



ISBN: 978-605-68062-5-4



# ICOESS 2018

*4-7 April / Nisan 2018*

*Side / ANTALYA*

## 2<sup>ND</sup> INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES

2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi

Editör

**Prof. Dr. Kadir ULUSOY**

**BİLDİRİ TAM METİNLERİ**

**KONGRE E-KİTABI**

ISBN: 978-605-68062-5-4



# ICOESS 2018

## 2<sup>ND</sup> INTERNATIONAL CONGRESS OF EURASIAN SOCIAL SCIENCES

(2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi)

*4-7 April / Nisan 2018*

*Side / ANTALYA*

Editör

Prof. Dr. Kadir ULUSOY

**BİLDİRİ TAM METİNLERİ  
KONGRE E-KİTABI**

## **ONUR KURULU / HONOR COMMITTEE**

Prof. Dr. Refik TURAN (Türk Tarih Kurumu Başkanı)  
Prof. Dr. Ahmet ÇAMSARI (Mersin Üniversitesi Rektörü)

## **DÜZENLEME KURULU BAŞKANI / CHAIRMAN Of The ORGANIZING COMMITTEE**

Prof. Dr. Kadir ULUSOY (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)

## **DÜZENLEME KURULU / ORGANIZING COMMITTEE**

Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Fatma Ahsen TURAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Paşa Tefrik CEPHE (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Emre ÜNAL (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Veli TOPTAŞ (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Bayram TAY (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ahmet Sait CANDAN (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Barış ÇAYCI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Rüçhan İRİ (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)

## **BİLİM KURULU / SCIENCE COUNCIL**

Prof. Dr. AftabKamal PASHA (JawaharlalNehru Üniversitesi, Yeni Delhi-HİNDİSTAN)  
Prof. Dr. Ahmet ALTINDAĞ (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ahmet DOĞANAY (Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ahmet ŞİMŞEK (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Akif AKKUŞ (Hasan Kalyoncu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ali MEYDAN (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ali YILMAZ (Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Antonis LIONARAKIS (Hellenic Open University, YUNANİSTAN)  
Prof. Dr. Arshi KHAN (AligarhMuslim Üniversitesi, Aligarh-HİNDİSTAN)  
Prof. Dr. Bahri ATA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Bobby HARREVELD (Central Queensland University, AVUSTRALYA)  
Prof. Dr. Botir USMONOV (TashkentState Technical University, ÖZBEKİSTAN)  
Prof. Dr. Cengiz DÖNMEZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Cleborne D. MADDUX (University of Nevada, KANADA)  
Prof. Dr. Coşkun BAYRAK (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Davut Kılıç (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Durmuş KILIÇ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Dursun DİLEK (Sinop Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. F. Ahsen TURAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Falih KÖKSAL Boğaziçi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Fatih AYDIN (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Fatma ŞAHİN (Marmara Üniversitesi, TÜRKİYE)

Prof. Dr. Fikriye KIRBAĞ ZENGİN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Fulya ÖZTAŞ (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Geza DAVID (Elte Üniversitesi, Budapeşte-MACARİSTAN)  
Prof. Dr. Güldane ARAZ AY (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Gülşen AVCI (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Hamza KELEŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Hasan BAHAR (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Haydar ÖZTAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Hikmet YAZICI (Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Hilmi DEMİRKAYA (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Hüsnü Ezber BODUR (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ivanovska OLENA (Kiev TarasSevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)  
Prof. Dr. Kapanitsya LUBOV (Kiev TarasSevchenko Üniversitesi, UKRAYNA)  
Prof. Dr. Kenan ARIBAŞ (Aksaray Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Kubilay YAZICI (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Lindita XHANARI LATIFI (Tiran Üniversitesi, ARNAVUTLUK)  
Prof. Dr. Lokman ÇİLİNGİR (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Makbule SABZİYEVA (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Mehmet Ali ÇAKMAK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER (Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Mehmet ŞAHİNGÖZ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Mihai MAXIM (Bükreş Üniversitesi Türk Araştırmaları Merkezi, Bükreş-ROMANYA)  
Prof. Dr. Mine İŞIKSAL BOSTAN Orta Doğu Teknik Üniversitesi  
Prof. Dr. Murat ALTUN (Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Musa QASIMLI (Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, AZERBAYCAN)  
Prof. Dr. Mustafa ŞAHİN (Selçuk Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Natalija LEPKOVA (Vilnius Gediminas Technical University, LITHUANIA)  
Prof. Dr. Nuri KÖSTÜKLÜ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Oya HAZER (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Paul KAWACHI (Open University of China, ÇİN)  
Prof. Dr. Perihan ÜNÜVAR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ramazan SEVER (Giresun Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ramesh C. SHARMA (Wawasan Open University, MALAYSIA)  
Prof. Dr. Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN Dokuz Eylül Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Salih CEPNİ (Uludağ Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Segeda SERGEY (Ukrayna Bilimler Akademisi, UKRAYNA)  
Prof. Dr. Seher BALCI ÇELİK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Selahittin TOLKUN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Serap ERGENE (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Sibel ERKAL (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Sönmez GİRGİN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GÜRCİSTAN)  
Prof. Dr. Uğur ÜNAL (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Uğur BÜYÜK (Erciyes Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Ülkü ESER ÜNALDI (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Varis ÇAKAN (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Vladimir ZUEV (Institute of Social Sciences and Humanities, Kazan, RUSYA)  
Prof. Dr. Yıldız KOCASAVAŞ (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Prof. Dr. A. Halim ULAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Abdülkadir UZUNÖZ (Nevşehir Üniversitesi, TÜRKİYE)



Doç. Dr. Ahmet NALÇACI (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ahmet Zeki GÜVEN (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ali Çağatay KILINÇ (Karabük Üniveritesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Alper ÇILTAŞ (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Aslı TAYLI ( Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ayşe MENTİŞ TAŞ (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ayşe Ülkü OĞUZHAN BÖREKÇİ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ayten KİRİŞ AVAROĞULLARI (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Barış ÇAYCI (Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Bayram TAY (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Benito PERRI (PsyDTouroCollegeGraduate School Of Education, ABD)  
Doç. Dr. Binnaz KIRAN (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Birol ALVER (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Bülent AKBABA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Bülent AKSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Bülent GÜVEN (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Cemil Cahit YEŞİLBURSA (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Çiğdem KAN (Fırat Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Demet CANSARAN (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Elif ALADAĞ (Adnan Menderes Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA (Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Emine ALTUNAY ŞAM (Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Emre ÜNALNiğde( Ömer Halis Demir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Fatma ÇALIŞANDEMİR (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Filiz ERDEMİR GÖZE (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Filiz YILDIRIM (Ankara Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. GÖKHAN GÖKGÖZ (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Gülcan IŞIK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Habibe YAZICI ERSOY (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hakan KOÇ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Halit Turgay ÜNALAN (Anadolu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hande ŞAHİN (Celal Bayar Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hasan AYDIN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hasan Güner BERKANT (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hikmet SÜRMEİ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hüseyin ÇALIŞKAN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Hüseyin KÖKSAL (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. İbrahim COŞKUN (Trakya Üniversitesi, TÜRKİYE )  
Doç. Dr. İlkey ULUTAŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Kadir KARATEKİN (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Levent ERASLAN (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ (Mersin Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Mehtap AYDINER UYGUN (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi)  
Doç. Dr. Muhammet KOÇAK (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK (Akdeniz Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Mustafa KAHYAOGU (Siirt Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Nejdet GÖK (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Nil DUBAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)

Doç. Dr. Nilgün AÇIK ÖNKAS (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Niyazi ÖZER (İnönü Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Nuray KURTDEDE FİDAN (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Nuri BALOĞLU (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Osman ÇEPNİ (Karabük Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ömer Faruk SÖNMEZ (Gaziosmanpaşa Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Sait AKBAŞLI (Hacettepe Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Selahattin AVŞAROĞLU (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Selahattin KAYMAKCI (Kastamonu Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Sevgi COŞKUN KESKİN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Tahir GÜR (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Todor Ioana CRISTINA (Alba Iulia Üniversitesi, ROMANYA)  
Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ufuk ŞİMŞEK (Atatürk Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Ülkü Ayşe OĞUZHAN BÖREKÇİ (Gazi Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Veli TOPTAŞ (Kırıkkale Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Yusuf KESKİN (Sakarya Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Zafer KUŞ (Ahi Evran Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Zafer TANGÜLÜ (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Doç. Dr. Tudora ARNAUT (UKRAYNA)  
Dr. Öğretim Üyesi Akif KÖSE (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Ebru AY (Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Güldener ALBAYRAK (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Hayri AYDOĞAN (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa GÜLTEKİN (Gaziantep Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Nedim ÖZDEMİR (Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Neval AKÇA BERK (Çukurova Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Oğuzhan KARADENİZ (Bülent Ecevit Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Osman DALAMAN (Necmettin Erbakan Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Sezai ÖZTAŞ (Kırklareli Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Tuğba SELANİK AY (Afyon Kocatepe Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Ubeydullah SEZİKLİ (İstanbul Üniversitesi, TÜRKİYE)  
Dr. Öğretim Üyesi Yaşar KOP (Kafkas Üniversitesi, TÜRKİYE)

### **DAVETLİ KONUŞMACILAR / KEYNOTE SPEAKERS**

Prof. Dr. Tamar LOMINADZE (Georgian Technical University, GÜRCİSTAN)  
Doç. Dr. Nurlana MUSTAFAYEVA (Azerbaycan Diller Üniversitesi, AZERBAYCAN)  
Doç. Dr. Hasan YILMAZ (Manas Üniversitesi, KIRGIZİSTAN)  
Dr. Bekir TAVAS (Biznesi Üniversitesi, KOSOVA)  
Dr. Mahmoud HAWAMDEH (Al-Quds Open University, FİLİSTİN)

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

5. SINIF FEN BİLİMLERİ KİTABININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ .....	4
INVESTIGATING THE 5TH GRADE SCIENCE BOOK IN TERMS OF SCİENCE PROCESS SKILLS .....	4
KARGI ÇAYI'NIN (ALANYA – GÜNDOĞMUŞ) DRENAJ ÖZELLİKLERİNİN MORFOMETRİK YÖNTEMLER İLE ANALİZİ .....	25
ANALYSIS OF THE DRAINAGE PROPERTIES OF KARGI CREEK (ALANYA - GUNDOGMUS) BY MORPHOMETRIC METHODS .....	25
KÖPRÜLÜ KANYON MİLLİ PARKININ SÜRDÜRÜLEBİLİR KULLANIMININ RİSK VE FIRSATLAR KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ .....	35
EVALUATION OF THE SUSTAINABLE USE OF KÖPRÜLÜ KANYON NATIONAL PARK IN THE SCOPE OF RISKS AND OPPORTUNITIES .....	35
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH TARZLARI İLE POZİTİF ALGI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....	46
THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN THE HUMOUR STYLES AND POSİTİVE PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDİES PRE-SERVICE TEACHERS .....	46
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH TARZLARI İLE KÜLTÜREL ZEKÂ DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ .....	67
THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN THE HUMOUR STYLES AND CULTURAL INTELLIGENCE OF SOCIAL STUDİES PRE-SERVICE TEACHERS .....	68
YAZMA MECMUALARA DAİR YENİ BİR TASNİF DENEMESİ .....	87
A NEW CLASSIFICATION EXPEREINCE ABOUT MANUSCRIPT MECMUAS .....	87
VEŞİLETÜ'N-NECÂT'IN NÜSHALARI MESELESİ VE ESERİN İKİ BİN BEYİTLİK BİR NÜSHASI .....	93
THE PROBLEM OF WASILAT al-NAJAT'S MANUSCRIPT COPIES AND A COPY OF THIS WORK WITH TWO THOUSAND CUOPLETS .....	93
MATERYALİST TARİH YAZIMI .....	100
SOSYAL MEDYA KULLANIMININ EŞLER ARASINDAKİ STRESE ETKİSİ .....	117
INFLUENCE OF SOCIAL MEDIA USAGE ON THE STRESS AMONG .....	117
MİHRİŞAH VALİDE SULTAN ADINA İSTANBUL'DA YAPILAN ESERLER VE OSMANLI DEVRİNDEKİ ONARIMLARI .....	132
WORKS MADE IN ISTANBUL IN THE NAME OF THE SULTAN MIHRISAH VALIDE AND IN THE OTTOMAN PERIOD REPAIRS .....	132
İĞNE OYALARININ DEKORATİF TASARIMLARDA KULLANILMASI .....	151
USE OF NEEDLE WORKS IN DECORATIVE DESIGNS .....	151
İLKOKUL 3. ve 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE BELİRLENMESİ .....	159
DETERMINATION OF COMPUTER GAME ADDICTION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL THIRD AND FOURTH GRADE STUDENTS IN RELATION TO SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES .....	159
ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇOK YÖNLÜ İNCELENMESİ .....	192
MULTIDIMENSIONAL INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH METHODS .....	192
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DURUMLARI .....	206
EXAMINATION OF SOCIAL STUDİES TEACHERS' USE OF ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION APPROACHES .....	206
KIRIKKALE'NİN KURULUŞU VE DÖNÜŞÜMÜNDE SAVUNMA SANAYİNİN ROLÜ .....	216
THE ROLE OF DEFENCEINDUSTRY IN THE ESTABLISHMENT AND TRANSFORMATION OF KIRIKKALE (1923-1950).....	216
1260-61 / 1844-45 TEMETTUAAT KAYITLARI İŞİĞİNDA BEŞBİÇAK KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI .....	234
1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMIC STRUCTURE OF BEŞBİÇAK VILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAAT RECORDS.....	234
SINIF EĞİTİMİ DALINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ .....	245
2000-2017 YILLARI ARASINDA İLK OKUMA YAZMA KONUSUNDA YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ.....	259
1260-61 / 1844-45 TEMETTUAAT KAYITLARI İŞİĞİNDA SORSAVUŞ KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI .....	266
1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMICSTRUCTURE OF SORSAVUŞVILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAAT RECORDS.....	266
SİBER DİPLOMASI.....	276
TÜKETİCİLERİN GÖNÜLLÜ SADE YAŞAM TARZININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ: SİVAS ÖRNEĞİ .....	288
INVESTIGATION OF THE VOLUNTARY SİMPLİCİTY LIFE STYLE OF CONSUMERS ACCORDING TO DEMOGRAPHIC FEATURES: An EXAMPLE OF SİVAS .....	288
TEKİRDAĞLI MUSTAFA ZİHNİ VE ŞİİRLERİ.....	300
MUSTAFA ZİHNİ OF TEKIRDAG AND HIS POETRY.....	300
ORTA DOĞU'DAN TÜRKİYE'YE YAPILAN ZORUNLU GÖÇLERİ GAZİLERİN GÖZÜNDEN ANLAMAK .....	319
UNDERSTANDING FORCED MIGRATION FROM MIDDLE EAST TO TURKEY FROM THE PERSPECTIVE OF TURKISH VETERANS.....	319
SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ .....	335
EVALUATION THE PROBLEMS FACED BY SYRIAN STUDENTS IN THE SOCIAL STUDİES CLASS ACCORDING TO THE TEACHERS OPINIONS.....	335
ULUSLARARASI İLİŞKİLERDE ANALİZ DÜZEYİ/ANALİZ BİRİMİ SORUNU .....	344

I.DÜNYA SAVAŞI YILLARINDA OSMANLI DONANMASININ EĞİTİMİNE KATKI SUNAN TERCÜME BİR KİTAP: "TERBİYYE-İ BEDENİYYE" ÜZERİNE GENEL BİR ANALİZ.....	356
A TRANSLATED BOOK WHICH CONTRIBUTES EDUCATION OF OTTOMAN NAVY IN WORLD WAR I. YEARS: A GENERAL ANALYSIS ON "TERBİYYE-I BEDENİYYE" .....	356
ALPULLU ŞEKER FABRİKASI'NIN KURULUŞU VE YÖREYE SOSYO-KÜLTÜREL ETKİLERİ .....	366
THE FOUNDATION OF ALPULLU SUGAR FACTORY AND ITS SOCIO-CULTURAL IMPACT ON THE REGION .....	366
YAŞLI BİR PADİŞAHA YAŞLILIĞI METHETMEK:DER-MEDH-İ PİRÎ (YAŞLILIĞA ÖVGÜ) ADLI ESERİN MUHTEVA BAKIMINDAN İNCELENMESİ.....	379
TO PRAISE OF AGING TO AN OLD SULTAN:DER-MEDH-İ PİRÎ (ESTIMATION OF AGING) THEME INVESTIGATION .....	379
SÖZ UÇAR, BÜYÜ KALIR: FANTASTİK VE POSTMODERNİST ANLATI.....	386
WORD FLIES, MAGIC REMAINS:FANTASTIC AND POSTMODERNIST NARRATIVE.....	386
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KARIYER GELİŞİMLERİNDE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM HAKKINDA GÖRÜŞLERİ.....	402
PRE-SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT POST-GRADUATE EDUCATION IN CAREER DEVELOPMENT .....	402
NUH'UN GEMİSİNDE POSTMODERN TUFANLAR .....	411
POSTMODERN FLOODS IN NOAH'S ARK .....	411
BAĞDATLI VAKANÜVİS AHMED VÂSİF EFENDİ'NİN DÎVÂNÇESİ İLE DİĞER ŞİİRLERİ .....	424
THE POETRY OF AN OTTOMAN HISTORIOGRAPHER: AHMET VÂSİF EFENDİ OF BAGHDAD.....	424
ÇİZGİDEN MİTE HAYAO MİYAZAKI'NİN MİTOLOJİ DÜNYASI .....	455
HAYAO MİYAZAKI'S MYTHOLOGY WORLD FROM ANIMATION TO MYTH .....	455
KURAM EYLEM DİYALEKTİĞİ AÇISINDAN AHLAKİ ERDEMLERİN EĞİTİME UYGULANABİLİRLİĞİ SORUNU .....	479
THE PROBLEM OF EDUCATIONAL APPLICABILITY OF MORAL VIRTUES IN TERMS OF THE THEORY OF ACTION DIALECTIC .....	480
27 MAYIS DARBEŞİ SÜRECİNDE ANKARA OLAYLARINDAN İKİ KESİT: 29 NİSAN VE 555K .....	488
TWO PROFILES FROM ANKARA UPHEAVALS DURING THE COUP OF 27 MAY: 29 APRIL AND 555K .....	488
OKUL TÜRÜNE GÖRE OKUL ETKİLİLİĞİ ALGISI.....	506
PERCEPTION OF SCHOOL EFFICACY ACCORDING TO SCHOOL TYPE .....	506
BİLİM KARİKATÜRLERİNİN FEN EĞİTİM VE ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASINA DAİR FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ .....	513
SCIENCE TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE USE OF SCIENCE CARICATURES IN SCIENCE EDUCATION AND TEACHING .....	513
TURİZM İŞLETMELERİNDE KURULUŞ YERİ SEÇİMİNE MULTİMOORA YÖNTEMİYLE KARAR VERİLMESİ .....	524
DECISION MAKING ABOUT TOURISM BUSINESSES' LOCATION CHOICE BY THE MULTIOORA METHOD .....	524
YENİLENEN ORTAÖĞRETİM ALMANCA ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ.....	542
EXAMINATION OF RENEWED SECONDARY GERMAN TEACHING PROGRAM.....	542
TİCARİ TELEVİZYON YAYINCILIĞI SONRASI TRT ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN TARTIŞMALAR.....	551
DISCUSSIONS ON TRT AFTER COMMERCIAL TV BROADCASTING .....	551
MÜZİK EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN BİREYSEL ÇALGI I-II (FLÜT) DERS TANIMLARININ ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ .....	571
EVALUATION OF MUSIC EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM INDIVIDUAL INSTRUMENT I-II (FLUTE) COURSE DEFINITIONS IN ACCORDANCE WITH THE VIEWS OF INSTRUCTOR.....	571
FEN BİLİMLERİ 5. SINIF DERS KİTABININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ .....	579
THE EVALUATION OF THE 5th GRADE COURSE OF SCIENCE SCIENCES BY THE RENEWED BLOOM TAXONOMICS COGNITIVE FIELD STEPS .....	579
İLKOKUL DÜZEYİNDE GEOMETRİ ALANINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ .....	595
INVESTIGATION OF THE RESEARCHES IN THE FIELD OF GEOMETRY IN PRIMARY SCHOOL .....	595
YETİŞKİNLERİN ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ .....	613
DETERMINATION OF ADULT'S THE BEHAVIOUR LEVELS TOWARDS ENVIRONMENTAL PROBLEMS .....	613
ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KATI ATIK VE GERİ DÖNÜŞÜME YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ.....	626
DETERMINATION OF MIDDLE SCHOOL TEACHER ATTITUDES TOWARD SOLID WASTE AND RECYCLING .....	626
METİNLERARASI BİR DUYUŞ İLE XXI. YÜZYILIN MODERN MASALLARI: TOKYO UÇUŞU İPTAL .....	639
21th CENTURY'S MODERN TALES ON INTERTEXTUAL CONTEXT: TOKYO CANCELLED.....	639
ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SAYGINLIĞI VE GELECEĞİ .....	651
THE PRESTIGE AND FUTURE OF TEACHING PROFESSION FROM TEACHERS' PERSPECTIVES .....	651
"ESKİYEN YENİ PROGRAMA" GÖRE MUŞ'TA İLK VE ORTAOKUL EĞİTİM YAPILANMASI (2005-2016) .....	672

ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL EDUCATION STRUCTURING IN MUŞ ACCORDING TO “NEW PROGRAM WHICH IS GETTING OLD”	672
ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN BİLİŞSEL ÖZELLİKLERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE VE ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ	681
EXAMINATION OF COGNITIVE FEATURES OF BEHAVIORS IN SECONDARY EDUCATION MATHEMATICS TEACHING PROGRAM ACCORDING TO CLASS LEVELS AND LEARNING DOMAINS	681
COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ	697
EVALUATION OF GEOGRAPHY EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM	697
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ PERSONELİNİN ÇEVREYE YÖNELİK DUYUŞSAL EĞİMLERİ	703
AFFECTIVE TENDENCIES OF HACETTEPE UNIVERSITY PERSONNEL’S TOWARD THE ENVIRONMENT	703
OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ OKULA UYUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ	713
EXAMINATION OF TEACHER’S VIEWS ON THE ADAPTATION OF THE PRESCHOOL CHILDREN TO THE SCHOOL: SAMPLE OF ŞANLIURFA	714
MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ ROMANLARININ SAĞLIK VE HASTALIK KAVRAMLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ	728
INVESTIGATION ON THE CONCEPT OF HEALTH AND DISEASES IN NATIONAL LITERATURE PERIOD NOVELS	729
DENTAL KAYGININ İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİ RESİMLERİNE ETKİSİ	742
THE EFFECT OF DENTAL ANXIETY ON THE FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS’ PICTURES	742
ONTOLOJİK, EPİSTEMOLOJİK VE AKSİYOLOJİK BAĞLAMLARDA NIETZSCHE’NİN PLATON ELEŞTİRİSİ	782
NIETZSCHE’S CRITIQUE OF PLATON IN ONTOLOGICAL, EPISTEMOLOGICAL AND AXIOLOGICAL CONTEXTS	783
BİLİM ve SANAT MERKEZLERİNDE DESTEK EĞİTİM PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	791
SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA ATASÖZLERİNİN BEŞERİ COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ	805
EXAMINATION OF THE USE OF PROVERBS IN THE TEACHING OF HUMAN GEOGRAPHY SUBJECTS WITHIN THE CONTEXT OF SOCIAL STUDIES TEACHING	805
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ	830
INVESTIGATING PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS’ EPİSTEMOLOGICAL BELIEFS DEPENDING ON VARIOUS VARIABLES	830
CURRICULUM, ENVIRONMENTAL DEVELOPMENT AND PUPIL EDUCATION	845
MÜFREDAT PROGRAMLARI, ÇEVRESEL GELİŞİM VE ÖĞRENCİ EĞİTİMİ	845
ÇEVRE VE SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA İÇİN EĞİTİM TEMELLİ DEĞERLER	848
VALUES-BASED EDUCATION FOR ENVIRONMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT	848
ÖĞRENCİLER GERÇEKTEN ÇEVRESEL SORUNLARIN VE BUNLARIN ÇÖZÜMLERİNİN FARKINDALAR MI ?	851
DOES THE PUPIL REALLY NEED OF UNDERSTAND ENVIRONMENTAL PROBLEMS AND SOLVE THEM?	851
SUÇA BULAŞMIŞ ERKEKLERİN STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI VE BAZI RUHSAL BELİRTİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ	855
THE INVESTIGATION THE RELATIONSHIP BETWEEN OF STRESS COPING STYLE AND SOME PSYCHIATRIC SYMPTOMS ACCORDING TO MALE CRIMINALITY	855
ANNELEİN TUTUMLARINA GÖRE ANASINIFLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ	865
EXAMINATION OF CHILDREN’S SOCIAL SKILL LEVELS DURING KINDERGARTEN ACCORDING TO MOTHERS’ ATTITUDES	866
SINIFINDA YABANCI ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMENLERE UYGULANAN KAPSAYICI EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ	877
ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ VE VELİ İLETİŞİMİNDE WHATSAPP KULLANIMINA İLİŞKİN LİTERATÜR TARAMASI	885
ATEBETÜ’L HAKAYİK’A GÖRE XII. YÜZYIL TÜRK DÜNYASINDA BİREYLERİN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME	892
AN ANALYSIS ON EDUCATION IN 12TH CENTURY TURKIC WORLD ACCORDING TO ATABET ÜL HAKAYİK	892

## 5. SINIF FEN BİLİMLERİ KİTABININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Fen Bilimleri Öğretmeni Hülya Sevim KILINÇ**  
Yenişehir Belediyesi BİLSEM, hulyaaksahin@gmail.com

**Fen Bilimleri Öğretmeni Halil DüNDAR CANGÜVEN**  
Hadiye KURADACI BİLSEM, h.d.canguven@gmail.com

**Prof. Dr. Gülşen AVCI**  
Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gulsen@mersin.edu.tr

### ÖZET

Fen bilimleri alanlarında; araştırma yol ve yöntemleri kazandıran, öğrenmenin kalıcılığını arttıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren temel beceriler bilimsel süreç becerileri (BSB) olarak tanımlanır. Bu becerilerin aktarılmasında kullanılacak olan ders kitaplarının içeriği bu açıdan oldukça önemlidir. Bu çalışmada, 2017-2018 eğitim öğretim yılında okutulan 5. sınıf MEB fen bilimleri kitabının BSB açısından incelenmiştir. "Birlikte Yapalım" bölümünde temel süreçlerde gözlem yapma 38, ölçme 18, sınıflama 2, verileri kaydetme 13, sayı ve uzay ilişkileri kurma 1 frekansa sahiptir. Nedensel süreçler; önceden kestirme 3, değişkenleri belirleme frekansı ise birdir. Deneysel süreçler; verileri kullanma ve model oluşturma 14, deney yapma 15, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme 2, karar verme 2 frekansa sahiptir. "Göster Kendini" bölümünde temel süreçlerde gözlem yapma 1, ölçme 1, sınıflama 2, verileri kaydetme 3, sayı ve uzay ilişkileri kurma 0 frekansa sahiptir. Nedensel süreçler; önceden kestirme 5, değişkenleri belirleme 1, verileri yorumlama 1, sonuç çıkarma 3 frekanstadır. Deneysel süreçler; verileri kullanma ve model oluşturma frekansı 4'tür. "Sıra Sende" bölümünde temel süreçlerde gözlem yapma 1, ölçme 4, sınıflama 5, sayı ve uzay ilişkileri kurma 5 frekansta bulunmaktadır. Nedensel süreçler; önceden kestirme 5, verileri yorumlama 3, sonuç çıkarma 3 frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir. Bulgular, BSB açısından tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel süreç becerileri, fen bilimleri, 5 sınıf, kitap inceleme, ders kitabı.

## INVESTIGATING THE 5TH GRADE SCIENCE BOOK IN TERMS OF SCIENCE PROCESS SKILLS

### ABSTRACT

Skills that provide research pathways and methods and develop the sense of responsibility in their own learning are defined as scientific process skills (BSB). In this study, the 5th grade MEB science book of 2017-2018 education year which will be used for the transfer of BSB has been examined in terms of BSB. In the "Let's do it together" section in the basic processes observation-38, measuring-18, classification-2, saving data-13, the number has 1 frequency to establish space relationships. Causal processes; 3, the frequency of determining variables is one. Experimental processes; Using the data to create a model-14, conducting the experiment-15, changing variables to 2, making the decision is 2 frequencies. In the section "Show Yourself" you can make observations in the basic processes-1, measurement-1, classification-2, data saving-3, number 0 to create space relations. Causal processes; prediction-5, determining variables-1, interpreting data-1, resulting in 3 frequencies. Experimental processes; Using the model, the model creation frequency is four. In the "You're in the Place" section are the basic processes observation 1, measurement-4, classification-5, number space relations building are at 5 frequencies. Causal processes-5, data interpretation-3, the result has been found to have 3 frequencies. The results were discussed in terms of BSB.

**Keywords:** Scientific process skills, science, 5th grade, book review, course book

## GİRİŞ

Fen Bilimleri dersi öğretim programı beceri, duyuş, bilgi ve fen-teknoloji-toplum-çevre alanlardaki kazanımlarla bireylerin bir bütünlük içerisinde gelişimine olanak sağlar. Kendi içerisinde farklı alt alanlardan oluşan bu öğrenme alanları programın temelini oluşturmaktadır. Canlılar ve hayat, madde ve değişim, dünya ve evren, fiziksel olaylar fen bilgisi dersi bilgi öğrenme alanının dört alt alanını oluşturmaktadır. Duyuş öğrenme alanının alt alanlarını ise; tutum, motivasyon, değer ve sorumluluk oluşturmaktadır. Fen bilimleri dersi fen- teknoloji-toplum- çevre (FTTÇ) öğrenme alanı; sosyal- bilimsel konular, bilimin doğası, bilim ve teknoloji ilişkisi, bilimin toplumsal katkısı, sürdürülebilir kalkınma, fen ve kariyer bilinci olmak üzere altı alt alandan oluşmuştur. Beceri öğrenme alt alanları ise yaşam becerileri, mühendislik tasarım becerileri ve bilimsel süreç becerileridir (MEB, 2006, 2013, 2018).

Bilimsel Süreç Becerileri ile ilgili araştırmalar yurtdışında 1960'lı yıllara dayanırken, ülkemizde bu çalışmaların 1990'lı yıllarda başladığı görülmektedir (Walbesser, 1965; Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997). Fen eğitiminin önemli bir parçası olan bilimsel süreç becerileri yurt içinde ve yurt dışında araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bilimsel süreç becerileri (BSB) ile ilgili bu nedenle tek bir tanım yapmak yeterli olmaz. Literatürde yer alan bazı tanımlardan Aziz ve Zain (2010)'e göre; temel bilimsel süreç becerileri ve bileşik bilimsel süreç becerileri olarak, BSB'ni iki kısımda ele alan çalışmalarında, doğal nesnelere ve olayları düzenleme ve tanımlama becerisi gibi araştırmalarda entelektüel bir zemin sağladığını belirtmiştir. Karar ve Yenice (2012); fen ve teknoloji dersinde öğrenmeyi kolaylaştıran, öğrencilere bilimsel düşünebilme yollarını kazandıran, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, öğrenmenin kalıcılığını arttıran, ayrıca araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran temel beceriler, bilimsel süreç becerileridir şeklinde ifade etmiştir. Ateş ve Bahar (2005)'e göre; öğrencilere fen eğitimi verilirken yalnızca fenle ilgili bilgilerin değil, fen de bilgi edinme yöntemlerinin de kazandırılması önemlidir. Öğrenciler fen eğitimi ve öğretimine aktif olarak katılmalı, soru sormalı, düşünmeli, doğal bir olaya ya da probleme açıklama getirmeli, bu olası açıklamaları farklı yollarla sınamalı ve fikirlerini diğerleriyle paylaşmalıdır. Öğrencilerin fen konularını öğrenmek, doğa olaylarını farklı bir şekilde açıklamak ve betimlemek için ihtiyaç duydukları bu yöntem ve teknikler, bilimsel süreç becerileri olarak adlandırılan zihin becerileridir. BSB'ni Çepni ve arkadaşları (1997) araştırma yol ve yöntemleri kazandıran, öğrenmenin kalıcılığını arttıran, öğrencilerin aktif olmasını sağlayan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, ayrıca fen bilimlerinde öğrenmeyi kolaylaştıran temel beceriler olarak tanımlamışlardır.

Bilimsel süreç becerileri bireyin birçok duyusuna hitap eden ve farklı düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan bir beceriler bütünüdür. BSB'nin geliştirilmesi öğrencilere problem çözme, eleştirel düşünme, karar verme, cevaplar bulma ve meraklarını giderme olanağı verir. Araştırma becerileri öğrencilerin sadece fen hakkında bir takım bilgileri öğrenmelerini sağlamaz, ancak bu becerilerin öğrenilmesi onların mantıklı düşünmelerine, makul sorular sorup cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olur. Çevremize baktığımızda karşılaştığımız birçok durum fen bilimlerinin alt alanları olan fizik, biyoloji veya kimya ile ilgilidir. Bireylerin kendini ve çevresindeki yaşantıları incelemeleri, anlamlandırmaları, okulda öğrendikleri bilgiler ile bu ilişkileri kavramaları onların bilimsel okur yazar olmalarına büyük ölçüde katkı sağlayacaktır. Eğer okullarda

bu ilişki kurulamazsa; teknolojinin egemen olduğu günümüzde, bireyler daha kolay bir yaşantı için gerekli bilgi ve beceriler kazanamayabilirler (Temiz, 2004).

Bilimsel süreç becerileri birçok araştırmacı tarafından farklı şekillerde basamaklandırılmıştır (Padilla, 1990; Lancour, 2005; Rezba ve ark., 1995; Turgut ve ark., 1997, Çepni ve ark., 1997; Temiz, 2001; MEB Fen ve Teknoloji Programı, 2006; Longfield, 2002). Çepni ve arkadaşları (1997) tarafından belirlenen basamaklar; temel bilimsel süreç becerileri, nedensel süreç becerileri ve deneysel süreç becerileri olmak üzere üç ana başlıktan oluşmaktadır. Temel süreçler; gözlem yapma, ölçme, sınıflama, verileri kaydetme, sayı ve uzay ilişkileri kurma alt basamaklarından, nedensel süreçler; önceden kestirme, değişkenleri belirleme, verileri yorumlama, sonuç çıkarma alt basamaklarından, deneysel süreçler; hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, karar verme alt basamaklarından oluşmaktadır (Çepni ve ark.,1997).

Öğrencilerin fen bilimlerine yönelik başarılarının artması için fen bilimleri eğitiminde, çağdaş bir eğitim programının yanında etkin öğretim yöntem, teknikleri ve materyalleri kullanılmalıdır (Yılmaz, Gündüz, Çimen ve Karakaya, 2017). Ders kitapları, öğretim programlarındaki derslerin içeriğiyle ilgili bilgileri öğrencilere sunan, öğrencilerin bireysel öğrenme hızına uygun çalışmalarına olanak sağlayan, pekiştirme yapmalarına destek olan, sınava hazırlayan, bir ders materyali olarak tanımlanmaktadır (Toprak, 1993). Ders kitapları öğrencilerin ve öğretmenlerin kolay bir şekilde ulaşabildiği bir eğitim materyalidir. Öğretmen ve öğrenci arasında önemli bir köprü görevi vardır. Ders kitabı, öğretmenin olmadığı durumlarda onun görevini üstlenerek, öğrenciye bilgi vermek ve çalışmalarını yönlendirmektedir. Ders kitapları genellikle bilimsel kavram ve teoriler göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. İyi hazırlanmış bir ders kitabı, hem öğretmenlere hem de öğrencilere büyük yarar sağlamanın yanında eğitim ve öğrenme etkinliklerinde kılavuzluk ederler. Ders kitaplarının öğrenciye fen bilimleri konularını öğretecek şekilde hazırlanmasından ziyade bilimsel süreç becerileri yardımıyla bilgiye ulaşma yollarını öğretecek şekilde hazırlanması bu becerilerin kazandırılması açısından önem arz etmektedir (Aslan Efe, ve ark. 2012; Altun ve ark., 2004; Semerci, 2004).

Önemli bir ders materyali olan ders kitaplarını öğrenciler, bilimsel bilginin kaynağı ve bütün bilimlerin kendisinden tecrübe edinilebileceği bir araç olarak görmektedir (Soong ve Yager, 1993). Ders materyalleri hazırlanırken belli şartları ve nitelikleri taşıması oldukça önemlidir (Wolf ve Schave, 1984; Kelly, 1989; Chiappetta, Fillman ve Sethna, 1991; Victory ve Kellough, 1997). Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 14 Ocak 2013 tarih ve 27040 sayılı karar ile taslak ders kitaplarının incelenmesinde değerlendirmeye esas olan dört temel ölçüt belirtmiştir. Bu ölçütler sırasıyla; içeriğin anayasa ve kanunlara uygunluğu, içeriğin bilimsel olarak yeterliliği, içeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği, görsel tasarımın ve içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olmalı şeklinde belirlenmiştir (MEB TTKB, 2013).

Fen bilimleri derslerinde uygulanan, ders kitabında yer alan etkinliklerde; etkinliğin adı, gerekli araç-gereç listesi, etkinliğin yapılaş aşamaları ve cevaplanması beklenen sorular bulunmaktadır. BSB'nin öğretiminde; bu nedenle



ders kitabında yer alan etkinlikler önemli rol oynar (Yıldız ve Tatar, 2012). Fen Bilimleri programına göre; ders kitaplarında, programda yer alan BSB kazanımlarının tamamına yer verilmeli ve programda bir kazanımda BSB ile ilgili bir kazanıma atıf yapılmamış olsa dahi ders kitabındaki etkinlik, proje, okuma metni gibi aktivitelerle, uygun BSB kazanımları verilebilmelidir (MEB, 2005). Önemli bir ders materyali olan ders kitapları konuların öğretilmesi ve deneylere yer vermesinin dışında, programın odaklandığı BSB vurgusunun öğretmenlere ve öğrencilere ulaştırılmasında da önemlidir. Bu durum, ders kitaplarıyla öğretim programının BSB vurgusu arasında nasıl bir uyumun olduğu sorusunu akla getirmektedir. MEB 6. sınıf Fen Bilgisi ders kitabındaki etkinliklerde yer alan BSB'yi inceleyen Dökme (2005)'nin araştırmanın sonuçlarına göre, gözlem, çıkarım, verileri toplama ve kaydetme ve yorumlama, deney yapma, model oluşturma ve kullanma becerileri üst dilimde yer almış, alt dilimde ise ölçme ve sayıları kullanma, iletişim kurma, değişkenleri tanımlama ve kontrol etme, tahmin, sınıflama ve hipotez kurma becerileri yer almıştır. Lumbantobing (2004), Endonezya ve Japonya'daki 3 ve 6. sınıf fen ders kitaplarını incelemiştir. Araştırmasında tahmin, sınıflama, operasyonel tanımlama ve model oluşturma becerilerine çok az yer verildiğini belirtmiştir. 10-12. sınıf fizik dersi kitaplarında BSB'ni inceleyen Aziz ve Zain (2010)'in araştırma sonuçlarına göre; ölçüm, tahmin, hipotez kurma becerilerinin yok denecek kadar az bir oranda yer aldığını belirlemiştir. Bu çalışmalar, programın hedeflediği BSB'nin kitaplarda yer almadığını ve Dökme (2005)'nin de belirttiği üzere temel ve bütünleştirilmiş beceriler açısından kitaplarda sistematik bir dağılımın olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Şen ve Nakiboğlu (2012) orta öğretim kimya ders kitaplarını incelediği ve 12. sınıf ders kitabı hariç bütün ders kitaplarının ilk olarak temel bilimsel süreç becerilerinin gelişimine, ikinci olarak da deney doğrulama bilimsel süreç becerilerinin gelişimine odaklandığı sonucuna ulaşmışlardır. Ders kitaplarında BSB'nin hiyerarşik yapısına odaklanılmadığı ve ders kitaplarının sınıf düzeyinin artışına rağmen gelişimi hedeflenen BSB gelişiminin aynı oranda artırılmadığı belirlenmiştir.

Bilimsel süreç becerilerinin 9. sınıf kimya ders kitabı ve kimya müfredatında temsil edilme durumlarını araştıran Koray ve arkadaşları (2006) öğrencilerin kimya dersine karşı ilgili oldukları ve kimya ders kitabını seviyelerine uygun bulduklarını ifade etmelerine rağmen, bilimsel süreç becerileri açısından incelenen kimya ders kitaplarının kimya müfredatlarına tam olarak uygunluk göstermediği sonucuna varılmışlardır. Koray ve arkadaşları (2007) BSB'nin 10. ve 11. sınıf kimya ders kitaplarında ve kimya müfredatında ne kadar yer aldığını tespit etmek amacıyla yaptıkları çalışmada; konular bilimsel süreç becerileri açısından içerik analizi yöntemiyle ele almışlar ve konuların hangi bilimsel süreç becerisini temel aldığı ortaya konmuşlardır. Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara göre; bilimsel süreç becerileri açısından incelenen kimya ders kitaplarının, kimya müfredatlarına tam olarak uygunluk göstermediği sonucuna varılmıştır.

Fen ve teknoloji dersi öğretim programı yedinci sınıf insan ve çevre ünitesindeki etkinliklerin BSB açısından inceleyen Şahin, Özaydın ve Yurdakul (2016) tahminde bulunma ve tahminlerini not etme, gözlem yapma ve bir forma kaydetme, sınıf tartışması, kompozisyon yazma, rapor hazırlama etkinlikleri uygulanırken öğrencilerin programda belirtilenden daha fazla BSB'ni kullandığı belirlenmiştir. Aslan Efe ve arkadaşları (2015) 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen ve teknoloji ders kitaplarında yer alan biyoloji ünitelerindeki etkinlikler Longfield ' ın BSB açısından incelenmiş çalışmalarında, 5. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabında altı, 6. ve 7. sınıf Fen ve Teknoloji ders

kitaplarında üç, 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarında ise iki etkinlik türü olduğu belirlenmiştir. 5. ve 6. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitaplarındaki biyoloji konularını içeren ünitelerdeki etkinlik sayısının çok az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 5., 6., 7. ve 8. sınıf Fen ve Teknoloji ders kitabında yer alan biyoloji ünitelerindeki etkinliklerin ölçme ve hipotez kurma becerileri açısından çok yetersiz olduğu bulunmuştur. MEB tarafından hazırlanan 9., 10., 11. ve 12. sınıf ders kitaplarında yer alan etkinlikleri BSB açısından inceleyen Efe ve arkadaşları (2012) çalışmada ortaöğretim 10., 11., ve 12. sınıf biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin BSB açısından yeterli olmadığını göstermişlerdir.

Fen bilimleri ders kazanımlarında BSB önemli bir yer tutmaktadır. Fen bilimleri ders kitapları içeriğinin, BSB kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliği açısından incelenmesi; kazanımların aktarılması açısından önemlidir. Bu çalışmanın amacı, MEB tarafından öğrencilere ücretsiz olarak 2017/2018 Eğitim Öğretim döneminde dağıtılan 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının bilimsel süreç becerilerini ne kadar temsil edildiğini ortaya koymaktır.

#### **YÖNTEM:**

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2007). Doküman analizi, araştırılması hedeflenen şey veya şeyler hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar ve örneklem büyüklüğü, düşük maliyet, verilere ulaşma kolaylığı gibi nedenlerden dolayı oldukça sık tercih edilen yöntemlerdendir ( Yıldırım ve Şimşek, 2009, 2016).

Bu çalışmada, analiz edilen doküman, 2017 / 2018 Eğitim Öğretim döneminde 5. sınıf MEB tarafından hazırlanan Dersi Kitabı olduğu için dokümana ulaşma konusunda bir zorluk yaşanmamıştır. Kitap Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından yayınlanmıştır.

Araştırmada veriler Çepni ve arkadaşları (1997)'nin tarafından belirlenen BSB basamakları kullanılmıştır.

**Tablo 1:** Çepni Ve Arkadaşları (1997) Tarafından Hazırlanan Bilimsel Süreç Becerileri (BSB) Basamakları Ve Basamakların Farklı Araştırmacılar Tarafından Yapılan Tanımları

### Bilimsel Süreç Beceri Basamakları

1.Temel süreçler	Tanımlar
Gözlem yapma	Duyu organlarıyla veya duyu organlarına yardımcı olan araç gereçlerle nesne veya olayların incelenmesidir (Dönmez ve Azizoğlu, 2010).
Ölçme	Ölçüm araçları kullanarak olay ya da objelerin, hacim, kütle/ağırlık, uzunluk (boyutlarının) belirlenmesidir (Longfield, 2002).
Sınıflama	Nesneleri veya olayları özelliklere dayanarak ya da bazı ölçütlere dayalı olarak kategorilere ayırma veya düzenleme işlemi sınıflandırma olarak adlandırılır (Padilla, 1990).
Verileri kaydetme	Resim, kelime ve sayıları kullanarak, nesne ve olayların gözlem sonuçlarının yazılması şeklinde sınıflandırılmasıdır (Longfield, 2002).
Sayı ve uzay ilişkileri kurma	Sayı ve uzay ilişkileri kurma diğer becerilere göre daha önemli olmasının nedeni diğer süreçlerin iyi ve kolay anlaşılmasına yardım etmesidir. Öğrencilerin nesnelere düzlemsel veya üç boyutlu şekillerine göre anlamaya ve anlatması çalışmasıdır (Çepni ve ark., 1997).
2.Nedensel süreçler	
Önceden kestirme	Eldeki kanıtlara dayanarak daha sonra gerçekleşecek olay için olası sonuçlar öne sürmesi tahmin olarak adlandırılır (Çoban ve ark. 2015).
Değişkenleri belirleme	Bir çalışmanın sağlıklı yürütülmesi için; araştırmayı etkileyebilecek değişkenlerin belirlenmesi, tanımlanması ve bu değişkenlerin kontrolünün sağlanması, temel oluşturmaktadır (Karatay, 2012).
Verileri yorumlama	Araştırmada; mantık doğrultusunda ilerleme amaçlı ve ulaşılan noktanın sınanması için verilerin yorumlanması önemli bir konuma sahiptir (Karatay 2012).
Sonuç çıkarma	Bir gözlemin ya da deneyin sonuçlarını yorumlayıp bir yargıda bulunmak olarak tanımlanmıştır (Tan ve Temiz; 2003).

---

### 3. Deneysel süreçler

---

Hipotez Kurma	Hipotez, deneyin sonucu hakkında var olan bilgilere dayanarak yapılan tahminlerdir. Doğru olmak zorunda değildir (Kılıç, 2003).
Verileri Kullanma ve Model Oluşturma	Bilgileri, tablo, grafik ve diyagramları kullanarak organize etme, açıklama şeklinde sınıflandırılmıştır (Longfield, 2002).
Deney Yapma	Araştırmada test edilmek istenilen durum ya da durumlara yönelik yapılan uygulamalar bütünüdür. Deney yapılırken diğer süreçler bu süreçle birleşir (Tan ve Temiz, 2003; Karatay, 2012).
Değişkenleri Değiştirme ve Kontrol Etme	Deneyin sonucunu etkileyecek diğer bütün değişkenleri kontrol altında sabit tutarak, bağımsız değişkeni değiştirerek bağımlı değişkenlerdeki değişimleri incelemektir (Tan ve Temiz; 2003).
Karar Verme	Bütün temel süreçleri kullanarak bir sonuca varmayı içermektedir (Turan 2015).

---

Kitap toplamda 8 ünite ve bunların alt bölümleri olmak üzere toplamda 21 bölümden oluşmaktadır. Bunlar: 1. Ünite: Güneş, Dünya ve Ay (Güneşin yapısı ve özellikleri, Ayın yapısı ve özellikleri, Ayın hareketleri ve evreleri, Güneş dünya ay, Yıkıcı doğa olayları); 2. Ünite: Canlılar Dünyası (Canlıları tanıyalım); 3. Ünite: Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme (Kuvvetin Ölçülmesi, Sürtünme Kuvveti); 4. Ünite: Madde Ve Değişim (Maddenin hal değişimi, Maddenin ayırt edici özellikleri, Isı ve sıcaklık, Isı maddeleri etkiler); 5. Ünite: Işığın Yayılması (Işığın yayılması, Işığın yansması, Işığın madde ile karşılaşması, Tam gölge); 6. Ünite: İnsan ve Çevre (Biyolojik çeşitlilik, İnsan ve çevre ilişkisi); 7. Ünite: Elektrik Devre Elemanları (Devre elemanlarının sembollerle gösterilmesi, Basit bir elektrik devresinde ampul parlaklığını etkileyen etmenler) ve 8. Ünite: Fen Ve Mühendislik Uygulamaları (Uygulamalı bilim)'dir.

Ders kitabında 8 ünite içerisinde; 51 deney ve etkinlikten oluşan "Birlikte Yapalım" bölümü, Açık uçlu sorulardan oluşan 18 "Göster Kendini" bölümü, Farklı tipte sorulardan oluşan 33 "Sıra Sende" bölümü, Çoktan seçmeli sorulardan oluşan 7 "Ünite Değerlendirme Soruları" bölümü bulunmaktadır. "Göster Kendini" bölümünde öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla günlük yaşamdan örnek olaylar verilmiş ve problemlere çözüm önerileri istenmiştir. "Sıra Sende" bölümde, öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirme amacıyla farklı türde sorular sorulmuştur. Kitapta yer alan "Birlikte Yapalım" bölümünde öğrencilerin konuyu keşfetmesi ya da pekiştirmesini amaçlayan sınıf içi uygulama etkinlikleri bulunmaktadır.

## VERİ ANALİZİ

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi basılı ya da elektronik (bilgisayar veya internet temelli) dokümanları gözden geçirmek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir işlemdir. Nitel araştırmadaki diğer araştırma yöntemleri gibi doküman analizi de verilerin anlamlandırılması ve işe vuruk bilgi elde etmeyle ilgilidir (Bowen, 2009, s.27).

Araştırmada; 5. sınıf fen bilimleri dersi ders kitabında yer alan etkinlikler BSB açısından döküman analizi yöntemiyle ele alınmıştır. Etkinlik ve bölümlerin hangi BSB'ni ne kadar temsil ettiği ortaya konması için Microsoft Excell' de Çepni ve arkadaşları tarafından belirlenen basamakların yer aldığı bir form oluşturulmuştur. Bu formun yatay sütununda BSB basamakları yer alırken, dikey sütununda kitapta yer alan birlikte yapalım, göster kendini ve sıra sende bölümlerinin ünitelere göre başlıkları yer almıştır.

## BULGULAR

Ders kitabında yer alan "Birlikte Yapalım", "Sıra Sende" ve "Göster Kendini" bölümlerinde yer alan BSB ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

"Birlikte Yapalım" bölümlerinde yer alan temel süreçler incelendiğinde;

**Tablo 2:** "Birlikte Yapalım" bölümlerinde yer alan temel süreçler

Temel süreçlerde	Frekans
Sayı ve uzay ilişkileri kurma	1
Sınıflama	2
Verileri kaydetme	13
Ölçme	18
Gözlem yapma	38

Temel süreç becerilerine ait frekanslar incelendiğinde, temel becerilerin etkinliklere eşit oranda dağılmadığını göstermektedir. Gözlem yapma becerisinin sayısal olarak diğer becerilere göre çok olduğu görülmektedir. Ölçme ve verileri kaydetme becerileri de yer alırken sayı ve uzay ilişkileri kurma ve sınıflama becerilerine yeterli sayıda yer verilmediği görülmektedir.

**Tablo 3:** "Birlikte Yapalım" bölümlerinde yer alan nedensel süreçler.

<b>Nedensel süreçler</b>	<b>Frekans</b>
Önceden kestirme	3
Değişkenleri belirleme	1
Verileri yorumlama	0
Sonuç Çıkarma	0

Birlikte Yapalım" bölümlerinde yer alan nedensel süreçler incelendiğinde sonuç çıkarma ve verileri yorumlama becerilerinin hiç yer almadığı görülmektedir. Ayrıca önceden kestirme becerileri ve değişkenleri belirleme becerileri ise az sayıda yer almıştır.

**Tablo 4:** "Birlikte Yapalım" bölümlerinde yer alan deneysel süreçler.

<b>Deneysel süreçler</b>	<b>Frekans</b>
Deney yapma	15
Verileri kullanma ve model oluşturma	14
Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	2
Karar verme	2
Hipotez Kurma	0

Birlikte Yapalım" bölümlerinde yer alan deneysel süreçleri incelendiğinde verileri kullanma ve model oluşturma (14), Deney yapma (15) becerilerine ait yeterli sayıda bulunmaktadır. Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme , karar verme becerilerine yeteri kadar yer verilmemiştir. Hipotez Kurma becerisinin kazanımına yönelik hiçbir çalışma yer almamaktadır.

"Göster Kendini" bölümünde;

**Tablo 5:** "Göster Kendini" bölümünde yer alan temel süreçler;

<b>Temel süreçlerde</b>	<b>Frekans</b>
Gözlem yapma	1
Ölçme	1
Sınıflama	2
Verileri kaydetme	3
Sayı ve uzay ilişkileri kurma	0

"Göster Kendini" bölümünde yer alan temel süreçler incelendiğinde gözlem yapma , ölçme, sınıflama ve verileri kaydetme becerilerinden bulunmasına rağmen sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Bu sayı becerilerin kazandırılmasında yetersiz kalacaktır. Sayı ve uzay ilişkileri kurma 0 frekansa sahip olması bu becerinin kazandırılması açısından olumsuz bir durum olarak ifade edilebilir.

**Tablo 6:** "Göster Kendini" bölümünde yer alan nedensel süreçler;

<b>Nedensel süreçler</b>	<b>Frekans</b>
Önceden kestirme	5
Sonuç Çıkarma	3
Değişkenleri belirleme	1
Verileri yorumlama	1

"Göster Kendini" bölümünde yer alan nedensel süreçler incelendiğinde önceden kestirme becerilerinin en fazla yer aldığı görülmektedir. Sonuç çıkarma 3 frekansa sahip olması bu becerinin kazandırılması açısından yeterli değildir. Değişkenleri belirleme ve verileri yorumlama ise sadece birer adet yer almaktadır.

**Tablo 7:** "Göster Kendini" bölümünde yer alan deneysel süreçler;

Deneysel süreçler	Frekans
Verileri kullanma ve model oluşturma	4
Hipotez Kurma	0
Deney yapma	0
Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	0
Karar verme	0

"Göster kendini" bölümünde yer alan deneysel süreçler incelendiğinde verileri kullanma ve model oluşturma becerilerinin yer aldığı görülmektedir. Hipotez kurma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, karar verme, becerilerine bu bölümde hiç yer verilmemiştir.

"Sıra Sende" bölümünde;

**Tablo 8:** "Sıra Sende" bölümünde yer alan temel süreçler;

Temel süreçlerde	Frekans
Sınıflama	5
Sayı ve uzay ilişkileri kurma	5
Ölçme	4
Gözlem yapma	1
Verileri kaydetme	0

"Sıra Sende" bölümünde yer alan temel süreçler incelendiğinde ölçme, sınıflama ve sayı ve uzay ilişkileri kurma 5 frekansa sahip olduğu görülmektedir. Fakat bu bölümde verileri kaydetme becerilerine yer verilmemiştir. Gözlem yapma becerisine de tek bir bölümde yer verilmiştir.



**Tablo 9:** "Sıra Sende" bölümünde yer alan nedensel süreçler;

<b>Nedensel süreçler</b>	<b>Frekans</b>
Önceden kestirme	5
Verileri yorumlama	3
Sonuç Çıkarma	3
Değişkenleri belirleme	0

Değişkenleri Belirleme becerileri bu bölümde hiç yer almazken, önceden kestirme 5, Verileri yorumlama 3, sonuç çıkarma 3 frekansa sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 10:** "Sıra Sende" bölümünde yer alan deneysel süreçler;

<b>Deneysel süreçler</b>	<b>Frekans</b>
Hipotez Kurma	0
Verileri kullanma ve model oluşturma	0
Deney yapma	0
Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	0
Karar verme	0

"Sıra Sende" bölümünde yer alan deneysel süreçler incelendiğinde hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, karar verme becerilerine hiç yer verilmediği görülmektedir.

Yapılan bu inceleme ünitelere göre değerlendirildiğinde;

**Tablo 11:** Birlikte yapalım bölümünün ünitelere göre BSB açısından incelenmesi

		Üniteler							
Bilimsel Süreç Becerileri Basamakları		1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Temel</b>	Gözlem yapma	3	4	6	12	8	3	2	0
<b>Süreçler</b>	Ölçme	4	0	3	6	2	1	2	0
	Sınıflama	0	1	0	0	0	1	0	0
	Verileri kaydetme	0	0	3	6	2	0	2	0
	Sayı ve uzay ilişkileri kurma	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>Nedensel</b>	Önceden kestirme	2	0	1	0	0	0	0	0
<b>Süreçler</b>	Değişkenleri belirleme	0	0	0	0	0	0	2	0
	Verileri yorumlama	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sonuç Çıkarma	3	0	2	1	0	0	2	0
<b>Deneysel</b>	Hipotez Kurma	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Süreçler</b>	Verileri kullanma ve model oluşturma	6	0	2	3	1	0	2	0
	Deney yapma	0	2	1	7	0	2	3	0
	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	0	0	0	0	0	0	2	0
	Karar verme	0	0	0	0	0	0	2	0
<b>TOPLAM</b>		<b>19</b>	<b>7</b>	<b>18</b>	<b>35</b>	<b>13</b>	<b>7</b>	<b>19</b>	<b>0</b>

Tablo 11’de yer alan veriler incelendiğinde BSB basamaklarının ders kitabında yer alan birlikte yapalım bölümlerine göre dağılımlarının eşit olmadığı görülmektedir. 4. ünite kazanımların diğer ünitelerin birlikte yapalım bölümlerine göre daha çok kazanım içermektedir. 8. ünite ise BSB kazanımları yer almamaktadır.

**Tablo 12:** Göster kendini bölümünün ünitelere göre BSB açısından incelenmesi

		Üniteler							
Bilimsel Süreç Becerileri Basamakları		1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Temel</b>	Gözlem yapma	1	0	0	0	0	0	0	0
<b>Süreçler</b>	Ölçme	0	0	0	1	0	0	0	0
	Sınıflama	1	1	0	0	0	0	0	0
	Verileri kaydetme	1	0	0	1	0	1	0	0
	Sayı ve uzay ilişkileri kurma	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Nedensel</b>	Önceden kestirme	0	0	2	0	2	1	0	0
<b>Süreçler</b>	Değişkenleri belirleme	0	0	0	0	1	0	0	0
	Verileri yorumlama	0	0	0	0	0	1	0	0
	Sonuç Çıkarma	0	0	0	1	1	1	0	0
<b>Deneysel</b>	Hipotez Kurma	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Süreçler</b>	Verileri kullanma ve model oluşturma	1	0	1	0	2	0	0	0
	Deney yapma	0	0	0	0	0	0	0	0
	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	0	0	0	0	0	0	0	0
	Karar verme	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOPLAM</b>		<b>4</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Tablo 12’de göster kendini bölümünün ünitelere göre BSB açısından incelenmesi verilmiştir. BSB kazanımlarının ders kitabında yer alan göster kendini bölümlerine göre dağılımlarının eşit olmadığı görülmektedir. 7. ve 8. ünitelerde BSB’nin kazanımlarının yer almadığı görülürken 5. üniteye diğerlerine göre daha fazla BSB basamaklarının yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 13:** Sıra Sende bölümünün ünitelere göre BSB açısından incelenmesi

		Üniteler							
Bilimsel Süreç Becerileri Basamakları		1	2	3	4	5	6	7	8
<b>Temel</b>	Gözlem yapma	0	0	0	0	0	0	1	0
<b>Süreçler</b>	Ölçme	1	0	1	1	1	0	0	0
	Sınıflama	1	0	2	0	1	0	0	1
	Verileri kaydetme	0	0	0	0	0	0	0	0
	Sayı ve uzay ilişkileri kurma	0	0	0	1	4	0	0	0
<b>Nedensel</b>	Önceden kestirme	0	0	1	1	2	0	1	0
<b>Süreçler</b>	Değişkenleri belirleme	0	0	0	0	0	0	0	0
	Verileri yorumlama	0	0	0	2	0	0	1	0
	Sonuç Çıkarma	0	0	0	2	0	0	1	0
<b>Deneysel</b>	Hipotez Kurma	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>Süreçler</b>	Verileri kullanma ve model oluşturma	0	0	0	0	0	0	0	0
	Deney yapma	0	0	0	0	0	0	0	0
	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	0	0	0	0	0	0	0	0
	Karar verme	0	0	0	0	0	0	0	0
<b>TOPLAM</b>		<b>2</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>0</b>	<b>4</b>	<b>1</b>

Tablo 13’de Sıra Sende bölümünün ünitelere göre BSB açısından incelenmesi yer almaktadır. BSB basamaklarının ders kitabında yer alan “Sıra Sende” bölümlerine göre dağılımlarının eşit olmadığı görülmektedir. 2. ve 6. Ünitelerde BSB basamaklarına yer verilmediği görülmektedir. Buna karşın 4. 5. ünitelerde kazanımların diğer ünitelerin sıra sende bölümüne göre daha fazla yer aldığı görülmektedir.

**Tablo 14:** Tüm kitapta yer alan bölümlerin bilimsel süreç becerilerine yönelik incelenmesi;

		<b>Birlikte</b>	<b>Göster</b>	<b>Sıra</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>GENEL</b>
		<b>Yapalım</b>	<b>Kendimi</b>	<b>Sende</b>		<b>TOPLAM</b>
<b>Temel</b>	Gözlem yapma	38	1	1	<b>40</b>	
<b>Süreçler</b>	Ölçme	18	4	4	<b>26</b>	
	Sınıflama	2	5	5	<b>12</b>	<b>102</b>
	Verileri kaydetme	13	0	0	<b>13</b>	
	Sayı ve uzay ilişkileri kurma	1	5	5	<b>11</b>	
<b>Nedensel</b>	Önceden kestirme	3	5	5	<b>13</b>	
<b>Süreçler</b>	Değişkenleri belirleme	1	1	0	<b>2</b>	<b>25</b>
	Verileri yorumlama	0	1	3	<b>4</b>	
	Sonuç Çıkarma	0	3	3	<b>6</b>	
<b>Deneysel</b>	Hipotez Kurma	0	0	0	<b>0</b>	
<b>Süreçler</b>	Verileri kullanma ve model oluşturma	14	4	0	<b>18</b>	
	Deney yapma	15	0	0	<b>15</b>	<b>37</b>
	Değişkenleri değiştirme ve kontrol etme	2	0	0	<b>2</b>	
	Karar verme	2	0	0	<b>2</b>	
<b>TOPLAM</b>		<b>109</b>	<b>29</b>	<b>26</b>	<b>164</b>	<b>164</b>

Genel bir değerlendirme yapmak amacıyla Tablo 14'te 2017-2018 MEB Fen Bilimleri ders kitabının BSB açısından yapılan analizinde elde edilen veriler temel, deneysel ve nedensel beceriler bir araya getirilerek toplanmıştır. Elde edilen veriler kitapta yer alan becerilerin toplam ve genel toplamı olarak hesaplanmıştır. Kitapta en fazla temel süreç becerilerinden gözlem yapma becerisinin yer aldığı görülmektedir. Sırayla temel becerilerden ölçme ve verileri kullanarak model oluşturma becerileri de belirgin olarak kitapta yer almıştır. Buna rağmen tüm kitapta değişkenleri belirleme, değişkenleri değiştirme, kontrol etme ve karar verme becerilerinin ait yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Tüm kitapta Hipotez kurma becerisine ait hiçbir çalışma yer almadığı görülmektedir.

## SONUÇLAR VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ilköğretim 5. Sınıf MEB Fen Bilimleri kitabının BSB basamakları açısından içerik özelliklerinin yapısal özelliklerinin nasıl olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Kitap içerisinde yer alan “Birlikte Yapalım”, “Sıra Sende” ve “Göster Kendini” kısımları ve ünitelere göre BSB açısından incelenmiştir.

Yapılan araştırmalarda (Dökme, 2005; Koray ve ark., 2006; Koray ve ark., 2007; Efe ve ark., 2012; Şen ve Nakiboğlu, 2012; Şahin, Özaydın ve Yurdakul, 2016) fen bilimleri kitapları hazırlanırken bilimsel süreç becerilerinin kitap içerisinde yeterli ve eşit oranda yer almasına dikkat edilmediğini ortaya koymaktadır. 5. Sınıf MEB Fen Bilimleri kitabı "Birlikte Yapalım" , "Göster Kendini" ve " Sıra Sende" bölümünde toplam temel süreçlerde gözlem yapma 40, ölçme 26, sınıflama 12, verileri kaydetme 13, sayı ve uzay ilişkileri kurma 11 frekansa sahiptir. Nedensel süreçler toplam; önceden kestirme 13, değişkenleri belirleme 2, verileri yorumlama 4, sonuç çıkarma 6 frekansa sahiptir. Deneysel süreçler toplam; hipotez kurma 0, verileri kullanma ve model oluşturma 18, deney yapma 15, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme 2, karar verme 2 frekansa sahiptir. Beşinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabına genel olarak incelendiğinde; kitapta bilimsel süreç becerileri kazanımlarının eşit oranlarda yer aldığı görülmektedir. Bilimsel süreç becerileri kazanımlarının kitapta yer alan “Göster Kendini”, “Sıra Sende”, “Birlikte Yapalım” bölümlerinde eşit dağılmadığı görülmektedir. Ünitelere göre; toplam 1. ünite 25, 2. ünite 8, 4. ünite 45, 5. ünite 27, 6. ünite 11, 7. ünite 23 ve 8. ünite 1 BSB'nin yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerden ünitelere göre BSB'nin eşit oranda dağılmadığı görülmektedir.

Kitapta yer alan “Göster Kendini”, “Sıra Sende”, “Birlikte Yapalım” bölümlerinde deneysel becerilerden hipotez kurma becerisinin tüm kitapta hiç yer almadığı tespit edilmiştir. Ayrıca değişkenleri değiştirme ve karar verme becerilerinin sadece 7. ünite 25, 2. ünite 8, 4. ünite 45, 5. ünite 27, 6. ünite 11, 7. ünite 23 ve 8. ünite 1 BSB'nin yer aldığı belirlenmiştir. Bu değerlerden ünitelere göre BSB'nin eşit oranda dağılmadığı görülmektedir. Sıra Sende bölümünde deneysel süreç becerilerinin (Hipotez kurma, verileri kullanma ve model oluşturma, deney yapma, değişkenleri değiştirme ve kontrol etme, karar verme) hiçbirine yer verilmediği görülmüştür. Literatürde deneylerin açıklık düzeyinin incelendiği öğrencilerin pek çok araştırmada, hipotez kurma, deney tasarlama ve kendi deneylerini yapma becerilerini çok az kullandıkları, deneylerde öğrenciler için ayrıntılı ve sıralı talimatlar yer aldığı belirlenmiştir (Buck, Bretz ve Towns, 2008; Fisher ve ark. 1998; Germann, Haskins ve Auls, 1996; Pizzini, Shepardson ve Abell 1991; Soyibo, 1998). Reçeteleme (doğrulama) olarak isimlendirilen bu yaklaşım deneysel işlem basamaklarının tamamının açık olarak verildiği üst düzeyde yapılandırılmış etkinliklerle, öğrencilerin kendi başına deneyler yapabildiği özgün araştırma etkinlikleri arasında bir geçiş olarak köprü olarak görülebilir (Eick, Meadows ve Balkcom 2005).

Değişkenleri Değiştirme ve Karar Verme becerilerinin sadece 7. ünite 25, 2. ünite 8, 4. ünite 45, 5. ünite 27, 6. ünite 11, 7. ünite 23 ve 8. ünite 1 BSB'nin yer aldığı belirlenmiştir. Bu değer deney tasarlama, uygulama ve karar aşamasının kazandırılması açısından önemli bir eksiklik. Üst düzey bu becerilerin azlığı öğrencilerin bu becerileri kazanmasında olumsuz etkisi olacaktır. Kitapta en fazla temel süreç becerilerinden gözlem yapma becerisinin yer aldığı görülmektedir. Bu değer yüksek olması öğrencilerin gözlem yapma becerilerinin gelişmesine olumlu katkı sağlayacağı söylenilebilir. Sırayla temel becerilerden ölçme ve verileri kullanarak model oluşturma becerileri de belirgin olarak kitapta yer almıştır. Buna rağmen tüm kitapta

değişkenleri belirleme, değişkenleri değiştirme, kontrol etme ve karar verme becerilerinin ait yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bu değer kitapta büyük bir eksiklik olarak belirtilebilir.

Kitapların eğitimdeki yeri azımsanamayacak kadar önemlidir. Bu nedenle kitaplar Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının belirlemiş olduğu kitap inceleme ölçütlerine uygun hazırlanmalıdır. Ders kitapları Anayasaya uygun, içeriğin bilimsel olarak yeterli, içeriğin eğitim ve öğretim programının kazanımlarını gerçekleştirme yeterliliğine sahip ve görsel tasarımın, içerik tasarımının, öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması ve öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir (MEB TTKB, 2013). Kitap hazırlama sürecinde eksik bilgi, kavram yanlışlığı, gözden kaçan ya da unutulmuş kısımlar da meydana gelebilir. Genel olarak kitaplar basıldıktan sonra, bu ve benzer kitap inceleme araştırmaları sonuçları, kitapların yeniden yapılandırılmalarına fırsat sağlayacaklardır. Ayrıca yapılan kitap inceleme çalışmaları, ders kitaplarında tespit edilen bu eksikliklerin giderilmesinde önemli bir role sahip olacaktır.

## ÖNERİLER

İlköğretim birinci kademede öğrencilerin basit düzeyde BSB'ni kazandırıldığı ve bu kazanılan becerilerin geliştirilerek ikinci kademede kazandırılmaktadır. Bu nedenle BSB'nin 5. sınıftan itibaren detaylı ve artan bir şekilde yer alması gerekmektedir. Bu çalışmadan ve incelenen diğer çalışmalardan yola çıkarak kitapta yer alan kazanımların zenginleştirilmesi, bazı kazanımların sayılarının arttırılması, kitapta yer alan ünitelere eşit olarak dağıtılacak şekilde düzenlenmesi önerilebilir.

Ders kitaplarında bazı etkinliklerin BSB basamakları verildikten sonra açık uçlu olarak verilmesi önerilmektedir. Bu öğrencilerin kendi kendine bilimsel proje çalışmaları yürütebilmelerine imkân tanıyacaktır. Öğrencilerin kendi yapacağı çalışmalarda, sınıftaki diğer farklı sonuçları görmesi ve fark etmesi sağlanarak değişik bakış açılarının görme olanağı sağlayacaktır.

Ders kitaplarının programlarda yer alan kazanımlar ve beceriler açısından incelenmesi yeni hazırlanacak kitaplara kılavuz niteliğinde olacağından farklı beceri ve kazanımlar açısından kitap incelenmesi bu alandaki çalışmalara ışık tutacaktır.

## KAYNAKÇA

- Altun, M., Arslan, Ç., ve Yazgan, Y. (2004). *Lise Matematik Ders Kitaplarının Kullanım Şekli Ve Sıklığı Üzerine Bir Çalışma. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 131-147.*
- Aziz, M. S., ve Zain, A. M. (2010). *The Inclusion Of Science Process Skills In Yemeni Secondary School Physics Textbooks. European J Of Physics Education EJPE 01 -ISBN 1309 – 7202, 44-50.*
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal,9(2), 27-40.* Erişim adresi: <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Buck, L. B., Bretz, S. L., ve Towns, M. H. (2008). Characterizing the level of inquiry in the undergraduate laboratory. *Journal of College Science Teaching, 38(1), 52-58.*

- Chiappetta, E.L., Fillman, D.A. ve Sethna, G.H. (1991). A method to quantify major of scientific literacy in science textbooks. *Journal of Research In Science Teaching*, 28(8),713-725.
- Çepni, S. (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına GİRİŞ. Trabzon: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik Eğitimi*. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi. Ankara.
- Çoban, G. Ü., ve Şengören, S.K. (2015). *İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Problem Çözme Becerileri Bunların Çoğu Yerine Epey Sorunu Sunumuna Göre Değişimi* A.Ş.. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Matematik Eğitimi Dergisi , 9 (2).
- Dökme, İ. (2005). Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim 6. sınıf fen bilgisi ders kitabının bilimsel süreç becerileri yönünden değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 4(1).
- Dönmez, F., ve Azizoğlu, N. (2010). Meslek liselerindeki öğrencilerin bilimsel süreç beceri düzeylerinin incelenmesi: Balıkesir örneği. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 2(4), 79-109.
- Efe, H. A., Bakir, N., ve Baysal, Y. E. Özmen S. (2015). 5., 6., 7. ve 8. Sınıf Fen Ve Teknoloji Ders Kitaplarında Yer Alan Biyoloji Ünitelerinde Bulunan Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Karşılaştırılması, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi,238-256.
- EFE, H. A., Rifat, E. F. E., ve Yücel, S. (2012). Ortaöğretim biyoloji ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(24), 1-20.
- Eick, C., Meadows, L. ve Balkcom, R. (2005). Sorgulamaya giriyorum. *Fen Bilgisi Öğretmeni* , 72 (7), 49-53.
- Fisher, D., Harrison, A., Henderson, D., ve Hofstein, A. (1998). Laboratory learning environments and practical tasks in senior secondary science classes. *Research in Science Education*, 28(3), 353-363.
- Germann, PJ, Haskins, S. ve Auls, S. (1996). Dokuz lise biyoloji laboratuvarı kullanım kılavuzunun analizi: Bilimsel araştırmanın desteklenmesi. *Fen Öğretiminde Araştırma Dergisi: Fen Bilimleri Araştırmaları Ulusal Birliği Resmi Gazetesi* , 33 (5), 475-499.
- Karatay R. (2012). *7. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Ünite Konularına Yönelik Bilimsel Süreç Becerileri Testinin Geliştirilmesi*, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karar, E. E., ve Yenice, N. (2012). *İlköğretim 8 Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1).
- Kelly, A.V. (1989). Curriculum. Theory and practice. London.Paul Chapman Publishing Ltd.
- Kılıç, B. G. (2003). Üçüncü uluslararası matematik ve fen araştırması (timss): Fen öğretimi, bilimsel araştırma ve bilimin doğası. *İlköğretim-Online*, 2(1), 42-51.
- Koray, Ö., Bahadır, H., ve Geçgin, F. (2012). Bilimsel süreç becerilerinin 9. sınıf kimya ders kitabı ve kimya müfredatında temsil edilme durumları. *Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(4), 147-156.
- Koray, Ö., Bahadır, H., ve Köksal, S. (2007). Bilimsel süreç becerilerinin 10. ve 11. sınıf kimya ders kitapları ve kimya ders müfredatında temsil edilme durumları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 59-68.
- Soyibo, K. (1998). An Assessment of Caribbean integrated science textbooks' practical tasks. *Research in Science ve Technological Education*, 16(1), 31-41.



- Lancour, K.L., Science Process Skills, (2005). Web : [http://www.tufts.edu/as/wright\\_center/products/sci\\_olympiad/pslsl\\_training\\_hammo nd.pdf](http://www.tufts.edu/as/wright_center/products/sci_olympiad/pslsl_training_hammo nd.pdf), Son Erişim Tarihi: Ocak 2011.
- Longfield, J. (2002). Revised Feb. 2003 from Koch, J. (1999) Science Stories: Teachers ve Children as Science Learners, p. 102. NY: Houghton Mifflin; and "Assessment Potpourri." Science ve Children, Oct 94, p. 17
- Lumbantobing, R. (2004). Comparative study on process skills in the elementary science curriculum and textbooks between Indonesia and Japan. Bulletin of the Graduate School of Education, Hiroshima University. Part. II, Arts and Science Education, 53, 31-38.
- MEB, (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2006). *Talim Terbiye Kurulu, İlköğretim Fen Ve Teknoloji Dersi (6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, MEB Yayınları*, Ankara.
- MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı [MEB TTKB]. (2013). Taslak kitap incelemede değerlendirmeye esas olacak kriterler konulu 27040 sayılı, 14.01.2013 tarihli yazı. Ankara: MEB
- MEB, (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar Ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Ve Terbiye Kurulu Başkanlığı*. Ankara.
- MEB, (2018). *Talim Terbiye Kurulu, Fen Bilimleri Dersi (3.,4., 5., 6, 7 Ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, MEB Yayınları*, Ankara.
- Miles M. B Ve. Huberman A. M (1994), Qualitative data analysis (2nd ed.). CA: SAGE Thousand Oaks .
- Padilla, M. J. (1990). The Science Process Skills. *Research Matters-To The Science Teacher*, 9004.
- Pizzini, E. L., Shepardson, D. P., ve Abell, S. K. (1991). The inquiry level of junior high activities: Implications to science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 28(2), 111-121.
- Rezba, R. J. ve ark (1995). *Learning and Assesing Science Process Skills. USA, Kendall/Hunt Publishing Company*.
- Semerci, Ç. (2004). İlköğretim Türkçe ve Matematik Ders Kitaplarını Genel Değerlendirme Ölçeği.
- Soong, B.C. ve Yager, R.E. (1993). The inclusion of STS material in the most frequently used secondary science textbook in the U.S. *Journal of Research in Science Teaching*, 30(4), 339-349.
- Şahin, S., Aydın, S. Ö., ve Yurdakul, B. (2016). Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Yedinci Sınıf İnsan ve Çevre Ünitesindeki Etkinliklerin Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Şen, A. Z., ve Nakipoğlu, C. (2012). Ortaöğretim kimya ders kitaplarının bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3).
- Tan M., ve Temiz B. K. (2003). *Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri Ve Önemi*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(13), 89-101.
- Temiz, B. K., (2001), Lise 1 Dersi Fizik Programının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Uygunluğunun İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Anabilim Dalı, Fizik Eğitimi Bilim dalı, Ankara, 235 s.
- Temiz, B. K. (2004). Bilimsel Süreç Becerileri <http://www.onlinefizik>. The American Association for the Advancement of Science (AAAS, 2005). Science for all Americans

- Toprak, T. (1993). İlkokul ders kitaplarının öğretim programına uygunluğunun değerlendirilmesi (Adana ilinde bir araştırma), Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Turan F (2015). Ortaokul 8.sınıf fen ve teknoloji öğretim programı çerçevesinde ders kitabının bilimsel süreç becerileri açısından karşılaştırılması ve bilimsel süreç becerilerinin uygulanabilirliğine yönelik öğretmen görüşleri
- Turgut, F. ve diğerleri (1997). İlköğretim Fen Öğretimi. YÖK/ DÜNYA BANKASI Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara.
- Victory, E. ve Kellough, R.D. (1997). Science for the elementary and middle scho New Jersey: ol. Prientice Hal. İnc
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2009). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayın Dağıtım, Ankara.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E., ve Tatar, N. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarındaki etkinliklerin bilimsel süreç becerilerine ve yapısal özelliklerine göre incelenmesi. Eğitim ve Bilim, 37(164).
- Yılmaz, M , Gündüz, E , Çimen, O , Karakaya, F . (2017). Examining of biology subjects in the science textbook for grade 7 regarding scientific content. Turkish Journal of Education, 6 (3), 128-142. DOI: 10.19128/turje.318064
- Walbesser, H. H. (1965). An evaluation model and its application. Washington, D.C., USA: AAAS Miscellaneous Publications No.65-9.
- Wolf, M.K. ve Schave, B. (1984). Curriculum designing a handbook for educators. United States.

# KARGI ÇAYI'NIN (ALANYA – GÜNDOĞMUŞ) DRENAJ ÖZELLİKLERİNİN MORFOMETRİK YÖNTEMLER İLE ANALİZİ

*Yrd. Doç. Dr. Kadir TUNCER*  
*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, tunkadir@gmail.com*

*Arş. Gör. Şakir FURAL*  
*Ahi Evran Üniversitesi, furalsakir@gmail.com*

## ÖZET

Kargı Çayı Türkiye'nin güneyinde Antalya körfezinin doğusunda Alanya ve Gündoğmuş ilçe sınırları içerisinde yer almaktadır. Akdağ'ın güney yamaçlarından 1.760 metre yükseklikten kaynağını alan Kargı Çayı'nın havza yüzölçümü 361 km<sup>2</sup>, ana kolunun uzunluğu ise 56.2 km'dir. 21 adet sürekli ve 749 süreksiz yan kol ile beslenen 663.3 km uzunluğundaki akarsu Alanya ilçesinin Türkler beldesinde Akdeniz'e ulaşmaktadır. Bu çalışmanın amacı Kargı Çayı'nın drenaj ağı özelliklerinin morfometrik indisler yardımı ile analiz etmektir. Çalışma kapsamında konu ve alan ile ilgili literatür taraması yapılmış, ardından Arc – Map 10.5 yazılımı kullanılarak havzanın lokasyon, jeoloji, jeomorfoloji, yükselti basamakları ve drenaj ağı haritaları hazırlanmıştır. Haritalama işleminin tamamlanmasıyla havzaya arazi çalışmaları düzenlenerek hazırlanan haritaların arazi ile uyumluluğu kontrol edilmiştir. Ardından ofis çalışmaları başlatılmış ve bir dizi morfometrik indis kullanılarak inceleme alanının hidrografik özelliklerinin tespit edilmesine yönelik bulgular elde edilmiştir. Çalışma sonucunda 5 evre çatallanma gösteren Kargı Çayı'nın drenaj yoğunluğu 0.54, drenaj sıklığı 0.20 olarak tespit edilmiştir. Direk mesafe çizgisi ile anakol uzunluğu arasında %28'lik (16.1 km) fark olan akarsuyun boyuna profili incelendiğinde tektonik hareketler ve dış kuvvetlerin akarsu oluşum süreçleri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse Kargı Çayı akarsu oluşum ve gelişim süreçlerinin litolojik özellikler, jeomorfolojik özellikler, tektonizma ve dış kuvvetlerin denetiminde devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kargı Çayı, morfometrik analiz, drenaj ağı özellikleri

## ANALYSIS OF THE DRAINAGE PROPERTIES OF KARGI CREEK (ALANYA - GUNDOGMUS) BY MORPHOMETRIC METHODS

### ABSTRACT

Kargı Creek in the south east of Turkey is located in the Gulf of Antalya and Alanya Gundogmus district boundaries. Having a source of 1.760 meters high from the Taurus Mountains, Kargı Creek has a basin area of 361 km<sup>2</sup> and a main limb length of 56.2 km. The aim of this study is to analyze the hydrographic properties of the Kargı Creek with the help of morphometric indices. Within the scope of the study literature search on the subject and field. Then, using Arc - Map 10.5 software, the location, elevation, geology, and drainage network maps of the basin are prepared. Upon completion of the mapping process, terrain studies were carried out in the basin compatibility of the prepared maps with the land was checked. Office work was then initiated and findings were obtained to determine the tectonic characteristics of the study area using a series of morphometric indices consisting of drainage analyzes. As a result of the study, the drainage density of the Kargı Stream, which has bifurcated at 5 stages, was found to be 0.54 and the drainage frequency to be 0.20. When the longitudinal profile of the stream which is 28% (16 km) difference between the direct distance line and the mainland length is examined, it has been determined that tectonic movements and external forces influence the river formation processes. To make a general evaluation, the Kargı Stream has reached the conclusion that river formation and development processes continue under control of lithological properties, geomorphological features, tectonics and external forces.

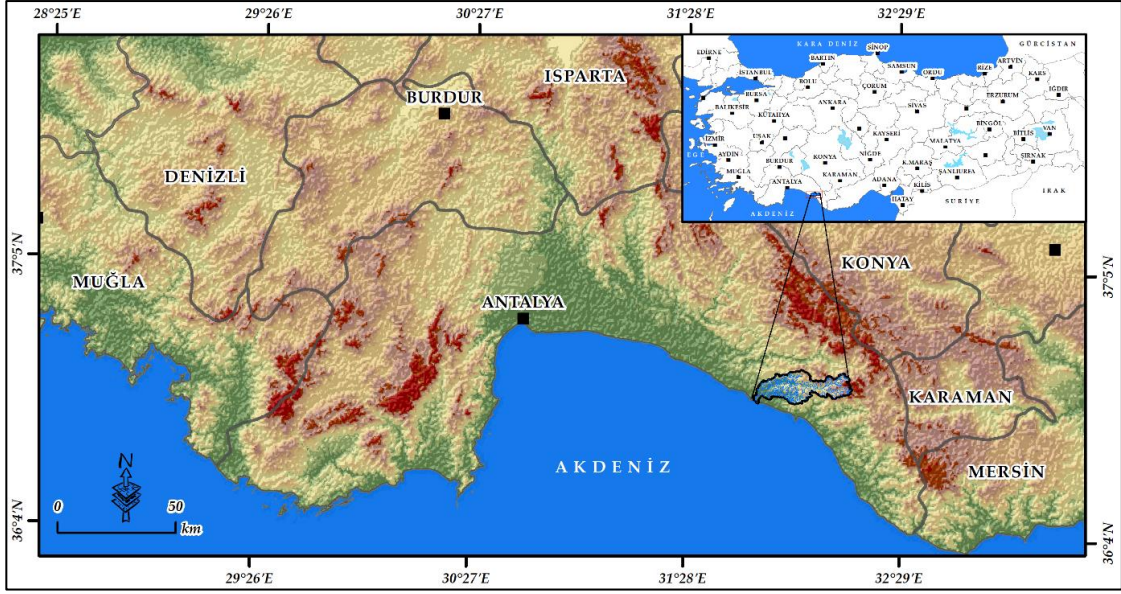
**Keywords:** Kargı Creek, Morphometric Analysis, Drainage Features

## 1. GİRİŞ

Morfometri kelime olarak “*yerçekillerinin ölçülmesi*” anlamına gelmektedir. Bu yöntem inceleme alanının drenaj özelliklerinin sayısal değerler kullanarak daha ayrıntılı şekilde incelenmesine imkan sağlamaktadır. Son yıllarda Türkiye’de ve dünyada konu ile yapılan çalışmalar morfometri yöntemini jeomorfolojinin bir alt dalı konumuna getirmiştir (Turoğlu, 1997; Cürebal, 2004; Cürebal ve Erginal, 2007; Poyraz, Taşkın, vd., 2011; Bahadır ve Özdemir, 2011; Fural, 2016). Morfometri konulu çalışmalarda genellikle akarsu havzaları inceleme alanı olarak seçilmektedir. Akarsu havzalarında sahanın morfometrik özelliklerini konu alan çalışmaların yapılması insanların yerleştikleri, sosyal ve ekonomik faaliyetlerini sürdürdükleri havzaların drenaj özelliklerinin detaylı şekilde incelenmesi bakımından önemlidir. Havzaların insan yaşamına etki edebilecek her türlü coğrafi özelliğinin bilinmesi sayısal değerleri temel alan morfometri çalışmaları ile mümkün olmaktadır. Akarsu havzalarında yapılan morfometri çalışmaları taşkın, sel ve çekik gibi doğal afetlerden korunma, havza planlama, akarsuların sürdürülebilir kullanımı ve yatırım planlama gibi çalışmalarda ihtiyaç duyulan verilerin sağlanması için gereklidir. Bu nedenle morfometri konulu çalışmalara yeni yöntemler eklenmeli, incelenen konular daha geniş kapsamlı biçimde ele alınarak çalışmalar sürdürülmelidir (Fural, 2016). Çalışma kapsamında Alanya ve Gündoğmuş ilçelerinin önemli akarsularından birisi olan Kargı Çayı’nın drenaj özellikleri morfometrik yöntemler kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular çalışma sonunda rapor halinde sunulmuş ve böylece literatüre bir katkı yapmakla birlikte bölgenin diğer akarsuları için uygulanabilecek bir çalışma modeli oluşturulmuştur.

### 1.1. İnceleme Alanının Konumu

Kargı Çayı Türkiye’nin güneyinde Antalya körfezinin doğusunda Alanya ve Gündoğmuş ilçe sınırları içerisinde yer almaktadır. Toros Dağları’nın uzantılarından birisi olan Akdağ’ın güney eteklerindeki 1.760 metre yükseklikteki Üçpınar karstik kaynaklarından doğan Kargı Çayı’nın havza yüzölçümü 361 km<sup>2</sup>, ana kolunun uzunluğu ise 56.2 km’dir. Kaynak kısmından ağız kısmına kadar 56.2 km ana kol yatağı kazan Kargı Çayı Alanya ilçesinin Türkler beldesinde Akdeniz’e ulaşmaktadır (Şekil 1).



Şekil 1: İnceleme Alanının Lokasyon Haritası

### 1.2. Amaç ve Kapsam

Bu çalışmanın amacı Alanya ve Gündoğmuş ilçe sınırları içerisinde yer alan Kargı Çayı'nın drenaj özelliklerinin morfolojik yöntemler kullanılarak analiz edilmesidir. Çalışma tamamlandığında Kargı Çayı'nın drenaj özellikleri daha detaylı şekilde ve sayısal değerler ile incelenmiş olacaktır. Çalışma kapsamında elde edilen bulgular ile havza planlama, taşkın ve sel gibi doğal afetlerden korunmaya yönelik yapılacak olan çalışmalarda ihtiyaç duyulacak verileri hazırlamak bir diğer önemli amacı oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular ilerleyen dönemlerde alan ile ilgili yapılacak olan jeomorfoloji çalışmalarına altlık veri sağlayacak niteliktedir.

### 1.3. Yöntem

Çalışma kapsamında konu ve alan ile ilgili detaylı bir literatür taraması gerçekleştirilmiştir. Havza sınırları içerisinde kalan sahaya haritalama işlemlerinden önce arazi çalışmaları düzenlenmiş ve gerekli görülen noktalardan GPS yardımı ile koordinat alınmıştır. İlk arazi çalışmalarının tamamlanması ile birlikte ofis çalışmalarına geçilerek haritalama işlemleri başlatılmıştır. Haritalama ve morfolojik analiz işlemlerinin tamamı Arc Map 10.5 yazılımı ile gerçekleştirilmiştir. Ofis çalışmaları ile hazırlanan haritaların ve yapılan morfolojik analizlerin topografya yüzeyi ile uyumluluğunun kontrol edilmesi için ikinci arazi çalışması düzenlenmiş ve referans olarak alınan noktalarda gerekli kontroller gerçekleştirilmiştir. Ardından tekrar ofis çalışmasına geçilerek haritalar ve morfolojik analizlerden elde edilen bulgular Microsoft Office Excel yazılımına aktararak tablo ve grafikler hazırlanmıştır. Çalışmada kullanılacak olan tüm morfolojik analiz verileri, harita ve grafiklerin hazırlanmasından sonra bahsi geçen materyallerden elde edilen bulgular arazi çalışmasında elde edilen veriler ile birleştirilerek çalışmanın sonuç bölümüne aktarılmıştır.



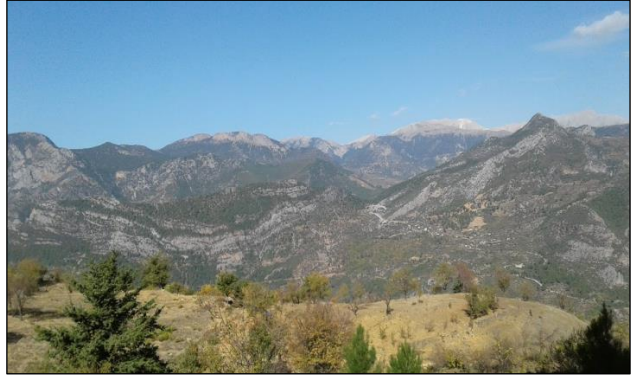
kolları oluşturarak akarsuyun debisinin artmasına yüksek derecede katkı sağlamıştır. Zira Kargı Çayı karstik kaynaklar ile beslenen karlı yağmurlu rejim akım özelliğine sahip düzenli debili bir akarsudur.

## 2.2. Jeomorfolojik Özellikler

Kargı Çayı Havzası'nda ana yer şekillerini dağlar, platolar ve ovalar oluşturmaktadır. Genel olarak doğu batı doğrultusunda uzanan havzanın batı kısmı kıyı ovası ve geniş tabanlı vadiler ile kaplıyken doğuya doğru gidildikçe yükselti nispeten artmakta ova ve vadi tabanlarını yerini plato sahasına bırakmaktadır. Kargı Çayı ana ve yan kolları ile derin şekilde yarılan plato yüzeylerinin daha doğusunda havza sınırlarını belirleyen dağlık alan yer almaktadır. Kargı Çayı Havzasında yükselti genel itibarı ile güneyden kuzeye ve havza içerisinde batıdan doğuya doğru artmaktadır. Havzanın kuzey, güney ve doğusunda yüksek dağ silsileleri yer almaktadır. Bu alanlar Avsallar'dan doğuya doğru gidildiğinde Arap Dağı (991 m), Susuz Dağı (1.443 m), Delikli Dağ (2.198m), Akdağ (2.344m) 'dir. İnceleme alanının en yüksek noktasını oluşturan Akdağ aynı zamanda havzanın kuzey ve güney sınırının kesişim noktasını oluşturmaktadır (Resim 1 ve 2).



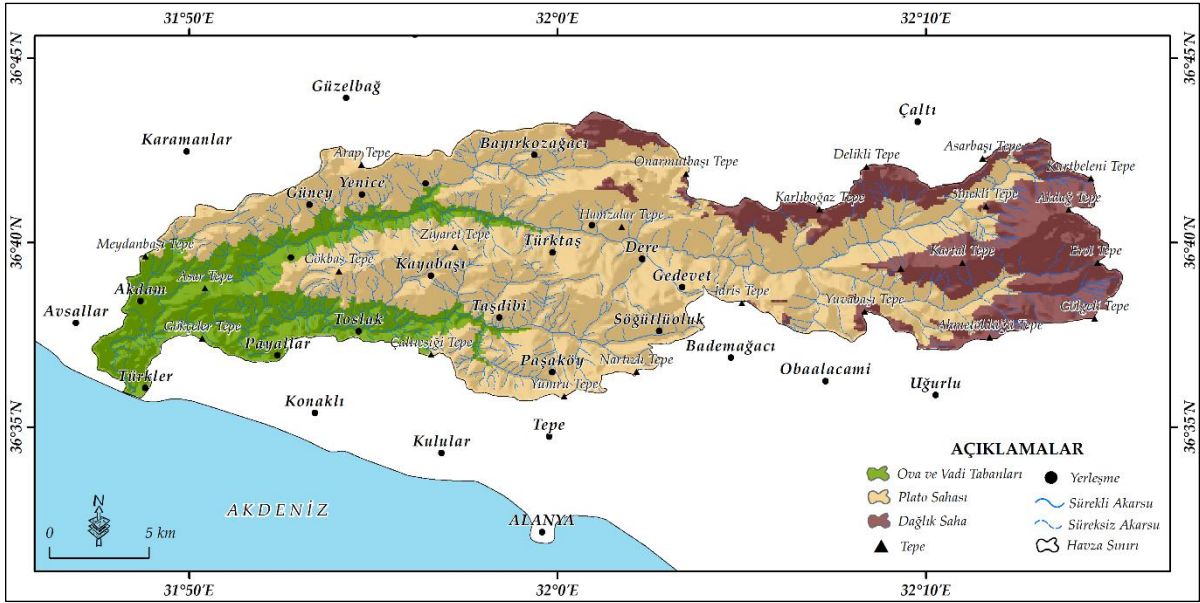
Resim 1: Akdağ Silsilesinden Bir Görüntü



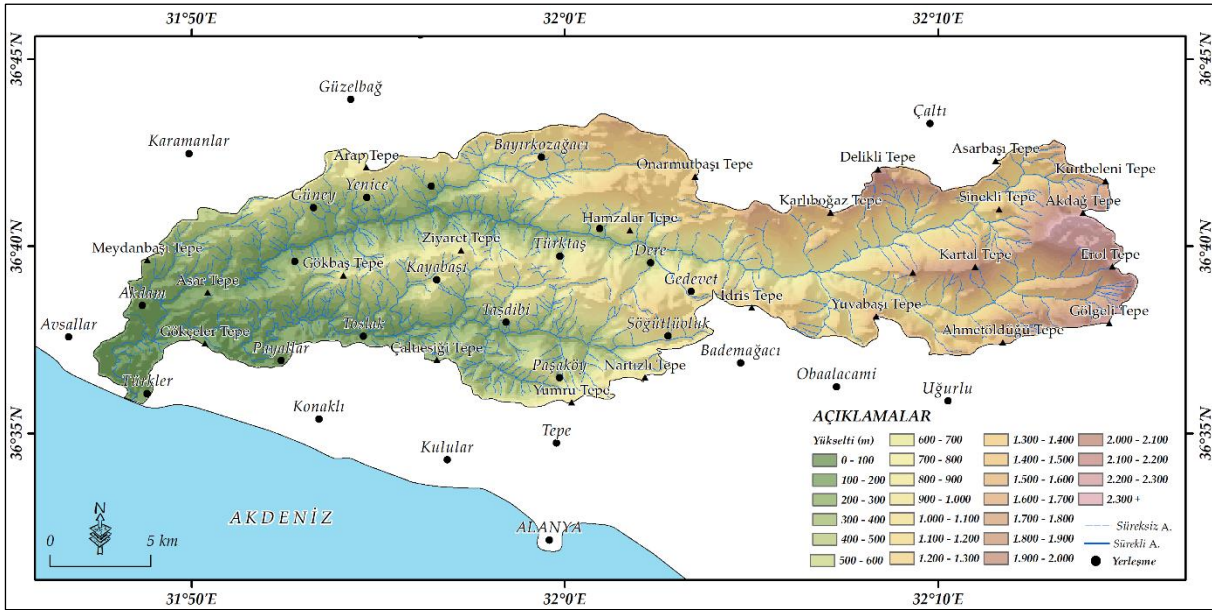
Resim 2: Susuz Dağı Silsilesinden Bir Görüntü

Akdağ'dan güney batı istikametinde uzanan Yumru Dağı (1054 m) ve diğer münferit tepeler yer almaktadır (Şekil 3). Havzanın kuzey sınırını Tozluburun Tepe (86 m), Meydanbaşı Tepe (275 m), Kekikli Tepe (737m), Arap Tepe (991 m), Sakar Tepe (1.711 m), Delikli Tepe (2.198 m), Çakılıyalağı Tepe (2.344m) oluşturmaktadır. Güneyde yükselti nispeten biraz daha azalmakta Gölge Tepe (2.301 m), Karaca Tepe (1.621 m), İdris Tepe (1.262 m), Yumru Tepe (1.054 m), Koca Tepe (342 m), Gökçeler Tepe (113 m) havza sınırını oluşturmaktadır (Şekil: 4). Kargı Çayı Havzası içerisinde yer alan dağlık ve tepelik alanlar çok sayıda sürekli ve süreksiz yan kolun kaynağını aldığı noktaları oluşturmaktadır. Ayrıca kalıcı kar sınırı (1.800 m) yükseltisinin üzerinde yer alan dağlık ve tepelik alanlarda biriken karlar bahar aylarında eriyerek akarsuyun karstik kaynaklar ile beslenen karlı – yağmurlu rejime sahip olmasını sağlamaktadır.





Şekil 3: Kargı Çayı Havzası'nın Ana Jeomorfolojik Birimler Haritası



Şekil 4: Kargı Çayı Havzası'nın Yükselti Basamakları Haritası

### 3. DRENAJ ANALİZLERİ

#### 3.1. Akarsu Ağı

Akdağ üzerinde bulunan 1.760 metre rakımlı Dikenliyalak mevkindeki Üçpınar karstik kaynaklarından doğan akarsu topoğrafya yüzeyi şartlarına bağlı olarak batıya doğru yönelmekte ve Yavşan Dere adını almaktadır. Küçük ve süreksiz kolları bünyesine katan Yavşan Dere güneye yönelerek Kartal Dağı eteklerinden kaynağını alan güçlü debiye ve sürekli akıma sahip Kozlu Deresi'ni de bünyesine katarak Taşalan Dere ismini alır. Akdağ'ın güneyinde havza sınırını oluşturan yüksek tepelerden (Akdağ Tepe 2.243m, Gölgeli Tepe 2.301m, Kaplıca Tepe (2.201m) kaynağını alan Derince Dere ile Gökçekonuş Burnu'nun batısında birleşen akarsu bu noktadan sonra kuzeyde Delikliadağ (2.198m), güneyde Bıyıklı Tepe (1.859 m) yamaçlarından inen süreksiz kolları olarak Küçükgökbeleni Tepe (1.232 m) ve Kızılcukur Tepe (1.091) arasında bir boğaz vadi oluşturarak Kargı Çayı adını alır (Şekil 5).



Kiblekayası'ndan Gümüşgöze köyüne kadar olan kesimde karstik kaynaklar ve kısa boylu süreksiz yan kollar ile beslenmeye devam eden Kargı Çayı bu noktada sürekli akarsu formundaki Küçük Dere'yi bünyesine katar. Daha sonra doğu – batı doğrultusunda olan akım yönünü hafif güneye çeviren Kargı Çayı Soğukpınar mevkinde bir dirsek çizerek güneye yönelir. Bu noktadan sonra eğim değerlerinin azalmasına bağlı olarak menderesler çizmeye başlayan akarsu Çakıröz Tepe'nin güneyinde Delice Çayı ile birleşir. Delice Çayı Kargı Çayı'nın anakolunun güneyinde yer alan akarsuyun en büyük alt koludur. Delice Çayı kaynağını 1.158 m yükseklikteki Kuruçaybaşı Tepe'den almaktadır. Anakolunun güney ve kuzeyinde yer alan yamaçlardan inen kısa boylu süreksiz yan kolları bünyesine katan akarsu Boynuzluk Tepe (458) kuzeyinde en büyük yan kollarından birisi olan Çiftlik Dere ile birleşir. Bu noktadan sonra güneyi havza sınırına çok yakın bir noktadan akan ana kol kuzeyden gelen sürekli ve süreksiz yan kolları bünyesine katarak Aydoğmuş Tepe 'ye (150 m) kadar doğu batı yönünde akar. Aydoğmuş Tepe'nin güneyinde büyük bir çarpılma yaşayan akarsu büyük bir dirsek çizerek güneye yönelir ve tekrar kuzeye doğru akmaya devam eder. Eğim değerlerinin azalması ile menderesler çizen akarsu Çakıröz Tepe'nin güneyinde Delice Çayı ile birleşerek Alanya ilçesinin Türkler beldesinde Akdeniz'e ulaşır.



Resim 3: Türkler Beldesi Kuzeyinde Kargı Çayı



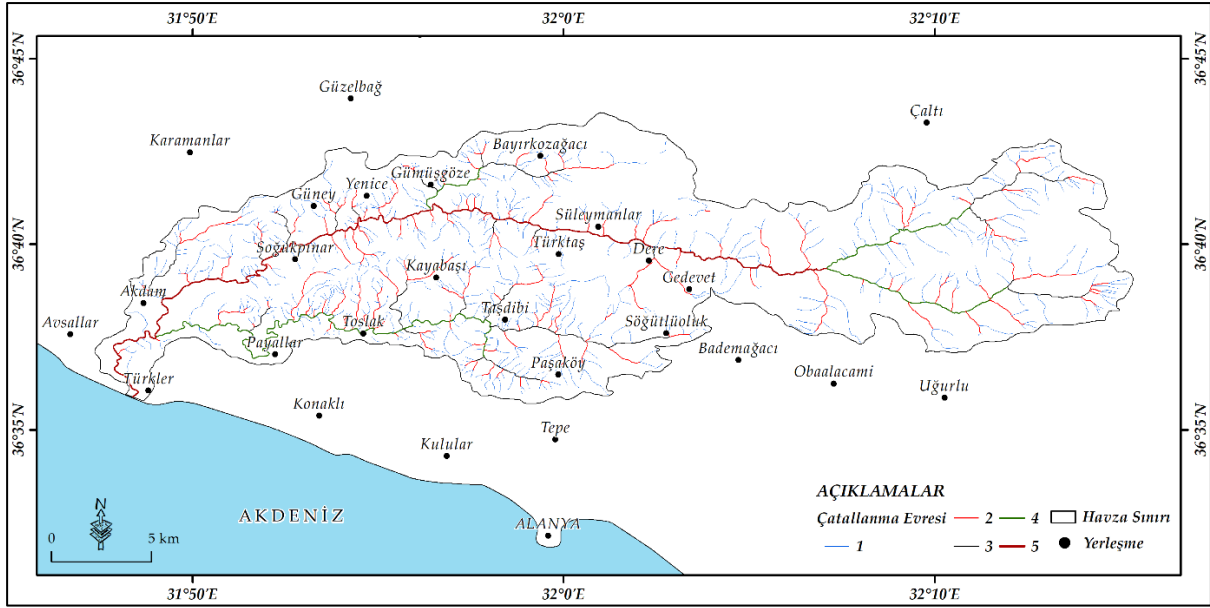
Resim 4: Soğukpınar Yakınlarında Karstik Kaynak

### 3.2. Çatallanma Evresi

Akarsuyun çatallanma evresi havzanın tektonik hareketlerden ve sahayı şekillendiren dış kuvvetlerden ne şekilde etkilendiğinin tespiti için kullanılan önemli bir hidrografik indis türüdür. Çatallanma evresi akarsu yataklarının geçtiği sahanın jeomorfolojik özellikleri, litolojik özellikleri ve iklim özelliklerinin denetimi altında gelişim gösterir. Strahler Metodu kullanılarak yapılan analiz sonuçlarına göre Kargı Çayı'nın 5 adet çatallanma evresi gösteren 21 tane sürekli, 749 tane süreksiz toplam 770 akarsu kolundan oluştuğu tespit edilmiştir.

Min - Max Uzunluk (m)	Toplam Uzunluk (m)	Çatallanma Evresi				
		1	2	3	4	5
48 - 3.855	392.695	599				
39 - 987	135.563		144			
179 - 8.052	47.118			23		
3.901 - 25.400	45.448				4	
42.519	42.519					1

Tablo 1: Kargı Çayı'nın Çatallanma Evresi Tablosu



Şekil 5: Kargı Çayı'nın Çatallanma Evresi Haritası

### 3.3. Drenaj Yoğunluğu

Akarsuyun kollarına ait yatakların havza içinde ne sıklıkta yayılış gösterdiğinin tespit edilmesi için kullanılan bu indis akarsu kolunun toplam uzunluğu havza yüzölçümüne bölünerek hesaplanmıştır. Yapılan hesaplamalara göre Kargı Çayı'nın kollarının toplam uzunluğu ( $L$ ) 663 km, havza alanı ( $S$ ) ise 361 km<sup>2</sup> olarak hesaplanmıştır.

Bu formüle göre:  $L/S = 0.54$  olarak tespit edilmiştir. Tespit edilen bu değer Kargı Çayı Havzası'nda ortalama 0.54 km<sup>2</sup> 'de 1 adet akarsu yatağı geçtiğini göstermektedir.

### 3.4. Drenaj Sıklığı

Bir akarsuyun drenaj sıklık derecesi, öncelikle akarsuyun oluşumundan itibaren geçen zamanın uzunluğuna daha sonra yağış, sahanın eğim ve geçirimsizlik özelliklerine bağlıdır (Cürebal, 2007). Drenaj sıklığı akarsuyun sürekli ve süreksiz kollarının birim alandan (km<sup>2</sup>) geçen yatak yoğunluğunu ifade eder. Bu değer harita üzerinde sayılarak bulunabileceği gibi Scheidegger formülü kullanılarak da hesaplanabilir. Bu formüle göre:

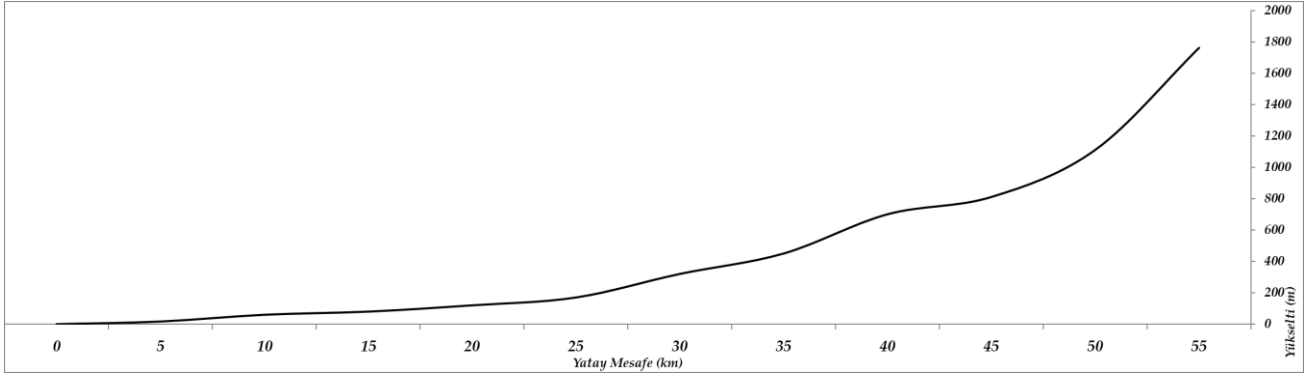
$$F = \text{Drenaj yoğunluğunun karesi} \quad (D)^2 \times 0,694 \text{ (Sabit Katsayı)}$$

$$F = (0.54)^2 \times 0,694 = 0.20 \text{ (km}^2 \text{ de)}$$

Elde edilen değer Kargı Çayı Havzası'nın her 1 km<sup>2</sup>'sinde 0.20 km uzunluğunda akarsu yatağı bulunduğunu göstermektedir. Akarsuyun drenaj yoğunluğu ve sıklığı üzerinde drenaj tipi de etkili olmuştur. Yoğunlukla dantritrik drenaj ağı görülen sahada yer yer bozuk drenaj sistemlerine rastlanmıştır. Bozuk drenaj sistemleri drenaj sıklığı ve yoğunluğunun azalmasına önemli rol oynamıştır.

### 3.5. Akarsuyun Boyuna Profili

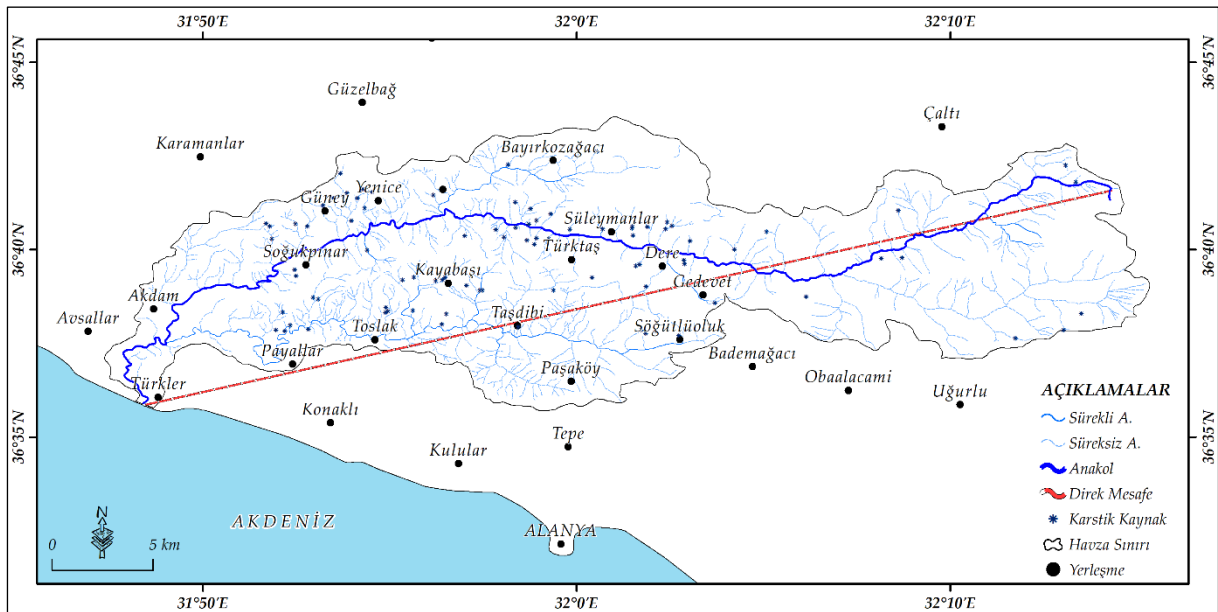
Boyuna profilleri incelendiğinde havzaların şekillenmesinde tektonizma ve flüvyal süreçlerin ne şekilde etkili olduğu tespit edilebilir. Boyuna profilde görülen dışbükeylik sahanın tektonizmaya uğrayarak yükseldiğinin, iç bükeylikler ise akarsu ve diğer dış kuvvetler ile aşındırılarak alçaldığının göstergesidir (Fural, 2016). Kargı Çayı'nın boyuna profilinde görülen üç dışbükeylik sahanın üç kez tektonizmaya uğrayarak gençleştiğini, iki iç bükeylik ise iki farklı dönemde aşınım süreci geçirdiğini göstermektedir.



Şekil 6: Kargı Çayı'nın Boyuna Profili

### 3.6. Akarsu Uzunluk Analizi

Akarsu uzunluk analizi ile akarsuların direk akım mesafesi ve akarsu kollarının gerçek uzunlukları karşılaştırılır. Direkt eğim çizgisi ile akarsuyun gerçek uzunluğu arasındaki mesafe farkının artması akarsuyun ana kolunun yatağında mendereslerin arttığını gösterir. Direkt eğim çizgisi ve akarsuyun ana kolunun gerçek uzunluğu arasındaki mesafe farkının azalması ise eğimin artıp menderes oluşumunun azaldığını gösterir (Fural, 2016).



Şekil 7: Kargı Çayı'nın Akarsu Uzunluk Analizi Haritası

Kargı Çayı'nın ana kol uzunluğu 56.2 km'dir ancak havzaya güney - kuzey doğrultulu direk mesafe çizgisi çekildiğinde kuş uçuşu mesafenin 40.1 km olduğu görülür. Bu değer akarsu ana kolu ve direk mesafe uzunluğu

arasında % 28'lik bir fark olduğunu göstermektedir. Aradaki 16.1 km'lik mesafe akarsuyun ağız kısmına yakın noktalarda çizdiği mendereslerden ve tektonik hareketler sonrası ortaya çıkan çarpımalardan dolayı ortaya çıkmaktadır.

#### 4. SONUÇ

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Kargı Çayı'nın 113.3 km uzunluğunda 21 adet sürekli, 550 km uzunluğunda 759 adet süreksiz olmak üzere toplam 770 akarsu kolundan oluştuğu tespit edilmiştir. 361 km<sup>2</sup> havza alanına sahip olan akarsu üzerinde gerçekleştirilen morfometrik analizler sonucunda drenaj yoğunluğu 0.54, drenaj sıklığı 0.20, çatallanma evresi ise 5 olarak belirlenmiştir. Akarsu uzunluk analizinde ana kol ile direkt mesafe çizgisi arasında 16.1 km (%28) fark tespit edilen akarsuyun boyuna profili incelendiğinde sahanın üç kez tektonik hareketlere maruz kalarak yükseldiği ve iki kez aşınım süreci geçirdiği, üçüncü aşınım sürecinin günümüzde devam ettiği tespit edilmiştir. Genel bir değerlendirme yapıldığında Kargı Çayı'nın orta derecede drenaj yoğunluğu ve sıklığına sahip bir akarsu olduğu, akarsu oluşum ve gelişim süreçlerinin litolojik özellikler, jeomorfolojik özellikler ve tektonik hareketlerin kontrolünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. % 52'lik kısmı karstik kayalardan oluşan havzanın litolojik özellikleri sahada 91 adet karstik kaynağın oluşmasına neden olmuştur. Bu durum akarsuyun sürekli ve güçlü akıma sahip kısa boylu yan kollar ile beslenerek düzenli bir rejime sahip olmasını sağlamıştır. Havza sınırının 1.800 metrenin üzerinde yüksek dağlar ve münferit tepeler ile çevrili olması bahsi geçen yüksek noktalarda biriken kar sularının bahar aylarında yan kollar tarafından akarsuya ulaştırılmasıyla ana kol üzerinde çok belirgin bir debi artışının olmasına neden olmaktadır. Bu durum akarsuyun karstik kaynaklar ile beslenen karlı yağmurlu rejim özelliği kazanmasına neden olmaktadır. Ayrıca sahanın üç kez tektonik harekete uğrayarak yükselmesi sahada gençleşmenin yaşanmasına neden olmuştur. Bu gençleşme havza içerisinde akarsu aşındırma ve biriktirme faaliyetlerine hız kazandırarak sahanın günümüzdeki jeomorfolojik şeklini almasında önemli rol oynamıştır.

#### KAYNAKÇA

- Bahadır, M., & Özdemir, M. A. (2011). Acıgöl Havzası'nın Sayısal Topografik Analiz Yöntemleri İle Morfometrik Jeomorfolojisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Sayı: 18*, 324-344.
- Blumenthal, M. (1951). Batı Toroslarda Alanya ard ülkesinde jeolojik araştırmalar. *Maden Tetkik Arama Enstitüsü*.
- Cürebil, İ. (2004). Madra Çayı'nın Hidrografik Özelliklerine Sayısal Yaklaşım. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı:11*, 11-24.
- Cürebil, İ., & Erginal, A. E. (2007). Mıhlı Çayı Havzası'nın Jeomorfolojik Özelliklerinin Jeomorfik İndislerle Analizi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 19*, 126-135.
- Erginal, A. E., & Cürebil, İ. (2007). Soldere Havzası'nın Jeomorfolojik Özelliklerine Morfometrik Yaklaşım; Jeomorfolojik İndisler ile Bir Uygulama. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt:17*, 203-210.
- Erinç, S., & Bilgin, T. (1956). Türkiye'de Drenaj Tipleri. *İstanbul Üniversitesi Coğrafya Enstitüsü Dergisi Sayı:7*, 124-156.
- Fural, Ş. (2016). Köprü Çayı Havzası'nın Jeomorfolojik Özelliklerinin Morfometrik Yöntemler İle Analizi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*.
- İzbirak, R. (1979). *Jeomorfoloji Analitik ve Umumi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, DTCF.
- Ketin, İ. (1966). *Genel Jeoloji: Yerbilimlerine GİRİŞ*. İstanbul: İTÜ Vakfı.
- Peyronnet, P. (1965). Alanya'nın Kuzeyindeki Torus'un Jeolojisi Hakkında Gözlemler. *Faculte des Sciences, Laboratoire de Geologie à la Sorbonne*.
- Poyraz, M., Taşkın, S., & Keleş, K. (2011). Morphometric Approach to Geomorphologic Characteristics of Zeytinli Stream Basin. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 322-330.
- Turoğlu, H. (1997). İyidere Havzası'nın Hidrografik Özelliklerine Sayısal Yaklaşım. *Türk Coğrafya Dergisi, Sayı:32*, 355-364.

# KÖPRÜLÜ KANYON MİLLİ PARKININ SÜRDÜRÜLEBİLİR KULLANIMININ RİSK VE FIRSATLAR KAPSAMINDA DEĞERLENDİRİLMESİ

*Yrd. Doç. Dr. Kadir TUNCER*  
*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, tunkadir@gmail.com*

*Arş. Gör. Şakir FURAL*  
*Ahi Evran Üniversitesi, furalsakir@gmail.com*

## ÖZET

İnceleme alanı Türkiye'nin güneyinde Akdeniz bölgesinde Antalya il merkezinin doğusunda Manavgat ve Serik ilçe sınırları ile kuzeyde Isparta ilinin Sütçüler ilçe sınırları içerisinde yer almaktadır. Sahip olduğu doğal ve kültürel miras özellikleri dolayısıyla 1973 yılında milli park ilan edilen Köprülü Kanyon aynı zamanda önemli bir turizm destinasyonudur.

Bu çalışmanın amacı sahip olduğu doğal ve kültürel miras özellikleri ile Türkiye ile dünyanın önemli milli parklarından ve turizm destinasyonlarından birisi olan Köprülü Kanyon'un maruz kaldığı antropojenik baskılara dikkat çekerek sürdürülebilir kullanım kapsamında değerlendirme yapmaktır. Araştırma sonuçlandığında elde edilen bulguların ilgili kurumlar ile paylaşılması ve sunulan çözüm önerilerinin uygulanması amaçlanmaktadır.

Çalışma kapsamında öncelikle konu ve alan ile ilgili detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür taramasının ardından inceleme alanı olarak seçilen milli parkın doğal ve kültürel miras özellikleri ve bu özellikleri tehdit eden faktörler ile ilgili bilgiler toplamak amacıyla arazi çalışmaları düzenlenmiştir. Arazi çalışmaları sırasında Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın daha önceki akademik çalışmalarda yer almamış bazı özellikleri belirlenerek fırsatlar kapsamında çalışmaya aktarılmıştır.

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın sürdürülebilir kullanımını tehdit eden ve birbirinin kaynağı olan iki önemli sorun tespit edilmiştir. Bunlardan birincisi milli park alanının başta turizm ve yerleşme kaynaklı olmak üzere bazı antropojenik unsurların baskısı altında olmasıdır. Diğer önemli sorun ise milli park alanının koruma ve yönetilme sisteminden kaynaklanmaktadır. Bu sorunlardan bazıları milli parkın sınırlarının çit vs. önlemler ile kesin olarak belirlenmemesi, GİRİŞ çıkışların denetimsiz olması, milli park içinde bilgilendirici tabela yön levhası vs. yetersiz olması ve tarihi eser niteliği taşıyan köprülerin her türlü araç geçişine açık tutulmasıdır. Tespit edilen sorunların yanında milli park alanının daha az antropojenik baskıya maruz kalarak daha popüler olma fırsatı sunan ekoturizm potansiyeli üzerine değerlendirmeler yapıp tespit edilen sorunlara çözüm önerileri sunulurken çalışma sonlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Köprülü Kanyon Milli Parkı, sürdürülebilir kullanım, ekoturizm

## EVALUATION OF THE SUSTAINABLE USE OF KÖPRÜLÜ KANYON NATIONAL PARK IN THE SCOPE OF RISKS AND OPPORTUNITIES

### ABSTRACT

The study area is located in the southern part of Turkey in the Mediterranean region and in the east of Antalya and Isparta province center in the Manavgat, Serik, Sütçüler district. Due to its natural and cultural heritage characteristics, Köprülü Kanyon, which is nationally parked in 1973, is at the intersection of major tourism centers. Its natural and cultural heritage features and location have made Köprülü Kanyon one of the important tourism destinations.

The aim of this study is to evaluate the scope of sustainable use by drawing attention to the human pressures that Köprülü Kanyon, one of the important national parks of Turkey and the world, is exposed with its natural and cultural heritage features. It is aimed that the findings obtained when the research is concluded are shared with the related institutions and the proposed solution proposals are applied.

In the scope of the study, firstly a detailed literature survey on the subject and field was made. Following the literature review, field studies were conducted to collect information about the natural and cultural heritage

characteristics of the selected national park and the factors threatening these characteristics. During the field studies, some features of Köprülü Kanyon National Park that were not included in previous academic studies were determined and transferred to the scope of opportunities.

When the findings are evaluated, two important problems that threaten the sustainable use of the Köprülü Kanyon National Park and which are a source of each other have been identified. The first of these is that the national park area is under the pressure of human elements, especially tourism and settlement. Another important problem is the system of protection and management of the national park area. Some of these problems are the fence of the borders of the national park. Precautions are not determined with precautions, inspections of entrance and exit, informative signboard inside the national park signboard etc. And the bridges carrying historical characteristics are kept open to all types of vehicles. In addition to the problems identified, the national park area was exposed to less human pressures and evaluated on the potential of ecotourism, which offered the opportunity to become popular, and the study was terminated by presenting solutions to the identified problems.

**Keywords:** Köprülü Kanyon National Park, sustainable use, ecotourism

## 1. GİRİŞ

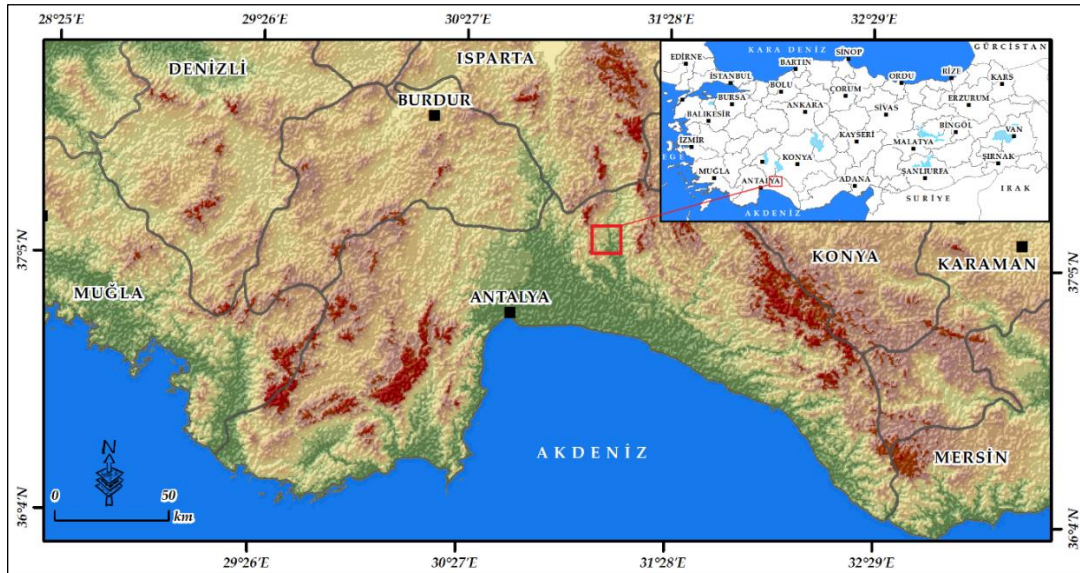
Köprülü Kanyon Milli Parkı matematik ve özel konumu nedeniyle karakteristik doğal ortam özellikleri kazanmış ilgi çekici bir saha konumundadır. Milli park Akdeniz iklim kuşağında ve Toros dağlarının güney bakısında yükseltinin kısa mesafelerde değişerek mikroklima iklim özellikleri yarattığı bir alanda yer almaktadır (Kocakuşak ve Yiğitbaşıoğlu, 1988). Bu özellik inceleme alanında endemik bitki türlerinin gelişmesini sağlamıştır. Milli parkın ilgi çekici coğrafi özelliklerini ortaya çıkaran asıl faktör sahanın jeolojik özellikleridir. Mezozoik ve Orta Miyosen'e ait denizel tortulların geniş alan kapladığı sahada konglomera ve kireçtaşı formasyonları yaygın şekilde görülmektedir. Köprü Çayı'nın kireçtaşı ve konglomera formasyonları üzerinde açtığı dar ve derin kanyonlar sahanın ilgi çekici coğrafi özelliklerinin temelini oluşturmaktadır (Kocakuşak ve Yiğitbaşıoğlu, 1988; Atalay vd., 2015; Fural, 2016). Bu özellikler sahanın antik çağdan günümüze kadar insanların ilgisini çeken bir lokasyon haline gelmesine neden olmuştur. İnceleme alanının insan yaşamına uygun doğal ortam özellikleri geçmiş çağlarda yerleşime sahne olarak günümüzde kültürel miras olarak adlandırılan antik köprüler, antik yerleşmeler, sarnıçlar vb. kültür hazinesinin ortaya çıkmasına kaynaklık etmiştir. İnceleme alanının antik çağlarda yerleşime sahne olması günümüzdeki kültürel miras değerlerinin oluşumu için olumlu bir durumdur. Ancak sahada yerleşimin Roma dönemine dayanıyor olması bölgenin doğal kaynaklarının binlerce yıldır kullanılıyor olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Köprülü Kanyon Milli Parkının doğal kaynak değerlerinin Roma döneminden beri kullanılıyor olması ve günümüzde turizm faaliyetlerinin artarak devam etmesi sahada bazı sorunların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Milli parkların doğal yapısında tahribata neden olan en önemli faktörler arasında, parkın ekolojik yapısına uygun olmayan turizm ve rekreasyon faaliyetleri bulunmaktadır. İyi planlanmamış turizm ve rekreasyon faaliyetleri milli parkların flora, fauna, hava, su ve kıyı/sahilleri üzerine önemli olumsuz çevresel etkiler yapmaktadır. Bu olumsuz etkilerin boyutlarının gün geçtikçe artması milli parklarda sürdürülebilir gelişmenin nasıl sağlanabileceği sorusunu akla getirmekte ve bilimsel araştırmaların yapılmasına neden olmaktadır (Demir , 2002). Köprülü Kanyon Milli Parkı Türkiye'nin önemli bir doğal kaynak değeri olmakla birlikte aynı zamanda değerli bir kültür hazinesidir. Bu nedenle sahanın tanıtımı kadar sorunlarını inceleyen ve çözüm önerileri sunan araştırmaların yapılması önemli bir gerekliliktir.



Bu ihtiyaca cevap vermek amacıyla hazırlanan çalışma üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde inceleme alanının konumu, amaç ve kapsam, araştırma probleminden oluşan kavramsal çerçeve oluşturulmuş, ikinci bölümde risk ve fırsatlar genel hatları ile değerlendirilmiş, üçüncü bölümü oluşturan sonuç ve öneriler kısmında elde edilen bulgular değerlendirilerek sorunlara çözüm önerileri sunulmuştur.

### 1.1. İnceleme Alanının Konumu

Köprülü Kanyon Milli Parkı, Türkiye'nin güneyinde Akdeniz Bölgesinde Antalya ilinin Manavgat ve Serik ile Isparta ilinin Sütçüler ilçesi sınırları içerisinde yer almakta ve 366 km<sup>2</sup> alan kaplamaktadır (Şekil 1). Köprü Çayı Havzası içerisinde yer alan inceleme alanı ismini Köprü Çayı'nın konglomera ana kayası üzerinde açtığı kanyon vadinin iki yamacını birleştirmek amacıyla Roma döneminde inşa edilen antik köprülerden almaktadır. Doğal ve kültürel miras özellikleri bakımından son derece karakteristik özelliklere sahip olan Köprülü Kanyon 1973 yılında milli park ilan edilerek koruma altına alınmıştır.



Şekil 1: İnceleme Alanının Lokasyon Haritası

### 1.2. Amaç ve Kapsam

Bu çalışmanın amacı 1973 yılından günümüze kadar 45 yıldır korunan alan durumunda olan Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın sürdürülebilir kullanımının risk ve fırsatlar kapsamında değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında inceleme alanının genel sorunlarına dikkat çekmek ve her bir sorunun akademik zeminde tartışmaya açılarak gelecek dönemdeki bilimsel çalışmalara konu edilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma kapsamında elde edilen bulguların ilgili kurum ve kuruluşlar ile paylaşılarak sahanın daha etkin korunması ve potansiyel özelliklerinin fark edilerek değerlendirilmesine katkı sunmak bir diğer önemli amacı oluşturmaktadır.

### 1.3. Yöntem

Çalışma kapsamında nitel araştırma yöntemlerinden olan gözlem, görüşme, alan araştırması teknikleri kullanılmıştır. İnceleme alanı olarak seçilen saha ve konu ile ilgili detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Literatür

taramasından elde edilen veriler yardımı ile konu ve alan ile ilgili ön bilgiler elde edilmiş ve bu bilgiler yardımıyla arazi çalışması planı oluşturulmuştur. İnceleme alanına çeşitli defalar arazi çalışmaları yapılarak doğal kaynaklar ve kültürel miras değerleri üzerindeki baskı gözlenmiş, milli parkın sorunları ile ilgili yöre halkı ile görüşmeler yapılmış, sahada ortaya çıkan risk ve fırsatların tespiti için alan araştırması yapılmıştır.

Arazi çalışması sonrasında ofis çalışmasına geçilerek Arc-Gis 10.5 yazılımı yardımıyla haritalama işlemleri gerçekleştirilmiş, arazi raporları birleştirilerek elde edilen bulgular çalışmanın sonuç bölümüne aktarılmıştır.

#### **1.4. Araştırma Problemi**

Köprülü Kanyon Milli Parkı 45 yıldır korunan alan durumda olan bir saha, aynı zamanda Türkiye ve dünyanın önemli turizm destinasyonlarından birisidir. Bu iki durum sahanın korunan alan statüsünün kusursuz işletilmesini gerektirmektedir. Ancak maalesef Köprülü Kanyon Milli Parkı etkin bir şekilde korunamamakta tam aksine doğal ve kültürel miras değerlerini erozyona uğratacak şekilde kullanılmaktadır. Artık görmezden gelinemeyecek duruma gelen bu sorun akademik zemine taşınmalı, ilgili bilim dallarının katılacağı kongrelerde tartışılmalı ve çözüm önerileri ilgili kurumlara iletilerek sürecin takipçisi olunmalıdır. Bu çalışma Köprülü Kanyon Milli Parkı'nda ortaya çıkan genel sorunlara dikkat çekmek için hazırlanmıştır. Çalışma kapsamında tespit edilen her bulgu ayrı araştırma konusu olarak irdelenmeli ve konu ile ilgili araştırma yapmak isteyen akademisyenler ile fikir alışverişi yapılmalıdır.

## **2. BULGULAR**

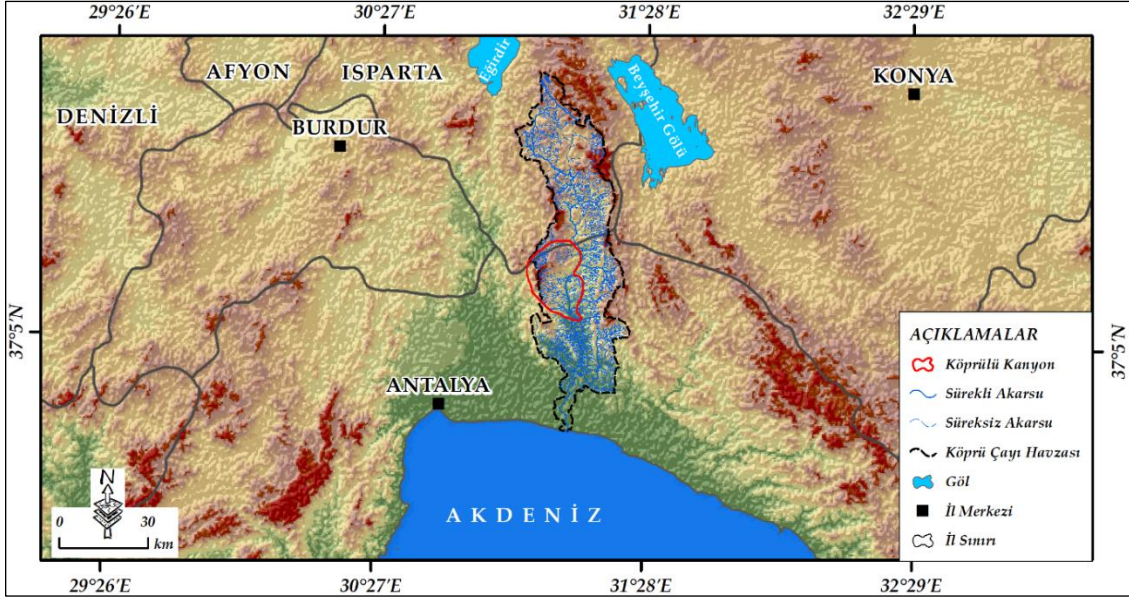
Çalışmanın bu bölümünde Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın sürdürülebilir kullanımını kesintiye uğratabilecek riskler ve sahanın daha etkin tanıtımı ile koruma statüsünü arttırabilecek olan fırsatlar incelenmiştir.

### **2.1. Riskler**

#### **2.1.1. Milli Park Sınırları Sorunu**

Milli parklarda koruma belirli bir sınır içerisinde gerçekleştirilmektedir. Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın idari sınırları 1973 yılında 366 km<sup>2</sup> alan kaplayacak şekilde belirlenmiştir (Şekil 2). Ancak sınır konusunda günümüzde iki önemli sorun ortaya çıkmıştır. Bunlardan birincisi milli park sınırlarının doğal ve kültürel miras değerlerini kesintiye uğratacak ve tam olarak kapsamayacak şekilde belirlenmiş olmasıdır. Bu durum milli park sınırları dışında bırakılan doğal ve kültürel miras değerlerinin tahrip olma sürecini hızlandırmakta ve milli parkın var olandan daha az bir değerde tanıtılmasına neden olmaktadır.





Şekil 2: Köprülü Kanyon Milli Parkı ve Köprü Çayı Havzası Sınırı

Sınır konusunda karşımıza çıkan ikinci büyük sorun kâğıt üzerinde belli olan idari sınırların milli park çevresinde çitler çekilerek arazi üzerinde belirgin hale getirilmemesidir. Bu durum milli parka GİRİŞ yapan kişi sayısının denetlenmesini imkânsız hale getirmekle birlikte yönetsel sorunların ortaya çıkmasına dolayısı ile korumanın zorlaşmasına neden olmaktadır.

### 2.1.2. Milli Park Alanına GİRİŞlerin Denetimsizliği

Milli park alanları doğa koruma amaçlı düzenlenmiş alanlar olmasına rağmen, günümüzde bu alanlar yoğun olarak rekreasyon ve turizm amaçlı değerlendirilmektedir. Türkiye’de de bu alanların rekreasyonel ve turizm amaçlı değerlendirilmesine yönelik talep giderek artmaktadır. Bu artan taleple birlikte, milli parkların sürdürülebilirliğinin sağlanabilmesi için etkin bir şekilde yönetilme gerekliliği daha da önem kazanmıştır (Çetinkaya vd., 2018). Doğal kaynakların ve çevrenin korunması sürdürülebilir kalkınmanın temel ölçütlerinden birini oluşturması açısından tüm dünya çapında önemlidir. Doğa koruma amacı ile oluşturulan korunan alan sistemleri, doğal kaynakların sürdürülebilir bir şekilde kullanımını ve işleyişini sağlamayı hedeflemektedir. Bu “değerli” alanların bir yansıması olan milli parklar, koruma altına alınmasının yanında turizm ve rekreasyon faaliyetlerine olanak sağlaması açısından ayrı bir öneme sahiptir (Kervankıran ve Eryılmaz, 2016). Bir sahanın koruma altına alınması için alınması gereken temel önlemlerden birisi alana GİRİŞ çıkışların denetim altında tutulmasıdır. Bu unsur milli park sınırları içerisinde güvenliği sağlamakla birlikte ziyaretçi baskısının azaltılması açısından oldukça önemlidir. Ancak doğal ve kültürel miras değerleri ile ön plana çıkan ve önemli turizm destinasyonları olan milli parklardan birisi konumundaki Köprülü Kanyon’a GİRİŞ ve çıkışlar tamamen denetimsiz ve ücretsizdir. Milli park çevresinin çitlerle çevrili olmaması ve GİRİŞ kapısı denetim sisteminin bulunmaması alan içerisinde ziyaretçi baskısı ve güvenlik sorunlarını beraberinde getirmektedir. Ortaya çıkan bu denetimsizlik korunan alan durumundaki bölgenin halk tarafından günübirlik piknik ve rekreasyon alanı olarak algılanmasına ve bu algıya göre kullanılmasına neden olmaktadır.

### 2.1.3. Ziyaretçi Baskısı

Köprülü Kanyon Milli Parkı'nı ziyaret eden yerli ve yabancı turist sayısının tam olarak belirlenmesi, istatistiklerin hesaplanması ve bunlarla ilgili yönetim planlarının oluşturulması mümkün değildir. Çünkü alana GİRİŞ tamamen denetimsiz, sınırlar belirsiz ve Milli Parklar Bölge Müdürlüğü tarafından yapılan denetimler yetersizdir. Ortaya çıkan bu durum milli parkın sahip olduğu doğal ve kültürel miras değerleri üzerinde büyük bir ziyaretçi baskısının oluşmasına neden olmaktadır (Resim 1).



Resim 1: Köprülü Kanyon Milli Parkı İçerisindeki Ziyaretçi Baskısı (09.07.2017)

### 2.1.4. Doğal Kaynaklar Üzerindeki Baskılar

Milli parka GİRİŞ çıkışların denetimsiz ve kotasız olması doğal kaynaklar üzerinde yoğun derecede antropojenik baskının ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu durum doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımını tehdit etmekle birlikte flora ve fauna çeşitliliği ve tür sayısının azalmasına neden olabilecek düzeye gelmiştir. Kanyon içerisinde yapılan toplu yürüyüşler ve kanyonun en dar ve derin noktalarının dahi insanların erişimine açık olması su ekosistemini bozmakla kalmayıp kanyonun oluşum ve gelişiminde etkili olan karstik gelişimi kesintiye uğratabilecek kadar ileri düzeyde ekolojik zararlar ile sonuçlanabilir. Korunan alanlarda yönetim stratejisinin önemli adımlarından biri olan izleme, doğal ve korunan alanların yönetiminde ve değişen koşullarda yönetime güvenilir bilgileri sağlayarak gerekli düzeltmelerin yapılmasında önemli bir kaynaktır. Bu biçimi ile izleme, doğa koruma, biyolojik çeşitliğin koruma ve yönlendirilmesinde, korunan alanlarda doğal kaynakların, sosyo-ekonomik yapının istekleri doğrultusunda sürdürülebilir kullanımını sağlamada ve üstün yeteneklerdeki doğal öğelerin korunmasında planlamaların ve yönetimin ayrılmaz parçasıdır (Akten, S. ve Akten, M. 2014).

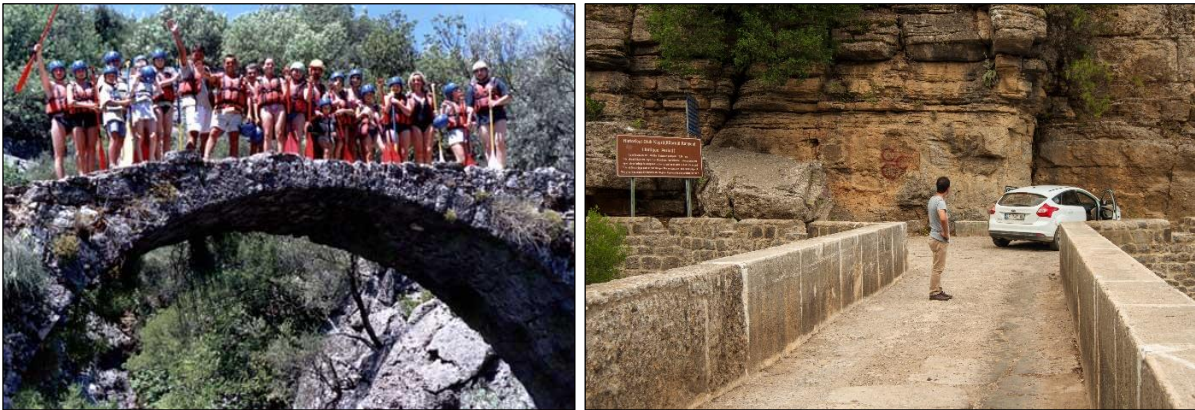




Resim 2: Köprülü Kanyon'un Dar ve Derin Noktalarına Kadar Ulaşabilen Ziyaretçiler (30.07.2017)

### 2.1.5. Kültürel Miras Değerleri Üzerindeki Baskılar

İnceleme alanında yer alan önemli kültürel miras değerleri Selge antik kenti, Büğrüm köprü ve Oluk köprüdür. Ancak bahsi geçen kültürel miras değerleri tıpkı doğal kaynak değerleri gibi ziyaretçi baskısı altındadır. Bu baskılara örnek vermek gerekirse; Oluk Köprü günümüzde taşıt trafiğine açık tutulmaktadır. Arazi çalışmaları sırasında yapılan gözlemlerde köprü üzerinden çok sayıda sivil araç, rafting malzemesi taşıyan traktör ve kamyonetin geçişine izin verildiği tespit edilmiştir. Bu durum köprünün fiziki altyapısı ve sürdürülebilir kullanımını tehlikeye atmaktadır. Köprü üzerinden geçen araçlara ağırlık ve boyut denetimi yapılmamaktadır. Oluk Köprü Roma döneminde at arabası vb. hafif taşıtların geçişi için tasarlanmış demir ve çelik konstrüksiyon desteği olmayan doğal konglomera malzemeden yapılmıştır. Bu durum köprünün günümüz taşıtlarına uygun olmadığını göstermektedir. Büğrüm Köprü Oluk Köprü'ye göre daha eski bir tarihte ve daha küçük ebatlarda inşa edilmiştir. Köprü üzerinde kara taşıtı ilerlemesi mümkün değildir; bu nedenle günümüzde sadece yaya trafiğine açıktır. Ancak köprü üzerinde geçişlerin kontrolsüz olması ve tek seferde 20 – 30 kişinin köprüyü kullanması sürdürülebilir kullanım için riskli bir durumdur (Resim 3). Ayrıca burada yaşanacak bir kazada can kayıplarının yaşanması kaçınılmaz olacaktır. Selge Antik Kenti milli parkın diğer değerleri gibi ziyaretçi baskısına açık olmakla birlikte define avcıları ve yerli halkın doğal taş malzemelerini yerinden sökerek inşaatlarda kullanma sorunları ile karşı karşıyadır. Antik kent çevresinde yapılan kaçak kazılar ve tarihi yapılardan alınan taş bloklar nedeniyle alanın sürdürülebilir kullanımı risk altındadır.



Resim 3: Büğrüm Köprü Üzerindeki Yaya Baskısı ve Oluk Köprü Üzerindeki Araç Geçişlerinden Bir Görüntü

## 2.2. Fırsatlar

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın çözüme kavuşturulması gereken sorunları olduğunu göstermektedir. Ancak doğal ve kültürel miras değerleri ile Türkiye ve dünya ölçeğinde ender değerler barındıran bu sahanın sadece sorunlar ile ön plana çıkarılması doğru bir yaklaşım olmayacaktır. Çalışmanın bu bölümünde Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın daha etkin tanıtılması, koruma ve sürdürülebilir kullanım ilkelerinin daha etkili uygulanması için sahip olduğu fırsatlar incelenmiştir.

### 2.2.1. Milli Park Sahasının Genişletilmesi

Köprülü Kanyon Milli Parkı Köprü Çayı Havzası sınırları içerisinde yer almakta ve 366 km<sup>2</sup> alan kaplamaktadır (Şekil 2). Ancak milli park sınırları içerisinde yer alan doğal ve kültürel miras değerlerinin eş değeri ya da daha karakteristik özelliklere sahip olanları Köprü Çayı Havzası içerisine yayılmıştır. Köprü Çayı Havzası, doğal, tarihi ve kültürel turizm potansiyeli ile dikkati çekmektedir. Havzada doğal turizm değerleri arasında; Köprülü Kanyon Milli Parkı, tabiat anıtları, mağaralar, yaylalar, kanyon vadiler, mesire alanları, dağlık alanlar ve floristik zenginlikler dikkati çeker. Tarihi ve kültürel değerler içinde ise; antik kentler, harabeler, su kemerleri, tarihi yollar, köprüler, eski evler yer almaktadır (Sağdıç ve Bozyiğit, 2008). Bahsi geçen doğal ve kültürel miras değerleri mevcut sınırlar dikkate alındığında koruma alanı dışında bırakılmıştır. Milli parkın kaynak değerlerinin zenginliğinin artması üzerinde etkili olan bu doğal ve kültürel miras değerlerinin koruma alanı dışında bırakılması yok olma sürecini hızlandırmakla birlikte belirtilen değerlerin turizme kazandırılmasına mâni olmaktadır.

### 2.2.2. Sahanın Jeopark İlan Edilmesi

En az birkaç jeosit olmak üzere diğer doğal ve kültürel miras değerlerini de barındıran, müzesi ve yönetim merkezi bulunan, büyük ölçekli alanlara Jeopark adı verilir. Jeopark alanı, başta jeolojik miras niteliğindeki öğeler olmak üzere tüm doğal ve kültürel mirasın korunmaya alındığı, bu yapılırken sosyo ekonomik kalkınmanın da amaçlandığı bir kültürel düzenlemedir. Jeopark alanı, aynı coğrafyada önceden ilan edilmiş "Milli Park" ve "Tabiat Anıtı" veya "Özel Koruma Alanı" gibi birden fazla unsuru da bünyesinde barındırabilir. Bu yönüyle Jeopark, güncel yasal mevzuata göre önceden ilan edilmiş özel statülü alanları da kapsayabilir veya herhangi bir doğa koruma bölgesi içinde kalan küçük bir alan için üretilmiş de olabilir (Çiftçi ve Güngör, 2016). Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın doğal ve kültürel miras özelliklerinin tam olarak anlaşılması ve koruma statülerinin belirlenmesi için sahanın Köprü Çayı Havzası ölçeğinde incelenmesi gerekmektedir. Koruma alanının havza ölçeğinde ele alınması özellikle doğal kaynak değerlerinin bütünlüğünün bozulmadan ve daha etkin korunması için son derece önemli bir adım olacaktır. Bu durum daha önce bahsedildiği gibi milli park sınırlarının genişletilmesi ile sağlanabilir. Ancak havza içerisinde karakteristik jeolojik ve jeomorfolojik özellikleri bulunan sahaların tespit edilerek bir başka koruma statüsü olan jeopark kapsamında değerlendirilmesi bir diğer önemli fırsattır. Bahsi geçen fırsatın iyi değerlendirilmesi durumunda sahanın turizm potansiyelinin artırılması, yeni bir koruma statüsü ile etkin korumanın sağlanması gerçekleştirilebilecektir.

### 2.2.3. Ekoturizm ve Kırsal Turizm Fırsatlarının Değerlendirilmesi

Doğal kaynakların tükenmez olmadığının anlaşılmasıyla ortaya çıkan sürdürülebilirlik kavramının turizm sektöründeki en yeni ve en akılcı biçimi eko turizm; doğal kaynakların korunması yanında yöre insanının ekonomisine fayda sağlamayı amaçlamasıyla diğer turizm türlerinden ayrılmaktadır. Ancak dünyada ve Türkiye’de ekoturizmin uygulanmasında tartışılması gereken pek çok nokta bulunmaktadır (Esengil , 2003). Bu konuların en başında kitlesel turizmin yarattığı baskılar ve ekoturizm ilkelerine geçişin önündeki engellerdir. Köprülü Kanyon Milli Parkı sınırları içerisinde devam eden kitlesel turizmin durdurulması ve etkisinin azaltılması için kullanılabilir olan en iyi alternatif ekoturizmdir. Ancak bölgede ekoturizmin kriterlerinin sağlanması için temel altyapı yoktur. Ekoturizmin temel ilkesi doğal kaynak ve kültürel miras değerlerine zarar vermeden uygulanması, bilinçli turist kitlesinin sahaya getirilmesi ve turizme konu olan sahadan elde edilecek gelirin yörede kalmasıdır (Akıllı, 2004). Ancak günümüzde bahsi geçen koşulların hiçbiri gerçekleşmemektedir. Milli parka yabancı ortaklı tur operatörleri tarafından getirilen turistler çoğunluğu yöre dışından kişilerin işlettiği rafting ve restoranlarda vakit geçirmekte ve harcamalarını yapmaktadır. Bu durum yöre halkına maddi kazanç sağlamamakta ve milli park sınırında yer alan 11 köyde kente göç hızla devam etmektedir.

Ekoturizm ve kırsal turizm Köprülü Kanyon Milli Parkı’nın korunmasına katkı sağlamakla birlikte yerel halkın kalkınması ve turizmde aktif rol alması için önemli bir fırsattır. İnceleme alanında yapılan arazi çalışmalarında turistlerin sahaya gününbirlik geldiği konaklama yapmayacak şekilde paket turlar ile etkinliklere katıldığı ve yerel halkın turizmden yeterince gelir elde edemediği tespit edilmiştir. Bu sorunun çözülmesi için yöre halkının ekoturizm konusunda bilinçlendirilmesi ve devlet destekli projeler ile işletme sahibi olmaları sağlanmalıdır.

### 2.2.4. Alternatif Spor Faaliyetlerinin Sunulması

Köprülü Kanyon Milli Parkı günümüzde sadece rafting faaliyetleri ile ön plana çıkmaktadır. Yıllık ortalama 500.000 yerli ve yabancı turist milli park alanını ziyaret ederek Köprü Çayı üzerinde rafting yapmaktadır. Rafting sahanın iklim koşulları ve akarsuyun debi değişimi durumundan dolayı yılın 7 – 8 ayı yapılabilmektedir (Uğurlu, 2005). Milli parkta gerçekleştirilen tek sportif faaliyetin rafting olması yılın geriye kalan 4 – 5 ayında bölgeye düzenlenen turistik turların durdurulmasına neden olmaktadır. Bu durum ziyaretçi baskısının azalması ve doğal kaynakların kendini yenilemesi için olumludur. Ancak ekoturizm kesintisiz sürmesi gereken bir faaliyettir. Bu nedenle milli parkın sahip olduğu diğer alternatif spor faaliyetleri olan trekking, dağcılık ve kamp faaliyetlerinin tanıtımına önem verilmelidir (Yalçınkaya, 1995). Diğer alternatif spor faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi milli parka yılın her döneminde turist çekecek ve ziyaretçi baskısının tek bir doğal veya kültürel miras değeri üzerinde yoğunlaşmasına engel olacaktır. Yılın bütün aylarına yayılmış olan turizm faaliyeti ekoturizmin kesintisiz sürmesini sağlayarak yöre halkının sosyo – ekonomik kalkınması üzerinde etkili olacaktır.

## 3. SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışma kapsamında elde edilen bulgular değerlendirildiğinde Türkiye ve dünya ölçeğinde önemli sayılan doğal ve kültürel miras değerlerine sahip bir alan olan Köprülü Kanyon Milli Parkı’nın bazı sorunları olmakla birlikte aynı

zamanda değerlendirilmesi gereken yeni fırsatlara sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yapılan değerlendirmede tespit edilen sorunların ana kaynağının milli parkın idari sınırlarının çitlerle çevrilerek belirgin hale getirilmemesi ve buna bağlı olarak GİRİŞ çıkışların denetimsiz olarak gerçekleşmesi olduğu belirlenmiştir. Milli park sınırlarının genişletilmesi, sahanın jeopark ilan edilmesi ve ekoturizm olanaklarının kullanılması, alternatif spor faaliyetlerinin sunulması ise Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın sürdürülebilir kullanımı için önemli fırsatlar olarak değerlendirilmiştir. Sahip olduğu doğal ve kültürel miras değerleri ile yerel, bölgesel ve dünya ölçeğinde son derece önemli bir saha olan Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın sürdürülebilir kullanımının sağlanması için çalışma kapsamında tespit edilen sorunların hızlı şekilde çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Bahsi geçen sorunların çözüme kavuşturulmaması durumunda milli parkın doğal ve kültürel miras değerlerinin tahrip olarak alanın sürdürülebilir kullanımının tehlikeye girmesi kaçınılmaz olacaktır. Çalışma kapsamında tespit edilen fırsatların değerlendirilmesi Köprülü Kanyon Milli Parkının daha değerli bir saha haline gelmesini sağlayacak ve aynı zamanda koruma statüsünü arttıracaktır. Milli park alanının genişletilmesi mevcut doğal ve kültürel miras değerleri üzerindeki baskıyı azaltmakla birlikte yeni sahaların koruma altına alınmasını sağlayacaktır. Alanın bir bölümünün jeopark ilan edilmesi yeni bir koruma statüsü ile birlikte turistik değer artışı ve etkin tanıtım fırsatlarını beraberinde getirerek Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın marka değerinin artmasını sağlayacaktır. Bölgede ekoturizm projelerinin arttırılması sit alanı içinde sıkışmış olan köy halkının milli parka gelen ziyaretçilerden gelir elde etmelerini sağlayacaktır. Genel bir değerlendirme yapıldığında Köprülü Kanyon Milli Parkı var olan sorunlara çözüm önerilerini içinde barındıran, sahip olduğu fırsatların değerlendirilmesi durumunda gelecek yüzyıllarda varlığını sürdürme potansiyeli olan son derece kıymetli bir sahadır.

## KAYNAKÇA

- Akıllı, H. (2004). Ekoturizmin Sosyo Kültürel, Ekonomik, Yönetimsel ve Çevresel Etkiler Bakımından İrdelenmesi: Antalya Köprülü Kanyon Milli Parkı Örneği. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*.
- Akten , S., & Akten, M. (2014). Doğal Kaynak Yönetimi İçin Sürdürülebilir İndikatörler ve İlkeler. *II Ulusal Akdeniz ve Çevre Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (s. 404 - 415). Isparta.
- Atalay, İ. (2011). Türkiye'de Karstlaşma ve Karst Ekolojisi. *Türk Coğrafya Kurumu Yayınları*, Sayı: 6, Sayfa: 202 - 222.
- Atalay, İ., Soykan, A., Cürebal, İ., Poyraz, M., & Fural, Ş. (2015). Köprü Çayı Havzası'nda Konglomeralar Üzerinde Karstlaşma. *UJES Bildiri Kitabı*. Samsun.
- Çetinkaya, G., Yıldız, M., & Özçelik, M. (2018). Yerel Halkın Milli Park Ziyaret Nedenlerinin Belirlenmesi: Antalya İli Örneği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(32), 135 - 143.
- Çiftçi , Y., & Güngör, Y. (2016). Jeopark Projeleri Kapsamındaki Doğal ve Kültürel Miras Unsurları İçin Standart Gösterim Önerileri. *Maden Tetkik ve Arama Dergisi*(153), 223 - 238.
- Demir , C. (2002). Turizm ve Rekreasyon Faaliyetlerinin Olumsuz Çevresel Etkileri: Türkiye'deki Milli Parklara Yönelik Bir Uygulama. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 17(2), 93 - 117.
- Esengil , A. (2003). Ekoturizm İlkeleri ve Köprülü Kanyonda Uygulanması. *Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Çevre Mühendisliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi*.

- Fural, Ş. (2016). Köprü Çayı Havzası'nın Jeomorfolojik Özelliklerinin Morfometrik Yöntemler İle Analizi . *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.*
- Kervankıran, İ., & Eryılmaz, A. (2016). Milli Parkların Turizm ve Rekreasyonel Faaliyetlerde Sürdürülebilir Kullanımı: Isparta İli Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(36), 151 - 182.
- Kocakuşak, S., & Yiğitbaşıoğlu, H. (1988). Köprülü Kanyon Milli Parkının Coğrafi Özellikleri. *Ankara Üniversitesi Dil Tarih Coğrafya Fakültesi Dergisi*, Sayı: 11 No: 11.
- Sağdıç, M., & Bozyiğit, R. (2008). Köprü Çayı Havzasında Alternatif Turizm Olanakları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 19 - 41.
- Uğurlu, A. (2005). Rekreasyonel Amaçlı Doğa Sporlarının Turizmde Kullanılması Antalya Köprülü Kanyon Rafting Uygulaması. *Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Spor Yöneticiliği Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.*
- Yalçınkaya, Z. (1995). Antalya Köprülü Kanyon Milli Parkı'nın Doğa Sporlarına Yönelik Olarak Koruma Kullanım Dengesi Açısından Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi.*

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH TARZLARI İLE POZİTİF ALGI DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Prof. Dr. Kubilay YAZICI**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr*

**Yrd. Doç. Dr. Salih USLU**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@ohu.edu.tr*

**Yüksek Lisans Öğrencisi Aylin KARAKUŞ**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, aylinkarakus1827@gmail.com*

## ÖZET

Bireyler sosyal çevredeki ortama uyum sağlamak için birçok davranış sergilerler. Bu davranışların en önemlilerinden birisi de gülme davranışıdır. Gülme, çoğu zaman bireyin toplumda kendisini ifade etmesinde bir araç olarak kullanılırken aynı zamanda farkındalık yaratan bir davranış olarak da görülmektedir. Gülme eyleminde bulunan insanlar, etrafına pozitif etkiler yayarak sosyal ilişkilerinde psikolojik iyi oluşları üzerinde olumlu izler bırakırlar. Bireylerin mizah duygularının da psikolojik sağlık ve iyilik durumunu geliştiren pozitif algılarını ortaya çıkardığı düşünülebilir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile pozitif algı durumları arasındaki ilişkiyi incelemenin bireyin çevresiyle uyum sağlaması noktasında önemli olduğu görüşü dile getirilebilir. Bu doğrultuda gerçekleştirilecek olan araştırmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile pozitif algı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim görmeye devam eden ve gönüllülük esasına göre veri toplama araçlarını dolduran 243 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Yerlikaya (2003) tarafından gerçekleştirilen “Mizah Tarzları Ölçeği” ve Akın ve Kaya (2015) tarafından gerçekleştirilen “Pozitif Algı Ölçeği” ile birlikte araştırmacılar tarafından oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu” kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmış ve verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Son olarak araştırmada elde edilecek bulgular alan yazın desteği ile yorumlanarak araştırma konusu ile ilgili gerekli öneri ve görüşlere çalışmada yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mizah, pozitif algı, sosyal bilgiler, öğretmen adayı.

## THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN THE HUMOUR STYLES AND POSITIVE PERCEPTIONS OF SOCIAL STUDIES PRE-SERVICE TEACHERS

### ABSTRACT

Individuals perform many behaviours to adapt their social environments. One of the most important of these behaviours is laugh. Laugh is considered both as a means of expressing oneself in a society and also as behaviour raising awareness. People who laugh impress others' psychologies positively in their social relations by spreading positive energy around themselves. Individuals' senses of humour may also be thought to uncover their positive perceptions that improve their psychological health and well-being conditions. In this context, it can be claimed that investigating the relation between the social studies pre-service teachers' humour styles and their positive



perception conditions is important in the adaptation of them to their environments. The aim of this study is to investigate the relation between the social studies pre-service teachers' humour styles and their positive perception conditions. The study group of the study will consist of 243 pre-service teachers who study in the Department of Social Studies Education in Social Sciences and Turkish Education Department at the Faculty of Education at Niğde Ömer Halisdemir University and who have completed the data collection tools on voluntary basis. The study is designed in descriptive survey method and the data will be collected through "Humour Styles Questionnaire" by Yerlikaya (2003), "Positive Perception Questionnaire" by Akın and Kaya (2015) and a "Personal Information Form" developed by the researchers. The findings of the study will be discussed within the context of literature and relevant suggestions will be made in accordance with the findings to give further studies a lead.

**Keywords:** Humour, positive perception, social studies, pre-service teacher.

## GİRİŞ

Sosyal bir varlık olan insan çevresiyle daima etkileşim içindedir. Doğal bir süreç olan birlikte yaşama arzusu, insanın doğasında olan kaçınılmaz bir gerçekliktir. Doğumdan ölüme dek devam eden bu süreçte yaşanan etkileşim, çevrenin ve kişilerin birbirlerine olan davranışlarını içermektedir. Gülme, ağlama, öfkelenme gibi davranışlar kişinin çevresiyle etkileşiminde önemli rol oynayan bazı davranış türleridir.

Gülme; bu davranışların içerisinde olumlu yönde olan, kişiyi rahatlatan, stresi minimum düzeye indirgeyebilen bir davranıştır (Yardımcı, 2010: 17). Bireyler sosyal çevredeki ortama uyum sağlamak için gülmeyi çoğu zaman kullanmaktadır. Öyle ki gülme eylemi, yaşanan ortamda kişinin hareket ve ifade yeteneğini olumlu etkilemesiyle birlikte, kişinin toplumda kendini rahat ifade etmesine katkıda bulunan bir duygu durumunun yansıması olarak karşımıza çıkmaktadır. Aslında gülme bir farkındalık yaratma eylemi olarak da ifade edilebilir. Bu bağlamda mizah, genellikle komik bir dürtüyle başlayan, gülümseme veya gülme gibi bir tavırla biten, hoşnutluk veren bir deneyim olarak görülmektedir (Susa, 2002'den akt. Yardımcı, 2010: 2). Mizahın ne olduğu üzerine araştırmalar yapan bilim insanları, gülmenin sanatlı şeklinin mizah olduğu sonucuna varmışlardır (Eşigül, 2002: 3). Bu yönüyle mizah ve gülme birbirini tamamlayan iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Mizah yalnızca komik bir eylem olarak anlaşılmalıdır (Arin, 2015: 12). İlgili çalışmaların çoğunda da mizahın gülmeden daha yönlü ve kapsamlı bir özellik taşıdığı ifade edilmektedir (Martin, Humor, Kazdin, Alan, 2000'den akt. Atılğan 2009: 58).

Martin vd. (2003) mizahın, bireysel farklılıkların ifade edilmesi aşamasında kendini geliştirici, katılımcı, saldırgan ve kendini yıkıcı olarak ifade edilebilen dört biçiminin olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre bu mizah tarzları içerisinde kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzları olumlu, saldırgan ve kendini yıkıcı mizah tarzları ise olumsuz yönleri içermektedir (Martin vd., 2003:51). Bu mizah tarzları içerisinde katılımcı mizah tarzının, insanları eğlendiren, gergin atmosferi yumuşatan, hoş görülü bir ortam sağlayarak olumlu duyguları ortaya çıkaran, sosyal ortamı güçlendiren, kişinin benlik saygısını arttıran yapısıyla kişiler arası etkileşimi kolaylaştıran bir özelliğe sahip olduğu dile getirilmektedir (Martin vd.2003: 53). Kişinin olumlu yönlerini geliştiren, stresini ve negatif duygularını azaltan mizah tarzına ise kendini geliştirici mizah denilmiştir. Sayar (2012: 44) bu tarzın üzüntü, kaygı gibi olumsuz duyguları yöneten; öz saygısını ve psikolojik iyi olma durumunu pozitif yönde etkileyen bir tarz olduğunu ifade etmiştir. Kendini yıkıcı mizah tarzında birey, onay kazanma dürtüsüyle kendini yererken, mutluluğunu hiçe sayar ve üzülürken de mutluymuş gibi davranır (Yerlikaya, 2003: 15). Saldırgan mizah tarzında ise kişi kendini diğerlerinden üstün olarak nitelendirerek, meydana getirdiği hazı ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mizaha

uygun olmayacak biçimde kullanır (Soyaldın, 2007: 58). Yerlikaya (2003: 15) saldırgan mizah tarzının kişinin kendini bu tarzla ifade etmekten alı koyamadığı; başkalarından soğutacak biçimde, saldırganlık ve öfke içeren kompulsif mizah olarak nitelendirmektedir.

Pozitif algı, kişinin kendisine, zamana ve doğaya ilişkin olumlu algılarını içermektedir (Icekson & Pines, 2013: 180). Mizah bu durumda, insanların pozitif algı mekanizmalarını harekete geçiren gülme davranışının beraberinde getirmiş olduğu bir mükemmellik duygusu olarak izah edilebilir (Yardımcı, 2010: 17). Bireylerin mizah duygularının aynı zamanda psikolojik sağlık ve iyilik durumlarını geliştiren olumlu ve istendik bir kişilik özelliği olabileceği göz önüne alındığında, kişiler arası ilişki tarzlarının da bireylerin kendilerini iyi hissetmeleri açısından oldukça önemli bir yere sahip olduğu görüşü dile getirilebilir (Akaydın, 2015: 2). Diğer bir deyişle kişilerarası ilişkilerde mizahın kullanımı, bireyin yaşamında kendini kabul ve kendisiyle barışık olmasını pozitif yönde etkileyen bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır (Yardımcı, 2010: 17). Konu mizah tarzları açısından ele alındığında ise kendini geliştirici ve katılımcı mizah tarzlarının, bireylerin sosyal ilişkilerine olumlu yönde etkide bulunduğu ve kişilerin benlik saygılarını artırıp, negatif duygularını azaltarak psikolojik açıdan iyi olma durumlarını olumlu yönde desteklediği görüşü dile getirilebilir (Sayar, 2012: 43-44). Gerçekleştirilen bu çalışma ile sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sahip oldukları mizah tarzları ile pozitif algı durumlarının arasında bir ilişkinin olup olmadığının tespit edilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda kişisel bilgi formunda verilen demografik değişkenlere ait bilgilerin, öğretmen adaylarının mizah tarzlarına ve pozitif algı durumlarına etkisinin olup olmadığının da sınanması amaçlanmıştır. Çalışmanın sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılmasının önemi ise geleceğin öğretmenleri olacak bu kişilerin hem mesleki hem de sosyal yaşamlarında önemli role sahip olduğu düşünülen mizah tarzları ile pozitif algı durumları arasında bir ilişkinin olup olmadığına yönelik literatürde daha öncesinde her hangi bir çalışmaya rastlanmamış olmasıdır. Çalışmanın bu yönüyle yapılacak olan diğer çalışmalara öncül olması hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında (1-4. Sınıflar) öğrenim gören 243 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan kişiler demografik özellikler açısından incelendiğinde 96'sının erkek, 147'sinin ise kadın olduğu görülmektedir.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Gerçekleştirilen eğitim araştırmalarında genellikle seçilen bir grubun belirli bir konu hakkındaki tutum, inanç ve görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla tarama modeline yer verildiğinden (McMillan ve Schumacher, 2006: 25) bu araştırmada da temel araştırma deseni olarak betimsel tarama (survey) modeli esas alınmıştır.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubunu, gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında

öğrenim görmeye devam eden ve gönüllülük esasına göre çalışmaya katılan 243 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan, sınıf, yaş, kardeş sayısı, aile tipi, doğum yeri, mezun olduğu lise türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek durumu, aile gelir durumu, mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı, mizah unsuru içeren görsel yayınları takip etme sıklığı, en çok ilginizi çeken mizah türleri değişkenlerinden oluşan “Kişisel Bilgi Formu” ve Yerlikaya (2003) tarafından geliştirilen “Mizah Tarzları Ölçeği” ile Akın ve Kaya (2015) tarafından gerçekleştirilen “Pozitif Algı Ölçeği” kullanılmıştır. “Mizah Tarzları Ölçeğinde” öğrencilerin mizah tarzlarını belirlemeye yönelik 32 madde bulunmaktadır. Bu soruların değerlendirilmesi için “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Biraz Katılmıyorum”, “Karasızım”, “Biraz Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Tamamen Katılıyorum” ifadelerinden oluşan yedi basamaklı Likert tipi ölçeğe yer verilmiştir. Pozitif algı ölçeğindeyse 7’li bir derecelendirme (“1” Hiç katılmıyorum, “7” Tamamen katılıyorum) yapılmıştır.

Mizah Tarzları Ölçeği, Yerlikaya (2003) tarafından Türkçeye uyarlanan bir ölçektir. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .79’ dur. Ölçeğin Türkçe uyarlamasının güvenilirlik ve geçerlik çalışması Aydın (1993) tarafından yapılmış ve test-tekrar test güvenilirlik katsayısı .96, Cronbach alfa katsayısı ise .77 bulunmuştur. Ölçeğin geçerliliğine ilişkin yapılan çalışmada elde edilen sonuçlar ölçeğin faktör yapısının orijinaline çok benzer olduğunu göstermektedir (Aydın, 1993’ dan akt. Yerlikaya, 2003: 28). Pozitif Algı Ölçeğinin Cronbach alfa iç tutarlılık güvenilirlik kat sayıları ölçeğin geçmiş zamana ilişkin olumlu algı alt ölçeği için .80, insan doğasına ilişkin olumlu algı alt ölçeği .71 ve benliğe yönelik olumlu algı alt ölçeği için .75 olarak bulunmuştur. Pozitif Algı Ölçeği’nin düzeltilmiş madde-test korelasyonları .55 ile .65 arasında sıralanmaktadır. Mizah Tarzları Ölçeği için bu araştırmada hesaplanan Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .70, Pozitif Algı Ölçeği için ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .84’ dir.

### 2.4. Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile pozitif algı durumları arasındaki ilişkinin incelenmesinde, cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples t-Test) ile hesaplanmıştır.

Katılımcıların mizah tarzları ile pozitif algı ölçeğinden aldıkları puanların sınıf, yaş, kardeş sayısı, aile tipi, doğum yeri, mezun olduğu lise türü, anne-baba eğitim durumu, anne-baba meslek durumu, aile gelir durumu, mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı, mizah unsuru içeren görsel yayınları takip etme sıklığı, en çok ilginizi çeken mizah türlerine göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile hesaplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri IBM SPSS 24.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [ $p \leq .05$ ] olarak kabul edilmiştir.

### 3. BULGULAR ve YORUM

**Tablo 1: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algılarına İlişkin Ölçek Ortalamalarının Cinsiyet Değişkenine Göre Bağımsız t-Testi Sonuçları**

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Mizah Tarzları	Kadın	145	126.98	19.79	239	.783	.434
	Erkek	96	128.98	18.79			
Pozitif Algı Durumları	Kadın	145	40.38	10.11	239	.86	.932
	Erkek	96	40.26	11.09			

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile mizah tarzları ( $t_{(239)}=.783$ ;  $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $t_{(239)}=.86$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 2: Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Sınıf Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları**

Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	
Mizah tarzları	1. Sınıf	74	126.12	18.41	Gruplar Arası	3	547.046	1.464	.225	
	2. Sınıf	52	125.48	22.18	Gruplar İçi	237	373.607			
	3. Sınıf	69	127.93	20.46	Toplam	240	90185.900			
	4. Sınıf	46	132.80	15.09						
	Toplam	241	127.78	19.38						
Pozitif Algı Durumları	1. Sınıf	74	37.81	10.25	Gruplar Arası	3	582.536	5.59	.001*	Farkın Kaynağı (LSD)
	2. Sınıf	52	38.00	10.76	Gruplar İçi	237	4104.042			3-1
	3. Sınıf	69	42.01	10.61	Toplam	240	26405.444			3-2
	4. Sınıf	46	44.50	8.71						4-1
	Toplam	241	40.33	10.49						4-2

\* $p<.05$

Tablo 2 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $F_{(3-237)}=1.464$ ;  $p>.05$ ) görülmüştür. Pozitif algı durumlarının ise, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $F_{(3-237)}= 5.599$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda 3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 1. ve 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla pozitif algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Tablo 3:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Yaş Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah tarzları	17-19	65	124.94	18.44	Gruplar Arası	1086.045	4	271.511	.719	.580
	20-22	144	128.96	20.46	Gruplar İçi	89099.856	236	377.542		
	23-25	27	129.26	15.90	Toplam	90185.900	240			
	26-28	3	127.33	21.13						
	29 ve Üzeri	2	115.50	2.12						
	Toplam	241	127.78	19.38						
Pozitif Algı Durumları	17-19	65	38.48	10.54	Gruplar Arası	493.043	4	123.261	1.123	.346
	20-22	144	40.58	10.62	Gruplar İçi	25912.401	236	109.798		
	23-25	27	42.59	10.05	Toplam	26405.444	240			
	26-28	3	43.67	5.13						
	29 ve Üzeri	2	47.00	1.41						
	Toplam	241	40.33	10.49						

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(4-236)}=.719$ ;  $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(4-236)}= 1.123$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 4:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Kardeş Sayısı Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah tarzları	0	13	123.69	21.21	Gruplar Arası	1536.566	6	256.094	.676	.669
	1	52	127.88	16.17	Gruplar İçi	88649.334	234	378.843		
	2	68	128.87	19.99	Toplam	90185.900	240			
	3	46	130.93	20.22						
	4	25	124.72	21.33						
	5	16	121.94	24.70						
	6 ve Üstü	21	127.67	15.28						
Toplam	241	127.78	19.38							
Pozitif Algı Durumları	0	13	41.38	11.12	Gruplar Arası	673.102	6	112.184	1.020	.413
	1	52	40.63	9.26	Gruplar İçi	25732.342	234	109.967		
	2	68	40.34	10.24	Toplam	26405.444	240			
	3	46	38.33	11.26						
	4	25	42.88	10.49						
	5	16	37.00	10.26						
	6 ve Üstü	21	42.81	12.10						
Toplam	241	40.33	10.49							

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayısı değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(6-234)}=.676$ ;  $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(6-234)}= 1.020$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 5:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Aile Tipi Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Aile Tipi		n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah tarzları	Çekirdek Aile	209	128.33	19.55	Gruplar Arası	496.916	2	248.458	.659	.518
	Geniş Aile	27	124.30	18.33	Gruplar İçi	89688.985	238	376.844		
	Parçalanmış Aile	5	123.20	18.98	Toplam	90185.900	240			
	Toplam	241	127.78	19.38						
Pozitif Algı Durumları	Çekirdek Aile	209	40.78	10.22	Gruplar Arası	539.695	2	269.847	2.483	.086
	Geniş Aile	27	38.59	11.79	Gruplar İçi	25865.749	238	108.680		
	Parçalanmış Aile	5	31.20	11.23	Toplam	26405.444	240			
	Toplam	241	40.33	10.49						

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipi değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(2-238)}=659$ ;  $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(2-238)}=2.483$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 6:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Doğum Yeri Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

Doğum Yeri		n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah tarzları	Büyükşehir	60	131.28	22.44	Gruplar Arası	1961.885	4	490.471	1.312	.266
	İl	62	125.63	19.21	Gruplar İçi	88224.016	236	373.831		
	İlçe	99	126.15	17.28	Toplam	90185.900	240			
	Kasaba	7	126.43	7.52						
	Köy	13	134.92	23.08						
	Toplam	241	127.78	19.38						
Pozitif Algı Durumları	Büyükşehir	60	39.32	10.53	Gruplar Arası	474.996	4	118.749	1.081	.367
	İl	62	42.53	9.60	Gruplar İçi	25930.448	236	109.875		
	İlçe	99	39.37	10.76	Toplam	26405.444	240			
	Kasaba	7	41.86	11.96						
	Köy	13	41.00	11.39						
	Toplam	241	40.33	10.49						

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğum yeri değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(4-236)}=1.312$ ;  $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(4-236)}=1.081$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 7:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Mezun Olunan Lise Türü Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	<b>Mezun Olunan Lise Türü</b>	<b>n</b>	$\bar{X}$	<b>Ss</b>	<b>VK</b>	<b>KT</b>	<b>sd</b>	<b>KO</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
Mizah tarzları	Genel Lise	61	130.44	15.37	Gruplar Arası	3550.480	5	710.096	1.926	.091
	Anadolu Lisesi	106	126.05	19.37	Gruplar İçi	86635.420	235	368.661		
	Anadolu öğretmen lisesi	14	135.14	15.44	Toplam	90185.900	240			
	Özel lise	3	148.00	14.73						
	Meslek lisesi	40	123.43	23.59						
	Diğer	17	129.59	22.13						
	Toplam	241	127.78	19.38						
Pozitif Algı Durumları	Genel lise	61	39.03	10.60	Gruplar Arası	650.055	5	130.011	1.186	.317
	Anadolu Lisesi	106	40.47	10.90	Gruplar İçi	25755.389	235	109.597		
	Anadolu öğretmen lisesi	14	40.14	8.22	Toplam	26405.444	240			
	Özel lise	3	49.67	3.21						
	Meslek lisesi	40	42.40	8.97						
	Diğer	17	37.76	12.50						
	Toplam	241	40.33	10.49						

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(5-235)}=1.926$   $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(5-235)}=1.186$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.



**Tablo 8:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Anne Eğitim Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Anne Eğitim	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah tarzları	Okuryazar Değil	21	123.52	19.59	Gruplar Arası	2652.113	5	530.423	1.424	.216
	İlkokul	138	130.46	19.70	Gruplar İçi	87533.788	235	372.484		
	Ortaokul	49	124.33	19.74	Toplam	90185.900	240			
	Lise	26	122.80	14.32						
	Ön Lisans	4	131.25	10.97						
	Lisans	3	128.67	35.23						
	Toplam	241	127.76	19.38						
Pozitif Algı Durumları	Okuryazar Değil	21	41.10	8.66	Gruplar Arası	680.851	5	136.170	1.244	.289
	İlkokul	138	39.80	10.40	Gruplar İçi	25724.593	235	109.466		
	Ortaokul	49	39.24	11.79	Toplam	26405.444	240			
	Lise	26	42.88	10.09						
	Ön Lisans	4	50.25	3.59						
	Lisans	3	42.00	8.89						
	Toplam	241	40.33	10.49						

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(5-235)}=1.424$   $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(5-235)}=1.244$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 9:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Baba Eğitim Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Baba Eğitim	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	
Mizah tarzları	Okuryazar Değil	4	136.25	9.54	Gruplar Arası	2585.170	6	430.862	1.151	.334	
	İlkokul	93	126.74	20.84	Gruplar İçi	87600.731	234	374.362			
	Ortaokul	61	124.74	18.57	Toplam	90185.900	240				
	Lise	50	128.74	18.36							
	Ön Lisans	17	130.76	17.90							
	Lisans	13	136.15	20.31							
	Yüksek Lisans	3	141.00	7.55							
	Toplam	241	127.78	19.38							
	Pozitif Algı Durumları	Okuryazar Değil	4	42.50	10.15	Gruplar Arası	988.589	6	164.765	1.517	.173
		İlkokul	93	39.00	10.65	Gruplar İçi	25416.855	234	108.619		
Ortaokul		61	40.34	10.25	Toplam	26405.444	240				
Lise		50	41.56	10.15							
Ön Lisans		17	44.12	8.52							
Lisans		13	37.00	13.20							
Yüksek Lisans		3	51.00	5.57							
Toplam		241	40.33	10.49							

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(6-234)}=1.151$   $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(6-234)}=1.517$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır.

**Tablo 10:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Anne Meslek Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Anne Meslek	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah tarzları	Ev hanımı	216	127.84	19.64	Gruplar Arası	304.986	6	50.831	.132	.992
	Emekli	5	123.60	14.57	Gruplar İçi	89880.915	234	384.106		
	Devlet memuru	3	127.00	7.55	Toplam	90185.900	240			
	Esnaf	5	125.40	22.52						
	İşçi	5	132.60	29.35						
	Çiftçi	4	130.00	6.38						
	Diğer	3	123.67	14.05						
	Toplam	241	127.78	19.38						
Pozitif algı durumları	Ev hanımı	216	40.50	10.35	Gruplar Arası	833.915	6	138.986	1.272	.271
	Emekli	5	45.00	5.00	Gruplar İçi	25571.529	234	109.280		
	Devlet memuru	3	34.33	16.50	Toplam	26405.444	240			
	Esnaf	5	34.00	13.10						
	İşçi	5	38.60	10.64						
	Çiftçi	4	33.50	12.40						
	Diğer	3	48.67	11.85						
	Toplam	241	40.33	10.49						

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumu değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(6-234)}=.132$   $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(6-234)}=1.272$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenmiştir.

**Tablo 11:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Baba Meslek Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Baba Meslek	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah tarzları	Emekli	70	128.13	21.84	Gruplar Arası	3677.742	5	735.548	1.998	.080
	Devlet Memuru	30	127.80	19.17	Gruplar İçi	86508.158	235	368.120		
	Esnaf	45	129.53	19.61	Toplam	90185.900	240			
	İşçi	41	123.24	17.75						
	Çiftçi	26	122.04	15.15						
	Diğer	29	135.72	16.55						
	Toplam	241	127.78	19.38						
Pozitif Algı Durumları	Emekli	70	41.41	10.43	Gruplar Arası	338.354	5	67.671	.610	.692
	Devlet Memuru	30	41.30	10.17	Gruplar İçi	26067.090	235	110.924		
	Esnaf	45	40.58	11.13	Toplam	26405.444	240			
	İşçi	41	38.12	9.85						
	Çiftçi	26	39.35	10.49						
	Diğer	29	40.34	11.14						
	Toplam	241	40.33	10.49						

Tablo 11 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek durumu değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(5-235)}= 1.998$   $p>.05$ ) ve pozitif algı durumları ( $F_{(5-235)}=.610$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 12:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Aile Gelir durumu	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	0-1000tl	44	126.57	18.90	Gruplar Arası	605.306	4	151.326	.339	.810	
	1001-2000tl	101	126.89	20.87	Gruplar İçi	89580.595	236	379.579			
	2001-3000tl	61	128.75	17.41	Toplam	90185.900	240				
	3001-4000tl	24	131.79	19.19							
	4000tl ve üzeri	11	126.55	19.98							
	Toplam	241	127.76	19.38							
Pozitif Algı Durumları	0-1000tl	44	37.43	10.83	Gruplar Arası	1131.381	4	282.845	2.641	.035	
	1001-2000tl	101	40.68	10.52	Gruplar İçi	25274.063	236	107.093			
	2001-3000tl	61	42.84	8.98	Toplam	26405.444	240				
	3001-4000tl	24	36.75	11.37							
	4000tl ve üzeri	11	42.64	11.66							
	Toplam	241	40.33	10.49							

\*p<.05

Tablo 12 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, aile gelir durumu değişkeni ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $F_{(4-236)}=.339$ ;  $p>.05$ ) görülmüştür. Pozitif algı durumlarının ise, aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $F_{(4-236)}=2.641$ ;  $p<.05$ ) saptanmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre aile gelir durumu 2001-3000tl arasında değişen öğretmen adaylarının pozitif algılarının aile gelir durumu 0-1000tl ile 3001-4000tl arasında değişen öğretmen adaylarına kıyasla pozitif algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 13:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Mizah Unsuru Basılı Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Mizah Unsuru Basılı	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	Çok Sık	15	130.93	23.29	Gruplar Arası	4576.041	4	1144.010	3.154	.015*	Sık - Az Sık - Çok Az Ara Sıra - Çok Az
	Sık	22	137.59	15.17	Gruplar İçi	85609.859	236	362.754			
	Ara Sıra	95	129.80	19.06	Toplam	90185.900	240				
	Az	35	124.11	17.31							
	Çok Az	74	123.35	19.87							
	Toplam	241	127.78	19.38							
Pozitif Algı durumları	Çok Sık	15	38.73	13.17	Gruplar Arası	292.193	4	73.048	.660	.620	
	Sık	22	39.05	10.47	Gruplar İçi	26113.251	236	110.649			
	Ara Sıra	95	40.85	10.09	Toplam	26405.444	240				
	Az	35	42.29	10.49							
	Çok Az	74	39.45	10.52							
	Toplam	241	40.33	10.49							

\*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, mizah unsuru içeren basılı ürünleri takip etme sıklığı ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın ( $F_{(4-236)}=3.154$ ;  $p<.05$ ) olduğu görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre mizah unsuru içeren basılı ürünleri sık takip eden öğretmen adaylarının mizah tarzları, az ve çok az takip eden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca mizah unsuru içeren basılı ürünleri ara sıra takip eden öğretmen adaylarının mizah tarzları çok az takip eden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Pozitif algı durumlarının, mizah unsuru görsel değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı ( $F_{(4-236)}=.660$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

**Tablo 14:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Mizah Unsuru Görsel Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Mizah Unsuru Görsel	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	Çok Sık	33	139.24	22.90	Gruplar Arası	5729.52	4	1432.38	4.003	.004*	Çok Sık - Sık Çok Sık - Ara Sıra Çok Sık - Az Çok Sık - Çok Az
	Sık	79	127.72	18.50	Gruplar İçi	84456.3	236	357.866			
	Ara Sıra	77	125.60	18.65	Toplam	90185.9	240	00			
	Az	24	125.96	19.67							
	Çok Az	28	121.96	14.50							
	Toplam	241	127.78	19.38							
Pozitif Algı durumları	Çok Sık	33	39.88	12.61	Gruplar Arası	80.729	4	20.182	.181	.948	
	Sık	79	39.72	9.57	Gruplar İçi	26324.7	236	111.545			
	Ara Sıra	77	40.56	10.20	Toplam	26405.4	240	44			
	Az	24	41.13	10.75							
	Çok Az	28	41.29	11.43							
	Toplam	241	40.33	10.49							

\*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, mizah unsuru içeren görsel ürünleri takip etme sıklığı ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $F_{(4-236)}=4.003$ ;  $p<.05$ ) görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre mizah unsuru içeren görsel ürünleri çok sık takip eden öğretmen adaylarının mizah tarzlarının sık, ara sıra, az ve çok az takip eden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. Pozitif algı durumlarının, mizah unsuru görsel değişkenine göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı ( $F_{(4-236)}=.181$ ;  $p>.05$ ) görülmüştür.

**Tablo 15:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları İle Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişkinin Mizah Türü Değişkenine Göre One-Way Anova Sonuçları

	Mizah Türü	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LDS)
Mizah tarzları	Karikatür	134	129.46	19.35	Gruplar Arası	3762.620	4	940.655	2.569	.039*	Karikatür - Masal Hiciv - Masal Orta Oyunu - Masal
	Fıkra	52	124.37	19.51	Gruplar İçi	86423.280	236	366.200			
	Hiciv	34	130.68	19.05	Toplam	90185.900	240				
	Ortaoyunu	5	135.80	24.92							
	Masal	16	116.13	13.51							
	Toplam	241	127.78	19.38							
Pozitif algı durumları	Karikatür	134	41.88	9.55	Gruplar Arası	1093.459	4	273.365	2.549	.040*	Karikatür - Ortaoyunu Karikatür - Masal
	Fıkra	52	38.96	11.08	Gruplar İçi	25311.985	236	107.254			
	Hiciv	34	39.59	10.95	Toplam	26405.444	240				
	Ortaoyunu	5	31.80	7.66							
	Masal	16	36.06	13.50							
	Toplam	241	40.33	10.49							

\*p<.05

Tablo 15 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, en çok ilgi duydukları mizah türü ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $F_{(4-236)}=2.569$ ;  $p<.05$ ) görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre karikatür, hiciv ve ortaoyunu mizah türlerine ilgi duyan öğretmen adaylarının mizah tarzları, masal mizah türüne ilgi duyan öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu görülmüştür. Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok ilgi duydukları mizah türü ile Pozitif algı durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu ( $F_{(4-236)}=2.549$ ;  $p<.05$ ) görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, karikatür mizah türüne ilgi duyan öğretmen adaylarının, orta oyunu ve masal mizah türlerine ilgi duyan öğretmen adaylarına kıyasla pozitif algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 16.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları ve Pozitif Algı Durumları Arasındaki İlişki İçin Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Mizah Tarzları	Pozitif Algı Durumları
Mizah Tarzları	1	.134**
Pozitif Algı Durumları	.134**	1

\*\* p< .01

Tablo 16 incelendiğinde, Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile pozitif algı durumları arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, mizah tarzları ile pozitif algı durumları arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır [ $r=.134$ ;  $p<.01$ ].



## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### SONUÇ

Cinsiyet değişkenine göre yapılan incelemede; sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyetleri ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Mizah tarzlarının cinsiyet değişkeninden etkilenmemesi, mizah tarzının kadın ve erkek arasında farklılık göstermediği ve mizahın cinsiyetle ilişkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pozitif algılarının ise kadın ve erkek arasında bir farklılık göstermemiş olması her iki cinsiyetten öğretmen adaylarının hayatı pozitif algılamakta oldukları şeklinde ifade edilebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Pozitif algı durumlarının ise, sınıf düzeyi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda 3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının 1. ve 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına kıyasla pozitif algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. 3. ve 4. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eğitim hayatlarında 1. ve 2. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kıyasla daha tecrübeli olmalarının hayatı pozitif algılayışlarını olumlu manada etkilediği düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile pozitif algı durumları arasında yaş, kardeş sayısı, doğum yeri, mezun olunan lise türü, anne baba eğitim durumları, anne baba meslek durumları değişkenlerinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın bu bulgusu, söz konusu değişkenlerin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile pozitif algı durumları üzerinde etkisinin bulunmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile aile gelir durumu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunun sebebi mizahın ekonomik durumlardan etkilenmemesi olarak düşünülebilir. Pozitif algı durumlarının ise, aile gelir durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre aile gelir durumu 2001-3000tl arasında değişen öğretmen adaylarının pozitif algılarının aile gelir durumu 0-1000tl ile 3001-4000tl arasında değişen öğretmen adaylarına kıyasla pozitif algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ülkemizde pek çok durumu etkileyen ekonomik koşullar kişiler üzerinde de etkisini göstermektedir. Aile gelir durumu değişkeninde de bu etki varlığını hissettirmiş olabilir. Aile gelir durumu 0-1000tl ile 3001-4000tl olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının pozitif algılarının aile gelir durumu 2001-3000tl olan öğretmen adaylarına göre düşük çıkması seçtikleri mesleğin ekonomik açıdan benzer miktarda gelir sağlaması pozitif algılarının da bu yönde olumlu manada katkıda bulunduğu düşünülebilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, mizah unsuru içeren basılı ürünleri takip etme sıklığı ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre mizah unsuru içeren basılı ürünleri sık takip eden öğretmen adaylarının mizah tarzları, az ve çok az takip eden öğretmen adaylarına kıyasla mizah tarzlarının daha olumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca mizah unsuru içeren

basılı ürünleri ara sıra takip eden öğretmen adaylarının mizah tarzlarının çok az takip eden öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu olduğu görülmektedir. Mizah unsurlarını sık ve ara sıra takip eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah unsurlarını çok az ve az takip eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarına kıyasla mizah unsurlarıyla daha alakalı olmalarından dolayı mizahı algılamada daha üst seviyede oldukları düşünülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, en çok ilgi duydukları mizah türü ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre karikatür, hiciv ve ortaoyunu mizah türlerine ilgi duyan öğretmen adaylarının mizah tarzları, masal mizah türüne ilgi duyan öğretmen adaylarına kıyasla daha olumlu düzeyde olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, en çok ilgi duydukları mizah türleri buldukları konumdan, yaştan ve eğitim durumlarından etkilenmelerinden dolayı ilgi düzeyleri karikatür, hiciv ve ortaoyununa masalla kıyasla daha yatkın türlerdir. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 0-6 yaş grubu olan masal türüne mizahi bir tür olarak bakmadıkları ayrıca düşünülebilir.

Ayrıca, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının en çok ilgi duydukları mizah türü ile pozitif algı durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, karikatür mizah türüne ilgi duyan öğretmen adaylarının, orta oyunu ve masal mizah türlerine ilgi duyan öğretmen adaylarına kıyasla pozitif algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adayları pozitif algılarını harekete geçiren gülmeyi masal türüyle ilişkilendirmeleri düşünülebilir.

## **TARTIŞMA**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile cinsiyet değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın cinsiyet değişkeni bulgularıyla istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucu Özdolap (2015); Fırat (2017)'in araştırma bulgularıyla paralellik göstermekteyken, Erözkan (2009); Sayar (2012) 'ın araştırma bulgularıyla örtüşmemektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi değişkeni ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın sınıf düzeyi değişkenine ilişkin bulguları sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzlarının göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği sonucu Erözkan (2009) 'ın bulgularıyla paralellik gösterirken, Sayar (2012) 'ın araştırma bulgularıyla benzerlik göstermemektedir.

Mizah tarzlarıyla yaş değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın yaş değişkenine ilişkin bulguları Fırat (2017)'in ve Akaydın (2015)'in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Mizah tarzlarıyla kardeş sayısı değişkeni arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırmanın kardeş sayısı değişkenine ilişkin bulguları Fırat (2017)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Mizah tarzları ile aile tipi değişkenine bakıldığında ise one-way anova sonuçlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın aile tipi değişkeni bulgularıyla Akaydın (2015)'in araştırma bulgularıyla örtüşmektedir.

Doğum yeri değişkeni incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Araştırmanın doğum yeri değişkeni bulgularıyla Sayar (2012)'in ve Fırat (2017)'in araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Anne eğitim düzeyi değişkeninin mizah tarzlarıyla ilişkisinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın anne eğitim düzeyi değişkeni bulgularıyla Akaydın (2015)'in araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Anne meslek durumu değişkeni incelendiğinde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır. Çalışmanın anne meslek durumu değişkeni bulgularıyla Akaydın (2015)'in araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Aile gelir düzeyi ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna varılmıştır. Araştırmanın aile gelir düzeyi değişkenine ilişkin bulgularıyla Erözkan (2009) ve Fırat (2017)'in araştırma bulguları benzerlik göstermektedir.

Literatürde yer alan araştırma bulguları arasındaki farklılık örneklem özelliklerinin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

## **ÖNERİLER**

3. ve 4. Sınıfların Pozitif algı düzeylerinin 1. ve 2. Sınıflar arasında farklılaşmasını engellemek amacıyla 1. ve 2. Sınıf öğrencilerine üniversite yaşamına uyum sağlamak için danışma hizmeti verilmelidir.

Mizah tarzlarının anlaşılması noktasında ise üniversite eğitimi sırasında mizahi unsurları tanınması adına öğrencilere ücretsiz kurslar açılması önerilir. Ayrıca sosyal aktiviteler (tiyatro, seminer, karikatür dersleri, filmler) üniversiteler bütçesi tarafından desteklenmelidir.

Mizahın meslek olarak yaygınlaşması için üniversiteler bünyesinde bölümler açılmalı ve öğretmenlik programları ders içeriklerine mizaha ilişkin ders içerikleri eklenmelidir. Öğrencileri öğretici mesleğini üstlenen öğretmenlerin mizahı ders içerisinde kullanması amacıyla etkinlikler üretmesi ve mizahın ortaokul seviyesine kadar indirilmesinin sağlanması için çeşitli hizmet içi kurslar verilmelidir.

Mizahın tüm ülkede benimsenmesi için devlet tiyatrolarına ücretsiz katılımlar sağlanmalı, halk eğitim kurslarında mizahı geliştirmek ve yaygınlaştırmak için karikatüristlerin ders vermesi sağlanmalıdır.

Aile gelir durumu, orta seviyede olan öğretmen adaylarının düşük ve yüksek seviyede olanlara göre pozitif algı düzeylerinin daha olumlu olması doğrultusunda orta gelirli ailelerin yüksek ve düşük gelirli ailelerle çeşitli toplantılarda buluşup akran eğitimine benzer şekilde önerilerde bulunması sağlanabilir. Ayrıca ülkemizde ekonomi konusunda daha dikkatli davranılması için kanalların haber saatinden sonra ekonomik kalkınma dersleri verilmesi önerilebilir. Yerli malı kullanımı çalışmaları ve tutumlu olma GİRİŞİMLERİ kamu spotuyla desteklenmelidir. Üniversitelerde ise ev ekonomisi dersi seçmeli ders niteliğinde her bölüm ve anabilim dalında öğretilmelidir.

## KAYNAKÇA

- Icekson, T.(2013). Positive perception: A three dimensional model and a scale. *Personality and Individual Differences* 54(2013),180-186.
- Yardımcı, İ.(2010).Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 2010 (3/2), 1-41.
- Atılğan, E.(2009). The relationship between humour styles and shyness: an investigation of Turkish university students. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 4 (2009),87-96.
- Martin, R A.Puhlik Doris,P. Larsen,G, Gray,J.ve Weir,K.(2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire.*Journal of Research in Personality* 37 (2003) 48–75.
- Yerlikaya, E.E.(2003). *Mizah tarzları ölçeği'nin uyarlama çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans/Doktora Tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Sayar, B.(2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans/Doktora Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Soyaldın, S.Z.(2007). *Orta öğretim öğrencilerinin öfke ifade tarzları ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans/Doktora Tezi). Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Eşigül, E.(2002).*Cumhuriyet dönemi mizahı üzerinde değerlendirmeli bir bibliyografya çalışması* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans/Doktora Tezi).Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Arin, G.(2015). *Does humour need to be justified?:an inquiry on humour as political phenomenon* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans/Doktora Tezi).İstanbul Üniversitesi Güzel Sanatlar ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akaydın, D. (2015). *6 yaş grubu çocukların duygusal zekâları ile annelerinin mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Mcmillan,J.ve Schumacher, S.(2006).Research in education:evidence-based inquiry. Yeni Baskı: Pearson/Allyn and Bacon.
- Akın, A. ve Kaya, M. (2015). Pozitif algı ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği.*Journal Of European Education, Cilt(5),16-22.*
- Özdolap, M.(2015).*Mizah tarzları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Fırat, E.R.(2017). *Üniversite öğrencilerinin bağlanma stilleri ile kullandıkları mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erözkan, A. (2009). The relationship between humour styles and shyness: an investigation of Turkish university students . *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 4 (2009) 87-96.

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ MİZAH TARZLARI İLE KÜLTÜREL ZEKÂ DURUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Prof. Dr. Kubilay YAZICI**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr*

**Dr. Öğr.Üyesi Salih USLU**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@ohu.edu.tr*

**Yüksek Lisans Öğrencisi Şükran GEÇGEL**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sukrangecegell@gmail.com*

## ÖZET

Modern çağın getirmiş olduğu hızlı değişimler, toplumsal yaşam içerisinde de etkilerini göstermektedir. Bireylerin davranışları ve kişiler arası ilişkilerdeki durumları bu değişimden etkilenmektedir. Duygu ve düşüncelerin yansıtılmasında bir araç konumunu üstlenen mizah da bu noktada günlük yaşamda etkili olmaktadır. Mizah, psikolojik ve sosyolojik yönden insan yaşamında önemli bir yere sahip olmakla birlikte, kültür ile de yakından ilişkilidir. Kültür, sadece toplumsal yönüyle değil, bireylerin öznel mizah tarzlarını da etkileyen bütüncül yönüyle karşımıza çıkmaktadır. Mizahın kültürel süreç içerisinde şekillenmesi, toplumun ve bireylerin mizah anlayışlarına yön vermektedir. Bu etkileşim sürecinde, bireylerin toplumsallaşma süreçlerine doğrudan katkıda bulunan ve bu süreci kültür aktarımıyla gerçekleştiren sosyal bilgiler dersi, birey ve toplum ilişkisinde önemli bir konumda bulunmaktadır. Bu doğrultuda gerçekleştirilen çalışmanın amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmada ayrıca sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumlarının cinsiyet, sınıf, yaş, kardeş sayısı, aile tipi, doğum yeri, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba meslek durumu, aile gelir durumu, mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı, mizah unsurları içeren görsel yayınları takip etme sıklığı, en çok ilgi çeken mizah türleri değişkenleri açısından incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi'nde öğrenim görmekte olan ve gönüllülük esasına göre veri toplama araçlarını dolduran 243 sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır. Betimsel tarama yönteminin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak Yerlikaya (2003) tarafından geliştirilen "Mizah Yaşantıları Ölçeği" ile İlhan ve Çetin'in (2014) "Kültürel Zekâ Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmaktadır. Verilerin analizinde SPSS 24.0 paket programı kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alanda daha önce yapılmış diğer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırılmıştır. Sonuç olarak gelecekte yapılabilecek muhtemel çalışmalara yol göstermesi amacıyla araştırmanın bulguları doğrultusunda çeşitli önerilere yer verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mizah, kültürel zekâ, sosyal bilgiler, öğretmen adayı.

# THE INVESTIGATION OF THE RELATION BETWEEN THE HUMOUR STYLES AND CULTURAL INTELLIGENCE OF SOCIAL STUDIES PRE-SERVICE TEACHERS

**Prof. Dr. Kubilay YAZICI**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, kyazici@ohu.edu.tr*

**Dr. Öğr. Üyesi Salih USLU**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@ohu.edu.tr*

**Yüksek Lisans Öğrencisi Şükran GEÇGEL**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, sukrangecegell@gmail.com*

## ABSTRACT

Rapid changes caused by the modern era also affect the social life. The behaviours of individuals and interpersonal relations are affected by these changes. Humour, which is a means of expressing feelings and opinions, is also effective in daily life. Humour is closely related to culture as well as having a significant role in human life psychologically and sociologically. Culture is considered in terms of not only its social side but also its holistic side that affects individuals' subjective humour styles. The shaping of humour throughout cultural process shapes the society's and individuals' humour styles. Social Studies Course, which contributes to the socialization process of individuals by cultural transmission, has an important role in the relations between the individual and public during this interaction process. In this sense, the aim of this study is to investigate the relation between the humour styles and cultural intelligence of Social Studies pre-service teachers. Besides, the senses of humour and cultural intelligence of Social Studies pre-service teachers will also be examined in terms of gender, grade, age, number of siblings, type of family, birthplace, alma matter, educational attainment of parents, occupational status of parents, family income, frequency of following printed publications containing elements of humour and most attractive humour types variables. The study group of the study consists of 243 Social Studies pre-service teachers who study at Niğde Ömer Halisdemir University and who have completed the data collection tools voluntarily. The study is designed in descriptive survey method and the data is collected through "Humour Styles Questionnaire" by Yerlikaya (2003), "Cultural Intelligence Questionnaire" by İlhan and Çetin (2014) and a "Personal Information Form" developed by the researchers. The data is transferred into computer and it will be analysed using SPSS 24.0 program. The findings of the study will be compared with the findings of other related previous studies. In the conclusion section, relevant suggestions will be made in accordance with the findings to give further studies a lead.

**Keywords:** Humour, cultural intelligence, social studies, pre-service teacher.

## GİRİŞ

Toplumsal yaşamda bireylerin davranışları, sosyal çevreleriyle olan etkileşimlerine yön vermektedir. Bu davranışlar, bireyin duygu ve düşünce dünyasının dışı vurumu olarak günlük hayatta önemli bir işleve sahiptir. Kişiler arası ilişkilerde, duygu ve düşüncelerin aktarımında bir araç konumunu üstlenen mizah ise, doğrudan olmasa bile dolaylı olarak duygu ve düşüncelerin yansıtılması aşamasında ve bireylerin hayata olan bakış açılarını anlamlandırma noktasında (Tümkaya, Hamarta, Deniz, Çelik ve Aybek, 2008: 3) önemli bir görev ifa eder.

“Tanım olarak mizah, gülmececin karşılığı olarak kullanılırken Türk dil kurumunda eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay (Balta, 2016: 1269)” olarak ifade edilebilirken, içeriği itibarıyla bir bütün olarak insana ait bilişsel, fizyolojik, davranışsal ve duygusal yönleri kapsamaktadır (Solomon,1996’dan akt. Arslan, Mentiş Taş, Traş, 2011: 718).

Mizahın, bireylerin kişisel özelliklerini yansıtması bakımından öznel bir kavram olarak ifade edilmesi, onun farklı içeriğe sahip tarzlardan oluştuğu görüşünün dile getirilmesine yol açmaktadır. Bu görüşten hareketle, bireylerin sergiledikleri mizah tarzlarının içerikleri incelendiğinde, ikisinin olumlu (katılımcı ve kendini geliştirici) ikisinin ise olumsuz (saldırgan ve kendini yerici) özelliğe sahip oldukları ifade edilebilir (Martin vd., 2003’dan akt. Altinkurt ve Yılmaz, 2011:2).

Katılımcı ve kendini geliştirici mizah tarzları kişiler arası ilişkilerde etkin rol oynamakla birlikte, bireylerin kendi benliklerine de olumlu katkılar sağlaması nedeniyle hoşgörü esasına dayanan tarzları kapsamaktadır (Yerlikaya, 2007: 16). Saldırgan ve kendini yerici mizah tarzları ise, bireylerin hem kendine hem de diğer insanlara karşı olumsuz davranışlar sergilemesini içermektedir. Bu nedenle saldırgan ve kendini yerici mizah tarzlarına sahip bireyler mizahı zarar verici biçimde kullanabilmektedir (Yerlikaya, 2007: 16).

Bireylerin sosyal yaşamlarında, fark edilemeyen bir konumda bulunan mizah tarzı toplumların mihenk taşıını oluşturan kültürel yapıları ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü mizah anlayışı toplumdan topluma değişen bir yapı özelliği taşımaktadır. Bu yapının içindeki bireylerin, mizah tarzları da ister istemez toplumun kültürel yapısından etkilenmektedir. Geçmişten bugüne sürekli olarak değişen yaşam koşulları, bireylerin değişen kültürel süreçlere de uyum sağlamasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada kültürel zekâ, bireylerin hem kendi hem de başka toplumlarda meydana gelen alışkanlıklara uyum sağlayabilme aşamasına gerekli olan bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır (Çetin ve İlhan, 2014: 95).

Günümüz modern çağının getirmiş olduğu hızlı toplumsal değişimler kültürler arasında yoğun bir etkileşimin ortaya çıkmasına neden olmaktadır (İçli, 2001: 170). Modern çağın dinamiğini oluşturan teknoloji sağlamış olduğu birçok imkânla, bireylerin yeni kültürleri tanıma olanaklarını arttırmıştır. Bu aşamada, toplumun yeni kültürel süreçlere uyum sağlayabilmesinde öğretim programları vasıtasıyla eğitim kurumları önemli bir işlevi yerine getirmektedirler.

Özellikle demokratik vatandaş yetiştirmeyi odak noktasına alan sosyal bilgiler dersleri (Kan, 2009: 28), toplum içerisindeki insanların yaşayışını, kültürünü, bu kültürün dünya kültürleri ve toplumları içerisindeki yerini,

bağlantılarını içermesi ve gelecekte ihtiyaç duyacakları temel bilgileri bünyesinde barındırması açısından önemli bir yere sahiptir (Sever, 2015: 11).

Bu dersin önemli olmasının bir diğer gerekçesi ise, kültürel zekâ alanının bireylerde üst biliş alanını aktif kılmada etkin olması olarak ifade edilebilir. Üst bilişsel kültürel zekâsı güçlü olan bireyler kendi kültürlerini bilinçli olarak sorgular ve farklı kültürel etkileşimlere açıktırlar (Aksoy, 2013: 81). Çünkü kültürel zekânın üst biliş boyutu, bireyin kültürler arası etkileşiminde kullandığı kültürel bilginin bilincinde ve bu bilgiler üzerinde kontrol sahibi olması ile ilgilidir (Ang & Van Dyne, 2008'den aktaran Çetin ve İlhan, 2014: 7). Gerçekleştirilen bu çalışmada, etkin vatandaşlar yetiştirmede ve kültür aktarımında önemli bir yerde bulunan sosyal bilgiler derslerini yürütecek olan öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ alanları arasındaki ilişkinin incelenmesi temel amaç olarak belirlenmiştir.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma betimsel tarama (survey) modeli kullanılarak yürütülmüştür. Genellikle eğitim araştırmalarında seçilen grubun belirli bir konu hakkında tutum, inanç ve görüşlerini öğrenmek amacıyla tarama yöntemi kullanıldığı için bu çalışmada da temel araştırma deseni olarak betimsel tarama (survey) modeli kullanılmıştır (Karasar,1999:77). Bu araştırmanın çalışma grubunu gönüllülük esasına göre Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dallarında Öğrenim görmekte olan 238 (143 Kadın, 95 Erkek) sosyal bilgiler öğretmen adayı oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu" , Yerlikaya (2003) tarafından geliştirilen "Mizah Tarzları Ölçeği" ile İlhan ve Çetin (2014) tarafından geliştirilen "Kültürel Zekâ Ölçeği" kullanılmıştır. "Mizah Tarzları Ölçeğinde öğretmen adaylarının mizah tarzlarını belirlemeye yönelik 32 soru bulunmaktadır. Bu soruların değerlendirilmesinde "Kesinlikle Katılmıyorum" "Katılmıyorum" "Biraz Katılmıyorum" "Kararsızım" "Biraz Katılıyorum" "Katılıyorum" "Tamamıyla Katılıyorum" ifadelerinden oluşan yedi basamaklı olarak kullanılmıştır. Mizah tarzları ölçeğinde geçerlik çalışmalarına ilişkin yapı geçerliği ve ölçütlere dayalı geçerlik çalışmaları yapılmıştır. Uyarlanan ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak amacıyla iki kez faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Mizah tarzları ölçeğinin alt ölçekleri için cronbach alfa iç tutarlık katsayılarının; .67 ve. 78 arasında, toplam puan için ise. 81 olduğu bulunmuştur. Test tekrar test korelasyon katsayılarının kendini geliştirici mizah alt ölçeği için .83, katılımcı mizah alt ölçeği için .88 saldırgan mizah alt ölçeği için .85 ve kendini yıkıcı mizah alt ölçeği için .85 olduğu bulunmuştur. Toplam puan test tekrar test korelasyon katsayısının. 91 olduğu görülmektedir(Yerlikaya, 2003: 58-59).



Kültürel zekâ ölçeğinde ise öğretmen adaylarının kültürel zekâlarını belirlemeye yönelik 20 soru bulunmaktadır. Bu soruların değerlendirilmesinde “Hiç katılmıyorum” “ Kararsızım” Tamamen Katılıyorum” ifadelerinden oluşan yedi basamaklı olarak kullanılmıştır. Kültürel zekâ ölçeğinin geçerlik çalışmaları açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda faktör yük değeri düşük olan 20 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu işlemin ardından faktör yük değeri .52 ile .80 arasında değişen 20 madde ve kuramsal temelle örtüşen 4 faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Faktörler arasındaki korelasyonların .21 ile .45 arasında değiştiği saptanmıştır. Madde analizi sonucunda ölçekte yer alan maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .47 ile .71 arasında sıralandığı belirlenmiştir. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları; üst biliş alt boyutu için .72, biliş alt boyutu için .86, motivasyon alt boyutu için .76 ve davranış alt boyutu için .83 olarak bulunmuştur (İlhan ve Çetin, 2014: 99).

### Verilerin Analizi

Katılımcıların mizah tarzları ve kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanların cinsiyet, durumuna göre farklılaşma durumu ilişkisiz örneklem için t-testi (Independent Samples t-Test) ile ortaya koyulmaya çalışılmıştır.

Katılımcıların mizah tarzları ve kültürel zekâ ölçeğinden aldıkları puanların sınıf, kardeş sayısı, aile tipi, doğum yeri, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba meslek durumu, aile gelir durumu, mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı, mizah unsuru içeren görsel yayınları takip etme sıklığı ve en çok ilgi çeken mizah türleri durumlarına göre farklılaşma durumu ise ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin istatistiksel çözümlenmeleri IBM SPSS 21.0 programı kullanılarak yapılmış ve araştırmada anlamlılık düzeyi [ $p < .05$ ] olarak kabul edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

**Tablo 1.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin cinsiyet değişkenine göre Bağımsız t-Testi Sonuçları

Faktörler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	sd	t	p
Mizah Tarzları	Kadın	143	126.79	19.84	236	.849	.737
	Erkek	95	128.98	18.89			
Kültürel Durumları	Zekâ Kadın	143	94.99	20.59	236	.114	.910
	Erkek	95	95.32	22.71			

Tablo 1 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının cinsiyet değişkeni ile mizah tarzları ( $t_{(236)} = .849$ ;  $p > .05$ ) ve kültürel zekâ durumları ( $t_{(236)} = .114$ ;  $p > .05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin sınıf değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Sınıf	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	1. Sınıf	72	125.72	18.45	Gruplar Arası	1738.974	3	579.658	1.542	.204	
	2. Sınıf	52	125.48	22.18	Gruplar İçi	87974.135	234	375.958			
	3. Sınıf	68	127.91	20.61	Toplam	89713.109	237				
	4. Sınıf	46	132.80	15.09							
	Toplam	238	127.66	19.46							
Kültürel Zekâ Durumları	1. Sınıf	72	89.15	18.27	Gruplar Arası	5819.010	3	1939.670			1-3
	2. Sınıf	52	92.54	24.26	Gruplar İçi	102836.457	234	439.472	4.414	.005*	1-4
	3. Sınıf	68	100.90	22.08	Toplam	108655.466	237				2-3
	4. Sınıf	46	98.85	19.11							
	Toplam	238	95.12	21.41							

\*p<.05

Tablo 2 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğrenim görmekte oldukları sınıf düzeyleri ile mizah tarzları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı ( $F_{(3-234)}=1.542$ ;  $p>.05$ ) tespit edilmiştir.

Kültürel zekâ durumların da ise, ( $F_{(3-234)}=4.414$ ;  $p<.05$ ) sınıf düzeyi değişkeninde istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. LSD çoklu karşılaştırma testi sonucunda, 1. ve 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarından 3. Sınıfların kültürel zekâ durumlarının 1. Sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. 4. Sınıfların kültürel zekâ durumlarının 1. sınıflara kıyasla daha yüksek olduğu görülmektedir. 3. Sınıfların da 2 sınıflara kıyasla kültürel zekâ durumlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Tablo 3.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin yaş değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Yaş	N	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah Tarzları	17-19 Yaş	63	124.76	18.71	Gruplar Arası	1086.056	4	271.514	.714	.583
	20-22 Yaş	143	128.82	20.46	Gruplar İçi	88627.053	233	380.374		
	23-25 Yaş	27	129.26	15.90	Toplam	89713.109	237			
	26-28 Yaş	3	127.33	21.13						
	29 Yaş ve Üzeri	2	115.50	2.12						
	Toplam	238	127.66	19.46						
Kültürel Zekâ Durumları	17-19 Yaş	63	90.92	19.08	Gruplar Arası	3186.420	4	796.605	1.760	.138
	20-22 Yaş	143	95.32	22.49	Gruplar İçi	105469.047	233	452.657		
	23-25 Yaş	27	103.81	20.15	Toplam	108655.466	237			
	26-28 Yaş	3	97.33	15.82						
	29 Yaş ve Üzeri	2	92.50	2.12						
	Toplam	238	95.12	21.41						

Tablo 3 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(4-233)} = .714$ ;  $p > .05$ ) ve kültürel zekâ ( $F_{(4-233)} = 1.760$ ;  $p > .05$ ) durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 4.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin kardeş sayısı değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Kardeş Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah Tarzları	0	13	123.69	21.21	Gruplar Arası	1487.338	6	247.890	.649	.691
	1	52	127.88	16.17	Gruplar İçi	88225.772	231	381.930		
	2	65	128.51	20.29	Toplam	89713.109	237			
	3	46	130.93	20.22						
	4	25	124.72	21.33						
	5	16	121.94	24.70						
	6 ve Üstü	21	127.67	15.28						
	Toplam	238	127.66	19.46						
Kültürel Zekâ Durumları	0	13	98.46	21.78	Gruplar Arası	2045.567	6	340.928	.739	.619
	1	52	92.98	20.50	Gruplar İçi	106609.899	231	461.515		
	2	65	93.35	21.15	Toplam	108655.466	237			
	3	46	98.20	23.39						
	4	25	93.92	24.16						
	5	16	91.56	19.37						
	6 ve Üstü	21	101.24	18.16						
	Toplam	238	95.12	21.41						

Tablo 4 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kardeş sayısı ile mizah tarzları ( $F_{(6-231)} = .649$ ;  $p > .05$ ) ve kültürel zekâ durumları ( $F_{(6-231)} = .739$ ;  $p > .05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 5.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin aile tipi değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

Aile Tipi		n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah Tarzları	Çekirdek Aile	206	128.21	19.64	Gruplar Arası	468.078	2	234.039	.616	.541
	Geniş Aile	27	124.30	18.33	Gruplar İçi	89245.032	235	379.766		
	Parçalanmış Aile	5	123.20	18.98	Toplam	89713.109	237			
	Toplam	238	127.66	19.457						
Kültürel Zekâ Durumları	Çekirdek Aile	206	95.16	21.40	Gruplar Arası	517.545	2	258.773		
	Geniş Aile	27	93.15	22.85	Gruplar İçi	108137.921	235	460.161	.562	.571
	Parçalanmış Aile	5	104.20	12.93	Toplam	108655.466	237			
	Toplam	238	95.12	21.41						

Tablo 5 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aile tipi değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(2-235)} = .616$ ;  $p > .05$ ) ve kültürel zekâ durumları ( $F_{(2-235)} = .562$ ;  $p > .05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 6.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin doğum yeri değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

Doğum Yeri		n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	1. Büyükşehir	60	131.28	22.44	Gruplar Arası	2087.348	4	521.837	1.388	.239	
	2. İl	61	125.25	19.13	Gruplar İçi	87625.761	233	376.076			
	3. İlçe	97	126.06	17.45	Toplam	89713.109	237				
	4. Kasaba	7	126.43	7.52							
	5. Köy	13	134.92	23.08							
Toplam	238	127.66	19.46								
Zekâ Durumları	1. Büyükşehir	60	98.60	23.45	Gruplar Arası	5656.454	4	1414.113	3.199	.014*	1-3
	2. İl	61	97.79	19.47	Gruplar İçi	102999.013	233	442.056			1-4
	3. İlçe	97	91.53	20.89	Toplam	108655.466	237				2-4
Kültürel Durumları	4. Kasaba	7	76.71	13.16							4-5
	5. Köy	13	103.31	20.12							
	Toplam	238	95.12	21.41							

\* $p < .05$

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğum yeri ile mizah tarzları arasında ( $F_{(4-233)} = 1.388$ ;  $p > .05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Kültürel zekâ durumları ve doğum yeri

arasında ( $F_{(4-233)}=3.199$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Doğum yeri büyükşehir olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, doğum yeri ilçe ve kasaba olanlara kıyasla kültürel zekâ durumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğum yeri il olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğum yeri kasaba olanlara kıyasla kültürel zekâlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Doğum yeri köy olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ise kasabaya oranla kültürel zekâ durumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca doğum yeri köy olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, doğum yeri büyükşehir, il, ilçe ve kasabaya kıyasla kültürel zekâlarının daha yüksek olduğu sonucu ulaşılmıştır.

**Tablo 7.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin mezun olunan lise türü değişkenine göre *One-Way ANOVA sonuçları*

Mezun Olunan Lise Türü		n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah Tarzları	Genel Lise	61	130.44	15.37	Gruplar Arası	3793.459	5	758.692	2.049	.073
	Anadolu Lisesi	104	125.96	19.54	Gruplar İçi	85919.650	232	370.343		
	Anadolu öğretmen lisesi	14	135.14	15.44	Toplam	89713.109	237			
	Özel lise	3	148.00	14.73						
	Meslek lisesi	39		23.53						
				122.77						
	Diğer	17		22.13						
Toplam	238	127.66	19.46							
Kültürel Zekâ Durumları	Genel lise	61	98.16	17.49	Gruplar Arası	1012.303	5	202.461	.436	.823
	Anadolu Lisesi	104	95.05	25.70	Gruplar İçi	107643.163	232	463.979		
	Anadolu öğretmen lisesi	14	93.14	19.26	Toplam	108655.466	237			
	Özel lise	3	93.33	27.06						
	Meslek lisesi	39	92.28	18.19						
	Diğer	17	93.12	12.28						
	Toplam	238	95.12	21.41						

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mezun olunan lise türü ile mizah tarzları ( $F_{(5-232)}=2.049$ ;  $p>.05$ ) ve kültürel zekâ durumları ( $F_{(5-232)}=.436$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 8.**Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin anne eğitim düzeyi değişkenine göre *One-Way ANOVA sonuçları*

	Anne Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah Tarzları	Okuryazar Değil	21	123.52	19.59	Gruplar Arası	2568.115	5	513.623	1.367	.237
	İlkokul	136	130.32	19.79	Gruplar İçi	87144.995	232	375.625		
	Ortaokul	49	124.33	19.74	Toplam	89713.109	237			
	Lise	25	122.56	14.56						
	Ön Lisans	4	131.25	10.97						
	Lisans	3	128.67	35.23						
	Toplam	238	127.66	19.46						
	Kültürel Zekâ Durumları	Okuryazar Değil	21	98.10	16.90	Gruplar Arası	1200.963	5	240.193	.519
İlkokul		136	94.62	23.61	Gruplar İçi	107454.503	232	463.166		
Ortaokul		49	97.06	18.14	Toplam	108655.466	237			
Lise		25	91.36	19.58						
Ön Lisans		4	89.00	12.25						
Lisans		3	105.00	22.54						
Toplam		238	95.12	21.41						

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne eğitim düzeyi değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(5-232)} = 1.367$ ;  $p > .05$ ) ve kültürel zekâ ( $F_{(5-232)} = .519$ ;  $p > .05$ ) durumları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 9.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin baba eğitim düzeyi değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Baba Eğitim Düzeyi	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	
Mizah Tarzları	Okuryazar Değil	4	136.26	9.54	Gruplar Arası	2770.691	6	461.782	1.227	.293	
	İlkokul	93	126.74	20.84	Gruplar İçi	86942.418	231	376.374			
	Ortaokul	59	124.20	18.58	Toplam	89713.109	237				
	Lise	49	128.73	18.55							
	Ön Lisans	17	130.76	17.90							
	Lisans	13	136.15	20.31							
	Yüksek Lisans	3	141.00	7.55							
	Toplam	238	127.67	19.46							
	Kültürel Zekâ Durumları	Okuryazar Değil	4	92.00	10.95	Gruplar Arası	1167.436	6	194.573	.418	.867
		İlkokul	93	92.92	21.06	Gruplar İçi	107488.030	231	465.316		
Ortaokul		59	95.95	23.95	Toplam	108655.466	237				
Lise		49	96.27	20.44							
Ön Lisans		17	99.53	23.35							
Lisans		13	95.92	17.52							
Yüksek Lisans		3	104.00	17.00							
Toplam		238	95.12	21.41							

Tablo 9 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba eğitim düzeyi değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(6-231)}= 1.227$ ;  $p>.05$ ) ve kültürel zekâ durumları ( $F_{(6-231)}= .418$ ;  $p>.05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 10.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin anne meslek değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Anne meslek	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah Tarzları	Ev hanımı	213	127.71	19.72	Gruplar Arası	301.744	6	50.291	.130	.992
	Emekli	5	123.60	14.57	Gruplar İçi	89411.365	231	387.062		
	Devlet memuru	3	127.00	7.55	Toplam	89713.109	237			
	Esnaf	5	125.40	22.52						
	İşçi	5	132.60	29.35						
	Çiftçi	4	130.00	6.38						
	Diğer	3	123.67	14.05						
	Toplam	238	127.66	19.46						
Kültürel Zekâ Durumları	Ev hanımı	213	95.17	20.87	Gruplar Arası	2479.734	6	413.289	.899	.496
	Emekli	5	103.60	12.54	Gruplar İçi	106175.732	231	459.635		
	Devlet memuru	3	77.33	41.06	Toplam	108655.466	237			
	Esnaf	5	90.00	24.38						
	İşçi	5	98.60	26.20						
	Çiftçi	4	86.25	31.97						
	Diğer	3	110.00	28.58						
	Toplam	238	95.12	21.41						

Tablo 10 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının anne meslek durumu ile mizah tarzları ( $F_{(6-231)} = .130$ ;  $p > .05$ ) ve kültürel zekâ durumları ( $F_{(6-231)} = .899$ ;  $p > .05$ ) arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 11.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin baba meslek değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Baba meslek	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p
Mizah Tarzları	Emekli	69	128.12	22.00	Gruplar Arası	3607.649	5	721.530	1.944	.088
	Devlet Memuru	30	127.80	19.17	Gruplar İçi	86105.460	232	371.144		
	Esnaf	44	129.10	19.61	Toplam	89713.109	237			
	İşçi	41	123.24	17.75						
	Çiftçi	26	122.03	15.15						
	Diğer	28	135.86	16.83						
	Toplam	238	127.66	19.46						
	Kültürel Zekâ Durumları	Emekli	69	98.64	22.44	Gruplar Arası	3361.845	5	672.369	1.481
Devlet Memuru		30	95.27	19.84	Gruplar İçi	105293.622	232	453.852		
Esnaf		44	95.48	18.03	Toplam	108655.466	237			
İşçi		41	87.59	19.56						
Çiftçi		26	94.35	23.65						
Diğer		28	97.50	24.62						
Toplam		238	95.12	21.41						



Tablo 11 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının baba meslek değişkeni ile mizah tarzları ( $F_{(5-232)}=1.944$ ;  $p>.05$ ) ve kültürel zekâ durumları ( $F_{(5-232)}=1.481$ ;  $p>.05$ ) anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

**Tablo 12.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Mizah Unsuru Basılı	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	Çok Sık	15	130.93	23.29	Gruplar Arası	4304.276	4	1076.069	2.936	.021*	Sık-az Sık-çok az Ara sıra-çok az
	Sık	21	137.05	15.33	Gruplar İçi	85408.833	233	366.562			
	Ara Sıra	94	129.81	19.16	Toplam	89713.109	237				
	Az	34	123.88	17.52							
	Çok Az	74	123.35	19.87							
	Toplam	238	127.66	19.46							
Kültürel Zekâ Durumları	Çok Sık	15	100.87	22.97	Gruplar Arası	3107.865	4	776.966	1.715	.147	
	Sık	21	97.61	20.39	Gruplar İçi	105547.601	233	452.994			
	Ara Sıra	94	96.26	19.58	Toplam	108655.466	237				
	Az	34	98.88	29.78							
	Çok Az	74	90.08	18.48							
	Toplam	238	95.12	21.41							

\* $p<.05$

Tablo 12 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı ile mizah tarzları arasında ( $F_{(4-233)}=2.936$   $p<.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Mizah unsuru içeren basılı yayınları sık takip eden öğretmen adaylarının, az ve çok az takip eden öğretmen adaylarına kıyasla mizah tarzlarının daha olumlu düzeyde olduğu görülmektedir. Mizah unsuru içeren basılı yayınları Ara sıra takip eden öğretmen adaylarının mizah tarzlarının çok az takip eden öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel zekâ durumları ve basılı yayınları takip etme sıklığı arasında ise ( $F_{(4-233)}=1.715$   $p>.05$ ) anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 13.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin mizah unsuru içeren görsel yayınları takip etme sıklığı değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Mizah Unsuru Görsel	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	Çok Sık	32	138.94	23.20	Gruplar Arası	5471.095	4	1367.774	3.783	.005*	Çok sık-sık ara sıra Çok sık-az Çok sık-çok az
	Sık	79	127.72	18.50	Gruplar İçi	84242.015	233	361.554			
	Ara Sıra	76	125.55	18.76	Toplam	89713.109	237				
	Az	24	125.96	19.67							
	Çok Az	27	121.59	14.63							
	Toplam	238	127.66	19.46							
Kültürel Zekâ Durumları	Çok Sık	32	96.63	22.60	Gruplar Arası	1649.956	4	412.489	.898	.466	
	Sık	79	97.86	21.94	Gruplar İçi	107005.510	233	459.251			
	Ara Sıra	76	94.25	18.56	Toplam	108655.466	237				
	Az	24	89.38	25.52							
	Çok Az	27	92.89	22.20							
	Toplam	238	95.12	21.41							

\*p<.05

Tablo 13 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah unsuru içeren görsel yayınları takip etme sıklığı ve mizah tarzları arasında ( $F_{(4-233)}=3.783p<.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre mizah unsuru içeren görsel yayınları çok sık takip eden sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzlarının, sık, ara sıra, az ve çok az takip öğretmen adaylarına kıyasla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel zekâ durumlarında ise mizah unsuru içeren görsel yayınları takip etme sıklığı arasında ( $F_{(4-233)}=.898p>.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 14.** Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin en çok ilgi çeken mizah türleri değişkenine göre One-Way ANOVA sonuçları

	Mizah Türü	n	$\bar{X}$	Ss	VK	KT	sd	KO	F	p	Farkın Kaynağı (LSD)
Mizah Tarzları	1.Karikatür	132	129.29	19.42	Gruplar Arası	3703.901	4	925.975	2.508	.043*	1-5
	2.Fıkra	51	124.27	19.69	Gruplar İçi	86009.209	233	369.138			3-5
	3.Hiciv	34	130.68	19.05	Toplam	89713.109	237				4-5
	4.Ortaoyunu	5	135.80	24.92							
	5.Masal	16	116.13	13.51							
	Toplam	238	127.66	19.46							
Kültürel Zekâ Durumları	1.Karikatür	132	97.36	20.81	Gruplar Arası	3657.056	4	914.264	2.029	.091	
	2.Fıkra	51	90.51	21.58	Gruplar İçi	104998.410	233	450.637			
	3.Hiciv	34	96.56	22.13	Toplam	108655.466	237				
	4.Ortaoyunu	5	103.80	11.61							
	5.Masal	16	85.56	23.45							
	Toplam	238	95.12	21.41							

\*p<.05

Tablo 14 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ilgilendikleri mizah türü ve mizah tarzları arasında ( $F_{(4-233)}= 2.508$ ;  $p<.05$ ) anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Karikatür, Hiciv ve Orta Oyunu mizah türü ile ilgilenen öğretmen adaylarının, masal mizah türü ile ilgilenen öğretmen adaylarına kıyasla mizah tarzlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Kültürel zekâ durumları ve mizah türlerinin arasında ise ( $F_{(4-233)}=2.029$ ;  $p>.05$ ) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir.

**Tablo 15:** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Mizah Tarzları ve Kültürel Zekâ Durumları Arasındaki İlişki İçin Hesaplanan Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı Sonuçları

	Mizah Tarzları	Kültürel Zekâ Durumları
Mizah Tarzları	1	.164**
Kültürel Zekâ Durumları	.164**	1

\*\* p< .01

Tablo 15 incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasındaki ilişki durumu incelendiğinde, mizah tarzları ile kültürel zekâ durumları arasında pozitif yönde, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır [ $r=.164$ ;  $p<0.01$ ].

## Tartışma ve Sonuç

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin incelendiği bu araştırmada çeşitli değişkenler temel alınmıştır. Cinsiyet, sınıf, yaş, kardeş sayısı, aile tipi, doğum yeri, mezun olunan lise türü, anne ve baba eğitim durumu, anne ve baba meslek durumu, aile gelir durumu, mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı, mizah unsurları içeren görsel yayınları takip etme sıklığı ve en çok ilgi çeken mizah türleri değişkenleri yer almaktadır.

Cinsiyet değişkeni incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin, öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer çalışmalarda ise, Özdolap (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Sayar (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmalar sonucunda mizah, insanların yaşamında kendiliğinden ortaya çıkan doğal bir süreci kapsamaktadır. Bundan dolayı cinsiyet bazında farklılıklar göstermediği düşünülebilir. Ancak Sayar (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mizah tarzlarının cinsiyete göre farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle, mizah tarzlarının davranış olarak sergilenmesinde kadın ve erkek davranışlarında farklılaşabileceği düşünülmektedir.

Mercan (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada kültürel zekâ durumunun cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Kültürel zekâ alanı bireylerin sosyal yaşamları ve kültürlerini kapsayan bir alandır. Bu nedenle kültürel zekâ alanı bireylerin cinsiyetleri yönünden farklılıklar göstermeyen doğrudan yaşamıyla ilgili bir alanı kapsamaktadır.

Sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları sınıf düzeylerine göre farklılık göstermemektedir. Erözkan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da mizah tarzlarının sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Mizah tarzları bireylerin, karakter özelliklerinin yansımada bir gösterge olarak kabul edilebilir. Bu nedenle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaş ve eğitim düzeyleri düşünüldüğünde karakterleri oluşmuş bireylerdir. Sınıf düzeylerinde farklılıklar olmamasının nedeni olarak düşünülebilir.

Kültürel zekâ durumlarında ise sınıf düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretiminin kültür aktarımında önemli bir noktada bulunması nedeniyle, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel zekâ alanlarının da 1. Sınıf düzeyinden 4. Sınıf düzeyine doğru olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları yaş değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Aksoy (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da kültürel zekâ durumu ve yaş değişkeni arasında anlamlı farklılık göstermediği elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Gülmenin insana ait bir refleks olduğu düşünüldüğünde (Sümer, 2008: 23), mizahında belirli bir yaşta ortaya çıkmadığı ve tarzlarının da içsel duygularla oluşması sonucunda yaş değişkeninin mizah tarzları üzerinde farklılık yaratmadığı düşünülmektedir.

Kültürel zekâ durumlarında ise, bireylerin kültürü öğrenmeleri yaşam boyu devam eden bir süreci kapsamaktadır. Bu nedenle kültürel zekâ alanının belirli yaşlara göre farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Kardeş sayısı ve aile tipi, değişkenleri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları kardeş sayısı ve aile tipi değişkenlerine göre farklılık göstermemektedir. Mizah tarzları bireyin karakter özelliklerini doğrudan yansıtmaktadır. Bu nedenle, Mizah tarzlarının bireysel bir özellik taşıması, kardeş sayısı ve aile tipi durumlarına göre farklılık gösteren bir yapıda olmadığını karşımıza çıkarmaktadır.

Kültürel zekâ alanı, bireyde yeni kültürlere uyum süreci ve motivasyonu kapsayan bir alandır. Kardeş sayısı ve aile tipinin böyle bir durumu ortaya çıkarmamasından dolayı kültürel zekâ alanının bu değişkenler açısından farklılık göstermediği düşünülebilir.

Doğum yeri değişkeni incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları doğum yeri değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Mizahın doğuştan var olan bir duygu olması nedeniyle, doğum yerinin mizah tarzlarında bir farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Ancak kültürel zekâ durumlarında doğum yeri değişkeni anlamlı farklılıklar göstermektedir. Doğum yeri bireyin kültürünün oluşmasında etkili temel faktörlerdendir. Yaşanılan çevre farklı kültürleri tanıyabilme noktasında önemli olanaklar sağlar. Doğum yeri köy ve büyükşehir olan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kültürel zekâ alanları daha yüksek düzeydedir. Doğum yeri köy olan adayların yaşadıkları kültürlere olan bağlılıklarının farklı kültürlere de saygı gösterebilmelerinde olumlu katkılar sağladığı düşünülmektedir. Büyükşehirde yaşayan adayların farklı kültürleri tanıma olanakları arttığı için, farklı kültürlere uyum sağlayabilmede yaşadıkları çevrenin olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir.

Mezun olunan lise türü değişkenine ait bulgulara göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları mezun oldukları lise türü değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Mizah tarzı, bireyin karakterine ait bir tarz olması nedeniyle mezun olunan lise türünün mizah tarzını etkilemediği düşünülebilir.

Kültürel zekâ durumlarında ise, bireylerde zekâ gelişimi kalıtım ve çevrenin etkisiyle tamamlanmaktadır. Özellikle kültürel zekâ alanının çevre etkileşimiyle ön plana çıkan bir alan olması nedeniyle, bireyin yaşam alanını kapsamaktadır. Bundan dolayı mezun olunan lise türünün kültürel zekâ alanını etkilemediği düşünülebilir.

Anne ve baba eğitim düzeyleri değişkenine göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları anne ve baba eğitim düzeyine göre farklılık göstermemektedir. Akdur ve Durak Batıgün (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mizah tarzları anne eğitim düzeyi değişkenine göre farklılık göstermektedir. Anne ve baba eğitim düzeyi bireylerin kişilik özelliklerine yön verebilirken mizacın doğuştan gelen bir süreç olması nedeniyle, anne ve baba eğitim düzeyinin mizah tarzları üzerinde etkin olmadığı düşünülmektedir. Kültürel zekâ durumlarında ise, kültürel zekâ alanının çoğunlukla informal bir eğitim sürecini kapsamamasıyla nedeniyle, anne ve baba eğitim düzeyinin kültürel zekâ alanı üzerinde etkili olmadığı düşünülmektedir.

Anne ve baba meslek durumu değişkenleri incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları anne ve baba meslek durumu değişkenine göre farklılık göstermemektedir. Anne ve baba meslek durumlarının genel olarak ekonomik hayatın şekillenmesini kapsamaması nedeniyle, mizah tarzları ve kültürel zekâ durumlarını etkilemediği görülmektedir.

Aile gelir durumu değişkeni incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzları ve kültürel zekâ durumları arasındaki ilişkinin aile gelir durumu değişkenine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Erözkan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada mizah tarzlarının sosyo-ekonomik gelir düzeyine göre anlamlı farklılık göstermediği elde edilen bulgular ile örtüşmektedir.

Mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı, mizah unsurları içeren görsel yayınları takip etme sıklığı ve en çok ilgi çeken mizah türleri değişkenleri, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah tarzlarında anlamlı farklılıklar göstermektedir. Elde edilen bulgular doğrultusunda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının mizah türleri, mizah unsuru içeren basılı ve görsel yayınları takip etmeleri mizahi yönlerini olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Adayların mizahı günlük yaşamlarında etkin kullandıkları ve mizahi tercihlerini belirlemede aktif olduğu düşünülmektedir.

Mizah unsuru içeren basılı yayınları takip etme sıklığı, mizah unsurları içeren görsel yayınları takip etme sıklığı ve en çok ilgi çeken mizah türleri kültürel zekâ durumları ile ilgili farklılıklar göstermemektedir. Mizah tarzlarının kültürel zekâ boyutundan çok duygusal zekâyı kapsayan bir durum olması nedeniyle farklılık göstermediği düşünülmektedir.

Araştırma ile ilgili öneriler;

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının program derslerinde mizahın günlük yaşamda kullanılmasının yanı sıra eğitim-öğretim süreçlerinde de doğrudan kullanılması gerektiğine dair ilgili dersler oluşturulmalıdır.

Kültür ile mizah ilişkisi göz önünde bulundurulduğunda, Türk kültürünün mizahi yönü eğiticiliği ve öğreticiliği hakkında çalışmalar artırılarak süreli yayınlar haline getirilmesi önerilebilir.

Sosyal bilgiler öğretim programı kültürel zekâ alanına doğrudan hizmet eden bir program olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni kültürleri tanıyabilme ve uyum sağlayabilme amacıyla öğretmen adaylarına yurt dışı eğitim programlarına katılabilmeleri için gerekli ekonomik bütçeler sağlanarak imkânlar artırılabilir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının doğum yerleri göz önünde bulundurularak adayların büyükşehir, il, ilçe, kasaba ve köy kültürlerinin tanıtılmalarını içeren grup etkinliklerinin yapılması önerilebilir.

Sosyal bilgiler öğretim programı incelendiğinde öğrenme alanlarının farklı kültürleri tanıtabilmede sınırlı kaldığı düşünülmektedir. Bu amaçla sosyal bilgiler öğretim programına dünya kültürlerini içeren öğrenme alanları oluşturulması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Akdur. S., ve Durak Batigün. A., (2017). Mizah tarzları ile kişilik özellikleri, kişilerarası ilişki tarzları ve psikolojik sağlık arasındaki ilişkiler. *Türk Psikoloji Yazıları*, 20(39), 1–10.
- Aksoy, Z.,(2013). *Kültürel zekâ ve çokkültürlü ortamlardaki rolü*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Altinkurt, Y., ve Yılmaz, K. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mizah tarzları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(2), 1-8.
- Arslan, C. Traş, Z., ve Mentiş Taş, A. (2011). Öğretmen adaylarında mizah tarzları, problem çözme ve benlik saygısının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2),s.717-732.
- Balta, E.E. (2016). Eğitimde mizahın kullanımına ilişkin öğretmen tutumları. *Elementary Education Online* 15 (4), 1268-1279.
- Çetin, B. ve İlhan, M. (2014). Sosyal ve kültürel zekâ arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 3(2), s.4-15.
- Erözkan, A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Kişiler Arası İlişki Tarzları ve Mizah Tarzları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (26),56-66.
- İçli, G. (2001). Küreselleşme ve kültür. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(2).163-172.
- Kan, Ç. (2009). Sosyal bilgiler eğitiminde küresel vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(26), s.25-30.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Mercan, N. (2015).*Çok kültürlü ortamlarda kültürel zekânın kültürler arası duyarlılık ile ilişkisine yönelik bir araştırma*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Özdolap, M. (2015). *Mizah tarzları ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Bilim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sever, R. (2015).Sosyal Bilgiler Öğretimine GİRİŞ, R. Sever,(Editör). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademi, ss 3-24.
- Sümer. M. (2008). *Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Tümkaya, S., Hamarta., E., Deniz., M.E., Çelik., M., ve Aybek., B. (2008). Duygusal zekâ mizah tarzi ve yaşam doyumu: üniversite öğretim elemanları üzerine bir araştırma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*,3(30), 1-18.
- Yerlikaya, E. (2003). *Mizah tarzları ölçeği'nin (the humor styles questionnaire) uyarlama çalışması*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.



## YAZMA MECMUALARA DAİR YENİ BİR TASNİF DENEMESİ

**Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL**

*Amasya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, mfkoksal@gmail.com*

### ÖZET

Arapça bir kelime olan “mecmû’a”, sözlük anlamı olarak “cem olunmuş, toplanmış, bir araya getirilmiş” demektir. Bir edebî terim olarak ise “mecmua” kavramı eski edebiyat ve yeni edebiyat araştırmacılarına göre farklı çağrışımlar yapar. Yeni Türk Edebiyatı sahası için mecmua, bugün “dergi” dediğimiz süreli yayınların eski adıdır. Eski Türk edebiyatçıları için mecmua ise içinde farklı türlerden metin parçalarının bulunduğu bir el yazması eser türüdür. Görüldüğü gibi bu tanımla oldukça geniş bir sahayı ihata eden “mecmua” kavramı, esasında sadece edebiyat araştırmacıları için değil, tarih, ilahiyat, musiki tarihi, sosyoloji, halkbilim, tıp tarihi, astronomi, astroloji vb pek çok bilim dalıyla az veya çok ilgilidir. Mecmualar, bu bilim dallarının hepsine birinci elden kaynaklık edecek değerde eserlerdir

Bildiri konumuz olan mecmualara dair bugüne kadar muhtelif tasnif denemeleri yapılmıştır. Ne var ki yapılan bu tasnifler, bütün mecmuaları kapsayıcı nitelikte değildir. Dolayısıyla birçok alanın ilgi sahasına giren bu mühim kaynak eserlerin yeni bir tasnife tabi tutulması ihtiyacı hasıl olmuştur.

Bu bildiride, bütün el yazması mecmua çeşitleri, şekil ve muhteva bakımından alt dallara ayrılarak, makul ve kapsayıcı bir tasnif tecrübesi yapılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Mecmua, el yazmaları, şiir mecmuaları, cönkler

## A NEW CLASSIFICATION EXPERIENCE ABOUT MANUSCRIPT MECMUAS

### ABSTRACT

The word "mecmû'a", an Arabic word, is literally "gathered together, gathered together". As a literary term, "mecmua" concept has different associations according to old literature and new literary researchers. For the New Turkish Literature field, mecmua is the old name of the periodicals which we call "magazines" today. For the Classical Turkish Literature academicians, the magazine is a kind of manuscript that contains text fragments from different genres. As you can see, the concept of "mecmua", which refers to a very wide area with this definition, is more or less related to many sciences such as history, theology, music history, sociology, folklore, medical history, astronomy, astrology and so on.

Mecmuas are worthy of the first hand to all of these branches of science. As far as the mecmuas of the article are concerned, various classifications have been made up to now. However, these classifieds do not cover all mecmuas. Therefore, it has become necessary to subject these important works of art that have entered the field of interest of many fields to a new classification.

In this article, a reasonable and inclusive classification experiment will be carried out by separating the lower borders in terms of all manuscript mecmua types, shapes and contents.

**Keywords:** Mecmua, manuscripts, poem collections, junks

## MECMUA HAKKINDA BİRKAÇ SÖZ

“Mecmû'a, Arapça 'cem' (جمع) (toplama, bir araya getirme) kökünden gelip mef'ûl bâbında müennes (dişil) bir kelimedir. 'Toplanmış, bir araya getirilmiş' anlamına gelir. Kütüphanecilik literatüründe mecmuanın karşılığı 'derleme'dir. Günümüz Türkçesinde 'dergi' olarak karşılığını bulan mecmua, yakın zamana kadar da günlük olmayan (haftalık, aylık, üç aylık, altı aylık, yıllık vb.) periyotlarla yayınlanan süreli yayınlar karşılığında kullanılmaktaydı. Klâsik Türk edebiyatı araştırmacıları ve el yazması eserleri kendine uğraş olarak seçenler nezdinde ise 'mecmua'nın karşılığı çok daha farklıdır ki yazımızda bundan sonra *mecmua* tabiriyle karşılanacak olan mana da budur. Bu anlamda mecmuayı; 'farklı kişilere ait metinlerin / metin parçalarının bir araya getirildiği eserler bütünü' olarak tarif etmek mümkündür. Mecmuada bir araya getirilen metinler arasında çoğunlukla benzer veya ortak olan taraflar vardır. Söz gelimi 'mecmû'atü'r-resâ'il'leri (risaleler mecmuası), bir araya getirilmiş -genellikle- hacimce küçük eserler oluşturur. Bu eserler arasında çoğunlukla konu yakınlığı da bulunmakla birlikte esas müştereklik -kısmen- hacimsiz eserler derlemesi oluşudur. Bununla birlikte hacimli eserlerin toplanmasından oluşan mücessem mecmualar da yok değildir. Aynı konudaki metinlerin toplandığı mecmualar, içerikleriyle anılmaktadır. İçindeki bütün manzumelerin 'ilâhî'lerden oluştuğu mecmualara 'mecmû'a-i ilâhiyât', fetvaların toplanmasıyla meydana gelmiş mecmualara 'mecmû'a-i fetâvâ', kasidelerin derlenmesiyle oluşturulan mecmualara 'mecmû'a-i kasâ'id'... denmesi gibi.” (Köksal 2012: 409).

Bugüne kadar doğrudan mecmuaların (Kılıç 2012) veya daha özel bir alan olarak şiir mecmualarının (Gürbüz 2012) tasnifine dair başka çalışmalar da kaleme alındı. Farklı bakış açılarıyla farklı sonuçlara ulaşmak gayet tabiidir. Bu tebliğde bir yazma eser türü olarak mecmualar, önce “şekil bakımından” kabaca iki başlık altında değerlendirilmiş, daha ayrıntılı tasnif ise “muhteva bakımından” ele alınmıştır.

### A.ŞEKİL BAKIMINDAN MECMUALAR

#### I. Kitap şeklinde tertiplenmiş mecmualar

I.1. İçinde birden fazla eserin bulunduğu mecmualar: Birden fazla müstakil eserin aynı kitap içinde toplanmış olduğu el yazması türüdür. Kütüphane kataloglarında ve kayıtlarında adları çoğunlukla Arapça izafet terkihiyle mecmû'atü'r-resâ'il'; daha az sayıda olmak üzere Farsça izafetle mecmû'a-i resâ'il veya Türkçe tamlamayla risâle mecmû'ası yahut risâleler mecmuası olarak geçer. Bir risâleler mecmuasındaki eserlerin hepsi mensur, hepsi manzum veya manzum-mensur karışık olabilir. (Risale mecmualarının muhteva bakımından tasnifi aşağıda yapılacaktır.)

I.2. Tamamı bir eser olan mecmualar: Risale mecmuaları dışındaki bütün mecmualardır.

II. Tûlânî (uzunlamasına) ciltlenmiş mecmualar: Cönkler. Genellikle deri, daha az olmak üzere mukavva veya karton kaplı, bazıları ciltlessiz, uzunlamasına açılan, ensiz yazma türüdür. (Cönklerin muhteva bakımından tasnifi aşağıda yapılacaktır.)<sup>1</sup>

## B. MUHTEVA BAKIMINDAN MECMUALAR

**I. Risale Mecmuaları** (Mecmû'a-i Resâ'il / Mecmû'atü'r-resâ'il): Birden fazla müstakil eserin aynı kitap içinde toplanmış olduğu el yazması türüdür. Kütüphane kataloglarında ve kayıtlarında adları çoğunlukla Arapça izafet terkihiyle mecmû'atü'r-resâ'il; daha az sayıda olmak üzere Farsça izafetle mecmû'a-i resâ'il veya Türkçe tamlamayla risâle mecmû'ası yahut risâleler mecmuası olarak geçer. Bir risâleler mecmuasındaki eserlerin hepsi manzum, tamamı mensur veya manzum-mensur karışık olabilir.

### I.1. Farklı Müelliflere Ait Eserleri Toplayan Risale Mecmuaları

**I.1.1. Aynı/yakın/benzer konudaki / türdeki eserleri toplayan risale mecmuaları:** Mecmuadaki bütün eserlerin türdeş olduğu mecmualardır. Bunlar, o türün adıyla anılır ve kataloglarda genellikle aşağıda ayraç içinde görüldüğü gibi Arabî tamlama şeklinde kayıtlıdır.<sup>2</sup>

I.1.1.1. Divan mecmuaları (Mecmû'atü'd-devâvîn)

I.1.1.2. Lûgat Mecmuaları (Mecmû'atü'l-lûgât)

I.1.1.3. Mesnevi mecmuaları (Mecmû'atü'l-mesneviyyât)

I.1.1.4. Mî'râciye mecmuaları Mecmû'atü'l-mî'râciyyât)

I.1.1.5. Mevlid mecmuaları (Mecmû'atü'l-mevâlîd)

I.1.1.6. Hilye mecmuaları (Mecmû'atü'l-hilye)

I.1.1.7. Şehrengiz mecmuaları (Mecmû'a-i Şehrengîz)

**I.1.2. Farklı konulardaki eserleri toplayan risale mecmuaları:** Aralarında konu birliği olmayan eserlerin bir arada toplandığı mecmualardır. Söz gelimi içinde bir kırk hadis metni, bir mevlid, bir hilye, bir divan, bir manzum lûgat vb. farklı türden eserleri barındıran bu mecmualar risale mecmuaları arasında önemli bir yekûn tutar.

<sup>1</sup> Bu noktada "cönk" kavramından ne anlaşılması gerektiğine dair kanaatimizin açıklanması zaruridir. Muhtevası her ne olursa olsun, (bugünkü bloknotlar gibi) uzunlamasına açılan el yazması türüne cönk diyoruz (Köksal 2016: 36). Bu itibarla, cönkler kabaca bir mecmua türü kabul edilse bile içeriğinde sadece -bir şairin divanı, bir destan veya halk hikâyesi vb.- tek bir eser bulunan cönkler de mevcuttur. Bu tür eserler birer "toplama" olmadığı için bunlara "mecmua" denemeyeceği aşikârdır. Fakat netice itibarıyla "cönk"ler arasında böyle olanlar da bulunduğunu; "mecmua" kavramı altında değerlendirilemeyecek bu tür cönkleri tasnif dışı tuttuğumuzun altını çizelim.

<sup>2</sup> Bu mecmua türünü, tasnifimizde "II.1.3. Belli bir nazım türüne tahsis edilmiş mecmualar" başlığı altında sınıflandırılan mecmualardan farkı, bu gruptakilerin müstakil birer "eser"den oluşmasıdır. Söz gelimi divan, hilye, lûgat vb. her biri ayrı birer eser iken ilâhî, mersiye, naat vb. birer şiir türüdür ve başlı başına eser değildir.

**I.2. Aynı Müellife Ait Eserleri Toplayan Mecmualar:** Külliyyâtlar: İçinde aynı müellife ait birden fazla eseri barındıran mecmualardır. Bunlar genellikle o müellifin adıyla anılırlar. Söz gelimi Fuzûlî'nin birkaç eserini bir arada bulunduran bir mecmuaya “Fuzûlî Külliyyâtı” veya “Külliyyât-ı Fuzûlî” denmesi gibi.

## **II. Diğer Mecmualar**

### **II.1. Manzum mecmualar**

#### **II.1.1.Şiir mecmuaları ve Cönkler**

##### **II.1.2.1. Şiir mecmuaları**

II.1.2.1.1. Sistematik (mürettep) şiir mecmuaları: Belli bir sisteme göre (nazım şekillerine, nazım türlerine, şairlere, aruz kalıplarına veya başka kriterlere göre kategorize edilmiş mürettep şiir mecmuaları. Bu tür mecmualara, karışık şiir mecmualarına göre daha az rastlanır.

II.1.2.1.2. Karışık şiir mecmuaları: Şiirlerin herhangi bir sıra, sistem, esasa tabi tutulmaksızın rastgele yazıldığı şiir mecmualarıdır.

##### **II.1.2.2. Cönkler**

II.1.2.2.1. Klasik cönkler: Âşık, tekke veya Divan şirine mensup şairlerin şiirlerine karışık olarak yer veren cönklerdir.

II.1.2.2.2. Farklı muhtevalardaki cönkler: Cönk şeklinde olmakla birlikte aşağıda tasnifi yapılmış mecmua çeşitlenmelerinden herhangi birisinin muhtevasını (şiir mecmuası, ilahi mecmuası, naat mecmuası veya tamamen edebiyat dışı konuları -hutbe mecmuası, dua mecmuası, havas mecmuası vb.- ihtiva edebilen cönkler. Bu gruba giren cönkleri tasnif ederken ya eserin adı muhteva esas alınarak yazılmalı ve yanına ayrıç içinde “(Cönk şeklinde)” kaydı düşülmelidir: İlâhî Mecmuası (Cönk şeklinde)... gibi ya da “Cönk” ibaresinin yanına (ilâhî Mecmuası) yazılmalıdır.

#### **II.1.2. Belli bir nazım şekline tahsis edilmiş mecmualar**

##### **II.1.2.1.Kaside mecmuaları**

##### **II.1.2.2. Gazel mecmuaları**

##### **II.1.2.3. Müstezâd mecmuaları**

##### **II.1.2.4. Şarkı mecmuaları**

##### **II.1.2.5. Beyit mecmuaları ve müfred mecmuaları**

II.1.2.6. Rubâi mecmuaları

II.1.2.7. Kıt'a mecmuaları

**II.1.3. Belli bir nazım türüne tahsis edilmiş mecmualar**

II.1.3.1. İlâhî mecmuaları

II.1.3.2. Naat mecmuaları

II.1.3.3. Mersiye/muharremiye mecmuaları

II.1.3.4. Nazire mecmuaları

II.1.3.5. Tarih mecmuaları

II.1.3.6. Vefeyat mecmuaları

II.1.3.7. Muamma mecmuaları

II.1.3.8. Lugaz (Elgâz) mecmuaları

II.1.3.9. Güfte mecmuaları

**II.2. Mensur mecmualar:**

**II.2.1. Belli bir konuya tahsis edilen mecmualar:**

II.2.1.1. Din ve tasavvufa dair mecmualar: Mevâiz (mev'ize), kavâid, menkûlât, ferâ'iz, huteb, ed'iyeye, tefâsir, kavânîn, ehâdîs, senedât, fetavâ, sükûk (sakk), fıkıh, es'ile ve ecvibe, dua-evrâd, nasâyih mecmuaları

II.2.1.2. Müspet ilimlere dair mecmualar: Tıbb, muâlece, mücerrebât, ilm-i hey'et, mantık, felekiyyât mecmuaları

II.2.1.3. Gizli ilimlere dair mecmualar: Havâs, reml, vefk, cifr, tılsımât, ilm-i nücûm mecmuaları

II.2.1.4. Muhtelif sanat dallarına dair mecmualar: Musiki (şarkı, kanto, nota mecmuaları); hat, meşk mecmuaları

II.2.1.5. Dil ve edebiyata dair mecmualar: Münşeât, hikâyât, müntahebât, hicviyyât-hezeliyyât, letâif, durûb-ı emsâl, nahiv, lugât, mektûbât mecmuaları

**II.2.2. Belli bir konuya tahsis edilmeyen mecmualar: Fevâiid mecmuaları**

**II.3. Manzum-mensur karışık mecmualar:**

II.3.1. Eş'âr ve Fevâiid mecmuaları

## SONUÇ

Mecmualar, başta Türk kültür ve edebiyatı, Türk dili olmak üzere, Türk tarihi, din tarihi, sanat tarihi, bilim tarihi, âdet ve inanışlar gibi pek çok konuda değerli malzemeleri ihtiva eden çok mühim kaynaklardır. Mecmuaların tasnifine dair bugüne kadar muhtelif denemeler yapılmıştır ve bu da o tecrübelerden biridir. Şekil ve muhteva olmak üzere öncelikle iki ana başlık altında değerlendirme yapılan bu tasnifte, kütüphanelerde kayıtlı bulunan her mecmua türü mümkün mertebe bir sınıfa dâhil edilmeye ve dışarıda bir şey bırakılmamaya çalışılmıştır.

## KAYNAKÇA

Gürbüz, M. (2012), Şiir Mecmuaları Üzerine Bir Tasnif Denemesi. *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII: Mecmua: Osmanlı Şiirinin Kırkambarı*. Haz. Hatice Aynur vd. İstanbul: Turkuaz Yayınları: 99-113.

Kılıç, A. (2012). Mecmûa Tasnifine Dâir. *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII: Mecmua: Osmanlı Şiirinin Kırkambarı*. Haz. Hatice Aynur vd. İstanbul: Turkuaz Yayınları: 77-96.

Köksal, M. F. (2012). Şiir Mecmualarının Önemi ve Mecmuaları Sistematik Tasnifi Projesi (MESTAP). *Eski Türk Edebiyatı Çalışmaları VII: Mecmua: Osmanlı Şiirinin Kırkambarı*. Haz. Hatice Aynur vd. İstanbul: Turkuaz Yayınları: 409-431.

Köksal, M. F. (2016). Cönklerde Divan Şiiri, Divan Şiirinde Cönkler, *Millî Folklor*. 28, (111) : 28-40.

## VESİLETÜ'N-NECÂT'IN NÜSHALARI MESELESİ VE ESERİN İKİ BİN BEYİTLİK BİR NÜSHASI

**Prof. Dr. M. Fatih KÖKSAL**

*Amasya Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi, mfkoksal@gmail.com*

### ÖZET

Süleyman Çelebi'nin Vesîletü'n-necât olarak da bilinen ünlü Mevlid'i, Türk edebiyatının en önemli eserleri arasındadır. Eserin kayda değer bir özelliği de Türk edebiyatında el yazma nüshaları en fazla olan eser olmasıdır. Esasen sadece yazma nüshaları değil, eski harflerle basılı eserler arasında da en çok basımı yapılan eser de galiba Mevlid'dir. Latin harfleriyle de pek çok kez yayımlanan eserin popüler neşirlerinin yanı sıra Ahmed Ateş Faruk Kadri Timurtaş ve Necla Pekolcay tarafından bilimsel neşirleri de yapılmıştır.

Eserin, gerek eski harfli gerek yeni harfli baskılarında kayda değer farklılıklar vardır. Eserle ilgili asıl büyük problem, yazma nüshalar arasındaki beyit sayılarındaki farklılıklardır. Öyle ki 150-200 beyitlik nüshalardan bin beyitten fazla, hatta tebliğimize konu olan ilginç örnekte olduğu gibi 2 bin beyte kadar hacimde nüshalar dahi bulunmaktadır. Bu durumda ister istemez "Hangi Vesîletü'n-necât?" sorusu önümüzde durmaktadır. Esere dair, başta bu problem olmak üzere, adından müellifine kadar son derece önemli görüşümüz meseleler çözüme kavuşturulmadan sağlıklı bir metnin ortaya konulamayacağı açıktır.

Bu tebliğde, Süleyman Çelebi'nin eserine dair temel problemlere değinildikten sonra nüshalarındaki beyit farklılıkları meselesi ele alınacak, bilâhare "530 beyitlik "Mi'râciye" bölümüyle ayrıca dikkat çekici olan ve tam 1995 beyit tutarındaki bilinmeyen bir nüshası tanıtılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Süleyman Çelebi, Vesîletü'n-necât, Mevlid, mi'râciye

## THE PROBLEM OF WASILAT AL-NAJAT'S MANUSCRIPT COPIES AND A COPY OF THIS WORK WITH TWO THOUSAND CUOPLETS

### ABSTRACT

The famous work Mawlid, also known as Suleiman Chalabi's Wasilat al-Najat, is among the most important works of Turkish literature. A noteworthy feature of this work is that it has most manuscript copies in Turkish literature. In fact, it seems that Mawlid is also the most published work printed with the old letters. Apart from its popular publications published many times in Latin letters, scientific publications of Wasilat al-Najat are also made by Ahmed Ateş Faruk Kadri Timurtaş and Necla Pekolcay.

There are significant differences in both the old and new letter prints of this work. The major problem is the differences in the number of couplets among the copies. Interestingly enough, there are copies with 150-200 couplets, ones with 1000 couplets and even the ones with 2000 couplet as we are going to submit in our paper. In this case, first of all the problem of this question stands in front of us : "Which Wasilat al-Najat?" On the essence, it is obvious that a healthy text can not be put forth without answering many crucial questions like name of the author, name of the work and etc...

In this paper, after discussing the basic problematic related to the work of Suleiman Chalabi, the issue of the number of the couplets in the copies will be discussed and an unknown 1995 couplet-copy that has "Mi'rajija" with 530 couplets will be introduced.

**Keywords:** Suleiman Chalabi, Wasilat al-Najat, Mawlid, mi'rajija

## GİRİŞ

“Mevlid” kelimesi Arapça “v, l, d” kökünden gelip mimli mastar olarak “doğma, vilâdet; doğurma”, mef’il bâbında ism-i zaman veya ism-i mekân olarak “doğum zamanı” veya “doğum yeri” anlamlarına, ayrıca “birinin doğum günü” anlamlarına gelir. Çoğulu “mevâlid” ve “mevâlîd”dir (Köksal, 2011: 22). Bir kimsenin, bilhassa Hz. Muhammed’in doğum günü vesilesiyle düzenlenen anma merasimi de zamanla “mevlid” olarak anılmaya başlanmıştır. Arapçada “mevlid” kelimesi, “doğum veya ölüm yıldönümü, bir hastalıktan kurtulma, bir seyahatten dönüş vb.” anlamlarda da kullanılmıştır (Ateş, 1954: 2).

Literatürde terim olarak Hazret-i Muhammed’in doğum zamanı için “mevlid”, Hazret-i İsa’nın doğum zamanı içinse aynı kökten gelen “mîlâd” tabirinin kullanıldığını da ifade etmek gerekir.

Türkçede ise “mevlid” Hz. Muhammed’in doğumu, bu doğum münasebetiyle yapılan muhtelif törenler ve bilhassa Süleyman Çelebi’nin *Vesîletü’n-necât* adlı meşhur eseri için kullanılmıştır ve kullanılmaktadır. Öyle ki aslında bir nazım şeklinin adı olan “mesnevî” Mevlânâ Celâleddîn Rûmî’nin ünlü eserinin özel adı olarak halk arasında nasıl yaygınlaşmışsa, Türk-İslâm edebiyatında bir tür adı olan “mevlid” de Süleyman Çelebi’nin eseriyle öylece özdeşleşmiştir (Köksal, 2011: 22).

Şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki, Süleyman Çelebi’nin kısaca Mevlid olarak anılan *Vesîletü’n-necât* adlı eseri, galiba yazma nüshalarının çokluğu bakımından Türkçe yazılmış bütün kitaplar arına açık arayla en ön sıradadır. Bir yazma eser toplayıcısı olarak bendenizin şahsî kütüphanesinde eserin 27 adet nüshası bulunması herhalde bu iddiamızın kayda değer bir şahididir. Eser aynı zamanda matbaa devrine girildikten sonra da Arap harfleriyle en çok basılan eserlerin başında gelmektedir. Hatta bu hususta da rekorun Mevlid’de olduğunu söylemek yanlış olmaz. 30’a yakın Arap harfli baskısı olan eser, Necla Pekolcay tarafından doktora tezi olarak hazırlanmış (1950), bilahare Kâzım Baykal (1952), Ahmed Ateş (1954), Tahir Alangu (1958), Ahmet Aymutlu (1958), Faruk Kadri Timurtaş (1970) ve sair araştırmacılar tarafından Latin harfleriyle yayımlanmıştır. Eserin herhangi ilmî değer taşımayan popüler baskıları ise onlarla ifade edilecek kadar çoktur ve bu tür neşriyat hâlen devam etmektedir.

Süleyman Çelebi’nin eserinin neden bu kadar rağbet gördüğü ve esere dair söylenen ve söylenecek kuşkusuz daha çok söz vardır. Fakat biz burada konuyu dağıtmadan eserin yazma nüshaları meselesine geçmek istiyoruz.

## MEVLİD’İN NÜSHALARI

1. Eserin nüshalarıyla ilgili temel problemlerden biri –XV. yüzyıl ve öncesine ait hemen bütün eserlerde olduğu gibi- müellif hattı nüshasının bulunmadığı gibi eserin yazılmış olduğu asra, yani XV. yüzyılda istinsah edilmiş bir nüshasının dahi bulunmamasıdır. (Şahsi kütüphanemizde sözünü ettiğimiz 27 nüshanın istinsah tarihi en eski olan 26 Zilka’de 1086 (12 Şubat 1676) tarihlidir ki mevcut yazma nüshaların kahir ekseriyeti de XIX. yüzyıl sonları ve XX. yüzyıl başlarında çoğaltılmış suretlerdir. Mevcut bilgilerimize göre Mevlid’in istinsah tarihi en eski nüshalar ve tarihleri şöyledir:



- a) Ayasofya Kütüphanesi 3485 nüshası: H. 916 (1510-11)
- b) Süleymaniye Kütüphanesi Fatih 5430/1 nüshası: H. 927 (1520-21)
- c) Milli Kütüphane 06 Mil Yz A 3802/1 nüshası: 939 (1532-33)
- d) Topkapı Sarayı Kütüphanesi, Emanet 1611 nüshası: 981 (1573-74)
- e) Nuruosmaniye Kütüphanesi 3909 nüshası: H. 981 (1573-74)
- f) Nuruosmaniye Kütüphanesi 3903 nüshası: H. 999 (1590-91)
- g) Ali Emîrî Millet Kütüphanesi Mnz. 1357 nüshası: H. 1000 (1591-92)

Bu listede de görüldüğü üzere eserin bilinen en eski nüshası, yazılış tarihinden (1409) yüz yıldan fazla bir zaman geçtikten sonra istinsah edilmiştir. XVI. yüzyılda istinsah edilen nüshaların sayısı ise iki elin parmaklarını geçmemektedir.

2. İkinci temel problem, nüshalardaki beyit sayılarında görülen farklılıklardır. Özellikle, törenlerde okunmak için yazılan seçme beyitlerle oluşturulan ve onlardan çoğaltılan nüshalar, bir kol oluşturarak, 300-400 beytin altında, kimileri birkaç yüz beyitten oluşan pekçok nüshanın ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Süleyman Çelebi Mevlidî'nin nüshalarını muhtevalarına göre tasnif eden Necla Pekolcay, İstanbul kütüphanelerinde tespit edip değerlendirdiği 49 Mevlid nüshanın hangi bölümlerden oluştuğu hakkında şu tespite ulaşmıştır (1950: 4-5):

1. Yalnız mevlidi [doğumu] muhtevî metinler (2 nüsha)
2. Mevlid ve miracı muhtevî metinler (7 nüsha)
3. Mevlid, mirac ve vefatı muhtevî metinler (24 nüsha)
4. Mevlid, mirac ve vefât-ı Nebî'den başka vefât-ı Fâtîme'yi muhtevî metinler (7 nüsha)
5. Mevlid, mirac ve vefât-ı Nebî, vefât-ı Fâtîme'den başka deve hikâyesi, dâsitân-ı geyik vb. hikâyelerin ekli olduğu metinler (5 nüsha) (Köksal 2011: 38).

Nüshaların beyit sayıları hususunda ifrat-tefrit iç içe görünmektedir. Şöyle ki; bir yandan başta törenlerde okunmak maksadıyla yapılan seçme ve kısaltmalar dolayısıyla beyit sayıları sınırlanan nüshalar varken bir taraftan da –sayıları diğerlerine göre yok denecek kadar az olmakla birlikte- mübalağalı miktarda beyit ihtiva eden nüshalar ortaya çıkmıştır ki bunları da “1000 ve daha üstü beyit sayısına sahip olanlar” şeklinde tasnif edebiliriz.

İşte bildirimizin odak noktasını da bu mesele oluşturmaktadır. Bu noktada, Kaside-i Bürde ve Süleyman Çelebi'nin ünlü eseri için “*Bu âlf eserler müncezeb ve müstağrak oldukları aşk-ı cân-sûz-ı Muhammedî'nin kendilerine bir mükâfât-ı mahsûsudur. Nazîre yazılamaz.*” diyen Ali Emîrî'ye kulak verelim (Ali Emîrî, 1335: 203) :

“Bir de Mevlid-i Şerîf ve sâir tetimmâtı öyle matbû’ ve yâhud yazma nüshalarda gösterildiği gibi üç dört yüz beyitten ibâret değildir. 2500 beyit mikdârıdır. Lâkin mecâlîs ve mefâhil-i münakıdede bu kadar mufassal bir manzûmenin okunması kâbil olamayacağından o beyitler münâsebet ve intihâb sûretiyle tefrîk ve kırâat olunmaktadır.”

Ali Emîrî burada Süleyman Çelebi’nin eserinin aslında 2500 beyit kadar olduğunu, ancak o kadar uzun bir metnin törenlerde okunması mümkün olmadığı için gerek matbu gerekse yazma nüshalara seçmeler hâlinde alındığını ileri sürmektedir. Acaba “sâir tetimmâtı” derken kastedilen, sadece Süleyman Çelebi’nin eserinin değil, diğer mevlidlerin nüshalarında da görülen, asıl mevlid metinleri içinde bulunmayan “Hikâye-i Deve”, “Hikâye-i Kesikbaş”, “Dâsitân-ı İbrâhîm”, “Kasîde-i Mevlid” vb. destanlar, kasideler midir yoksa eldeki nüshaların pekçoğunda yer almayan “mu’cizât”, “mi’râciye” veya “vefât” ve “vefât-ı Fâtıma” gibi bölümler midir? Ancak bunu tefrik edecek birikime kuşkusuz ki sahip olan Ali Emîrî’nin 2500 beyit sayısı başka yazarlarca mevlid nüshalarının önüne arkasına, hatta bazılarında Mevlid metninin içine yerleştirilen destan ve kasideleri değil, asıl mevlid metnini kastettiğini düşünürüz.

Süleyman Çelebi’nin eserini neşreden araştırmacılardan Kâzım Baykal, 1288 beyitlik bir nüshadan, Ahmed Ateş de kesin bir sayı vermeden ve yer göstermeden 1200-1300 beyitlik nüshaların varlığından söz eder (Baykal, 1999: 48; Ateş, 1954: 61). Nitekim bizdeki nüshalardan biri de 1160 beyit tutarındadır.<sup>3</sup> Ali Emîrî’nin verdiği sayı ise bunlardan çok büyüktür. Üstelik onun bahsettiği bir veya birkaç nüshanın beyit sayısı değil eserin orijinalinin 2500 beyit tutarında olduğudur. Böyle bir iddia Ali Emîrî gibi ömrünü el yazmaları arasında geçirmiş bir şahsiyet tarafından dile getirildiğinde şüphesiz üzerinde düşünmek gerektir.

Yapılan akademik neşirlerdeki beyit sayılarının ne kadar olduğuna gelince..

Necla Pekolcay’ın son neşrinde (2006) 768 beyit,

Ahmet Ateş Neşrinde (1954) 810 beyit,

Ahmet Aymutlu neşrinde 706 beyit vardır.

Faruk Kadri Timurtaş ise “Vesîletü’n-necât: Eski ve Asıl Metin” ve “Mevlid: Yeni ve Değişik Metin” başlıkları altında iki farklı metin neşretmiştir. Timurtaş’ın *Vesîletü’n-necât* olarak adlandırdığı ve asıl Süleyman Çelebi’nin kaleminden çıktığını düşündüğü neşrinde 732; ikinci ve toplama, başka kalemlerin dahliyle değiştirilmiş olduğunu savunduğu metinde ise 480 beyit vardır.

Bu durumda, sözü edilen araştırmacıların ya bin beyitten ziyade beyit tutarına sahip nüshalarla karşılaşmadıkları ya da bunları görseler de tenkitli metinlerinde değerlendirmedikleri akla gelmektedir. Ancak eserlerinde böyle

---

<sup>3</sup> Bu nüsha (Yz. 145: M. 10), ilk varağı kopuk olup 67 varak tutarındadır. Yukarıda da zikredilen, kütüphanemizdeki istinsah tarihi belli olanlardan en eski Mevlid nüshasıdır.

bir tespitten bahsetmediklerine göre bu muhaccem nüshalardan haberdar olmadıkları ihtimali daha galip görünmektedir.

Bu noktada, Vasfi Mahir Kocatürk'ün, Mevlid'nâme'de de bahsettiğimiz, ancak konuyla doğrudan ilgili olduğu için burada da zikretmeyi elzem gördüğümüz bir tespitine parmak basmak istiyoruz. Kocatürk, Süleyman Çelebi Mevlidi ve Vesîletü'n-necât'ın iki ayrı eser olduğunu iddia etmektedir (1970: 254-261). Esasında bu, Timurtaş'ın yukarıda değindiğimiz tespitine benzer bir değerlendirmedir. Bir farkla ki, Timurtaş eserin (Vesîletü'n-necât) içine başka bölümler karıştırıldığı ve çoğu beyitlerin de çıkarılmasıyla yeni bir kol (Mevlid) oluştuğunu savunurken Kocatürk, iki ayrı eserin ve her ikisi de Süleyman adlı, çağdaş ve Bursalı olan iki ayrı müellifin söz konusu olduğu iddiasındadır.

Yazarın yedi sayfa boyunca temellendirmeye çalıştığı iddiası ÖZETle şudur: Süleyman Çelebi'nin yazdığı eserin özel bir adı yoktur. Kocatürk'e göre Süleyman Çelebi'nin eseri olan Mevlid ile Süleyman adlı başka bir şairin yazdığı eser aynı beyitlerle başlamakta ancak sonradan iki eser büyük nispette farklılaşmaktadır. İki eser dil ve üslûp bakımından da farklıdır. Süleyman Çelebi'nin Mevlid'i daha sade ve sehl-i mümteni üslûbunda ama daha güzel ve tesirlidir (Kocatürk, 1970: 251).

Kocatürk'e göre hicrî 812 yılında yazılan eser Süleyman Çelebi'nin Mevlid'i değil Vesîletü'n-necât'tır. Vesîletü'n-necât müellifi, Süleyman Çelebi gibi Bursalı, adı da Süleyman ama başka bir şairdir. Kocatürk'ün ciddi delillerle temellendiremediği bu iddiasının temel saikinin Mevlid nüshalarında görülen büyük farklılaşmalar olduğu ise kuşkusuzdur.

## **2000 BEYİTLİK BİR NÜSHA**

Mevlid-nâme adlı çalışmamızı yayımladıktan (2011) sonra da elimize Süleyman Çelebi'nin eserinin nüshaları geçti. Aradan geçen zaman içinde yaklaşık 10 yazma nüsha kitaplığımıza ilave edilmiş. Bunlardan biri de tebliğimize konu olan yaklaşık iki bin beyitlik nüshadır. Nüsha, hicrî 1263 (1846-47) tarihinde Muhammed Abdulcabbâr el-Behisnî tarafından kaleme alınmıştır. Kahverengi yıpranmış meşin bir cilt içinde, krem renkli abadî kâğıda, çift sütun üzerine, söz başları ve cetveller kırmızı mürekkeple ve harekeli nesihle muhtelif satırlı olarak yazılmıştır. İlk altı varağında muhtelif dini-tasavvufi şiirle bulunan nüshada Mevlid 7b yüzünden başlamaktadır. Nüshanın eski malikleri tarafından biri nüshanın tamamını kapsayan, diğer ikisi Mevlid ile başlatılan üç değişik numaralandırma yapılmıştır. Buna göre eserin (nüshanın) tamamı 148 sayfa, Mevlid ise 132 sayfadan ibarettir.

Eser, bütün Süleyman Çelebi nüshaları gibi

Allah adın zikredelüm evelâ

Vâcib oldur cümle işde her kula

beytiyle başlamakta ve yaklaşık yüz beyit, -küçük farklılıklarla- yayımlanan Mevlid metinleriyle aynı devam etmekte fakat sonradan farklılaşmaktadır.

Şairin mahlası eserde sadece bir yerde geçmektedir. “Süleymân” adının geçtiği şu beyit (15a) diğer Mevlid’lerde de mevcuttur:

Bu Süleymân nice medh itsün anı

Çünkü meddâhı anuñ yüce Ganî

Elimizdeki nüshanın kayda değer bir tarafı da yaklaşık 500 beyit tutarındaki “Mi’râc” bölümüdür. Müstakil bir “Mi’râciyye” uzunluğundaki bu bölüm, içinde miraç bölümü barındıran diğer Mevlid nüshalarından sadece beyit tutarı bakımından fazlalığı açısından değil, büsbütün farklı olmasıyla da dikkat çekmektedir.

Bu nüsha, Mevlid’in şu ana kadar bilinen en hacimli nüshasıdır. Ancak burada iki esaslı ihtimal söz konusudur: Bu nüsha, Al Emîrî’nin “2500 beyit mikdârıdır” diye bahsettiği eski nüshalardan çoğaltılmış bir nüsha mıdır yoksa farklı mevlid metinlerinden veya Mevlid ile aynı vezinde kaleme alınmış başka eserlerden beyitler / bölümler alınarak genişletilmiş hacimli bir eser mi ortaya konmuştur?

Bunu tam olarak tespit etmek için uzun ve yorucu bir çalışmaya ihtiyaç vardır.

#### **Sonuç olarak;**

Bu nüshanın ve belki ortaya çıkacak başka hacimli Mevlid nüshalarının mevcudiyeti, zaten ciddi bir problem olan Mevlid’in nüshaları meselesini daha da girift bir hâle büründürmektedir. Bu da Mevlid’in sağlam bir tenkitli metnin hazırlanmasının ne kadar müşkül ve çetin bir iş olduğunun kayda değer bir göstergesidir.

Bununla birlikte Mevlid’in (veya Vesîletü’n-necât’ın) “en eski, en hacimli ve en kısa”

nüshalarının tespit edilerek bunlar arasında yapılacak ciddi bir elemeye, öncelikle gerçekten iki farklı kişi tarafından yazılmış iki ayrı metin olup olmadığı ortaya konmalı; diğer mevlidlerden<sup>4</sup> bölümler ve beyitler tek tek ayıklanmalı; varsa başka eserlerden yapılan alıntılar tespit edilerek çıkarılmalıdır.

Bütün bunlardan sonra nüsha aileleri tespit edilerek sağlıklı bir metin ortaya konması mümkün olabilecektir. Bunlar yapılmadan hazırlanacak her Vesîletü’n-necât neşri eksik ve meşkûk kalacaktır.

#### **KAYNAKÇA**

Alangu, T. (1958), *Vesîletü’n-necât Mevlüt Süleyman Çelebi*, Yeditepe Yay., İstanbul.

Ali Emîrî (1335). Kibleli-zâde Fuad Beg’in (Süleymân Fakîh ve Mevlid-i Şerîf) Makâlesine Cevâb. *Osmanlı Tarih ve Edebiyat Mecmuası*, C.1, S. 11 (31 Kânunusani 1335): 197-205.

---

<sup>4</sup> Pek çok Türkçe mevlid yayımlandığı veya tez olarak hazırlandığı için elektronik imkânların da geliştiği için günümüzde bunların tespiti çok zor değildir.

Ateş, A. (1954). *Süleyman Çelebi Vesiletü'n-necat – Mevlid*. Ankara: TDK Yayınları.

Baykal, K. (1952). *Mevlid-i Şerîfi Yazan Süleyman Çelebi Türbesi Münasebetiyle*. Bursa: Bursa Eski Eserleri Sevenler Kurumu Yayınları.

Kocatürk, V. M. (1970). *Büyük Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Edebiyat Yayınevi.

Köksal, M. F. (2011). *Mevlid-nâme*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

Pekolcay, N. (2006). *Mevlid Süleyman Çelebi*. İstanbul: Sufi Kitap.

Timurtaş, F. K. (1970). *Süleyman Çelebi Mevlid*. İstanbul MEB Yayınları.

## MATERYALİST TARİH YAZIMI

**Öğr.Gör. Betül ÇATAL**

*Selçuk Üniversitesi, betul.catal@selcuk.edu.tr*

### ÖZET

19. yy. teknoloji, sanayi, bilim, siyaset ve hatta gereksinimlerin çok hızlı değiştiği çalkantılı bir dönemdir. Bu durumda değişen sadece fiziki yaşam koşulları değil; fiziki yaşam koşullarıyla beraber düşünce dünyası da değişmiştir. Değişen ve gittikçe daha da zorlaşan yaşam koşulları içerisinde yetişen Marx, kendisinin de olumsuz etkilendiği yaşam koşullarına duyarsız kalmayarak bu dönemin kötü şartlarını hazırlayan toplumsal gelişmelerin analizini yaparak, bu koşulların nasıl değişebileceğinin kritiğini yapmıştır. Marx'ı farklı yapan, bütün sosyal koşulları çok iyi analiz eden temel bakış açısı sonucunda ortaya koymuş olduğu analizlerinin, insanın vasıtasız bir şekilde yaşanabilir standartta yaşam sürmesi amacına yönelik olmasıdır. Marx'a göre bu kötü koşulları değiştirecek olan, insanlığı bu dönemin içine sürükleyen insanın yine kendisidir. Sosyal koşulların değişmesinin, insan şuurunun sosyal konularda aktif olmasına bağlı olduğu felsefesinde ısrarlı olan Marx, içinde bulunduğu çağın sosyal bakış açısını ve gelişmelerini doğru anlayan filozof olarak toplumun önüne çıkar. Marksist tarih teorisi, burjuva üretim ilişkilerinin yani kapitalizmin tarihteki son uzlaşmaz biçim olduğunu, bu üretim ilişkilerinin en gelişmiş olduğu ülkede sürdürülme imkânının ortadan kalkacağını dolayısıyla bir devrime en uygun ülkenin sanayisi en gelişmiş olan ülke olacağını ilan eder. Bir devrimle, yeni bir tarihsel aşamaya, sosyalizme geçiş işte bu şekilde olacaktır. Bu durum sosyalizmin birtakım toplumsal ve tarihsel yasalarla güvence altına alındığına ilişkin tarihsel zorunluluk fikrinin savunulmasını da beraberinde getirmiştir. Marx insanı bir kültür varlığı olarak tarihsel değişimin öznesi konumunda kavrayan ilk düşünürdür. Bu çalışmada materyalist tarih yazımının en önemli temsilcisi olan Marx ve onun tarih yazımına ilişkin örnekleri incelenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Marksizm, diyalektik, tarihsel materyalizm

### ABSTRACT

19th century, it is a turbulent period in which technology, industry, science, politics and even requirements change very rapidly. In this case it is not only the physical conditions that change; Along with physical living conditions, the world of thought has also changed. Growing up under changing and increasingly difficult living conditions, Marx criticized how these conditions could change, by analyzing social developments that prepared the bad conditions of this period, not being insensitive to the living conditions to which he was adversely affected. What makes Marx different is that his analyzes of what he has put forward as a result of a basic point of view that very well analyzes all social conditions are aimed at aiming at living a human without a mediocre life standard. According to Marx, the human being who is going to change these bad conditions and who drifted into this period is again himself. Marx insists on changing social conditions that human conscience depends on being active in social issues, and Marx stands before society as a philosopher who understands the social point of view and developments of his time. Marxist theory of history declares that bourgeois relations of production, capitalism, is the last uncompromising form in history, and that the possibility of sustainability in those countries where these relations of production are most developed will cease to exist, so that a society of the most appropriate country will be the most developed. This will be the transition to a revolution, a new historical step, socialism. This has also led to the defense of the historical necessity of securing socialism under some social and historical laws. Marx is the first thinker who grasps man as a cultural asset in the subject of historical change. In this work, Marx, one of the most important representatives of materialist historiography, and its examples of historiography will be examined.

**Keywords:** Marxism, dialectics, historical materialism.

## GİRİŞ

18. ve 19. yy'lar insanlık tarihinin büyük dönüşümler yaşadığı bir çağdır. Özellikle 19. yy. teknoloji, sanayi, bilim, siyaset ve hatta gereksinimlerin çok hızlı değiştiği çalkantılı bir dönemdir. Bu durumda değişen sadece fiziki yaşam koşulları değil; fiziki yaşam koşullarıyla beraber düşün dünyası da değişmiştir. Değişen ve gittikçe daha da zorlaşan yaşam koşulları içerisinde yetişen Marx, kendisinin de olumsuz etkilendiği yaşam koşullarına duyarsız kalmayarak bu dönemin kötü şartlarını hazırlayan toplumsal gelişmelerin analizini yaparak, bu koşulların nasıl değişebileceğinin kritiğini yapmıştır. Marx'ı farklı yapan, bütün sosyal koşulları çok iyi analiz eden temel bakış açısı sonucunda ortaya koymuş olduğu analizlerinin, insanın vasıtasız bir şekilde yaşanabilir standartta yaşam sürmesi amacına yönelik olmasıdır. Marx'a göre bu kötü koşulları değiştirecek olan, insanlığı bu dönemin içine sürükleyen insanın yine kendisidir. Sosyal koşulların değişmesinin, insan şuurunun sosyal konularda aktif olmasına bağlı olduğu felsefesinde ısrarlı olan Marx, içinde bulunduğu çağın sosyal bakış açısını ve gelişmelerini doğru anlayan filozof olarak toplumun önüne çıkar. Marx, insanı bir kültür varlığı olarak tarihsel değişimin öznesi konumunda kavrayan ilk düşünürdür. Bundan dolayı Marx, var olan toplumsal gerçekliğe uygun bir felsefi perspektif odağında değil, insanın kendi öz-belirlenimini olgunlaştıracak olan doğasına uygun bir yaşam beklentisiyle çalışmalarına yön verir. 18. ve 19. yy'da var olan toplumsal problemler, Marx'a kadar her zaman akılsal çözüm arayışları temelinde çözümlenmeye ve giderilmeye çalışıldı. Bu dönem insan probleminin sıkça dillendirildiği ve her defasında akılsal çözümlerin uygulanmaya çalışıldığı bir dönemdir.

Toplumsal ve hatta evrensel boyutta ciddi bir noktaya tırmanan insan problemi, ahlak felsefesi çalışmalarının hız kazanmasına zemin hazırlamıştır. Ahlak, düşünce tarihi boyunca ele alınan ve her zaman kendi içerisinde bir takım problemleri barındıran bir kavramdır. Ahlak kavramı, geleneksel ve modern felsefe geleneğinde çoğu zaman toplumsal ve siyasi yapıya bağımlı olan ekonomik koşullardan bağımsız olarak ele alınıp, akılsal bir boyut ve normatif bir içerik yüklenmiştir. Bu anlamda sosyal yapı ve ekonomik koşullar her zaman gözden kaçmıştır ve insan her zaman sahip olduğu varsayılan bir öz temelinde ele alınmış ve bu öz çerçevesinde normatif bir ahlak anlayışı ileri sürülmüştür. Kurallar yumağı altında, sosyal ve ekonomik koşullar dikkate alınmadan tanımlanmaya çalışılan birey-birey ve birey toplum ilişkisi her zaman problemlidir. Genel olarak felsefe tarihinde karşımıza çıkan ahlaka ilişkin görüşler birbirlerinden farklıdır. Bu anlamda ahlak teorilerinin başat problemleri "en yüksek iyi", "istenç özgürlüğü" ve "doğru eylem" olarak karşımıza çıkıyor ve bu sorular çerçevesinde bir moralite oluşturulmaya çalışılıyor. Deontolojik etik ise yararcı ve hazcı olan tüm doğal etikleri reddeder. Ancak ahlaklılığın tanımını insanın duygusallığından ve duygusallığından bağımsız kılar ve ahlaklı olmayı, bireyin kendi akıl yoluyla belirlemiş olduğu bir takım yasalara bağlı eylemler çerçevesinde tanımlar. Marksist felsefeyle beraber ahlak, insanın karşısına yapılması gereken veya yapılması zorunlu olan buyruklar şeklinde değil de; insanın sosyo-ekonomik koşulları ve üretim ilişkileri bağlamında kendi insani eğilimlerine uygun eyleyen bir varlık olmasından dolayı yönelimsel ve dolayısıyla yaşama yönelik tarzına içkin olan bir anlam kazanmıştır. İnsan kendi öz-niteliklerini ve potansiyellerini ancak kendi özgürlüğüne kavuştuğu zaman gerçekleştirebilir. Bu düşüncenin ana ekseninde Marx'ın özgürlük anlayışı ve insan anlayışı yer almaktadır. İnsan sadece tüketen ve dolayısıyla kendi bencil çıkarları uğruna diğer bireyleri olumsuzlayan bir varlık değildir. Bu, insanın özgürlük duygusuna uygun olmayan bir ahlak yapısıdır. Bu tür ahlaki anlayışlar kapitalist toplumlarda varlık göstermektedir. Sanayi devrimi

ile birlikte hız kazanan üretim faaliyetleri ve buna bağlı olarak artı değer kavramının ortaya çıkması, üretim ilişkileri üzerinde önemli bir etki yaratmakla beraber, insanın günlük yaşamını büyük bir baskı altına almıştır. İnsan artık doğal yönelimlerine göre eyleyen ve tüketen bir varlık olmayıp, kapitalist düzenin dayatmaları altında dönüşen yönelimlerine uygun eyleyen ve aşırı tüketen bir varlık haline gelmiştir; insan kendi doğasına yabancılaşmıştır.

Marx'a göre kişilerin bireysel özgür olması ile sosyal özgürlük arasında ayırım yapmanın da bir anlamı yoktur. Sosyal özgürlüğe giden akıl yürütme sürecinde kişisel özgürlük, zorunlu olan bir uğraktır. Bu yaklaşım sınıflar arası savaşa; iktisadi üretim sahasının, (alt sınıfın-alt yapının) sosyal, politik ve kültürel sahasını (ayrıcılık-üst yapıyı) belirlediği görüşü, Marksist düşünce sisteminin temel ve tabii bir sonucudur.

Marx, toplumsal konuları, tarihsel materyalist bilim- toplumsal oluşumlar çerçevesinde- yorumlamıştır. Tarihsel materyalizm, varlık bilimini değil, daha çok maddî yaşamın üretme prensiplerini, sosyal ve hayatî insani şartları işaret eder. Bu Marksist bakış açısının temel savı tarihin gelişimiyle doğrudan ilgilidir (Akgör,2008:4).

Marks'a göre Tarih'in aslı alanı; insanın üretici gücünün, üretimden sonra ürünün sınıfsal el değişiminin ve bölüşümünün incelemesidir. Marks'ın insanın (çatışma-ilerleme) evreleri şemasında (toplumsal dönüşüm-devrim) da bu görülür. İnsanın hareket tarzını ve hareketlerini belirleyen de biçimlendiren de üretici güç ve toplumsal ilişkiler olmaktadır. Bu gücün Tarih tarafından konu edilmesi kadar tabii bir şey yoktur (Öz,2008:32).

## **1.MARKSİST DÜŞÜNCE SİSTEMİ**

### **1.1. Marksizm**

Marksizm, Karl Marks ve Friedrich Engels tarafından geliştirilmiş olan bir ideoloji ve sosyo-ekonomik bir doktrindir. Maddi/ekonomik ilişkilerin geri kalan tüm ilişki biçimleriyle nasıl bağlantılandığına dair bir meta teori ortaya koyan marksist düşünce sistemi, tarihsel diyalektik materyalizm olarak da bilinmektedir (İnce,2008:32).

Marx 1843'te Fransa'ya, sosyalizmi incelemeye gider ve Manchester'da bir fabrikanın müdürü olan Friedrich Engels (1820-1895) ile orada tanışır. Onun yardımıyla İngiltere'deki işçilerin durumunu ve ekonomisini öğrenir (Russel, 2005:135). 1844 yılında Paris'te tanıştıklarında Marx 26, Engels ise, 24 yaşındadır. O sıralarda insan yaşamına ve tarihe yön veren üç ana akım söz konusudur: G. W. F. Hegel'de (1770-1831) uçlaşan idealist Alman felsefesi, Ricardo'da uçlaşan İngiliz ekonomi politiği ve J. P. Proudhon'da (1806-1865) uçlaşan Fransız toplumculuğu. Bir felsefe olarak Marksizm, bu üç akımın eleştirisinden kendi paradigmasını ortaya çıkaracaktır. Bunun için ise Marx ve Engels'in şu şekilde görev dağılımı yaptığı görülür: Marx ekonomi ve tarihi; Engels ise, doğa bilimlerini ve felsefeyi inceleme alanı yapar (Hançerlioğlu,1974:319).

Engels 1863 yılında, Brüksel'de çıkan Peuple gazetesinde Zur Kritik üstüne yayımladığı bir yazısında şöyle demektedir: "Marksçılığın iki temel ögesinden biri maddeci tarih görüşü, ikincisi Hegelci diyalektiktir. Maddeci tarih görüşü, insanların bilincini yaşama koşullarının belirlediğini saptar. Hegelci diyalektik ise, idealist kılıfından



sınırlı olarak tarihte karşılaştığımız en basit temel ilişkiler olan ekonomik ilişkilerden yola çıkmaktadır(Hançerlioğlu,1974:261).

## 1.2. Maddeci Dünya Görüşü: Materyalizm ve Hegel Eleştirisi

Tüm felsefe okullarının çözmeye çalıştıkları temel sorun, ruh ve düşünce ile madde ve doğa arasında var oluş yönünden ilişkinin ne olduğunu belirlemektir. Düşünce ile madde, doğa ile ruh arasında var oluş sırası yönünden bağlantıyı belirleme sorunu ise, evrendeki temel unsurun ruh ve düşünce mi, yoksa madde ve doğa mı olduğunun açıklanmasıdır.

“İlk olan tin (düşünce) mi, yoksa doğa mıdır?” sorusuna verilen cevaplara göre filozoflar iki büyük kampa ayrılırlar: Tinin doğaya göre ikliğini iddia edenler, yani son tahlilde herhangi bir tarzda dünyanın yaratıldığını kabul edenler idealizm kampını oluştururlar. Doğayı ilk olan görenler ise, materyalizmin değişik ekollerinde yer alırlar (Engels,1999:23).

İdealist felsefe okuluna göre tek gerçek ruhtur, madde bu ruhun bir eseri olarak ortaya çıkmıştır. Ruh bağımsız, yaratılmamış tek gerçek olarak kabul edilmekte, buna karşılık bir üstün ruhun yarattığı maddenin gerçek, bağımsız, asli bir varlığa sahip olmadığı düşünülmemektedir (Göze,1995:268).

Maddeyi, doğayı var oluş sırasında temel unsur olarak kabul eden materyalist felsefe okulu ise, maddeye gerçek, bağımsız, asli bir varlık niteliği tanır. Materyalistlere göre, manevi ve spiritüel nitelikteki olaylar da dâhil olmak üzere evrende olagelen tüm olaylar tek gerçek olarak kabul edilen maddenin çeşitli ve değişik görünümünden başka bir şey değildir. Duyularla algılanan maddi dünya tek gerçektir. Düşünce ne denli yüce, kutsal sayılırsa sayılsın maddi organik bir organın yani insan beyninin bir eseri olmaktan öteye gidemez (Göze,1995:268).

Marksist felsefenin oluşma öyküsü de felsefedeki bu kadim tartışmanın başka bir görüntüsü gibidir. Tartışan ve eleştiren özelliğiyle öne çıkan sol düşüncenin en önemli temsilcilerinden Marksist sosyalizm ya da Marksizm, düşünsel kökenleri bakımından çağdaş idealizmi temsil eden Klasik Alman Felsefesinin hâkim olduğu bir düşünce ortamında ortaya çıkmıştır. Bu konuda ise öne çıkan en önemli isimler idealist Hegel ve Hegel’in ölümünden sonra ortaya çıkan Genç Hegelciler“dir (özellikle Feuerbach ve Bauer). Bu iki kaynaktan etkilenmenin yanı sıra; Marx ve Engels, bu filozofların yöntem ve düşüncelerini eleştirerek Marksizm“in felsefi temellerini kuracaklardır.

**a. Materyalizm:** Klasik materyalizm köken olarak, Demokritos ve hocası Leukippos“a, Epikuros“a kadar geri götürülebilen, bunlardan farklı olarak Thomas Hobbes“ta dikkati çeken bir görüntü sergiler. Antik Yunan dönemi materyalistleri, “atomcu” materyalistler olarak da bilinir ve farklı yanları olmakla birlikte evrenin atomlardan meydana gelen bir şey olarak görmüşlerdir (Gündoğan,2014:54).

Genel olarak materyalizme göre var olan veya gerçek olan sadece maddedir ve o, evrenin temel kurucu ögesidir. Madde duyularla algılanabilen bir gerçekliktir ve belli mekanik-determinist yasalara tabidir. Bunun dışında evrende gayelerden, nihai nedenlerden ve tesadüften bahsedilemez. Ruhsal veya idea cinsinden herhangi bir gerçeklik yoktur ve madde dışında, duyum ve algı dünyasının ötesinde doğa-üstü diyebileceğimiz bir varlık

dünyası da var değildir (Gündoğan,2014:52).Var olan her şey bize farklı görünse de maddedir veya maddi bir şeydir. Bu açıdan madde gibi gözükmeyen şeyler de son tahlilde maddeye indirgenebilir (Arslan 1999:92).

Klasik materyalizme göre evren, onun değişik görünüşleri ve onda meydana gelen çeşitli değişik olaylar bu atomların kendi aralarında çeşitli-değişik birleşimler oluşturmaları sonucu ortaya çıkmaktadır. Evrende kendini gösteren değişimler bu atomların birleşimlerinden meydana gelen değişikliklerden ibarettir. Dünyanın belli bir anda bir önceki zaman parçasına oranla değişik bir görünüşte olması, bu atomlar arasında yeni bir birleşimin meydana geldiğinin işaretidir (Göze,1995:271).

Ancak bu durumda zaman kavramının bir anlamı kalmamakta ve bir hayal, varsayım haline gelmektedir. Çünkü geçen an ile onu izleyen an arasında yeni bir şey yoktur; o, yalnızca maddenin değişik bir biçim altında kendini göstermektedir. Ayrıca atomların sayıları da sonsuz olmadığından, bu atomların aralarında meydana getirecekleri birleşimlerin de sayısı sonsuz değildir. Yani, yeteri kadar uzun bir sürenin geçmesi ile evrenin evvelce geçmiş olduğu bir devreden tekrar geçme olasılığı vardır ki bu, “ezeli geriye dönüş” felsefesidir. Buna göre, evrende ilerleme, gelişme yoktur, yalnızca sonsuz bir tekrar edilegelme olayı vardır (Göze,1995:271).

**b. Klasik Materyalizmin Marksist Eleştirisi:** Marksistlerin kendilerinden önceki materyalizme “mekanik” sıfatını verdikleri görülür. Bunun öyküsü şöyledir: Mekanik Materyalist öğretisi, bütün evreni başlı başına ve bir bütün halinde mekanizma olarak görmekteydi. 17. Yüzyıl klasik materyalizminde, basit yer değiştirmenin ve sürekli tekrarların yasaları bilimsel olarak kabul ediliyordu. Her olguyu mekanik biliminin yasalarına göre değerlendiriyorlardı. Pozitif bilim dalları olan kimya, termodinamik, biyoloji henüz bunların alanında yoktu. Dahası, tetkik ettikleri bütün olayları, mekanik sebep ile inceleyip sonuca varmaya ve açıklanmaya çalışılıyordu. Maddenin bilimsel özelliği bilinmediğinden de yanlış sonuca ulaşılıyordu (Politzer,1994:175).

Marksistlerin eski klasik materyalistlerden ayrıldıkları nokta burasıdır. Marksistlere göre Klasik materyalizm, maddenin hareketini ve her şeyi maddenin mekanik ilmine göre değerlendirme yaklaşımı sonucunda yaşamı ve düşünceyi bilimsel olarak açıklayamıyordu. Ancak materyalizm, diyalektik sıfatına kavuştuktan sonra bu eksikliğini giderecektir. Ayrıca Marksist sosyalizmin bilimsellik iddiası da, materyalizm-bilim ilişkisinden hareketle, burada yatmaktadır.

Engels’e göre geçen yüzyılın materyalizminin iki özgül darlığı vardır. Birincisi, mekanikti. Çünkü o sıralar, tüm doğa bilimleri arasında sadece mekanik, o da sadece-yeryüzündeki ve gökyüzündeki- katı cisimler mekaniği, kısaca yerçekimi mekaniği, belli bir sonuca varmıştır. Kimya henüz çocuksu biçimiyle vardı. Biyoloji henüz kundaktan çıkmamış; bitkisel ve hayvansal organizmalar ancak kabaca işlenmişti ve salt mekanik nedenlerle açıklanıyordu; nasıl Descartes için hayvan bir makineyse, 18. Yüzyıl materyalistleri için insan da öyleydi (Engels,1999:28).

Bu materyalizmin ikinci özgül darlığı ise, dünyayı bir süreç olarak, tarihsel erginleşme içinde olan bir madde olarak kavrayamamasıydı. Bu zamanın doğa biliminin ulaştığı düzeye ve bununla bağıntılı olan metafizik, yani antidiyalektik felsefe tarzına uygun düşüyordu. Doğanın sürekli hareket içinde olduğu biliniyordu. Fakat bu

hareket, o zamanki düşünceye göre, yine aynı şekilde sürekli olarak bir daire biçiminde oluyordu ve bu nedenle hiç ilerlemiyordu (Engels,1999:28).

Engels, eski materyalizmin tarih anlayışını da eleştiriyor. Ona göre, eski materyalizmin tarih anlayışı, özünde pragmatiktir. Tarihte eylem içinde bulunan insanları soylu olanlar ve soylu olmayanlar olarak ayırır ve sonra da soyluların aldatıldığını, soylu olmayanların galip geldiğini saptar. Eski materyalizm -tarihte- itici güçlerin neler olduğu ve arkasında nelerin yattığını incelemek yerine, tarihte etkinlikte bulunan ülkücü itici güçleri son nedenler olarak ele almaktadır (Engels,1999:50).

Hâlbuki modern tarihte, tüm siyasi mücadelelerin sınıf mücadeleleri olduğu ve sınıfların tüm kurtuluş mücadelelerinin, zorunlu siyasi biçimlerine rağmen –çünkü her sınıf mücadelesi bir siyasi mücadeledir- son tahlilde iktisadi kurtuluş ekseninde döndüğü tanıtlanmıştır (Engels,1999:53).

Aynı şekilde Engels Anti-Dühring (1878) adlı eserinde; “Marx ile benim hemen hemen tek yaptığımız şey bilinçli diyalektiği bizim doğa ve tarih açısından maddeci kavrayışımıza geçirerek Alman idealist felsefesinden kurtarmak oldu” demektedir.(Timuçin,2001:340). İşte Marksist materyalizm görüldüğü üzere, bütün materyalist öğretilerine ve özellikle kaba maddeciliğe karşı bir anlam taşımaktadır. Bu açıdan Marksist materyalizm, şu özelliklere sahip olur (Göze, 1995:272). Madde ölümsüzdür, sonsuzdur, yaratılmamıştır, kaybolmaz, Madde özü, esas bakımından sürekli hareket halindedir, Maddenin bu hareketi, gelişme ve ilerlemeyi sağlayan bir olaydır. Hançerlioğlu ise, Marksist materyalizme,” insan” unsurunu da katarak, onun şu özelliklere sahip olduğunu belirtiyor (Hançerlioğlu,1974:320)

- Maddenin ya da Maddi Olanın Önceliği: Buna göre insan var olmadan önce de doğanın var bulunduğu kabul edilmektedir.
- Maddenin İnsanlılığı: Buna göre doğanın bilinmesi ve değiştirilmesi olgusunun insandan ayrı olarak ve insan eyleminden koparılıp soyutlaştırılarak düşünülmemeyeceği kabul edilmektedir.
- Maddenin Kavramlılığı: Buna göre nesnelere biçim verildiği kabul edilmektedir. Son olarak Marksist materyalizm, bilimlerle özdeş olmadığını iddia eder. Çünkü bilim, gerçeğin sınırlı yönüyle ilgilenirken, Marksist materyalizm dünyanın bütünüyle kavranmasını amaçlar. Bilim ise, evrenin en genel yasalarını tanıma zorunluluğundan dolayı “diyalektik”; maddi evreni de konu aldığı için “materyalist”tir. Bu yüzden Marksistler ekliyor: Bilimle özdeşleşme de, bu diyalektik ve materyalist yöntemleriyle Marksizm, bilimsel bir felsefedir (Politzer,1994:35).

**c. Hegel ve Diyalektik İdealizm:** Diyalektiğin kelime anlamına baktığımızda, Eski Yunanca” da dia (iki) ve logostan (söz, akıl) gelen Dialogostan geldiğini görürüz. Terim bu anlamıyla o dönemde ikili, karşılıklı söyleşmeler, tartışmalar için kullanılmış (Şenel,2001:117). Evrende her şeyin sonsuz bir hareket içinde olduğunu gören ilk düşünür olan Herakleitos (MÖ 535? - 475) ise, felsefi diyalektiğin kurucusu sayılır. Deyim, onun öğretisiyle hareket (devim) anlamı kazanmıştır. Ona göre, kavramlardaki ve varlıklardaki karşıtlıklar, varlıkları ve kavramları

oluşturup geliştiriyordu. Bir tartışma nasıl iki karşıt savın çatışmasıyla ortaya çıkıyorsa kavramlar ve varlıklar da öylece karşıtlarının çatışmasıyla meydana gelir(Hançerlioğlu,1974:317).

Hegel de, daha düşünmeye başlar başlamaz, hemen başlangıçta diyalektik ile karşılaştığımızı belirtir. Ona göre, düşünme yolunda bütün kavramlarımız diyalektik bir hareket ile birbirinden türerler. “Varlık” kavramında “yokluk” kavramını keşfettiğimiz gibi her kavramın içinde başka bir kavramı keşfederiz (Gökberk,1961:471).

Hegel“de diyalektik yöntem, düşünce gibi varlığın da diyalektik olarak gelişen bir süreç olduğunu, varlığın (evren), bir ilkenin, bir ilk temelin kendini açması, belli bir ereğe doğru gelişmesinin anlamı olduğu sonucuna varır. Bütün var olanların, arkasında ve temelinde bulunan bu manevi nitelikteki ilkeye Hegel, yerine göre “ide”, “akıl”, “cevher” ya da tin” (Geist) demektedir. (Gökberk,1961:472).

Timuçin bunu, “düşünülür olanla gerçek olanın, düşüncenin biçimleriyle doğanın biçimlerinin mutlak özdeşliği” olarak betimliyor. Öyleyse Hegel“de her şeyi tam bir bütünlük içinde ve kesintisiz bir akış içerisinde kavramak olasıdır. Arı fikir olarak belirlenen Tanrı (Tin), oluşum durumunda olan Tanrı, tüm bütünselliğin ve tüm gelişimin yasasını kendinde taşıyacaktır. Bu yasa da diyalektiğin ta kendisidir. Diyalektik denen bu tam anlamında belirici yasaya göre her şey bir başka şeyle karşılaşmadan kendini ortaya koyamaz (Timuçin,1998:141).

Diyalektiği düşüncenin gelişme yasası yapan Hegel“e göre, bu hareketli düşüncedeki hareketin kaynağı ise, gelişmedir (Hançerlioğlu,1974:260). Tarih içinde de bu ilkenin (Tin) gerçekleşmesini sağlayan ve birbirini izleyen evreler belirli bir olgunlaşma kuralına göre gelişir. Söz konusu kuralın üç devresi vardır: Bunlar “tez”, “antitez” ve “sentez” devreleridir. “Tin”in zaman içinde belli bir andaki durumu kendi karşısına kendisi ile çelişen, kendine zıt bir düşünce çıkarır ve böylece kendi antitezini yaratmış olur, bu şekilde ortaya çıkan çelişik durum ise “sentez” safhası ile sona erer (Göze, 1995:270).

Toplumların gelişmesinde “tez-antitez-sentez” üçlemi süreci olumlu sonuç olarak görülür: Şöyle ki bir zaman insanlara faydalı olan kanunlar ve sistemler, bir süre sonra toplumsal yapının yeni yeni ortaya çıkan çıkarlarıyla çelişerek, karşıtlığa dönüştüğü olur. Us, ussuzluğa, hukuk adaletsizliğe, fayda zarara dönüşür. Gelişmiş aşama olan sentez, bu çelişmenin sonucudur. Sentez, olumsuzlaşmanın yadsınmasıdır (Hançerlioğlu,1974:261).

Göze, diyalektik gelişme içerisinde en verimli ve önemli evrenin “antitez” evresi olduğunu, çünkü bu evreyle birlikte, “tez” döneminin aşılarak bir senteze ulaşmak imkânı doğduğunu belirtiyor. Bu da, diyalektiğin içindeki devrimci bir özün varlığının ifşası anlamına geliyor (Göze, 1995:270).

Şenel de aynı doğrultudan hareketle Hegel“in, (sınıflı) toplumların tutucu ve devrimci güçler arasında sürekli bir çatışma<sup>5</sup> içinde yaşadıklarını kavradığını ancak bu çatışmanın nedenlerini, sınıflar arasındaki zıtlıkta değil, kavramlar arasındaki zıtlıkta gördüğünü savunuyor ( Şenel,2001:111).

---

<sup>5</sup> Marksistler söz konusu Hegel olduğunda onun idealizmini eleştirmenin yanı sıra, aslında felsefesinin materyalist olduğu yönünde görüşler dahi ileri sürebilmiştir. Örneğin Hançerlioğlu Hegel“i en doğru anlayan kişinin Marx olduğunu ve bazen Hegel“in cümlelerini okuduğumuzda sanki Marx“ı okuyormuşuz hissinin uyandığını düşünerek Hegel“in gizli bir materyalist olduğunu savunmaktadır. Dahası Hegel“i ateist olarak da görmektedir (Hançerlioğlu,1974:257-258). Engels de bir yazısında

Gökberk ise, Hegel'in genelde idealizmin özelde de Alman idealizminin son büyük düşünürü olarak, ayrılıkları birleştirmeye, karşıtlıkları uzlaştırmaya meyilli olan Alman idealizminin etkisi altında bu çatışmaları diyalektiğinin temelini koymamış olabileceğini iddia eder (Gökberk,1961:469). Örneğin Hegel toplumsal yaşam ile ilgili düşüncelerinde de, çatışmaları ceza yoluyla önleyip uzlaştırmaktadır (Timuçin,2001:314).

Marksist diyalektik yöntemde ise, her türlü gerçeğin yeterince derinleştirilen incelemesi, birtakım çelişik öğeleri yakalar: olumlu ile olumsuz, proletarya ile burjuvazi, varlık ile yokluk... Çelişkinin taşıdığı bu önemi Hegel anlamıştır. Marx ise, Hegel'in varsayımını, toplumsal, ekonomik ve politik gerçeklere uygulayarak, bu çelişkinin ne denli doğru olduğunu görecektir (Lefebvre,1990:25).

**d. Diyalektik Materyalizm:** Russel, Marx'ın Hegel gibi, dünyanın diyalektik bir formüle göre geliştiğini düşündüğünü fakat onunla bu gelişimin "itici gücü" konusunda uyuşmazlığa düştüğünü belirtiyor. Ona göre Hegel "Mantık" (1812, 1813, 1816) adlı eserinde ileri sürdüğü gibi, insanlık tarihinin diyalektik evrelere göre gelişmesine neden olan "evrensel tin" adlı mistik bir varlığa inanıyordu (Russel,2005:145).

Marx, Kapital'in ikinci sonsözünde diyalektik kendi yönteminin Hegel'in yönteminden farklı olmasının dışında, onun tam karşıtı olduğunu belirtiyor. Hegel ise insan beyninin yaşam sürecini, gerçek Fikir'in dışsal ve görüntüsel biçimi olarak açıklamaktadır. Diğer yandan Engels de Diyalektik idealizme her fırsatta saldırıda bulunur: "Diyalektik felsefenin önünde mutlak hiçbir şey yoktur." (Engels,1999:14).

Engels, Marx ile birlikte, gerçek nesnelere mutlak Fikir'in şu ya da bu aşamasının yansısı olarak kavramak yerine, beynimizin fikirlerini yeniden materyalistçe, nesnelere yansısı olarak kavradıklarını ve böylece diyalektiğin gerek dış dünyanın gerek insan düşüncesinin hareketinin genel yasalarının bilime indirildiğini belirtiyor. Bununla ise, Fikir'in diyalektiğinin kendisi, gerçek dünyanın diyalektik hareketinin yalnızca bilinçli

---

Hegel'in felsefesinin materyalist yönüne dikkat çekiyor (Engels,1999: 25): "Descartes'ten Hegel'e ve Hobbes'tan Feuerbach'a kadar, filozofları ileri iten, zannettikleri gibi, kesinlikle saf düşüncenin gücü değildi. Tam tersine, gerçekte onları ileri iten şey, özellikle doğa bilimdeki ve sanayideki muazzam ve gittikçe hızlanan ilerlemeydi. Materyalistlerde bu kendini daha yüzeyle bile gösterir, fakat idealist sistemler de gittikçe daha çok materyalist bir içerik aldılar ve tin ile maddenin ayrıklığını panteistçe uzlaştırmaya çalıştılar; böylece sonuçta Hegel'in sistemi, sadece yöntemi ve içeriği itibarıyla idealist bir biçimde başaşağı edilmiş bir materyalizmi temsil ediyordu." Bu görüşlerin karşısında bulunan Copleston'a göre ise Hegel, bir tanrıbilimci değil, bir filozoftu. Ancak felsefesi belli bir anlamda her zaman bir tanrıbilimdi, çünkü felsefesinin konusu, kendisinin de belirttiği gibi, tanrıbilimin konusuydu: Saltık ya da dinsel dilde, Tanrı ve sonlunun sonsuz ile ilişkisi (Copleston,1991:8). Buna ek olarak Hegel, Hıristiyanlığın Tini ve Yazgısı (Der Geist des Christentums und sein Schicksal, 1800) adlı bir denemesinde Yahudiliği, yasacı ahlakından ötürü kötü kişi ilan etmiştir. Yahudiler için tanrı efendi ve insan ise efendisinin istencini yerine getirmesi gereken köle idi. İsa için Tanrı, insanda yaşayan sevgidir ve insanın Tanrıdan yabancılaşması da, tıpkı insanın insandan yabancılaşması gibi, sevgi birliği ve yaşamı ile yenilecektir (Copleston, 1991:11.) Cohen de Hegel'in felsefesinde öne çıkan olgulardan birinin genelde din, özelde ise Hıristiyanlık olduğu görüşünde. Ona göre Hegel, Protestanlığın insan ve evrenle ilgili hakikati dile getirdiğine inanıyordu. Fakat bu dinsel inanç, Hıristiyanlığın mit ve imge örtüsü altında ifade ettiği her hakikatin, felsefe tarafından mecazsız belirtilebileceğini söyleyen akla inanca uygundu. Bu, kendini tarihte gösteren Tanrı'nın iradesi, İlahi Takdir düşüncesinin felsefi bir formülasyonuna gerek var demekti. Hıristiyanlık ile evrensel hakikat arasındaki ilişkiye dair bu görüş, Hegel'in ampirik verileri Tanrı'nın dünyayla uğraşmasının görülebilir izleri olarak sunmasına olanak verdi (Cohen,1999:22.)Toplumsal Dönüşüm Yayınları Aynı şekilde Hegel'in şu sözleri de Cohen'i desteklemektedir: Zihnin kendisinin farkındalığına, onun kendisini kendisi olmayana yansıtmasıyla ve bunun sonucu kendisiyle ilgili idrakini onun ifadelerine yansıtmasıyla ulaşılır. Tanrı'nın maddi dünyayı yaratmasının sebebi budur. Yaratır; çünkü ancak yarattığıyla kendisini bilebilir. Kendisini bilmesi için Tanrı'nın da meydana getirmesi ve eylemesi gerekir. Dünyayı ve insanı meydana getirir ve insanlar aracılığıyla, insanların oluşturduğu cemaatlerin içinde ve onların aracılığıyla eyleyir. "Dünyasız Tanrı, Tanrı değildir" der Hegel. Onun yetkinlikleri ancak kendini yetkinleştirmesiyle olur. Hiçbir zihin, bir kendini ifade etme aracı olmaksızın kendini bilmez ve Tanrı örneğinde araç dünyadır.

yansısı haline gelmiş ve Hegel'in diyalektiği baş aşağı edilmiş ya da daha doğrusu, baş aşağı dururken yeniden ayakları üstüne dikilmiştir (Engels,1999:45).

Bu eleştiriler doğrultusunda diyalektik, Marksizm'de materyalizmle birleşir ve o (diyalektik materyalizm), doğa olaylarını ele alış biçimi, onları inceleme ve tanıma yöntemi "diyalektik" iken, doğa olaylarını yorumlayışı, bu olayları kavrayışı ve teorisi açısından artık "materyalist" olmuştur (Stalin,1993:7).

Diyalektik materyalizmin iki amacı vardır. "Diyalektik" olarak, evrenin en genel yasalarını, fizik doğadan düşünceye kadar, canlı doğaya ve topluma geçerek, gerçeğin bütün görünüşleri için ortak olan yasaları incelemek. "Materyalist" olarak ise, bilimlerin öğrettiği üzere, evrenin maddi bir gerçek olduğunu, insanın bu gerçeğe yabancı olmadığını, bu gerçeği bilebileceğini ve bu sayede evreni değiştirebileceğini gösterme ve öğretme amacıdadır (Politzer,1994:34).

Diyalektik materyalizmin varlık anlayışına göre madde, doğa ve gözlemlenebilir olan evren kendi başına bir gerçekliğe sahiptir. Maddi evrenin varlık garantisi kendinde olup bunun doğa-üstü bir kaynağı yoktur ve insan zihninden bağımsız bir biçimde vardır. Bilincin ve onun görünüşlerinin kaynağı maddi olup madde her türlü oluşumdan ve tezahürden hem mantık hem de ontolojik olarak öncedir. Diyalektik materyalizmde, klasik materyalizmden farklı olarak, var olan şey arasında karşılıklı diyalektik bağlılık vardır ve değişme, diyalektiğin evrensel yasalarından kaynaklanır. Bu yasalar, varlık dünyasında geçerli olan yasalardır. Bu yasalara göre varlıklar ve varlıklara ait güçler arasındaki karşıtlık, bütün varlıklar ve güçler için değişmenin temel ilkesidir. Bu değişmeler keyfi, rastlantısal değildir, mekaniksel ve zorunludur (Gündoğan,2011:56).

Dolayısıyla diyalektik materyalizmde her türlü insan çabası da diyalektik bir biçimde incelenmelidir. İnsan çabasında, etkinlik ile edilgenlik birbirine karışmaktadır. İnsan teki, etkinliği içinde, bir yandan doğayı ve kendini çevreleyen dünyayı değiştirirken, bir yandan da, kendinin yaratmadığı birtakım koşulların etkisi altında kalmaktadır. Bunlar, Doğa'nın, kendi yaratılışının, çevresindeki başka insanların etkisi; bir de gelenekler, araçlar, iş bölümü ve iş örgütü gibi koşulların etkisidir. İnsanoğulları, kendi davranış ve eylemleriyle, birtakım ilişkilere, toplumsal ilişkilere girmiş olurlar. Varlıkları, çabalarının özü, sınırları ve olanakları da bu ilişkilere bağlıdır. Dolayısıyla bu ilişkileri, insan teklerinin bilinci yaratmaz. Aksine, onların bilinci bu ilişkilere bağlıdır ve onlarla belirlenir(Lefebvre,1990:54).

Görüldüğü üzere Marksist düşünceye göre itici güç, tin (ruh, fikir) değil, maddedir. Fakat o, bizim üzerinde durduğumuz özel anlamıyla maddedir. Atomcuların insanı etki alanından bütünüyle çekip çıkardığı madde değildir bu. Bu itici güç, Marx için gerçekten, insanın maddeyle olan ilişkisi anlamına gelir. Bu ilişkinin en önemli bölümü, insanın üretim biçimidir. Böylece Marx materyalizmi uygulamada ekonomi olur (Russell,2005:146).

Böylece Marx, Hegel'den farklı olarak, toplumların diyalektik gelişmesinin üretici güçlerin gelişmesine bağlamıştır. Üretici güçleri temsil eden "sınıflar", Hegel diyalektiğindeki "oluşun itici gücü" olan çelişmeyi ya da çatışmayı temsil etmektedir (Şener,2001:112).

Dahası Hegel, ulusların diyalektik devini araçları olduğunu düşünürken, Marx, onun yerine sınıfları geçirmiştir. Bu yüzden Marx, sosyalizmi yeğlemek ve emekçinin yanında yer almak için bütün ahlaksal ve insancı nedenleri daima bir yana bırakarak; sadece bu yanın ahlaksal iyi olduğunu değil, bütününüyle gerekirci (determinist) eylemle onun, diyalektikçe benimsenen yan olduğunu savunmuştur (Russell,2005:149).

Cohen'in belirttiği gibi Hegel'in tersine Marx, toplumu şekillendirenin tinsel davranışlar değil de, dış koşullar, insanların sahip ya da yoksun olduğu zenginlik, zorunlu çalışma biçimleri olduğu sonucuna varmış ve çağların, insanın kavrayışları tarafından değil, maddi amaç ve araçlar tarafından kontrol edildiğini savunmuştur. Böylece Marx'ın düşüncesinde ruhtaki muharebe, yerini insanlarla öğeler arasında bir muharebeye, yani insanların arasında ve içindeki uzlaşmazlıkta kendini yeniden üreten bir emek savaşına bırakır (Cohen,1999:137).

Sonuç olarak Şenel'in de belirttiği gibi Marx, Hegelci diyalektiğin, hiçbir şeyin kalıcı olmadığı, her şeyin kendi içinde onu yıkacak zıddını barındırdığını yönündeki özelliğinin devrimci sonuçlar çıkarsamaya yatkın olduğunu sezmiş, onun idealist yönlerini eleştirmiş ve ona materyalist bir içerik kazandırmıştır (Şenel,2001:113).

### **1.3.Tarihsel Materyalizm**

Marx'ın toplumsal teorisinin temel prensipleri 'Alman İdeolojisi'nde çizilmiştir. 1859 tarihli 'Ekonomi Politikin Eleştirisine Katkı'nın önsözünde "insanların varlığını şuurları değil; tersine sosyal varlıklarıdır." şeklinde açıkça belirtilmiştir. Alman İdeolojisi'nden sonra kendi felsefesini yapılandırmaya ağırlık veren Marx'ın felsefesi, iktisat-politik çalışmaları ile materyalist tarih yaklaşımı üzerine oturur. Marx'ın felsefesinde yabancılaşma, kişisel bağımsızlaşma, insanın kişiliği ile ilgili söylemleri dile getirilmez. Bu kavramların yerini, yabancılaşma yerine, özgürleşmeyi sağlayacak sosyal şartları üzerine düşünceler ve liberal iktisatçılara yönelik tenkitler alır (Marx ve Engels,1976:4).

Marx ilk önceleri Sol-Hegelmeciler'in etkisinde kalmış ve daha sonraları Sol Hegelmeciler'in sadece eleştiri yapan ve pratiğe dair bir şey söylemeyen bir yaklaşım içerisinde olduklarını öne sürerek onlarla olan ilişkisini kesmiştir. Marx'a göre, Hegel'in tam zıttı bir düşünceyle, üretim insanın temel özelliğidir ve ruhsal edimlerinin temel şartıdır. Marx, Hegel felsefesine yönelik en kapsamlı eleştirisini 1844 El Yazmaları'nda yapmıştır. Marx'a göre Hegel'in felsefesi, fikirlere indirgenmiş ve düşüncenin terimleriyle ortaya konulmuş bir dindir, terk edilmesi gerekir. Düşünceyi her türlü yalandan ve doğaüstü niteliklerden ayırmak gerekir ve aynı zamanda düşünceyi soyut tanımlamaların ötesinde, somut duyumsanabilir gerçekliğin zemini üzerinde oturtmak gerekir. Çünkü gerçekliği sadece somut olan üzerinde sınırlayabiliriz ve tanımlayabiliriz. Bu anlamda insan dünyanın dışında soyut bir öz değildir. İnsan insanın dünyasıdır, devletidir ve toplumdur (Marx,1844:14).

Tarihi materyalizm, toplum hayatının incelenmesinde diyalektik materyalizm ilkelerinin toplumsal yaşamın olaylarına, toplum ve toplum tarihinin incelenmesine uygulanmasıdır(Stalin,1993:8). Marksist felsefenin köşe taşlarından olan tarihsel materyalizm, insanların üretim ve yeniden üretim yoluyla gerçekleştirdikleri yaşam koşullarının maddi temeline vurgu yapan bir anlayışı temsil ediyor. Bu anlayış doğrultusunda Marx, üretim biçimlerini bünyesinde barındıran altyapının (ekonomi) üstyapıyı (ideoloji, siyaset,

sanat, ahlak, bilim, kültür ve din) belirlediğini iddia eder. Tarihin ve sosyal gelişmenin sınıf temelli ekonomik analizlere açıklanması, tarihsel materyalizmin temelindeki fikirdir (Türköne,2007:127)

Heywood'un, Klasik Marksizm'in ya da Marx'ın Marksizm'inin özü diye nitelendirdiği tarihsel materyalizm, Hegel'deki "tarihin dünya ruhunun (Geist) dışı vurmasına denk olduğuna inandığı düşüncenin aksine, sosyal ve tarihsel gelişmenin her türlü şekli için maddi koşulların temel olduğuna vurgu yapar. Bu ise, geçimlik araçların üretiminin bütün insan etkinliklerinin en hayati alanı olduğunu, insanların gıda, su, barınak vb. şeyler olmaksızın hayatta kalamayacağından dolayı, bütün bunların üretilme biçiminin hayatın bütün diğer yönlerini koşullandıracağı sonucuna varmaktadır (Heywood,2003:156) .

Marx ve Engels tarihin materyalist yorumu noktasında başlangıç olarak temel üç noktaya değinirler. (Marx ve Engels,1976:57-59).

İlk olarak, yaşamak için her şeyden önce içmek, yemek, barınmak, giyinmek ve daha bazı başka şeyler gerekir. Bu yüzden ilk tarihsel olay, bu gereksinmelerin sağlanmasını elverişli kılan araçların üretimi, maddi yaşamın kendisinin üretimidir. İkinci nokta, ilk gereksinmenin kendisi bir kere sağlandığında, onu sağlama işi ve bu sağlama işinden kazanılmış olan alet, yeni gereksinmelere iter ve yeni gereksinmelerin üretimidir. Üçüncü olarak ise, her gün kendi öz yaşamlarını yenileyen insanlar, başka insanlar yaratmaya, kendi kendilerini yeniden üretmeye koyulurlar. Bu kadınla erkek arasındaki, ana-babalarla çocuklar arasındaki ilişki, yani ailedir. Başlangıçta tek toplumsal ilişki olan bu aile, zamanla artan gereksinmeler yeni toplumsal ilişkiler yarattığı zaman ast bir ilişki haline gelir. Yaşamı üretmek, işle kendi öz yaşamını olduğu kadar, döl vererek başkasının yaşamını üretmek, demek ki, artık bize çifte bir ilişki olarak görünür. Bir yandan bir doğal ilişki olarak, öte yandan da toplumsal bir ilişki olarak anlaşılır. Buna göre, bir üretim tarzı veya belirli bir sanayi aşaması, sürekli olarak bir elbirliği tarzına veya belirli bir toplumsal aşamaya bağlıdır ve bu elbirliği tarzının kendisi bir üretici güçtür. Sonuç olarak ise, insanların tarihini durmadan sanayi ve değişimler tarihi ile bağlantılı olarak incelemeli ve işlemelidir.

Buradan hareketle Klasik Marksistlere göre tarih, her biri, kendinden önce gelen kuşaklar tarafından kendisine aktarılmış olan gereçleri, sermayeleri, üretici üçleri işleten farklı kuşakların ardı ardına gelişinden başka bir şey değildir. Bu bakımdan her kuşak, bir yandan kendisine aktarılmış olan faaliyet tarzını, kökten değişmiş olan çevre koşulları içinde sürdürür ve kökten değişik bir faaliyete kendini vererek eski koşulları değiştirir (Marx,1976:69).

Marksizm'e göre, insan, ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. İnsanı bu ayrıcalıklı konuma yerleştiren yani insanı insan yapan şey ise, onun işi, çalışması ve emeğidir. İnsanı ve insan topluluklarını yaratan da iştir, çalışmadır ve maddi değerler üretimi, aynı zamanda sosyal evrimin de temelidir. Maddi değerler üretirken insanların doğa ve diğer insanlarla ilişkileri söz konusu olur. İnsanların doğa ile ilişkileri "üretim güçleri" ile belirlenir, üretim süreci içinde insanların karşılıklı ilişkileri ise "üretim ilişkilerini" oluşturur (Göze,1995:275).

"Üretim güçleri", iş araçlarıdır. İnsanlar bu araçlar aracılığıyla doğa üzerinde etkili olmaya, doğa güçlerine hâkim olmaya çalışırlar. İnsanın kendisi ile iş konusu olan madde arasına koyduğu bu araçlar, her şeyden önce



makinelere dir. Bunun gibi, bu üretim araçlarını mesleki bilgileri yetenekleri ile harekete geçiren insanlar da üretim güçleri arasında yer alır (Göze,1995:275).

Üretim, insanın doğaya karşı savaşıdır. İnsanlar doğaya karşı toplu halde savaşım verirler. Koşullar ne olursa olsun, üretim, daima toplumsal bir üretimdir, insanı insan yapan da toplumdur ve onu hayvanlıktan çıkaran toplumsal üretimdir (Politzer,1994:317).

Ancak insanlar üretimde bulunurken yalnızca doğayı etkilemekle kalmazlar aynı zamanda birbirleri üzerinde de etkili olurlar. İnsanlar ancak belirli bir biçimde işbirliği yaptıkları ve emeklerinin ürünlerini aralarında mübadele ettikleri zaman üretimde bulunurlar. Marksizm'e göre, insanlar arasındaki tüm ekonomik ilişkiler, üretim ilişkileri olarak tanımlanabilir. İş bölümünün, mübadele, alım satım koşullarının, değerlerin dağılımının doğurduğu ilişkiler hep üretim ilişkileridir. Ancak daha dar ve özel anlamda üretim ilişkileri, üretim süreci sırasında, insanlar arasındaki bütün diğer üretim ilişkilerini belirleyen, insanlar ile üretim araçları arasındaki temel ilişkileri ifade için kullanılır (Göze,1995:276).

Üretici güçlerin düzeyini belirleyen, üretim aletlerinin mahiyetidir. Ancak üretim ilişkilerinden daha önemli olan ise, "üretim araçlarının mülkiyeti"dir. Açık ki, bu araçlardan yoksun bir kimse, ancak bu araçlara sahip olanın egemenliğini kabul etmek şartıyla yaşayabilir (Politzer,1994:321).

Yani üretim araçlarının mülkiyet biçimi, değişik tipte üretim ilişkilerinin ortaya çıkmasına neden olur. İki tür mülkiyet biçimi vardır: kolektif mülkiyet ve özel mülkiyet. Eğer üretim araçları, toplumda bir grup insanın elinde ise, insanlar arasındaki ilişkiler iktidar ve tabiiyet biçiminde, buna karşılık eğer üretim araçları üzerinde kolektif bir mülkiyet söz konusu ise, bu durumda da insanlar arası ilişkiler karşılıklı yardımlaşma ve işbirliği biçiminde gelişir. İnsanların şu ya da bu üretim ilişkisini seçmeleri ise, kendi iradelerine bağlı bir husus değildir. Bu ilişkilerin mahiyeti ve biçimi, toplumdaki üretim güçlerinin gelişme düzeyine bağlıdır. Bir feodal bey serfleri ile büyük bir kapitalist işletme kuramayacağı gibi, bir kapitalist de kölelik sistemine geri dönemez. Böylece "üretim güçleri" ve "üretim ilişkileri", toplumun üretim biçimini oluşturur (Göze,1995:275).

Marx böylece, "üretim güçleri"nin (üretim yöntemleri ya da teknikleri, teknoloji, insan kaynakları vs.) ve "üretim ilişkileri" (feodalizm, kapitalizm, komünizm benzeri iktisadî sistemleri tanımlayan iktisap şekilleri) arasındaki tenakuzu tanımlar. Bir iktisadî sistemdeki üretim ilişkileri, sosyal sınıflar, temelde üretim araçlarının sahipliğini elinde bulundurup, bunları denetim altında bulunduranlarla, üretim araçlarının sahipliğinden ve kontrolünden dışlananlar arasında orantısız bölünmeyi gerektirir. Marx felsefesine göre; üretim güçleri ile üretim ilişkileri arasındaki çelişkiler, "sınıf çatışması" olarak ifade edilir. (West,1998:75).

Sınıf savaşı, sömürülenlerle sömürülenler arasındaki üretim ilişkilerinde var olan temel çelişkiyi yansıtır. Bu anlamda sınıf savaşı, tarihin devindiricisidir(Politzer,1994:345).Ya da Klasiklerin deyişiyle "bugüne kadarki bütün toplumların tarihi, sınıf mücadelesinin tarihidir (Marx ve Engel,1998:116).

Marx'ın tarihsel süreçte insan oldukça önem verdiğini görülmektedir. Bu minvalde tarihsel materyalist bakış açısında insan eylemlerini yücelttiğini görmekteyiz .Yine aşağıda yer alan cümleler bu görüşü desteklemektedir.

Tarih hiçbir şey yapmaz, engin zenginliğe sahip değildir o, 'çatışmalara GİRİŞmez'. Tersine bütün bunları yapan, bütün bunlara sahip bulunan ve bütün bu çatışmalara GİRİŞen insandır. Gerçek ve yaşayan insan, hiç kuşkunuz olmasın, insanı kendi ereklerini gerçekleştirmek için kullanan -sanki kendi başına bir kişiymiş gibi- tarih değildir; tarih kendi öz ereklere ardından koşan insanın etkinliğinden başka bir şey değildir(Batur,1997:103).

Tarih, her biri kendine has iktisadi yapısı ve sınıf sistemiyle ayırt edilen bir dizi aşamadan veya çağdan geçerek elde edilebilecektir. Marx, bu türden dört aşama tespit eder (Heywood,2003:157). Maddi kıtlığın birincil çatışma halini aldığı "ilkel komünizm" veya "kabile toplumu", Klasik veya eski toplumları kapsayan evre efendi ile köle arasındaki çatışmayla ayrılan "kölelik", Toprak sahipleri ile serfler arasındaki çatışmayla ayırt edilen "feodalizm", Burjuvazi ile proletarya arasındaki çatışmanın hâkim olduğu "kapitalizm."

Kapitalist düzenin üretim ilişkileri, üretim araçlarının özel mülkiyetine dayanır. Bu üretim ilişkileri başlangıçta üretim güçlerinin hızla gelişmesini sağlamıştır. Örneğin buhar ve elektriğin kullanılması ile büyük sanayi doğmuştur. İktisadi açıdan böyleyken, sosyal anlamda ise kapitalizm, kapitalist sınıf ile işçi sınıfının çelişmesine sahne olmuştur ve bu düzende sömürü ekonomik baskıya dayanır (Göze,1995:276).

Ayrıca Kapitalist sistem önemli ölçüde işbölümüne dayalıdır. Bu nedenle üretimin toplumsal bir niteliği bulunmaktadır. Oysa üretim sonucu yaratılan değer önemli bir bölümü sınırlı sayıda özel GİRİŞimci arasında bölüşülmektedir. Bu durum ise, kapitalist toplumda önemli bir çelişki kaynağıdır ve sınıf çatışmasının da belli başlı dayanağıdır. Kapitalizmin daha teknik sorunları da mevcuttur (Sayıbaşıllı,1995:65).

- ✓ Azalan kar oranları,
- ✓ Sistemin nesnel biçimde yarattığı işsizler ordusu olgusunun doğuracağı sonuçlar,
- ✓ İşçi sınıfının satın alma gücünün sınırlı olmasının yarattığı istem yetersizliği,
- ✓ Kapitalizmin dengesiz büyümesinin sonucu olarak ortaya çıkan üretim fazlası.

Marx ve Engels bu konuda şöyle diyor (Marx,1999:72) :

Üretici güçlerin gelişmesinde öyle bir aşama gelir ki, bu aşamada, mevcut ilişkiler çerçevesinde ancak zararlı olabilen, artık üretici güçler haline gelen (makine kullanımı, para) üretici güçler ve dolaşım araçları doğar ve bu, bir önceki olaya bağlı olarak, kazançlarından yararlanmaksızın toplumun bütün yükünü taşıyan, toplumdan atılmış ve zorunlu olarak, bütün öteki sınıflara karşı en açık bir muhalefet durumunda bulunan bir sınıf doğar, bu sınıf toplum üyelerinin çoğunluğunun meydana getirdikleri bir sınıftır, köklü bir devrim sınıfının zorunluluğunun bilinci, komünist bir bilinç olan ve elbette ki, kendileri de bu sınıfın durumunu gösterdikleri zaman başka sınıflarda da oluşabilen bu bilinç, bu sınıfın içinden fıskırır.

Kapitalist üretim biçimi gelişirken, aynı zamanda kendi içinde de, kendini yıkacak, sosyalist üretim biçimine varacak güçleri de geliştirmektedir. İşçi sınıfı (proletarya), kapitalist sınıfın (burjuva) karşısında, sayı ve bilinç olarak güçlenmektedir ve koşullar olgunlaştığında kapitalizmi yıkıp, sosyalist üretim biçimini kuracaktır. Bunu ise, üretim araçlarının özel mülkiyetine son verip, onları toplumun mülkiyetine geçirerek yapacaktır. Böylece tarihte

sınıflı toplum dönemi kapanmış olacak, sınıf kavgaları sona ererek sınıfsız, devletsiz, komünist<sup>6</sup> topluma geçilmesinin koşulları hazırlanacaktır (Şenel,2001:131).

Marx, kapitalizmin yıkılmasını, hiçbir anlamda, işçilerin çabalarının asıl amacı ve nihai hedefi olarak görmez. Aksine, kapitalizmin yıkılması, proletaryanın siyasal üstünlüğünü kurması, tüm kapitali burjuvaların elinden alacak, bütün üretim araçlarını devletin elinde toplayacak ve bu güçleri olabildiğince geliştirecektir. Bu hedeflere ulaşabilmesi için ise, geçici bir zorbalık düzeni, yani “proletarya diktatörlüğü” kurulması gerekecektir (Burns,1994:154).

Bu sosyalist aşamada, “herkesten yeteneğine göre” katkıda bulunulması istenip, “herkese çalışmasına göre” verilecektir. Görevi komünist topluma geçiş koşullarını yaratmak olan “proletarya diktatörlüğü”nün programında şu hususlar bulunacaktır. Toprakta özel mülkiyete son, mirasa son, bankaların ve kredi kurumlarının devletleştirilmesi, devletin endüstri ve tarım işletmelerinin kurulup yönetilmesi, iletişim ve ulaştırma araçlarının devletleştirilmesi, kent ile köy yaşamı arasındaki farkın ortadan kaldırılması, üretim araçlarının devletleştirilmesi, planlı bir ekonomiyle sosyalist üretim güçlerinin geliştirilmesi, sosyalist bir kültürün ve ahlakın yerleştirilmesidir (Şenel,2001:131).

Zamanla sosyalizmin ilk aşamasının amaçlarına ulaşılabilecektir: Kafa çalışması ile kol çalışması ayrımı yavaş yavaş ortadan kaldırılacak; üretici güçler büyük çapta geliştirilecek; “kooperatif zenginliğin kaynaklarının” gürül gürül akması sağlanacak; çalışma, “yalnızca bir geçim aracı olmaktan çıkarılıp, yaşamın baş gereği” durumuna dönüştürülecektir. Bu amaçları gerçekleştirdikten sonra yerini, tarihsel evrimin en son yetkin hedefi olan komünizme bırakacaktır (Burns,1994:155).

Göze bu komünist evrenin iki önemli ayrı özelliği olduğunu belirtiyor: Üretim güçlerinin gelişmesi ve “herkese ihtiyacına göre” ilkesinin uygulanabilmesidir. Bunun sonucu olarak da, söz konusu dönemde devlet ortadan kalkacaktır. Üretim ve değerlerin dağılımı kendiliğinden, baskı ve zorlama olmaksızın düzenleneceğinden, devletin varlık nedeni de ortadan kalkmış olacaktır (Göze,1995:282).

Marx'a göre, maddi gücü elinde bulunduran sınıf, diğer yandan tinsel gücün de sahibidir. Toplumsal yaşamda statüsü yükselen her sınıf, kendi ilgi ve çıkarlarını geri kalanların ilgi ve çıkarlarıymış gibi pazarlamaya çalışır. Belirtilen hâkim görüş ve bakış açısı bu etkin sınıfı teşkil eden bütün fertlere hâkim bakış açısıdır. Devrimci (izah edilen) düşünce, belirtilen sınıfa hâkim olduğu müddetçe, bu realite de devam eder. Lakin bahse konu olan sınıf, topluma hâkim sınıftır. Toplumsal güç hakimiyetini sağlar sağlamaz, bu defa da kendi sosyal egemenlik özel ilgi

---

<sup>6</sup> Komünist toplum olgusunda West, tekrar Hegel'i işaret ediyor: Tarih bir bütün olarak, tikel düşünceler ya da dünya görüşleri arasındaki çelişkiler tarafından değil de, toplumsal sınıflar arasındaki çatışma tarafından yönetildiğinden bu sınıf çatışması anlayışı, Hegel'in Zihin Felsefesi'nin önemli bir motifini, yani “efendi ve köle” diyalektiğini materyalist bir görünüme büründürür. Ona göre Hegel, bir öznenin başka bir özne tarafından tanınma mücadelesini, bilincin gelişimindeki önemli bir evre olarak görür. Bunların birlikte bilinç, tanınma mücadelesi verirken, kendine hükmedilen öznenin, nesne konumuna indirildiği ve dolayısıyla, onun bir kölenin katıksız itaatini tam tersine, kendi gerçek ve insani kimliğiyle tanınmayı sağlayamadığı, diyalektik bir savaşım içine girer. Hegel'in diyalektiği ahenkli bir karşılıklı tanınma ve uyum evresi, komünizmin sınıfsız toplumuna karşılık gelmektedir.

ve dayatmalarını ön plana çıkarmaya çalışır. Daha da ileri giderek toplumsal çoğunluğun ilgi, beğeni, çıkar ve beklentilerini tam olarak temsil ettiğini ileri sürer (Topakkaya,2008:383).

Marksizm, bireysel boyutlu ve inanç yönü ağırlıklı olan “Tanrı” anlayışı ile sistem çarkının sürdürülmesi noktasında üstyapı dışlilerinden biri olan din anlayışını birbirinden ayırır. Tarihsel materyalizm ile birlikte, Marksist düşüncede dinin kesinlikle doğrudan karşısına alınmadığı ortaya çıkar ve Marksizm’in, mevcut kapitalist sistemi eleştirirken ve kendi siyasi-toplumsal tahayyüllünü oluşturan komünist sistemi anlatırken dinin ortadan kalkacağını, ona artık ihtiyaç olmayacağını da belirtmekle yetindiği görülür. (Kılıç,2015:131).

## **SONUÇ**

Tarihsel materyalizm adı altında geliştirilen toplum-bilimsel teori yaklaşık bir buçuk asırdır geçerliliğini sürdürmekte ve bu anlamda toplum bilimciler ve çoğu düşünür tarafından kabul görmekte olan bir teoridir. Tarihsel materyalizm, bugüne kadar var olan toplumsal sorunların nedenlerini anlamaya çalışan ve bunlara yanıt getiren bir teori olması nedeniyle bu kadar süredir geçerliliğini korumakta ve kabul görmektedir. Tarihsel materyalizm, donmuş dogmalar ve ön kabuller yığını olmayıp, gelişimini ve kendini yenileme olanağını tarihsel deneyimler neticesinde çıkarılan vargılarla bulmaktadır. “Tarihsel materyalizm yalnızca geçmişi ve bugünü açıklamakla kalmaz, geleceği görmemizi ve tarihin süreci içine etkin olarak katılmamızı da olanaklı kılar.” (Boguslavski vd.2006:207)

Diyalektik ve tarihsel materyalizm diğer bütün doğa bilimlerinden, toplumu ve doğayı olduğu gibi bütün dinamikleriyle ele alması nedeniyle ayrılır. Bu anlamda diyalektik materyalizmin ilkeleri topluma olduğu kadar doğaya da dayanır. Yani toplum-bilimsel anlamda toplum ele alınırken, toplum doğadan soyutlanarak değil, doğanın kendi yasaları ve unsurları göz önünde tutularak ikisi birlikte incelenir. Çünkü insanın bütün düşünsel gelişiminin yasaları, insanın doğa içerisinde kendini var etme çabası sonucunda ortaya çıkar. Bu yasalar da insan-doğa ilişkisinin temelinde var olan diyalektik ilkeye bağlıdır. Tarih öncesinden bugüne kadar, insanın doğayı kendi kontrolüne almak istemesi ve bu şekilde günlük yaşamını devam ettirmek istemesi, onun bir takım aletler geliştirmesine neden olmuştur. Daha sonraları bilim ve tekniğin ortaya çıkıp gelişmesi ve insanın doğaya teknik bir müdahalede bulunması insanın daha üst düşünme yeteneğine ulaşmasını sağlamıştır. Doğa karşısında ilk önceleri hayatta kalma mücadelesi veren ve sadece hayvani güdülerle yaşayan insan, doğadan almış olduğu ampirik deneyimlerle aynı zamanda zihinsel fonksiyonlarını da geliştirmiştir.

Tarihsel materyalizm açık konuşmak gerekirse bir felsefe değildir; gerçekte ampirik bir teori olarak (ya da tam anlamıyla ampirik tezlerden oluşan bir yapı) olarak yorumlanması daha doğru olur. Marx ve Engel de çalışmaların bilimsel karakterini sık sık vurguladılar ve Alman İdeolojisi yaklaşımını felsefi olarak dogmalarla değil gerçek koşulların bir tasviri olarak ve araştırması olduğu savındadır. Kısacası “tamamen ampirik bir biçimde araştırılabilecek olan” üzerinde tarihsel materyalizm yalın, anlaşılır öznel ilkeler öne sürerler ve bu ilişkiler zorlayıcı karakterde değildir. (Bottomore,2002:573).

Marksist tarih yazımına indirgemeci bütünlükten uzak olması gibi pek çok eleştiri yapılmıştır. Ancak tarih felsefesine yöneltilen en şiddetli eleştiri determinizm konusunda olmuştur. Gerek toplum eylemlerinin ölçülebilirliğinin Fen Bilimlerindeki gibi bir keskinliğe sahip olmaması, gerekse de insan faktörünün belirli kalıplara sokulamayacak kadar kompleks bir yapıya sahip olması gibi gerekçelerle bu konuda ciddi eleştiriler getirilmiştir (Öz,2008:35).

#### KAYNAKÇA

Akgör, A.(2008). *Marx'ın Etik Anlayışı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Arslan,(1997). *Felsefeye GİRİŞ*. Ankara: Vadi Yayınları.

Batur, F.(1997). *Marksist Yöntem ve Tarih Anlayışı*. İstanbul: Belge Yayınları.

Bottomore, T.(2002).*Marksist Düşünce Sözlüğü*. Çev., Mete Tunçay. İstanbul: İletişim Yayınları.

Burns, E.(1984). *Çağdaş Siyasal Düşünceler 1850-1950*, Çev., Alaeddin Şenel. Ankara: Birey ve Toplum Yayınları.

Copleston, F. (1991). *Felsefe Tarihi*, Çev.,Aziz Yardımlı .İstanbul İdea Yayınevi.

Gökberk, M.(1961). *Felsefe Tarihi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.

Göze, A.(1995). *Siyasal Düşünceler ve Yöntemler*. İstanbul: Beta Yayınevi.

Gündoğan, A. (2011). *Felsefeye GİRİŞ*. İstanbul: Dem Yayınları.

Engels, F.(1999). *Ludwig Feuerbach ve Klasik Alman Felsefesinin Sonu*. Çev., İsmail Yarkın.İstanbul: İnter Yayınları.

Engels, F.(1999), *Köylüler Savaşı*, Çev.Kenan Somer.Ankara: Sol Yayınları.

Hançerlioğlu, O.(1974). *Düşünce Tarihi*. İstanbul: Remzi Yayınevi.

Heywood, A.(2003).*Siyasi İdeolojiler: Bir GİRİŞ*. Çev.,Ahmet Kemal Bayram.Ankara: Adres Yayınları.

İnce, M.(2008). Liberal ve Marksist Özgürlük Anlayışlarının Karşılaştırılması. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Kılıç, E.(2015).Marksizm'in Din Anlayışı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.

Lefebvre, H.(1990). *Marksizm*. Çev.Vedat Günyol. İstanbul: Alan Yayıncılık.

Marx, K. Engels F.(1976). Friedrich Engels, Theses on Feuerbach, *Collected Work*. 5.3-11.

Marx,K.(2016).*1844 El Yazmaları*.Çev. Murat Belge.İstanbul:Birikim Yayınları.

Marx, K.Engels F. (1976).*Alman İdeolojisi (Feurbach)*. Çev. Sevim Belli.Ankara: Sol Yayınları.

Öz, Ş.(2008). Marksist Tarih Felsefesine GİRİŞ. *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi*,12.27-38.

Politzer, G.(1994). *Felsefenin Temel İlkeleri*.Çev., Muzaffer Erdost Ankara: Sol Yayınları.

Russel, B.(2000). *Batı Felsefesi Tarihi*.Çev., Muammer Sencer.Ankara: Say Yayınları.

Stalin, J.(1993). *Diyalektik & Tarihsel Materyalizm*. Çev.,Mustafa Şentürk.İstanbul: Yorum Yayınları.

Şenel, A. (2001). *Çağdaş Siyasal Akımlar: Liberalizm, Anarşizm, Sendikalizm, Sosyalizm*. Ankara: İmaj Yayınları.

Saybaşıllı, K.(1999). *Siyaset Biliminde Temel Yaklaşımlar*. İstanbul: Doruk Yayınları.

Timuçin, A. (2001).*Düşünce Tarihi*. İstanbul: Bulut Yayınları.

Topakkaya, A. (2008).Tarihsel Materyalizm Bağlamında Marx'ı Yeniden Okumak. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*.1/3.378-395.

Türköne, M.(2007).*Siyaset*. Ankara:Lotus.

West D.(1998). *Kıta Avrupası Felsefesine GİRİŞ*. Çev.,Ahmet Cevizci.İstanbul: Paradigma Yayınları.

## SOSYAL MEDYA KULLANIMININ EŞLER ARASINDAKİ STRESE ETKİSİ

*Yüksek Lisans Öğrencisi Melike AKTAŞ*  
*Hacettepe Üniversitesi, melikeaktas0@hotmail.com*

*Prof. Dr. Zeynep ÇOPUR*  
*Hacettepe Üniversitesi, copur@hacettepe.edu.tr*

### ÖZET

Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve internetin parmaklarımızın ucuna kadar ulaşmasının sonucu olarak sosyal medya kullanımı artmıştır. Hayatımızın her noktasında var olan sosyal medya günlük yaşantımızın bir parçası olmuştur. Sosyal medyanın etkileşim odaklı olması kişilerarası iletişimi sanal ortamlara taşımıştır. Sosyal medyanın olumlu ve olumsuz etkileri literatürde tartışılan konular arasındadır. İkili ilişkilerin en önemlilerinden sayılan evlilik kurumunda da sosyal medyanın çiftler arasındaki etkileri gözlemlenebilir boyuta ulaşmıştır. Bu etkilerden biri ise hayatımızda sürekli duyduğumuz kavramlar arasında yerini almış olan strestir. İnternet kullanımının insan yaşamı üzerine etkilerini konu alan araştırmalar farklı bulgulara ulaşmıştır. Bu araştırma Ankara’ da yaşayan farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip ve 18 yaş üstü evli bireylerin sosyal medya kullanımının eşler arasında strese neden olabileceği düşüncesine cevap aramak amacıyla planlanmıştır. Araştırmaya 2017 yılında Basit Rastgele Örneklem yöntemiyle seçilen 300 evli birey katılmıştır. Sosyal medya kullanımının eşler arasındaki strese etkisinin incelenmesine yönelik bu çalışmada bireylerin bazı demografik ve sosyal medya kullanımını ölçen soruların yanında daha önce geçerlik ve güvenilirlikleri yapılmış olan “Algılanan Stres Ölçeği” ve “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” 157 kadın, 143 erkek gönüllü katılımcıya uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sosyal medya kullanan katılımcılar arasında cinsiyet, yaş, gelir düzeyi, eğitim durumu değişkenlerinin algılanan stres üzerinde etkisi olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların stresle başa çıkma tarzlarına bakıldığında ise her iki cinsiyetinde en yüksek puanı aldığı alt ölçeğin “kendine güvenli yaklaşım” olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Eşler arası stres, sosyal medya kullanımı, stresle başa çıkma.

## INFLUENCE OF SOCIAL MEDIA USAGE ON THE STRESS AMONG

### ABSTRACT

Today, the usage of social media has increased as a result of development of technology and that the Internet has reached to the tip of our fingers. Social media, which finds its way into every point of life has become a part of our daily life. Interpersonal communication has transferred to virtual environments since the social media is interaction - oriented. Positive and negative effects of social media are among the discussion subjects of literature. Effects of social media on the couples have also become observable in the marriage institution, which is counted as the most important institution in bilateral relations. Among those effects, there is the concept of stress we often hear in our life. Research on the effects of the Internet usage on the human life has shown different findings. This research has been planned to find answers to the idea if the social media usage of married individuals above 18 years old with different socio-economic levels living in Ankara leads to stress among couples. 200 married individuals were chosen with randomized sampling method for the research held the year 2017. Beside the demographic questions and questions for measuring the social media usage in terms of examining the effects of social media usage on stress among couples, "Perceived Stress Scale" and "Ways of Coping Inventory" were applied to 157 female and 143 male participants. According to research results, it has been determined that the variables of gender, age, income level and educational status have an effect on perceived

stress among the participants using social media. As the participants' stress coping ways were examined it was clearly determined that the subscale having the highest score in both genders was a "self-confident approach".

**Keywords:** Stress among spouses, social media usage, overcoming stress.

## GİRİŞ

Sosyal medya, kullanıcılarına karşılıklı etkileşim olanağı sağlayan ve kişisel ya da gruplar halinde içerik oluşturmalarına imkân tanıyan dijital medya ortamları ve teknolojileridir (Erbaşlar, 2013). Gelişen teknoloji sayesinde bu araçların sunduğu olanaklar artmıştır. Günümüzde popüler durumda olan bu araçlar geleneksel iletişim araçlarından daha etkili duruma gelmiş ve insanlar birbirleriyle sosyal medya araçları vasıtasıyla iletişim kurmaya başlamıştır (Zenelaj, 2014: 71). Sosyal medya araçları ülkemizde de çok yaygın kullanılmaktadır. We Are Social ve Hootsuite'in yapmış olduğu "2018 Global Digital" çalışma raporuna göre Türkiye'nin sosyal medyada geçirilen zaman açısından dünyada 13. sırada yer aldığı ve aktif sosyal medya kullanıcı sayısının ise 51 milyon olduğu saptanmıştır (We Are Social and Hootsuite, <https://wearesocial.com>, 2018). Sosyal medya mecralarının parmak uçlarımıza kadar ulaşması sonucu kullanımı da ivme kazanmış, sosyal medya mecraları sayesinde bilgiye ulaşmak daha kolay hale gelmiştir (Zenelaj, 2014: 71).

Ancak teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşması, bireysel, sosyal ve kültürel hayatın ve gündelik yaşam biçimlerinin karmaşık hale gelmesine yol açmıştır. Teknolojik gelişmeler maddi olanak açısından bazı kolaylıklar sağlamasına rağmen, sevgi, ilgi, güven, bağlılık, dayanışma, güvenlik gibi konulardan insanları yoksun bırakmıştır. Başka bir deyişle günümüz insanının hayatını kolaylaştıran teknolojik ve maddi olanaklar, teknoloji öncesinde maruz kalmadığımız birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Günümüz teknoloji insanını en çok etkileyen bu problemler arasında bunalım, şiddet, bencillik, yalnızlık, stres ve depresyon gibi rahatsızlıkların yer aldığı görülmektedir (Emhan ve Çayır, 2010: 105). Etkisi altında kaldığımız bu problemler hayatı paylaştığımız bireyi de etkileyebilmektedir. Ortak yaşam alanını paylaşan bireylerin, teknoloji denilince akla gelen sosyal medyayı kullanımlarının artması çiftler arası paylaşımı azaltabilmekte ve bunun sonucu çiftler arasında problemler görülebilmekte ve strese sonuçlanabilmektedir.

Amerikan Psikoloji Derneği (APA)'nin yapmış olduğu araştırma, sosyal medyanın stres üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (APA, 2017b). Stres tıpkı teknolojik gelişmelerin gelişimi gibi günlük yaşantımızda dilimize pelesenk olmuş kelimeler arasındadır. Stresi Şimşek ve arkadaşları (2014) şöyle tanımlamışlardır: İnsanların mutluluğu ve huzuru için önemli bir tehlike işareti olarak görülen ve bu şekilde ele alınan olaylara gösterilen belirgin olmayan fizyolojik ve psikolojik tepkiye stres denir. Bireyin stresi yaşamasında farklı durumların etkisi vardır. Birey olaylardan ziyade olaylara yüklediği anlamlar nedeniyle stres yaşar. Bireysel farklılıklar stresin oluşmasında etkin rol oynar. Birey biyolojik ekonomik, psikolojik, sosyal gibi birçok alanda kendisi ile ilgili stres yaşayabilir (Tomruk, 2014: 7).

Literatürde eşler arası stres genellikle ekonomik temelli ele alınmış ve incelenmiştir. Fakat günümüz karmaşıklaşan ilişki örüntülerine paralel olarak stresörler de çoğalmıştır. Yapılan çalışmalara göre aile danışma



merkezlerine başvuran çoğu çiftin temel probleminin “birbirimizle iletişim kuramıyoruz” şeklinde olduğu görülmüştür (Karadağ, 2015: 96). Ailenin amaçları, değerleri, problem çözme becerileri ve destek ağları uzun dönemli stres ve krizlere uyum sağlamalarını etkiler. Yapılan çalışmalarda sağlıklı ailelerin özellikleri sadakat, takdir etme, birlikte zaman geçirme, iletişim, inanç ve değerler ile üstesinden gelme becerileri olarak belirlenmiştir (Gönen ve Purutçuoğlu, 2009). Ancak bu belirlenen özellikler sosyal medyada geçirilen vakit nedeniyle körelmektedir. Buradan yola çıkarak aile içi sosyal medya kullanımının günümüz stresörleri arasında nitelendirilebileceği ve aile iletişiminde olumsuz etkisi sonucu stres yaratabileceğini söyleyebiliriz.

Sosyal medya kullanımının eşler arası strese etkisine ilişkin literatür incelendiğinde, birçok araştırmacı aile içi stresi ekonomik temelde incelemesine rağmen, sosyal medya kullanımının güncel olduğu da göz önüne alınarak stresle ilişkisini inceleyen spesifik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle bu çalışma, sosyal medya kullanımının eşler arası strese etkisinin incelenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Bu çalışmayla bu alandaki boşluğun doldurulması hedeflenmektedir.

## **YÖNTEM**

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Ankara’da yaşayan farklı sosyo-ekonomik düzeydeki semtlerde ikamet eden, evli ve 18 yaş üstü bireyler oluşturmaktadır. Araştırmaya Basit Rastgele Örneklem yöntemiyle seçilen gönüllü 153’ü kadın, 147’si erkek olmak üzere 300 evli birey katılmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcıların yarıdan fazlası kadın (%52.3), %47.7’si ise erkektir. Katılımcıların yaş ortalaması  $M= 37.0$  ( $SD= 10.14$ ) yaş ve yaş aralığı 21-72 arasında değişmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların çoğunluğu (%64.3) lise ve üzeri eğitim düzeyinde olup aynı şekilde eşlerinin de çoğunlukla (%60.3) lise ve üzeri eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Algılanan gelir durumu açısından katılımcıların tamamına yakını (%91.0) orta ve üzeri seçeneğini belirtmiş olup tanışarak evlendiğini belirten katılımcı oranı ise %82.3’tür. Katılımcıların evlilik süresi ortalama  $M= 11$  ( $SD= 10.96$ ) yıldır ve çocuk sayısının da ortalama  $M=1$  ( $SD= 1.07$ ) olduğu söylenebilir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Özellikleri (N=300)

<i>Değişkenler</i>	<i>N</i>	<i>%</i>
<i>Cinsiyet</i>		
Kadın	157	52.3
Erkek	143	47.7
<i>Eğitim Düzeyi</i>		
Lise ve altı	107	35.7
Lise üzeri	193	64.3
<i>Eş Eğitim Düzeyi</i>		
Lise ve altı	119	39.7
Lise üzeri	181	60.3
<i>Algılanan Gelir</i>		
Düşük	27	9.0
Orta ve üzeri	273	91.0
<i>Evlenme Biçimi</i>		
Görücü Usulü	53	17.7
Tanışarak	247	82.3
<i>Yaş</i>		
	<i>Min-Max</i>	<i>Ortalama (SD)</i>
	21-72	37 (10.14)
<i>Evlilik Süresi</i>		
	1-50	11.24 (10.96)
<i>Çocuk Sayısı</i>		
	0-4	1.23 (1.07)

## Ölçme Araçları

Ölçme aracı olarak anket formu hazırlanmıştır. Anket formu beş bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde bireylerin demografik bilgilerini içeren cinsiyet, yaş, eğitim durumu, eşin eğitim durumu, algılanan gelir, meslek, eşin mesleği, evlilik süresi, çocuk sayısı, evlenme biçimi ile ilgili tanıtıcı sorular bulunmaktadır.

İkinci bölümde bireylerin kaç yıldır sosyal medya kullandıkları, hangi sıklıkta kullandıkları, eşin hangi sıklıkta kullandığı, gün içerisinde ne kadar sosyal medyada vakit geçirdiği, eşin gün içerisinde sosyal medyada ne kadar vakit geçirdiği, hangi sosyal ağları kullandığı, sosyal medyayı kullanma amaçları, hangi ortamda uzun süre internette yararlandıkları, internet kullanımında bilinçli olduğunu düşünme durumları, internet kullanımının evlilik ilişkisini olumsuz etkilediğini düşünme durumları, internet kullanımının boşanmaya neden olabileceğini düşünme durumları gibi sosyal medya kullanma durumlarını inceleyen sorular yer almaktadır.

Üçüncü bölümde 7 maddeden oluşan **Sosyal Medya Tutumuna** ilişkin 5’li likert tipi ölçek bulunmaktadır. 1 “kesinlikle katılıyorum” u ifade ederken 5 “kesinlikle katılıyorum” u ifade etmektedir. Çalışmada ölçeğin puanı 5-35 arasında değişmekte olup, ölçekten alınan puan arttıkça eşin sosyal medya kullanımına ilişkin olumsuz tutumu olmadığı anlaşılmaktadır. Ölçeğe ilişkin örnek madde “Eşimin sosyal medyada fazla zaman geçirmesi beni rahatsız ediyor” şeklindedir. Ölçeğin yapı geçerliliği faktör analizi yapılarak belirlenmiş ve maddelerin tek faktörde yoğunlaştığı, faktör yüklerinin .59 ile .79 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekteki tek faktör toplam varyansın %49.6’sını açıklamaktadır. Ölçeğin güvenilirliği için iç tutarlılık katsayısı olan “Cronbach’s Alpha” hesaplanmıştır. Ölçeğin C.alpha değeri  $\alpha=0.83$  bulunmuş olup yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Dördüncü bölümde bağımlı değişken olarak Cohen, Kamarck ve Mermelstein (1983) tarafından geliştirilen, Eskin vd. (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan **Algılanan Stres Ölçeği (Perceived Stress Scale)** kullanılmıştır. Katılımcılar her maddeyi “hiç bir zaman (0)” ve “çok sık (4)” arasında değişen 5’li likert tipi ölçek üzerinden değerlendirmiştir. Maddelerden olumlu ifade içeren 7’si tersten puanlanmaktadır. Ölçeğin puanı 0-56 arasında değişmekte olup, yüksek puan kişinin stres algısının fazlalığına işaret etmektedir. Ölçeğin C.alpha değeri  $\alpha=.85$  bulunmuş olup yüksek güvenilirlik düzeyine sahiptir. Ölçeğe ilişkin örnek ifade “Geçen ay kendinizi ne sıklıkta sinirli ve stresli hissettiniz?” şeklindedir.

Beşinci bölümde ise Folkman ve Lazarus (1980) tarafından geliştirilen 66 maddelik **Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği (Ways of Coping Inventory)** kullanılmıştır. Şahin ve Durak (1995) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılan ölçek, Türkçeye uyarlamayla 30 maddeye düşürülmüş olup bireylerin stresle başa çıkma tarzlarını ölçmektedir. Ölçek 4’lü Likert tipte olup, “Hiç uygun değil (0)” ile “Tamamen uygun (3)” arasında değişen derecelere değerlendirilmektedir. Ölçeğin “iyimser yaklaşım” ( $\alpha = .71$ ), “kendine güvenli yaklaşım” ( $\alpha = .80$ ), “çaresiz yaklaşım” ( $\alpha = .76$ ), “boyun eğici yaklaşım” ( $\alpha = .72$ ) ve “sosyal desteğe başvurma” ( $\alpha < .50$ ) şeklinde 5 adet alt ölçeği bulunmaktadır. Ancak “sosyal desteğe başvurma” alt ölçeğinin güvenilirlik değeri düşük olması nedeniyle analizlere dahil edilmemiştir. Dört alt ölçeğin her birinden alınan yüksek puanlar o alt ölçeğin temsil ettiği başa çıkma tarzının kullanımındaki yoğunluğa işaret etmektedir. Ölçeğe ilişkin örnek ifade “Sakin kafayla düşünmeye, öfkelenmemeye çalışırım” şeklindedir.

### **Verilerin Analizi ve Değerlendirilmesi**

Uygulanan anket sonucunda elde edilen veriler SPSS 20.0 for Windows programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öncelikle anket formunun ilk kısmını oluşturan bireylerin demografik bilgilerinin yer aldığı soruların yüzde değerlerini gösteren frekans tabloları hazırlanmıştır. Katılımcıların Sosyal Medya Kullanımlarına ilişkin bilgilerin cinsiyete göre karşılaştırılması için çapraz tablo hazırlanmış Ki-Kare Testi yapılmıştır. Sosyal Medya Tutumu, Algılanan Stres ve Stresle Başa Çıkma Tarzları’nın cinsiyetler arası karşılaştırması için “Bağımsız Örneklem t Testi,” ve son olarak bağımsız değişkenlerin Algılanan Stres üzerindeki etkisini belirlemek için Regresyon Analizi uygulanmıştır.

## BULGULAR

Tablo 2'ye bakıldığında katılımcıların ve eşlerinin tamamının sosyal medya kullandığı görülmektedir. Sosyal medya kullanım süresini "6 yıl ve üzeri" belirtenler hem kadınlarda (%47.8) hem de erkeklerde (%53.1) çoğunluktadır. Sosyal medya kullanım sıklığı (%84.1 kadın; %93.0 erkek) ve eşin sosyal medya kullanım sıklığı (%86.0 kadın; %87.4 erkek) açısından kadınlarla erkekler arasında fark görülmemiş olup her iki grupta da "her gün" seçeneğini belirtenler önde gelmektedir. Sosyal medyada gün içerisinde geçirilen vakit açısından kadınlarla erkekler arasında anlamlı bir fark bulunmuş, erkek katılımcılar 2-3 saat seçeneğinde fark yaratırken (%37.8) kadınlar 30 dakikadan az (%27.4) seçeneğinde erkek katılımcılardan farklıdır. Hem erkek (%60.8) hem kadın (%59.9) katılımcıların çoğunluğu internet kullanımının ilişkilerini olumsuz yönde etkilediğini düşünmemesine rağmen kadın (%66.9) ve erkek (%68.5) katılımcıların çoğunluğu internet kullanımının boşanmaya sebep olabileceğini düşünmektedir (Tablo 2).

**Tablo 2.** Katılımcıların Sosyal Medya Kullanma Durumlarının Cinsiyete Göre Dağılımı (N=300)

<i>Sosyal Medya Kullanım Bilgileri</i>	<i>Kadın</i>		<i>Erkek</i>		<i>x<sup>2</sup></i>
	<i>N</i>	<i>%</i>	<i>N</i>	<i>%</i>	
<i>Sosyal Medya Kullanma Durumu</i>	157	100	143	100	-
<i>Eş Sosyal Medya Kullanma Durumu</i>	143	100	157	100	-
<i>Sosyal Medya Kullanım Süresi</i>					4.261
0-2 yıl	14	8.9	20	14.0	
3-6 yıl	68	43.3	47	32.9	
6 yıl ve üzeri	75	47.8	76	53.1	
<i>Sosyal Medya Kullanım Sıklığı</i>					5.821
Her gün	132	84.1	133	93.0	
Haftada 3-4 gün	23	14.6	9	6.3	
Ayda 1-2 gün	2	1.3	1	0.7	
<i>Eşin Sosyal Medya Kullanım Sıklığı</i>					2.695
Her gün	135	86.0	125	87.4	
Haftada 3-4 gün	19	12.1	14	9.8	
Ayda 1-2 gün	3	1.9	4	2.8	
<i>Sosyal Medyada Gün İçerisinde Geçirilen Vakit</i>					11.273*
30 dakikadan az	43	27.4	20	14.0	
30 dk- 1 saat	55	35.0	55	38.5	
2-3 saat	39	24.8	54	37.8	
4 saat ve üzeri	20	12.7	14	9.8	
<i>Eşin Sosyal Medyada Gün İçerisinde Geçirdiği Vakit</i>					5.617
30 dakikadan az	37	23.6	19	13.3	
30 dk- 1 saat	49	31.2	54	37.8	
2-3 saat	48	30.6	45	31.5	
4 saat ve üzeri	23	14.6	25	17.5	
<i>İnternet Kullanımı Konusunda Bilinçli Olduğunu Düşünme Durumu</i>					1.380
Evet	147	93.6	137	95.8	
Hayır	10	6.4	6	4.2	
<i>İnternet Kullanımının Evliliği Olumsuz Yönde Etkilediğini Düşünme Durumu</i>					.865
Evet	63	40.1	56	39.2	
Hayır	94	59.9	87	60.8	
<i>İnternet Kullanımının Boşanmaya Sebep Olabileceğini Düşünme Durumu</i>					1.780
Evet	105	66.9	98	68.5	
Hayır	52	33.1	45	31.5	

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tablo 3'te görüldüğü gibi cinsiyetler arası karşılaştırmanın yapıldığı t testi sonuçlarına göre kadın ve erkekler arasında stresle başa çıkma tarzlarından "iyimser yaklaşım" ( $M= 1.98$  kadın,  $M= 1.85$  erkek) ve "çaresiz yaklaşım" ( $M= 1.34$  kadın,  $M=1.21$  erkek) alt ölçeklerinde anlamlı bir fark bulunmuş olup, bu iki yaklaşımı kadınların erkeklere göre daha fazla benimsediği görülmektedir. Sosyal medya tutumu, algılanan stres, stresle başa çıkma tarzları arasından boyun eğici yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım açısından kadınlarla erkekler arasında istatistiksel yönden anlamlı bir farklılık bulunmamıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Katılımcıların Sosyal Medya Tutumu, Algılanan Stres, Stresle Başa Çıkma Tarzlarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

<i>t Testi Yapılan Değişkenler</i>		<i>Ortalama</i>	<i>Standart Sapma</i>	<i>Standart Hata Ortalama</i>
<i>Sosyal Medya Tutum</i>				
	Kadın	19.22	6.54	0.52
	Erkek	18.00	5.40	0.45
<i>Algılanan Stres</i>				
	Kadın	23.66	7.47	0.59
	Erkek	25.00	8.15	0.68
<i>İyimser Yaklaşım</i>				
	Kadın	1.98	0.44	0.35
	Erkek	1.85*	0.50	0.42
<i>Çaresiz Yaklaşım</i>				
	Kadın	1.34	0.53	0.04
	Erkek	1.21*	0.47	0.03
<i>Boyun Eğici Yaklaşım</i>				
	Kadın	1.12	0.51	0.04
	Erkek	1.10	0.51	0.04
	Erkek	1.80	0.40	0.03
<i>Kendine Güvenli Yaklaşım</i>				
	Kadın	2.16	0.42	0.03
	Erkek	2.16	0.41	0.03

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

Tablo 4'te algılanan strese ilişkin regresyon sonuçları verilmiştir. Tablo incelendiğinde cinsiyet ve yaş ile algılanan stres arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu, bu sonuca göre kadınların erkeklere göre daha az stresli olduğu, yaş arttıkça algılanan stresin azaldığı belirlenmiştir. Eğitim düzeyi ile algılanan stres arasında pozitif yönlü bir ilişki saptanmış, lise ve altı eğitim düzeyine sahip olanların ön lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip olanlardan daha fazla stres algıladığı ve yüksek gelirli olanların orta gelirli olanlara göre algıladıkları stresin daha fazla olduğu bulunmuştur (Model 1). Model 1'de algılanan stres üzerinde etkili olan değişkenlerin etkilerinin devam etmesiyle birlikte; eşin sosyal medyada geçirdiği vakit arttıkça algılanan stresin de arttığı görülmektedir. İnternet kullanımının ilişkiyi olumsuz yönde etkilediğini düşünenlerin algılanan streslerinin de daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Model 2). Model 3'de bu değişkenlere ek olarak sosyal medya tutumu ile algılanan stres arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu belirlenmiş ve beklenenin aksine eşinin sosyal medya kullanımından rahatsızlık duymayanların algıladıkları stresin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir (Model 3). Son olarak boyun eğici yaklaşım hariç stresle

başa çıkma tarzlarının algılanan stres üzerinde etkisi olduğu, iyimser ve kendine güvenli yaklaşım puanı arttıkça algılanan stres azalırken, çaresiz yaklaşım puanı arttıkça algılanan stresin de arttıkı görülmektedir (Model 4) (Tablo 4).

	<i>Model 1</i>		<i>Model 2</i>		<i>Model 3</i>		<i>Model 4</i>	
<i>Bağımsız Değişkenler</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>	<i>B</i>	<i>SE B</i>
Cinsiyet (Referans=Kadın)	-1.974*	.891	-2.007*	.844	-2.134*	.824	-1.547*	.658
Yaş	-.177***	.048	-.150**	.046	-.109*	.046	-.113**	.036
Eğitim Düzeyi (Referans=Lise ve altı)	3.346**	1.073	3.170**	1.007	2.976**	.983	2.202**	.766
Eş Eğitim Düzeyi	-1.683	1.065	-1.060	1.007	-1.577	.991	-2.202*	.771
Düşük Gelir	-.788	1.545	-.558	1.445	.530	1.437	1.424	1.119
Orta Gelir (Referans= Yüksek)	-4.149**	1.273	-4.808***	1.206	-4.919***	1.177	-3.975***	.920
Evlenme Biçimi (Referans=Görücü usulü)	2.118	1.257	1.733	1.194	.700	1.195	-.220	.944
Sosyal Medya Kullanım Süresi			.239	.434	.126	.424	.372	.332
Sosyal Medya Kullanım Sıklığı			-.131	1.402	-.209	1.368	.553	1.071
Eşin Sosyal Medya Kullanım Sıklığı			.511	1.107	.625	1.081	-.620	.846



Sosyal Medyada Geçirilen Vakit								
Eşin Sosyal Medyada Geçirdiği Vakit								
İnternet Kullanımında Bilinç (Referans= Evet ve Kısmen)								
İnternet Kullanımının İlişkiyi Olumsuz Etkilediğini Düşünme (Referans= Evet ve Kısmen)								
İnternet Kullanımının Boşanmaya Sebepten Olabileceğini Düşünme (Referans= Evet ve Kısmen)								
Sosyal Medya Tutum								
İyimser Yaklaşım								
Çaresiz Yaklaşım								
Boyun Eğici Yaklaşım								
Kendine Güvenli Yaklaşım								
<i>Costant</i>	31.606***	1.819	26.373***	5.456	13.998***	5.566	34.699***	4.666
<i>F</i>	5.078		6.436		7.298		19.242	

$R^2$	.109	.254	.292	.580
-------	------	------	------	------

---

**Tablo 4.** Algılanan Stres Regresyon Analizi

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$ , \*\*\*  $p < .001$

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Sosyal medya kullanımının eşler arası strese etkisinin incelenmesi amacıyla ülkemizde daha önce geçerlik ve güvenilirlikleri yapılmış olan “Algılanan Stres Ölçeği” ve “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” nin gönüllü katılımcılara uygulandığı bu çalışmada; belirtilen ölçeklerle katılımcıların cinsiyetlerinin, sosyal medya davranışlarının ve stresle başa çıkma tarzlarının algılanan stresle ilişkili olup olmadıkları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Çalışmaya katılanların çoğunluğunu kadınlar oluşturmaktadır. Katılımcıların ortalama yaşı 37, çoğunluğu lise ve üzeri mezunu, orta gelir sınıfına dâhil, tanışarak evlenen bireylerdir. Bireylerin ortalama 1 çocuk sahibi olduğu görülmektedir. Bireylerin eşlerinin eğitim düzeyleri çoğunlukla lise ve üzeri seviyesindedir. Bireylerin en az 1, en çok 50 yıl evli olduğu çalışmada ortalama evlilik yılı 11’dir.

Katılımcıların ve eşlerinin tamamı sosyal medya kullanmakta olup neredeyse tamamı her gün sosyal medyada vakit geçirmektedir. Kadınlar daha çok 30dk-1 saat arası vakit geçirirken erkeklerin çoğunluğunda bu 2-3 saat şeklindedir. Katılımcıların neredeyse tamamı internet kullanımı konusunda bilinçli olduğunu düşünmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre; kadınların algıladıkları stres erkeklere göre daha azdır. Bu araştırma sonucundan farklı olarak Amerikan Psikoloji Derneği (APA)’nin 2017 yılında yapmış olduğu araştırma sonuçları kadınların erkeklerden daha stresli olduğunu göstermiştir. Bu durum kültürel farklılıkların sonucu olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonuçlarına göre yaşın algılanan stres üzerinde etkisi olduğu belirlenmiş olup yaş ilerledikçe algılanan stresin azaldığı bulunmuştur. Strese ilişkin yapılan çalışmada da benzer sonuçlar görülmektedir. Yıldız’ın (2017) yapmış olduğu çalışmada, yaşı büyük olanların gençlere göre daha az stres algıladığı sonucunu bulmuştur. Kaur ve Bashir (2015) yapmış oldukları çalışmada sosyal medyanın ergenlik dönemi gençler üzerindeki negatif etkileri arasında stresin yer aldığını bulmuşlardır. Bu sonucun nedeni genç yaşlarda ortaya çıkan gelecek kaygısı, topluma entegre olma aşamasında karşılaşılan psiko-sosyal problemler gibi etkenler olarak düşünülebilir.

Orta gelir düzeyindeki katılımcılar yüksek gelir düzeyindeki katılımcılara göre daha az stres algılamaktadır. Araştırmaya katılan çoğu bireyin orta gelir sınıfında olduğu için bu sonucu geliri yüksek algılayanların finansal yönetimde yaşadıkları durumların sonucu olarak değerlendirebiliriz.

Eşin sosyal medya kullanımına ilişkin olumsuz tutum olmadığı fakat beklentiler doğrultusunda eşin sosyal medyada geçirdiği vakit arttıkça algılanan stresin de arttığı bulunmuştur. Rosen vd. (2013) yapmış oldukları çalışmada da zamanını çevrimiçi sosyal ağ sitelerinde geçirenlerin depresyon belirtilerine sahip olduğunu ortaya koymuştur. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü’nün (ASAGEM) 2008 yılında yaptığı araştırma sonuçları bireylerin internet kullanım sıklıkları ve süreleri arttıkça, aileyle geçirdikleri zamanın azaldığını göstermektedir. Bu durumun strese yol açabileceği söylenebilir. İnternet kullanımının evliliğini olumsuz yönde etkilediğini düşünen katılımcıların oranı az olmasına rağmen internet kullanımının boşanmaya neden olabileceğini düşünen

katılımcılar çoğunluktadır. İnternet kullanımının ilişkiyi olumsuz etkilediğini düşünenlerin algıladığı stres daha yüksek bulunmuştur. Alan (2012) tarafından yapılan araştırma sonuçlarında da katılımcıların yarısından çoğunun internetin eşler arası ilişkiye olumsuz etkisinin olmadığını düşündükleri bulunmuştur.

Stresle başa çıkma tarzlarından “iyimser yaklaşım” ve “kendine güvenli yaklaşım” puanı arttıkça algılanan stresin azaldığı görülmüş olup, kadınların erkeklerle karşılaştırıldığında “iyimser yaklaşımı” benimsediği, “kendine güvenli yaklaşımda” ise puan ortalamalarının eşit olduğu bulunmuştur. Kaya ve arkadaşlarının 2017 yılında yapmış oldukları çalışmada katılımcıların stresli durumlarda en çok “kendine güvenli yaklaşım” ve “iyimser yaklaşım” tarzı bir davranışı tercih ettikleri görülmektedir. Buna karşın kadınların erkeklere oranla daha çok tercih ettiği “çaresiz yaklaşım” puanıyla doğru orantılı olarak algılanan stres artmaktadır. Bu sonuç çaresiz yaklaşımın pasif baş etme tarzları arasında yer almasından kaynaklanabilir.

Genel olarak cinsiyet, yaş, gelir, eğitim düzeyi, eşin eğitim düzeyi, sosyal medyada geçirilen vakit, internet kullanımının ilişkiyi olumsuz yönde etkilediğini düşünme, sosyal medya tutumu ve stresle başa çıkma tarzlarından iyimser, çaresiz ve kendine güvenli yaklaşım değişkenlerinin algılanan stres üzerinde etkisi olduğu belirlenmiştir.

Ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalarda, ergenlerin sosyal medya kullanımının olumsuz etkilerini, internetin eşler arası iletişime etkilerini, sosyal medyanın strese etkilerini ve eşler arası stres kaynağını daha çok ekonomi temelli inceleyen çalışmalar (Alan, 2012; Rosen vd., 2013; Kaur ve Bashir, 2015, APA, 2017b) olmakla birlikte özel olarak sosyal medya kullanımının eşler arası strese etkisini inceleyen çalışmaya rastlanmamıştır. Bu alanda görülen eksiklikten yola çıkılarak yapılan çalışmanın sonuçları, gelecekte bu konuda yapılacak araştırmalara ışık tutması açısından önemlidir.

Bu sonuçlara göre, sağlıklı bir aile yaşantısının temelinde iletişim olduğu göz önüne alınırsa aileleri sanal iletişim yerine reel iletişime yönlendirebilecek ve sosyal medyanın doğru kullanılmasına yönelik eğitimler verilebilir. Yoğun iş temposundan arta kalan vakit diyebileceğimiz akşam vaktinde çiftlerin internet detoksu yapmaları ve böylece birbirlerine vakit ayırarak iletişimde bulunmaları konusunda aileler bilinçlendirilmelidir. Günümüzde çocukların sosyal medya kullanımına ilişkin yaptırımların alt seviyede olduğunu göz önüne alarak çocukların sosyal medya kullanımlarını engellemek pek mümkün olmamakla birlikte bu mecraları ebeveyn kontrolünde gerçekleştirmeleri ve yaratıcılıklarını geliştirebilecekleri yönlendirmeler konusunda aileler bilinçlendirilmelidir. Literatüre bu konuda katkı sağlayabilecek çalışmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel M¼d¼rl¼ę¼. (2008). İnternet Kullanımı ve Aile (133). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel M¼d¼rl¼ę¼ Yayınları.
- Alan, A. M. (2012). *İnternetin Aile İlişkilere ve İletişime Etkileri*. İletişim Uzmanlığı Tezi, Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu, Ankara.
- American Psychological Association. (2017a). *Stress in America. The State Of Our Nation*. America.
- American Psychological Association. (2017b). *Stress in America. Technology and Social Media*. America.
- Emhan, A. ve Çayır, C. (2010). "GİRİşimcilerin Stres ile Başedebilmesinde Tinsel Değerlerin Etkisi." Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 24(2): 101-120.
- Erbaşlar, G. (2013). Sosyal Medya Mısınız? Asosyal Medya Mısınız?. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Eskin, M., Harlak, H., Demirkıran, F. ve Dereboy, Ç. (2013). "Algılanan Stres Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması: Güvenilirlik ve Geçerlik Analizi." New/Yeni Symposium Journal, 51(3): 132-140.
- Gönen, E. ve Purutçuoğlu, E. (2009). Kriz ve Stres Koşullarında Aile Direnci: Koruyucu ve İyileştirici Faktörler. Erişim: 22 Kasım 2017, Ağ Sitesi: <http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/makaleler/ailedirenci.pdf>
- Karadağ, ř. (2015). *Pazarlama Stratejisi Olarak Sosyal Medya İletişimi ile Kurumsal İtibarı Oluşturmak: İletişim Sektöründe Bir Araştırma*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Kaur, R. & Bashir, H. (2015). Impact of Social Media on Mental Health of Adolescents. International Journal of Education, 5, 22-29.
- Kaya, F., Yıldız, S., Atsız, O. ve Aghayeva, S. (2017). "Stresle Başa Çıkma Tarzları İle Duygusal Emek İlişkisi: Üniversite Öğrencileri Örneği." Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1(3): 159-169.
- Rosen, L.D., Whaling, K., Rab, S., Carrier, L.M., & Cheever, N.A. (2013). Is Facebook Creating "iDisorders"? The Link between Clinical Symptoms of Psychiatric Disorders and Technology Use, Attitudes and Anxiety. Computers in Human Behavior, 29, 1243- 1254.
- şahin, N. H. ve Durak, A. (1995). "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği: Üniversite Öğrencileri İçin Uyarlanması." Türk Psikoloji Dergisi, 10(34): 56-73.
- şimşek, M. ř., Çelik, A. ve Akgemci, T. (2014). Davranış Bilimlerine GİRİş ve Örg¼tlerde Davranış. Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.
- Tomruk, Z. (2014). *Akademisyenlerde Stres Kaynakları, Stres Durumunda ve Stresle Başa Çıkma Gösterilen Davranışların İlişkisi: Yakın Doğu Üniversitesi Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- We Are Social and Hootsuite. (2018). *2018 Global Digital Report*. Erişim: 27 Mart 2018, Ağ Sitesi: <https://wearesocial.com/blog/2018/01/global-digital-report-2018>.
- Yıldız, M. (2017). *Banka Çalışanlarında Stres Algısı ve Ruhsal Durum Arasındaki İlişkinin Araştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Işık Üniversitesi, İstanbul.
- Zenelaj, B. (2014). *Pazarlama Stratejisi Olarak Sosyal Medya İletişimi ile Kurumsal İtibarı Oluşturmak: İletişim Sektöründe Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

# MİHRİŞAH VALİDE SULTAN ADINA İSTANBUL'DA YAPILAN ESERLER VE OSMANLI DEVİRİNDEKİ ONARIMLARI

**Arş. Gör. Dr. Mert Ağaoğlu**

*Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sanat Tarihi Bölümü Türk-İslam Sanatı Anabilim Dalı*

## ÖZET

Osmanlı Devleti'nin toplumsal sınıflandırması incelendiğinde genel hatlarıyla iki zümreden müteşekkil olduğu görülmektedir. Bu iki zümre; askerî sınıf olarak adlandırılan yönetenler ve üretim yapan, vergi mükellefi kimselerden oluşan reaya şeklinde ayrılmaktadır. Esnaf-zanaatkar, tüccar, köylü-çiftçi, hayvancılıkla uğraşan konar-göçerler gibi unsurlardan oluşan zümre reayayı oluşturmaktadır. Vergiden muaf olan yönetici-askerî zümre de kendi içinde beş gruba ayrılmaktadır. Bu beş grup; hanedan mensupları, saray teşkilatı mensupları, seyfiye, ilmiye ve kalemiye sınıflarıdır.

Osmanlı mimarlık tarihi boyunca inşa edilen eserler incelendiğinde en çok eser yaptıran grubun hanedan mensupları olduğu görülmektedir. Hanedan mensupları içinde ise padişahтан sonra en çok eser yaptıranlar genellikle valide sultanlar olmuşlardır. Bu en fazla eser inşa ettiren valide sultanlar içinde ilk sırayı Mihrişah Valide Sultan almaktadır. Sultan III. Selim'in validesi olan Mihrişah Valide Sultan sadece fazla sayıda eser yaptırmayla değil hemen her yapı tipinde eser inşa ettirmesiyle de dikkati çekmektedir. Bu çalışmada; Mihrişah Valide Sultan'ın İstanbul'da inşa ettirdiği mevcut eserler kitabeleri ve mimarî özellikleriyle detaylı bir şekilde ele alınmış, banîyenin günümüze gelemeyen eserlerine de kısaca değinilmiştir. Ayrıca Başbakanlık Osmanlı Arşivi'ndeki vesikalar taranarak bu yapıların Osmanlı devrindeki onarımları belgelerle ortaya konulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İstanbul, Mihrişah Valide Sultan, onarım

## WORKS MADE IN ISTANBUL IN THE NAME OF THE SULTAN MIHRISAH VALIDE AND IN THE OTTOMAN PERIOD REPAIRS

### ABSTRACT

When the social classification of the Ottoman State is examined, it is seen that it consists of two groups in general terms. These two groups; the rulers who are called the military class, and the producers who are the taxpayers. Tradesman-craftsman, merchant, farmer-farmer, livestock dealing with elements such as the nomad creates the estate. The executive-military group, which is exempted from taxation, is also divided into five

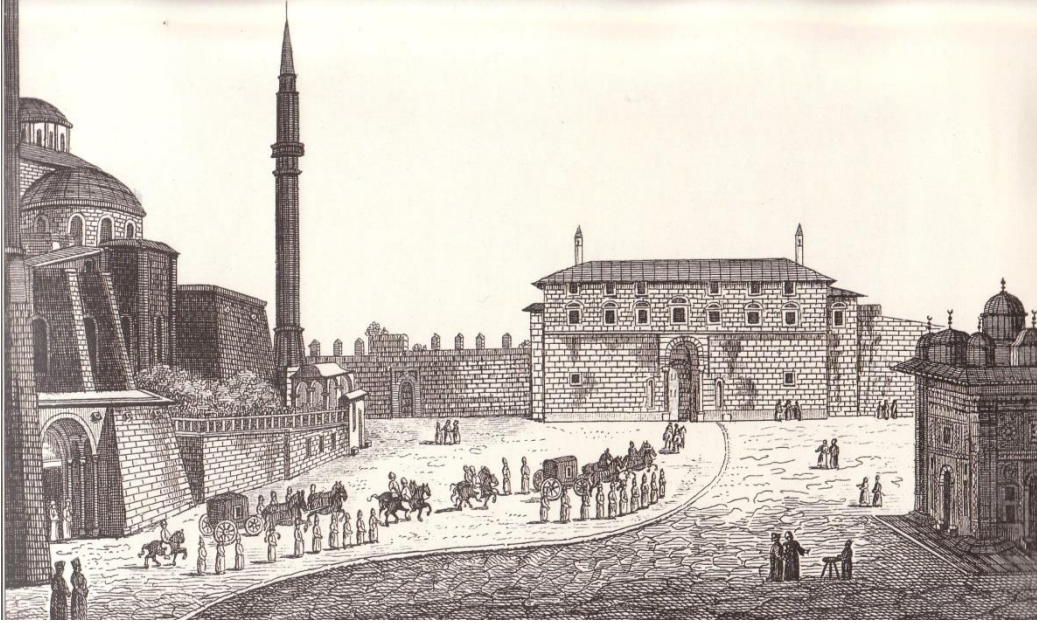
groups. These five groups; members of the dynasty, members of the palace organization, chaplains, looting and bureaucracy classes.

When the works built during the history of Ottoman architecture are examined, it is seen that the group having the most works is the dynasty members. Among the members of the dynasty, the ones who had the most works after the sultan were usually the sultans. This is the first order of the Valide Sultans who built the most works by Mihrisah Valide Sultan. Sultan Mihrisah Valide Sultan who is the mother of Sultan Selim III draws attention not only by making a great number of works but also by building works of almost every type of building. In this study; The existing works built by Mihrisah Valide Sultan in Istanbul are handled in detail with their books and architectural features, and the works of the banished ones which can not come to date are briefly mentioned. Moreover, the documents in the Ottoman Archives of the Prime Ministry were scanned and the repairs of these constructions in the Ottoman period were documented.

**Key Words:** Istanbul, Mihrisah Valide Sultan, repair

## **GİRİŞ**

Sultan III. Mustafa'nın eşi; Sultan III. Selim'in, Hibetullah Sultanın ve Fâtıma Sultanın validesi olan Mihrişah Valide Sultan, Gürcü kökenlidir (Pazan, 2013; 2017). Bazı kaynaklara göre 1746 yılında dünyaya geldiği iddia edilse de 1745'den önce doğduğu genel olarak kabul edilmiştir (Sakaoğlu, 2011; 332). 1761 yılında Şehzade Selim'i dünyaya getirmiş ve 33 yıl sonra Osmanlı hanedanına bir şehzade katılmıştır. Sultan III. Mustafa'nın validesinin hayatta olmaması ve bir şehzade doğurmuş olması sebebiyle baş kadınefendi olarak Harem'in tüm yetkisini eline almıştır (Şimşirgil, 2014; 191). Lakin, 21 Ocak 1774 tarihinde Sultan III. Mustafa'nın ölümü nedeniyle dul kalan Mihrişah Sultan Eski Saray'a gönderilmiş ve oğlu III. Selim tahta çıkana kadar, yaklaşık 15 sene boyunca Eski Saray'da yaşamıştır. Sultan I. Abdülhamid'in vefat etmesinden sonra 1789 yılında Osmanlı Sultan III. Selim tahta çıkmış ve Mihrişah Sultan "Valide Sultan" olarak Topkapı Sarayı'na geri dönmüştür (Uluçay, 2001; 99). Eski Saray'dan Topkapı Sarayı'na dönüşü sırasında Divanyolu'nun etrafında alay için sıralanan yeniçerileri selamlayan Mihrişah Valide Sultan, görkemli bir Valide Alayı ile (Gravür 1) saraya ulaştığı zaman Sultan III. Selim tarafından karşılanmıştır. Sultan III. Selim validesini üç kere temenna ederek selamlamış ve elini öperek hareme kadar validesine eşlik etmiştir. Adı geçen Valide Alayı Verico'nun gravüründe görülmektedir. Annesine düşkün olan Sultan III. Selim, annesine haremde gösterişli ve geniş yeni bir daire yaptırmış ve yeni yaptırdığı dairenin yanına kendisi için birimler ekletmiştir (Freely, 1999; 203).



**Gravür 1:** Mihrişah Valide Sultan'ın Eski Saray'dan Topkapı Sarayı'na Valide Alayı ile Gelişi (Sakaoğlu, 2011; 333).

Mihrişah Valide Sultan yaz aylarında genellikle Eyüp'te yer alan sahil sarayında vakit geçirmiştir. Osmanlı devrinde Hz. Peygamberi misafir eden sahabelerden Hz. Ebû Eyyûb el-Ensârî'ye yakın konumda yer almak ve buradaki ruhaniyetten faydalanmak isteyen devlet ve saray teşkilatından kişiler buraya; türbe, cami, dergah gibi yapılar yaptırmıştır. Mihrişah Valide Sultan söz konusu semtin ruhaniyetinden faydalanmak için Hz. Ebû Eyyûb el-Ensârî için inşa edilen külliye'nin yakınına kendi külliyesini inşa ettirmiş ve 1805'te vefatından sonra buradaki türbesine gömülmüştür. Tahta çıkan padişahların kılıç kuşanma törenlerinin yapıldığı yerde bulunan külliye bu yönüyle de dikkat çekicidir.

Mihrişah Valide Sultan devlet işlerine pek karışmamış ve kendini hayır işlerine vermiştir. Bir vakıf kuran valide sultan oğlu Sultan III. Selim'in reformist GİRİŞİmlerini desteklemiş ve kurduğu vakıfıyla bu dönemde İstanbul'un birçok yerine cami ve çeşme gibi halkın faydalanabileceği yapılar inşa ettirmiştir (Akarçeşme, 2004; 2).

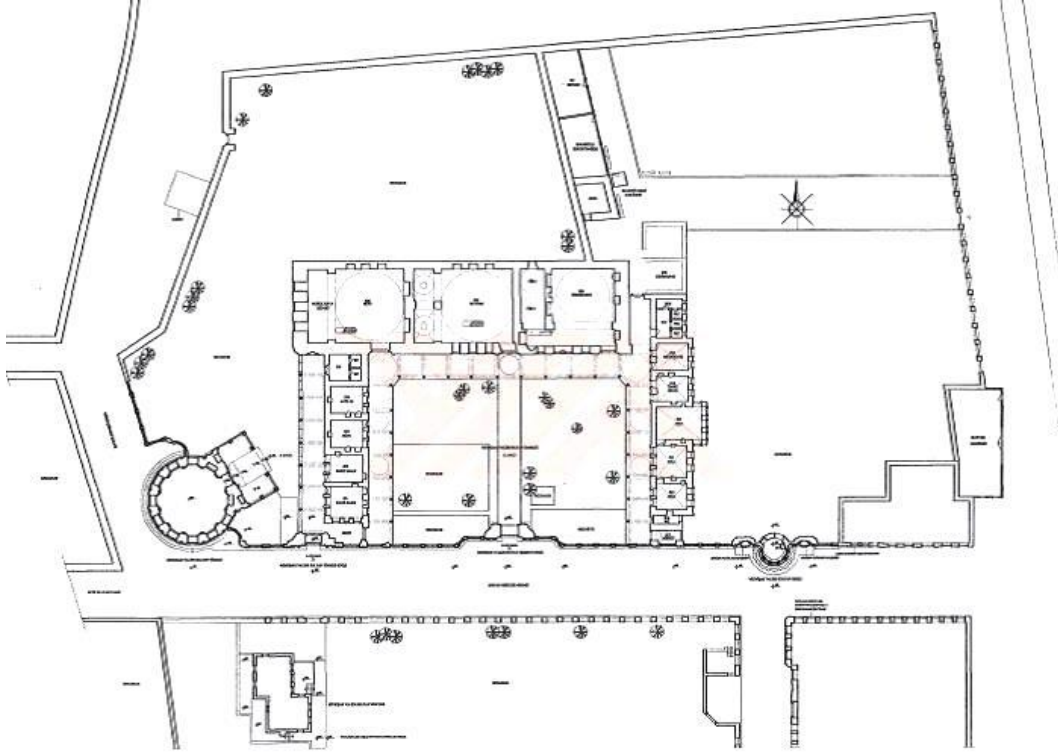
### **Mihrişah Valide Sultan Külliyesi**

Eyüp semtinde Bostan İskelesi yakınında yer alan yapının yapımına 1792 senesinde Mimarbaşı Mehmed Arif Ağa'nın mimarbaşı olduğu zamanda başlanmış ve 1795 senesinde Mimarbaşı Ahmed Nurullah Ağa'nın görev yaptığı yıllarda tamamlanmıştır. Sultan III. Selim devrinin ilk karakteristik mimarlık özelliğini taşıyan yapı olmasıyla dikkat çekicidir (Aydın, 1998; 38).

Külliye'nin toplam dört GİRİŞİ vardır (Plan 1). Güney cephesi üzerinde türbe, sebil ve çeşme yer almaktadır. Tamamen Barok üslup özelliklerini yansıtan cephenin anıtsal GİRİŞİ avluyu çeviren duvardan yüksektir ve üç tarafı kubbeli revaklarla çevrili olan içerisinde imaretinde bulunduğu birinci avluya açılmaktadır. Türbenin yakınında yer alan ve avluya açılan anıtsal GİRİŞİ hatırlatan ikinci kapı hazire ve türbeye açılmaktadır. Kapı, iki yanında yer alan



demet sütunlarla ve aralarında iç bükey alanlara yerleştirilmiş olan kitabesiz süs çeşmeleri ile sınırlandırılmıştır. Külliye'nin diğer iki cephesinde yer alan kapılar gösterişsiz ve sadedir.



#### **Plan 1: Mihrişah Valide Sultan Külliyesi**

Türbe, külliye'nin merkez yapısıdır. Mermer malzemeden yapılan ve iki basamaklı mermer kaide üzerine oturtulan ve kubbeye örtülü olan türbe, 12 köşeli planı ve her köşedeki dış bükey düzenlemesiyle dikkat çekicidir (Fotoğraf 1). Türbenin cephesinde görülen dalgalı yay kemerli, istiridye kabuğu düzenlemeli kilit taşı belirginleştirilmiş iki sıra pencereler, iki kat halinde başlıklı sütunlar, kademeli yaylı kemerler ve kubbeyi çeviren payanda kemerleri ile barok mimari özelliğini yansıtmaktadır.

Türbenin GİRİŞİ revaklıdır. Üç birimli olan GİRİŞ'in her üç cephesinde dörder sütun ve üçer kemerle dışa açılmaktadır. Ortası kubbe yanlar ise tonozla örtülüdür. Türbenin asıl GİRİŞ kapısı iki renkli taş işçiliğinden oluşan yuvarlak kemerli ve kemerin kilit taşında yer alan stilize edilmiş kabuk motifi ile dikkat çekicidir. Türbenin içi daire düzeninde tertiplenmiştir. Süsleme bu bölümde çok yoğunur. Köşelerde alt katta beyaz mermerden yarım sütunlar, bunların üzerinde celî sülüs ile yazılmış geniş kitabe kuşağı, kırık kademeli kornişler ve Barok akantus yapraklı süslemeler dikkat çekmektedir. Buradaki yazılar hattat Mahmud Celeleddin Efendi'ye aittir. Pencerelerin boşaltma kemerleri arasında daireler içinde Allah, Hz. Peygamberin ismi ve dört halifenin isimleri yazılıdır. Kubbenin merkezinden çıkan ve on iki kola ayrılan ışınsal kalem işi süslemeler tanbura kadar devam etmektedir. Mihrişah Valide Sultan'ın türbesi sade, ahenkli ve gelişmiş bir barok üslup özelliğini yansıtmaktadır.



**Fotoğraf 1:** Mihrişah Valide Sultan Türbesi

Türbenin içinde beş adet sanduka vardır. Bunlar Mihrişah Valide Sultan'a, Hatice Sultan'a, Beyhan Sultan'a, Refet Kadın'a ve Rahime Perestu Kadın'a aittir. Sandukaların en gösterişlisi külliye'nin banisi Mihrişah Valide Sultan'a ait olan sandukadır. Sandukaların etrafı sedef kakmalı parmaklıklarla çevrilidir (Gültekin, 1994; 459-461).

İkinci avluda ayrıca türbedar odaları yer almaktadır. Odaların önünde kubbeli revak kısmı uzanmaktadır. Bu revak bölümünün başlangıcında anıtsal avlu kapısı, sonunda ise kitabsiz küçük ölçekli bir çeşme yer almaktadır. Türbenin haziresinde yapıldıkları dönemin üslup özelliklerini yansıtan çeşitli mezarlıklar bulunmaktadır (Arel, 1975; 88).

İmaret avlusuna geçit veren kapının üzerinde "Maşallah" yazılı kitabe bulunmaktadır. Kapıyı iki yandan sınırlayan sütunlar dönemin mimari üslubunu yansıtan yüksek kaidelere oturmaktadır (Fotoğraf 2). Sütun başlıkları da dönemin mimari üslubunu yansıtan helozonik kıvrımlı, akantus yapraklıdır. Sütunların devamında üstte köşeli pilastırların arasında Sultan III. Selim'e ait tuğra madalyonu yer almaktadır. İmaretin avlusunda oluşan hazirede Mısırlı Mustafa Fâzıl Paşa ve ailesine ait lahitler yer almaktadır. Avlu, üç yönden kubbeli revaklarla kuşatılmıştır. Batı yönde bulunan mekanlar aynalı tonozla örtülüdür ve söz konusu mekanlardan ilki türbe avlusuna geçişi sağlamaktadır. İmarete geçit veren kapının karşısında sekizgen kasnaklı, pandantiflerle geçişi sağlanan kubbeye

örtülü üç birim bulunmaktadır. Soldaki batı yönüne diğerleri doğu yönüne tonozlarla genişletilmiştir. Ortadaki birim, imaretin mutfak bölümüdür. Sağdaki birim ise fırın olarak kullanılmaktadır. GİRİŞİNİN üzerinde Zâriyât Süresi"nin yazılı olduğu diğer birim ise kesilen etlerin konulduğu soğuk hava tesisi haline getirilmiştir. Ayrıca imaretin toplam on bir adet bacası bulunmaktadır(Parlak, 2005; 43).



**Fotoğraf 2:** Mihrişah Valide Sultan İmaret Kapısı

Külliyenin uzun saçaklı sebili üç basamak üzerinde yükselen fevkanı bir yapıdır. Sebilin cephesi beş pencerelidir ve her pencerede beş su verme açıklığı vardır(Fotoğraf 3). Pencere şebekeleri estetik oymalı ve demirden dökmedir. Pencereyi ayıran ince uzun sütunlar ve sütunların üzerindeki kabartma motifi ve diğer mermer oymalar dikkat çekicidir. Barok mimari üslup özelliklerini yansıtan sebilin pencereleri 0,85 metre genişliğinde ve 2,50 metre yüksekliğindedir. Mehmed Emin Ağa Sebili'nin başlattığı tipolojiyi ve üslubu devam ettirmektedir(Kumbaracılar, 2008; 97). Sebilin iki yanında yer alan ve yekpare mermerden yapılan çeşmeler mimari ve süsleme bakımından dönemin üslup özelliklerini taşımaktadır. Dıştan kaideli ve başlıklı iki sütunla sınırlandırılan çeşmeler sebilden uzanan ve kıvrım yapan saçakla örtülüdür. Çeşmeler içten de iki renkli sütunla sınırlandırılmıştır. İki renkli sütun üzerine oturan yatay dikdörtgen pano içinde bir ayet ve tepesinde C-S kıvrımlı tepelik kısmı bulunmaktadır. Çeşmelerin ayna taşı iç içe geçmiş C-S kıvrımlı kemerli bir düzenlemeye sahiptir. Mermerden yapılmış teknelerin cephelerinde ise etrafı süslemeleri içi boş pano ile dönemin üslup özelliğini yansıtan hareketlilik kazandırılmıştır.



**Fotoğraf 3:** Mihrişah Valide Sultan Sebili

Külliyenin içinde yer almayan sıbyan mektebi türbenin karşısına inşa edilmiştir. Günümüzde mezarlık içinde kalmıştır. Sıbyan mektebinin bahçe kapısı Ferhat Paşa Türbesi'nde gelişen hazirenin arkasında yer almaktadır. İlk yapıldığında kare planlı ve GİRİŞ kapısı batı yönünde olan mektep, 1997 senesinde yapılan onarımla birlikte kare formu plan L şekline dönüştürülmüştür. Yanına eklenen bölüme doğu yönünde bir kapı daha açılmıştır. Almaşık duvar tekniğinde yapılan cephede yuvarlak kemerli alınlıklara sahip dikdörtgen pencereler yer almaktadır.

Külliyeye, Sultan Abdülmecid devrinde 1848 yılında(BOA, A.AMD.6/18, 29.12.1364) , Sultan II. Abdülhamid devrinde 1898 yılında (BOA, İ.EV.19/57, 18.05.1316) ve 1902 yılında (BOA, İ.EV.30/9, 21.09.1319) çeşitli tamirler görmüştür.

### **Mihrişah Valide Sultan Camii**

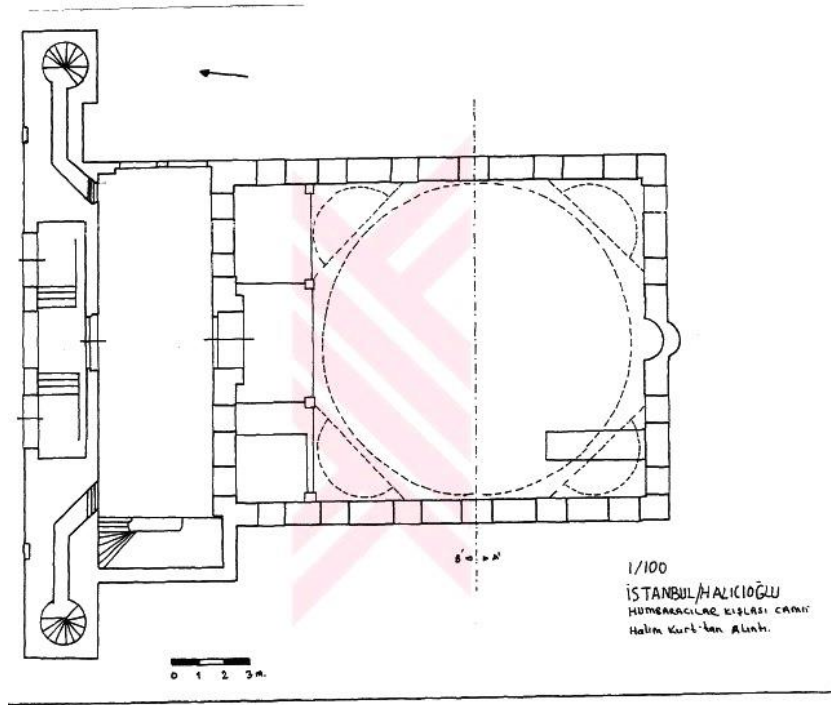
Sultan III. Selim tarafından yaptırılan Humbaracı kışlasına ait olan avlunun merkezinde bulunan camii, Mihrişah Valide Sultan tarafından 1794 senesinde tek minareli olarak yaptırılmıştır. Mimarbaşı Mehmed Arif Ağa'nın mimarbaşı olduğu yıllarda yapımına başlanmış ve 1794 senesinde Mimarbaşı Ahmed Nurullah Ağa'nın görev yaptığı yılda tamamlanmıştır. Humbaracılar Camii olarak da bilinmektedir. Yapımından kısa bir süre sonra Sultan III. Selim tarafından ikinci minare eklenmiştir. Günümüzde Haliç Köprüsü'nün altında kalan yapı zemin kotunun artmasıyla yol seviyesinin altında kalmıştır(Fotoğraf 4). Fevkanî olarak düzenlenen yapının harim bölümü tek kubbeye örtülmüştür (Plan 2). Duvarları taş ve tuğladan almaşık duvar tekniğiyle örülü caminin kubbesi ahşap



iskeletli ve içeriden bağdadi sıvalı, dışarıdan kurşun kaplıdır. Bodrum katı yüksek tutulmuş ve üç yönden mermer sütunlar tarafından taşınan yuvarlak kemerli galerilerle kuşatılmıştır. Harim bu galeriler ile genişletilmiştir. Harime geçit veren kapının üzerinde 1208 tarihli Şeyh Galib tarafından yazılmış inşa kitabesi yer almaktadır. Harimde, kuzeydeki kapının yanında ikişer pencere diğer duvarlarda ise üsttekiler sivri kemerli olmak üzere iki sıra halinde pencere dizileri yer almaktadır. Harimin kuzeyinde yer alan mahfil ikisi duvara gömülü dört mermer sütuna, tabanı ise ahşap kirişlere oturmaktadır. Son cemaat yerinin batısında camekanla ayrılan bölümden girilen ve harimin kuzeybatı köşesine gelen merdiven kulesine mahfile çıkan merdivenler yerleştirilmiştir. Harimde ayrıca ahşap duvarla bölümlenmiş ve doğusu iki bölümden oluşan hünkar mahfili yer almaktadır. Hünkar mahfilinin harime bakan cephesi ahşap kafeslerle kaplıdır. Altın yıldızlı oyma kafes merkezinde güneş motifi olan sekizgenlerle oluşturulmuştur. Burada yer alan ahşap direklerin başlıkları barok üslubu yansıtmaktadır(Dişören, 1994; 458-459).



**Fotoğraf 4:** Mihrişah Valide Sultan Camii



## Plan 2: Mihrışah Valide Sultan Camii

Mihrabın ilgi çekici iç bükey ve beş dilimli tasarımı barok üslubu temsil etmektedir. Kemerin üzerinde ayet kitabesi ve kıvrık yapraklarla çerçevesi bir alınlık yerleştirilmiştir. Mihrabın kavsarası dilimleri devam ettiren iç bükey düzenlemeden meydana gelmektedir.

Aşaptan yapılan minberin üzerinde yer alan bitkisel bezemeler sade ve dengeli bir görünüme sahiptir. Doğu duvarına konulmuş aşap vaaz kürsüsünün korkuluklarındaki bitkisel bezemeler ilgi çekicidir.

Kubbe dışarıdan yüksek bir kasnağa, içeriden ise doğu, batı ve güney taraflarından duvarlara, kuzeyde ise kapının hemen önünde bulunan dört sütuna oturmaktadır. Kubbeye geçiş tromplarla sağlanmıştır. Tromplar dışarıdan üzerleri kubbeciklerle örtölü ağırlık kuleleri olarak görölmektedir.

Yapının dışında sadelik hakimdir. Batı ve doğu cepheslerinin pencereleri arasında profilli pilastrlar bulunmaktadır. Kuzeydoğu ve kuzeybatıda bulunan minareler kesme taş malzemeden yapılmış tek şerefeli ve ince uzun görünümlerinin yanı sıra armudi formu pabuçlarıyla dikkat çekmektedir. Minarelerin üst kısmı kurşun kaplı aşap külahlarla örtölüdür.

Kuzeybatıda yer alan minarenin kuzeyine bitişik inşa edilen altıgen planlı muvakkithane tek katlı olarak düzenlenmiştir. Dört cephesinde kemerli pencereleri bulunan yapının üzeri kurşun kaplı piramidal çatı ile örtölüdür. Pencerelerin boyutlarından muvakkithanenin Sultan Abdölaziz yahut Sultan II. Abdölhamid döneminde yenilediği düşünölmektedir.

19 Ocak 1942 tarihinden II. Dünya Savaşı bitene kadar askeri amaçla kullanılan yapının kurşunları 1960'lı yıllarda Vakıflar Genel Müdürlüğü tarafından onarılmıştır(Göncüoğlu, 1998; 354-355).

Caminin, Sultan II. Abdülhamid zamanında başlayan tamiri, Sultan V.Mehmed Reşad devrinde 1909 yılında tamamlanmıştır(BOA, BEO.3599/269858, 26.06.1327).

### **Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi (Karacaahmet)**

Üsküdar ilçesi Karacaahmet'te Nuhkuyusu Caddesi üzerindeki İnadiye Camii sokağı kavşağında bulunan bu çeşme üç cephelidir(Fotoğraf 5). Orta kısmı mermerden yapılmış, yan cepheleri ise almaşık örgü tekniği ile kaplanmıştır. Çeşmenin iki ince sütun arasında kabartma motiflerle süslü bir kemer altında ayna taşı yer almaktadır. Tekneleri ve setleri sağlamdır. Sütun başlıkları üzerinden geçen sade bir kornişten sonra, ince sütunların devamı olan oymalı iki taş arasında kitabe görülmektedir. Çeşmenin üstü beton bir saçakla çevrilmiştir. Kitabede Hicrî 1206-M.1791 yılı görülmektedir(Egemen, 1993; 600).



**Fotoğraf 5:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi-Karacaahmet<sup>7</sup>

7

[https://www.google.com.tr/search?q=M%C4%B0HR%C4%B0%C5%9EAH+VAL%C4%B0De+sultan+%C3%A7e%C5%9Fmesi+karacaahmet&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj5po39hbjcAhXmBZoKHWTEdQ0Q\\_AUI CigB&biw=1366&bih=658#imgrc=ewBsX0edX2IOOM:](https://www.google.com.tr/search?q=M%C4%B0HR%C4%B0%C5%9EAH+VAL%C4%B0De+sultan+%C3%A7e%C5%9Fmesi+karacaahmet&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj5po39hbjcAhXmBZoKHWTEdQ0Q_AUI CigB&biw=1366&bih=658#imgrc=ewBsX0edX2IOOM:)

### **Mihrişah Valide Sultan eşmesi (Halicioğlu)**

Halicioğlu semtindeki kışlanın duvarı bitişinde olan bu eşme kesme taştan yapılmış, basık kemerine kadar toprağa gömülmüştür(Fotoğraf 6). Kitabesi ise günümüze gelememiştir. Yayınlarda, kitabesinde 1208-1793 yılı yazılı olduğu belirtilmektedir(Egemen, 1993; 601).



**Fotoğraf 6:** Mihrişah Valide Sultan eşmesi-Halicioğlu<sup>8</sup>

### **Mihrişah Valide Sultan eşmesi (Fındıklı)**

Fındıklı semtindeki Molla Bayırı Sokağı ve Molla elebi eşme ıkmaızı köşesinde yer almaktadır. Çeşmenin saçlı sollu ikişer ince sütün arasına yerleştirilmiş oymalı bir büyük ayna taşı vardır(Fotoğraf 7). Sütün başlıklarının tuttuğu düz bir korniş ile ikincisi arasına kitabe taşı konmuştur. Teknesi beton ile doldurulan çeşmenin, setleri bozulmuş ve musluğu koparılmıştır. Kitabesine göre 1212-1797 yılında inşa ettirilmiştir(Egemen, 1993; 604).



<sup>8</sup> <http://www.suvakfi.org.tr/cesme/mihrisah-valide-sultan-cesmesi-h-1208-m-1793/1149/>



**Fotoğraf 7:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi<sup>9</sup>

### **Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi (Kurtuluş)**

Kurtuluş semtindeki Safa Meydanında yer alan sekiz cepheli, üstü çatılı, kiremit örtülü bir çeşmedir(Fotoğraf 8). Oldukça bakımsız bir görünüm arz etmektedir. Cephelerden birinde ayna taşı ve kitabe bulunmaktadır. Diğer yüzlerde büyük bir niş vardır. Musluğu olmayan çeşmenin teknesi dağılmıştır. Kitabesinden 1214-1799 yılında yaptırıldığı anlaşılmaktadır(Egemen, 1993; 604). Çeşme, Sultan II. Mahmud devrinde 1816 yılında (BOA, HAT.1537/26, 29.12.1231), tamir edilmiştir.



**Fotoğraf 8:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi-Kurtuluş

### **Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi (Eyüp)**

Eyüp'te Şah Sultan Türbesi'nin iki tarafında bulunan ikiz çeşmeler mermerden yapılmıştır(Fotoğraf 9). C-S kıvrımlı, akantus yapraklı ayna taşlarının üzerindeki kitabeden 1216-1801 yılında inşa ettirildiği anlaşılmaktadır(Egemen, 1993; 604).

<sup>9</sup> [http://www.mustafacambaz.com/details.php?image\\_id=37786](http://www.mustafacambaz.com/details.php?image_id=37786)



**Fotoğraf 9:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi-Eyüp

#### **Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi (Yeniköy)**

Yeniköy’de bulunan çeşme, denize yakın bir parkın içerisinde yer almaktadır. Mermerden, meydan çeşmesi formunda dörtgen biçiminde yapılmış olan çeşmenin teknesi özgün olarak günümüze gelebilmiştir. Ayna taşı at nalı biçiminde kemerli olan çeşmede mührü Süleyman motifleri görülmektedir(Fotoğraf 10-11). 1220-1805 yılında inşa edildiği kitabelerinden öğrenilmektedir (İyianlar, 1994; 459).



**Fotoğraf 10:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi-Yeniköy





**Fotoğraf 11:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi-Yeniköy-Mührü Süleyman Motifleri

### **Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi (Yeniköy)**

Yeniköy'de Köybaşı Caddesi üzerindeki bu çeşme bir evin bahçe duvarına monte edilmiştir. Yalnızca ayna taşından ibarettir(Fotoğraf 12). Ayna taşında tuğra, çiçek, güneş, ay motifleri görülmektedir. Sultan II. Mahmud devrinden itibaren karşımıza çıkacak ay ve güneş motiflerinin ilk örneklerine bu yapıda rastlanmaktadır.



**Fotoğraf 12:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi-Yeniköy

### **Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi (Küçüksu)**

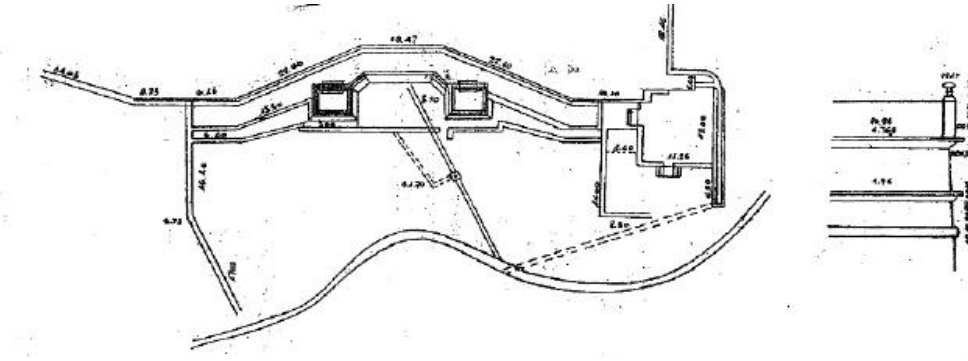
Küçüksu Kasrı'nın yanında dikdörtgen planlı bir meydan çeşmesidir(Fotoğraf 13). Sultan III. Selim tarafından annesi Mihrişah Valide Sultan'ın vefatından sonra 1221-1806 yılında yaptırılmıştır. Ortada geniş saçaklı bir kubbe ile dört köşedeki kubbeli küçük kulelerden oluşan bir üst örtüsü vardır. Karşılıklı iki yüzde dışa taşkın tekneler, akantus yapraklarıyla süslü, S biçimli birer barok konsol tarafından desteklenmektedir. Yuvarlak kemerli, az derin nişli musluk tablasında, kilit taşında akantus ve deniz kabuğu motifleri görülür. Niş dışında kalan cephe yüzeyleri, alçak kabartma tekniğinde stilize dal ve çiçek motifleriyle tezyin edilmiştir. Saçakta ise ampir üslubunu yansıtan bezemeler görülmektedir(Kuban, 1994, 161). Mihrişah Valide Sultan adına yapılan çeşmeler içerisinde anıtsallığı en fazla olan çeşmedir. Yapı, Sultan Abdülaziz devrinde 1866 yılında tamir edilmiştir (BOA, İ.DH.555/ 38639, 20.06.1283).



**Fotoğraf 13:** Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi-Küçüksu

### **Mihrişah Valide Sultan Bendi**

Yapı, Sarıyer ilçesinde bulunan Bahçeköy'deki Acielma Deresi'ne bağlı Arabacı Mandırası Deresi'nin doğu kolu üzerine inşa edilmiştir. Kitabesinden 1211-1796 yılında tamamlandığı anlaşılmaktadır. Bendi'nin planı ekseri kare hatlıdır (Plan 3). Gövde üzerine iki payanda yapılmıştır (Fotoğraf 14). Bendi, kâğıt ağırlık barajı tipinde yapılmıştır. Üstü mermer kaplı olup hava tarafına doğru meyil verilmiştir. Menba tarafında 12 cm kalınlığında, 113 cm yüksekliğinde mermer korkuluklar bulunmaktadır. Mermer korkuluklar yine mermer payandalarla tahkim edilmiştir (Kazancıoğlu, 2016; 100-101). Ahmed Nurullah Ağa'nın mimarbaşılığında inşasına başlanan yapı, Mehmed Arif Ağa'nın mimarbaşı olduğu zamanda tamamlanmıştır. Bendi, Sultan II. Abdülhamid devrinde 1894 depreminden sonra tamir görmüştür (BOA, İ.EV.6/54, 2.12.1311).



**Plan 3:** Mihrişah Valide Sultan Bendi



**Fotoğraf 14:** Mihrişah Valide Sultan Bendi

## SONUÇ

İstanbul'a en çok eser kazandıran valide sultan olan Mihrişah Valide Sultan, oğlu Sultan III. Selim'in tahta çıktığı yıl olan 1789'dan vefat ettiği 1805'e kadar pek çok hayrat yaptırmıştır. Bu çalışmada, Mihrişah Valide Sultan'ın İstanbul'da inşa ettirdiği mevcut eserler mimarî özellikleri ve Osmanlı devrinde geçirdiği tamirlerle birlikte ele alınmıştır. Yapıların neredeyse tamamında, Sultan I. Mahmud zamanında başlayan barok-rokoko üslubu devam ettirilmiştir. Küçüksu'daki çeşmede ise bu etki devam etmekle birlikte ampir üslup da kendini göstermeye

başlamıştır. Klasik dönemde İstanbul şehrinin idarî taksimatı dört kadılık şeklindeydi. Bunlar; Nefs-i İstanbul (sur içi), Galata, Üsküdar ve Eyüp kadılıklarıydı. Osmanlı mimarîsinde payitaht İstanbul'da inşa edilen yapılara bakıldığında sayı bakımından ağırlıklı olarak Nefs-i İstanbul'da daha sonra da Üsküdar ve Eyüp'te yapıldıkları görülmektedir. Lakin, Mihrişah Valide Sultan'ın İstanbul'da inşa ettirdiği günümüze ulaşan mevcut yapıların 7 tanesi Galata'da yer almaktadır. Bu durum, 18. Yüzyılın sonları ve 19. Yüzyılın başlarında artık Galata Kadılığına bağlı semtlerde nüfusun bilhassa da Müslüman nüfusun artmaya başladığını göstermektedir. Mihrişah Valide Sultan adına inşa ettirilen 2 yapının Üsküdar, 2 tanesinin de Eyüp'te yapıldığı ve sur içinde hiçbir yapı yaptırılmadığı göz önünde bulundurulursa eserlerin ihtiyaç olan yerlerde vücuda getirildiği anlaşılmaktadır. Tüm bu bilgiler ışığında Mihrişah Valide Sultan'ın yer seçiminde ihtiyacı dikkate aldığı ve tıpkı diğer hanedan mensupları gibi malını reayanın yararına olacak hayır işlerinde harcadığı görülmektedir.

#### **KAYNAKÇA**

- Akarçeşme, İ. (2014). *Mihrişah Valide Sultan Vakfı (Kurumları, Hayır hizmetleri ve Akarları)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Ortadoğu Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Arel, A. (1975). *18. Yüzyılda İstanbul Mimarîsinde Batılılaşma Süreci*, İstanbul: İTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Aydın, D. (1998). *Eyüp'te Mihrişah Valide Sultan Külliyesi ve Koruma Önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Dişören, E. (1994). Mihrişah Valide Sultan Camii. *DBİA*. 5, 458-459.
- Egemen, A. (1993). *İstanbul'un Çeşme ve Sebilleri*. İstanbul: Arıtan Yayınevi.
- Freely, J. (1999). *Osmanlı Sarayı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Göncüoğlu, S.F. (1998). Humbarahane Kışlası ve Camii. *DİA*, 18, 353-355.
- Gültekin, G. (1994). Mihrişah Valide Sultan Külliyesi. *DBİA*. 5, 459-461.
- İyianlar, A. (1994). Mihrişah Valide Sultan Çeşmesi. *DBİA*. 5, 459.
- Kazancıoğlu, H. (2016). Mihrişah Valide Sultan Su Bendi. *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*. 18 (34): 93-123.
- Kuban, D. (1994). Küçüksu Çeşmesi. *DBİA*. 5, 161.
- Kumbaracılar, İ. (2008). *İstanbul Sebilleri*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Parlak, S. (2005). Mihrişah Valide Sultan Külliyesi. *DİA*. 30, 42-44.
- Pazan, İ. (2013). *Padişah Anneleri*. İstanbul: Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Sakaoğlu, N. (2011). *Bu Mülkün Kadın Sultanları*. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Şimşirgil, A. (2014). *Valide Sultanlar ve Harem*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Uluçay, Ç. (2001). *Padişahların Kadınları ve Kızları*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

#### **Arşiv Vesikaları**

- BOA, A.AMD.6/18, 29.12.1364.
- BOA, İ.EV.19/57, 18.05.1316.
- BOA, İ.EV.30/9, 21.09.1319.
- BOA, BEO.3599/269858, 26.06.1327.
- BOA, HAT.1537/26, 29.12.1231.

BOA, i.DH.555/38639, 20.06.1283.

BOA, i.EV.6/54, 2.12.1311.



# İĞNE OYALARININ DEKORATİF TASARIMLARDA KULLANILMASI

*Dr. Öğr. Üyesi Mine CAN*

*Kocaeli Üniversitesi, [mine\\_can82@hotmail.com](mailto:mine_can82@hotmail.com)*

## ÖZET

Türk el sanatlarının en ince ve titizlik gerektiren dallarından birisi iğne oyları günümüzde Anadolu'nun belli yörelerinde benzer veya farklı özelliklerle üreilmeye devam edilmektedir. Anadolu kültüründe yüzyıllarca renkleri ve modelleri yönünden çeşitli simge ve anlamlar ifade etmiş, süsleyici özelliklerinin yanı sıra dilin sustuğu yerde sözsüz anlatım aracı olmuştur. Ancak Türk kadınının zevkini, incelik ve yaratıcılığını yansıtan iğne oyları, genç neslin emek ve sabır gerektiren ince işlere eskisi kadar ilgi göstermemesi nedeniyle yakın bir gelecekte unutulma tehlikesi ile karşı karşıya kalacaktır. Bu nedenle son yıllarda ülkemizde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yaygın eğitim kapsamında açılan iğne oylası kursları, kültürel mirasın yaşatılması ve kadın emeğinin değerlendirilmesi adına oldukça önemlidir. Bu amaçla Kocaeli İli Gölcük İlçesi Halk Eğitim Merkezi bünyesinde açılan iğne oylası kurslarında eğitim alan kadın bireyler tarafından üretilen iğne oyları üzerine bir araştırma yapma gereği duyulmuştur. Yapılan incelemelerde geleneksel iğne oylarının günümüze uygun dekoratif tasarımlara uygulandığı tespit edilmiştir. Araştırmanın örneklem grubunu oluşturan bu tasarımların teknik ve estetik özellikleri incelenerek genel ve detay fotoğrafları çekilmiştir. Bildiride ürünlere ait özellikler alana getirdiği yenilikçi bakış açısı bakımından değerlendirilerek ayrıntılı olarak sunulacaktır. Çalışmanın temel amacı, maddi kültür mirasımızı yaşatma bilincinin artırılmasının yanı sıra yerel kültürel değerlerin turizm veya başka yollarla tanıtmaya sorumluluğunun kadın emeği aracılığıyla toplum içerisinde olgunlaşmasına dikkat çekmektir.

**Anahtar Kelimeler:** Türk el sanatları, tasarım, iğne oylası

## USE OF NEEDLE WORKS IN DECORATIVE DESIGNS

### ABSTRACT

Needle-work is one of the finest and meticulous branches of Turkish handicrafts is still being produced with similar or different features in certain regions of Anatolia. It has expressed a variety of symbols and meanings in Anatolian culture for centuries in terms of colors and models as well as the decorative features of the tongue and the silence of the language has been a means of verbal expression. Needle-work which reflects the taste, delicacy and creativity of Turkish women will be faced to disappear in the near future, due to young generation does not interest in fine work to work requiring effort and patience. Therefore, the needle-work courses which have opened in the scope of widespread education by various institutions and organisations in our country in recent years are very important for the preservation of cultural heritage and the evaluation of women's labour. For this purpose, it is necessary to conduct a research on needle-work that is produced by female individuals who are trained in needle-work courses opened within the Public education center of Gölcük region of Kocaeli Province. The examination has been determined to apply the traditional needle-work to the present-day decorative designs. The sample group of the research were examined technical and aesthetic characteristics of needle-works and were taken

general and detail photographs. The declaration will be presented in detail in terms of the innovative perspective of the products brought to the field. The main aim of the study is to increase the awareness of aging of our material culture heritage, as well as to make the responsibility of promoting local cultural values in tourism or other means in the society through women's labor.

**Keywords:** Turkish handicrafts, design, needle-work

## **GİRİŞ**

El sanatlarını, toplum yapısının koşulları içinde oluşmuş, üzerinde bölgesel ve sanatsal öğeler taşıyan, bir işlevi olan, halk tarafından üretilen ve kullanılan, kültürel kimlik taşıyan ve etnografik değeri olan ürünlerdir. Türk el sanatları çeşitli uygarlıkların kültür mirasıyla kendi öz değerlerini birleştirerek zengin bir mozaik oluşturmuştur. Türk el sanatlarının en ince ve titizlik gerektiren dallarından birisi iğne oyaları günümüzde Anadolu'nun belli yörelerinde benzer veya farklı özelliklerle üretilmeye devam edilmektedir. Anadolu kültüründe yüzyıllarca renkleri ve modelleri yönünden çeşitli simge ve anlamlar ifade etmiş, süsleyici özelliklerinin yanı sıra dilin sustuğu yerde sözsüz anlatım aracı olmuştur. Ancak Türk kadınının zevkini, incelik ve yaratıcılığını yansıtan iğne oyaları, genç neslin emek ve sabır gerektiren ince işlere eskisi kadar ilgi göstermemesi nedeniyle yakın bir gelecekte unutulma tehlikesi ile karşı karşıya kalacaktır. Bu nedenle son yıllarda ülkemizde çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından yaygın eğitim kapsamında açılan iğne oyası kursları, kültürel mirasın yaşatılması ve kadın emeğinin değerlendirilmesi adına oldukça önemlidir.

Bu amaçla Kocaeli İli Gölcük İlçesi Halk Eğitim Merkezi bünyesinde açılan iğne oyası kurslarında eğitim alan kadın bireyler tarafından üretilen iğne oyaları üzerine bir araştırma yapma gereği duyulmuştur. Çalışmanın temel amacı, maddi kültür mirasımızı yaşatma bilincinin arttırılmasının yanı sıra yerel kültürel değerlerin turizm veya başka yollarla tanıtma sorumluluğunun kadın emeği aracılığıyla toplum içerisinde olgunlaşmasına dikkat çekmektir.

## **İğne Oyası Hakkında Genel Bilgi**

Oya, ince ya da kalın çeşitli cinsten ipliklerin iğne, tığ, mekik, firkete gibi basit araçlarla ve el yardımı ile birbiri üzerinden ilmeklenerek tutturulmasından meydana gelir (Öğüt, 1973; Ortaç 1997: 174).

İnce örgüler sınıfında yer alan oyalara, yapımında kullanılan araç ve gerece, tekniğe ya da kullanılan malzemeye göre; tığ oyası, iğne oyası, firkete oyası, boncuk oyası, mekik oyası, koza oyalara, mum oyalara, kumaş artığı oyalara gibi isimler alır (Özcan, 1997; Onuk, 1988: 321).

Oyalar içerisinde iğne oyalaraının çok özel ve önemli bir yeri bulunmaktadır. Oya sanatının 1905'de Menfiz kazılarında bulunmuş örneklerden, M.Ö. 2000 yıllarının öncesine ait olduğu saptanmıştır. Diğer bazı kayıtlardan da iğne ile yapılan örgülerin 12. Yüzyılda Anadolu'dan Balkanlar'a, oradan da İtalya yoluyla Avrupa'ya yayıldığı belirtilmektedir (Özbel, 1945, s.5). Ayrıca, oya sözcüğünün başka dillerde karşılığının bulunmaması oyanın Türklere özgü bir sanat olduğunu göstermektedir (Onuk, 1988: VII).

Türk kadınının üstün zekasını, zevkini, incelik ve yaratıcılığını yansıtan iğne oyaları geçmişten günümüze sevilerek yapılmaktadır. İğne oyası gerek teknik, gerekse motif özellikleri bakımından dünyada benzeri olmadığı gibi, süsleme ve süslenme geleneğimizde de başlı başına bir kaynak olabilecek zenginliktedir. Aynı zamanda Türk çeyiz geleneğinin bir parçası olan iğne oyaları, süsleyici özelliklerinin yanı sıra renkleri ve modelleri bakımından Anadolu'da bir simge ve anlam ifade etmiştir. Kadının konuşamadığı ve dilin sustuğu yerde sözsüz anlatım aracı olmuştur. Bu yönüyle iğne oyası başkalarına mesaj iletmeyi başaran ender sanat dallarından biridir. Hızlı üretim teknolojisi ve zevklerin sürekli değişmesine karşın, günümüz anlayışına uygun örneklerle bu sanat varlığını sürdürmektedir.

## **YÖNTEM**

Bu çalışma alan araştırmasına dayalı bir çalışmadır. Çalışmanın materyalini Kocaeli İli Gölcük İlçesi Halk Eğitim Merkezi 2017-2018 eğitim öğretim yılında açılan kurslarda iğne oyası eğitimi alan bireylere ait ürün tasarımları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubuna tasarımında iğne oyası kullanılmış 7 adet takı, 1 adet fular, 1 adet tesbih imamesi ve 9 adet dekoratif ev aksesuarı olmak üzere toplam 18 adet ürün alınmıştır. İncelemeye alınan ürünlerin türü ile ürünlerde kullanılan teknik, malzeme, bezeme konusu ve renk özellikleri incelenerek, genel ve detay fotoğrafları çekilmiştir. Ayrıca çalışmaya kaynak oluşturması için literatür taraması yapılmıştır.

## **BULGULAR**

İncelemeye alınan tasarımların türleri incelendiğinde, tesbih imamesi, pano, çiçek demeti, şapka, şamdan, tepsi gibi dekoratif ev aksesuarının yer aldığı, takı tasarımlarında ise iğne oyalının kolyelerde kullanıldığı tespit edilmiştir. İncelenen ürünler arasında bir adet fular bulunmaktadır.

İğne oyalının yapımında sağlam ve parlak görünümü olması nedeniyle sentetik kökenli ipliklerin kullanıldığı anlaşılmıştır. Kaynak kişilerle yüz yüze yapılan görüşmelerde bu ipliklerin piyasada bobin şeklinde ve suni ipek adıyla satıldığı bilgisine ulaşılmıştır. Ayrıca bu ipliklerin renk çeşitliliği sebebiyle tercih edildiği edinilen diğer bilgiler arasındadır.

Araştırma kapsamında incelenen ürünlerde kullanılan iğne oyalının yapımında temel teknikler olan üçgen ve kare ilmek kullanılmıştır. İlmekler oluşturulurken ipliğin bazı motiflerde tek, bazı motiflerde ise çift sarımlı uygulandığı tespit edilmiştir. Üç boyutlu oyalarda kök oluşturularak motiflerin meydana getirildiği görülmüştür. Bazı motiflerin dik durmasını sağlamak için yardımcı gereç olarak ince bakır tellerin kullanıldığı tespit edilmiştir.

İncelenen ürünlerin renklendirilmesinde çoğunlukla doğaya yakın bir uygulamanın tercih edildiği anlaşılmıştır. Fotoğraf 1'de görülen kolyede menekşe motifinin mor ve sarı renkle doğadaki görünümüyle işlenmiş olduğu görülmektedir. Aynı şekilde fotoğraf 3'de yer alan kolyede de çiçek motifleri pembe ve beyaz rengin düzenli dağılımıyla yerleştirilmiştir. Fotoğraf 6'da görülen kolyede ise bu uygulamanın tam aksine doğaya aykırı bir üslupla çiçek motifinin her bir taç yaprağının eflatun, yeşil, bordo ve sarı renkle işlendiği görülmüştür. Bunun yanı sıra bir kolye (Fotoğraf 5) ve bir tesbih imamesinde (Fotoğraf 8) yine doğaya aykırı ve monokrom bir renklendirme tercih

edildiği tespit edilmiştir. Kolyede siyah ve beyaz renk kullanılırken, tesbih imamesinde ise beyaz ve altın rengi sim kullanıldığı görülmektedir. Dekoratif ev aksesuarları incelendiğinde çok renkli uygulamaların daha fazla tercih edildiği dikkat çekmektedir (Fotoğraf 7, 10, 11 ve 12). Bu uygulamalarda kırmızı, sarı, mor, eflatun, bordo, beyaz, pembe, yeşil ve bu renklerin tonları bir arada kullanılmıştır.

Ürünlerin tamamında bitkisel kaynaklı motifler kullanılmıştır. İğne oyalarında bir çiçek veya bir yaprak başlı başına bir motif olarak adlandırılır. İncelenen tasarımlarda iğne oyası motifler naturalist bir üslupla ve doğaya yakın bir anlayışla işlenmiştir. Özellikle fotoğraf 7'de görülen şapka ve çiçek demeti (Fotoğraf 11) en gerçekçi kompozisyonlar olarak örnek teşkil etmektedir. Aynı şekilde fotoğraf 9'da görülen tepsi, fotoğraf 10'da görülen şamdanlar ve fotoğraf 12'de bulunan hatıra niteliğindeki bir makasın yer aldığı pano üzerinde de küçük birer çiçek buketinin tanzim edilmiştir. Kolye tasarımlarında düzgün sıralamalardan oluşan oya kompozisyonlarında renk değişimleri yapılarak hareketlilik sağlanmıştır. Kolyelerde yardımcı ve süsleyici gereç olarak kumaş, zincir, inci v.b. malzemelerin kullanımı, farklı malzemelerin oyalarla birlikte kullanılması bakımından dikkat çekicidir.

## SONUÇ

Günümüzde Halk Eğitim kursları ya da yerel yönetimlerce düzenlenen el sanatlarına yönelik etkinlikler düzenli olarak gerçekleştirilmekte, el sanatlarının üretimi konularında eğitimler verilmektedir. Bu faaliyetler aslında ilk bakışta dar gelirli kadınlara istihdam sağlamaya yönelik olarak değerlendirilse de, özünde Türk kadının el sanatları alanında yaratıcılığının ve kendi kültürel değerlerine yerel düzeyde de olsa sahip çıktığının bir göstergesidir. İlgili tüm faaliyetler el sanatları yoluyla kadın istihdamını desteklemenin yanı sıra kültürel açıdan el sanatlarının korunması ve yaşatılmasına da hizmet etmektedir.

Önlü (2004; 93) çalışmada sosyal ve kültürel çevreye bağlı yaratıcılıkta gelenek ve göreneklerin de etkisinin büyük olduğunu belirtmektedir. Ülkemizde kültürel zenginlik ve geleneklerin geniş bir yelpazeye sahip olması sebebiyle, geçmişten günümüze devam eden bu öğretilerin günümüze uygun yeni ürünlerin tasarlanmasında hem bireylerin yaratıcılığını hem de oluşturulan yeni ürünün işlevselliğini de çok yönlü olarak etkileyeceğini açıklamaktadır.

İğne oyaları günümüzde sınırlı da olsa devam eden geleneksel el sanatlarımız arasında yer almaktadır. Maddi kültür mirasımızı yaşatma bilincinin arttırılmasının yanı sıra yerel kültürel değerlerin tanıtılması ve kadın emeği aracılığıyla toplum içerisinde olgunlaşmasına destek vermek için açılan kurslar bu açıdan oldukça önemlidir. Araştırma kapsamında incelenen ürünlerin tamamında iğne oyalalarının geleneksel kullanım fonksiyonlarının dışında takı ve ev aksesuarlarında kullanıldığı tespit edilmiştir. Oyalanın tamamında sentetik kökenli ipliklerin kullanılmış olması günümüz iğne oyalalarında ipek ipliğin yerini sentetik malzemelerden elde edilmiş ipliklerin aldığı bir göstergesidir. İncelenen kolye tasarımlarında iğne oyasının dışında Kastamonu çarşaf bağlaması gibi başka el sanatlarının kullanılmış olması geleneksel değerlerin yaşatılması ve gelişen, değişen yaşam koşullarına el sanatlarımızın uyum sağlaması açısından önemli bir örnek olarak değerlendirilebilir. Bu tür dekoratif uygulamalarda oyalanın çağdaş tasarımlarda kullanılması veya farklı kullanım alanlarının arttırılması, iğne oyalalarının devamlılığını sağlamak açısından önemlidir.

## KAYNAKLAR

Onuk, T. (1988). İğne Oyları (Needleworks). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Ankara

Ortaç, H. S. (1997). Elazığ İğne Oyları. Türkiye'de El Sanatları Geleneği ve Çağdaş Sanatlar İçindeki Yeri Sempozyumu Bildirileri, Kültür Bakanlığı, Ankara.

Öğüt, G. (1973). Oyacılık Sanatı ve Kütahya Oyları. *Etnografya Dergisi*. XII, 55-61.

Önlü, N. (2004). Tasarımda Yaratıcılık Ve İşlevsellik Tekstil Tasarımındaki Konumu, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 85-95.

Özbel, K. (1945). Oya ve Oya Çeşitleri. Ankara: CHP Halk Evleri Bürosu, Kılavuz Kitapları.

Özcan, F. (1997). Nallıhan Yöresinde İğne Oyacılığı. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.

## 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı Kocaeli İli Gölcük İlçesi Halk Eğitim Merkezi İğne Oyası Kurslarında Eğitim Alan Bireylere Ait Ürün Tasarımları



Fotoğraf-1

Kaynak kişi: Birsan Sönmez

Fotoğraf-2

Kaynak kişi: Birsan Sönmez



Fotoğraf-3  
Kaynak kişi: Birsan Sönmez



Fotoğraf-4  
Kaynak kişi: Birsan Sönmez





Fotoğraf-5  
Kaynak kişi: Selda Vardar



Fotoğraf-6  
Kaynak kişi: Semra Algümüş



Fotoğraf-7  
Kaynak kişi: Semra Algümüş

Fotoğraf-8  
Kaynak kişi: Selda Vardar



Fotoğraf-9  
Kaynak kişi: Fatma Yıldırım



Fotoğraf-10  
Kaynak kişi: Nuray Balcı



Fotoğraf-11  
Kaynak kişi: Suna Korkmazoğlu



Fotoğraf-12  
Kaynak kişi: Hüllya Kuru



# İLKOKUL 3. VE 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN BİLGİSAYAR OYUN BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERE GÖRE BELİRLENMESİ

*Teacher Orhan MEDİKOĞLU*  
*orhan\_hoca3842@hotmail.com*

*Dr. Lecturer Osman DALAMAN*  
*Necmettin Erbakan University, odalaman@konya.edu.tr*

## ÖZET

İlkokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırma nicel verilere dayalı genel tarama modelinde ve ilişkisel tarama modelinde bir araştırmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Horzum, Ayas ve Balta (2008) tarafından geliştirilen "Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği" ve kullanılmıştır. Araştırma, Kayseri merkez ve Yozgat ili Boğazlıyan ilçesinde yer alan resmi üç ilkokul üzerinde yapılmıştır. Bu okulların öğrenci sayıları ( $\alpha=156$ ) olarak tespit edilmiştir. Araştırmada Kayseri merkez ve Yozgat ili Boğazlıyan ilçe merkezinde yer alan resmi üç okulun öğrenci sayısı (Özdamar, 2003, s.116-118) formülünde yerine konularak ( $n=111$ ) örnekleme ulaşımları öngörülmüştür. Örneklem, evrenden basit tesadüfi (random) örnekleme alma yöntemiyle seçilmiştir. Araştırma genelinde; ilkokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin çok yüksek olduğu, cinsiyet, yaş, haftada internete bağlı kalma süresine göre değişiklik göstermediği, ilkokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri alt boyutları arasındaki ilişkiye ait basit korelasyon analiz sonuçlarına bakıldığında, kendi içlerinde pozitif, anlamlı ve yüksek bir düzeyde ilişkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, Bilgisayar, Oyun, Bağımlılık, Öğrenci.

## DETERMINATION OF COMPUTER GAME ADDICTION LEVELS OF PRIMARY SCHOOL THIRD AND FOURTH GRADE STUDENTS IN RELATION TO SOME DEMOGRAPHIC VARIABLES

### ABSTRACT

The current research aiming to determine the opinions of primary school students about their computer game addiction levels employed the relational survey model based on qualitative data. "Computer Game Addiction Scale for Children" developed by Horzum, Ayas and Balta (2008) was used as the data collection tool in the research. The research was carried out on three official primary schools located in the Boğazlıyan province of the city of Yozgat and in the city of Kayseri. The number of students in these schools was found to be 156. By placing the number of the students in the formula proposed by Özdamar (2003, pp. 116-118), the number of the students

to be included in the sampling was found to be 111. The sample was selected by means of the simple random sampling method. In general, the students' computer addiction levels were found to be high and that they do not vary significantly depending on age, gender and the time spent connected to the internet in a week; that the average time spent connected to the internet was found to be 11 hours and more. When the correlations between the sub-dimensions of the computer game addiction scale were examined, it was found that there are significant, positive and high correlations between them.

**Keywords:** Primary School, Computer, Game, Addiction, Student.

## **INTRODUCTION**

Nowadays, the fast developments in the field of technology have made the computer an indispensable part of our lives. The computer has become a source of information that is used to reach information with the spread of the internet. Although the increasing use of personal computers, technological devices and the internet has many benefits, it is a fact that the computer and the internet not used consciously can cause various problems in human life. As a result of the increasing interest of elementary school age children in the computer and online internet games, problems in their physical, social and mental conditions have begun to emerge and this has become a subject that has been widely debated in academic circles in recent years.

Playing games is one of the most important factors for children's development. Games are the most important living areas for children where they can express themselves the best (Sormaz and Yüksel, 2012). With the emergence of the game culture, the concept of game has attracted the attention of many scientists and they have accepted that the game is the most important way to get to know children (Tuğrul, 2015).

Avicenna argued that games play a very important role in the physical, cognitive and affective development. When he was a small boy, Avicenna was playing in the street, a person came to him and said that instead of playing, he must study at home. The child Avicenna's response emphasizes the importance of game for children: "What suits most to the childhood period is playing" (Akyüz, 2008; Topşar 2015). Given the importance of games for children, it becomes very clear that they are essential elements for the development of children.

Johan Huizinga ([www.acevokuloncesi.org](http://www.acevokuloncesi.org)) said the following about the game; "The game is the first activity used by humans to learn about the life and nature. From birth, humans are "homo ludens" meaning playing humans". According to Lazarov's definition, the game is an activity that naturally emerges, does not need to have any objective and results in happiness." Montaigne; on the other hand, defines the game as the most genuine endeavor of children. According to the definition of Yavuzer, the game refers to activities done by children to have fun without thinking about their outcomes. Freud contends that the person can be freed from social conflicts and fears through the game ([www.acevokuloncesi.org](http://www.acevokuloncesi.org); Doğu, 2006; Yavuzer, 2010).

While playing was an activity performed by children in streets, parks together with their friends in the past, it is now an activity done in virtual environments and computer games ( Horzum, 2011). This transformation has

brought some changes in children's life spaces and the types of games they play (İnan and Dervent, 2016). This change seen in the lives of children and the increasing use of the computer and internet in the world have led to emergence of the concept of digital game. When the benefits of digital games for children are considered, they are seen as an effective means of gaining the computer literacy skill. In addition to this, they can be useful in terms of developing children's computational intelligence, imagination, hand-eye coordination and togetherness in social relationships (Cesarone, 1994; Horzum 2011). This has caused an increase in the amount of time spent by students playing computer games in Turkey as in the world (Onay, Hotomaroğlu and Çağıltay, 2005; Tüzün, 2006). In 2004, the ratio of computer use was 13.3% and it increased to 42.9% in 2011 (DPT, 2011). According to a survey by BTK (2011), nearly 60.8% of the individuals using the computer in the last three months stated that they used it almost every day (TUİK, 2011).

Today it is seen that the rate of people playing computer games is increasing with each day and it has become a symbol of popular culture among students. It is generally accepted that students' playing computer games can be useful and can even make contributions to their psychological development provided that judicious amount of time is spent playing (Green and Bavelier 2003, Prot et al., 2004). However, when computer games become an addiction for students that they cannot control then they can lead to social, physical and spiritual problems. This will negatively affect children's school achievement (Ayas, 2012; Kubey, Lavin and Barrow, 2001; Ögel, 2012; Young, 1996). Psychologist Derya Öztürk thinks that the computer game addiction is a means of escaping from some problems. These problems can be related to the child's family, lack of self-confidence and social relationships. In order to increase their interaction with other people, they may want to spend more time on digital interactive games. Psychologist İlknur Yılmaz Aytaç states that "The brain of a child playing too much in the computer does not work efficiently and its growth is slower." ([www.haberturk.com](http://www.haberturk.com)).

In the literature there are different definitions of the term of game addiction. Some researchers define it as heavily being engaged in the internet and spending too much time online (Chou, 2001; Treuer, Fabian and Furedi, 2001). Some others define it as the compulsive use of the internet, having problems in determining the time to be spent on the internet, feeling that the life outside the internet is boring, feeling angry when disturbed on the internet, lack of interaction with real people (Kraut et al., 1998) and also as a syndrome connected with the sense of loneliness and depression (Nalwa and Anand, 2003; Whang, Lee and Chang, 2003; Yellowlees ve Marks, 2007). In the fifth appendix of the Psychological Disorders and Statistics Guidelines issued by the American Psychiatry Association in May 2013, the game addiction is defined as the disorder of playing games in the internet. The American Psychiatry Association stated that there is a need for more research for the computer game playing addiction to be accepted as a disorder ( Ünal, 2015).

Rewards gained in the computer games, the sense of accomplishment felt while playing these games and having a good time and the existence of games suitable for any age and gender have led to increasing interest in these games (Ttnet, 2008). Thus, social networking sites and online games make children feel psychologically relaxed and draw their interest by providing them with the opportunity of socialization (Gürcan et al., 2008).

The fact that children's interest in their courses decreases as a result of their directing their attention to computer games has been stated by many teachers and parents. Children identify with imaginary heroes in their world of imagination, thus, they want to be like them in their real lives. As a result, the cases of suicide have been seen among school age children. The worrying increase in such cases points to the necessity of investigating this issue (Horzum, 2011).

In research, though greater focus is on the negative aspects of computer games, it has also been reported that computer games reduce exhaustion and stress, contribute to mental development, foster the skill of remaining calm, help to develop long-time concentration, provide students with opportunities to make good use of their spare time, make students feel psychologically relaxed, teach hyperactive children to be more perseverant (Green and Bavelier, 2003; Griffiths 2005; Tarhan, 2007).

The research focusing on the use of computer games in the field of education has investigated their effect on reasoning, numerical sciences, spatial reasoning, language development, tactical thinking strategies and in the disciplines of medicine and science. Computer games enhance students' course achievement by developing their strategic thinking skills, problem solving skills and by providing opportunities for them to work in cooperation; thus, increase their self-confidence (Bayırtepe and Tüzün, 2007).

When the literature on the computer game addiction is reviewed, it is seen that not much research has been conducted on the issue in Turkey. When the use of computer by school age children is examined, it is seen that they spend more time on the computer than adults. This research has revealed that the computer game addiction of middle and high school students is increasing with each year (Colwell, Grady and Rhaiti, 1995; Griffiths and Hunt, 1995; Hauge and Gentile, 2003; Salguero and Morán, 2002; Wan and Chiou, 2006) and some of this research has explored the relationships between the computer game addiction and demographic variables (Griffiths, Davies and Chappell, 2003; Griffiths, Davies and Chappell, 2004; Hsu and Lu, 2007; Wang and Chang, 2004; Whang, 2005; cited in Erboy 2010). The research has mostly focused on university students and the amount of research on elementary school students is considerably little.

In a study by Öz (2001) called "The Psychological Effect of Information Technologies on Children", a positive correlation was found between the isolation from social life and the computer game addiction. The findings of the study revealed that the computer addiction of the students experiencing problems in their social relationships increases; alienation to the actual life increases with increasing level of addiction and the rate of living in an imaginary world also increases. Gentile says "I think video games are like gambling. But, they are not exactly identical to gambling. If we look at the ways of children's playing video games, they seem to be different from gambling" (Öz, 2001).

Onay, Tüfekçi and Çağıltay (2005) reported that the rate of playing digital games increases with increasing monthly income and boys play more digital games than girls. In a study by Horzum (2011), the computer game

playing addiction level of elementary school students was investigated and it was found that boys are more addicted than girls; 4<sup>th</sup> graders are more addicted than 3<sup>rd</sup> and 5<sup>th</sup> graders.

Brunborg (2013) reported that adolescents addicted to computer games are generally tired, exhausted, nervous, moody and exhibit high levels of depression. Anderson and Bushman (2002) found that depending on the type of the computer game, the time spent playing computer games and strategies of games, children and adolescents' tendency towards violence can increase. Chiu, Lee and Huang (2004) developed a nine-item scale to determine the game addiction level. These nine items explain 60% of the total variance and the scale has 0.86 reliability.

Therefore, this current study aims to determine elementary school third and fourth grade students' computer addiction level depending on grade level, gender, whether there is a computer at home, their mothers and fathers' professional status, income level and the family's place of residence and then to produce concrete and applicable solutions to the problem of addiction, which makes the current study both different from other research and important. To this end, the answers to the following questions were sought:

#### Problem

What are the elementary school students' opinions about their computer game addiction levels?

#### Sub-problems

1. What is the distribution of the elementary school students' opinions about their computer addiction levels?
2. Are there significant correlations between the sub-dimensions of the Computer Game Addiction Scale for Children?
3. Do the elementary school students' computer game addiction levels vary significantly by the gender variable?
4. Do the elementary school students' computer game addiction levels vary significantly by the age variable?
5. Do the elementary school students' computer game addiction levels vary significantly depending on the time spent connected to the internet in a week?

## **METHOD**

### **Research Model**

The main purpose of developing a design in a study is to keep internal and external validity high; that is, to find a balance between these counter-functioning processes. Moreover, the design ensures finding answers to the research questions and testing the hypotheses properly (Balci, 2015:90). Descriptive studies are conducted in such a way that they can describe the existing state of the object or phenomenon under investigation. That is, the purpose of a descriptive study is to portray an organization, a person, a group, an event or a phenomenon accurately. It is of particular importance to produce an accurate description of a phenomenon before attempting to collect data about it (Altunışık et al., 2010:69). In survey models, purposes are generally stated in the form of question. What is important in survey models is to observe the object as it is without attempting to change it. Though by using survey models, description of an object as it is can be accomplished, the findings are not usually generalizable; thus, great difficulties are involved in theory development. Therefore, it is more difficult to make inferences when compared to experimental models (Karasar, 2000:77-79).

The current research aiming to determine the opinions of primary school students about their computer game addiction levels employed the relational survey model based on qualitative data. Through general survey models, single or relational surveys can be conducted. In many studies, arrangements that allow both single and relational surveys can be made. In studies designed according to single survey model, mostly descriptive statistics techniques are needed. In relational survey models, the elicited relations cannot be interpreted as actual cause and effect relationships. However, by providing some insights in this direction, they can help to predict the state of the second variable on the basis of the knowledge about the first variable (Karasar, 2000:79-82).

### **Study Group**

The universe refers to the study field in the research, from which the sample is selected and to which the results are generalized. By exercising certain restrictions, any group can be turned into a universe. Within a study, it can be talked about two universes. One of them is the ideal universe, which is adopted when there is no restriction for the researcher. The second one is the actual universe, which is constructed by the researcher considering some certain restrictions (Altunışık et al., 2010:131). Definition and restriction of the universe are performed to determine the study universe. In this way, the best way of determining a universe is to develop criteria suitable for the purpose and then to include those complying with the criteria in the study universe (Karasar, 2000:110). The current study was conducted on three elementary schools located in the city of Kayseri and in the Boğazlayan district of Yozgat. The number of the students in these schools was calculated to be 156.

Sampling is a process of constructing a sub-group made up of a certain number of subjects selected from the universe in such way to represent the universe (Altunışık et al., ve diğerleri, 2010:131). The first thing to be considered in the selecting the sampling is the external validity of the study. That is, knowing the universe to

which the findings will be generalized. Generalization of the findings obtained from a sample to a certain universe requires the selection of the sampling from this universe according to one of the probability sampling plans. All the probability samplings include random sampling. In a trail, random sampling includes two stages: (a) Random sampling: It is the process of random selection of the subjects from the same universe. In this case, it is necessary to define and limit the universe and then to show the sampling plan in a detailed manner (b) Random assignment: It refers to random assignment of the subjects making up the sampling into one of the experimental treatments. In practice, subjects can be assigned to one of the treatment groups according to pre-determined criteria. The second thing to be considered while constituting the sampling is "internal validity. Without probability sampling, it is not possible to make a healthy error prediction (Balci, 2015:91).

On the basis of the sampling sizes ( $\alpha= 0.05$ ) table prepared by Yazıcıoğlu and Erdoğan (2004), the sampling size was set to be 0.05, sampling error was determined to be  $p=0.5$  and  $q=0.5$  was determined to be confidence interval. As a result of the analysis conducted, it was concluded that the universe of the current study comprised of 156 third and fourth grade students attending schools in the Boğazlayan province of the city of Yozgat and in the city of Kayseri can be represented by 111 students with 0.05 significance level and 5% tolerance level (Balci, 2015:95).

N: Number of the units in the universe, n: sampling size

P: The rate of observing X in the universe, Q (1-P): The rate of observing X

$Z_{\alpha}$  : for  $\alpha= 0.05, 0.01, 0.001, 1.96, 2.58$  and  $3.28$  values

d= Sampling error

$\sigma$ = Standard deviation of the universe

$t_{\alpha, sd}$  = sd is t distribution critical value with degree of freedom ( $sd=n-1$ ). when  $t_{\alpha, sd}$  critical values are  $sd= n-1 \rightarrow 5000$ , then they can be taken as equal to  $Z_{\alpha}$  values (Özdamar, 2003, s.116-118).

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2} \quad n = \frac{P \cdot Q \cdot Z_{\alpha}^2}{d^2}$$

Sampling methods are the methods used to select n unit from the N unit in the population in such a way as to represent the population. The sampling methods are discussed under two main headings; sampling methods not based on the probability theory and sampling methods based on the probability theory. The sampling methods based on the probability theory are the sampling methods in which probability rules are used to determine n sampling size from N population (Özdamar, 2015:255-256). In terms of the characteristic of interest if the units in the population are homogenously distributed, then the sampling is selected with the simple random sampling

method. In this method, units are randomly selected from among the units having the same chance of being selected. In population in which the units are not homogenously scattered in terms of the values of the character under investigation but in which values close to each other come together to make up strata, the stratified sampling method is used (Kan, 2006:93-94). By placing the number of the students in the formula proposed by Özdamar (2003, pp. 116-118), the number of the students to be included in the sampling was found to be 111. The sampling seen in Table 1 was selected from the universe by means of the random sampling method.

**Table 1.** The Sampling and Universe Made up by the Students from the Elementary Schools in the City of Kayseri and in the Boğazlıyan District of Yozgat

City: (Elementary School Students)	Kayseri, Yozgat	Universe ( $\alpha$ )	Sampling (n)
The Number of Students		156	111
Total		156	111

As a result of the survey study, a total of 111 valid questionnaires were collected from the students included in the universe from the cities of Kayseri and Yozgat. Demographic features of the participants are given in Tables 2-14.

**Table 2.** Distribution of the Participating Students According to Gender

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Gender		
Female	56	50.5
Male	55	49.5
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 2, of the students participating in the current study, 50.5% are female students and 49.5% are male students.



**Table 3.** Distribution of the Participating Students According to Age

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Age		
6-8 Years old	50	45.0
9-10 Years old	61	55.0
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 3, of the students participating in the current study, 45.0% are in the age group of 6-8 years old and 55.0% are in the age group of 9-10 years old.

**Table 4.** Distribution of the Participating Students According to the State of Having a Personal Computer at Home

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Having a personal computer		
Yes	42	37.8
No	69	62.2
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 4, of the students participating in the current study, 37.8% have a personal computer but 62.2% do not have a personal computer.

**Table 5.** Distribution of the Participating Students According to the Place of Connection to the Internet

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Place of connection to the internet		
Home	26	23.4
School	56	50.5
Internet café	29	26.1
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 5, of the students participating in the current study, 23.4% connect to the internet at home, 50.5% at school and 26.1% in the internet café.

**Table 6.** Distribution of the Participating Students According to Time Spent Connected to the Internet

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Time spent connected to the internet (Week/Hour)		
1-5 Hours	30	27.0
6-10 Hours	34	30.6
11 Hours or more	47	42.3
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 6, of the students participating in the current study, 27.0% spend 1-5 hours a week as connected to the internet, 30.6% spend 6-10 hours and 42.3% spend 11 hours or more.

**Table 7.** Distribution of the Participating Students According to Purpose for Which the Internet Is Used

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
The purpose of using the internet		
Homework research	26	23.4
Playing games	56	50.5
Reading books	29	26.1
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 7, of the students participating in the current study, 23.4% use it for doing research for homework, 50.5% for playing games and 26.1% for reading books.

**Table 8.** Distribution of the Participating Students According to Their Social Media Subscription

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Social Media Subscription		
Yes	84	75,7
No	27	24,3
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 8, of the students participating in the current study, 75.7% are subscribed to a social media network such as facebook, twitter etc. and 24.3% are not.

**Table 9.** Distribution of the Participating Students According To What They Liken the Internet To

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
What they liken the internet to		
Source of information	32	28.8
Communication tool	28	25.2
Place of games	37	33.3
Everything	14	12.6
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 9, of the students participating in the study, 28.8% liken the internet to a source of information, 25.2% to a communication tool, 33.3% to a place of games and 12.6% to everything.

**Table 10.** Distribution of the Participating Students According to the Mother's Education Level

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Mother's education level		
Elementary school	34	30,6
Middle school	69	62,2
High school	1	,9
University	7	6,3
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 10, of the students participating in the current study, 30.6% have elementary school graduate mothers, 62.2% have middle school graduate mothers, 0.9% have high school graduate mothers and 6.3% have university graduate mothers.

**Table 11.** Distribution of the Participating Students According to the Father's Education Level

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Father's education level		
Elementary school	14	12,6
Middle school	41	36,9
High school	42	37,8
University	14	12,6
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 11, of the students participating in the current study, 12.6% have elementary school graduate fathers, 36.9% have middle school graduate fathers, 37.8% have high school graduate fathers and 12.6% have university graduate fathers.

**Table 12.** Distribution of the Participating Students According to the Mother's Job

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Mother's job		
Housewife	96	86.5
Nurse	2	1.8
Teacher	7	6.3
Farmer	6	5.4
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 12, of the students participating in the current study, 86.5% have mothers who are housewives, 1.8% have mothers who are nurses, 6.3% have mothers who are teachers and 5.4% have mothers who are farmers.

**Table 13.** Distribution of the Participating Students According to the Father's Job

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Father's job		
Worker	63	56.8
Civil servant	8	7.2
Farmer	40	36.0
Total	111	100 (%)

As can be seen in Table 13, of the students participating in the study, 56.8% have fathers who are workers, 7.2% have fathers who are civil servants and 36.0% have fathers who are farmers.

**Table 14.** Distribution of the Participating Students According to the Family's Place Of Residence

Variables	Frequency (f)	Percentage (%)
Family's place of residence		
City center	48	43.2
County town	44	39.6
Town	15	13.5
Village	4	3.6
Total	111	100 (%)



As can be seen in Table 14, families of 43.2% of the students live in city centers, 39.6% live in county towns, 13.5% live in towns and 3.6% live in villages.

### **Data Collection Tool**

The Computer Game Addiction Scale for Children was developed by Horzum et al. (2008). On the basis of the feedbacks about the scale, the necessary corrections were made on the scale and the final form of the scale was given to include 24 items. On the data obtained from the scale, arithmetic means, standard deviations, total item correlations, Cronbach Alpha reliability coefficient, discrimination t value for the validity, factor common variance and factor loading values after rotation were calculated. When the reliability studies of the Computer Game Addiction Scale for Children are examined, it is seen that the internal consistency coefficients of the first two sub-factors and of the whole scale were considerably high. On the other hand, the reliability coefficients found for the last two sub-factors seem to be partially usable. These values seem to be at the threshold level of the internal consistency coefficient. These findings show that the Computer Game Addiction Scale for Children has four sub-factors and is valid and reliable. The items in the sub-factors are given below. The first sub-factor is not giving up playing computer games and feeling frustrated when prevented including the items 3, 5, 6, 8, 9, 11, 14, 17, 18, 23; the second sub-factor is dreaming about computer games and relating them to the real life including the items 4, 7, 13, 22; the third sub-factor is delaying some tasks due to the desire to play computer games including the items 15, 16, 20 and the fourth sub-factor is preferring to play computer games to other activities including the items 1, 2, 10, 19.

### **Data Analysis**

The data collected through the scale were analyzed through SPSS 22.0 program package. Descriptive statistics include statistical techniques and methods aiming to describe the observation results by some statistical measurements (Arıcı, 1975:2).

Descriptive statistics include centered tendency measurements such as mean, median and mod; the measurements of deviation from the mean such as standard deviation and variance and measurements of deviation from the normal such as Kurtosis and skewness (Kalaycı, 2010:51).

T test is used to investigate whether there is a significant difference between the means of two groups. While investigating the significance level of the difference between two groups, T test can be single tailed or double tailed (Kalaycı, 2010:74).

One-way variance analysis is used to determine whether the difference between two or more means of groups is significantly different from zero. The scores belonging to the dependent variable are in the least interval scale; scores show a normal distribution for each level of the factor whose effect is investigated on the dependent variable; samplings whose mean score will be compared are uncorrelated; there are hypotheses that variances belonging to the dependent variable are equal for each sampling. If a significant difference is found between at

least two groups, then Tukey HSD or Scheffe tests, which are widely used in cases where group variances are equal, can be used. In cases where groups variances related to the distribution of scores are not equal, Dunnett C test can be used (Büyüköztürk, 2005:47-48).

Correlation is a statistical method to elicit the direction, degree and significance of the relationship between variables (Özdamar, 2015:379).

The significance level in the study was set to be  $p < 0.05$ . The findings obtained from the analyses are presented in tables and then interpreted.

## **FINDINGS**

The statistical analyses conducted are presented here in the order specified by the research questions.

The first sub-problem of the current study aims to find the distribution of the participating students' opinions about their computer game addiction levels.

**Table 15.** Descriptive Statistics Analysis Results for the Sub-Dimension of not Giving up Playing Computer Games and Feeling Frustrated When Prevented

<b>Not giving up playing computer games and feeling frustrated when prevented</b>	<b>Arithmetic means</b>	<b>Standard Deviation</b>
I put off eating for the game I am playing on the computer.	4.45	0.66
I get angry when someone prevents me while I am playing on the computer.	4.76	0.43
I look forward to the time of playing on the computer.	4.69	0.46
Most of the time, even if I want to give up playing on the computer, I cannot.	4.35	0.90
When I start playing on the computer, usually I end up with more time spent than the allowed.	4.51	0.63
Playing computer game is never enough for me.	4.53	0.63
I feel the desire to play again the game I lost on the computer.	4.75	0.44
I get angry with my family as they do not let me play on the computer.	4.67	0.58
When I am playing computer games, I do not feel lonely.	4.61	0.56
While I am playing computer games, I usually find myself murmuring.	4.50	0.64

As can be seen in Table 15, the mean scores of the items in the sub-dimension of not giving up computer games and feeling frustrated when prevented are as follows; “I put off eating for the game I am playing on the computer 4.45±0.66; “I get angry when someone prevents me while I am playing on the computer 4.76±0.43”; “I look forward to the time of playing on the computer 4.69±0.46”; “Most of the time, even if I want to give up playing

on the computer, I cannot  $4.35 \pm 0.90$ "; "When I start playing on the computer, usually I end up with more time spent than the allowed  $4.51 \pm 0.63$ "; "Playing computer game is never enough for me  $4.53 \pm 0.63$ "; "I feel the desire to play again the game I lost on the computer  $4.75 \pm 0.44$ "; "I get angry with my family as they do not let me play on the computer  $4.67 \pm 0.58$ "; "When I am playing computer games, I do not feel lonely  $4.61 \pm 0.56$ "; "While I am playing computer games, I usually find myself murmuring  $4.50 \pm 0.64$ ". From these mean scores, it is seen that for all the items in this dimension, the mean scores are in the score interval "4.20-5.00 Always".

**Table 16.** Descriptive Statistics Analysis Results for the Sub-Dimension of Dreaming About Computer Games and Relating Them to the Real Life

Dreaming about computer games and relating them to the real life	Arithmetic means	Standard Deviation
For my friends to accept me, I play the same computer games they play	4.72	0.45
In times when I am not playing computer games, I dream about the time when I will play computer games	4.76	0.43
After the computer game ends, I think about the mistakes I did while playing	4.35	0.90
I exhibit the characteristics of the characters in computer games in my real life	4.49	0.67

As can be seen in Table 16, the mean scores of the items in the sub-dimension of dreaming about computer games and relating them to the real life are as follows; "For my friends to accept me, I play the same computer games they play  $4.72 \pm 0.45$ "; "In times when I am not playing computer games, I dream about the time when I will play computer games  $4.76 \pm 0.43$ "; "After the computer game ends, I think about the mistakes I did while playing  $4.35 \pm 0.90$ "; "I exhibit the characteristics of the characters in computer games in my real life  $4.49 \pm 0.67$ ". From these mean scores, it is seen that for all the items in this dimension, the mean scores are in the score interval "4.20-5.00 Always".

**Table 17.** Descriptive Statistics Analysis Results for the Sub-Dimension of Delaying Some Tasks Due to the Desire to Play Computer Games

<b>Delaying some tasks due to the desire to play computer games</b>	<b>Arithmetic Means</b>	<b>Standard Deviation</b>
I delay my homework to play computer game	4.38	0.91
I am late for the school as I have played on the computer	4.51	0.63
I spend most of my out-of-school time playing computer games	4.53	0.63

As can be seen in Table 17, the mean scores of the items in the sub-dimension of delaying some tasks due to the desire to play computer games are as follows; “I delay my homework to play computer game  $4.38 \pm 0.91$ ”; “I am late for the school as I have played on the computer  $4.51 \pm 0.63$ ”; “I spend most of my out-of-school time playing computer games  $4.53 \pm 0.63$ ”. From these mean scores, it is seen that for all the items in this dimension, the mean scores are in the score interval “4.20-5.00 Always”.

**Table 18.** Descriptive Statistics Analysis Results for the Sub-Dimension of Preferring to Play Computer Games to other Activities

<b>Preferring to play computer games to other activities</b>	<b>Arithmetic means</b>	<b>Standard Deviation</b>
I prefer playing on the computer to spending time outside.	4.35	0.90
Playing on the computer is more enjoyable than being with my friends.	4.49	0.67
I give wrong information about the time I spent playing on the computer.	4.56	0.63
I prefer playing on the computer to other activities (doing sports, watching TV etc.).	4.75	0.44

As can be seen in Table 18, the mean scores of the items in the sub-dimension of preferring to play computer games to other activities are as follows; “I prefer playing on the computer to spending time outside  $4.35 \pm 0.90$ ”, “Playing on the computer is more enjoyable than being with my friends  $4.49 \pm 0.67$ ”, “I give wrong information about the time I spent playing on the computer  $4.56 \pm 0.63$ ”, “I prefer playing on the computer to other activities (doing sports, watching TV etc.)  $4.75 \pm 0.44$ ”. From these mean scores, it is seen that for all the items in this dimension, the mean scores are in the score interval “4.20-5.00 Always”.

The second sub-problem of the current study aims to explore the significant correlations between the sub-dimensions of the scale.

**Table 19.** Simple Correlation Analysis Results Related to the Correlations Between the Sub-Dimensions of the Scale

		F1	F2	F3	F4
Not giving up playing computer games and feeling frustrated when prevented (F1)	Correlation	1			
	Significance				
	N	111			
Dreaming about playing computer games and relating them to the real life (F2)	Correlation	,797**	1		
	Significance	,000			
	N	111	111		
Delaying some tasks due to the desire to play computer games (F3)	Correlation	,860**	,824**	1	
	Significance	,000	,000		
	N	111	111	111	
Preferring to play computer games to other activities (F4)	Correlation	,872**	,873**	,957**	1
	Significance	,000	,000	,000	
	N	111	111	111	111

\*\*p<0.01

As can be seen in Table 19, there is a statistically significant, positive and high correlation between the sub-dimension of not giving up playing computer games and feeling frustrated when prevented and the sub-dimension of dreaming about computer games and relating them to the real life ( $r=0.797$ ,  $p<0.01$ ); there is a statistically significant, positive and high correlation between the sub-dimension of not giving up playing computer games and feeling frustrated and the sub-dimension of delaying some tasks due to the desire to play computer games ( $r=0.860$ ,  $p<0.01$ ); there is a statistically significant, positive and high correlation between the sub-dimension of not giving up playing computer games and feeling frustrated when prevented and the sub-dimension of preferring to play computer games to other activities ( $r=0.872$ ,  $p<0.01$ ); there is a statistically significant, positive and high correlation between the sub-dimension of dreaming about computer games and relating them to the real life and the sub-dimension of delaying some tasks due to the desire to play computer games ( $r=0.824$ ,  $p<0.01$ ); there is a statistically significant, positive and high correlation between the sub-dimension of dreaming about computer games and relating them to the real life and the sub-dimension of preferring to play computer games to other activities ( $r=0.873$ ,  $p<0.01$ ); there is a statistically significant, positive and high correlation between the sub-dimension of delaying some tasks due to the desire to play computer games and the sub-dimension of preferring to play computer games to other activities ( $r=0.957$ ,  $p<0.01$ ).

The third sub-problem of the current study aims to reveal whether the elementary school students' computer game addiction levels vary significantly depending on the gender variable.

**Table 20.** T-test Results Related to the Correlation Between the Primary School Students' Computer Game Addiction Levels and Their Gender

	Gender	N	x	ss	df	t	p
Computer game addiction level	Female	56	4.41	.32	109	2.709	.001*
	Male	55	4.67	.81	108.991		

\*p<0.05

As can be seen in Table 20, the mean score of the female students is  $4.41 \pm 0.32$  and the mean score of the male students is  $4.67 \pm 0.81$ . When the t-test results related to the difference between the mean scores are examined, it is seen that the difference is statistically significant [ $t_{109}=2.709$ ,  $p<0.05$ ]. Though the mean scores are very close to each other, the mean score of the male students is a bit higher than that of the female students.

The fourth sub-problem of the current study aims to reveal whether the elementary school students' computer game addiction levels vary significantly depending on the age variable.

**Table 21.** T-test Results Related to the Correlation Between the Elementary School Students' Computer Game Addiction Levels and Their Age

	Age	N	x	ss	df	t	p
Computer game addiction level	6-8 years old	50	4.56	.33	109	.195	.846
	9-10 Years old	61	4.55	.31	102,432		

\*p<0.05

As can be seen in Table 21, the mean score of the 6-8 years old children is  $4.56 \pm 0.33$  and the mean score of the 9-10 years old children is  $4.55 \pm 0.31$ . When the t-test results related to the difference between the mean scores are examined, it is seen that the difference is not statistically significant [ $t_{109}=.195$ ,  $p>0.05$ ]. Though the mean scores are very close to each other, the mean score of the 6-8 years old children is a bit higher than that of the 9-10 years old children.



The fifth sub-problem of the current study aims to reveal whether the elementary school students' computer game addiction levels vary significantly depending on the time spent connected to the internet in a week.

**Table 22.** One-Way Variance Analysis Results Related to the Correlation Between the Elementary School Students' Computer Game Addiction Levels and the Time Spent Connected to the Internet in a Week.

	N	Mean	Standard Deviation	F	p
1-5 Hours	30	4.52	.36	.191	.827
6-10 Hours	34	4.56	.31		
11 Hours or more	47	4.57	.30		
Total	111	4.55	.32		

\* $p < 0.05$  Levene: 2.432 2 (df1) 2 (df2) 108 (p) .093

As can be seen in Table 22, the mean score of the students spending 1-5 hours connected to the internet is  $4.52 \pm 0.36$ ; the mean score of the students spending 6-10 hours connected to the internet is  $4.56 \pm 0.31$  and the mean score of the students spending 11 hours or more connected to the internet is  $4.57 \pm 0.30$ . When the F test analysis results related to the difference between the means are examined, it is seen that there is no statistically significant difference [ $F_{(2-108)} = .191$ ,  $p > 0.05$ ]. Yet, the addiction level seems to increase with the increasing time spent connected to the internet.

## DISCUSSION, RESULTS AND SUGGESTIONS

In the current study, the computer game addiction levels of the elementary school third and fourth graders from different cities and schools were investigated in relation to the variables of grade level, gender, age, the state of computer ownership at home, the place of connection to the internet, the time spent connected to the internet, purposes for internet use and mother and father's education level and job.

T-test analysis conducted to investigate whether there is a significant correlation between the computer game addiction level and gender revealed that the elementary school students' computer game addiction levels do not vary significantly depending on gender; yet, the computer addiction level of the male students was found to be a bit higher than that of the female students. There is much research investigating the relationship between computer addiction and the gender variable. In much of this research, a significant difference was found in favor

of male students. Thus, it has been concluded that computer games draw more interest of male students as they have been mostly developed for them (Griffiths, 2008). In research on this issue in Turkey (Bayraktar, 2001; İnal and Çağiltay, 2005; Günüş, 2009; Üneri and Tandır, 2011; Odabaşı, 2016; Şahin and Korkmaz, 2011; Ünsal, 2016; Taçyıldız, 2010; Tüfekçi 2007; Yılmaz, 2008; Erboy,2010) and in the international research (Bakken, Wenzel, Gotestam, Johansson and Oren, 2009; Klawe 1999; Sherry 2001; Fromme 2003; Gentile, 2009, Wang, Hashimoto, Moriguchi, Yue, Lu., 2012; Yen and Kuo, 2009), it has been found that males spend more time on computer games and their addiction level is higher. In the current study, the addiction level of the male students was found to be a bit higher than that of the female students. Some opposite results have also been reported in the literature. Topşar (2015) found that the addiction level of the female students is higher than that of the male students. In some other studies, no significant difference was found between the male and female students (Çalışğan, 2013; Bayraktar and Gün, 2007; Heino, Lintonen and Rimpela, 2004).

When the correlations between the sub-dimensions of the scale were examined, it was concluded that there are statistically significant, positive and high correlations between the sub-dimensions of not giving up playing computer games and feeling frustrated when prevented, dreaming about computer games and relating them to the real life, delaying some tasks due to the desire to play computer games, preferring to play computer games to other activities. These findings of the current study are similar to the ones reported by Erboy (2010). Shin, Kim and Jang, (2011) found positive correlations between the internet use and computer game addiction level and the sub-dimensions of dreaming about computer games and delaying some tasks. Opposite was reported by Lei and Wu (2007; cited in Morsünbül, 2014). They found a negative correlation between the sub-dimension of not giving up computer games and feeling frustrated when prevented. Musluoğlu (2016); on the other hand, found no significant correlation between the computer game addiction level and the sub-dimensions of the scale.

The results of the t-test conducted to investigate the correlation between the elementary school students' computer game addiction levels and the age variable showed that there is no significant correlation and the mean scores of both 6-8 years old students and 9-10 years old students are very high and very close to each other; yet, the mean score of the 6-8 year olds is a bit higher than that of the 9-10 year olds. In the literature, the results of many studies concur with these findings of the current study ( Ceyhan, 2011; Derin, 2013; Günüş, 2009, Lenhart, Smith, Andersson, Duggan, Perrin, 2015; Odabaşı, 2016; Şahin, 2011). However, there are also some other studies reporting opposite findings. Ünsal and Arslantaş (2012) and İnan and Lowther (2010) found that the students' internet addiction scores vary significantly depending on the students' grade levels.

The results of the F-test conducted to explore whether there is a significant correlation between the elementary school students' computer game addiction levels and the time spent connected to the internet show that the addiction levels do not vary significantly depending on the time spent connected to the internet; the addiction levels of all the students are very high and the level of the students spending 11 hours or more is higher than those of the other groups. In many other studies focusing on the relationship between the time spent on the internet and internet addiction (Dowling and Quirk 2008; Musluoğlu, 2016; Sümer and Güngör, 1999; Şahin,

2011; Üneri and Tanıdır, 2011; Zoppos, 2009), it has been reported that with increasing time spent on the internet, the level of addiction also increases.

Suggestions;

1. By establishing computer laboratories at schools, it can be made possible for students to spend time on the computer under the control of teachers.
2. Seminars can be given to students, teachers and families to inform them about the conscious use of the computer.
3. In order to reduce the time spent on the computer, timetables can be created and help from school counselors and psychologists can be sought when necessary.
4. Given that the students not having computers at home go to internet cafes, necessary controls and regulations should be performed for internet cafes not to be harmful for students.
5. In order to minimize students' negative experiences at schools, curricula need to be revised and the number of social activities and projects directed towards students should be increased.

## REFERENCES

- Akyüz, Y. (2008). *Türk Eğitim Tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., & Yıldırım, E. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Anderson, C., & Bushman, B. J. (2002). "Human Aggression." *Journal Psychology of Review Of Psychology*, 53(2): 27-51.
- Arıcı, H. (1975). *İstatiksel Yöntemler ve Uygulama*. Ankara: Meteksan Matbaası.
- Ayas, T. (2012). "Lise Öğrencilerinin İnternet ve Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Utangaçlıkla İlişkisi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2): 627- 636.
- Balçı, A. (2015). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bayırtepe, E., & Tüzün, H. (2007). "Oyun Tabanlı Öğrenme Ortamlarının Öğrencilerin Bilgisayar Dersindeki Başarıları ve Özyeterlik Algıları Üzerine Etkileri." *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(4): 41-54.

- Bayraktar, F. (2001). *İnternet Kullanımının Ergen Gelişimindeki Rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Bayraktar, F., & Gün, Z. (2007). "Incidence and Correlates of Internet Usage Among Adolescents in North Cyprus." *Cyberpsychol Behav*, 10(2): 191-200.
- Brunborg, G. S., Mentzoni, R. A., Melkevik, O. R., Torsheim, T., Samdal, O., Hetland, J., & Palleson, S. (2013). "Gaming Addiction, Gaming Engagement and Psychological Health Complaints Among Norwegian Adolescents." *Media Psychology*, 16(1): 115-128.
- BTK. (2011). Bilgi Teknolojileri ve İletişim Kurumu 2011 Yılı Raporu. Ankara: [http://www.btk.gov.tr/Yayin/pv/ucaaylik11\\_1.pdf](http://www.btk.gov.tr/Yayin/pv/ucaaylik11_1.pdf).
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cesarone, B. (1994). Video Games and Children. New York: Erişim adresi: <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/video.games.html>.
- Ceyhan, A. (2011). "Ergenlerin Problemlili İnternet Kullanım Düzeylerinin Yordayıcıları." *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(2): 85-94.
- Chiu, S., Lee, J. Z., & Huang, D. H. (2004). "Video Game Addiction İn Children And Teenagers İn Taiwan. " *Cyberpsychology Behavior*, 7(5): 571-581.
- Chou, C. (2001). "Internet Heavy use And Addiction Among Taiwanese College Students: An Online Interview Study." *Cyberpsychology and Behavior*, 4(5): 573-585.
- Colwell, J., Grady, C., & Rhaiti, S. (1995). "Computer Games, Self-esteem And Gratification of Needs İn Adolescents." *Journal of Community Applied Social Psychology*, 5(1): 195-206.
- Çalışgan, H. (2013). *İlköğretim Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Siber Zorbalık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi, İstanbul.
- Dowling, N. A., & Qurk, K. L. (2008). "Screening for Internet Dependence: Do The Proposed Diagnostic Criteria Differentiate Normal from Dependent Internet Use?" *Cyber Psychology Behaviour*, 12(1): 21-27.
- DPT. (2011). Bilgi Toplumu İstatistikleri. [http://www.dpt.gov.tr/DocObject/View/12808/Bilgi\\_Toplumu\\_Istatistikleri\\_2011.pdf](http://www.dpt.gov.tr/DocObject/View/12808/Bilgi_Toplumu_Istatistikleri_2011.pdf). 10 Şubat 2018 tarihinde alınmıştır.
- Eker, M., & Yazıcı, S. (2017). Anne-Babalar Dikkat. 08.04.2018 tarihinde [www.haberturk.com](http://www.haberturk.com). İnternet sitesinden alınmıştır.

- Erboy, E. (2010). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılığına Etki Eden Faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tez, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Fromme, J. (2003). "Computer Games as A Part of Children's Culture." *The International Journal of Computer Game Research*, 18-21.
- Gentile, D. A. (2009). "The Effects of Prosocial Video Games on Prosocial Behaviors: International Evidence from Correlational, Longitudinal, and Experimental Studies." *Pers Soc Psychol Bull*, 35(6): 752-763.
- Green, C., & Bavelier, D. (2003). Action video game modifies visual selective attention. *nature.com*, 534-537.
- Griffiths, M. D., & Hunt, N. (1995). "Computer Game Playing in Adolescence: Prevalence and Demographic Indicators." *Journal of Community Applied Social Psychology*, 189-193.
- Griffiths, M. D. (2008). Video game Addiction: Fact or Fiction? *Children's Learning in A Digital World* (s. 85-103). Oxford: Blackwell Publishing.
- Grüsser, S. M., & Thalemann, R. (2006). *Computerspielsüchtig?* Hans Huber Verlag. Bern.
- Günüç, S. (2009). *İnternet Bağımlılık Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Bazı Demografik Değişkenler ile İnternet Bağımlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Gürçan, A., Özhan, S., & Uslu, R. (2008). Dijital Oyunlar ve Çocuklar Üzerindeki Etkileri. Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Hauge, M. R., & Gentile, D. A. (2003). "Video Game Addiction Among Adolescents: Associations with Academic Performance and Aggression. Presented at Society for Research in Child." Development Conference (s. 22-29). Tampa: FL.
- Horzum, M. (2011). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi." *Eğitim ve Bilim*, 36(159): 56-68.
- Huizinga, J. (1995). *Homo Ludens: Oyunun Toplumsal İşlevi Üzerine Bir Deneme*. Çev., M.A. Kılıçbay. İstanbul: Ayrıntı Yayıncılık.
- İnal, Y., & Çağıltay, K. (2005). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve oyun Tercihlerini Etkileyen Faktörler. Eğitimde Yeni Yönelimler." II. Eğitimde Oyun Sempozyumu, (s. 19-26). Ankara.

- İnan, F., & Lowther, D. (2010). "Factors Affecting Technology İntegration in K-12 Classrooms: A Path Model." *Educational Technology Research and Development*, 58(2): 137-154.
- İnan, M., & Derwent, F. (2016). "Making Digital Game Active: Examining the Responses of Students to the Adapted Active Version." *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 6(1): 113-132.
- Irmak, A. Y., & Erdoğan, S. (2015). "Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği Türkçe Formunun Geçerliliği ve Güvenirliği." *Anatolian Journal of Psychiatry*, 16(1): 10-18.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Kaltiala, H., Lintonen, T., & Rimpela, A. (2004). "Internet Addiction? Potentially Problematic Use of the Internet in a Population of 12-18 Year-old Adolescents." *Journal Addiction Resarch*, 12(1): 89-96.
- Kan, İ. (2006). *Biyoistatistik*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Klawe, M. (1999). "Computer Games, Education and Interfaces: The E-Gems Project." Proceedings of Graphics Interface, (s. 36-39). Ontario, Canada, 2-4 June 1999.
- Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukopadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). "Internet Paradox." *American Psychologist*, 53(9): 1017-1031.
- Kubey, R., Lvin, M., & Barrows, R. (2001). "Internet Use And Collegiata Academic Performance Decrements: Early Findings." *Journal of Communication*, 51(2): 366-382.
- Lei, L., & Wu, Y. (2007). "Adolescents Paternal Attachment and Internet Use." *Cyberpsycology Behavior*, 10(4): 633-639.
- Lenhart, A., Smith, A., Anderson, M., Duggan, M., & Perrin, A. (2015). Teens, Technology and Friendships. *Pew Research Center*.
- Morsünbül, Ü. (2014). "İnternet Bağımlılığının Bağlanma Stilleri, Kişilik Özellikleri, Yalnızlık ve Yaşam Doyumu ile İlişkisi." *International Journal of Human Sciences*, 11(1): 357-372.
- Musluoğlu, M. (2016). *15-19 Yaş Arası Öğrencilerden Oluşan Bir Lise Örneğinde Bağlanma Stilleri ile İnternet ve Dijital Oyun Bağımlılığı İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Müdürlüğü, İ. B. (2008). Report No. 1. Ankara: Bayaum.

- Nalwa, K., & Anand, A. P. (2003). "Internet Addiction in Students: A Cause of Concern." *Cyberpsychology and Behavior*, 6(6): 653-656.
- Odabaşı, Ş. (2016). *Üniversite Öğrencilerinin Online Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin Öznel Mutluluk Düzeyleriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Onay, D., Hotomaroğlu, A., & Çağıltay, K. (2005). "Türkiye'deki Öğrencilerin Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları ve Oyun Tercihleri: ODTÜ ve Gazi Üniversitesi Öğrencileri Arası Bir Karşılaştırma." *Eurasian Journal of Educational Research*, 66-76.
- Öneri, Ö. Ş., & Tanıdır, C. (2011). "Evaluation of Internet Addiction in a Group of High School Students: A Cross-sectional Study." *Journal of Psychiatry and Neurological Sciences*, 24(4): 265-272.
- Öz, İ. (2001). "Bilişim Teknolojisinin Çocuklar Üzerindeki Psikolojik Etkileri." *Çoluk Çocuk Dergisi*, 29-31.
- Özdamar, K. (2003). *Modern Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- Özdamar, K. (2015). *SPSS ile Biyoistatistik*. Ankara: Nisan Kitabevi Yayınları.
- Prot, S., Anderson, C., & Gentile, D. (2014). *The Positive and Negative Effects of Video Game Play*. England: Oxford University .
- Salguero, R. A., & Moran, R. M. (2002). "Measuring Problem Video Game Playing in Adolescents Addiction." *Addiction*, 97(12): 1601-1606.
- Sherry, J. (1999). The Effects of Violent Video Games on Aggression. *Human Communication Research*, <https://doi.org/10.1111/i.1468-2958.2001.tb00787.x>.
- Shin, S., Kim, S., & Lang, E. (2011). "Comparison of Problematic Internet and Alcohol Use and Attachment Styles Among Industrial Workers in Korea." *Cyberpsychology Behavior*, 11-14.
- Sormaz, F., & Yüksel, H. (2012). "Değişen Çocukluk, Oyun ve Oyuna Endüstrileşmesi ve Tüketim Kültürü." *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3): 35-62.
- Sümer, N., & Güngör, D. (1999). "Çocuk Yetiştirme Stilllerinin Bağlanma Stilleri, Benlik Değerlendirmeleri ve Yakın İlişkiler Üzerindeki Etkisi." *Türk Psikoloji Dergisi*, 14(44): 35-62.
- Şahin, C., & Korkmaz, Ö. (2011). "İnternet Bağımlılığı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması." *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2): 101-115.
- Taçyıldız, Ö. (2010). *Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Yordanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Tarhan, N. (2007). "Çocuklar Bilgisayar Oyunlarından Etkilenir Mi?" *Tefekkür Dergisi*, 19(1): 14-22.
- Topşar, A. (2015). *Ortaokul 7.Sınıf Öğrencilerinde Duygusal Zekâ ile Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Treuer, T., Fabian, Z., & Furedi, J. (2001). "Internet Addiction Associated with Features of İmpulse Control Disorder: Is It A Real Psychiatric Disorder?" *Journal of Affective Disorder*, 66(23): 283-297.
- TTNET. (2008). *Dünyada ve Türkiye' de Oyunların Çocuklar ve Gençler Üzerindeki Etkilerinin Analizi*. İstanbul.
- Tuğrul, B. (2015). *Oyunun Gücü*. Ankara: Hedef C S Yayıncılık.
- TUİK. (2011). 2011 Yılı Hane Halkı Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırma Sonuçları. <http://www.tuik.gov.tr/PrehaberBultenleri>. E.T: 01.02.2018.
- Tüfekçi, A. (2007). "Bilgisayar Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Oyunu Oynama Alışkanlıkları." *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi*, 38-54.
- Tüfekçi, A. (2007). "Temel Bilişim Sertifikasyonuna Akademik Bir Yaklaşım." I. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, (s. 28-38). Çanakkale.
- Tüzün, H. (2006). "Eğitsel Bilgisayar Oyunları ve Bir Örnek: Quest Atlantis." *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 220-229.
- Ünsal, A., & Arslantaş, D. (2012). "Assessment of Internet Addiction and Loneliness in Secondary and High School Students." *J Pak Med Assoc*, 64(9): 998-1002.
- Wang, H., Hashimoto, S., Moriguchi, Y., Yue, Q., & Lu, Z. (2012). "Resource Use in Growing China." *Journal of Industrial Ecology*, 1530-1545.
- Wang, L. S., Lee, S., & Chang, G. (2003). "Internet Over-User Psychological Profiles: A Behavior Sampling Analysis on İnternet Addiction." *Behavior and Social Networking*, 143-150.
- Wenzel, H. G., Bakken, I. J., Gotestam, K. G., Johansson, A., & Oren, A. (2009). "Internet Addiction Among Nowegian:A Stratified Probability Sample Study." *Journal Of Psychology*, 50(3): 121-127.
- Whang, L. M., & Chang, G. (2004). "Lifestyles of Virtual World Residents: Living in the on Line Game." *Cyberpsychology and Behavior*, 592-600.
- Yavuzer, H. (2010). *Çocuk Psikolojisi*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2004). *SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.



- Yellowlees, P. M., & Marks, S. (2007). "Problematic Internet use or Internet Addiction? Computers in Human". *Behavior*, 1447-1453.
- Yen, S. N., & Kuo, Y. F. (2009). "Towards an Understanding of the Behavioral Intention to use 3G Mobile Value-added Services." *Computers in Human Behavior*, 25(1): 103-110.
- Yılmaz, B. (2008). "İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilgisayara Yönelik Bağımlılık Gösterme Eğilimlerinin Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi." 6.International Educational Technology Conference 6-9 May 2008 (s. 25-35). Anadolu University, Eskişehir.
- Young, K. S. (1996). "Internet Addiction: The Emergence Of A New Clinical Disorder." *Cyber Psychology and Behavior*, 237-244.
- Zoppos, E. (2009). "Attachment Style and Facebook Usage: Can Facebook be Used to Overcome Attachment Style Related Issues." *Journal of Adolescent Studies*, 3(10): 123-129.

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇOK YÖNLÜ İNCELENMESİ

**Doç. Dr. Özkan AKMAN**

*Gaziantep Üniversitesi, akmanozkan@hotmail.com*

**Öğretmen Fahriye Dilan PARLAK**

*MEB, pfahriye@hotmail.com*

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine yönelik tutumlarını, olumsuz tutum sergilemelerine sebep olan durumları belirlemek ve olumsuz tutum sergilemelerine neden olan durumların ortadan kaldırılmasında çözümler ve çözüm önerileri ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışmaları (örnek olay) deseninden istifade edilmiştir. Araştırma verileri Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğretmen adaylarından edinilmiştir. Bu amaçla Nizip Eğitim Fakültesinde okuyan öğretmen adayları ile yüz yüze görüşme yapmak kaydıyla 4 adet açık uçlu soru sorulmuş öğretmenlerin bu sorulara verdikleri cevaplar temalara ayrılarak analiz edilmeye çalışılmıştır. Araştırmada kullanılan sorular hazırlanırken alanında uzman en az 4 kişinin görüşleri alınmış ve ilgili alanyazın taranarak sorulara son şekli verilmiştir. Araştırmada Çalışma grubunun seçiminde maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Ayrıca örneklem seçiminde amaçlı örneklem tekniğinden de istifade edilmeye çalışılmıştır. Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Sınıf öğretmenliği bölümlerinden bilimsel araştırma dersi almış öğretmen adaylarından eşit şekilde 10'ar kişi tercih edilerek veri elde edilmiştir. Araştırmanın verilerinden edinilen bulgulara göre araştırma grubundaki çoğu öğretmen adayı bilimsel araştırma dersine yönelik olumlu bir tutum sergilemektedir hatta bilimsel araştırma dersinin gerekliliğini savunmaktadırlar. Ancak öğretmen adayları tarafından "derste uygulama olmaması", "dersin öğrenci merkezli olmaması" ve "dersi veren öğretmenin donanım eksiliği" de dile getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilimsel araştırma yöntemleri, tutum, öğretmen adayları

## MULTIDIMENSIONAL INVESTIGATION OF TEACHER CANDIDATES' ATTITUDES TOWARDS SCIENTIFIC RESEARCH METHODS

### ABSTRACT

The aim of this research is to determine the attitudes of prospective teachers to the course of scientific research methods, the situations that cause negative attitudes and to suggest solutions and solutions for elimination of situations that cause negative attitudes. In the study, qualitative research patterns were exploited from the case studies. The data of the research The Gaziantep University Nizip Education Faculty was obtained from the teacher candidates who read in Turkish, Mathematics, Social Studies and Class Teacher departments. For this purpose, 4 open-ended questionnaires were asked to be analyzed by separating the answers given to these questions by giving face-to-face interviews with the teacher candidates reading at Nizip Education Faculties. While the questions used in the research were being prepared, opinions of at least 4 experts were taken in the field and the related field was scanned and the final shape was given to the questions. The maximum diversity was used in the selection of the study group of the study. Turkish, Mathematics, Social Studies and Class Teachers were selected from 10 teacher candidates who had taken a scientific research course and a total of 40 data were obtained. According to the results obtained from the data of the study; some of the teacher candidates in the research group show a positive attitude towards the scientific research course. They defend the necessity of scientific research course. However, teacher candidates have also stated that "there is no application", "the course is not student-centered" and "the lack of equipment of the teacher who teaches". On the basis of these

results, this course has been presented with suggestions such as being taught by specialist instructors and taking lessons for practice.

**Keywords:** Scientific research methods, attitude, teacher candidates

## GİRİŞ

Einstein'e göre bilim her türlü düzenden yoksun duyu verileri (algılar) ile düzenli mantıksal düşünme arasında uygunluk sağlama çabasıdır. Russell'e göre de "Bilim, gözlem ve gözleme dayalı akıl yürütme yoluyla önce dünyaya ilişkin olguları, sonra bu olguları birbirine bağlayan yasaları bulma çabasıdır (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2012). Karasar'a (2011) göre ise bilim, geçerliği kabul edilmiş sistemli bilgilerin tamamını kapsamaktadır. Kiss (1992) de bilimi hem bir bilgi hem de bu bilgiye ulaşmamızı sağlayan çalışmalar olarak açıklamıştır. Başka bir ifadeyle bilim, gerçeği bulmak için kullanılan bir yol ve bu yolla ulaşılan gerçeklerin oluşturduğu bilgi kümesi olarak tanımlanabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Bilimin en belirgin özelliği ampirik olmasıdır. İkinci en önemli özelliği ise açık bir yöntemle bilgiye ulaşması ve aynı durumlar sağlandığında elde edilen bilginin tekrar test edilebilir olmasıdır (Cohen, Manion, ve Morrison, 2013). Bilimi gerçekleştirmenin veya geliştirmenin öncelikli aşaması da bilimsel yöntemdir (Tuncer ve Yılmaz, 2016). Bilimsel araştırma yöntemleri ise araştırma faaliyetlerini gerçekleştirirken araştırmacının kullandığı yolları ifade eder (Kothori, 2004). Yani araştırma yapabilmek için gerekli olan araç ve tekniklerdir (Walliman, 2011).

Fidan'a (2012) göre eğitim, "bireylerin davranış biçimlerini değiştirme süreci" ya da hayatı devam ettirmek için gereken donanımı kazanma sürecidir. Eğitim, geleneksel anlamda toplumun ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel amaçlarını ve değerlerini en iyi biçimde gerçekleştirebilmek için vardır (Hoşgörür ve Taştan, 2006). Eğitim uzmanları, ülkenin kalkınmasında eğitimin sosyal ve ekonomik açıdan en önemli faktör olduğunu belirtmektedirler (Ateş ve Başkan, 2014).

Öğrenci performansı açısından oldukça başarılı ülkelerdeki eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliğinin nitelikli öğretmen olduğu tespit edilmiştir (Barber ve Mourshed, 2007). Bununla birlikte eğitimde başarı gösteren ülkelerin eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliği nitelikli öğretmendir.

Öğretmen yetiştirme konusu gerçekten üzerinde durulması gereken bir konudur ve bu konu üzerinde ortak bir fikir birliği sağlamak gerekmektedir. (Alipaşa, 2009). Ülkelerin eğitim ve öğretim sisteminden verimli sonuç alabilmesi (Erişen ve Çeliköz, 2003) ve öğrencilerin kaliteli yetişmesi, öğretmenlerin niteliğine bağlıdır. (Semerci, 204). Bununla birlikte eğitimde başarı gösteren ülkelerin eğitim sistemlerinin en temel ortak özelliği nitelikli öğretmendir (Barber ve Mourshed 2007). Bu sebeple öğretmenlerin kalitesinin artırılması ve iyileştirilmesi için araştırma yapılması önemli bir meseledir (Moon, 2007). Öğretmenlerin yetiştirilmesinde, kalitesinin arttırılmasında ve iyileştirmesinde ise eğitim fakülteleri, üst düzey eğitim örgütü olarak üniversitelerde önemli bir yere sahiptirler (Arabacı, 2010).

Öğretmenlik mesleği uzmanlık gerektiren bir meslektir, bu doğrultuda öğretmenlik mesleğini tercih eden kişilerin, mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bazı nitelikleri taşıması gerekir (Şişman, 2007). Bulger, Mohr ve Walls'a (2002) göre, bir öğretmenin etkililiği konu bilgisi ile pedagojik bilgisi arasındaki bağlantıya dayanmaktadır. Claycomb ve Hawley (2000) de, öğrenci başarısını etkileyen en az üç öğretmen niteliği olduğunu belirtmektedirler. Bunlar 1-Öğretmenin bilgisi ve hazırlığı, 2-Öğretmenlerin genel sözel yetenekleri, 3-Öğretmenlerin tecrübesidir. En az üç olarak belirttiği nitelikler ve öğretmenin başarısını etkileyen diğer nitelikler nedeniyle öğretmenler arasında, hatta aynı okulda, öğrencilerin başarısı açısından önemli farklılıklar vardır (Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005). Öğretmenler başarıları arasında farklılıklar olsa da genel olarak nitelikli öğretmen yeterli alan bilgisinin birlikte uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerini bilen ve bunları öğrencilerin bireysel farklılık ve yeterliliklerine göre belirleyen, ölçmenin doğasını ve sınırlılıklarını bilerek değerlendirmesine olabildiğince nesnellik kazandıran, bilimin doğasına ilişkin farkındalığı olan, destekleyici sınıf yönetimi görüşünü merkeze alan ve eğitim sürecinin her aşamasında uygun rehberlik davranışlarını uygulayabildir (Dillon ve Muguire, 1998).

Nitelikli öğretmen yetişmesini isteyen eğitim fakültelerinde öğretmen eğitimi, öğretmen adaylarının dört yıllık lisans eğitimleri süresince mesleğe hazırlanmasından daha geniş bir bakışla değerlendirilmeli, mesleğe giren öğretmenlerin emekliliklerine kadar devam eden bir süreç olarak görülmelidir (Gürşimşek, 1998) ve bu doğrultuda öğretmen adaylarının, kendi başına araştırma yapabilmesi, sorun çözebilmesi ve öğrenmeyi öğrenerek sonuç çıkarabilmesi temel unsur olarak ele alınmalıdır (Coşkun, 2009).

Günümüzdeki öğretmenlerden araştırmacı olması da beklenilmektedir (Elliot, 1991). Bu doğrultuda YÖK 'Bilimsel Araştırma Yöntemleri' dersini 2006-2007 öğretim yılı ilk yarıyıl itibarıyla lisans öğretmenliği programında zorunlu bir ders haline getirilmiştir (Tosun, 2014; s.96). Karasar'ın (1974) ifadesine göre, bu derste amaç araştırmacı bilim insanları yetiştirmekle birlikte, öğrencilere belirli bir düzeyde araştırma kültürü ve yetkinliğinin kazandırılması ve onlara problemleri çözme alışkanlığı edindirmektir. Ünal ve Ada'ya (2007) göre de bilimsel araştırmayı eğitim-öğretim ortamına doğru ve etkili bir şekilde katacak ve bilimsel araştırmayı öğrenciye kazandırarak, bu yolla öğrencinin bilgiyi üretme, ürettiği bilgiyi paylaşma yetkinliklerinin edinilmesinde ilk akla gelen kişi öğretmenlerdir. Ancak Özdemir'e (1997) göre öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik tutumlarının tartışılabilir. Çetin ve Dikici'ye (2014) göre bunun sebebi, öğretmen adayları bu dersin kazanımlarının iş hayatına etkisinin olup olmayacağı konusunda şüpheli yaklaşmaktadırlar. Aynı zamanda bilimsel araştırma dersinin öğrenci merkezli öğretimden uzak bir şekilde verilmesi öğretmen adaylarının bu derse ilgisizliğini arttırmaktadır. Bu gibi durumlar ise öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır.

Tutum en yalın biçimi ile kişinin bazı insanlara, nesnelere ve durumlara karşı bazı davranışlar göstermesine sebep olan öğrenilmiş eğilimleri (Demirel, 2001) ya da "Bireyin insanlar, olaylar ve cansız varlıklar karşısında takındığı davranış biçimi." (TDK, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlik mesleğini yapacak bireylerin bu mesleğin gerekliliklerini etkili bir şekilde yerine getirebilmeleri için mesleğe yönelik olumlu tutumlarının olması gerekmektedir (Üstüner, 2006; s.112). Yenilmez ve Özabacı (2003) göre derse yönelik tutumsa, "Öğrencilerin

öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması, akademik başarıyı artırmaktadır.” (Akt. Sarier, 2016; s.2). Özçelik(1998) “Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme; derse katılma isteği, karşılık vermekten tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma biçimindeki davranışları içerir. Sankaran, Sankaran ve Bui (2000) “bir öğrencinin ders formatına karşı tutumuyla öğrenme performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunmaktadır.” (Akt. Pan, Sivo ve Brophy, 2003; s.183). Kpolovie, Joe ve Okoto (2014) ise öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisi ile akademik başarıları arasında pozitif bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu araştırmada ise Nizip Eğitim Fakültesi’nde öğrenim görmekte olan Sınıf öğretmeni, sosyal bilgiler öğretmeni, matematik öğretmeni ve Türkçe öğretmen adaylarının bilimsel araştırma yöntemleri dersine ilişkin tutumlarını belirlemek, yarı yapılandırılmış görüşme formu sonuçlarına göre bazı değerlendirmeler yapmak ve bazı sonuçlara varmak amaçlanmıştır. Bu amaçla araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretmenlik hayatınıza etkileri neler olabilir?
2. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin günlük hayatınıza etkileri nelerdir?
3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olması hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olabilmesi için sizce neler yapılabilir?

## **METOT**

### ***Araştırmanın Deseni***

Bu çalışma, öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik tutumlarını belirlemek için yapılmış, çalışma için Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum (örnek olay) çalışması tercih edilmiştir. Durum çalışmaları bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, vd. 2012). Bu amaca bağlı olarak öğretmen adaylarının görüşlerinden edinilen verilerin analizlerinde içerik ve betimsel analiz tekniği kullanılmıştır.

“İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile ÖZETlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır.” (Büyüköztürk, vd., 2012; s. 240). Betimsel analiz ise, elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak ÖZET bir şekilde okuyucuya aktarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da görüşme formundaki açıklamalar araştırmacılar tarafından okunmuş ve yapılan açıklamalardan kodlar yapılmıştır. Daha sonra kodlar birleştirilmiş ve bu kodlardan temalar oluşturulmuştur. Bu yolla araştırmadaki katılımcıların görüşleri betimsel ve içerik analiz teknikleri ile çözümlenmeye çalışılmıştır.

### ***Çalışma Grubu***

Bu araştırmanın çalışma grubunu belirlerken amaçlı örnekleme yöntemlerinden “maksimum çeşitlilik” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. “Buradaki amaç, göreceli 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, 2016; s.119). Maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen katılımcıların seçimi, 2017- 2018 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi Nizip Eğitim Fakültesi’nde Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinde bilimsel araştırma dersi alan ya da almış olan öğretmen adayları içerisinde yapılmıştır.

### ***Veri Toplama Araçları***

Durum çalışması modeli ile gerçekleşen bu çalışmanın verileri de öğretmen adayları ile görüşme yapılarak toplanmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik tutumlarını belirlemek için konuyla ilgili literatür taraması yapılarak ve uzman görüşlerinden yararlanarak temel sorular ve alternatif sorular hazırlanmış yarı yapılandırılmış 4 maddeli görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu görüşme formu pilot uygulama olarak Türkçe, Matematik, Sosyal bilgiler ve Sınıf Öğretmenliği bölümlerinden 4’er kişi olmak üzere, toplamda 12 öğretmen adayına uygulanmıştır. Uygulama sonucunda işlevsel olduğu anlaşılan pilot uygulama çalışmada da kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu 2 bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm görüşme yapılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri ve bölümleri ile ilgili sorular, ikinci bölüm ise öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine ilişkin görüşlerini belirlemek için hazırlanmış sorulardır.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarına yapılan çalışmanın amacı hakkında açıklama yapılmıştır. Yine öğretmen adaylarına görüşlerinden alıntı yapılacağı ifade edilmiş ancak alıntı yapılan kişinin bilgileri kullanılmadan kodlama (Türkçe: T1, T2, ..., T10; Matematik: M1, M2, ..., M10; Sosyal Bilgiler: SB1, SB2, ..., SB10; Sınıf Öğretmenliği: S1, S2, ..., S10) yapılarak görüşlerinin kullanılacağı belirtilmiştir. Öğretmen adayları ile görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Bu görüşmeler Nizip Eğitim Fakültesinin sınıflarında, kütüphanesinde ve kantininde gerçekleşmiştir.

### ***Verilerin Analizi***

Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada görüşme verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerin analizi için görüşmeler okunarak kodlanmış, kodlanan görüşmelerin ortak özelliklere göre temalar yapılmış, kodların ve temaların uygunluğu tekrardan ele alınmış gerekli düzenlemeler ve tanımlar yapılmış ve son olarak ele edilen temalar yorumlanmıştır.

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için ise a) Veri toplama aracının hazırlanması, uygulanması ve verilerin analiz aşaması süreci ayrıntılı olarak açıklanmış ve araştırmaya nesnel yaklaşılması amacıyla eğitim ve nitel araştırmada uzman iki araştırmacının görüşleri alınmıştır. b) Bulgular alan yazınla karşılaştırılmış ve bu yolla bulguların diğer çalışmalardaki temalara uygunluğu gözden geçirilmiştir. c) Görüşmelerden edilen bulgular

katılımcılar tarafından incelenmiş ve doğruluğu teyit ettirilmiştir. d) Görüşmelerden edilen veriler ve yorumlamak için oluşturulan kodlamalar başkaları tarafından incelenebilmesi için araştırmacılarca muhafaza edilmektedir.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde elde edilen verilerin kodlanarak çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bulgular kodlanmış, ardından temalara ayrıştırılmıştır. Ayrıştırılan temalar tablolaştırılarak alt problem şeklinde verilmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda her bir soru alt problem şeklinde verilerek elde edilen bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

### *Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular*

Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretmenlik hayatınıza etkileri neler olabilir? örnek olaydan yola çıkılarak sorulan soruya verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

**Tablo 2. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Öğretmenlik Hayatınıza Etkileri**

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Bilimsel araştırma yöntemleri öğretmenlik etkileri neler olabilir?	Etkisi Var Diyenler	Araştırma becerisi	20
		Problemlere çözüm bulma	6
		Öğrencileri nesnel bilgilere ulaştırma	8

Tablo incelendiğinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin öğretmenlik hayatınıza etkileri neler olabilir? şeklinde oluşturulan temaya verilen cevapların çözümlenmesinde bir alt tema belirlenmiş görüşler “etkisi var diyenler” alt teması altında ele alınmıştır. Etkisi var diyenlerin görüşleri kodlandığında; araştırma becerisi (f=20), problemlere çözüm bulma (f=6) ve öğrencileri nesnel bilgilere ulaştırma (f=8) şeklindedir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretmenlik hayatına etkileri sorulmuş ve görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından Sınıf Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Matematik Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenlerinin büyük bir kısmı öğretmenlik hayatına etkisinin “araştırma becerisi”, “problemlere çözüm bulma” ve “öğrencileri nesnel bilgilere ulaştırma” olarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Bilimsel araştırma yöntemleri öğretmenin de bir bilim adamı gibi araştırmacı olmasını öğretti. Bu araştırmalarda kullanılacak yöntemlerin nasıl uygulanacağını öğretti.” (T1).*

*“Daha önce bir araştırmanın nasıl yapılacağını bilmiyordum. Bu ders sayesinde araştırma yapmanın yollarını ve daha etkili araştırma yapmayı öğrendim.” (SB9).*

*“Bilimsel araştırma insan hayatındaki problemlere karşı mantıksal ilişki kurarak yaklaşımını kolaylaştıran bir ders niteliğindedir. Bundan dolayı bakış açımı kolaylaştırdığını içtenlikle dile getirebilirim.” (S6).*

*“Bilimsel verilerden hareket ederek öğrencilere daha nesnel bilgiler aktarılabilir.” (T9).*

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin günlük hayatınıza etkileri nelerdir? örnek olaydan yola çıkılarak sorulan soruya verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgulara tablo 3’de yer verilmiştir.

**Tablo 3. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Günlük Hayatınıza Etkileri**

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin günlük hayatınıza etkileri nelerdir?	Etkisi Var Diyenler	Araştırma becerisi	18
		Problemlere çözüm bulma	13
	Etkisi Yok Diyenler	Günlük hayata etkisi yok	5

Tablo incelendiğinde Bilimsel araştırma yöntemleri dersinin günlük hayatınıza etkileri nelerdir? şeklinde oluşturulan temaya verilen cevapların çözümlenmesinde iki alt tema belirlenmiş görüşler “etkisi var diyenler” ve “etkisi yok diyenler” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Etkisi var diyenlerin görüşleri kodlandığında; araştırma becerisi (f=18), problemlere çözüm bulma (f=13) şeklindedir. Etkisi yok diyenlere ait kodlama da şu şekilde olmuştur; günlük hayata etkisi yok (f=5).

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin günlük hayata etkileri sorulmuş ve görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından Sınıf Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Matematik Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenlerinin bir kısmı öğretmenlik hayatına etkisinin “araştırma becerisi” ve “problemlere çözüm bulma” olarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Bir ödev bir araştırma yaparken daha etkili dikkatli düzenli olmaya yardımcı oluyor. Daha geçerli daha akademik daha bilimsel daha genel geçer araştırmalar yapmaya yardımcı oluyor.” (SB8).*

*“Günlük karşılaştığım herhangi bir problemi problem çözüme basamaklarına göre analiz edip sonuca buna göre ulaşmaya çalışıyorum.” (S7).*

*“Bilimin çok geniş bir olay olması nedeniyle yaşamın neredeyse her alanında bize yol gösterici olacağından günlük problemleri çözüme yardımcı olacaktır.” (T3).*

Çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından bir kısmı ise Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin günlük hayata bir etkisinin olmadığını belirtmişlerdir. Etkisinin olmadığını belirten bazı ifadeler şu şekildedir:



*“Açık konuşmak gerekirse günlük hayatta pek fazla bir yardımı olacağını zannetmiyorum...” (SB10).*

### **Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olması hakkında neler düşünüyorsunuz? örnek olaydan yola çıkılarak sorulan soruya verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

**Tablo 4. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Eğitim Fakültelerinde Zorunlu Bir Ders Olması**

<b>Tema</b>	<b>Alt Tema</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olması hakkında neler düşünüyorsunuz?	Zorunlu Olmalı	Öğretmenin kendini geliştirmesi için önemli	15
		Araştırma becerisi kazandırır	3
	Zorunlu Olmamalı	Önemli bir ders	10
		Bilimde ilerlemek için önemli	4
	Zorunlu Olmamalı	Akademik alanda ilerlemek isteyenler almalı	2
		Seçmeli ders olmalı	2
		Faydası yok	2

Tablo incelendiğinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olması hakkında neler düşünüyorsunuz? şeklinde oluşturulan temaya verilen cevapların çözümlenmesinde iki alt tema belirlenmiş görüşler “zorunlu olmalı” ve “zorunlu olmamalı” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. zorunlu olmalı diyenlerin görüşleri kodlandığında; öğretmenin kendini geliştirmesi için önemli (f=15), araştırma becerisi kazandırır (f=3), önemli bir ders (f=10) ve bilimde ilerlemek için önemli (f=4) şeklindedir. Zorunlu olmamalı diyenlere ait kodlamalar da şu şekilde olmuştur; akademik alanda ilerlemek isteyenler almalı (f=2), seçmeli ders olmalı (f=2) ve faydası yok (f=2).

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olması hakkında düşünceleri sorulmuş ve görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından Sınıf Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Matematik Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenlerinin bir kısmı zorunlu ders olmasını “öğretmenin kendini geliştirmesi için önemli”, “araştırma becerisi kazandırır”, “önemli bir ders” ve “bilimde ilerlemek için önemli” olarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Kesinlikle zorunlu olmalıdır. Çünkü biz boş öğrenciler yetiştirmek yerine irdeleyen, inceleyen öğrenciler yetiştirmeyi öğrenmeliyiz. Bunu hakkıyla yapabilmek için önce bu dersi adam akıllı hocalarımdan tüm boyutları ile almam gerekir.” (S2).*

*“Eğitim fakültelerinde okutulması tabi ki önemlidir. Çünkü öğretmen olacak arkadaşlar bilimsel faaliyet ve araştırmalardan haberdar olmalıdırlar.” (S3).*

“Akademik olarak yükselmeyi hedefleyen ilgi ve yöntemini bu yönde izleyen bir öğrenci için olmazsa olmazdır. Aynı zamanda araştırma okuyan herhangi bir öğretmenin olaylara bakış açısı değişebilir.” (SB3).

“Bence zorunlu ders olmamalı. İnsanlar hayatlarına farklı bir bakış açısı katmak istemeyebilir. Buna saygı duymalıyız. Bunun için bu ders seçmeli olmalı ama sadece seçmeli. Yani zorunlu seçmeli olmamalı.” (M2).

“Daha önceden verilmesi gereken bir ders aslında. Tekrardan fakültede verilmesine gerek yok.” (M4).

#### **Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular**

Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olabilmesi için sizce neler yapılabilir? örnek olaydan yola çıkılarak sorulan soruya verilen cevapların analizi sonucunda elde edilen bulgulara Tablo 5’te yer verilmiştir.

**Tablo 5. Bilimsel Araştırma Yöntemleri Dersinin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öneriler**

Tema	Alt Tema	Kodlar	f
Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olabilmesi için sizce neler yapılabilir?	Ders Öğretmeni ve Ortam İçin Öneri	Dersi veren öğretmen donanımlı olmalı	5
		Uygun öğrenme ortamı oluşturulmalı	5
	Öğrenci Katılımı İçin Öneri	Uygulamaya yönelik olmalı	26
		Ders öğrenci merkezli olmalı	5

Tablo incelendiğinde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olabilmesi için sizce neler yapılabilir? şeklinde oluşturulan temaya verilen cevapların çözümlenmesinde iki alt tema belirlenmiş görüşler “ders öğretmeni ve ortam için öneri” ve “öğrenci katılımı için öneri” olmak üzere iki alt tema altında ele alınmıştır. Ders öğretmeni ve ortam için öneri diyenlerin görüşleri kodlandığında; dersi veren öğretmen donanımlı olmalı (f=5) ve uygun öğrenme ortamı oluşturulmalı (f=5) şeklindedir. Öğrenci katılımı için öneri diyenlere ait kodlamalar da şu şekilde olmuştur; uygulamaya yönelik olmalı (f=26) ve ders öğrenci merkezli olmalı (f=5).

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olabilmesi hakkında fikirleri sorulmuş ve görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından Sınıf Öğretmenleri, Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Matematik Öğretmenleri ve Türkçe Öğretmenlerinin bir kısmı ders öğretmeni ve ortam için önerilerde bulunmuş. Ve “dersi veren öğretmen donanımlı olmalı ve “uygun öğrenme ortamı oluşturulmalı” olarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“...öğretmenlerimiz kendilerini bu açıdan geliştirmeli her şeye açık olmalıdır. Yapılandırmacı eğitim anlayışı daha da yaygınlaşmalıdır.” (S1).

“Öncelikle donanımlı hocaların derse girmesi gerekir. Ve araştırma sürecine sık sık ödevler verilmelidir.” (T7).

“Teknolojiyle sayı ile analiz ile grift bir ders olduğu için uygun öğrenme ortamlarının sağlanması lazım...” (T4).

Çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından bir kısmı ise Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olması için öğrenci katılımının olması gerektiğini dile getirmiş ve “uygulamaya yönelik olmalı” ve “ders öğrenci merkezli olmalı” olarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Bu konudaki öğretmenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Araştırma yöntemlerinin teoride değil de pratikte uygulanması daha kalıcı ve etkili olur.” (S5).*

*“Öğrenciye fırsatlar verilmeli. Araştırmalara açık olunmalı öğrenci eleştirel düşünmeye ve sorgulamaya yöneltilmelidir.” (T6).*

## **SONUÇ VE TARTIŞMA**

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde bilimsel araştırma yöntemleri dersinin öğretmenlik hayatına etkileri sorulmuş, çalışma grubundaki öğretmen adayları bu dersin kendilerine “araştırma becerisi”, “problem çözme” ve “öğrencileri nesnel bilgilere” ulaştırma konusunda etkili olacağını ifade etmişlerdir. Karasar’ın (1974) ifadesiyle de bu derste amaç araştırmacı bilim insanları yetiştirmekle birlikte, öğrencilere belirli bir düzeyde araştırma kültürü ve yetkinliğinin kazandırılması ve onlara problemleri çözme alışkanlığı edindirmektir.

Çalışma grubundaki öğretmen adayları bilimsel araştırma dersinin “araştırma becerisi”, “problem çözme becerisi” ve “öğrencilere nesnel bilgilere” ulaştırma konusunda etkili olacağını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda, bilimsel araştırma dersinde öğretmen adaylarının bazı bilgi ve beceri edindikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersinde edindikleri beceri ve bilgiler onların derse karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine sebep olabilir. Özçelik(1998) “Bir derse karşı olumlu tutum geliştirme; derse katılma isteği, karşılık vermekten tatmin olma, bir değeri olduğunu kabullenme ve bir değer olarak kabulüne taraftar olma biçimindeki davranışları içerir. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinde edinilen beceriler ve bilgiler onların öğretmenlik mesleğini icra ederken daha etkili olmalarını destekleyecektir. Bulger, Mohr ve Walls (2002)’a göre, bir öğretmenin etkililiği konu bilgisi ile pedagojik bilgisi arasındaki bağlantıya dayanmaktadır. .

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin günlük hayata etkileri sorulmuş ve görüşmeler sonunda çalışma grubundaki bazı öğretmen adayları bilimsel araştırma dersinin günlük hayatta “araştırma becerisi” ve “problem çözme” konularında verimli olduğunu ifade ederlerken bazı öğretmenler ise bilimsel araştırma yöntemleri dersinin günlük hayata etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bilimsel araştırma dersinin günlük hayata etkisi konusunda zıt görüşlerin olması ise Özdemir’in (1997) öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik yaklaşımlarının tartışılabilir olduğu görüşünü desteklemektedir.

Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının bir kısmı bilimsel araştırma dersinin günlük hayata etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Çetin ve Dikici’ye (2014) göre bu gibi durumlar öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik olumsuz tutumlar geliştirmelerine neden olmaktadır. Akademik başarı ile tutum arasında pozitif bir yön vardır. Yenilmez ve Özabacı (2003) “Öğrencilerin öğrenmeye ve derse yönelik tutumlarının olumlu olması,

akademik başarıyı artırmaktadır.” (Akt. Sarier, 2016; s.2). Kpolovie, Joe ve Okoto (2014) öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisi ile akademik başarıları arasında pozitif bir durum olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin eğitim fakültelerinde zorunlu bir ders olması hakkında düşünceleri sorulmuş ve görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından bir kısmı zorunlu ders olmasını ifade etmişler ve konuda görüşlerini “öğretmenin kendini geliştirmesi için önemli”, “araştırma becerisi kazandırır”, “önemli bir ders” ve “bilimde ilerlemek için önemli” olarak dile getirmişlerdir. Çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından bir kısmı ise Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin zorunlu ders olmaması gerektiğini belirtmişler ve dersin zorunlu olmamasını konusunda görüşlerini “akademik alanda ilerlemek isteyenler almalı”, “seçmeli ders olmalı” ve “faydası yok” biçiminde açıklamışlardır. Çalışma grubundaki bir kısım öğretmenler bu dersin zorunlu olmaması gerektiğini ifade etseler de YÖK 'Bilimsel Araştırma Yöntemleri' dersini 2006-2007 öğretim yılı ilk yarıyıl itibarıyla lisans öğretmenliği programında zorunlu bir ders haline getirilmiştir (Tosun, 2014; s.96). Çünkü günümüzdeki öğretmenlerden araştırmacı olması da beklenilmektedir (Elliot, 1991) ve bu doğrultuda öğretmen adaylarının, kendi başına araştırma yapabilmesi, sorun çözebilmesi ve öğrenmeyi öğrenerek sonuç çıkarabilmesi temel unsur olarak ele alınmalıdır (Coşkun, 2009).

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerde Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olabilmesi hakkında fikirleri sorulmuş ve görüşmeler sonunda elde edilen bulgulara göre çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından bir kısmı ders öğretmeni ve ortam için önerilerde bulunmuş ve bu konuda önerilerini “dersi veren öğretmen donanımlı olmalı ve “uygun öğrenme ortamı oluşturulmalı” biçiminde dile getirmişlerdir. Çalışma grubu içerisinde bulunan öğretmen adaylarından bir kısmı ise Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersinin daha verimli olması için öğrenci katılımının olması gerektiğini dile getirmiş ve “uygulamaya yönelik olmalı” ve “ders öğrenci merkezli olmalı” olarak görüşlerini dile getirmişlerdir. Çalışma grubundaki öğretmen adaylarının ifadeleri ders formatına yöneliktir. Sankaran, Sankaran ve Bui (2000) “bir öğrencinin ders formatına karşı tutumuyla öğrenme performansı arasında pozitif bir ilişki olduğunu savunmaktadır.” (Akt. Pan, Sivo ve Brophy, 2003; s.183). Çetin ve Dikici (2014) de bilimsel araştırma yöntemleri dersi formatının öğrenci merkezlik öğretmenden uzak olması öğretmen adaylarının bu derse ilgisizliğini arttırdığını belirtmişlerdir.

## **ÖNERİLER**

Araştırma sonucunda görülmektedir ki çalışma grubundaki çoğu öğretmen adayı bilimsel araştırma dersine yönelik olumlu tutum sergilemekte hatta çoğunluk bilimsel araştırma yöntemleri dersinin gerekliliğini savunmaktadır. Ancak çalışma grubundaki çoğu öğretmen adayı bilimsel araştırma yöntemleri dersinin uygulamadan uzak olması, öğrenci merkezli olmaması ve dersi veren öğretmenlerin yetersizliği gibi olumsuz durumları ifade ettikleri görülmektedir. Bu nedenlerle öğretmen adaylarının bilimsel araştırma dersine yönelik olumlu tutum geliştirmeleri için; bilimsel araştırma yöntemleri dersi uygulamalı olmalıdır. Bilimsel araştırma yöntemleri dersinde sınıf ortamı ders içeriğine uygun düzenlenebilir. Bilimsel araştırma yöntemleri dersine giren öğretmenler ders ortamında daha verimli olmak için farklı çalışmalar yapabilir.

## KAYNAKÇA

- Alipaşa, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3).
- Arabacı, İ. B. (2010). Stratejik Planlamada Çevre Analizi Tekniği Olarak Pest Analizi. *E-journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 38-49.
- Ateş, H., ve Başkan, G. A. (2014). The precautions to be taken on the faculties of education to improve teacher quality and to increase employment opportunity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 141, 861-866.
- Barber, M. ve Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing schools systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bulger, S. M., Mohr, D. J. ve Walls, R. T. (2002). Stack the deck in favor of your students by using the four aces of effective teaching. *Journal of Effective Teaching*, 5(2), 512-527.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Claycomb, C. ve Hawley, W. D. (2000). Recruiting and Retaining Effective Teachers for Urban Schools: Developing a Strategic Plan for Action.
- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. Routledge.
- Coşkun, H. (2009). *Topluma hizmet uygulamaları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetin, A. ve Dikici, R. (2014). Eğitim Bilimlerinde Araştırma Yöntemleri Dersinin Etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 981
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*(1.Baskı), Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Dillon, J. ve Maguire, M. (1998). Becoming a teacher. *Issues in Secondary Education*, 2nd edn. Buckingham: Open University Press, 203-14.
- Doğan N., Çakıroğlu J., Bilican K ve Çavuş S. (2012). *Bilimin Doğası ve Öğretimi*(2). Ankara: Pegem Akademi.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2003). Öğretmen Adaylarının Genel Öğretmenlik Davranışlarına İlişkin Yeterlilik Algıları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (3).

- Fidan, N., (2012). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi.
- Gürşimşek, I. (1998). Öğretmen eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14).
- Karasar, N. (1974). Araştırma eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(14), 263-274.
- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri (22. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kiss, D. (1992). *What is science?: some problems in financing science in small and not rich countries* (No. JINR-E17-92-169). P00008501.
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I. ve Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education (IJHSSE)*, 1(11), 73-100.
- Moon, B. (2007). Research analysis: Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices. *Paris, France: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization*.
- Özdemir, S. (1997). Her organizasyon hizmet içi eğitim yapmak zorundadır. *Milli Eğitim*, 133, 17-19.
- Pan, C. C. S., Sivo, S. ve Brophy, J. (2003). Students' attitude in a web-enhanced hybrid course: a structural equaadon modeling inquiry. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 41(2), 181-194
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A. ve Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Sankaran, S. R., Sankaran, D. ve Bui, T. X. (2000). Effect of student attitude to course format on learning performance: An empirical study in Web vs. lecture instruction. *Journal of instructional psychology*, 27(1), 66.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-Analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 609-627.
- Semerci, Ç. (2003). Eğitim sisteminde öğreticilerin kalitesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 203-210.
- Şişman, M. (2007). Eğitim bilimine GİRİŞ(3.baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Tosun, C. (2014). Pre-service teachers' opinions about the course on scientific research methods and the levels of knowledge and skills they gained in this course. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 39(10), 96.
- Tuncer, M. ve Yılmaz, Ö. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Araştırma Özyeterliği Ve Üstbiliş Düşünme Becerilerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3).
- Türk Dil Kurumu (2017). Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü. (2017, Kasım 26). [http://tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=tutum&hngget=md](http://tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&view=bilimsanat&kategoriget=terim&kelimeget=tutum&hngget=md) adresinden alınmıştır.
- Ünal, S. ve Ada, S. (2007). Eğitim Bilimine GİRİŞ. Ankara.: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Walliman, N. (2011). Research methods: The basics. Routledge.
- Yalaz, K. (2013). Gelişimsel Çocuk Nörolojisi Derneği. *Çocuk Sağlığı ve Gelişimi Dergisi*. 6.
- Yaşar, Ş. ve S. Anagün Ş. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2) : 223–236
- Yenilmez, K., & Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı Öğretmen Okulu Öğrencilerinin Matematik İle. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME YAKLAŞIMLARINI KULLANMA DURUMLARI

**Doç. Dr. Özkan AKMAN**

*Gaziantep Üniversitesi, akmanozkan@hotmail.com*

**Öğretmen Yeşim KAHLEOĞULLARI**

*MEB, Yesim.kahle31@outlook.com*

## ÖZET

Bugün yaşadığımız dünyada 'bilgi' ve 'bilim' kavramları, teknolojik gelişmelerin etkisiyle hızlı bir şekilde değişmekte ve ilerlemektedir. Teknolojideki bu gelişim, eğitim ve öğretimi de etkilemektedir. Değişen koşullar karşısında var olan öğretim yöntemleri yetersiz kalmıştır. Bu yüzden bu yöntemler de değişikliğe uğramıştır. Değiştirilen geleneksel yaklaşımın yerini yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı almıştır. Değişen öğretim yaklaşımıyla beraber yöntem ve tekniklerin değişmesi ve yenilerinin eklenmesi öğretmenlerin bu değişimde başrolde olmalarını gerekli kılmıştır. Bu araştırmanın amacı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim verilen sınıflarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında ne derece bilgi sahibi oldukları ve bunları kullanma düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile hazırlanmıştır. Çalışma grubunu, Gaziantep İl'i Nizip ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 20 öğretmenden oluşmaktadır. Veriler, çalışma grubuna uygulanan görüşme formlarından elde edilmiştir. Verilerin, görüşme formlarından elde edilen cevapların sınıflandırılarak analize tabi tutulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme kaynakları hakkında bilgi sahibi olma derecelerinin çalıştıkları sene ve çalıştıkları sosyal çevreye göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Alternatif ölçme ve değerlendirme kaynaklarını kullanım düzeylerinin sınıf mevcudu, zaman, mali kaynak, materyal ve yeterliliklerine bağlı olarak değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettikleri geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını daha çok kullandığı görülmüştür. Bu sonuçlar ışığında öğretmenlere gerekli hizmet içi eğitimlerinin artırılması ve gerekli sınıf ortamlarının sağlanması konusunda çalışmalar yapılması konusunda öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal bilgiler, alternatif ölçme ve değerlendirme

## EXAMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' USE OF ALTERNATIVE ASSESSMENT AND EVALUATION APPROACHES

### ABSTRACT

The concepts of 'knowledge' and 'science' that we live in today are rapidly changing and progressing under the influence of technological developments. This development in technology also affects education and training. The existing teaching methods in the face of changing conditions are insufficient. As a result, these methods have also changed. The constructivist learning approach has taken the place of the changed traditional approach. The change of methods and techniques with the changing teaching approach and the addition of the innovations have made it necessary for the teachers to take the lead in this change. According to the constructivist learning approach of this study, it was tried to determine the degree of knowledge about social studies teachers' alternative measurement and evaluation methods and the levels of using them in the classrooms where education is given. This study was prepared by semi-structured interview technique from qualitative research methods. The working group consists of 20 teachers working in secondary schools in Nizip district of Gaziantep province. The data were obtained from the interview forms applied to the study group. The answers obtained from the interview forms were classified and analyzed. According to the results obtained, it was seen that the degree of having knowledge about the sources of alternative measurement and evaluation resources of the



teachers varied according to the age and the social environment. The level of utilization of alternative measurement and evaluation resources has been reached as a result of changes in class availability, time, financial resources, materials and qualifications. Teachers seem to use more traditional assessment and assessment approaches that they feel more comfortable with. In this light, suggestions were made to increase the necessary in-service training for the teachers and to work on the provision of the necessary class environment.

**Keywords:** Social studies, alternative measurement and evaluation.

## GİRİŞ

20. yüzyıl biterken, Bilişim Devrimi olarak adlandırılan bilgi üretimi ve bilgiye ulaşmada oluşan hızlı gelişmeler ile soğuk savaşın bitmesiyle başlayan üçüncü küreselleşme dalgasıyla Sanayi Devrimi sonrası oluşturulan eğitim paradigmaları işlevsiz hale gelmiştir. Bu gelişmeler bu eğitim paradigmalarının yerini yenisinin almasını da sağlamıştır. Bu tarihsel kırılmanın eğitimdeki en önemli boyutunu öğretmen merkezli davranışçı öğretme kuramından öğrenci merkezli yapılandırmacı öğretme kuramına geçiş oluşturmaktadır. Bu değişme dünyada sosyal bilgiler öğretiminin de yeniden yapılanmaya zorlamıştır. Örneğin Amerika Birleşik Devletleri'nde bu alanı yönlendiren en etkili kurum olan Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi (NCSS), 1997 yılında, ülkeyi XXI. yüzyıla taşıyacak sosyal bilgiler öğretiminin her şeyden önce yapılandırmacı öğrenme kuramına dayanması gerektiğini vurgulamıştır. Aynı zamanda NCSS, sosyal bilgiler öğretiminin yapılandırılmacıktan başka etkin öğretim ilkelerine (anlamlılık, bütünlükçülük, değerlere dayalılık, meydan okuma ve aktif öğrenme) göre tasarlanmasını öngörmüştür. Bu dönüşümün yansımalarını eğitim reformu yapan pek çok ülkenin programlarında ve ders kitaplarında görmek mümkündür (Öztürk ve ark., 2007).

Dünyada bilginin önemi hızla artarken, “bilgi” kavramı ve “bilim” anlayışı da hızla değişmektedir. Demokrasi ve yönetim kavramları farklılaşmakta, teknoloji hızla ilerlemekte tüm bunlara paralel olarak küreselleşme ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sıkıntıları yaşanmaktadır. Belirtilen hızlı değişim ve gelişim ile hâkim olmaya başlayan küreselleşme süreci, sadece ekonomik alanda belirleyici olmakla kalmayıp, sosyal ve kültürel alanlarda da etkili olmaya başlamıştır. Bu gelişmeler aynı zamanda, bilgi toplumu oluşumu sürecini başlatmıştır. Bilgi toplumunun ekonomik büyümeyi hızlandırıcı, sosyal alt yapı hizmetlerinin sunumunu iyileştirici ve kültürel etkileşimi artırıcı etkileri olduğu da açıktır. Bilgi toplumuna geçişin en önemli şartlarından birisi, bilgiye yapılacak olan yatırımdır. Bu sebeple gelişmekte olan ülkelerin gelişmesine en büyük katkı, insan kaynaklarına yapılan yatırım ve alt yapının iyileştirilmesi olacaktır.

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uygun olarak hazırlanan yeni program, öğrenciyi etkin kılan öğretim stratejileri ve bu stratejilere uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanımını öngörmektedir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında öğretmenlerin temel görevi, öğrencilerine mevcut bilgileri aktarmak değil, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerilerini kazandırmaktır. Aynı okuldaki sınıflar ve aynı sınıftaki öğrenciler arasındaki başarı ve beceri düzeyi farklılıklarının en önemli kaynağı öğretmendir (OECD, 2009).

Öğrencilerin gerekli becerileri kazanabilmeleri, öğretim sürecinde etkin yöntemleri ve uygun materyalleri kullanarak öğretim yapmalarına bağlıdır. Bu süreçte asıl görev öğretmene düşmektedir. Öğretmenler öğrencilerine, mevcut bilgileri ezberletmek yerine, kavrayarak öğrenmelerini sağlamalı, karşılaşılan yeni durumlar karşısında problem çözme becerilerini geliştirmeli, bilimsel yöntem ve süreçlerini kullanmayı öğretmelidirler. Yeni programda öğretmenin görevi, öğrencilere öğrenmenin yollarını göstermek ve bu süreçte onlara rehberlik yapmak olarak tanımlanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin etkili öğretim yöntem ve teknolojileri konusunda yetkin olmaları gerektiğine işaret etmektedir (Kılıç, 2001). Öğretmenin rolü günümüzde, öğrencilere yalnızca bilgi aktarmakla kalmayıp onlarla iyi iletişim kurarak, onlara gerekli temel becerilere ve toplumsal değerlere sahip insanlar olmalarını sağlamak olarak değişmiştir (Aktepe ve Aktepe, 2009). Bunu sağlamak için ise, öğretmenin çok zengin bir öğretim yöntemleri bilgisine sahip olması ve dersi için bunlardan uygun olanı seçebilmesi gerekmektedir.

Yöntem, sadece öğrenciye bilgi vermekle kalmayıp, aynı zamanda öğrencinin işbirliği yapma, tartışma yeteneklerini ve sosyal ilişkilerini de geliştirebilmelidir (Şahin, 1998). Bu nedenle öğretmenler, derste kullanacakları yöntemlerin seçiminde yöntemde hangi özellikleri aradıklarını göz önünde bulundurmalarıdır.

Öğretim yöntemi, bir sorunu çözmek, bir deneyi sonuçlandırmak, bir konuyu öğrenmek ya da öğretmek gibi amaçlara ulaşmak için bilinçli olarak seçilen ve izlenen düzenli yol olarak tanımlanmakta, öğrencilere, bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların kazandırılması amacıyla gerçekleştirilen gözlem, deney planlama, uygulama ve çalışma teknikleri olarak belirtilmektedir (Yaşar, 1998). Bir diğer tanıma göre ise yöntem, öğretim yaşantılarının desenlenmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında bilinçli olarak seçilen ve izlenen yoldur (Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut, 1997).

Öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerini, öğrenme güçlüklerinin neler olduğunu, programların istenilen başarıya ulaşip ulaşmadığını, öğretimin ve öğretim materyallerinin etkililiğini belirlemek, öğrencilerin gelişimlerini izlemek, onların gelişimlerine yönelik geri bildirimlerde bulunmak için eğitimde ölçme ve değerlendirme hizmeti önemli ve zorunlu bir ihtiyaçtır (Çelikkaya ve Kuş, 2009). Teknoloji, bilim ve bunlara bağlı olarak eğitimde olan gelişmeler sonucunda zorunlu bir ihtiyaç olan ölçme ve değerlendirme de gelişmek zorunda kalmıştır. Yapılan yeni eğitim paradigmalarına yanıt veremeyen geleneksel ölçme ve değerlendirme yerini daha çok Alternatif ölçme ve değerlendirmeye bırakmıştır.

### **Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri**

Alternatif ölçme ve değerlendirme, tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar. Geleneksel ölçme ve değerlendirmeye nazaran daha fazla gerçek hayatla ilişkili ve öğrenci merkezlidir. Ürün kadar sürecinde değerlendirilmesini dikkate alan alternatif değerlendirmelerde öğrencilerin yüksek düzeydeki düşünceleri, problem çözme ve yaratıcılıkları ön plana çıkarılır. Çoklu cevaplar, stratejiler ve oluşturulan süreç öğretmen tarafından değerlendirilir, onaylanır ve ödüllendirilir. Değerlendirmedeki bu değişiklikler birçok açıdan

öğrencilerin öğrenme konusunda sorumluluk sahibi olmasını ve öğrendikleriyle gurur duymasını sağlayabilir (Nartgün, 2008).

Alternatif ölçme değerlendirme;

- Daha derin ve anlamlı bilgiyi ölçmesi
- Öğrenme ürünü kadar öğrenme sürecine odaklanması,
- Öğrenmeyi motive etmesi,
- Farklı yaklaşım ve materyallerin denenmesi ve değerlendirilmesi, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesine olanak vermesi,
- Bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarındaki gelişimlerin üçünü birden yoklama özelliğine sahip olması,
- Alternatif değerlendirmelerde, üst düzey düşünme (analiz, sentez ve değerlendirme), problem çözme becerisi geliştirme ve gerçek dünyadaki sorunlarla ilgilenmeye yönlendirmesi vb. açısından önemlidir.

Alternatif Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri

- Projeler
- Performans Değerlendirme
- Öğrenci Ürün Dosyaları (notla değerlendirilmez)
- Kavram Haritaları
- Kelime İlişkilendirme Testi
- Yapılandırılmış Grid
- Tanılayıcı Dallanmış Ağaç (doğru-yanlış soruları)
- Drama
- Görüşme (mülakat)
- Akran Değerlendirme
- Öz Değerlendirme
- Dereceli Puanlama Araçları (rubric)

## **METOT**

Bu araştırmanın amacı, yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim yapılan okullarda Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma düzeylerini tespit etmektir. Bu amaçla var olan alternatif ölçme ve değerlendirme kaynaklarını belirtmek için tarama modeli kullanılmıştır. Bu amaca ulaşmak için gerekli uzman ve öğretmen görüşleri alınarak 4 tane seçenekli, 5 tane de yoruma dayalı olmak üzere 9 soruluk bir anket hazırlanmıştır. Anket sonuçları analiz edilerek verilen cevaplara göre sınıflandırma yapılmış ve sonuca ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu araştırma Gaziantep İli'nin Nizip ilçesinde yer alan okullarda bulunan 20 Sosyal Bilgiler öğretmenine uygulanmıştır. Cinsiyetin bu çalışmada farklılık yaratacak bir etkisi olmadığından bu faktör göz önüne alınmamıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme kaynaklarını kullanma düzeyleri anketlerin analizi sonucu; kullanma, kullanmama veya az kullanma sebepleri baz alınarak sınıflandırma yapılarak sunulmuştur.

Yapılan ankette: 1-5 sene çalışan öğretmenler; alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yeterli düzeyde bilgi birikimine sahip olduklarını düşünmektedirler. Bu yöntemlere sınıflarında her konu bitiminde ve başlangıcında başvurduklarını belirtmişlerdir. Alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin derslere GİRİŞ konusunda öğrencilere yol gösterdiğini ve onları derse hazırladığını belirterek bu yöntemlerin faydalarından bahsetmişlerdir.

5-10 sene çalışan öğretmenler; alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri hakkında orta düzeyde bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Ancak bunları uygularken bazı sınırlamalar olduğundan kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sınırlamaları şu şekilde ifade etmektedirler. Yetersiz kaynak, materyal eksikliği, ders sürelerinin kısıtlı olması ve var olan sınav sisteminin ölçme değerlendirme konusunda çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorulara mecbur kıldığı görüşündedirler. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre eğitim öğretim yapılırken bu anlayışın gerektirdiği ölçme ve değerlendirme kaynaklarının kullanılabilmesi için gerekli alt yapı ortamın da hazırlanması gerekmektedir.

10- 15, 15-20 sene ve üzeri çalışan öğretmenler; alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri konusunda kısmen yeterli olduklarını düşünmektedirler. Derslerde uygulama olarak daha çok, kendilerini yeterli hissettikleri geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullandıklarını belirtmişlerdir. alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden olan çoktan seçmeli ve kısa cevaplı soruları sınav sisteminin gerekliliği olarak kullandıklarını belirtmişlerdir.

Bu sınıflamanın dışında şu sonuçlara da ulaşılmıştır: Bazı öğretmenlerin buldukları okulun sosyal çevresi gereği bu yöntemlerin uygulanışının çok etkili olmadığını belirtmişlerdir. Buldukları sosyal çevre sebebiyle okulda devamsızlıklar, davranış bozuklukları, akran çatışması gibi problemler eğitimin ve öğretimin de bu yönde aksamasına ve yetersiz kalmasına sebebiyet verdiği belirtilmiştir. Bu şartlarda yapılandırmacı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanımının geri planda kaldığı vurgulanmıştır. Sosyal çevresi iyi olan okullarda ise aile ve çocukların sınav sistemi dolayısıyla sınava yönelik yöntem ve tekniklere daha çok ağırlık vermeleri sebebiyle kullanılan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerine ilgilerinin olmadığını belirtmişlerdir. İlgi gösterilmeyen bu yöntemlerin verimli olamayacağını belirterek ilginin merak ve ihtiyaçla arttırılabileceğini belirtmişlerdir.

Ders saati ve kaynak yetersizliği; öğretmenlerden alınan cevaplar alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda yetersiz kaynak sebebiyle bazı yöntemleri kullanamadıklarını göstermiştir. Ders saatlerinin yetersiz oluşu da bazı yöntemlerin kullanılamamasına sebep olmaktadır. Çoğu öğretmen yöntemler uygulandığı zaman

ders konularının dönem sonuna yetişmediğini ve çocukların geri kaldığını belirtmişlerdir. Ders saatlerinin arttırılmasıyla bu yöntemlerin daha çok kullanılabilceğini belirtmişlerdir.

## **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanma düzeylerini belirlemek için yapılan bu çalışmada; sosyal bilgiler öğretmenlerinin kıdem, sosyal çevre, yeterlilik ve sistem faktörlerine göre kullanım düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Öğretmenlerin çoğunluğunun sınav sistemi ve kendilerini yetersiz hissetmeleri sebebiyle geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla; yazılı yoklama, sözlü sınav, çoktan seçmeli sınav, performans değerlendirme, proje ve portfolyo kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu alanda benzer içerikle; Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş'ın (2010) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde kullanım düzeyinin 8 yılda biraz daha arttığı ancak genel çerçevede öğretmenlerin kullanmama sebeplerinin yakın ve benzer olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Gelbal ve Kelecioğlu (2007) tarafından yapılan araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlerin öğrencilerini tanımada ve başarı düzeylerini belirlemede daha çok geleneksel yöntemleri tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Bunların dışında benzer içerikle yapılan çalışmalar da (Ulutaş, 2003; Çakan, 2004; Parmaksız, 2004; Kaya, 2004; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Yaşar, Gültekin, Türkkın, Yıldız ve Girmen, 2005; Titrek, 2005; Şenel, 2008; Çoruhlu, Nas ve Çepni, 2009; Kuran ve Kanatlı, 2009) incelendiğinde sonuçlar birbirine paralel kalmıştır. Öğretmenler kendilerini daha çok yazılı sınavla ölçme konusunda yeterli görmektedirler. Yetersiz hissettikleri diğer ölçme ve değerlendirme yöntemlerini kullanmaya istekli değildirler. Yapılan bu çalışmada bu sonuçlardan farklı olarak günümüzde teknolojiyle birlikte iyileştirilen öğretmen yetiştirme şartlarının da etkisiyle bugün;

Daha yeterli donanımlara sahip öğretmenler yetişmektedir. Daha donanımlı yetişen yeni nesil öğretmenler kendilerini alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri konusunda daha yeterli hissetmekte ve derslerde bilgiye daha hızlı ulaşabilmeyi öğretmek amacıyla bu yöntemlere başvurumaktadırlar. Yapılan eski çalışmalar incelendiğinde genellikle yazılı sınavlar kullanıldığı ifade edilmiş, bu çalışmada ise yazılı sınavlara ek olarak daha çok alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanıldığı görülmektedir.

Sosyal Bilimler, hayatın kendisini içine alan en kapsamlı disiplindir. Doğada insan var olduğu günden beri var ve insan oldukça devam edecektir. Böyle bir disiplini içeren toplumu inşa etmeye yarayacak olan Sosyal Bilgiler dersinin de önemi buradan gelmektedir. Bilimsel ve teknolojik gelişmelere uygun olarak geliştirilen yeni eğitim-öğretim yaklaşımları tek başına yeterli gelmediği görülmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla öğretim sadece bir isim olarak askıda durmamalı onu yaşatabileceğimiz ortamlar inşa edilmelidir. Toplum için önem arz eden bir derste bu yaklaşıma uygun olan alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleri bireyi çok yönlü ele alarak farklı düşünce ve duyularını geliştirerek bireylerin var olan yetenek ve becerilerini ortaya çıkarmaya yardımcı olur. Böyle gelişen bireyler kişilik olarak özgüveni yüksek ve kendisiyle barışık olarak yetişirler. Bu mutlu bir toplumun temelidir. Bireylerin mutluluğu toplumun mutluluğunu oluşturur ve böylece daha gelişmiş ve gelişime açık ileri görüşlü toplumlar oluşur. Böyle bir toplum oluşturmak için öğretmenleri başrole koyulmuştur. Başrole koyarak en büyük görev onlara verilmişse; Eğitim ve öğretim ortamında yapılandırmacı yaklaşıma uygun olan alternatif

ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanabileceği koşullar sağlanmalıdır. Gerekli zaman ve kaynaklar temin edilmelidir. Çağımızda teknoloji ve bilimin gelişim hızına bağlı olarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler belirli aralıklarla verilmelidir. Öğretmenlerin bu çağda her bilgiye ulaşabilmesi için gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır. Ders sürelerinin veya öğrenci sayılarının bu yöntemleri uygulayabilecek şartlarda iyileştirilmesi gerekmektedir.

Ders süreleri ve derslikler yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiklerine uygun şekilde düzenlenmelidir. Sadece ders kitapları bu şekilde düzenlenerek bir sonuca varılmaz.

Öğretmenlere gerekli imkanlar sağlanmalı gelişen büyük ekonomimizin faydası eğitime de yansımalıdır.

Öğretmenlerimizin ders yılı içerisinde gelişen teknoloji ve değişen dünyada güncel kalabilmesi için gerekli eğitimler verilmeli veya bunlara ulaşabilecekleri sosyal ortamlar sağlanmalıdır.

Öğretmen kılavuz kitapları alanında uzman kişiler tarafından hazırlanmalıdır. Bu kitaplar öğretmenlere sabit bilgiler vermek amacıyla değil yeni bilgileri oluşturabilmeleri amacıyla hazırlanmalıdır.

MEB tarafından öğretmenlerin bu konudaki yeterlilik düzeyleri hazırlanacak bir ölçme aracıyla tespit edilmeli ve çıkan sonuçlara yönelik hizmet içi eğitimler verilmelidir.

#### **KAYNAKÇA**

Aktepe, V., & Aktepe, L. (2009). Fen Ve Teknoloji Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri: Kırşehir Bilsen Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1).

Ataman, M. ve Kabapınar, Y. (2012). Sosyal bilgiler (4-5. sınıf) programlarındaki ölçme değerlendirme yöntemlerinin kullanılma nedenleri ve uygulamaların yeterliliği. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 94-114.

Aydoğmuş, A. ve Coşkun-Keskin, S. (2012). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanma durumları: İstanbul ili örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2), 110-123. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F., (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem Akademi. 3. baskı. Ankara.

Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S. ve Bıçak, B. (2010). *Ölçme ve değerlendirme teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi.

Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin Ölçme- Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlilik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:2, s.99-114

Çelikkaya, T., & Zafer, K. U. Ş. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları yöntem ve teknikler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2).

- Çelikkaya, T., Karakuş, U. ve Öztürk Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme- Değerlendirme Araçlarını Kullanma Düzeyleri ve Karşılaştıkları Sorunlar. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:1, s. 57-76
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). Fizik Öğretimi. Ankara: YÖK/ Dünya Bankası.
- Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D., & Turgut, M. F. (1997). Fizik öğretimi. *Ankara: YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.*
- Çepni, S., Çoruhlu, T. Ş. ve Er Nas, S. (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme- Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:1, s.122-142
- Çoruhlu, T.Ş., Nas, S.E. ve Çepni, S., (2009). Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme Değerlendirme Tekniklerini Kullanmada Karşılaştıkları Problemler: Trabzon Örneği. Yüzüncü Yıl Üniversitesi. Eğitim Fakültesi Dergisi. 4(1): 122-141.
- Dilaver, H. H. ve Akyürek Tay, B. (2008). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık. İçinde Tay, B. ve Öcal, A. (Eds.), Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretimi (91-121). Ankara: Pegem Akademi.
- DPT. (2000). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı, Ankara
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları ve Karşılaştıkları Sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı:33, s.135-145
- Gözütok, D., Akgün O. E. ve Karacaoğlu, C. (2005). İlköğretim Programlarının Öğretmen Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi. Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39.
- Karasar, N (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Ankara, Nobel Yay.
- Kaya, B., (2004). İlköğretim İkinci Kademe Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Öğrencilerin Başarı Düzeyini Belirlemede Kullandıkları Ölçme Araçları ve Bunları Seçmelerinde Etkili Olan Faktörler. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Kuran, K. ve Kanatlı F., (2009) Alternatif Ölçme Değerlendirme Teknikleri Konusunda Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(12): 209-234.
- Küçükylmaz, A. ve Duban, N. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri. Anadolu Üniversitesi

- Metin, C.ve Üztemur, S.S. (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Kavram Yanılgıları ve Öz Yeterlilik İnançlarının İncelenmesi. Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi. Sayı:3, s.41-67
- Nartgün, Z. (2008). Öğretmen adayları için ölçme ve değerlendirme genel yeterlik algısı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS. Paris: OECD Publication.
- OECD, (2007) Executive Summary PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, <http://www.oecd.org/document/2/>: Erişim, 17.11.2017.
- Özçelik, D. A., (1998). Ölçme ve Değerlendirme, Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Öztürk, C., Acun, İ. Akengin, H., Ata, B., Baysal, N.Z., Demircioğlu, İ.H., Doğanay, A., Gültekin, M., Kabapınar, Y., Karabağ, G., Tekindal, S., Yanpar, T., Yaşar, Ş. ve Yel, S., (2007). Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi. Pegem Yayıncılık. Ankara
- Parmaksız, R.Ş., (2004). Aktif Öğrenme ve Alternatif Değerlendirme Yaklaşımlarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kullanılabilirliği. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak.
- Şahin, F. (1998). Okul öncesinde fen bilgisi öğretimi ve aktivite örnekler, İstanbul: Beta Yayın Dağıtım A.Ş.
- Şenel Çoruhlu, T., Er Nas, S. ve Çepni, S., (2008). Fen ve Teknoloji Öğretmenleri İçin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Bir HİE Programından Yansımalar: Trabzon Örneği, Necatibey Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 1-22.
- Şimşek, H., Hırça, N. ve Coşkun, S.(2012). İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretmenlerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerini Tercih ve Uygulama Düzeyleri: Şanlıurfa İli Örneği. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Sayı:18, s. 249-268
- Taşkaya, S. M. ve Sürmeli, H. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Kullandıkları Öğretim Yöntemlerin Değerlendirilmesi. Mersin Üniversitesi.
- Tay, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Konusundaki Görüşleri. The International Journal of Social Science. Sayı:3, s. 661-683
- Titrek, D.A., (2005). Öğretmenlerin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Kullandıkları Ölçme Araçlarının Niteliksel Özellikleri. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.



- Ulutaş, S., (2003). Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Yalçınkaya, E. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerini Kullanma Düzeyleri. e- Journal of New World Sciences Academy. Sayı:4, s. 1308-7274
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 68-75.
- Yaşar, Ş., Gültekin, M., Türkkın, B., Yıldız, N. ve Girmen, P., (2005). Yeni İlköğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Hazır bulunuşluk Düzeylerinin ve Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi (Eskişehir İli Örneği), Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Yılar, B. ve Topkaya, Y.(2016). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri Hakkındaki Görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:18, s.592-610

# KIRIKKALE'NİN KURULUŞU VE DÖNÜŞÜMÜNDE SAVUNMA SANAYİİNİN ROLÜ

**Doç. Dr. Rafet METİN**

*Kırıkkale Üniversitesi, rafet\_metin71@hotmail.com*

**Yüksek Lisans Öğrencisi Gökhan UCA**

*Kırıkkale Üniversitesi, cacabey\_71@hotmail.com*

## ÖZET

II.Mehmed, İstanbul'u almasıyla beraber bölgeye Osmanlı Devleti'nin ilk düzenli savunma sanayii tesisleri olarak kabul edilen Tophane-i Amire'yi kurduktur. Bu tesisler merkez olmak üzere çevresi yerleşime açılarak şimdiki İstanbul'un Tophane semti ortaya çıkmıştır. Tophane semti Osmanlı Devleti'nin savunma sanayii merkezi olma özelliğini devlet son bulana kadar korumuştur. Osmanlı Devleti'nin yıkılmasıyla beraber yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin savunma sanayii fabrika ve tesislerinin kurulacağı bölge olarak Kırık köyü arazisi seçilmiştir.Kırık köyü arazisinin seçilmesiyle beraber yeni devletin savunma sanayii merkezi de bu bölge olmuştur. Zaman içerisinde savunma sanayinin bölgeye kurulmasıyla beraber şehirleşme başlamış, Kırık köy 12 haneli bir yerleşim yeri iken Kırık köy ismi bölge halkının yakıştırması ile Kırıkkale ismini almış ve 1935 yılında 4.599, 1940 yılında 11.484, 1945 yılında 14.496 ve 1950 yılında da nüfusu 15.750 olmuştur.1923 yılında 12 haneli Kırık köyü iken sadece 27 yıl içerisinde nüfusu 15.750 olmuştur. Bu nüfus artışı Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü bünyesinde kurulan savunma sanayii fabrika ve tesisleri etrafında şekillenmiştir. Bunun bir sonucu olarak Kırıkkale "Cumhuriyet Şehri" "Sanayi Şehri" olarak anılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kırıkkale, savunma sanayi, askeri fabrikalar

## THE ROLE OF DEFENCEINDUSTRY IN THE ESTABLISHMENT AND TRANSFORMATION OF KIRIKKALE (1923-1950)

### ABSTRACT

When II.Mehmed, conquered Istanbul, he founded Tophane-i Amire that was accepted as the first regular facility of defence industry of Ottoman Empire. These facilities bwing the centre, it's surroundings were opened to settlement and the Tophane District occured. The Tophane District kept up being the defence industry centre of Ottoman Empire until the government collapsed. After the collapse of Ottoman Empire, the land of Kırık village was chosen as the district for the factories and facilities of defence industry by the newly founded Republic of Turkey. As the land of Kırık village was chosen, this district occured to be the centre of defence industry of the new government. In time, with the foundation of defence industry, urbanization started. Until that time, Kırık village had been a settlement area with 12 houses, then it was called as Kırıkkale by the local commuñsty and it's population increased to 4599 in 1935, 11.484 in 1940, 14.496 in 1945 and 15.750 in 1950. In 1923, Kırık village just had 12 houses and anly in 27 years it's population numbered to 15.750. This rise of population was shaped around the factorşes and facilities of defence industry founded by the General Directorate of Military Factories. As a consequence, Kırıkkale was commemorated as "The City of Republic", "The City of Industry".

**Keywords:** Kırıkkale, defenseindustry, military factories

## GİRİŞ

### Kırıkkale'nin Kuruluşu ve Dönüşümünde Savunma Sanayiinin Rolü (1923-1950)

Askeri fabrikaların kurulması ilk olarak İzmir İktisat Kongresi'nde gündeme gelmiş, açılış konuşmasında Mustafa Kemal Atatürk, iktisadi başarılar ile sonuçlandırılmayan askeri zaferlerin kalıcı olmayacağını, Türk insanını fetih uğruna yüzyıllarca Osmanlı padişahlarının arkasından boşuna gitmiş olduklarını belirtmiştir ( Akşin,1997:7).

İktisat vekili Mahmut Esat Bey, İzmir'de yayınlanan Anadolu Gazetesi'ne vermiş olduğu demeçte *“Onbeş seneden beri memleketimiz muharebe içinde bulunuyor. Son büyük taarruzumuzu istihalden sonra önümüzde yeni bir saha açılıyor. Memleketimiz büyük zaferden bihakkin müstefit olabilmek için bu yeni sahada da muvaffak olmak mecburiyetindedir. Bu yeni saha da iktisat sahasıdır. Bu sahada muvaffak olmak bizler için elzemdir.(Ökçün.1997:7)”*

Kurtuluş Savaşı'nın kazanılmasının ardından, Mustafa Kemal Atatürk'ün başlattığı askeri fabrikaların Anadolu'ya taşınması ile ilgili kurum olarak Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü'ne görev verilmiştir (Güngen,1987:4)

Cumhuriyet'in ilanından sonra Askeri Fabrikaların hangi bölgeye kurulacağı tartışılırken Fevzi Paşa Kayseri'nin uygun bölge olduğunu belirtmiştir. 18 Nisan 1921 günü Milli Savunma Bakanlığı'na bildirilen bir mütalaada, kurulması düşünülen yeni fabrikanın su ihtiyacını karşılayacak kadar akarsuyun bulunması, dolaylarında kömür, bakır, kurşun gibi maddelerin bulunması, halkın çalışkan ve sanata meraklı olması gibi sebeplerden dolayı Yahşihan civarında kurulmasının daha uygun olacağı bildirilmiştir. Milli Savunma Bakanlığı, Genelkurmay Başkanlığı'nın 18 Nisan 1921 tarihli yazısına Yahşihan bölgesinin uygun bulunduğunu ancak bu bölgeye işçiler için lojman yapılması gerekliliğini söylemektedir.

İstiklal Savaşı esnasında Kayseri'de kurulmasına karar verilen İmalat-ı Harbiye Fabrikası'nın yeri 1921'de Yahşihan yakını olarak önerilmiştir. Yapılan incelemeler sonunda burada kurulması kabul edilmiştir. Kurtuluş Savaşı'nda Eskişehir, Ankara ve Keskin'in silah ve cephane üretim merkezleri olması, Kuvay-ı Milliye karşıtı Ankara Valisi Muhittin Paşa'nın tutuklanmasını sağlayan Keskinli Ali Rıza Bey'in bölge halkından olması ve Mustafa Kemal'i Ankara'da çok iyi karşılayan bölge halkının yararlılıklarından dolayı Mustafa Kemal'in gönlünde bölgeye karşı farklı bir hissiyatının olmasının en güzel örneği Ankara'nın başkent yapılmasıdır ve ek olarak inceleme heyetinin tetkiki sırasında Kırık köy muhtarı Hüseyin Kahya'nın arazisinin bir kısmını askeri fabrikalara bağışlayarak yaptığı jest fabrikaların kuruluş yeri olarak buranın seçilme nedenleridir. Yahşihan köyünün öğretmeni Hüseyin Avni Bey'in de bu olaya yardımcı olduğu belirtilmektedir (Karadeniz,2005:39).

Kırıkkale ilk tarihlerde Kızılırmak'ın doğusunda ve içerisinde Çoruh özü geçen bir konuma sahipti. 1925 yılında 12 haneli Kırık köyü ve çevresinde bir kaç köyden oluşan Kırıkkale il coğrafyası, bölgeye askeri fabrikaların kurulmasıyla birlikte şehirleşme sürecine girmiştir. Bu fabrikaların önceleri Keskin tarafına yakın yerlerde kurulması düşünülmüş olsa da o tarihlerde demiryolunun Kırıkkale'ye daha yakın olması, bçlgenin Kızılırmak'a

yakınlığı ve dönemin Kırık köyü Muhtarı Hüseyin Kâhya'nın büyük bir araziyi fabrikalara hediye etmesi fabrikaların Kırık köyü arazinde kurulmasında etkili olmuştur (Köksal,1964:170).

Bu bölgenin seçiminde diğer bir etken de Kırık köyünün bulunduğu çevrenin Ankara'yı Yozgat-Sivas üzerinden doğuya, Çorum üzerinden de Karadeniz kıyısındaki Samsun'a ulaştıran yoldan Kayseri'ye giden yolun ayrıldığı kavşak yola yakın bulunuyor olması ve ayrıca doğuya doğru uzanarak Erzurum'a kadar ulaşması fabrikaların bu bölgeye kurulmasında etkili olmuştur (Tuncel,2002:446).

Bu bölgenin seçilmesinin etkenlerden bir tanesi de 1917 yılında yapılan Yahşihan-Ankara demiryolunun hizmete açılması olmuştur(Altın,2009:40). Kurtuluş Savaşı döneminde Kırık köyü çevresinde bulunan Yahşihan'da, Yahşihan Hat Komutanlığı'na bağlı Müteahhit Nakliye kolunda 2 çift atlı araba kolu ile 2 merkep kolu olmak üzere dört koldan ibaret olan Yahşihan Müteahhit Nakliye kolunda toplam 3 nakliye müteahhit eri ile 29 ertelenmiş er, 44 çift atlı araba ve 230 merkep bulunmaktadır (Evsile,1997:50).

Kurtuluş Savaşı'nın ardından savunma sanayinin kurulması için başkent Ankara'ya yakın bir bölge aranmıştır. Orta Anadolu'da savunma sanayi için güvenli bir bölge olarak görülmüştür. Kızılırmak civarı gezilirken şimdiki Kırıkkale'nin bulunduğu bölgedeki boş araziler heyetin dikkatini çekmiş ve arazi sahiplerinin, özellikle de Kırık Köyü muhtarı Hüseyin Kâhya'nın heyete yakın ilgisi ve ikramı heyetin seçiminde etkili olmuştur. Bu bölgenin seçilmesinde Kızılırmak nehrine yakınlığı, hem karayolu hem de demiryolları üzerinde bulunuyor olması, başkente yakınlığı, geniş ve boş arazilerin çok olması, güvenlik açısından iyi durumda olması etkili olmuştur (Atalay,1996:161). Ayrıca Yahşihan'da bulunan ve bölgenin adı Çeşnigir olarak geçen bölgede, Kara Barut yapımında hammadde olarak kullanılan güherçilenin bulunuyor olması da önemlidir (Durukan,1940:39).

Yıldırım Mecit, askeri fabrikaların Kırık köyünün arazisine kurulmasını eserinde ayrıntılı bir şekilde anlatmaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün askeri fabrikaların düzenli bir şekilde teşkilatlanmaları için Fevzi Çakmak'tan bu konuyla ilgilenmesini istemesi üzerine Fevzi Çakmak da zamanın Askeri Fabrikalar Umum Genel Müdürü Mirliva Asım Paşa'ya Kızılırmak civarında askeri fabrikaların kurulması ve bölge araştırması için emir vermiştir. Bu emir üzerine Asım Paşa başkanlığında Osman Zati ve Seyfi Taner Paşalarında bulunduğu bir heyet, Ankara'dan başlayıp, Kayseri çevrelerine kadar gelmiş ve bu bölgelerde çalışmalar yapmıştır. 1924 yılının Ağustos ayının ilk günlerinde Keskin Kazası üzerinden yola çıkan bu askeri heyet Kırık köyü arazilerinden geçerken Kırık köyü Muhtarı Hüseyin Kahya arazisinde buğday biçirmekle meşgul olduğu halde bu askeri aracını gördüğünde, askeri heyete ikramlarda bulunmuştur. Bu askeri heyette bulunan, Keskin'deki fişek yapımı tezgâhlarının müdürlüğünü yapan Seyfi Taner Paşa'da Hüseyin Kâhya ile daha önceden tanışmış olduklarını bilinmektedir. Hüseyin Kahya ve Asım Paşa arasındaki konuşmaların ardından Hüseyin Kahya bölgede bulunan yüz dönüm arazisi olduğunu ve bu arazinin kahraman orduya bağışladığını ve bu arazilerinde yetmediği takdirde köylüleri adına diğer arazilerinde köylülerinin bağışlayacağını ifade etmiştir. Bunun üzerine Asım Paşa teşekkür edip geziye devam etmişlerdir. Heyet Ankara'ya döndüğünde askeri fabrikalar için en uygun yerin Kırık köyü arazisi olduğu kararına varmışlar ve Kırık köyünün bağlı bulunduğu Kalecik Kaymakamlığı aracılığıyla bu karar Kırık köyü Muhtarı Hüseyin Kahya'ya ulaştırılmıştır (Yıldırım,1966:13-15).

Dönemin Askeri Fabrikalar Umum Müdürü Asım Paşa'nın bu görevle Anadolu'da Kızılırmak çevresini incelemek üzere gönderildiğini Savunma Sekreteri Kemal Sevimli ve Korgeneral Refik Işıtman'ın MKE Kurumu'nu ziyaretinde verilen bir brifingde görmekteyiz.<sup>10</sup>

Keskin'de Milli Mücadele döneminde yararlılıklar göstermekle beraber burada açılan Keskin Fişek İmalathanesi'nde savaş dönemindeki ihtiyaçların karşılanması açısından önemlidir. 1921 senesi Şubat'ında Ankara'da topçu mühimmatının değiştirilme tamir ve ıslahı için kurulmuş olan ve mühimmat fabrikası namı verilmiş bulunan imalathanenin bir kısmında Ustabaşı Hasan Musluhiddin ve Usta İskender tarafından fişek değiştirilme işine başlanmışsa da gerek atölye ve gerekse malzemenin yetersizliği, Sakarya Harbi'nin neticesi üzerine bu işlerin daha gerilerde münasip bir bina da yapılması gereği üzerine Keskin kasabasındaki Kargîr Redif deposu bu maksat için buraya gelen Yüzbaşı Seyfi ve maiyetindeki ustalarla imalathane yapımına müsait görülmüş ve getirilen malzemenin burada kurulmasına başlanmış, Makinist Yüzbaşı Hilmi tarafından orada bulunan bir güç kaynağının kurulmasıyla imalathanenin güç sorunu da çözümlenerek elektrik verilmeye başlanmıştır.<sup>11</sup>

23 Eylül 1920'de işe başlayan bu müessesede önce Mümtaz Kaymakam Hamdi Akif (Emekli Albay ve Silahdarağa Fişek Fabrikası Müdürü) ve sonra Mümtaz Yüzbaşı Seyfi müdürlük yapmışlardır. Sanayi Yüzbaşı Seyyit Ahmet ve Ustabaşı Hasan Muslihiddin'de işletme amirliği yapmışlar ve müessesinin kuruluşunda başarılı işler yapmasında amil olmuşlardır.

Birçok çaba ile meydana getirilen bu imalathanede gece gündüz çalışarak yevmiye elli bin kadar piyade fişegi tamir ve tahvil edilmiş milli mücadelenin cephanesi hususundaki büyük ihtiyacının karşılanmasına çalışılmıştır.<sup>12</sup> Askeri fabrikaların yapılacağı bölgelerin seçiminde Keskin'deki bu faaliyetlerde hiç şüphesiz etkili olduğu savunulabilir.

Askeri fabrikaların bu bölgeye kurulmasında etkili olan hususlardan bir tanesi de, Milli Mücadele yıllarında bölgede bulunan insanların çok büyük ve önemli hizmette bulunmaları, her türlü maddi ve manevi destek sağlamaları sonucunda başta Mustafa Kemal Paşa ve Cumhuriyet'in kurulmasında emeği geçenlerin, bölge insanına bir minnet ve şükran nişanesi olarak savunma sanayinin bu bölge içerisinde kurulmasını sağladığıdır (Özsoy,2011:93).

Askeri Fabrikaların Kırıkkale'de kurulma kararının altında coğrafi konum ve Kırık köyü muhtarı Hüseyin Kâhya'nın misafirperverliği ve iyi netinden başka olarak Keskin ve havalisinin Kurtuluş Savaşı yıllarında göstermiş oldukları fedakârlıklarda önemli bir yer tutmaktadır. İzmir'in işgaline ilk protesto telgrafları kazalardan gelmiştir. İşgalden bir gün sonra İstanbul'a giden ilk protesto telgraflarından bazıları Ankara'nın kazaları olan Keskin, Kalecik ve Ayaş'tan çekilmiştir(Sakallı,1998:54).

<sup>10</sup> "Türk Harp Endüstrisinin Doğuşu ve MKE Kurumunun Tarihçesi", *MKE Dergisi*, S.21, Y.5, Ankara Mart 1979, s.7

<sup>11</sup> *Askeri Fabrikalar Tarihçesi*, s.77-78

<sup>12</sup> *Askeri Fabrikalar Tarihçesi*, s.77-78

Kırıkkale'deki fabrikaların bu bölgeye kuruluşuyla ilgili tüm kaynaklarda da görüldüğü üzere ortak kanaat, Kırık köyü muhtarı Hüseyin Kâhya'nın yer tespiti için Kırık köyü çevresine gelen Milli Savunma Bakanlığı heyetine ilgi göstermesi, ikramlarda bulunması, büyük bir araziye de kurulacak fabrikalar için devlete bağışlaması, fabrikaların bu bölgeye kurulmasında etkili olmuştur.

Özellikle 1921-1923 yıllarında silah tamirhaneleri ve fişek imalathanelerinin Ankara'da ve çevresinde kurulması ve Ankara'ya demiryolu ile bağlı olan, yakınlığıyla dikkat çeken Kırık köyünün Kızılırmak'ın yanında olması, coğrafi yapısının uygunluğu bu bölgede askeri fabrikaların kurulacak bölge olarak seçilmesinde son derece önem arz etmektedir (Atalay,1983:62). Bazı görüşlerde ise askeri fabrikaların Keskin civarına kurulması düşünülürken Keskin eşrafının ilgisizliğinden dolayı vazgeçildiği de söylenmektedir(Pehlivanlı,2007:2559-2560).

İlk fabrikanın temeli Kırık köyü Muhtarı Hüseyin Kahya'nın Kaletpe'nin kuzeyinde bulunan tarlasına atılır ancak bu bölgede bulunan Çoraközü'nün taşması sonucu temeli su basmış, bunun üzerine Kırık köyü Muhtarı Hüseyin Kahya bugün Tapa Fabrikası'nın bulunduğu arazisini vermiş ve fabrikanın temeli bu bölgeye tekrardan atılmıştır. İlk inşaatı yapan müteahhit iflas ederek işi terk etmesi üzerine Hüseyin Kahya müteahhit adına tüm usta ve işçilere kefil olduğundan dolayı işçi ve ustaların parasını Hüseyin Kahya vermiştir.

Kırık köyü Muhtarı Hüseyin Kâhya köylülerine yaptığı bir konuşmada "*Komşular, fabrikalar bizim yerlerimize kurulduğunda, köyümüzün ve civar köylerin ürünleri bol para edecek. Elimizde kalan tarlalarımızın kıymeti inanılmayacak rakamlara yükselecek. Bu gün on tanesi kırık para etmeyen yumurtanın dahi tanesi kırık kuruş edecek. Kurulan Fabrikalarda, değil bizim kırık elli hanelik köyümüz, kırık-elli bin nüfus (barınacak) faydalacaktır.*" demişti(Yıldırım,1966:15-17).

Kırık köyü arazisine askeri fabrikaların kurulmasının başlamasıyla beraber fabrikalarda çalışanların kalması amacıyla konutlar yapılmaya başlanmıştır. Bu konutlardan ilki Kırıkkale Garnizonu'dur. Bu yapılan Garnizon, Kırıkkale'de yerleşim ve şehirleşme açısından yapılan ilk ciddi atılım olma özelliğini de taşımaktadır.

25 Ağustos 1927 tarihli mukavele ile birlikte Mühendis Hasan Hadi, Nihat Kadri ve Salih Beylere ihale edilmiş olan mermi fabrikası işçisi için dörder ailelik dört apartman ve 16 ailelik bir apartman ile 32 ailelik beş parça binanın yapımına başlandığı ve bedelinin de 103.686 olduğu bilinmektedir. 21 Ağustos 1927 tarihinde Müteahhit İlhami Bey'e 96 kişilik amele koğuşu inşası için 15.717 lira verildiğini de bilmekteyiz. Ancak bu bina daha sonra görülen lüzum üzerine çocukların okutulması üzerine mektep olarak düzenlenmiştir.<sup>13</sup>

Bölgeye askeri fabrikalara çalışmak için gelen memur ve işçilerin ikamet etmeleri için 17 Ağustos 1928 tarihli mukavele ile Lenz şirketine dörder ailelik 27 apartman bu apartmanda toplamda 104 aile kalabilecek şekilde ev ve 4 mağazadan ibaret olan inşaatlar 478.390 liraya yaptırılmıştır. Kırıkkale'ye askeri fabrikalar için gelenlerin

---

<sup>13</sup> *Askeri Fabrikalar Tarihçesi*, s.123

sayısının artış göstermesi üzerine 25 Temmuz 1929 tarihinde bir mukavele ile 90 ailelik tek odalı evlerin inşasına Hazım Muammer şirketine ihale edilmiş ve 188.149 liraya yaptırılmıştır.

Bölgede kurulan Çelik Döküm ve Haddehanesi'nde çalışmakta olan işçiler için 31 Ağustos 1930 tarihinde Necit Behiç'e 4 ailelik tek odalı ve 40 ailelik ev toplamda 74.782 liraya inşa ettirilmiştir. 15 Ağustos 1933 tarihinde açılan Askeri Sanayi Lisesi için müteahhit Mühendis Selahattin'e 22 Mayıs 1932 tarihinde bedeli 64.553 liraya inşası yaptırılmıştır. Bu inşaatın elektrik, kalorifer tesisatı, kanalizasyon gibi ihtiyaçları için 18.171 lira daha verilmiştir.

Yukarıda belirtilen inşaatlar yapılırken kanalizasyon sistemi yapılması düşünülmemiş daha sonra bu pis sular kanalizasyon içine alınarak Kırıkkale İstasyonu'ndan Piriç Haddehanesi'ne giden demiryolundaki köprü altına büyük bir hela çukuru yapılmıştır. Bu yapılan evler arasında da yol olmadığından tek yol olarak mühendis Selahattin'e Atatürk Caddesi yolu 1932 senesinde yaptırılmıştır. Kırıkkale'nin her geçen yıl kalabalıklaşması üzerine Kırıkkale İstasyonu ile Garnizon evleri arasındaki alan düzenlenerek Kırıkkale'nin ilk parkı yapılmıştır.

Kırıkkale Mermi Fabrikası'nın inşası sırasında mühendisler için müteahhit firma tarafından yapılan Nilsen Winter binası şirkette 10.000 liraya satın alınmış ve bu binada Askeri Fabrikalar memurlarıyla birlikte Fen ve Sanat Umum Müdürlüğü memurları misafirhane olarak kullanmışlardır.

1934 yılında inşaatına başlanıp 2 Nisan 1937 tarihinde inşaatı bitirilen Kırıkkale Grup Müdürlüğü binası da Kırıkkale Garnizonu içerisinde kurulmuş ve bu bina müteahhit Ahmet Turhan ve Cemile yaptırılmıştır. Bu yeni yapılan binanın kalorifer tesisatı ise Arif Çubukçu'ya yaptırılmıştır. Binanın toplam yapılış bedeli 28.928 lira 85 kuruştur.<sup>14</sup>

1938 senesinde Top Fabrikası ve II. Numaralı Tüfek İşletmesi'nde çalışmak üzere gelen işçiler için Müteahhit Mühendis Ferdi Karman ve ortaklarına ihale edilen birer odalı çift evlerden 23 ve ikişer odalı çift evlerden 30 ve üçer odalı tek evlerden bina toplamda 59 binada 112 ailelik ev yaptırılmış ve ayrıca Ankara Vilayeti tarafından mektep inşa edilinceye kadar kullanılmak üzere, olası bir seferberlikte kışla yahut bekâr evlerine tahsis edilmek üzere bir bina da inşa edilmiştir. Bu inşa edilen tüm binaların bedeli 488.000 kûsur liraya denk düştüğü belirtilmektedir.

13 Ekim 1941 tarihinde müteahhit Jak Acıman'a 10 aile oturmak üzere üç ayrı bölgede ve 30 ailelik ev, bir bölgede 33 odayı içine alacak şekilde 66 odalı iki adet bekar işçiler binası inşa ettirilmiştir. Bu beş parça bina için müteahhide toplamda 232.221 lira ödenmiştir.

Yukarıda belirttiğimiz Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü tarafından yapılan Kırıkkale Garnizon evlerinin yapım aşamaları anlatılmasının ardından "Askeri Fabrikalar Tarihçesi" kitabında şöyle bir ifade kullanılmaktadır. "

---

<sup>14</sup> *Askeri Fabrikalar Tarihçesi*, s.123-125

*Evvelce bir iki iptidai kerpiç barakadan başka bina bulunmayan bu sahada bugün Cumhuriyet Hükümeti yepyeni ve bir modern şehircilik vücuda getirmiştir.*

*Hükümetin inşa ettirdiği bu evlerden başka halk ta kendi hesabına evler inşa ettirmiş ve ettirmekte bulunmaktadır.”<sup>15</sup>*

Kırıkkale Garnizonu, Kırıkkale’de işçi, asker ve mühendislerin kalması için yapılan ve Kırıkkale şehirleşme hareketinin temelini oluşturması açısından önemlidir.

Kırık köyü arazisinde savunma sanayii tesislerin yapım aşamasına ise İstanbul, Ankara ve Anadolu’nun çeşitli yerlerine dağılmış durumda olan tüm fabrikalar ve işletmeler merkezi bir yönetimin altında toplandıktan sonra 1925 yılında üretimin düzenlenmesi, siparişlerin yerine getirilmesi ve hesapların tutulması için “Fen Kurulu” oluşturuldu. 664 sayılı “Müdafaa-i Milliye Vekâletince yüz elli milyon liralık taahhüt icrası hakkında Kanun” ile yüksek miktarda ödenek ayrılarak, Kırıkkale’de Topçu Mühimmat Fabrikası’nın yapımına başlanmıştır (Tanyer,1995:58).

Kırıkkale Mühimmat Fabrikası 1925 yılında Nielsen Winther Firmasına ihale edilerek verilmiş, 1928 yılında da 27.000 metrekare kapalı olarak bitirilmiştir. 26 Nisan 1929 tarihinde 7,5’luk şarapnel, 81 mm’lik havan, 10,5’luk ve 15,5’luk tahrip mermilerinin tecrübe çalışmalarına başlamıştır(Öztürk,1984:6).

Şehrin bugün bulunduğu yerin iskân tarihi çok eskilere inmez. Ancak Çorak özü vadisinin kuzey kenarında Kırık adlı bir köy ve vadi içinde Küriginkale adlı harap bir kale kalıntısının varlığı bilinmektedir. Kırık köyünün ve yanı başındaki kalenin ne zaman ortaya çıktığı hakkında bilgi yoktur. Şehrin yeniliğine karşılık yörenin geçmişi, eskiden idari bakımdan bağlı bulunduğu Ankara’nın tarihiyle paralellik gösterir. Uzun yıllar Keskin kazasının sınırları içerisinde kalan ve 1944’de Kırıkkale’nin ilçe olması ile Keskin’den ayrılmış olan ve bugün Kırıkkale ili arazisinin tamamına yakını, asırlardır “Denek Keskin” ya da sadece “Keskin” olarak bilinmektedir. Bunun için çok eskiden beri çok önemli bir merkezi şehir durumunda olan Ankara’nın yakınında bulunması ayrıca yine Orta Anadolu bölgesinde milattan önceki yıllarda uzun süre hüküm süren Hititlerin merkezi olan Hattuşaş bölgesine de oldukça yakın olması nedeni ile milattan önceki yıllarda da önemli bir yerleşim sahası olmuştur. Kızılırmak ve ona dökülen kollar konumunda olan Delice, Kılıçözü ve Çoraközü gibi irili ufaklı birçok akarsuyun yörede bulunması, doğuya giden yolların bölgeden geçmesi, buraların her zaman yerleşim alanı olarak bulunmasında önemli rol oynadığını belirtebiliriz (Sakallı,1995:3-4).

Kırıkkale’de, askeri fabrikaların ilk işçilerinden olan Abdurrahman Altuner’in anılarından Kırıkkale merkezine 8 km. Mesafede bulunan ve şuan Kırıkkale’nin bir mahallesi olan Çullu’nun da o zaman bir köy olduğu ve bu köydeki Çullu Cami’nin tarihinin 1784 yılına kadar gittiğini bildirilmektedir (Döken,2005:9).

---

<sup>15</sup>*Askeri Fabrikalar Tarihiçesi*, s.126



Abdurrahman Altuner anılarında bizzat şahit olduğunu söylediği, Mühimmat ve Pirinç Fabrikalarına açılan tren yolu için Kaletepe'nin yarıldığında, Kaletepe yığmasının içinde taşlarla örülmüş bir kuyunun varlığından söz etmektedir. Bu bilgi de Kırıkkale yerleşim yeri tarihi için önemlidir(Döken,2005:22).

Kırıkkale'nin ilk şehirleşme hareketleri 1925-1927 yıllarına uzanır. Savunma sanayi bu bölgeye gelmeden önce bugünkü yerleşim alanı kısmen tarım alanı, kısmen de bataklık olduğunu bilmekteyiz (Karadeniz,2005:36).

Kırıkkale'nin il oluşumunda ilk teşebbüs olarak Askeri Topçu Mühimmat Fabrikası'nın temeli 1924 yılında atılmıştır. Bu temel ile birlikte de Kırıkkale'nin de Cumhuriyet döneminde ilk temeli atılmış olur. Böylece Kırıkkale'nin Cumhuriyet döneminde ilk binası, hemen Kaletepe'nin güneyinde yer alan Mühimmat Fabrikası ve tesisleridir. Mühimmat Fabrikası'nın ardından diğer fabrikalar ve bu fabrikaların sosyal tesisleri, lojmanları ve istasyon binası izlemektedir (Aatalay,1983:61). Temeli ilk atılan Topçu Mühimmat Fabrikası'ndan bir yıl sonra temeli atılmış olan Pirinç Fabrikası, Kırıkkale'de işletmeye açılan ilk fabrikadır(Döken,2005:22).

Bu ilk tesislerin yapıldığı sırada Keskin'de çıkarılan Keskin Gazetesi'nde 14 Ağustos 1924 tarihli Askeri Fabrikalar Müdüriyet-i Umumiyesi'nin "Nazar-ı Dikkatine: Hava-ı Amele" başlıklı gazete haberinde "*Kırık'da yapılmakta olan fabrika amelesine Ankara'dan para gelmiyor diye yevmiye verilmiyormuş. Burada sekiz-on gün çalıştıktan sonra bu suretle eli boş dönen zavallının hesabı yokmuş. Bunu, sözlerine itimat olunur bir asker mütekaidi, Kırık'a kadar giderek madurların bizzat şikâyetini dinledikten sonra anlamış, bize haber vermiştir. Zavallı ameleye yazıktır. Askeri Fabrikalar Müdüriyet-i Umumiyesinin ehemmiyetle nazarı dikkatini celb ederiz.*" (Sakallı,1999:148) Konusundan bahsedilmektedir.

Bir yandan Keskin Gazetesi'nde bu tür haberler yapılırken, Türkiye Cumhuriyeti toplam bütçe içerisinde işlevsel olarak en büyük payın savunma sanayiisi olduğunu görmekteyiz. Savunma sanayii harcamaları 1926 yılında toplam bütçe harcamalarındaki oranı %39'dur. Bu rakam 1932 yılında %29'a düşmüş olsa da 1939 yılında tekrar %39'a çıktığını görmekteyiz. Savunma harcamalarının en yüksek olduğu dönem ise %66 ile 1942 yılı olduğunu görmekteyiz. Bu yılda II. Dünya Savaşı'nın devam ediyor olması da buna etken olarak gösterilebilir. Toplam bütçe içerisinde 1950 yılına kadar ki süreçte en yüksek payı savunma sanayiisi harcamalarına ayrıldığını görmekteyiz (Tezel,2015:539-540).

Kırıkkale'de ilk fabrikanın kuruluşuyla beraber, bölgede yapılan ilk konutların demiryolu çevresinde kurulmuş bir kaç lojmandan ibaret olduğu bilinmektedir. Bölgeye askeri fabrikaların kurulmasıyla birlikte yoğun bir nüfus akımı olmuş ve Kırıkkale kısa zamanda kaza merkezi durumuna gelmiştir (Pehlivanlı,2013:34-35). Mühimmat Fabrikası'nın temelini atıldığı tarihlerde Kırık köyü 12 haneli bir yerleşim yeri şeklindedir (Köksal,1964:170)

Kırıkkale'nin ilk kuruluş yıllarında Kaletepe'nin kuzeyinde bulunan birkaç han, bakkal ve az sayıda hizmet birimi bulunmaktaydı. Konut alanlarının genişlemesinin ardından bu bölge kent merkezini oluşturmuş ve "İstasyon Mahallesi" ismini almıştır. İstasyon Mahallesi daha sonra bugün kullanılan "Yenidoğan Mahallesi" ismini almıştır. Fabrikaların kurulmasının ardından fabrikaların yakınındaki bölge Kırıkkale sanayi kesimine ait lojman ve sosyal

tesislerin yapımıyla beraber “Fabrikalar Mahallesi” ismini almıştır (Özsoy,2013:95). İstasyon ve Fabrikalar Mahallesi 1927-1931 yılları arasında kurulmuştur (Pehlivanlı,2011:34).

1925 yılında yapımına başlanan askeri fabrikaların yapımında çalışan işçilerin kalacakları yerleri karşılamak amacıyla yapılan lojmanlar Fabrikalar Mahallesi'nin temelini oluşturmaktadır. Mühimmat Fabrikası'nın kurulması ve işletmeye açılmasının ardından Kırıkkale 1927-1931 yılları arasında İstasyon ve Fabrika Mahallesi kurulmuştur. Bu mahalleler Kırıkkale'nin çekirdeğini oluşturmaktadır. Bu mahalleler, fabrikada çalışan işçilerin, fabrika personelinin ve istasyon çalışanlarının ikamet ettiği yerlerdi ( Köksal,1964:171). İlk devrede kurulan bu fabrikaların teknik ve idari personeli için yapılan sosyal tesisler hemen tren istasyonunun yanında yapılmıştır ve bu bölge sonradan nüfusun artmasıyla beraber Fabrikalar Mahallesi ismini almıştır (Pehlivanlı 1992:41).

İlk kurulan fabrikalar ve tesislerin yönetimi, öncelikle kendi bölgelerini düzenlemişler, ağaçlandırmışlardır. Kendi sınırları içerisinde düzenli yollar, modern misafirhaneler ve lojmanlar yapmışlar ancak Kırıkkale şehri bunun tam tersi olarak dışarıdan gelen nüfus ile beraber çarpık ve düzensiz bir şekilde gelişme göstermiştir. Köylerden kentlere olan göçlerin bir sonucu olarak bu çarpık kentleşmeyi Kırıkkale'nin ilk yıllarında görmekteyiz (Keleş,1984:351).

1925 ve 1931 yılları arasında Kırıkkale'de genel durum olarak askeri fabrikaların kurulduğu ilk yıllardan itibaren fabrikalarda çalışan idari ve teknik personel için yapılan sosyal tesisler ve az sayıda lojman hemen tren istasyonu civarındadır ve fazla konut yoktur. Konutların çok olmamasının sebebi ise işçilerin asker olmalarından dolayı kırsalalarda kalmalarıdır. Fabrikalara yakın olan ve Kaletepe'nin hemen kuzeyinde yer alan bölgede bir kaç han, bakkal, bekâr odası, az sayıda da sivil hizmet birimleri vardır. İlk dönemlerde fabrikalarda az sayıda sivil işçi bulunmaktadır ve bu sivil işçiler bekâr odalarında kalmakta olduğu bilinmektedir. Lojmanlar dışında az sayıda ev bulunmakta ve bu az sayıda evinde hepsi merkezde bulunmaktaydı (Atalay,1983:63). Kırıkkale'de genel durum böyle iken 7 Nisan 1929 tarihli Resmi Gazete'deki ilanlardan anlaşıldığı üzere duvarcı ustalarının Kırıkkale İstasyonu'ndaki çalışmaları ve bir de lokanta varlığını resmi bir şekilde bilinmektedir.<sup>16</sup> “Askeri Fabrikalar Tarihçesi” kitabından bildiğimiz kadarıyla Tekaüt Sandığı tarafından Kırıkkale'de günde 7.000 ekmek çıkarabilecek kapasitede bir fırın binası, kasap dükkânı ve içerisinde 500 kişilik sinema salonu, 100 kişilik salon, 8 dükkândan oluşan bir de sinema binası yapılmıştır.<sup>17</sup>

Kırıkkale'de durum böyleyken Kırıkkale'de kurulan askeri fabrikalarda çalışan işçilerin hakları da genişletilmiştir. 2 Haziran 1926 tarihli ve 895 sayılı “İmalat-ı Harbiye Teavün ve Sigorta Sandığı Hakkında Kanun” ile sandığa üye olan işçilerin hastalığa, kazalara karşı işçiye daha çok imkân vermekle birlikte, emeklilere de tazminat ödenmesini sağlanmıştır(Tanyer,1995:58). Askeri fabrikalarda görev yapan personelin özlük hakları iyileştirilirken, Mustafa Kemal Atatürk, 01 Kasım 1937 tarihinde TBMM'nin beşinci dönem toplanma yılını açılışında yapmış olduğu konuşmada; *“Harp sanayii tesisatımızın, daha ziyade gelişmesi ve genişletilmesi için alınan tedbirlere devam*

<sup>16</sup> Keskin Asliye Mahkemesinden (1929, 7 Nisan) Resmi Gazete (Sayı: 1161), s.6902

<sup>17</sup> *Askeri Fabrikalar Tarihçesi*, s.127

*edilmeli ve endüstrileşme mesaimizde de ordu ihtiyacı ayrıca göz önünde tutulmalıdır”*(Özlü,2006:8) diyerek askeri fabrikalara ve tesislerine verdiği önemi vurgulamıştır.

Askeri fabrikalar mensuplarını gelecek endişesinden kurtarmak, huzurlu ve sakin bir ortamda çalışmalarını sağlamak amacıyla 26 Ocak 1939 tarihinde TBMM’de kabul edilip 7 Şubat 1939 tarihli Resmî Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 3575 sayılı kanunla, “Askeri Fabrikalar Tekaüt ve Muavenet Sandığı” kurulmuştur.<sup>18</sup>

Fabrikaların ilk kurulduğu yıllarda bir belediyenin olmaması bölgede ciddi sıkıntılara sebep olmuştur. Belediye teşkilatının olmamasından dolayı askeri fabrikalarda çalışanların yerleşimi fabrikanın kendi çabasıyla gerçekleşmiş ve böylece fabrikanın Alman teknik elemanları ve İstanbullu tersane ustaları için konutları, yeşil alanları, ağaçları olan sağlıklı ve düzgün yerleşimler meydana getirilmiştir. Ancak dışarıdan gelen işçilerin karmaşık konutlaşması göze çarpmaktadır. Yanlarında inekleri, eşekleriyle gelen ilk şehirliler, vadilerdeki arazilerden birer evlik araziler alıp üzerlerinde kerpiçten evler inşa etmişlerdir. Belediyenin bulunmaması ve bu yapılaşmaya ruhsat verecek bir kuruluşun olmamasından dolayı bölgeye gelenler köylerindeki yapılaşmayı burada da uygulamışlardır. Bu kerpiç yapılaşma şimdiki “Toprak Mahalle” isminin de temelini oluşturmaktadır. Askeri fabrikaların etrafında bulunan geniş yeşillik alanlar, ulaşım aracı olarak eşek kullanan işçiler için eşek otoparkı olarak kullanılmıştır. İnekler ise her sabah sokaklara salınır, akşam ise evlere geri dönerlerdi.(Kılınç-Taşkıran-Ulukavak,Avanoğlu,2003:103). Kırıkkale bu durumda iken fabrikaların işletmeye açılmasıyla beraber kısa bir süre içerisinde 1929 yılında köy statüsünden Keskin’e bağlı kaza merkezi durumuna gelmiştir.

Kırıkkale’nin gittikçe nüfus yoğunluğunun artması ve bölgede bir belediye teşkilatının olmamasından dolayı düzenli bir konutlaşma ve yerleşme olmamıştır. 12 Aralık 1931 tarihli Resmi Gazete’de ilana çıkan bir ihaleden, Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü’nün Kırıkkale’de evler arasına akan derelerin araştırılmasına çaba sarf ettiğini görmekteyiz.<sup>19</sup>

Beşir Atalay eserinde bölgenin kentleşme için seçilmediğini, sadece ülkenin o dönemki şartlarında askeri fabrikalar için seçilmiş bir bölge olduğunu belirtmiş ve o dönemde ilk çalışanlarında asker olduğunu söylemiştir(Atalay,1983:63). Kırıkkale Pirinç Fabrikası ilk çalışanlarından olan Abdurrahman Altuner ise bunun aksine fabrikalarda ilk çalışanların sivil olduğunu, 6-7 yıl sonra alınan bir karar ile sanat okullarından mezun olan veya sanattan anlayan askerlerin askerliklerini bu fabrikalarda yaptığını söylemektedir (Döken,2005:22).

1927 Türkiye Cumhuriyeti nüfus sayımında Kırıkkale ismi yer almamaktadır ancak 1929 yılında fabrikaların açılmasıyla beraber nüfus yoğunluğu olmuş, bunun sonucunda Keskin’e bağlı bucak durumuna gelmiştir (Atalay,1983:69).

---

<sup>18</sup>Askerî Fabrikalar Tekaüt ve Muavenet Sandığı Hakkında Kanun (1939, 7 Şubat) Resmi Gazete (Sayı: 4126), s.11240-11244

<sup>19</sup>Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü İlanları (1931, 12 Aralık) Resmi Gazete (Sayı: 1973), s.1058

1931 yılından önce Kırıkkale’de Bölge Müdürlüğü, Kuvvet Merkezi, Pirinç Fabrikası ve Mühimmat Fabrikası kurulmuştur. İlk dönem Kırıkkale nüfusunu bu fabrikalarda çalışan işçi ve personel oluşturmaktadır. 1931 yılından önce inşa edilen ilk konutları yukarıda da bahsettiğimiz üzere “Kırıkkale Garnizonu” binaları oluşturmaktaydı ve bu konutlarda sadece askeri fabrikalarda çalışanlar kalabilmekteydi.<sup>20</sup>

Kırıkkale’ye ilk yerleşenler sanayi işçisidir. Araziler geniştir ve bir işçi maaşıyla kolaylıkla arazi alabilmişlerdir. Yerleşmek isteyen fabrika işçileri fabrikalara yakın yerlerden arsa alabilmişler ve bu arsalar gelişigüzel evler yapmışlardır. İşçilerin yapmış oldukları bu evler genellikle iki odalı, salonlu ve mutfaklıdır. Tuvaletleri ise evin dışında, bahçenin bir köşesinde. Çoğunlukla evlerin bir bahçesi bulunmakta, evler bir bahçe duvarı ile çevrilmiş durumdadır. Evler kerpiç veya kargirden varsa bodrum taşından yapılmaktadır. İlk yerleşim yerlerinin bazı evlerinde ahır ve kümeste bulunmaktaydı(Atalay,1983:82).

Ülkenin genel profiline baktığımız zaman da Kırıkkale’de döneme ayak uydurmakla beraber sanayileşmenin yoğun olduğu bölgelerin başında bulunmaktadır. 1927 yılında Türkiye’deki sanayi sayımında, Türkiye’de bulunan 62.245 işletmenin %43.59 kadar kısmının tarım, evcil hayvanlar, balık ve av ürünleri sanayiindedir.<sup>21</sup> 1927 yılı için yapılan tahminlere göre de ülkedeki milli gelirin %67’sini tarım sektöründen temin etmektedir (Hatiboğlu,1981:40).

Kırıkkale’nin ekonomik olarak hareketliliğini yine bölgede kurulan askeri fabrikaların ihtiyaçları doğrultusunda olduğunu görmekteyiz. Resmi Gazete’nin 7 Kasım 1931 Cumartesi tarihinde yayınlanan ilanında Kırıkkale’deki askeri fabrikalarda bulunan efradın 18-25 kilo koyun eti ihtiyacı için ihale açıldığını görmekteyiz.<sup>22</sup> Ancak bu ihaleye giren olmadığını yine Resmi Gazete’nin 6 Aralık 1931 tarihli ilanından öğrenmekteyiz.<sup>23</sup>

1931 yılından itibaren hizmete açılan fabrikalar ile beraber işçi ihtiyacı artmaya başlamıştır. Kırıkkale il coğrafyasının yakınlarında olan yerleşim yerlerine gidilerek köylerden işçiler getirilmeye başlanmıştır. Fabrikalarda çalıştırılan askerlerin görev süresinin bitmesinin ardından bu fabrikalarda kalmaları teşvik edilmiş ve bu askerlerden bir kısmı da Kırıkkale’de kurulan askeri fabrikalarda kalmıştır. Köylerden gelenlerde çarpık bir şekilde kendilerine kerpiçten ev yapmış bunun sonucu olarak da gelişigüzel şekilde yerleşim oluşmaya başlamıştır. Bu durumun temel nedeni henüz bir belediye teşkilatının oluşmamış olmasıdır. Kırıkkale’de ilk yerleşimlerin başladığı yıllarda, İstanbul ve Ankara gibi büyükşehirlerde belediye teşkilatları çalışmalar yapmıştır. Ankara’da Jansen’in yapmış olduğu 1930 yılında çıkan “Belediye ve Umumi Hıfzısıhha Kanunu” ile belediyelerin işlevi dahi artırılmıştır. 1932-1933 yılında da İstanbul’da o dönemin tanınmış dört kent planlayıcısı İstanbul Belediyesi’ne öneriler hazırlamak için çağrıldığını bilmekteyiz(Tekeli,2010:87).

Kırıkkale’nin ilk yerleşim yerlerinin askeri fabrikalar civarında olduğunu görmekteyiz. İlk dönemlerde fabrikalar kendi sosyal tesislerini kurmaya başlamışlar, sosyal tesislerin kurulmasının ardından Askeri Fabrikalar Umum

<sup>20</sup> *Askeri Fabrikalar Tarihçesi*, s.123-126

<sup>21</sup> *Türkiye’de Toplumsal ve Ekonomik Gelişiminin 50 Yılı*, Edit. Melek Düzgüneş, Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, Ankara 1973, s.151

<sup>22</sup> Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü İlanları (1931, 7 Kasım) Resmi Gazete (Sayı: 1943), s.955

<sup>23</sup> Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü İlanları (1931, 6 Aralık) Resmi Gazete (Sayı: 1968), s.1034

Müdürlüğü'nün aylık olarak çıkarttığı "Askeri Fabrikalar Mecmuası" incelendiğinde Kırıkkale'de askeri fabrikalar içerisinde bulunan personel ve çalışanlara devamlı şekilde konferans ve bilgilendirme yapıldığını görmekteyiz. Bu konferanslara devamlı şekilde başkent Ankara'dan konuşmacılar gelmekte ve bölgede yerleşen fabrika çalışanlarına yönelik faaliyetler gösterdiğini bilmekteyiz(Güneş, 1937:487-492).

1931 yılıyla beraber yeni askeri fabrikalarında açılması sonucunda yoğun bir nüfusa sahip olmaya başlayan Kırıkkale'de yeni mahallelerde kurulmaya başlamıştır. Ovacık, Yenidoğan, Hüseyin Kahya, Tepebaşı, Gürler ve Kurtuluş Mahalleleri 1931 yılından sonra kurulmuştur(Köksal,1963:171). 1932 yılında yapımına başlanıp 1933 senesinde yapımı tamamlanan, Kırıkkale şehir merkezinin en eski camisi ise "Azaboğulları Camisi"dir (Aslıyüce,1974:13). 1931 yılının ardından Kırıkkale'nin şehirleşmesi olarak ikinci evresi sayabileceğimiz dönem başlamıştır. Bu dönemde, Kırıkkale'de askeri fabrikalar kurulmaya devam ederken 23 Haziran 1932 tarihli Resmi Gazete'de yayınlanan "Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğüne mutevil sermaye verilmesine dair kanun"<sup>24</sup> ile askeri fabrikaların kuruluşlarına, buldukları bölgede döner sermaye sahibi olmaları sağlanmıştır. 1932 yılında hizmete açılan Çelik Fabrikası, 1939 yılında hizmete açılan Top Fabrikası, 1939 yılında hizmete açılan Silah Fabrikası ve yine 1939 yılında hizmete açılan Barut Fabrikası ile beraber Kırıkkale şehir nüfusu önemli ölçüde artmaya başlamıştır.

26 Eylül 1933 tarihli Resmi Gazete'de Çelik Fabrikası çalışanlarından aslen Çerkeşli Mustafa oğlu Mehmet Efendinin 1933 senesi temmuz ayı zarfında akıl hastalığına tutularak tedavi için Bakırköy Emrazı Akliye Hastanesine sevk edildiğinden bahsedilmektedir.<sup>25</sup>

Bu dönemde köylerden gelenler kendilerine plansız bir şekilde kerpiç evler yapmaya başlamışlardır ve kent rastgele bir yerleşim birimine dönüşmüştür. Askeri fabrikaların yoğun bir şekilde yapılması devam ederken Kırıkkale'ye Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğü'nce Çekoslovakya'dan getirilen Anton Slaviçek, Bakanlar Kurulunun 27 Haziran.1939 tarihli kararı ile Kırıkkale Barut Fabrikası binaları ksilolilerinin tamirinde üç hafta çalıştırıldığını bilmekteyiz (Özlü,2006:32). Askeri fabrikaların geliştirilerek yeni fabrikaların kurulması ile beraber Kırıkkale bölgesine yoğun bir nüfus akımı olmuş, Kırıkkale kısa zaman içerisinde kasaba olmuş ve çok geçmeden de kaza merkezi durumuna gelmiştir. Kaza merkezi olmasıyla birlikte Kırıkkale'ye nüfus akımı daha da artmıştır. Cavit Orhan Tütengil'de ilgili makalesinde Kırıkkale'yi sanayi çekirdeği etrafında kurulup gelişen bir şehir olarak tanımlamaktadır (Tütengil,1971:548).

Kırıkkale'nin isminin geçtiği ilk nüfus sayımı 1935 yılında olmuştur. Bu nüfus sayımına göre Kırıkkale'nin nüfusu 4599'dur. 1940 yılına gelindiğinde ise 13 köy Kırıkkale Bucağına bağlanmıştır. 1924 yılında 12 haneli Kırık köyü arazisinde kurulan askeri fabrikaların etkisiyle nüfus artışı bir anda yükselen Kırıkkale, nüfus özelliği itibariyle 1923-1950 yılları arasında devamlı şekilde artış göstermiştir.

---

<sup>24</sup> Askeri Fabrikalar Umum Müdürlüğüne Mutevil Sermaye Verilmesine Dair Kanun (1932, 23 Haziran) Resmi Gazete (Sayı: 2132) Kanun No.2013, s.1609,

<sup>25</sup> Keskin Hukuk Mahkemesinden (1933, 26 Eylül) Resmi Gazete (Sayı: 2513), s.3102

14 Mart 1938 tarihli Resmi Gazete’de yayınlanan “*Polatlı - Kırıkkale kısmında bulunan istasyonlardan Ankara’ya gidiş - dönüş bileti olarak seyahat edecek yolculara % 50 tenzilât yapılacağına dair.*”<sup>26</sup> 1180 numaralı Tamim’de Polatlı-Kırıkkale arasında bulunan tren istasyonlarından seyahatlere indirim yapması, Kırıkkale’de nüfus hareketliliğine ve tren yolunun vatandaşlarca kullanıldığına bir örnek olarak gösterilebilir.

18 Mayıs 1940 tarihli Resmi Gazete’de ise Kırıkkale bulunan askeri fabrikalara 43.500 kilo sığır eti alımı için ilan verilmiştir.<sup>27</sup> 24 Haziran 1941 tarihli Resmi Gazete ilanında ise “Askerî Fabrikalar Kırıkkale Grup Müdürlüğü Satın Alma Komisyonu”nun alacağı erzakların miktar ve cinsleri ile ilgili detaylar mevcuttur.<sup>28</sup> Resmi Gazete’de sıkça Kırıkkale’deki askeri fabrikaların erzak alımı, istasyonda devamlı şekilde hurda malzemeleri siparişleri Kırıkkale’ye askeri fabrikaların katmış olduğu hareketlilik açısından önemlidir.

Kırıkkale’nin nüfusu; 1935 nüfus sayımında 4.599, 1940 nüfus sayımında 11.484, 1945 nüfus sayımında 14.496, 1950 nüfus sayımında ise 15.750’dir. Bu denli hızlı nüfus artışını o yıllarda Türkiye’nin hiçbir şehrinde görülmemektedir. Kırıkkale’nin en yüksek nüfus artışı 1935 ve 1940 yılları arasında yaşanmış ve nüfus artışı oranı %30’lar civarına kadar yükselmiştir (Atalay,1983,70). Türkiye Cumhuriyeti nüfusu ise 1927 yılında 13.648.270 iken 1935 nüfus sayımında 16.158.018’dir ve ortalama nüfus artışı %21.10’dur. 1945 yılında nüfus artış oranı ise %10.05 olarak hesaplanmıştır.<sup>29</sup>

1 Kasım 1944 tarihli Resmi Gazete’de askeri fabrikalarda çalışan personelin kaldığı işçi evlerinin kanalizasyon çalışmaları için ihale yaptığını da görmekteyiz.<sup>30</sup>

13 Mart 1942 tarihli Resmi Gazete ilanında, Kırıkkale’nin üç değişik bölgesinde 37 çift işçi evleri ve bekâr pavyonları yaptıracağını görmekteyiz. Bu evlerin Kırıkkale’de değişik muhitlerde yapılması, Kırıkkale’de bulunan askeri fabrikaların yatırımları açısından son derece önemlidir. 13 Mart 1942 tarihli Resmi Gazete’de Kırıkkale’de yapılacak olan evlerin özellikleri ayrıntılı bir şekilde verilmektedir.<sup>31</sup>

Sonuç olarak Kırıkkale şehrinin bir sanayi merkezi olarak gelişmesi ve her geçen gün artan nüfusun etkisiyle beraber yeni mahallelerde kurulmaya başlanmıştır. Yaylacık, Çallıöz, Güzeltepe, Kaletpe ve Sanayi Mahalleleri 1945 yılından itibaren kurulan mahallelerdir(Köksal,1963:171). Kırıkkale şehir yerleşkesi ancak 1945 yılının ardından şehrin yukarısında bulunan Ankara-Samsun yoluna ulaşabilmiştir.

---

<sup>26</sup> Devlet Demiryolları ve Limanları İşletme Umum Müdürlüğünden (1938, 14 Mart) Resmi Gazete (Sayı: 3855 (Tamim)), s.9494

<sup>27</sup> Askerî Fabrikalar Kırıkkale Grup Müdürlüğü Satın Alma Komisyonundan (1940, 18 Mayıs) Resmi Gazete (Sayı: 4512), s.13827

<sup>28</sup> Askerî Fabrikalar Kırıkkale Grup Müdürlüğü Satın Alma Komisyonundan (1941, 24 Haziran) Resmi Gazete (Sayı: 4842), s.1231-1232

<sup>29</sup> *İstatistik Göstergeler 1923-2009*, Türkiye İstatistik Kurumu, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Aralık 2010 Ankara, s.8

<sup>30</sup> M. M. V. 4 numaralı Satın Alma Komisyonundan (1944, 1 Kasım) Resmi Gazete (Sayı: 5845), s.7826-7827

<sup>31</sup> Askerî Fabrikalar U. Müdürlüğü Merkez Satın Alma Komisyonundan, Kırıkkale ve Küçükyozağat’ta İnşa Edilecek İşçi Evleri ve Bekâr Pavyonları İçin Umumî Şerait (1942, 13 Mart) Resmi Gazete (Sayı: 2414), s.2414

1947 yılında Kırıkkale’de 250 öğrencisi olan bir ortaokul, 300 öğrencisi olan bir meslek okulu, 1750 öğrencisi olan iki ilkokul, okuma odası, halkevi, özel şahıslara ait beş otel, dört lokanta, 13 kahve, beş fırın, bir açık hava sineması ve bir de han bulunmaktadır.<sup>32</sup>

1929 yılında Bucak, 1941 yılında belediye ve 1944 yılında da ilçe olan Kırıkkale, küçük bir kasaba görünümü almakla birlikte bir sanayi merkezi olarak öneminin artmasıyla beraber Orta Anadolu, Güneydoğu Anadolu, Doğu Anadolu ve Karadeniz Bölgelerindeki illerden Kırıkkale’ye yoğun bir nüfus hareketi başlamış, Kırıkkale “Büyük Köy” imajını bu yıllarda kazanmıştır.<sup>33</sup>

Kırıkkale 1944 yılında, 2 Ağustos 1944 tarihli, 4642 sayılı kanunla 16 kaza meyanında 82 köyü ile birlikte 54.138 nüfuslu bir ilçe merkezi durumdadır (Atasoy,1956:27).

Kırıkkale Belediyesi, 20 Kasım 1941 tarihinde kurulmuştur. Kırıkkale’nin fenni haritası, 25 Temmuz 1945 tarihinde çizilmiş, imar planı ise 10 Aralık 1947 tarihinde hazırlanmış ancak uygulanamamıştır. Kırıkkale’nin su işleri ise Fenni projesine göre su tesisatının yapılması 15 Mayıs 1948 yılında İller Bankası’nca ihale edilmiştir. Askeri fabrikalar bölümünde su tesisatı vardır ve bu sular kuyulardan temin edilmiştir. 1949 yılı itibariyle Kırıkkale şehir merkezinde toplam 12 adet çeşme bulunmaktaydı.<sup>34</sup>

İlk Kırıkkale Belediye Başkanı Yahşihanlı olduğunu bildiğimiz ve mesleği çiftçilik olan Memduh Kutay’dır. İkinci Belediye Başkanı ise 30 Kasım 1941-2 Kasım 1950 arası görev yapan Kırık köylü çiftçi olan Ali Akyürek’tir (Altın,2009:157).

Kırıkkale’nin elektriği ise 1945 yılında askeri fabrikalardaki santralden alınıp belediyeye verilmiştir. 1949 yılı itibariyle sokaklarda toplam 600 lamba bulunmaktaydı. Kırıkkale Belediyesi 1947 yılında elektrikten 21.742 kuruş gelir elde etmiş buna paralel olarak da 21.640 kuruş elektrik gideri olmuştur.<sup>35</sup>

Kırıkkale’de 1947 yılı itibariyle özel idareye ait 3 yataklı dispanser, devlete ait olmak üzere 50 yataklı bir özel hastane ile 6 yataklı bir doğumevi ve 50 yataklı kreş, 15 doktor, biri serbest biri de askeriyeeye ait olmak üzere iki eczane, askeri fabrikalara ait iki hastane otomobili, Kırıkkale’ye 3 km uzaklıkta gayri fenni bir mezarlık ve Kırıkkale’nin üçte birinde kanalizasyon tesisatı bulunmaktaydı. Temizlik işleri çöp arabası ve kamyon ile yapılarak toplanılan çöpler kısmen çukurlara ve Kızılırmak’a atılmaktaydı. Kırıkkale’de bir hamam ve birde fenni umumi tuvalet bulunmaktaydı.<sup>36</sup>

---

<sup>32</sup> *Belediyeler Yıllığı*, C.2, Güney Matbaacılık ve Gazetecilik, İller Bankası Ankara, Ankara 1949, s.595

<sup>33</sup> *Kırıkkale’99*, s.12

<sup>34</sup> *Belediyeler Yıllığı*, s.592-594

<sup>35</sup> *Belediyeler Yıllığı*, s.594

<sup>36</sup> *Belediyeler Yıllığı*, s.594

17 Mayıs 1947 tarihli Resmi Gazete’de Ankara Valiliği’ne bağlı Kırıkkale Kaymakamlık evi yapılması için ihaleye çıkıldığını da görmekteyiz.<sup>37</sup> 20 Ocak 1949 tarihli Resmi Gazete’de,<sup>38</sup> Kırıkkale’de arsalar üzerinde hak iddia etme davalarının da başladığını görmekteyiz.

8 Mart 1950 yılı kabul tarihli, 5591 numaralı kanun ile 15 Mart 1950 tarihli Resmi Gazete ilanı ile Makina ve Kimya Endüstrisi Kurumu Kanunu çıkarılmış ve Askerî Fabrikalar Umum Müdürlüğü kaldırılarak Makine ve Kimya Kurumu kurulmuştur.<sup>39</sup>

## **KAYNAKÇA**

### **Yayımlanmış Resmi Gazeteler**

Ankara Valiliğinden (1947, 17 Mayıs) Resmi Gazete (Sayı: 6609)

Askerî Fabrikalar Kırıkkale Grup Müdürlüğü Satın Alma Komisyonundan (1940, 18 Mayıs) Resmi Gazete (Sayı: 4512)

Askerî Fabrikalar Kırıkkale Grup Müdürlüğü Satın Alma Komisyonundan (1941, 24 Haziran) Resmi Gazete (Sayı: 4842)

Askerî Fabrikalar Tekaüd ve Muavenet Sandığı Hakkında Kanun (1939, 7 Şubat) Resmi Gazete (Sayı: 4126)

Askerî Fabrikalar Umum Müdürlüğü İlanları (1931, 12 Aralık) Resmi Gazete (Sayı: 1973)

Askerî Fabrikalar Umum Müdürlüğü İlanları (1931, 7 Kasım) Resmi Gazete (Sayı: 1943)

Askerî Fabrikalar Umum Müdürlüğü İlanları (1931, 6 Aralık) Resmi Gazete (Sayı: 1968)

Askerî Fabrikalar Umum Müdürlüğüne Mutevil Sermaye Verilmesine Dair Kanun (1932, 23 Haziran) Resmi Gazete (Sayı: 2132)

Askerî Fabrikalar U. Müdürlüğü Merkez Satın Alma Komisyonundan, Kırıkkale ve Küçükyozgat'ta İnşa Edilecek İşçi Evleri ve Bekâr Pavyonları İçin Umumî Şerait (1942, 13 Mart) Resmi Gazete (Sayı: 2414)

Dahiliye Vekâletinden, Keskin Kazasına Bağlı Kırıkkale Nahiye Merkezinde Yeniden Belediye Teşkili Hakkında Kararname (1941, 23 Ağustos) Resmi Gazete (Sayı: 4894)

---

<sup>37</sup>Ankara Valiliğinden (1947, 17 Mayıs) Resmi Gazete (Sayı: 6609), s.12320

<sup>38</sup> Kırıkkale Sulh Hukuk Yargıçlığından (1949, 20 Ocak) Resmi Gazete (Sayı: 7110), s.15416

<sup>39</sup> Makine ve Kimya Endüstrisi Kurumu Kanunu (1950, 15 Mart) Resmi Gazete (Sayı: 7457) 5591 No’lu Kanun, s.18093



Devlet Demiryolları ve Limanları İşletme Umum Müdürlüğünden (1938, 14 Mart) Resmi Gazete (Sayı: 3855 (Tamim))

Keskin Asliye Mahkemesinden (1929, 7 Nisan) Resmi Gazete (Sayı: 1161)

Keskin Hukuk Mahkemesinden (1933, 26 Eylül) Resmi Gazete (Sayı: 2513)

Kırıkkale Sulh Hukuk Yargıçlığından (1949, 20 Ocak) Resmi Gazete (Sayı: 7110)

Makina ve Kimya Endüstrisi Kurumu Kanunu (1950, 15 Mart) Resmi Gazete (Sayı: 7457)

M. M. V. 4 numaralı Satın Alma Komisyonundan (1944, 1 Kasım) Resmi Gazete (Sayı: 5845)

### **Kitap Dergiler**

Akşin, Sina, *Kısa Türkiye Tarihi*, Türk İş Bankası Kültür Yayınları, 9. Baskı, İstanbul, 2009

Altın, Yakup, *Kırıkkale 2009*, Pusula Gazetesi tarafından yayınlanmıştır, II.Baskı, Ankara, Temmuz 2009

Aslıyüce, Erdoğan, *Her Yönüyle Kırıkkale*, Emel Matbaacılık Sanayii, Ankara, 1974

Atalay, Beşir, "Kırıkkale Çevresinin Kültürel Dokusu", *1995 Dünya "Hoşgörü-Manas-Abay Yılı" VII.Uluslararası Türk Halk Edebiyatı Semineri ve I.Uluslararası Türk Dünyası Kültür Kurultayı Bildirileri*, Yesevi Yayıncılık, İstanbul, 1996, s.159-161

Atalay, Beşir, *Sanayileşme ve Sosyal Değişme (Kırıkkale Araştırması)*, Sosyal Planlama Başkanlığı, Planlama Dairesi, Ankara 1983

Atasoy, Reşit Akif, "Kırıkkale", *Makina ve Kimya Endüstrimiz Dergisi*, C.2, S.24-25, Kasım-Aralık 1956, s.26-28

Belediyeler Yıllığı, C.2, Güney Matbaacılık ve Gazetecilik, İller Bankası Ankara, Ankara 1949

Döken, Musa Kamil, *Adanmış Çınar: Abdurrahman Altuner*, Gökçe Ofset, Ankara, 2005

Durukan, Eyüp, *Askeri Fabrikalar Tarihçesi*, Askeri Fabrikalar Basımevi, Ankara, 1940

Evsile, Mehmet, *Kurtuluş Savaşında Askeri Nakliye Hizmetleri*, Cem Ofset Matbaacılık, Amasya, 1997

Güneş, Mümtaz, "Kırıkkale'de Konferans-İnkılabımızda Sanayii Harbiye'nin Değer ve Ehemmiyeti", *Askeri Fabrikalar Mecmuası*, Y.5, C.5, S.57, Ankara 1937, s.487-492

Güneş, Mümtaz, "Kırıkkale'de Konferans-İnkılabımızda Sanayii Harbiye'nin Değer ve Ehemmiyeti", *Askeri Fabrikalar Mecmuası*, Y.5, C.5, S.58, Ankara 1937, s.512-517

Güngen, Günay, "Türk Savunma Sanayiinde Mkek Deneyimi", *Mke Dergisi*, S.44, Y.4, Şubat 1987 Ankara, s.3-8

Hatiboğlu, Zeyyat, *Gelişme İktisadi ve Türkiye'nin İktisadi Gelişmesi*, İstanbul Teknik Üniversitesi Matbaası, İstanbul, 1981

*İstatistik Göstergeler 1923-2009*, Türkiye İstatistik Kurumu, Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası, Ankara, Aralık 2010

Karadeniz, Emir, *Kırıkkale'de Şehirsel Gelişme*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Coğrafya(Beşeri ve İktisadi Coğrafya) Anabilim Dalı, Ankara 2005

Keleş, Ruşen, *Kentleşme ve Konut Politikası*, Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara, 1984

Kılınc, Mustafa Y.- Taşkiran, H.İlter ve Ulukavak, Mehmet ve Avanoğlu, Eda, "Yanlış Şehirleşme ve Kırıkkale Örneği", *21. Yüzyıl Başında Kırıkkale Sempozyumu: 10-11 Haziran 2003*, Edit. Vural Örsdemir, Mehmet Erdoğan, Duran Bülbül, Çelik İş Sendikası Yayınları, Ankara, 2003, s.99-104

*Kırıkkale'99*, T.C Kırıkkale Valiliği, Çetin Ofset A.Ş, Ankara, 1999

Köksal, Aydoğan, "Kızılırmak Doğusunda Ankara'nın Üç İlçe Merkezi", *Türk Coğrafya Dergisi*, Y.1963-1964, S.22-23, s.169-185

Ökçün, A.Gündüz, *Türkiye İktisat Kongresi 1923- İzmir*, Sermaye Piyasası Kurulu, 4.Baskı, Ankara,1997

Özlü, Hüsnü, *II. Dünya Savaşından Günümüze Türkiye'de Savunma Sanayii'nin Gelişimi ( 1939- 1990 )*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İzmir, 2006

Özsoy, Şevket, "Kırıkkale ve Savunma Sanayi", *Geçmişten Geleceğe Kırıkkale Tarihi ve Halk Kültürü Sempozyum Bildirileri (14-15 Kasım 2011)*, 2.Baskı, Kırıkkale 2013, s.91-114

Öztürk, Ali Rıza, "Mühimmat Fabrikası", *Mke Dergisi*, S.9, Y.1, Ankara Mart 1984, , s.6-14

Pehlivanlı, Hamit, "Köyden Şehire Kırıkkale", *Geçmişten Geleceğe Kırıkkale Tarihi ve Halk Kültürü Sempozyum Bildirileri (14-15 Kasım 2011)*, 2.Baskı, Kırıkkale 2013, s.32-39

Pehlivanlı, Hamit, "Cumhuriyet Dönemi Milli Savunma Sanayinin İlk Örneklerinden: Kırıkkale Fabrikaları", *Altıncı Uluslararası Atatürk Kongresi 12-16 Kasım 2007 Ankara-Bildiriler*, Erdal Basın Yayın Dağıtım, Atatürk Araştırma Merkezi, C.2, Ankara, 2010, s.2551-2569

Pehlivanlı, Mehmet, *Kırıkkale*, Genişletilmiş 2.Baskı, Özen Ofset, Kırıkkale,1992

Sakallı, Bayram, *Ankara ve Çevresinde Milli Faaliyetler ve Teşkilatlanma*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1998

Sakallı, Bayram, *Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Keskin Gazetesi*, T.C Kırıkkale Valiliği, Devran Matbaacılık, Ankara, 1999

Sakallı, Bayram, *Keskin*, İl Gazetesi ve Ofset Matbaacılık, Kırıkkale, 1995

Tanyer, Turan, "Tophane-i Amire'den Makina ve Kimya Endüstrisi Kurumu'na", *MKE Dergisi 45. Yıl Özel Sayısı*, S.99-100, Y.1995, s.3-78

Tekeli, İlhan, *Türkiye'nin Kent Planma ve Kent Araştırmaları Tarih Yazıları*, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul, 2010

Tezel, Yahya S., *Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi*, Türkiye İş Bankası Kültür Bankası, İstanbul, 2015

Tuncel, Metin, "Kırıkkale", *DİA*, Y.2002, C.25, s.446-447

Tütengil, Cavit Orhan, *Türkiye'nin Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Gelişmesi Açısından 'Küçük Köy' ve Büyük Şehir Sorunumuz, Türkiye'nin İktisadi Gelişme Meseleleri*, C.I, Sermet Matbaası, İstanbul, 1971

Yıldırım, Mecit, *Her Yönüyle Kırıkkale*, Kırıkkale Kalkındırma ve Güzelleştirme Derneği, Emel Matbaacılık Sanayii, Kırıkkale, 1974

Yıldırım, Mecit, *Tarihte Kırıkkale*, Öğretmenler Matbaası, 1.Baskı, Ankara, 1966

## 1260-61 / 1844-45 TEMETTUAT KAYITLARI IŞIĞINDA BEŞBİÇAK KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI

Doç. Dr. Rafet METİN

Kırıkkale Üniversitesi rafet\_metin71@hotmail.com

### ÖZET

Temettuat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi mal varlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Dinek Keskin Kazasına tabi Beşbiçak karyesinin 677 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 16 hanesi olan karyede sakin olan insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday, arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Beşbiçak karyesi, Temettuat Defteri, Mesleki Yapılanma

## 1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMIC STRUCTURE OF BEŞBİÇAK VILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAT RECORDS

### ABSTRACT

Temettuat registers are one of important sources of Ottoman's social and economic history. Temettuat records have been prepared in order to reduce the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socioeconomic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, and occupations. In this study, benefiting basically 677 numbered temettuat record of Beşbiçak village which is within in the boundaries of Dinek Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 16 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

Anahtar Kelimeler: Beşbiçak village, Temettuat Register, Occupational Structuring.

## GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu: 395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınaî müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 677 numaralarda kayıtlı "Dinek Keskini kazasına tabi Beşbıçak karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Beşbıçak köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 2.Beşbıçak Karyesi

#### 2.1.Nüfus

Beşbıçak karyesinin nüfusu ile ilgili en eski bilgi 1584 tarihine ait bilgidir.1584 tarihinde idari yönden Kırşehir'in Keskin Nahiyesinde yer alan köyün 122 nefer nüfus olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır (KKA TD 139,s.226/b).1845 yılında Beşbıçak karyesinin 16 haneye tekâbül eden 80 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'ye bağlı olan Kazmaca karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 119 olarak belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Beşbıçak Karyesinde 1584-2007 Yıllarındaki Tahmini Nüfus

Yıllar	Tahmini nüfus
1584	122 nefer
1845	80 nefer
2007	119

## 2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

677 numaralı temettuat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır. Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

**Tablo 2:Beşbiçak Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri**

İsim	Sayı	%
Hacı	4	13.3
Ali	4	13.3
Mustafa	3	10
Turgut	2	6.6
Hüseyin	2	6.6
Mehmed	2	6.6
Ömer	1	3.3
Halil	1	3.3
Ebu Bekir	1	3.3
Hızır	1	3.3
Osman	1	3.3
Kuddüs	1	3.3
Abidin	1	3.3
Ahmed	1	3.3
Süleyman	1	3.3
Dursun	1	3.3
Hasan	1	3.3
Fakı	1	3.3
Satılmış	1	3.3
Toplam	30	

Tablo 2’de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Kazmaca karyesindeki vergi nüfusunun tamamı erkektir.

İsimleri incelediğimizdedaha Birinci sırada Hacı ve Ali isimleri gelmektedir. Hacı ve Ali isimleri toplam isimlerin % 26.6’sını teşkil etmektedir. İkinci sırayı %10 ile Mustafa, ismi yer almaktadır.Üçüncü sırayı ise % 6.6 ile Turgut, Hüseyin, Mehmed isimleri almaktadır

## 2.3.Beşbiçak Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Beşbiçak’ta hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının dini özellik taşıdığı görülmektedir.Hacı ve fakı ve ağa gibi gibi unvanlar Tablo-3’te yer almaktadır.

**Tablo 3:**Beşbiçak Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Hacı Ali oğlu Halil	Hacı Ali oğlu Hüseyin	Hacı Ali oğlu Mehmed
Hacı Ali oğlu Süleyman	Hacı oğlu Ömer	Ali ağa oğlu Mustafa
Hacı oğlu Mustafa	Fakı oğlu Hasan	Hızır Fakı oğlu Hüseyin
Hızır oğlu Mustafa	Hacı oğlu Mehmed	Kuddüs oğlu Abidin

#### 2.4.Beşbiçak Karyesinde Mesleki Yapılanma

Beşbiçak karyesinde yaşayan insanların 11'i ziraat erbabındandır. Geriye kalan 5 haneden 13 tanesi çoban<sup>2</sup> tanesi ırgatlıkla geçimini temin etmektedir (BOA, ML VRD.TMT, 677:2 6,9)

#### 2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Kazmaca karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler.Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çiftsürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır.Kazmaca'da toplam 127 olan hayvan varlığının büyük çoğunluğunu büyükbaş hayvanlar oluşturmaktadır.% 55,9'u büyükbaş (71 adet), % 33.8'i küçükbaş (43 adet) ve %10.2'si yük ve binek (14 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, sağmal keçi ve oğlak tercih edilmektedir.Binek ve yük hayvanı olarak isemerkep beslenmektedir.

**Tablo 4:** Beşbiçak'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	71	11	
Küçükbaş	43	8	
Yük-Binek Hayvanı	13	13	
Toplam Sayı	127		

**Tablo 5:** Beşbiçak'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	28	11	
Sağmal inek	13	10	

<sup>1</sup> BOA, ML VRD.TMT, 677: 2,6,9. Köyün 4 numaralı hanesinde kayıtlı olan Hacı Ali oğlu Hüseyin , 6 numaralı hanesinde kayıtlı Hacı Ali Süleyman, 16 numaralı hanedede kayıtlı Hacı oğlu Mehmed çobanlıkla geçimlerini sağlamaktadırlar.

<sup>2</sup> BOA, ML VRD.TMT, 677 : 5,8. Köyün 8 numaralı hanesinde kayıtlı Ali ağa oğlu Mustafa ve 13 numaralı hanesinde kayıtlı Satılmış oğlu Mustafa ırgatlıkla geçimlerini sağlamaktadırlar.

Büyükbaş	Kısır inek	6	6	
	Dana	3	3	
	Tosun	4	2	
	Buzağı	12	10	
	Düve	5	4	
	Toplam	71		hayvan

söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir. Ancak Balışeyh' de öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilmekte ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara salıverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Beşbiçak'ta özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 16 haneden 11 hanede karasığır öküzüne tesadüf edilmektedir. Öküz sahibi olmayan hanelerin çobanlık ve ırgadlıkla geçimlerini temin eden haneler olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,677:2,4,6,9).

Köyde 13 baş sağmal inek 10 ailenin elinde bulunmaktadır. Köyün süt ve süt ürünleri ihtiyacının sağlanmasında bu ailelerin önemli rol oynadığı düşünülebilir. Bu hayvanlara sahip olan kimselerin gelir düzeyi dikkate alındığında genel ortalamanın üzerinde oldukları dikkat çekmektedir. Köyün 3 numaralı hanesinde ikamet eden Kuddüs oğlu Abidin'in toplam 725 kuruş olan temettuatında büyükbaş hayvanlar içerisinde iki adet sağmal inek, beş adet karasığır öküzü ve binek hayvanları bulunmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,677:3).

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince; Beşbiçak'ta 1845 yılında toplam 13 adet yük ve binek hayvanından 13 tanesi de merkeptir.

**Tablo 6:** Beşbiçak'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkeb	13	13	1
Toplam	13		

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Beşbiçak'ta toplam 43 adet olan küçükbaş hayvanların tamamı on üç hanede bulunmaktadır. Köyün 1,2,3,5,6,10,11,15 numaralı hanelerinde ikamet eden Hacı Ali oğlu Halil, Turgud oğlu Ebu Bekir, Kuddüs oğlu Abidin, Turgut oğlu Ahmed, Hacı Ali oğlu Süleyman, Hacı oğlu Mustafa, Fakı oğlu Hasan ve Dursun oğlu Osman'ın küçükbaş hayvanlar besledikleri kayıtlardan anlaşılmaktadır (BOA, ML VRD.TMT,677:3,5 8,9).



**Tablo 7:Beşbiçak'ta** Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal keçi	24	8	
Oğlak	19	7	
Toplam	43		

## 2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Beşbiçak'ta hane reislerinin % 98.2'si (11) buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet içerisinde. Köyde ikamet eden hanelerden % 1.78'i bağcılık (6) ile iştilal etmektedir.

**Tablo 8:** Kazmaca'da Ekili ve Dikili Tarım Alanlarının Dağılımı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama	%
Tarla (buğday-arpa)	330	11	30	98.2
Bağ	6	6	1	1.78
Toplam	336			

## 2.7. Gelirler

### 2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Beşbiçak'ta tarım topraklarına sahip 11 hane sahibinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 330 dönüm olup 3.920 kuruş gelir elde edilmiştir. Ayrıca 6 dönüm bağdan 250 kuruş gelir sağlanmıştır.

**Tablo 9:**Beşbiçak'ta Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	3.920	330	11.8
Bağ	250	6	41.6
Toplam			

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşür verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir.Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır.Bu nedenle Tablo 11'de vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 10:** Beşbiçak'ta Üretilen Toplam Hububat Miktarı

Ekilebilir Arazi Türü	Kile <sup>3</sup>	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	24	240	6.152.64
Şair (Arpa)	13	130	2.892.5
Toplam			

### 2.7.2.Hayvancılık Hasılatı

Beşbiçak'ta tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 548 kuruş olarak tespit edilmiştir. Hayvancılık hasılatı büyükbaş ve küçükbaş olarak iki grupta incelenebilir.Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükbaş hayvanlar almaktadır (390 kuruş). İkinci sırada küçükbaş hayvanlar (158 kuruş) gelmektedir.

**Tablo 11:** Beşbiçak'ta hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	390	10	39
Küçükbaş	158	8	19.75
Toplam Sayı	548		

### 2.7.3.Meslek Hasılatı

1844-1845 yılları arasında Beşbiçak'ta meslek gelirleri toplamda 1.040 kuruş olarak tespit edilmişti. Bu toplama meslek olarak kaydedilen sığır çobanı ve ırgad gibi meslekler dahildir. Köyün büyük çoğunluğunu“erbâb-ı ziraat” olarak kaydedilmiştir. Bu gurup mesleki yapılanmaya dahil edilmemiştir.Köyün 4 numaralı hanesinde kayıtlı olan Hacı Alii oğlu Hüseyin sığır çobanı olarak kaydedilmiş 215 kuruş olarak kaydedilmiştir. Yine çobanlıkla geçimini temin eden ve köyün 6 numaralı hanesinde kayıtlı Hacı Ali oğlu Süleyman (160 kuruş), 8 numaralı hanede kayıtlı Ali ağa oğlu Mustafa ırgad olarak (165 kuruş), Yine 13 numaralı hanede kayıtlı Satılmış oğlu Mustafa ırgadlık mesleğinden (400 kuruş) ve 16 numaralı hanede kayıtlı Hacı oğlu Mehmed çobanlık mesleğinden (100 kuruş) gelir elde etmişlerdir (BOA, ML VRD.TMT,677:2,5,6,7,9 ).

### 7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256/1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "Ancemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı

<sup>3</sup>Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

toplantıda kasaba ve köylere düşen miktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Beşbıçak'ta tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 1.401 kuruştur. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 16 kuruş, en yüksek vergi ise 162 kuruştur. 16 numaralı hanede kayıtlı bulunan ve çobanlık yapan Hacı oğlu Mehmed vergi-yi mahsusa bedeli olarak en düşük dilim olan 16 kuruşluk vergi bedeli takdir edildiği kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,677: 9). 3 numaralı hanede kayıtlı olan ve ziraatle işgal eden Kuddüs oğlu Abidin'e vergi-yi mahsusa bedeli olarak 162 kuruş vergi takdir edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,677: 2).

**Tablo 12.** Beşbıçak'ta hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	280	11	25.4	60.08
Şair (arpa)	104	11	9.45	22.31
Bağ	26	5	5.2	5.57
Aded-i ağnam	56	6	9.3	12.04
Toplam	466			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) % 60.8 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %22.31 ile şair (arpa), % 12.04 ile bağ, % izlemektedir. Ağnam vergisi ise % 5.7 olarak tespit edilmiştir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Beşbıçak'ta en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir.

**Tablo 13.** Beşbıçak'ta İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Hacı Ali oğlu Halil	Ziraat-323
2	Turgut oğlu Ebu Bekir	Ziraat-615
3	Kuddüs oğlu Abidin	Ziraat-725
4	Hacı Ali Hüseyin	çoban-215
5	Turgut oğlu Ahmed	Ziraat-287
6	Hacı Ali oğlu Süleyman	Çoban-159
7	Hacı oğlu Mehmed	Ziraat-530
8	Ali ağa oğlu Mustafa	Irgad-165
9	Hacı oğlu Ömer	Ziraat-660
10	Hacı oğlu Mustafa	Ziraat-500
11	Fakı oğlu Hasan	Ziraat-356
12	Hızır Fkı oğlu Hüseyin	Ziraat-275
13	Satılmış oğlu Mustafa	Irgad-400
14	Hızır oğlu Mustafa	Ziraat-275
15	Dursun oğlu Osman	Ziraat- 516
16	Hacı oğlu Mehmed	Çoban-100

## Sonuç

Beşbıçak karyesinin nüfusu ile ilgili en eski bilgi 1584 tarihine ait bilgidir.1584 tarihinde idari yönden Kırşehir'in Keskin Nahiyesinde yer alan köyün 122 nefer nüfus olduğu kayıtlardan anlaşılmaktadır. 1845 yılında Beşbıçak karyesinin 16 haneye tekâbül eden 80 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'ye bağlı olan Kazmaca karyesinin 2007 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 119 olarak belirlenmiştir.

Beşbıçak karyesinin iktisadi ve sosyal yapısı incelendiğinde geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu görülmektedir. Ziraat üretimin en önemli kısmını ekili tarım alanları oluşturmaktadır. Ekili tarım alanları bakımından Kazmaca'da başta buğday olmak üzere arpa, üretilmektedir. Ekili (tarla) tarım alanları 330 dönüm olup 3.920 kuruş gelir elde edilmiştir. Ayrıca 6 dönüm bağdan 250 kuruş gelir sağlanmıştır.

Beşbıçak'ta tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 548 kuruş olarak tespit edilmiştir. Hayvancılık hasılatı büyükbaş ve küçükbaş olarak iki grupta incelenebilir.Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükbaş hayvanlar almaktadır (390 kuruş). İkinci sırada küçükbaş hayvanlar (158 kuruş) gelmektedir.

Öşür ve aded-i ağnam vergilerine gelince ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hinta (buğday) % 60.8 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %22.31 ile şair (arpa),% 12.04 ile bağ,% izlemektedir. Ağnam vergisi ise % 5.7 olarak tespit edilmiştir.Bu verilerden anlaşıldığına göre Beşbıçak'ta en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hinta (buğday) olarak görülmektedir.

Miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan vergi-yi mahsusa bedeli olarak Beşbıçak'ta 1.401 kuruş vergi-yi mahsusa bedeli takdir edilmiştir.

Sonuç olarak Orta Anadolu'da küçük ölçekli bir köy olan Beşbıçak'ın 1844-1845 yılları arasında sosyo-ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu vesile ile ileride yapılacak çalışmalara bir nebze de olsa katkı sunmak hedeflenmiştir.

## KAYNAKÇA

### Belgeler

BOA, ML VRD.TMT,677.

KKA TD 139,s.226/b

### Makale ve Kitaplar

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), "*Temettü'-Temettüat*", *Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

Güran, T. (2000). "19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri", *Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik*, Ankara,s.77-78.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),*Akademik Araştırmalar Dergisi* , 4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri Bilecik. İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi Osmanlı Özel Sayısı*,ss: 537-591.

Öztürk, S (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi Osmanlı Özel Sayısı*, 4-5: 537-591.



# SINIF EĞİTİMİ DALINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETİM ELEMANLARININ ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ

**Öğr. Gör. Esra Nur DEMİRTAŞ**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğretim Görevlisi, esrademirtas@ohu.edu.tr*

**Doç. Dr. Emre ÜNAL**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğretim Üyesi, emreunal@ohu.edu.tr*

## ÖZET

Bir toplumdaki değişim ve gelişimin en önemli göstergesi olarak kabul edilen yükseköğretim kurumları 900 yıldan bu yana, bir taraftan geleneklerini korumaya çalışırken diğer taraftan varlıklarını sürdürebilmek için değişen zamana uyum göstermeye çalışmaktadır. Yenilik, esneklik, uyum sağlama gibi kavramlar değişen toplumda yükseköğretim kurumlarının ayakta kalabilmesi için anahtar sözcüklerdir (Barnett, 2008). Birçok alanda paradigmatik dönüşümlerin yaşandığı 21.yüzyılda, genel olarak eğitimde, özel olarak yükseköğretimde pek çok yeni uygulamaların ortaya çıkması, yükseköğretim kurumlarının amaç ve görevlerinin/ misyonlarının yeniden tanımlanmasını gerektirmektedir (Nohutçu, 2006). Üniversitelerin ülke sorunlarının çözülmesine yönelik araştırma yapmalarında, yüksek nitelikli öğretim üyesi, bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmelerinde, toplumların geleceğini hazırlayacak evrensel değerleri kazanmış, bilgi toplumunun gereklerini özümsemiş, üstün yeteneklerini geliştirmiş ve çağdaş toplum için gerekli seçkinleri yetiştirmede lisansüstü öğretimin önemli bir rolü bulunmaktadır (Özoğlu, 2001)

Arıcı'ya (1997 Akt: Alhas, 2006) göre lisansüstü eğitimin birinci amacı yükseköğretim kurumlarının geleceği için öğretim üyelerini ve araştırmacıları yetiştirmek ve akademik alt yapıyı oluşturmak; ikinci amacı ise ülkelerin teknolojik, ekonomik ve kültürel gelişmeleri ile ilgili sorunlarına çözüm getirmektir.

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği bilim alanında yapılan lisansüstü eğitimlerin çalışma konusu, yapıldığı üniversite, lisansüstü düzeyinde (yüksek lisans, doktora) ülkemizde sınıf eğitimi ana bilim dalının durumunu resmi verilerle ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Bu kapsamda Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılan lisansüstü tezleri belirlemek ve alanında yapılan lisansüstü eğitimleri raporlamak amacıyla Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Tarama Merkezi ve YÖK Akademi sayfalarının veri tabanı kullanılmıştır. YÖK Akademi veri tabanında üniversite isimlerine girilmiş ve Temel Eğitim alanında bulunan öğretim elemanlarının eğitim bilgilerine ulaşılmıştır. Ulaşılamayan yüksek lisans ve doktora tezleri ise Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Tarama Merkezinin veri tabanından ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada 72 üniversitenin sınıf eğitimi ana bilim dalında bulunan 719 öğretim görevlisinin lisans eğitimleri, yüksek lisans ve doktora tezleri bulunmuştur. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş olup veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır.

Çalışmayla Türkiye'de Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında bulunan öğretim elemanlarının ne kadarı sınıf eğitimi alanında bilimsel çalışmalarını yoğunlaştırdığı sonuçlarına dikkat çekmek ve bu alanda yapılacak olan lisansüstü eğitimlerde araştırmalara kaynak oluşturacak bir raporun ortaya konması hedeflenmiştir. Bulgular sınıf öğretmenliği eğitimi alanında mezun olmuş ve lisansüstü eğitimini sınıf öğretmenliği eğitiminde tamamlamış kişi sayısında ciddi farkların olduğu saptanmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Lisansüstü eğitim, nitelikli sınıf öğretmenliği eğitimi.

## ABSTRACT

Higher education institutions, recognized as the most important demonstration of change and development in a society, have been trying to keep their traditions from one side and to adapt to changing times in order to be able to sustain their wealth from the other side since 900 years. Concepts such as innovation, flexibility and adaptability are key words for the survival of higher education institutions in a changing society (Barnett, 2008). Concepts such as innovation, flexibility and adaptability are key words for the survival of higher education institutions in changing the society (Barnett, 2008).The universities have gained universal values to prepare the

future of the societies, have absorbed the needs of the information society, developed their superior talents and played an important role in educating the elite necessary for the contemporary society in the researches on solving the country problems (Özoğlu, 2001). To educate academic members and researchers for the future of primary education for higher education institutions and to create academic subordinates according to Arıcı (1997 Akt: Alhas, 2006); The second aim is to solve the problems of the technological, economic and cultural developments of the countries. In this study, the study of the postgraduate education in the field of classroom teacher science was carried out in order to reveal the state of the main science branch of classroom education in our country at the university, graduate level (graduate, doctorate). In this context, the database of Higher Education Council National Thesis Screening Center and The Council of Higher Education Academy pages were used in order to determine postgraduate theses conducted in the field of Classroom Teacher Education and to report graduate education in the field. The names of the universities were entered in the database of the YÖK Academy and the education information of the teaching staff in the field of Basic Education was reached. Graduate and PhD theses that can not be reached have been tried to be reached from the database of the National Thesis Screening Center of the Higher Education Council. The research included 72 graduate education, master's and doctoral dissertations of 719 faculty members in the mainstream of classroom education. The research was designed in a screening model and data were collected through document analysis. The purpose of the study is that how classroom training field of the teaching staff in Grade Teacher Training area in Turkey and to draw attention to the results of the intensified scientific studies and in postgraduate education conducted in this area as well as creating a source for research to prepare a report. It has been determined that there is a significant difference in the number of individuals graduated in the field of classroom teacher education and those who have completed their undergraduate education in classroom teacher education.

**Keywords:** primary education, classroom teacher education, lecturer.

## 1. GİRİŞ

Bilgiye dayalı üretim süreçlerinin küreselleşen dünyada, rekabette üstünlüğü belirleyen temel unsurlardan biri haline gelmesiyle nitelikli insan gücüne olan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır (Çetinsaya, 2014). Ülkelerin eğitimde yatırımlarının artmasının en önemli sebeplerinden birisi olarak bilginin insan yaşamındaki yeri ve ülkeler arasındaki rekabetin artmasına neden olmuştur. Türkiye, bilgi çağının önemini kavramış ve eğitime olan yatırımlarını arttırmıştır (Bozan, 2012). Nitelikli insan gücünü artırmanın en önemli unsuru eğitimidir. Ülkemizde eğitime yapılan yatırımın son yıllarda giderek önemi artmaktadır. Özellikle yükseköğretim kapsamında pek çok üniversitenin ülkemizde eğitime başlamasıyla beraber yetiştirilen insan niteliğinde artış olması beklenmektedir. Bozan (2012) tarafından Türkiye'de bilgi çağının önemi göz önüne alınarak yükseköğretimde ilerlemeyi sağlamak adına üniversite sayısının artırıldığı belirtilmektedir. Eskici ve Aktaş (2014) da üniversitelerin nicel olarak artışının yanı sıra nitel olarak gelişmesinin de önemine vurgu yapmaktadırlar. Üniversitelerin nitelik olarak gelişmesi üniversitelerin asli görevleri olan eğitimin ve araştırmaların veriminin yüksek olmasıyla ilişkilidir (Atkins, Brown & Brown, 2002). Akbulut vd. (2013) göre, ön lisans ve lisans kapsamında verilen eğitim genellikle öğrencilere meslek kazandırmayı, öğrencilerin sosyal ve kişisel gelişimlerini sağlamak amacıyla alana özgü araştırmalara yoğunlaştıkları yüksek lisans ve doktora dereceleri olmak üzere lisansüstü eğitimler yer almaktadır.



Bilgi toplumunun gerektirdiği nitelikte ve çeşitlilikte insan gücünü yetiştirmek büyük ölçüde yükseköğretim kurumlarından beklenmektedir (Çetinsaya,2014). Nitelikli insan gücüne duyulan ihtiyacın ortadan kaldırılması amacıyla hem üniversite sayısının artırılması, hem de bu üniversitelerde eğitim verecek, araştırmalar yapacak akademisyen ihtiyacının karşılanması için çalışılmaktadır. Ancak uzmanlaşmanın göstergesi olarak yükseköğretimin özellikle lisansüstü eğitim boyutunun özel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu husus hem ülkenin uzman personel ihtiyacı için, hem de akademisyen ve araştırmacı ihtiyacının karşılanması açısından önemlidir. Karakütük (1989) tarafından da belirtildiği üzere lisansüstü öğretimin amacı, yüksek nitelikli insan gücü yetiştirmenin yanında, gelişme ve kalkınma için gerekli fikir, yenilik ve teknolojiyi üretmeye yönelik araştırmaların yapılmasını sağlamaktır.

Artarak ilerleyen bilgi, gelişen teknoloji ve buna paralel olarak değişen dünyaya bireylerin uyum sağlayabilmesi, değişmelerin ve gelişmelerin öncüsü olabilmesi için; sahip oldukları bilgiyi devamlı güncellemeleri ve öğrenmeye istekli hale gelmeleri gerekmektedir (Karakütük, 1989). Özellikle günümüz dünyasında bilim ve teknolojinin hızla gelişmesi, bireylerin sadece lisans eğitimiyle sahip olduğu bilgiyi ömür boyu kullanmasını olanaksız hale getirmektedir. Lisans eğitiminden sonra bireyin kendini daha çok geliştirip topluma katkısının artması adına üniversiteler lisansüstü eğitimi gerçekleştirmektedirler. Bilime katkıda bulunmak, teknolojinin ilerlemesini sağlamak, ülkede yaşanan problemlere bilimsel bir bakış açısıyla çözüm üretebilmeyi hedefleyen lisansüstü eğitim ile nitelikli insan gücü oluşturulması esas alınmaktadır (Köksalan, 1999).

Günümüzde Türkiye’de lisansüstü çalışmalar üniversiteler bünyesinde kurulmuş olan enstitülere bağlı olarak yürütülmektedir (Gömleksiz ve Bozpolat, 2013). Lisansüstü eğitim; bireylerin kişisel gelişimi, meslekî kıdemde kolaylık sağlama, akademik personel olma ve alanında uzmanlaşma isteği, meslekî doyum sağlama, yeni iş imkânları elde etme, işinde yükselme, maddi gelir elde etme gibi amaçlarla yapılmaktadır. (Alabaş, Kamer ve Polat, 2012; Bozan, 2012; Şaşmaz Ören, Yılmaz ve Güçlü, 2012; Turhan ve Yaraş, 2013). Yani bu görevi üstlenen Üniversiteler bilim üreten, araştırmacı üniversite vasfına erişebilmek için lisansüstü eğitime ciddi önem vermektedir. Ülkemizde açılan lisansüstü programı ve bu programlara kayıt olan öğrenci sayısı gün geçtikçe artmaktadır.

Enstitülerin başlıca amacı, lisansüstü öğrencilerine; bilimsel araştırma yaparak alanyazına katkı sağlayacak bilgiye erişme, araştırma kapsamında toplanan verileri değerlendirme, derin bakış açısı ile irdeleyerek yorum yapma ve yeni buluş ve ürünlere imza atma ve akademik kariyer yapma fırsatı sunmayı sağlamaktır (Karaman ve Bakırcı, 2010). Enstitülerin amaçlarıyla doğru orantılı olarak Şahin vd. (2013) tarafından lisansüstü eğitim sürecinde öğrencilerin, ders ve tez aşamasında araştırmalar yaparak bilimi üretme ve bu ürettiklerini bilimsel yayınlar ortaya koymalarının beklendiği belirtilmektedir.

Lisansüstü eğitim lisans eğitiminden oldukça farklıdır. Çünkü lisans düzeyindeki öğrenciler alanlarıyla ilgili konulara yüzeysel yaklaşırken, lisansüstü öğrencileri derinlemesine bilgiyle tanışır ve yaşam boyu öğrenme sürecinin bir parçası haline gelir (Rosovsky, 1996). Lisansüstü eğitim; bireylerin bir alanda derinlemesine çalışmalar yapmasını sağlayan, aynı zamanda da araştırmaları ve çalışmalarlarıyla bilginin ilerlemesine katkı sağlayacak, toplumun değişme ve yenileşme ihtiyacını karşılayacak, nitelikli ihtisas gücünü yetiştirmeyi amaç edinen bir süreç ve bir eğitim faaliyetidir (Varış, 197

Lisansüstü eğitim; yüksek lisans programları (tezsiz, tezli), doktora ve sanatta yeterlilik programlarından oluşmaktadır. Tezsiz yüksek lisans programında öğrencilere mesleki alanlarında derin bilgi kazandırılarak, bu bilgileri nasıl uygulayacağı gösterilirken; tezli yüksek lisans programında öğrencilere bilimsel araştırma yaparak ulaştığı bilgileri değerlendirme ve yorumlama becerisi kazandırılması amaçlanmaktadır (RG-01.07.1996-22683). Doktora programlarının amacı ise; bireylere bağımsız araştırma becerisi kazandırmak, alanlarında özgün çalışmalar yapabilmesini sağlamak, olaylara daha geniş bir perspektiften bakarak, derinlemesine inceleme ve yorumlama yeteneği kazandırmaktır (Tosun, 1997).

Türkiye’de, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliğine göre, bir yüksek lisans öğrencisinin tez hazırlarken bilimsel araştırma yaparak bilgiye ulaşması, ulaşılan bilgiyi değerlendirmesi ve yorumlama yeteneğini kazanması amaçlanmaktadır. Doktora öğrencisinden ise bağımsız araştırma yapabilme yeteneği kazanarak yeni bir bilimsel yöntem geliştirmesi ya da bilineni rahatlıkla uygulaması beklenir (YÖK, 2012). Lisansüstü eğitimin niteliği var olan lisansüstü eğitim programları sayısından daha önemlidir. Çünkü nitelikli çalışmalar bilimsel ve teknolojik yenilikler ile bir ülkenin gelişmesine katkı sağlar (Bozan, 2012). 2016-2017 verilerine göre Türkiye’deki yüksek lisans öğrencisi sayısı 480 bin 215, doktora öğrencisi sayısı ise 91 bin 267’dir (YÖK, 2018). Her eğitim kademesinde

olduğu gibi lisansüstü eğitim de bir program çerçevesinde gerçekleştirilmektedir ve lisansüstü eğitime olan ilgi bu eğitim programlarının değerlendirilmesini de gerekli kılmaktadır (Karaman ve Bakırcı, 2010).

Yükseköğretime yönelik eğilimler incelendiğinde Türkiye’de öğrenci sayısının giderek artacağı dikkat çekmektedir. Bu da öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının artacağını gösterir. Bu yüzden öğretim üyesi sayısının artırılması yani doktoralı mezun sayısının artırılması önemli bir ihtiyaç olarak gözlenmektedir (Çetinsaya, 2014). Türkiye’de yükseköğretim sisteminin hem nicelik hem de nitelik olarak önemli düzeyde öğretim üyesi açığı vardır. Yükseköğretim sistemlerinin başarıları, büyük ölçüde öğretim elemanlarının niteliğine bağlıdır (Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi, 2007)

## **SINIF ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI**

Ülkemizde 1924 yılından günümüze kadar geçen zaman içinde sınıf öğretmeni yetiştiren kurumların sık sık program ve isim değişikliğine maruz kaldıkları görülmektedir. Ada’ya (2001) göre, bu kurumlar önce öğretmen okulu, 1927-1928 öğretim yılında Köy Muallim Mektebi, 1930’lu yıllarda Eğitim Yurtları, Köy Eğitim Kursları, 1940 yılında 3803 sayılı yasa ile Köy Enstitüleri, 1953 yılından itibaren Öğretmen Okulu, 1974-1975 öğretim yılında Eğitim Enstitüleri, 25 Temmuz 1982’de Eğitim Yüksek Okulları, 03.07.1992 tarih ve 3837 sayılı kanunla Eğitim Fakülteleri Sınıf Öğretmenliği Bölümü haline getirilmiş, yeniden yapılanma çerçevesinde yapılan değişikliklerle de İlköğretim Bölümü içinde Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı’na dönüştürülmüştür. Sınıf öğretmenliği anabilim dalı Yükseköğretim Kurulu’nun 02.02.2015 tarihli ve 5268 sayılı yazısı ile Sınıf Eğitimi Ana Bilim dalı adını almıştır. İlkokulun ilk dört yılında görev yapan öğretmenler sınıf öğretmeni olarak adlandırılmaktadır (RG, 21 Temmuz 2012, 28360). Örgün eğitim kademeleri dikkate alındığında ülkemizdeki her 4 okuldan 3’ü ilköğretim okuludur, her 11 öğrenciden 9’u ilköğretim öğrencisi ve her 4-5 öğretmenden 3’ü ilköğretim okulu öğretmenidir (Çağlar, 1999). Senemoğlu’na (1994) göre, çocuklara ilk yıllarda verilecek eğitimin niteliği, onların gelecekteki başarıları, okula, derslere ve kendilerine karşı tutumları üzerinde dururken okul öncesi ve ilköğretim döneminde çocukla etkileşimde bulunan kişilerin, özellikle de öğretmenlerin, çocukların geleceğini biçimlendirmede, sağlıklı bir kişilik kazanmalarında zengin ve uyarıcı bir çevre ile gelişimlerini hızlandırabileceği gibi, uygun olmayan ortamlar hazırlayarak da onları sınırlandıracağını hatta engelleyebileceğini vurgulamıştır. Sınıf öğretmenleri, çocuğun yaşamında, diğer seviyelerdeki meslektaşlarına göre çok daha önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedendir ki sınıf öğretmeni olarak görev yapacak öğretmenlerin özenle ve bu düzeyde öğretmenlik yapacak bir öğretmende bulunması gereken nitelikler göz önünde bulundurularak yetiştirilmesi gerekmektedir.

Günümüzde sınıf öğretmeni yetiştiren okulların sayıları hızla artmakta, öğretmen ihtiyacı kendi iç bünyelerinde açılan lisansüstü programlar ya da yurtdışına bu amaç için gönderilen öğretim elemanları tarafından karşılanmaktadır (Ada,2001). Eğitim kurumlarında yaşanan sorunlar, ilkökulda alınan eğitimi ilgilendirirken dolaylı olarak da yükseköğretimde eğitimini aldığımız sınıf eğitimi dalını da ilgilendirmektedir. Sınıf öğretmenlerinin niteliği, geleceğin şekillendirilmesinde en önemli unsurlardan biri olduğu görülmektedir.

“Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması Süreci” kapsamındaki uygulamaları değerlendirmek ve bu değerlendirmeler sonunda, öğretmen yetiştirme sistemi içindeki sorunlara çözüm arama işi, uluslararası tüm platformlarda olduğu gibi ülkemizde de eğitim bilim uzmanlarının uğraşı alanı olan bir konudur. Eğitim fakültesine öğretim elemanı olma ya da daha uluslararası bir terminolojik yaklaşımla “öğretmen eğitimci olma” (Zeichner, 2005; Murray ve Male, 2005; Rieg ve Helterbran, 2005), süreci ve bu süreçteki bilimsel gelişmelerin birbirine benzediği, sıkıntılarını ortak olduğu söylenebilir. 1998 yılından itibaren “YÖK, Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi” kapsamında, eğitim fakültelerinin programlarında, oluşturulan yeni bölümlerinde ve bu bölümlerde çalışacak öğretim elemanı kadrolarını oluşturmaya dönük yapılan radikal değişikliklerle, aslında “fen-edebiyat fakülteleri ile eğitim fakülteleri”ni işleyişleri bakımından birbirinden ayırmayı amaçlanmıştır(YÖK, 1998). Belirlenen amaç, eğitim fakültelerinin fen-edebiyat fakültelerinden ayrılmasına yönelik olmakla birlikte, gelinen noktadaki uygulamalar, sorunun hala devam ettiğini gösterir niteliktedir. Özellikle uygulamanın anti demokratik olduğu, eğitim bilimleri fakültesi ve diğer eğitim fakültelerine danışılmadığı düşüncesi, öğretmen eğitimini bir teknisyen yetiştirme işine döndürdüğü yönündedir (Ünal, 2003). Eğitim fakültelerinde çalışan öğretim elemanlarının bir kısmı da hala fen edebiyat fakültesi kökenli ve bununla birlikte hala öğretmenlik formasyonu eğitimi almamış durumdadırlar. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sürecine dönük önerilen modellerde (Varış, 1988), fen-edebiyat fakültesi mezunlarının öğretmenlik formasyonu ile yetiştirilmesine bir formül gibi yaklaşılırken, “öğrenci seçiminde öğretmenliğe uyum ve kişilik testleri uygulamasının önem taşıdığı” vurgulanmakta, “eğitim fakültelerine özel öğretim metodolojisi alanlarında ihtisas yapmış, fen-edebiyat fakültesinde görevli bilim insanlarının yönlendirilmesi” üzerinde önemle durulmaktadır.

Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmasına yönelik olarak YK tarafından gerçekleştirilen uygulamaların yakın tarihi incelendiğinde, sınıf ğretmeni yetiştiren kurumların, yani yüksek okulların öğrenim sürelerini dört yıla çıkarılması çalışması yapılmıştır (MEB, 1989). Bu gelişimle beraber “1992 niversite Reformu” sınıf ğretmeni yetiştiren yüksekokulların tamamı eğitim fakültelerine dönüştürülmüştür. Ancak yapılan reformlar, eğitim fakültelerinin niversite düzeyinde niteliğe kavuşmasına yetmemiştir. 1992’de yeni üniversitelerin kurulması ile fakültelere dönüştürülen eğitim yüksekokulları, akademik kimliklerine kavuşmakla birlikte, hazırlıksız bir alt yapının üstüne kurulma, akademik kadroların yenilenmesi adına yapılan değişik uygulamalarla, nitelik sorununun çözümünde çok yol alamamışlardır.

## 2.YÖNTEM

Bu çalışmada, lkemizde Eğitim Fakültesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında bulunan ğretim elemanlarının dağılımlarını incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma bilimsel araştırma yöntemlerinden “tarama” yöntemiyle yapılandırılmıştır. Tarama türünde yapılan araştırmalarda belli bir grubun bir konu hakkındaki düşünce, görüş, tutum, bilgi beceri vb. zellikleri belirlenir. Bu amaçla bir örneklemden veri toplanır ve popülasyona genellenir (Fraenkel ve Wallen, 2008).

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu alışma “Sınıf ğretmenliği” bilim dalında bulunan ğretim elemanlarını ele almıştır. Bu kapsamda 719 ğretim elemanının verilerine ulaşılmıştır. Bu verileri Yükseköğretim Kurulu ve üniversitelerin ilgili web siteleri üzerinden veriler elde edilmiş ve mevcut durum ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada ğretim elemanı sayısı, ğretim elemanlarının lisans, yüksek lisans(tezli- tezsiz) ve doktoraları, bölümün aılabilmesi için niteliğe uygunluk ,alan ve alanından olmayan ğretim yeleri miktarları tablolarla gösterilmiştir.

## 3.BULGULAR

Tablo 1’de 12.01.2018 tarihinde Yükseköğretim Kurulu’nun istatistik sayfasından alınan veriler işiğında devlet üniversitelerinde unvanlarına göre ğretim yesi yer almaktadır.

Tablo 1: Üniversitelerin Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı Kadrolu ğretim yesi Sayıları

Birim Adı	Profes r	Doçent	Doktora ğretim yesi	ğretim görevlisi	Araştırma görevlisi	Okutman/ Uzman	NİCELİK ŞARTI
ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ	1	3	6	3	0	0	Açılabilir
ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ	0	3	3	0	0	1	Açılabilir
ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ	1	1	1	1	2	0	Açılabilir
AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ	0	1	2	0	2	0	Açılabilir
AğRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ	0	1	2	0	0	4	Açılabilir

<b>AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ</b>	0	3	4	5	0	1	Açılabilir
<b>AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ</b>	0	2	4	2	1	0	Açılabilir
<b>AKSARAY ÜNİVERSİTESİ</b>	0	0	5	1	1	0	Açılabilir
<b>AMASYA ÜNİVERSİTESİ</b>	0	3	4	2	4	0	Açılabilir
<b>ANADOLU ÜNİVERSİTESİ</b>	1	3	4	0	2	0	Açılabilir
<b>ANKARA ÜNİVERSİTESİ</b>	5	1	4	1	2	1	Açılabilir
<b>ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ</b>	0	0	5	1	2	2	Açılabilir
<b>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</b>	3	1	4	1	2	0	Açılabilir
<b>BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ</b>	0	1	4	0	1	0	Açılabilir
<b>BARTIN ÜNİVERSİTESİ</b>	0	2	1	0	2	0	Açılabilir
<b>BAYBURT ÜNİVERSİTESİ</b>	0	0	4	0	4	0	Açılabilir
<b>BOZOK ÜNİVERSİTESİ</b>	0	0	3	0	1	0	Açılabilir
<b>BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ</b>	0	2	5	0	2	0	Açılabilir
<b>CELÂL BAYAR ÜNİVERSİTESİ</b>	1	1	2	5	5	0	Açılabilir
<b>CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ</b>	0	1	4	0	3	0	Açılabilir
<b>ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ</b>	3	3	5	5	3	0	Açılabilir
<b>ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ</b>	2	1	5	7	3	1-1	Açılabilir
<b>DİCLE ÜNİVERSİTESİ</b>	1	1	2	1	4	0	Açılabilir
<b>DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ</b>	3	0	7	0	0	0	Açılabilir
<b>DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ</b>	0	1	4	0	3	0	Açılabilir
<b>DÜZCE ÜNİVERSİTESİ</b>	0	2	1	0	1	0	Açılabilir
<b>EGE ÜNİVERSİTESİ</b>	1	2	4	1	2	0	Açılabilir
<b>ERCİYES ÜNİVERSİTESİ</b>	0	2	1	2	1	0	Açılabilir
<b>ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ</b>	0	3	6	1	4	0	Açılabilir
<b>ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ</b>	0	3	1	0	3	0	Açılabilir
<b>FIRAT ÜNİVERSİTESİ</b>	0	2	2	0	3	0	Açılabilir
<b>GAZİ ÜNİVERSİTESİ</b>	5	8	5	1	3	0	Açılabilir

GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ	0	1	5	0	0	0	Açılabilir
GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ	0	1	4	0	2	0	Açılabilir
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	3	0	4	7	2	1	Açılabilir
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	1	4	5	2	4	1	Açılabilir
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ	0		4	0	3	0	Açılabilir
HARRAN ÜNİVERSİTESİ	0	2	2	0	2	0	Açılabilir
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	2	0	2	2	0	0	Açılabilir
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	0	0	1	0	2	0	<b>Açılmaz</b>
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	2	2	7	0	3	0	Açılabilir
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	0	0	4	2	4	0	Açılabilir
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİVERSİTESİ	0	1	3	0	2	0	Açılabilir
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	1	5	5	3	0	1	Açılabilir
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİVERSİTESİ	1	1	3	0	4	0	Açılabilir
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	1	1	4	4	0	0	Açılabilir
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	0	3	3	1	3	0	Açılabilir
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	0	0	3	1	3	0	Açılabilir
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	0	1	2	2	1	0	Açılabilir
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	1	1	2	5	4	0	Açılabilir
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	2	2	5	5	4	0	Açılabilir
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	2	2	5	9	2	0	Açılabilir
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	1	2	3	0	0	0	Açılabilir
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	0	3	4	3	3	0	Açılabilir
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	0	0	4	8	3	0	Açılabilir

MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	0	0	4	0	5	0	Açılabilir
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	3	2	6	2	2	0	Açılabilir
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	0	0	5	0	2	0	Açılabilir
NİĞDE ÜNİVERSİTESİ	0	2	3	4	1	0	Açılabilir
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	2	2	2	4	3	1	Açılabilir
ORDU ÜNİVERSİTESİ	0	1	4	0	2	0	Açılabilir
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ	2	4	7	7	2	0	Açılabilir
RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ	0	2	2	5	3	1	Açılabilir
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	0	2	1	1	2	0	Açılabilir
SİİRT ÜNİVERSİTESİ	0	0	3	8	2	0	Açılabilir
SINOP ÜNİVERSİTESİ	0	1	3	2	2	0	Açılabilir
SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ	0	0	5	0	2	0	Açılabilir
TRAKYA ÜNİVERSİTESİ	0	1	5	0	3	0	Açılabilir
ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ	2	2	5	4	1	0	Açılabilir
UŞAK ÜNİVERSİTESİ	0	2	1	1	4	0	Açılabilir
YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	1	2	2	0	2	0	Açılabilir
YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ	0	1	3	1	3	0	Açılabilir
<b>TOPLAM</b>	<b>53</b>	<b>112</b>	<b>257</b>	<b>127</b>	<b>159</b>	<b>11</b>	

.Veriler 12.01.2018 tarihinde 07:57'da istatistik.yok.gov.tr adresinden "Ana Bilim Dalı İsmine Göre Öğretim Elemanı Sayıları" başlığından alınmış resmî verilerdir .Bu veriler içerisinde özel üniversiteler yer almamaktadır

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere ülkemizde devlet üniversiteleri bünyesinde 72 eğitim fakültesinin sınıf eğitimi ana bilim dalı bulunmaktadır. Sınıf eğitimi ana bilim dalında istihdam edilen toplam öğretim üyesi sayısı ise 719'dur.

Yükseköğretim Kurulu tarafından ilan edilen "**Mevcut Bölümlere Lisans Programı Açarak Öğrenci Alınması İçin Ölçütler**"de : YÖK tarafından belirlenmiş Fakülte altında yer alan bölümlere, Eğitim Fakültesinde ise anabilim dallarına öğrenci alınabilmesi için her bir program için bölümde (Eğitim Fakültelerinde anabilim dalında) kadrolu alanında en az 3 öğretim üyesi aranmaktadır. Bu sayıya göre mevcut durumda; üniversitelerin sınıf eğitimi ana bilim dalına öğrenci almıştır.

E K T E K T

<b>YÜKSEK LİSANS MASTERS</b>	<b>75069</b>	<b>40354</b>	<b>115423</b>	<b>294397</b>	<b>185818</b>	<b>480215</b>
<b>ÖRGÜN ÖĞRETİM FORMAL EDUCATION</b>	51021	34487	85508	232681	168087	400768
<b>İKİNCİ ÖĞRETİM SECONDARY EDUCATION</b>	14199	4296	18495	36160	13323	49483
<b>UZAKTAN ÖĞRETİM DISTANCE EDUCATION</b>	9849	1571	11420	25556	4408	29964
<b>DOKTORA DOCTORATE</b>	<b>7191</b>	<b>5267</b>	<b>12458</b>	<b>53600</b>	<b>37667</b>	<b>91267</b>
<b>ÖRGÜN ÖĞRETİM FORMAL EDUCATION</b>	7191	5267	12458	53600	37667	91267

Ülkemizde yüksek lisans yapan toplam 480215 öğrenci bulunurken doktora yapan öğrenci sayısı beste biri kadar yani 91267 öğrenci vardır.

Tablo 2’de Üniversitelerde Sınıf Öğretmenliği Alanında Yüksek Lisans ve Doktora Yapan Öğretim Elemanı

Bu veriler sınıf öğretmenliği alanında bulunan öğretim elemanlarının tezli- tezsiz yüksek lisans ve doktora eğitimlerini kaç kişinin yaptığını göstermektedir. Bu araştırmalara göre 613 öğretim elemanı tezli, 28 öğretim elemanı tezsiz yüksek lisans yaparken 78 öğretim elemanının yüksek lisans bilgilerine ulaşamamıştır. Doktora yapan 485 öğretim elemanı varken doktorasına ulaşamayan 227 öğretim elemanı bulunmaktadır. Tablodan da anlaşılacağı gibi öğretim elemanlarının büyük çoğunluğu tezli yüksek lisans programına katılmıştır. Doktora yapan öğretim elemanı yüksek lisans yapan öğretim elemanına göre miktarı daha azdır.

Tablo 3’te Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalında görev yapan öğretim üyelerinin sınıf öğretmenliği alanı ve sınıf öğretmenliği alan dışında öğretim üyesi olup olmaması durumları

<b>ÜNİVERSİTE ADI</b>	<b>ALANINDA</b>	<b>ALAN DIŞI</b>	<b>ULAŞILAMAYAN</b>	<b>ALANA GÖRE DURUMU</b>
<b>ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ</b>	2	2	6	AÇILAMAZ
<b>ADIYAMAN ÜNİVERSİTESİ</b>	1	4	1	AÇILAMAZ
<b>ADNAN MENDERES ÜNİVERSİTESİ</b>	2	0	1	AÇILAMAZ
<b>AFYON KOCATEPE ÜNİVERSİTESİ</b>	2	1	0	AÇILAMAZ
<b>AĞRI İBRAHİM ÇEÇEN ÜNİVERSİTESİ</b>	1	1	1	AÇILAMAZ
<b>AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ</b>	3	4	0	AÇILABİLİR
<b>AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ</b>	2	3	1	AÇILAMAZ

<b>AKSARAY ÜNİVERSİTESİ</b>	3	2	0	AÇILABİLİR
<b>AMASYA ÜNİVERSİTESİ</b>	0	7	0	AÇILAMAZ
<b>ANADOLU ÜNİVERSİTESİ</b>	2	6	0	AÇILAMAZ
<b>ANKARA ÜNİVERSİTESİ</b>	1	9	0	AÇILAMAZ
<b>ARTVİN ÇORUH ÜNİVERSİTESİ</b>	2	3	0	AÇILAMAZ
<b>ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ</b>	2	3	3	AÇILAMAZ
<b>BALIKESİR ÜNİVERSİTESİ</b>	2	3	0	AÇILAMAZ
<b>BARTIN ÜNİVERSİTESİ</b>	0	3	0	AÇILAMAZ
<b>BAYBURT ÜNİVERSİTESİ</b>	1	2	1	AÇILAMAZ
<b>BOZOK ÜNİVERSİTESİ</b>	1	2	0	AÇILAMAZ
<b>BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ</b>	3	3	1	AÇILABİLİR
<b>CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ</b>	0	3	1	AÇILAMAZ
<b>CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ</b>	0	0	5	AÇILAMAZ
<b>ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ</b>	8	3	0	AÇILABİLİR
<b>ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ</b>	2	6	0	AÇILAMAZ
<b>DİCLE ÜNİVERSİTESİ</b>	1	2	1	AÇILAMAZ
<b>DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ</b>	1	5	4	AÇILAMAZ
<b>DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ</b>	2	3	0	AÇILAMAZ
<b>DÜZCE ÜNİVERSİTESİ</b>	2	1	0	AÇILAMAZ
<b>EGE ÜNİVERSİTESİ</b>	1	4	2	AÇILAMAZ
<b>ERCİYES ÜNİVERSİTESİ</b>	1	1	1	AÇILAMAZ
<b>ERZİNCAN ÜNİVERSİTESİ</b>	3	6	0	AÇILABİLİR
<b>ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ</b>	2	3	0	AÇILAMAZ
<b>FIRAT ÜNİVERSİTESİ</b>	2	2	0	AÇILAMAZ
<b>GAZİ ÜNİVERSİTESİ</b>	2	12	4	AÇILAMAZ
<b>GAZİANTEP ÜNİVERSİTESİ</b>	1	5	0	AÇILAMAZ
<b>GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ</b>	2	4	0	AÇILAMAZ



GİRESUN ÜNİVERSİTESİ	0	7	0	AÇILAMAZ
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ	3	4	3	AÇILABİLİR
HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ	2	2	0	AÇILAMAZ
HARRAN ÜNİVERSİTESİ	0	3	1	AÇILAMAZ
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ	1	2	1	AÇILAMAZ
İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	0	1	0	AÇILAMAZ
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ	4	7	0	AÇILABİLİR
KAFKAS ÜNİVERSİTESİ	1	2	1	AÇILAMAZ
KAHRAMANMARAŞ SÜTÇÜ İMAM ÜNİV	1	2	1	AÇILAMAZ
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ	5	6	0	AÇILABİLİR
KARAMANOĞLU MEHMETBEY ÜNİV	1	4	0	AÇILAMAZ
KASTAMONU ÜNİVERSİTESİ	3	3	0	AÇILABİLİR
KIRIKKALE ÜNİVERSİTESİ	5	1	0	AÇILABİLİR
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ	1	1	1	AÇILAMAZ
KOCAELİ ÜNİVERSİTESİ	0	3	0	AÇILAMAZ
MANİSA CELÂL BAYAR ÜNİVERSİTESİ	0	3	1	AÇILAMAZ
MARMARA ÜNİVERSİTESİ	0	4	5	AÇILAMAZ
MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ	2	7	0	AÇILAMAZ
MERSİN ÜNİVERSİTESİ	2	3	1	AÇILAMAZ
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ	4	3	0	AÇILABİLİR
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ	1	3	0	AÇILAMAZ
MUŞ ALPARSLAN ÜNİVERSİTESİ	0	4	0	AÇILAMAZ
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	3	8	0	AÇILABİLİR
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ	5	0	0	AÇILABİLİR
NİĞDE ÖMER HALİDEMİR ÜNİVERSİTESİ	3	2	0	AÇILABİLİR
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	0	5	1	AÇILAMAZ
ORDU ÜNİVERSİTESİ	3	1	1	AÇILABİLİR

<b>PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ</b>	8	2	3	AÇILABİLİR
<b>RECEP TAYYİP ERDOĞAN ÜNİVERSİTESİ</b>	1	1	2	AÇILAMAZ
<b>SAKARYA ÜNİVERSİTESİ</b>	3	0	0	AÇILABİLİR
<b>SIİRT ÜNİVERSİTESİ</b>	0	3	0	AÇILAMAZ
<b>SINOP ÜNİVERSİTESİ</b>	1	2	1	AÇILAMAZ
<b>SÜLEYMAN DEMİREL ÜNİVERSİTESİ</b>	3	2	0	AÇILABİLİR
<b>TRAKYA ÜNİVERSİTESİ</b>	2	4	0	AÇILAMAZ
<b>ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ</b>	3	6	0	AÇILABİLİR
<b>UŞAK ÜNİVERSİTESİ</b>	3	0	0	AÇILABİLİR
<b>YILDIZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ</b>	0	5	0	AÇILAMAZ
<b>YÜZÜNCÜ YIL ÜNİVERSİTESİ</b>	0	4	0	AÇILAMAZ

Veriler 12.01.2018 tarihinde [istatistik.yok.gov.tr](http://istatistik.yok.gov.tr) adresinden “Ana Bilim Dalı İsmine Göre Öğretim Elemanı Sayıları” başlığından alınmış resmî veriler ışığında 12Aralık 2017 -12 Ocak 2018 tarihleri arasında üniversitelerin sınıf eğitimi ana bilim dalına ait web siteleri üzerinden alınmıştır. Doktorasını Sınıf Öğretmenliği Eğitimi alanında yapmış veya doçentliğini sınıf öğretmenliği alanından almış öğretim üyelerini tanımlamak amacıyla kullanılmıştır. Yurt dışından sınıf öğretmenliği eğitimi alanına denk olan alanlarda doktora yapanlar da “Alandan Öğretim Üyesi” başlığında ele alınmıştır.

Tablo 3 e baktığımızda; lisansını sınıf öğretmenliği eğitimini alarak akademisyenlik yapanların oluşturduğu mevcut 269 iken, lisansını sınıf öğretmenliği dışında fen edebiyat fakültesinden; tarih, beden eğitimi, resim, müzik, biyoloji, kimya, fizik, matematik, edebiyat bölümleri, bilgisayar öğretmenliği, ilahiyat fakültesi, matematik ,fen bilgisi, Türkçe ,sosyal bilgiler, coğrafya ,yabancı dil öğretmenliği ,kimya mühendisliği, Fransızca öğretmenliği, felsefe, uluslararası ilişkiler bölümü, fizik mühendisliği, psikoloji vs. bölümlerden mezun olmuş ve temel eğitim sınıf eğitimi ana bilim dalında 348 öğretim elemanı bulunmaktadır. 102 öğretim elemanlarının ise bilgilerine ulaşılamamaktadır. Verilere göre çıkan sonuç sınıf öğretmenliği alanından mezun olan öğretim elemanı fen edebiyat ve alan dışından mezun olmuş öğretim elemanlarına göre miktarı oldukça azdır. Bunu önleyebilmek adına Eğitim fakültelerinde öğretim üyesi olabilmek şartları konularak öğretmenlik formasyonuna sahip olmak ön koşul olarak kabul edilmelidir. Öğretmenlik formasyonu kazanabilmek için hangi derslerin alınacağı, eğitim bilimleri disiplinleri bağlamında ele alınarak geliştirilmelidir. Mevcut öğretim elemanlarının öğretmenlik formasyonuna sahip olabilmeleri için gerekli düzenlemeler kurumsallaştırılmalı ve sürekli hale getirilmelidir. Bir bütünlük sağlaması açısından, öğretmen yetiştirme lisans programları da aynı yaklaşım ile ele alınmalıdır.

Yükseköğretim Kurulu’nun niteliğe verdiği önem çeşitli alanlarda (lisansüstü programlara öğrenci alımı, Yükseköğretim Kalite Güvencesi Yönetmeliği vb. gibi) son yıllarda etkisini göstermektedir. Bu anlamda ülkemizin gerçekleri, ihtiyaçlar ve niteliğe verilen önem dikkate alındığında sınıf öğretmenliği lisans programlarında da tıpkı lisansüstü programlarda olduğu gibi “program açılacak üniversite kadrosunda görev yapmakta olup doktora veya doçentliği program açılmak istenen alandan olan...” ifadesi öğrenci alım şartlarına ve yeni açılacak programlara getirilmelidir.

#### 4.SONUÇLAR

Eğitim fakültelerinde sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan öğretim elemanları, akademik kökenleri bakımından çeşitlilik göstermekte ve bu çeşitlilik fen-edebiyat fakültesi kökenli akademisyenlerin lehine bir durum sergilemektedir. Öğretim elemanlarının akademik köken olarak çeşitliliği, eğitim fakültelerinde sınıf

öğretmenliği bölümünde öğretim elemanı alınırken, eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümü ihtiyaçlarına uygun ölçütlerin göz önünde bulundurulmadığını göstermektedir.

Sonuç olarak, eğitim fakültesi öğretim elemanlarının akademik kökenlerinin çeşitlilik göstermesi, eğitim fakültelerinin öğretmen yetiştirme kimliği taşıması gereken kurumlar olmasını engellemektedir. Bu durum eğitim fakültelerinde bile öğretmenlik mesleğini herkesin yapabileceği anlayışını getirmektedir ve öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşememesi açısından üzücüdür.

## 5.ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Eğitim fakültesi sınıf öğretmenliğinde görev yapan öğretim elemanlarında, öğretmenlik mesleğine uygunluk ölçütü aranmalı, öğretmenlik formasyonu almış olmalarına dikkat edilmelidir.
2. Eğitim fakültelerindeki öğretmen adaylarının, öğretmen eğitimi kökenli, eğitim bilimleri ve alan eğitimi uzmanı (en az doktoralı) öğretim elemanlarınca yetiştirilmelerine özen gösterilmelidir
3. Eğitim fakültelerinde görev yapan akademik personelin, seçimi, yetiştirilmesi, istihdamı, görev ve sorumluluk dağılımlarına ilişkin genel ölçütler belirlenmeli ve uygulanması sağlanmalıdır.
4. Üniversitelerde, eğitim fakültelerinde görev yapabilmek için gerekli nicelik ve niteliğe sahip öğretim elemanları sağlanmadan, eğitim fakülteleri açılmamalıdır.
5. Alınacak öğretim elemanlarının, özellikle söz konusu alanda uzman olmalarına dikkat edilmelidir. YÖK'ün programa öğrenci almak için getirmiş olduğu 3 öğretim üyesi şartı aranmalıdır.
6. Sınıf öğretmenliği özelinde ve Eğitim Fakültesi genelinde derslere girecek öğretim elemanlarının en azından alanlarında yüksek lisans yapmış olmaları şartı konulmalıdır. Yıllardır var olan eğitim fakültelerini öğretim görevlileriyle yürütme anlayışı yerine öğretim görevlilerine yüksek lisans ve doktora olanakları sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. (2001). İlköğretim Birinci Kademesinde Sınıf Öğretmeni Yetiştiren Okulların Programlarının Analizi ve Karşılaştırılması. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13,ss. 1-10.
- Akbulut H. İ, Şahin Ç, Çepni S. (2013). Doktora Tez Sürecinde Karşılaşılan Problemlerin Belirlenmesi: Eğitim Fakültesi Örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, ss.50-69
- Ataunal, A. (1994). 21. Yüzyıla Girerken Eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, ss.111-116.
- Baştürk, S. (2015).Öğretmen Adaylarının Görüşleri Bağlamında Sınıf Öğretmenliği Programı. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, ss.34-51
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2).
- Enginer,E. ,Enginer, A. ,Bedir, G.(2009).Eğitim Fakültelerinde Görevli Öğretim Elemanlarının Akademik Kökenleri ve Öğretmen Yeterliklerinin İncelenmesi Üzerine Bir Çalışma , *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2)
- Erginer, A. (1997). AİBÜ Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümünde Öğretim Hizmeti Veren Öğretim Elemanlarının Yeterlikleri. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gömlüksiz, M., N. ve Bozpolat, E. (2013). Eğitim programları ve öğretim alanındaki lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *International Journal of Social Science*, 6(7), ss.457-472.
- Günay, D. & Günay, A. (2011).1933'den Günümüze Türk Yükseköğretiminde Niceliksel Gelişmeler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 1-22.

- Karakütük, K. (1989). Türkiye’de lisansüstü eğitim, sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), ss. 505-528.
- Karaman, S., ve Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: sorunlar ve çözüm önerileri. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2,ss. 94-114.
- Kaya, S. (2014). Eğitim programları ve öğretimi anabilim dalı lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *International Journal of Human Sciences*,11(2), ss.802-826.
- Kumral, O. (2010). Eğitsel Eleştiri Modeli ile Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Öğretim Programının Değerlendirilmesi Bir Durum Çalışması. *Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi*, Adnan menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Aydın.
- MEB (1989). *Öğretmen yetiştirme danışma kurulu toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Şahin, D., Calp, Ş., Bulut, P.ve Kuşdemir, Y. (2013). Sınıf öğretmenliği eğitimi bilim dalında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli kriterlere göre incelenmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 5(3), ss.187-205.
- Ünal, I. (2003). *Hizmet Öncesi Ve Hizmet İçi Öğretmen Yetiştirme Paneli. Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu*, Ankara: Eğitim Sen Yayınları
- Varış, F. (1972). *Türkiye’de Lisans-Üstü Eğitim: Pozitif Bilimlerin Temel Ve Uygulamalı Alanlarında*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Varış, F. (1988). Eğitim Fakültelerinde Programlar ve Öğretim, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21 (1-2), ss.223-230.
- YÖK. (1998). *Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi*, Ankara
- Zeichner, K. (2005). Becoming a Teacher Educator: A Personal Perspective. *Teaching and Teacher Education*. 21, ss.117-124.

# 2000-2017 YILLARI ARASINDA İLK OKUMA YAZMA KONUSUNDA YAPILAN TEZLERİN İNCELENMESİ

**Öğretmen Esra GÜVEN**

*Milli Eğitim Bakanlığı, esraguven2824@gmail.com*

**Doç. Dr. Emre ÜNAL**

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, dr.emreunal@gmail.com*

## ÖZET

Eğitim öğretiminin temeli ilkököl döneminde atılmaya başlar ve sonraki dönemlerde kademeli olarak devam eder. İlkokulunun temelini ise ilk okuma yazma süreci oluşturur. Bu süreç ilkököl ile sınırlı kalmaz bireyin gelecekteki akademik başarısını da önemli ölçüde etkiler. Doğru ve akıcı şekilde okuyabilme, okuduklarını yorumlayabilme ve düşüncelerini yazı ile ifade etme becerileri ilk okuma yazma süreci ile bireyde yer edinmeye başlar. İnsan yaşamında önemli bir yer tutan ilk okuma yazma konusunda verimliliği sağlamak ve oluşacak hataları en aza indirmek, karşılaşılan sorunlara çözüm yolları üretmek amacıyla bu alanda çok fazla bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Bu araştırmanın temel amacı da ilk okuma yazma konusunda yapılan lisans üstü tezlerin incelenmesidir. Araştırma tarama modelinde desenlenmiş ve veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 13 doktora ve 58 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 71 tane tez oluşturmaktadır. İlk okuma yazma alanında yapılmış tezler belirli ölçütlere göre incelenmiş ve inceleme sonrasında ulaşılan veriler frekans ve yüzde tablolarıyla ifade edilmiştir. Yapılan araştırma sonucunda, 2010-2017 yılları arasında ilk okuma yazma konusunda yapılan lisansüstü tezler incelenirken bundan sonraki ilk okuma yazma alanında yapılacak olan çalışmalara da bir katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Lisansüstü, ilkökuma yazma, tezler.

## ABSTRACT

It starts to be taken in primary education period of primary education and continues gradually in the following periods. The foundation of primary school is the first literacy process. This process is not only limited to primary school but also significantly affects the future academic achievement of the individual. The ability to read correctly and fluently, to interpret what they read and to express their thoughts in writing begins to take place in the individual with the first literacy process. Several scientific studies have been conducted in this area in order to provide efficiency in the first literacy that holds an important place in human life and to reduce the mistakes that will occur and to produce solutions to the problems encountered. The main purpose of this research is to examine graduate theses on the first literacy. The research was designed in a screening model and the data were collected through document analysis. The thesis of the researcher's thesis is composed of thirteen doctorate and 58 masters thesis in total. The theses written in the first reading and writing field were examined according to certain criteria and the data reached after the examination were expressed by frequency and percentage tables. As a result of the research, while the post-graduate theses on the first literacy between the years of 2010 and 2017 were examined, a contribution was also made to the studies to be conducted in the first literacy field.

**Keywords:**thesis dissertations, primary school, first literacy

## GİRİŞ

Eğitim öğretiminin temeli ilkököl döneminde atılmaya başlar ve sonraki dönemlerde kademeli olarak devam eder. İlkokulunun temelini ise ilk okuma yazma süreci oluşturur. Bu süreç ilkököl ile sınırlı kalmaz bireyin gelecekteki akademik başarısını da önemli ölçüde etkiler. Doğru ve akıcı şekilde okuyabilme, okuduklarını yorumlayabilme ve düşüncelerini yazı ile ifade etme becerileri ilk okuma yazma süreci ile bireyde yer edinmeye başlar. Okuma yazma öğretimi ile kazandırılacak beceri ve alışkanlıkların niteliği bireyin gelecekteki başarısını ya da başarısızlığını büyük oranda etkileyecektir. Bundan dolayı denilebilir ki, nasıl ilköğretim her şeyin temeli

ise, ilk okuma yazma öğrenimi de ilköğretimin temelidir(Kavcar vd, 1997, s. 27).Bu araştırmanın temel amacı; 2000 ve 2017 yılları arasında ilk okuma yazma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesidir. Bu araştırma da lisansüstü tezler; şu ölçütlere göre incelenmiştir ;

- Tarih
- Lisansüstü düzey
- Üniversite
- Enstitü
- Araştırmacının cinsiyeti
- Evren ve örneklem
- Kullanılan veri toplama araçları

Bu çalışma metodolojik değerlendirme çalışması olarak düzenlenmiştir. Araştırma tarama modelinde desenlemiş ve veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 13 doktora ve 58 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 71 tane tez oluşturmaktadır. İlk okuma yazma alanında yapılmış tezler belirlenen ölçütlere göre incelenmiş ve inceleme sonrasında ulaşılan veriler frekans ve yüzde tablolarıyla ifade edilmiştir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada da ilk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerle ilgili bir durum değerlendirmesi yaparak var olan durumun ortaya konulması amaçlanmıştır.

#### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırmada lisansüstü tezler ; Türkiye’de 2000 ve 2017 yılları arasında yapılan, “ilk okuma yazma, ilkokuma yazma” anahtar sözcükleri ile taraması yapılan ve YÖK Tez Merkezi’ne ulaştırılan , lisansüstü tezler ile sınırlandırılmıştır.

### **YÖNTEM**

#### **Araştırmanın Yöntemi**

Araştırma tarama modelinde desenlemiş ve veriler doküman analizi yoluyla toplanmıştır. Tarama modelinde olayları olduğu gibi kaydetme sınıflama en başta olan özelliktir. Ancak yorum ve değerlendirme yapmak zorunludur. Tarama modeli iki amaca hizmet eder. (Yıldırım,1966,67): Mevcut Şartları tanımak ve problemi çözüme açıklama vb. çalışmalar için gerekli bilgileri toplayarak tasnif edip özetlemek. İlk okuma yazma alanındaki tezler belirlenen ölçütlerde incelenerek betimlenmiştir. Şimşek ve Yıldırım’a göre (2011); doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar.

Doküman incelemesinin genel tarama ve içerik çözümlemesi şeklinde iki ayrı amaçlı türü vardır. İçerik çözümlemesi belli bir kitap veya belgenin belli bir takım özelliklerinin sayısallaştırılarak belirlenmesi amacıyla yapılır (Karasar, 2005). Yapılan bu araştırma da tarama modeline göre desenlenmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini 13 doktora ve 58 yüksek lisans tezi olmak üzere toplamda 71 tane tez oluşturmaktadır. İlk okuma yazma alanında yapılmış tezler belirlenen ölçütlere göre incelenmiş ve inceleme sonrasında ulaşılan veriler frekans ve yüzde tablolarıyla ifade edilmiştir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmada ilk okuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezler YÖK Tez Merkezi’nde taraması yapılmış ve tarama sonunda alanla ilgili ulaşılan 71 tane lisansüstü tezler belirlenen ölçütlere göre incelenmiştir. 71 lisansüstü teze YÖK Tez Merkezi tez arşivinde tarama yapılarak ulaşılmıştır.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada Türkiye’de 2000 ve 2017 yılları arasında, ilk okuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerden elde edilen veriler belirlenen ölçütlere göre doküman incelemesi tekniğinden yararlanılarak incelenmiş ve yorumlanmıştır.

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, belirlenen ltlar çerçevesinde tablolar halinde sunulmuştur.

İlk okuma yazma konusunda yapılan lisansüstü tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre dağılımı Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.İlk okuma yazma alanında yapılmış olan tezlerin lisansüstü eğitim düzeylere göre dağılımı**

Lisansüstü Eğitim Düzeyi	f	%
Yüksek Lisans	58	81,7
Doktora	13	18,3
Toplam	71	100

*Tablo 1.İlk okuma yazma alanında yapılmış olan tezlerin lisansüstü eğitim düzeylere göre dağılımı*

Tablo 1’de grldğ gibi, ilk okuma yazma alanında hazırlanan tezlerin 58’i yüksek lisans, 13’si doktora düzeyindedir. Doktora düzeyinde hazırlanan tezler, yüksek lisans düzeyindeki tezlerin yaklaşık olarak üçte biri oranındadır. Bu da, alanda daha çok yüksek lisans düzeyinde araştırma yapıldığı görülmektedir.

### İlk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Tablo2. İlk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı

Tarih	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
2000	-	1	1
2001	2	-	2
2002	-	-	-
2003	3	1	4
2004	3	-	3
2005	4	1	5
2006	5	1	6
2007	4	1	5
2008	6	1	7
2009	3	2	5
2010	3	-	3
2011	5	-	5

2012	6	1	7
2013	5	1	6
2014	3	-	3
2015	3	2	5
2016	2	1	3
2017	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>13</b>	<b>71</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere ilk okuma yazma alanında en çok tezler 2008 ve 2012 yıllarında yapılmıştır. Tezlerin yıllara göre dağılımına baktığımızda 2006 ve 2013 yıllarında altışar , 2005 , 2007, 2009,2011,2015 yıllarında beşer , 2003 ` dört , 2004, 2010,2014,2016 yıllarında üç , 2001 yılında iki, 2000 ve 2017 yıllarında birer tane tez yazıldığı görülmüştür. Lisansüstü tezlerin en az yapıldığı seneler 2000 ve 2017 yılları olarak birer tez yapılmışken, 2002 yılında ilk okuma yazma alanında tezin hiç yapılmadığı görülmüştür.

Yıllara göre dağılımın geneline bakıldığında ilk okuma yazma alanında yapılan çalışmalarda dalgalanmalar görülmüş, düzenli olarak artış veya azalış söz konusu olmamıştır. Lisansüstü eğitim düzeylerine baktığımızda yüksek lisans düzeyinde 2000 ve 2002 seneleri dışında her sene çalışma yapılırken, doktora düzeyinde sadece altı sene ilk okuma yazma alanında çalışmalar yapılmamıştır.

#### İlk okuma yazma alanında yapılan tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Cinsiyet	Yüksek Lisans (f)	Doktora(f)	Toplam
Kadın	34 (%58,7)	7 (%53,9)	41(57,8)
Erkek	24 (41,3)	6(%46,1)	30(42,2)
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>13</b>	<b>71</b>

Tablo3. İlk okuma yazma alanında yapılan tezlerin araştırmacıların cinsiyetlerine göre dağılımı

Tablo 3. de görüldüğü üzere ilk okuma yazma alanında yapılan tezlerin araştırmacı cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde bayanların 41 , erkeklerin ise 30 tane lisans üstü çalışma yaptığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre çok fazla farklılık göstermediği görülmektedir.

#### İlk Okuma Yazma Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımları

Tablo4. Lisansüstü Tezlerin Yapıldığı Üniversitelere Göre Dağılımları

Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Gazi Üniversitesi	3	3	6
Hacettepe Üniversitesi	2	2	4
Selçuk Üniversitesi	5	-	5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3	2	5
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	3	1	4
Marmara Üniversitesi	3	1	4
Uludağ Üniversitesi	3	-	3
Çukurova Üniversitesi	4	-	4
Anadolu Üniversitesi	2	2	4
Yıldız Teknik Üniversitesi	2	-	2



Erciyes Üniversitesi	2	-	2
Sakarya Üniversitesi	2	-	2
Atatürk Üniversitesi	2	-	2
Karadeniz Teknik Üniversitesi	2	-	2
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1		1
Fırat Üniversitesi	1	1	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1	-	1
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	-	1
Ahi Evran Üniversitesi	1	-	1
Uşak Üniversitesi	1	-	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	1	-	1
Pamukkale Üniversitesi	-	1	1
Yeditepe Üniversitesi	1	-	1
Muğla Üniversitesi	1	-	1
Niğde Üniversitesi	1	-	1
Dicle Üniversitesi	1	-	1
Düzce Üniversitesi	1	-	1
Gaziantep Üniversitesi	1	-	1
Mersin Üniversitesi	1		1
Mustafa Kemal Üniversitesi	1	-	1
Erzincan Üniversitesi	2	-	2
Kırıkkale Üniversitesi	1	-	1
Akdeniz Üniversitesi	1	-	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1	-	1
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>13</b>	<b>71</b>

Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde Tablo4'de görüldüğü üzere Gazi Üniversitesi 6 lisansüstü tez ile bu alanda en çok tez yapılan üniversite olduğunu, bunu Selçuk Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi 5, Hacettepe Üniversitesi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Çukurova Üniversitesi ve Anadolu Üniversitesi 4'er tane alan ile ilgili lisansüstü tez hazırlanmıştır. Doktora tezlerinin değerlendirilmesine göre Gazi Üniversitesi yapılan 3 tez ile ilk sırada yer alırken; Hacettepe Üniversitesi , Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Anadolu Üniversitelerinde alanla ilgili 2'şer tez yapılırken Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi , Marmara Üniversitesi, Fırat Üniversitesi , Pamukkale Üniversitelerinde alanla ilgili 1 doktora tezi yapılmıştır.

#### İlk Okuma Yazma Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Sosyal Bilimler Enstitüsü	37	4	41
Eğitim Bilimler Enstitüsü	21	8	29
Fen Bilimleri Enstitüsü	-	1	1
<b>Toplam</b>	<b>58</b>	<b>13</b>	<b>71</b>

Tablo5. İlk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımı

İlk okuma yazma alanında yapılan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımında Sosyal Bilimler Enstitüsü 41, Eğitim Bilimleri Enstitüsü 29 ve Fen Bilimleri Enstitüsü 1 lisansüstü tez ile sıralamada yerini almıştır. Tezlerin lisansüstü eğitimlerine göre dağılımına baktığımızda doktora alanında; Eğitim Bilimleri Enstitüleri 8 doktora tezi ile birinci sırada yer alırken, Sosyal Bilimler Enstitüleri 4 ve Fen Bilimleri Enstitüleri 1 tez ile sıralamada yerini almaktadır. Yüksek lisans tezlerinin enstitülere göre dağılımında; 37 yüksek lisans tezi Sosyal Bilimler birinci sırada yer alırken, Eğitim Bilimleri Enstitülerinde 21 yüksek lisans tez yer alırken, Fen bilimleri Enstitüsünde bu alanda hiç yüksek lisans düzeyinde tez yapılmadığı bulgusu görülmektedir.

## İlk Okuma Yazma Alanında Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin Evren ve Örneklem Göre Dağılımı

Evren Örneklem	
Öğretmen	37
Öğrenci	16
Öğretmen-Öğrenci	8
Öğretmen-müfettiş	1
İlk okuma yazma alan yazını	3
Öğretmen-yönetici-müfettiş	1
İlk okuma yazma öğretimi yazılımı	1
Öğretmen-veli-öğrenci	3
Öğretmen-veli-müfettiş	1
<b>Toplam</b>	<b>71</b>

Çizelge 6 'da görüldüğü gibi, İlk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin evren ve örnekleme göre dağılımı incelendiğinde, ilk sırasında öğretmenler yer alırken, sıralamanın son sıralarında öğretmen-müfettiş , öğretmen-yönetici-müfettiş (1) yer almaktadır.

### İlk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Veri Toplama Araçları	f
Anket	26
Görüşme Formu	22
Gözlem Formu	10
Tutum ölçeği , Ölçek-Ölçekler	7
Bilgi formu	6
Başarı testi	6
Doküman	6
<b>Anket, gözlem, görüşme</b>	<b>5</b>

Tablo7. İlk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları

Tablo 7'da görüldüğü gibi, İlk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında ilk sırada anketler gelmektedir. Anketleri sırasıyla; görüşme formları, gözlem formları tutum ölçeği,ölçek-ölçekler,bilgi formu ,başarı testi , doküman , Anket- gözlem- görüşme veri toplama araçları takip etmektedir. Alanla ilgili lisansüstü tezlerde , veri toplama araçlarında yalnızca bir veri toplama aracı ile sınırlı kalmayıp birden fazla veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı görülmektedir.

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilginin hızla üretildiği ve tüketildiği bir çağda yaşanmaktadır. Bu süreçte birey ve toplumun geleceği; bilgiye ulaşmaya, bilgiyi kullanmaya ve bilgiyi üretmeye bağlıdır. Bu durum nitelikli bir eğitim ile bunun temeli olan ilkökuma yazma öğretimini gerekli kılmaktadır. Nasıl ilkökul her şeyin temeli ise, ilkökuma yazma öğrenimi de öğrenmenin temelidir. (Güneş, Uysal ve Taç ,2016) Bu süreçte ilk okuma yazma öğretiminde ; sınıf öğretmenlerine büyük oranda sorumluluk düşmekte ve bu süreçte yapılan bir hata bireyin diğer akademik başarısını da olumsuz yönde etkileyecektir.

İlkokuma yazma öğretimi, erken çocukluk döneminde başlayan dil becerilerine okuma ve yazma becerilerinin de kazandırılmasını sağlayan temel eğitimin birinci basamağında aile ve okul iş birliği içinde

sürdürülen dil öğretimi sürecidir (Baş, 2006). İlk okuma yazma öğretimi yalnızca okuma yazma alanı ile sınırlı kalmayan çok boyutlu bir kavramdır.

İlkokuma yazma öğretimi, bireyin kendini gerçekleştirmesi, hayata hazırlanması, sosyal bir varlık olarak toplumla etkili iletişime geçebilmesi, var olan yazılı ve görsel materyalleri anlaması, kendini etkili bir şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilmesine imkan sağlayacak olan en temel ihtiyaçtır (Bay, 2008). İlk okuma yazma öğretiminin en verimli şekilde gerçekleşmesi , bu alanda yapılan çalışmaların artırılması ve nitelikli hale getirilebilmesi için lisansüstü çalışma ve araştırılmalara da artırılmasına önem verilmelidir. Türkiye’de 2000-2017 yıllarında İlk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerinin incelenmesi sonucunda; 2008 ve 2012 yıllarında bu alanda en çok çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma yazma alanında hazırlanan tezlerin lisansüstü eğitim düzeylerine göre incelendiğinde ; tezlerin 58’i yüksek lisans, 13’si doktora düzeyinde olduğu ve bu alanda daha çok yüksek lisans düzeyinde araştırma yapıldığı görülmektedir.

İlk okuma yazma alanında yapılan tezlerin araştırmacı cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde bayanların 41 , erkeklerin ise 30 tane lisans üstü çalışma yaptığı görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre tezlerin araştırmacı cinsiyetine göre çok fazla farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı incelendiğinde bu alanda en fazla lisansüstü tezin Gazi Üniversitesi’nde yapıldığı ve bunu Selçuk Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi takip etmiştir. Doktora tezlerinin değerlendirilmesine göre Gazi Üniversitesi ilk sırada yer almıştır.

İlk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin enstitülere göre dağılımında "Sosyal, Eğitim Bilimleri Enstitüleri ve Eğitim Bilimleri ve Fen Bilimleri Enstitüleri şeklinde bir sıralama olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İlk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin evren ve örnekleme göre dağılımı incelendiğinde, ilk sırasında öğretmenler yer almıştır.

İlk okuma yazma alanında hazırlanan lisansüstü tezlerde kullanılan veri toplama araçları arasında ilk sırada anketler gelmektedir. Anketleri sırasıyla; görüşme formları, gözlem formları tutum ölçeği, ölçek-ölçekler, bilgi formu ,başarı testi , doküman veri toplama araçları takip etmektedir..

## ÖNERİLER

İlk okuma yazma alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerde doktora düzeyindeki lisansüstü çalışmaların daha çok önem verilmelidir. Bu alanda yapılacak olan çalışmalar belirli sayıda üniversite ile sınırlı kalmamaları diğer üniversitelerde de lisansüstü çalışmaların sayısı arttırılmalı alana katkısı göz önünde bulunmalıdır.

İlk okuma yazma alanında hazırlanan tezlerin büyük çoğunluğunu ankete dayalı

Çalışmalardan oluştuğu görülmektedir. Çalışmalarda kullanılacak veri toplama araçları çeşitlendirilmelidir.

## KAYNAKÇA

Baş, Ö. (2006). Ses Temelli Cümle Yöntemi Ve Bitişik Eğik Yazıyla Okuma Yazma Öğretiminde Alternatif Harf Sıralaması. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi Gazi Eğitim Fakültesi Bildiri Kitabı, C.1: 215-224, Ankara: Kök Yayıncılık.

Bay, Y. (2008). Ses Temelli Cümle Yöntemiyle İlkokuma Yazma Öğretiminin Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş,F. Uysal,H.veTaç,I.(2016). İlkokuma Yazma Öğretimi Süreci: Öğretmenim Bana Okuma Yazmayı Öğretir misin?. Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi,2,(2),23-33

KARASAR, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayınevi, Ankara

ÖZENÇ,M.ve ÖZENÇ,E.(2012).Türkiyede Üstün Yetenekli Öğrencilerle İlgili Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Çok Boyutlu Olarak İncelenmesi. Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi,

Yıldırım C.(1966). Eğitimde Araştırma Metotları. Ankara: Akyıldız Matbası.

YILDIRIM, A. ve Şimşek, H. (2011). Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayıncılık,Ankara.

## 1260-61 / 1844-45 TEMETTUAAT KAYITLARI IŞIĞINDA SORSAVUŞ KÖYÜNÜN SOSYAL VE EKONOMİK YAPISI

**Doç. Dr. Rafet METİN**

*Kırıkkale Üniversitesi rafet\_metin71@hotmail.com*

### ÖZET

Temettuat Defterleri XIX. yüzyıl Osmanlı sosyal ve ekonomik tarihinin önemli kaynaklarından biridir. Vergi kaynaklarını yeniden tespit ederek halkın üzerindeki vergi yükünü hafifletmek ve vergi dağılımında yaşanan adaletsizliği önlemek amacıyla hazırlanan temettuat kayıtları sosyo-ekonomik ve demografik yapının da ortaya konulmasında önemli bilgiler sunmaktadır. Kayıtlarda anılan dönemde bölgelerin mal-mülk, hayvan, arazi ve insanların şahsi mal varlıklarının kaydedilmesi ile sosyo-ekonomik hayat, nüfus ve tarımsal ekonomi ile ilgili bütün karakteristik özellikler ortaya konulmaktadır. Kayıtlarda ayrıca mükelleflerin adları, lâkapları, meslekleri hakkında da bilgi alabilmek mümkün olmaktadır. Bu çalışmada, H.1260-1261/M.1844-1845 yılında Dinek Keskin Kazasına tabi Sorsavuş karyesinin 674 numaralı temettuat defterinden faydalanılarak, sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Toplam 6 hanesi olan karyede sakin olan insanların geçimlerini büyük ölçüde tarım ve hayvancılıktan sağladıkları anlaşılmaktadır. Köyde tarımsal manada buğday, arpa üretimi yapılmaktadır. Hayvancılık alanında ise daha çok küçükbaş- büyükbaş hayvanlar ile yük ve binek hayvanları yetiştirilmektedir. Meslek dalı olarak ziraat erbabının fazlalığı dikkat çekmektedir. Köyde vergi mükellefi hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri de ortaya konulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sorsavuş karyesi, Temettuat Defteri, mesleki yapılanma

## 1260-61 / 1844-45 SOCIAL AND ECONOMIC STRUCTURE OF SORSAVUŞ VILLAGE IN THE LIGHT OF TEMETTUAAT RECORDS

### ABSTRACT

Temettuat registers are one of important sources of Ottoman's social and economic history. Temettuat records have been prepared in order to reduce the tax burden on the people and to prevent injustice in the tax distribution by re-determining the tax sources. In addition, these records provide important information for the socio-economic and demographic structure. In the period referred to in the records, all characteristics of socioeconomic life, population and agricultural economy are revealed by registering the properties, animals, lands and persons' personal wealth of regions. In these records, it is also possible to get information about taxpayers' names, nicknames, and occupations. In this study, benefiting basically 674 numbered temettuat record of Sorsavuş village which is within in the boundaries of Dinek Keskin district in year of H.1260-1261/M.1844-1845, it is tried to reveal social and economic structure. It is understood that people provide their livelihood largely from agriculture and animal husbandry in the village which consist of 6 families. In terms of agriculture, wheat and barley production is being done in the village. In the field of animal husbandry, mostly small cattles, bovine animals, draught animals and mount animals are grown. As field of profession, the surplus of agricultural staff is remarkable. It is also tried to reveal the burden of tax of taxpayers by determining agriculture, husbandry and occupation revenue and kind of tax which is paid by them.

**Anahtar Kelimeler:** Sorsavuş village, Temettuat Register, occupational structuring.

## GİRİŞ

Temettü' kâr etmek anlamına gelen Arapça bir kelimedir. Temettüat ise; kârlar, kazançlar anlamına gelmektedir (Devellioğlu, 1996: 1073).Tanzimat'a kadar değişik adlarla halktan alınan vergilerin yerine getirilen Temettû vergisinin kaydedildiği defterlere, "Temettuat Defterleri" adı verilmiştir. Bu defterler 19. yüzyıl ortalarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu iktisadi, sosyal ve ticari hayatı ortaya koymaktadır (Kütükoğlu: 395).Temettuat defterleri genel itibariyle bir bölgenin demografik yapısı, hane reisinin menkul ve gayr-i menkul kaynakları, yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, iş gücü ve ayrıntılı vergi yükü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar ileticarî ve sınaî müesseseler hakkında bilgiler sunmaktadır (Gül, 2009: 81).Ayrıca anılan defterlerdenOsmanlı ülkesinde yaşayan nüfusun yerleşim düzeni, zirai üretim durumunu, hanelerin servet ve gelirleri ile vergilendirme konularında çok zengin bilgiler elde etmek mümkün olmaktadır (Güran, 2000: 79). Kısaca bu defterlerden bir bölgenin Demografik etnik yapısı, fert düzeyinde menkul ve gayr-i menkul kaynaklar, ferdin yıllık kazancı, işletmelerin büyüklüğü, toplam ve ayrıntılı vergi yükünü, işgücünü, kişilerin mesleği, yetiştirilen zirai ürün ve hayvanlar, Ticari ve sınaî müesseseler hakkında önemli veriler elde edilmektedir (Özer, 2000: 596). Defterlerde, mahallelerdeki toplam hane sayısı, arazi miktarı, hane reislerinin meslekleri, yükümlü oldukları vergi miktarları gibi birçok konuda teferruatlı bilgiler bulunmaktadır. Ayrıca her hane reisinin adı ve unvanı, sahip olduğu mal varlığı, ne kadar emlak ve arazisi olduğu ve bu arazinin ekili olan bölümleri ayrıntılı biçimde ele alınmıştır. Meslekler, hane reisinin isminin üzerine eğik olarak yazılmıştır. Tarımla geçinen hane reisinin meslek bölümü "erbab-ı ziraattan idüğü", esnaflıkla geçinenlerinki ise "erbab-ı ticaretten idüğü" olarak belirtilmiştir. Ticaret ve ziraatın her ikisiyle geçimini sağlayanlar "erbab-ı ziraat ve ticaretten idüğü" şeklinde belirtilmiştir. Çalışmamızın ana kaynağını teşkil eden Temettuat Defterlerinden BOA, ML VRD.TMT. 674 numaralarda kayıtlı "Dinek Keskini kazasına tabi Sorsavuş karyesinin sosyal ve ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Çalışmada Talucak köyünün nüfusu ile birlikte köyde kullanılan isimler, lakaplar, meslekî yapılanma, köyde yaşayan hane reislerinin tarım, hayvancılık ve meslek gelirleri ile birlikte ödemiş oldukları vergi çeşitleri tespit edilerek vergi yükleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

## 2.Sorsavuş Karyesi

### 2.1.Nüfus

Sorsavuş karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 674 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile1845 yılında Sorsavuş karyesinin 6 haneye tekâbül eden 30 neferlik nüfusu söz konusudur.

**Tablo 1. Sorsavuş Karyesinde 1845-2000 Yıllarındaki Tahmini Nüfus**

Yıllar	Tahmini nüfus
1845	30

## 2.2.Şahıs Adları ve Kullanılan Lakaplar

674 numaralı temettüat defterinde hane reislerinin isimleri babalarının adları ve lakaplarıyla birlikte yazılmıştır. Bu nedenle köyde yaygın olarak kullanılan baba ve oğul isimlerini tespit etmek mümkün olmuştur.

**Tablo 2:** Sorsavuş Karyesinde Kullanılan Şahıs İsimleri

İsim	Sayı	%
Ali	1	11.1
İbrahim	1	11.1
Mehmed	1	11.1
Ahmed	1	11.1
Mahmud	1	11.1
Halil	1	11.1
Hamza	1	11.1
Hüdaverdi	1	11.1
Musa	1	11.1
Toplam	9	100

Tablo 2’de yer alan verilerden anlaşıldığı üzere Sorsavuş karyesindeki vergi nüfusunun tamamı erkektir. İsimleri incelediğimizde Peygamber ve onun ehl-i beyti başta olmak üzere daha çok Arapça kökenli isimlerin olduğu görülmektedir. Toplam 6 olan karyede Hüdaverdi ismi hariç diğer sekiz ismin yörede sıklıkla kullanılan isimler olduğu dikkat çekmektedir.

## 2.3.Sorsavuş Karyesinde Kullanılan Lakaplar

Sorsavuş’ta hane reislerinin toplumda tanınmasını sağlayan aile ve sülale adlarının Tablo-3’te yer alan kethüdaoğlu, Akbıykoğlu, çıldıroğlu,kör gibi lakaplarla anıldığı belgelerden anlaşılmaktadır.

**Tablo 3:**Sorsavuş’ta Kullanılan Lakaplar

Musa kethüda oğlu İbrahim	Kör Halil oğlu Ali	Çıldır oğlu Mahmud
Hüdaverdi oğlu Mehmed	Akbıyık oğlu Ahmed	Akbıyık oğlu Hamza

## 2.4.Sorsavuş Karyesinde Mesleki Yapılanma

Toplam 6 hane olan köyde yaşayan insanların tamamı ziraat erbabındandır. Köyde yaklaşık 270 dönüm arazi ekilebilir durumdadır.

## 2.5. Hayvancılık ve Hayvan Dağılımı

Belgelerden anlaşıldığına göre 1845-1846 yıllarında Tatlucak karyesinde yaşayan haneler geçimlerini tarım ve hayvancılıktan sağlamakta idiler. Genel olarak süt ve süt ürünleri ihtiyaçlarını karşılamak için inek ve koyun, binek hayvanı ihtiyaçlarını karşılamak için merkep, çiftsürmede faydalanabilmek için öküz kullandıkları anlaşılmaktadır. Sorsavuş'ta toplam 141 olan hayvan varlığının çoğunluğunu küçükbaş hayvanlar oluşturmaktadır. %50.7'si küçükbaş (72 adet), % 42.9'u büyükbaş (61 adet) ve % 6.3'ü yük ve binek (9 adet) hayvanı olarak sıralanmaktadır. Büyükbaş hayvan çeşidinde, karasığır öküzü, sağman inek vesığman manda ön planda yer alırken küçükbaş hayvan çeşidinde ise, koyun ve keçi tercih edilmektedir. Binek ve yük hayvanı olarak isemerkep ve kısır beslenmektedir.

**Tablo 4:** Sorsavuş'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Hayvan Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Toplam Hane Başına Düşen Baş
Büyükbaş	61	6	10
Küçükbaş	72	1	72
Yük-Binek Hayvanı	9	4	2.25
Toplam Sayı	142		

**Tablo 5:** Sorsavuş'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Büyükbaş Hayvan Çeşitleri

Büyükbaş Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Karasığır öküzü	18	6	3
Sağmal inek	12	6	2
Kısır inek	4	4	1
Düve	3	3	1
Buzağı	12	6	2
Malak	2	2	1
Erkek manda	3	2	1.5
Sağmal manda	1	1	1
Kısır manda	2	2	1
Manda düvesi	3	3	3
Tosun	1	1	1
Toplam	61		

Büyükbaş hayvan söz konusu olduğunda köylerde çift sürme işinde ilk olarak akla at ve katır gücü gelmektedir. Ancak Kırangıç'ta öküzün ilk planda tercih edildiği görülmektedir. Bu durumun nedeni öküzün beslenme giderinin at ve katıra nazaran daha az olması ile izah edilebilir. Bir atı veya katırı bütün bir yıl boyunca arpa, yulaf, ot, kepek ve samanla beslemek gerekirken öküz yedi ay süre ile burçak ve samanla beslenebilme ve yılın geri kalan aylarında otlamak üzere çayırlara saliverilmektedir. Bu arada demetlerin tarladan harmana ve ürünün harmandan ambara taşınmasında at ve eşek gibi yük hayvanlarından da yararlanılmakla birlikte, daha çok

bir çift öküzün çektiği iki tekerlekli kağnılar kullanılabilir (Bozkurt, 2011: 144). Belgelerden anlaşıldığı üzere anılan dönemde Sorsavuş'ta özellikle karasığır öküzü ahalinin tarım yaparken kullandığı vazgeçilmez iş gücü kaynaklarından biri durumundadır. Köyde toplam 6 hanenin tamamında karasığır öküzüne tesadüf edilmektedir. Belgelerden tespit ettiğimize göre köyde hanelerin tamamında sağmal inek beslenmemektedir. Köyün 1 numaralı hanesinde ikamet eden Musa kethüda oğlu İbrahim'in sağmal manda beslediği kayıtlardan anlaşılmaktadır. 1383 kuruş yıllık temettüat gelirine bakıldığında Musa kethüda oğlu İbrahim'in köyün en varlıklı kimsesi olduğu kayıt altına alınmıştır (BOA, ML VRD.TMT,674:2).

Yük ve Binek Hayvanlarına gelince; Sorsavuş'ta 1845 yılında toplam 9 adet yük ve binek hayvanı bulunmaktadır. Bunlardan 4 tanesi merkep, 4 tanesi kısır 1 tanesi ise tay olarak tespit edilmiştir.

**Tablo 6:**Sorsavuş'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Yük ve Binek Hayvanı Çeşitleri

Hayvan çeşidi	Sayı	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Merkep	4	4	1
Kısır kısırak	4	4	1
Tay	1	1	1
Toplam	9		

Küçükbaş hayvanlar bakımından bakıldığında Sorsavuş'ta toplam 72 adet küçükbaş beslenmektedir. 6 hane olan köyde bütün küçükbaş hayvan adedi sadece bir ailenin elinde bulunmaktadır. Köyün 1 numaralı hanesinde ikamet eden Musa kethüda oğlu İbrahim 24 adet sağmal koyun, 12 adet sağmal keçi, 17 adet oğlak ve 7 adet yoz keçi olmak üzere toplam 72 adet küçükbaş hayvan beslemektedir (BOA, ML VRD.TMT,674:2).

**Tablo 7:**Sorsavuş'ta Hane Reislerinin Sahip oldukları Küçükbaş Hayvan Çeşitleri

Küçükbaş hayvan çeşidi	Sayı	Hane	Ortalama
Sağmal koyun	24	1	24
Sağmal keçi	12	1	12
Kuzu	17	1	17
Oğlak	12	1	12
Yoz keçi	7	1	
Toplam	72		

## 2.6. Arazi Dağılımı ve Toprak Kullanımı

Sorsavuş'ta hane reislerinin tamamı buğday ve arpa tarımı ile alakalı ziraî faaliyet içerisindedir.



**Tablo 8: Sorsavuş'ta Ekili ve Dikili Tarım Alanlarının Dağılımı**

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Dönüm)	Hane	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	265	6	44.1

## 2.7. Gelirler

### 2.7.1. Tarım Gelirleri (Hasılatı)

1844-1845 yılları arası Tatluçak'ta tarım topraklarına sahip 6 hane sahibinin hepsinin hasılat geliri vardır. Ekili (tarla) tarım alanları 265 dönüm olup 4.560 kuruş gelir elde edilmiştir.

**Tablo 9: Sorsavuş'ta Ekili-Dikili Tarım Alanlarının Hasılatı**

Ekilebilir Arazi Türü	Miktar (Kuruş)	Miktar (Dönüm)	Ortalama
Tarla (buğday-arpa)	4.560	265	17.2

Temettuat defterlerinde köylüden alınan hububat öşrü verilerinden üretilen hububatların ne kadar olduğu tespit edilebilir. Öşür bölgelere göre değişmekle birlikte ortalama her ürün üzerinden %10 oranında alınmaktadır. Bu nedenle Tablo 10'da vergiye esas olan toplam kilenin 10 katı alınarak toplam hububat üretimi tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 10: Sorsavuş'ta Üretilen Toplam Hububat Miktarı**

Ekilebilir Arazi Türü	Kile <sup>49</sup>	Kile x 10	Kg
Hınta (Buğday)	27	270	6927,12
Şair (arpa)	14	140	3.115.

### 2.7.2. Hayvancılık Hasılatı

Sorsavuş'ta tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 696 kuruş olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11'deki veriler incelendiğinde görüleceği üzere, hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükbaş hayvanlar almaktadır (420 kuruş). İkinci sırada ise küçükbaş hayvanlar gelmektedir. (276 kuruş) kayıtlarda 1 adet sağmal ineğin 30 kuruş 1 adet sağmal mandanın 40 kuruş 1 adet sağmal koyunun 7 kuruş olarak belirtilmiştir. (BOA, ML VRD.TMT,674:2).

<sup>49</sup>Bu çalışmada hesaplamalar yapılırken buğday 1 kile=25, 656 kg.; arpa için ise 1 kile=22,25kg. olarak alınmıştır.

**Tablo 11:**Sorsavuş'ta hayvancılık hasılatı dağılımı

Hayvan çeşidi	Hasılat miktarı kuruş	Hayvan Sahibi Hane	Ortalama
Büyükbaş	420	6	70
Küçükbaş	276	1	276
Toplam	696		

### 2.7.3.Meslek Hasılatı

Kayıtlardan anlaşıldığına göre 1844-1845 yılları arasında Sorsavuş'ta ikamet eden hanelerin tamamı ehl-i ziraat olarak kaydedilmiştir.Yıllık toplam temettüat bedelleri de 5.008 kuruş olarak belirtilmiştir.

### 7.1.Vergi-yi Mahsusa

1256/1840 yılından itibaren uygulanmaya başlayan ve bazı istisnalar haricinde ekonomik durumlarına göre herkesten alınan vergi-yi mahsusa Tanzimat idarecileri tarafından örfi vergiler yerine konulmuş olup, "An-cemaatin vergi", "Vergü-yi Mahsusa", "Vergü" ve "Komşuca alınan vergü" gibi adlar verilmiştir (Öztürk, 2000: 537). Bu verginin miktarı liva ölçeğinde belirlenirdi. Bu miktar livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılırdı. Sonra kazanın müdür ve meclis azaları, nüfusun etnik özelliğine göre imam, papaz ve kocabaşı gibi kişilerin katıldığı toplantıda kasaba ve köylere düşenmiktar tespit edilir en sonunda da köy ve mahalle düzeyinde kişilerin ödeme güçlerine göre paylaştırılırdı (Öztürk, 1996: 174-175).

Sorsavuş'ta tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 1.332 kuruştur. Vergi-yi mahsusa olarak en düşük vergi 134 kuruş, en yüksek vergi ise 355 kuruştur. Köyün 4 numaralı hanede kayıtlı bulunan Hüdaverdi oğlu Mehmed'in vergi-yi mahsusa bedeli olarak en düşük dilim olan 134 kuruşluk vergi bedeli takdir edildiği kaydedilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,674:3). 1 numaralı hanede kayıtlı olan Musa kethüda oğlu İbrahim'in vergi-yi mahsusa bedeli olarak ise 284 kuruş vergi takdir edilmiştir (BOA, ML VRD.TMT,674: 2).

**Tablo 12:** Sorsavuş'ta hane reislerinin verdiği toplam öşür ve aded-i ağnam vergisi

Ekili tarım öşrü ve aded-i ağnam vergisi	Miktar (Kuruş)	Hane	Ortalama	%
Hınta (buğday)	27	6	4.5	58.6
Şair (arpa)	14	6	2.3	30.4
Ağnam	5	1	5	10.8
Toplam	46			

Toplu olarak verdiğimiz vergi türlerinden ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) %58.6 ile ilk sırada gelmektedir.Onu %30.4 ile şair (arpa),% 10.8 ile ağnam vergisi gelmektedir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Sorsavuş'ta en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir.

**Tablo 13.** Sorsavuş'ta İkâmet Eden Kimselerin Hane Sırasına Göre Toplam Temettuatları

Hane No	Kişi Adı	Temettuat Toplamı Kuruş
1	Musa kethüda oğlu İbrahim	1383
2	Kör Halil oğlu Ali	765
3	Çıldır oğlu Mahmud	535
4	Hüdaverdi oğlu Mehmed	535
5	Akbıyık oğlu Ahmed	770
6	Akbıyık oğlu Hamza	1020

#### 4. SONUÇ

Sorsavuş karyesinin nüfusu ile ilgili olarak 674 numaralı temettuat defterinden tespit ettiğimiz kadarı ile 1845 yılında Kırlangıç karyesinin 6 haneye tekâbül eden 30 neferlik nüfusu söz konusudur. Günümüzde Kırıkkale'nin Delice ilçesine bağlı olan köyün 2000 yılı adrese dayalı nüfus tesbitine göre nüfusu 175 olarak belirlenmiştir.

Sorsavuş karyesinin iktisadi ve sosyal yapısı incelendiğinde geçim kaynağının tarım ve hayvancılığa dayalı olduğu görülmektedir. Ziraî üretimin en önemli kısmını ekili tarım alanları oluşturmaktadır. Ekili tarım alanları bakımından Sorsavuş'ta başta buğday olmak üzere arpa, üretilmektedir. Ekili (tarla) tarım alanları 265 dönüm olup 4.560 kuruş gelir elde edilmiştir..

Sorsavuş'ta tarımdan sonra ikinci sırada yer alan hayvancılık gelirleri 696 kuruş olarak tespit edilmiştir. Hayvancılık hasılatında ilk sırayı büyükbaş hayvanlar almaktadır (420 kuruş). İkinci sırada ise küçükbaş hayvanlar gelmektedir (276 kuruş).

Sorsavuş'ta ekili tarım üzerinden alınan öşür vergisi ile alâkalı olarak hınta (buğday) %58.6 ile ilk sırada gelmektedir. Onu %30.4 ile şair (arpa), % 10.8 ile ağnam vergisi gelmektedir. Bu verilerden anlaşıldığına göre Sorsavuş'ta en düşük vergi çeşidi ağnam olurken en yüksek vergi çeşidi ise hınta (buğday) olarak görülmektedir.

Miktarı liva ölçeğinde belirlenen ve livaya bağlı kazalar arasında paylaştırılan vergi-yi mahsusa bedeli olarak Sorsavuş'ta tespit ettiğimize göre toplam vergi-yi mahsusa bedeli 1.332 kuruştur. Mesleki açıdan bakıldığında köyde 6 hanenin tamamına yakınının ehl-i ziraat olarak kaydedildiği belgelerden anlaşılmaktadır.

Sosyal yapı olarak bakıldığında Sorsavuş'ta kör, kethüdaoğlu, çıldıroğlu, Akbıyık oğlu gibi lakaplar muhtemelen ailelerin geçmişten beri kullandıkları lakaplar olarak görülmektedir.

Sonuç olarak Orta Anadolu'da küçük ölçekli bir köy olan Sorsavuş'un 1844-1845 yılları arasında sosyo-ekonomik yapısı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu vesile ile ileride yapılacak çalışmalara bir nebze de olsa katkı sunmak hedeflenmiştir.

## KAYNAKÇA

### Belgeler

BOA, ML VRD.TMT,674.

### Makale ve Kitaplar

Barkan, Ö. L., (1953). *Tarihî demografi araştırmaları ve Osmanlı tarihi (Cilt: X)*. İstanbul: Türkiyat Mecmuası.

Bozkurt, N. (2011). T1844-1845 Tarihli Temettuat Defterine Göre Kütahya Sancağı Dazkırı Kazası Evciler Köyünün Sosyal ve Ekonomik Yapısı, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4 (19): 135-156.

Devellioğlu, F. (1996), "*Temettü'-Temettüat*", *Osmanlıca - Türkçe Ansiklopedik Lügat (13. Baskı.)* Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları,

Gül, A. (2009). Temettuat Defterlerine Göre Pasinler'in (Hasankale) Sosyal ve Ekonomik Yapısı . *Karadeniz Araştırmaları*, 6 (23): 77-98.

Güran, T. (2000). "*19. Yüzyıl Temettuat Tahrirleri*", **Osmanlı Devleti'nde Bilgi ve İstatistik, Ankara,s.77-78.**

Kankal, A. (1998).Kırıkkale Tarihine Dair Araştırmalar I: İskân, *OTAM*, Sayı: 9: 225-239

Kankal, A. (2009). *XVI.Yüzyılda Çankırı*, Çankırı: Çankırı Belediyesi Kültür Yayınları, Çankırı.

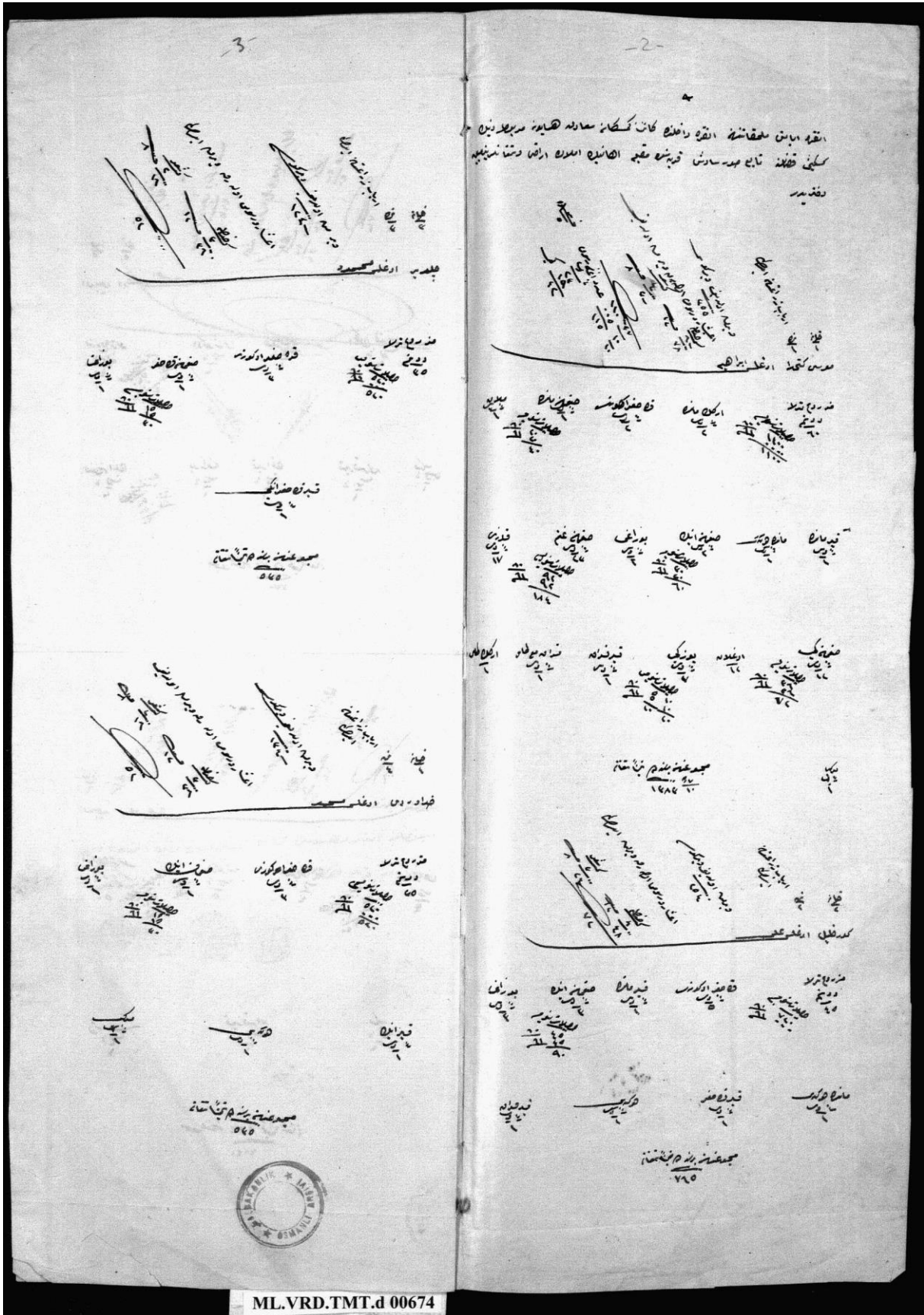
Kütükoğlu,M(1995). "Osmanlı Sosyal ve İktisadî Tarihi Kaynaklarından Temettü Defterleri", cilt LIX/225, Belleten, Ankara, s. 394-412.

Metin, R. (2017). "1260-61/1844-45 temettuat kayıtları ışığında Karacalı ve Eyne gazilü köylerinin sosyal ve ekonomik görüntüsü" *Humanities Sciences (NWSAHS)*, 4C0214, 2017; 12(1): 9-34.

Özer, İ. (2000). Temettuat Defterlerinde Somuncu Babanın Nesebi (1844),*Akademik Araştırmalar Dergisi* , s.4-5: 593-609.

Öztürk, S. (1996). Tanzimat döneminde bir Anadolu Şehri *Bilecik*. İstanbul, s. 174-175.

Öztürk, S. (2000). Temettuat Tahrirleri. *Akademik Araştırmalar Dergisi Osmanlı Özel Sayısı*,s. 537-591.



# SİBER DİPLOMASİ

**Öğr.Gör. Betül ÇATAL**

*Selçuk Üniversitesi, betul.catal@selcuk.edu.tr*

## ÖZET

İçinde bulunduğumuz bilgi çağında, bilgi ve iletişim teknolojilerinin çok hızlı bir şekilde gelişmesi, bu teknolojiler tarafından sunulan hizmetlerin her alanda yaygınlaşmasına ve birçok kişi, kurum ve kuruluş tarafından tüm faaliyetlerin ayrılmaz bir parçası haline gelmesine sebep olmuştur. Bilginin önüne geçilemeyen hızlı yayılmasının elbette ki olumlu sonuçları olmuştur. İnternet'in iletişim aracı olarak kullanılmasıyla birlikte, insanlar hızlı bir şekilde bilgiye erişebilmektedir. Bunun yanı sıra İnternet iletişim aracı olması yanında, bir alt yapı hizmeti olarak da kullanılmaktadır. İnternet'e bağlı kurumlar, bilgisayarlar aracılığıyla birbirine bağlanarak iletişimi hızlandırmakta ve külfetli birçok işlemi kısa sürede yapabilmektedir. İnternet öncesi dönemlerde, büyük güçlüklerle yapılan işlemler, son derece basit ve hızlı bir şekilde yapılmaktadır. Dış politikanın yürütme aracı olan diplomasi, ilk çağlardan günümüze gelinceye kadar büyük bir değişime uğramıştır. Bu bağlamda küreselleşmeyle birlikte iletişim alanında meydana gelen değişimler, diplomasi alanında önemli etkilere neden olmuştur ve siber diplomasi adı verilen yeni bir kavramın ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu çalışmada siber diplomasinin kavramı, geleneksel diplomasiden farkları ve diplomasiye katkıları anlatılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Siber uzay, diplomasi, dijitalleşme, siber saldırı.

## ABSTRACT

The rapid development of information and communication technologies in the age of information we have in it has caused the services offered by these technologies to become widespread everywhere and become an integral part of all activities by many people, institutions and organizations. As a matter of course, quickly irrepresible spreading of the knowledge have been positive results. The people reached swiftly the knowledge with the using the internet as commumication tool. The internet besides the being as communication tool, it is also used as an substructure service. The institutions connected to the internet are speeding communication by way of the connecting to each other through computers. The operations, in the pre-Internet era, which done by difficulty are now done very simply and quickly. Diplomacy, the instrument of execution of foreign policy, had undergone a great transformation from the earliest times until the day it arrives. The changes occuring in the communication field with the globalization, in the context of, caused the important influences in the diplomacy and it was caused the arising out of the new study field in diplomacy which called Cyber Diplomacy. In this study, will be try explain to the differences between the cyber diplomacy concept and traditional diplomacy, and contributions of the concept to the diplomacy field.

**Keywords:** Cyber space, diplomacy, digitization, cyber attack

## GİRİŞ

Bilişim teknolojisindeki bu baş döndüren gelişmeler ve özellikle internetin (1960-1980 yılları arasında) diğer ülkelerin paylaşımına açılmasıyla; iş, ticaret, pazarlama, reklam, kültür, sanat, edebiyat, spor, iletişim, eğitim, ulaşım ve sosyal hayat olmak üzere kısaca, hayatın her alanında daha önceki dönemlerde görülmeyen olağanüstü değişim ve dönüşümler oldu. Ancak bu derece büyük gelişmeleri ağlayan en önemli husus, dünya çapında bilgisayar kullanımının yaygınlaşması değil, bütün bilgisayar ve bilgisayar ağlarını birbirine bağlayan genel bir ağ olan internetin yaygın olarak kullanılması oldu.

Bilişim teknolojisinin yansıması olan bu gelişmelerden uluslararası alanda öncelikle devletler ve resmî kurumlar yararlanırken, kişisel bazda kullanım için 10- 15 yıllık bir süre daha geçmesi gerekti. İnternetin kişisel kullanıcılar tarafından yaygın olarak kullanılmasıyla coğrafi sınırlar ortadan kalkarak dünya küresel bir köy haline geldi. Artık insanoğlu sanal; özgür, çok hızlı ve sürekli genişleyen, sınır çizilemeyen, denetlenemeyen ama hayatın her alanını kolaylaştıran bir teknolojiyi, interneti kullanır hale gelmişti. Bu gelişmeleri hemen benimseyen insanoğlu televizyonun yayılma hızından 3 kat, radyoların yayılma hızından 9 kat daha kısa sürede (3 yıl içinde) 50 milyon kullanıcı sayısına ulaştı.

Öte yandan siber ortamdaki kullanıcı sayılarının çokluğu, erişimin ve ulaşımın kolaylığı yeni bir terör çeşidini ortaya çıkarmıştır. Dünya, toplumlari çok hızlı manipüle edebilen, sokağa dökabilen, şiddete sürükleyen, yönetimleri zorlayan, tehdit eden, devlet güvenliğine ait kurumların veri bankalarına müdahale edebilen siber terörizmle tanışmıştır. Siber suç gruplarının yanında terör örgütlerince ve ülkelerin güç mücadelelerinde de bilişim teknolojileri etkili bir araç olarak profesyonelce kullanılmaya başlanmıştır. Özellikle Arap baharı olarak adlandırılan kuzey Afrika ülkelerindeki yönetim değişikliklerinde halkın mobilize edilmesi, protesto mitinglerin gerçekleştirilmesi, direnişlerin sürdürülmesinde sosyal medya baş aktör olmuştur. Yine ülkemizdeki Taksim Parkı direnişleri ve protesto mitingleri hep sosyal medya aracılığıyla sürdürülmüştür.

Uluslararası ilişkilerde devletlerin dış politikalarının yürütülmesine yardımcı olan diplomasi aracının kullanımı, insanlık tarihi kadar eski olduğu kadar, yüzyıllar boyunca merak ve ilgi uyandırmıştır. İçinde yaşadığımız döneme gelinceye kadar da diplomatik faaliyetler ve diplomasi kurumu giderek önemini artırmıştır. Hızla küreselleşen dünyamızda uluslararası ilişkilerin yine hızlı bir şekilde yoğunlaşmasıyla, bundan sonra da diplomatik faaliyetlerin artarak devam edeceğini söylemek yerinde olacaktır. Ancak gelişen teknolojiyle birlikte diplomasi de boyutu değişmiş ve “Siber Diplomasi” denilen yeni bir kavram ortaya çıkmıştır.

Siber odaklı yaklaşımlar uluslararası hukuk, politik ve teknik alanlarda devam etmektedir. Toplulukları, toplumlari, ülkeleri, devletleri ve bütünüyle toplumsal yaşamı doğrudan etkileyen siber odaklı yaklaşımlarla ilgili en büyük risk ise siber sahayı denetleyecek bir kurumsal sistemin olmamasıdır. Uluslararası bir kurum ve mekanizma tarafından yasal olarak denetlenmediği sürece de siber saldırılar dünyanın en ciddi sorunu olmaya devam edecektir.

Bu çalışmada iletişim teknolojisinin meydana getirdiği değişim ve dönüşüm sayesinde diplomasi yeni bir formu olarak ortaya çıkan siber diplomasi, geleneksel diplomasi ile farklılıkları ve diplomasiye katkıları anlatılmaya çalışılacaktır. Bu konunun bakir bir alan olması sebebiyle uluslararası literatürde yapılan çalışmaların çok az, Türkiye’de ise dijital diplomasiyle ilgili olarak son iki yılda yapılan çalışmaların olmasına rağmen; siber diplomasi alanında akademik anlamda yapılan bir çalışmanın olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla yapılan çalışmanın literatüre katkısı oldukça önemli ve değerlidir.

## **Siber Diploması Kavramı**

Tarihin uzun gelişimi neticesinde diplomasinin içeriği de değişmektedir. Günümüzde diplomatlar pek çok konuda birbirine bağımlı hale gelmekte ve toplumlar arası ittifaklar daha da fazla oluşmaktadır. Devlet dışı aktörleri uluslararası politika yapımında daha etkili ve baskın hale gelmekte, profesyonel diplomatlar seçkin bir konumda olmaktadır. Bunun aksine dijital yenilikler ve devrimler iletişimde daha da kurumsal hale gelmiştir.(Hocking ve Melissen, 2015:9).Diğer yandan siber diploması yeni ve devrimsel bir nitelik olarak şekillendi ki, bu tepeden alta, merkezi devlet süreci ve uluslararası ilişkiler daha fazla iletişim ağı aracılığıyla diplomasinin içeriği de değişmiştir. Diploması, toplum tabanlı bir diplomasiye dönüşmüştür (Bijola ve Holmes, 2015:13).Bu çağda internet kullanımının hızla artması insanların bilgi ve fikirleri hızla takas etmesine yol açmıştır. Dünyanın çok önemli bir bölümünde internet bağlantısı mevcuttur.(Copeland, 2013:10).

Son birkaç yıldır “siber diploması” etkili bir kavram olmaya başlamıştır. Hükümetlerin ve uluslararası kuruluşların dış politikada stratejik hedeflere ulaşmak için interneti ve sosyal medyayı nasıl kullandıkları çeşitli makalelerde ve kitaplarda görmekteyiz (Deruda, 2014:8). E-diploması, dijital diploması, online diploması olarak da adlandırılan siber diploması; ismi ne olursa olsun bilgi çağında karşımıza diplomasinin yeni bir formu olarak ortaya çıkmaktadır. Semantik nüanslarına rağmen; siber diplomasinin geleneksel diplomasiden üç şekilde ayrılmaktadır. Bunlar; daha fazla bilgi, daha fazla etkileşim ve daha fazla şeffaflıktır. (Westcott, 2008:12).

Siber diploması; diplomatik meseleleri internet yoluyla ele alma ve çözüm geliştirme yöntemidir. Klasik diplomasiden farklı bir ortamda uygulanması demek olan siber diploması sayesinde, web aracılığıyla yeni ve dikkate değer yöntemlerle dinlemek, yayınlamak, etkileşime geçmek ve değerlendirmek mümkün hale geliyor (Çatal, 2015:68).Genel olarak siber diploması ; internet ve yeni teknolojik iletişim araçları kullanılarak uluslararası diplomatik faaliyetlere yardımcı olmak şeklinde tanımlanmaktadır (Straub ve Kruikemier, 2015:20 ).

Uluslararası arenada giderek artan ilişkiler sayesinde devletler stratejik amaçlarını gerçekleştirmek amacıyla kitle iletişim araçlarını daha yoğun bir şekilde kullandığı görülmektedir.(Pahlavi, 2003). Fakat E-diploması sosyal medyadan çok daha karmaşık ve yapılandırılmış bir kavramdır. Gözle görünür bir role sahip olsa da anahtar role sahip değildir. Bununla birlikte pek çok devlet/hükümet facebook, twitter ve diğer sosyal medya araçlarını takip etmekte ve dış politika gündemlerini oluşturmak için sosyal medyayı kullanmaktadır (Sandre, 2015).

Soğuk savaş sonrası dönemde değişen güvenlik endişeleri bağlamında devletler çok farklı tehditlerle karşı karşıya kalmışlardır. Uluslararası arenada gücünü artırmak isteyen devletler siber uzayı kullanarak çeşitli siber saldırılar ve espionaj faaliyetleri gerçekleştirmeye başlamıştır. Bu bağlamda devletler bu gibi sorunları çözmek adına diplomasıyı bir araç olarak kullanmaya başlamıştır.

## **Dijitalleşmenin Diplomatlara Etkisi**

Küreselleşmeyle birlikte iletişim çağında yaşanan baş döndürücü gelişmeler diplomatların görevleri bakımından da birçok dönüşüme ve değişime neden olmuştur. Mesela telgraf, radyo, uçak gibi araçlar nedeniyle, ülkelerarası



iletişimin ve ulaşımının son derece hız kazandığı dönemde, dışişleri bakanlıklarının yabancı ülkelerdeki diplomasi temsilcileri üzerinde eskiye göre daha sıkı bir denetim kurabilmektedir. Yine modern iletişim araçlarının icadı ile dış ülkelerde görev yapan diplomasi temsilcilerinin bağımsızlıkları ve dış politikanın yapımı üzerinde eskiye göre daha sıkı bir denetim kurabilmektedir (Tuncer, 2006:62). Eski diplomasi dediğimiz Birinci Dünya Savaşı öncesi dönemde diplomatik temsilcilikler dış politika yapımında önemli bir karar alma mekanizması iken; günümüz diplomatının “Bir hattın ucundaki kâtip” konumuna geçmesine neden olmuştur. Daha önceden Merkezle sınırlı ve gecikmeli bir irtibata sahip olan diplomatlar, göreve giderken sadece konunun genel çerçevesi/kırmızı çizgiler hakkında bilgi alıp bu genel çerçeve dâhilinde kendileri yorum yapmaktaydı ve bu açıdan oldukça geniş bir özgürlüğe sahiptiler. Lakin iletişim teknolojisindeki sınır tanımaz gelişme ile beraber genel çerçeve gerekse genel çerçevenin içi anlık video-telefon görüşmeleri yoluyla merkez tarafından an be an doldurulmaya başladı ve bu diplomatların özgürlük alanlarını büyük oranda kısıtlandı (Tören, 2011).

Küreselleşme çağında teknolojik gelişmeler, bir yandan diplomasi temsilciliklerinin eski dönemlere oranla çok daha etkin çalışabilmelerinin mümkün kılarken, diğer yandan klasik bilgi sağlama yollarına yeni seçenekler yaratarak onların nispi önemlerinin azalmasına neden olmuştur (Sönmezoğlu, 2005:326). Nitekim eski diplomasi dediğimiz dönemde diplomatların edindikleri istihbaratlar çok önem verilirken; küreselleşmenin getirdiği teknoloji devrimiyle bir ülkede olan bir durum hem internete düşmekte dolayısıyla diplomatlar bu bilgileri internet ortamı üzerinden öğrenmektedir. Ayrıca günü gününe yerel gazeteleri incelemek, günümüzdeki elçilerin en başta görevidir. Diplomatlar, gazetelerde yer alan haberleri internetin getirdiği kolaylık sayesinde buldukları ülkelerde egemen siyasal, sosyal ve ekonomik ortam çerçevesinde değerlendirmekte ve yorumlamaktadır (Tuncer, 1991:69).

Başka bir düşünceye göre ise küreselleşme ile birlikte teknoloji ve iletişim devrimi yaşanmakta bu da kamu da daha fazla şeffaf olmasına sebep olmaktadır. Bu durumda diplomatların giderek iletişim becerilerini artırmaları gerektiğine vurgu yapmaktadır (Trunkos, 2011).

Küreselleşmenin getirdiği bir başka yenilik de kişisel diplomasiyi. Bilindiği üzere eski diplomasi de bir ülkenin elçisinin ağırlanması çok önemli bir olgu iken yeni diplomasi de artık bu tür merasimlere gerek kalmadığını görüyoruz. Ziyaretler, iletişim araçları ve telefon görüşmeleri, Skype, Google, Facebook, Whatsapp, Messenger aracılığıyla gerçekleşmekte ve kişisel diplomasiyi uygulayan devlet ve hükümet başkanları, karşılarıyla doğrudan temas kurmakta, ülkelerin tanıtımına katkıda bulunmakta ve ikili resmi ve diğer ilişkileri geliştirmektedirler(Tuncer, 2006:66).

Uzmanlara göre, siber diplomasiyi en aktif ve etkin kullanan ülkelerin başında İsrail gelmektedir. 31 Mayıs 2010'da dokuz Türk'ün ölümüyle sonuçlanan Mavi Marmara baskını sonrası uluslararası kamuoyu önünde 'makyaj tazeleme' ihtiyacı duyan İsrail, bakanlık koridorlarında sıkışan diplomatik ilişkilerini sanal ortama taşıyıp varlığını görünür hale getirmiştir. Hayfa Üniversitesi 'vatandaş diplomatlar' yetiştirmek üzere yeni bir yüksek lisans programı başlatmıştır. 'Sanal Büyükelçiler' (Ambassadors online) başlığı altında, sıkı bir eğitime girecek olan öğrenciler, internet gazetelerine yapılacak yorumların niteliği, Wikipedia sayfalarına bilgi GİRİŞİ ve güncellenmesi,

forumlar, CHAT odaları, Facebook ve Twitter kullanımı ile ilgili dersler aldıktan sonra 'vatandaş diplomatlar' olarak sanal âlemde görülmektedir (Kasapoğlu, 2012).

ABD'nin ilk siber diplomatı olan Christopher Painter "Siber diplomasi ayağınız zayıflarsa, ofansif siber kabiliyetlerinizin ve siber güvenlik zafiyetlerinizin bu durumu kaldırabilecek kapasitede olması gerekiyor. Siber güvenliğe yeterince ödenek ayırmazsanız, eninde sonunda Pentagon'un daha fazla mühimmat satın alması gerekecektir" diyerek siber güvenliğin önemini vurgulamıştır. (2011).Yine Avustralya'nın uluslararası ortakları ile şeffaf, özgür ve güvenli bir internet ortamı oluşturmak için; ülkenin uluslararası siber arenada koordineli düzenli ve etkili şekilde temsil edilmesi adına 2016 yılında "Siber İşler Elçisi" atanmıştır.( Siber Bülten, 2016).

### **Dijitalleşmenin Diplomatik Yöntemlere Etkisi**

Küreselleşmenin diplomasiye etkilerinde belki de en önemli değişim, diplomatik yöntemlerde görülmektedir. 20. yüzyılda büyük totaliter devletler, diplomasi alanına kendine özgü bazı yeni yöntemler geliştirmişlerdir (Vranjes ve Zeljic, 2013:70).Siber diplomasinin diplomatik yöntemlere katkısı ise şu şekildedir:

- Diplomaside siber bir araç olarak kullanılmıştır.
- Casusluk faaliyetleri ve gizli belgeleri toplamak için kullanılmıştır.
- Dış politika yapımında çeşitli sosyal medya araçları vasıtasıyla kullanılmıştır.
- Devletler siberi kullanarak güçlerini uluslararası arenada göstermek istemişlerdir.

P. P. Borstan'a göre Viyana Konvansiyonundan bu yana yeni bir diplomatik metot kullanılmaya başlanmıştır (Nicolson, 1956). Bugün devletler arasında ilişkilerin eskiye oranla daha girift, yoğun ve çeşitli olması iki taraflı olan diplomasinin çok taraflı olmasını gerektirmiştir. Daha 18. yüzyıla değin, diplomasi iki yönlü kalıplar arasında sürüp giderken, 19. özellikle 20. yüzyıldan itibaren diplomatik ve teknik alanda gelişen uluslararası örgütler içinde çok yanlı iletişime dönüşmüştür(Gönlübol, 1985:115).

Türkiye'de siber diplomasi alanında önemli çalışmalara imza atan Gökhan Yücel, bir kategorizasyon yaparak diplomasiyi dörde ayırmaktadır. İlk diplomasi siyah takım elbiseli beyaz gömleklilerin yaptığı reel politığın, ulusal çıkarların ve propagandanın mevzubahis olduğu bir iş olarak tanımlamak ve Henry Kissenger'in yazdığı "Diplomacy" kitabının bu kategoriyi sembolize ettiğini ifade etmektedir. İkinci olarak devlet-halk ilişkilerinin merkezde olduğu "kamu diplomasisi" diyebileceğimizi ve Joseph Nye'nin yazdığı "yumuşak güç" kavramıyla daha iyi anlaşılabilceğini belirtmektedir. Üçüncü olarak dijital diplomasinin her yerde, her zaman, herkes için herkes tarafından yapılan bir diplomasi olduğunu, onun için devletin her zaman bir muhatap olması gerekmeyeceğini ifade etmektedir. Son olarak; diplomasinin kullanıldığı döneme girdiğimizi ve bu diplomasi türünün nesnelere arası etkileşimi sağlayacak siber-diplomasi olduğunu belirtmektedir (Gökhan Yücel,2015).

Devletler siber yeteneklerini, en yaygın ve etkin bir şekilde hasım veya rakip saydıkları ülkelerin ve devletlerin yaşamsal gizli bilgi varlıklarını ele geçirmek için casusluk sahasında değerlendirdikleri gibi diplomatik münasebetlerini olumsuz şekilde kademelendirirken karşı taraftan elde ettikleri bir koz şeklinde de değerlendirmektedir. Örneğin; İsveç merkezli bir kurum olan Wikileaks'in ABD'nin Afganistan savaşı ile ilgili 90

bin belgeyi yayınlamasıyla uluslararası bir şöhrete kavuştuktan sonra, 28 Kasım 2010 tarihi itibarıyla Amerikalı diplomatların birbirleriyle olan yazışmalarını yayınlamaya başlamış; başta Amerika olmak üzere pek çok ülkenin gizli politikalarını ifşa etmiş; Türkiye de dahil olmak üzere pek çok ülkede diplomatik krizlere yol açmıştır.

Melissen de iletişimin hızı ve yönünün son 20 yılda değiştiğini ve diplomasinin temeli olan iletişim modellerinin de değişmek zorunda kaldığını belirtmektedir. “Diplomatlar ve Dışişleri Bakanları artık sosyal medyada olmak zorunda” demektedir (Melissen, 2011).

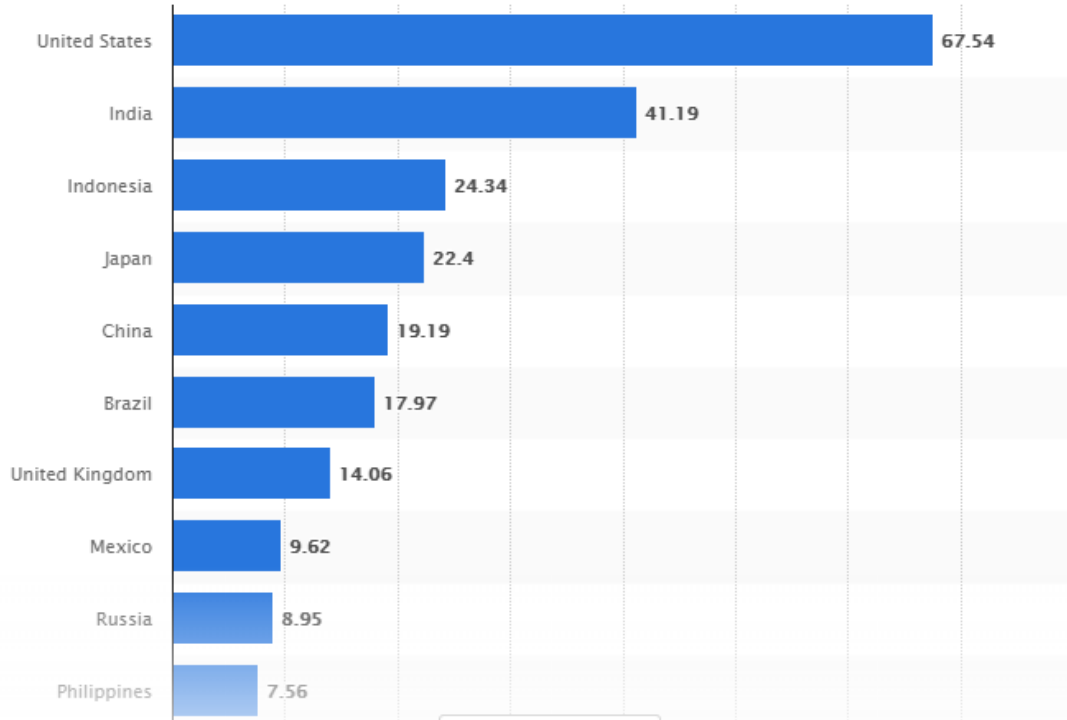
Yeni siber diplomatik yöntemleri çok iyi kullanan ülkelerin başında ABD gelmektedir. 11 Eylül saldırılarında sonra dünya nezdinde bozulan imajını düzeltmek için kamu diplomasisi çalışmalarına ağırlık veren ABD, Facebook, Twitter, Youtube, bloglar, Myspace ve Instagram gibi sosyal medya araçlarını çok iyi bir şekilde kullanmaktadır. Şuan sadece Twitter üzerinden 11 farklı dilde yayın yapmakta, Facebookta 31’den fazla hesabı bulunmaktadır. Başkan Obama’nın seçim çalışmalarında sosyal medya araçlarını fazlasıyla kullanmasıyla başlayan süreç başkan olduktan sonra ABD’nin bu yeni trendlere uyum sağlasıyla devam etmiştir. Bu iletişim kanallarından yararlanmak amacıyla ABD’nin “Public Diplomacy 2.0” adı verilen yeni bir yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre artık kamu diplomasisinde internet web 2.0 teknolojisi ön plana çıkacak, Dış İşleri Bakanlığı ve Beyaz Saray web sayfalarında, audio (mp3) ve video bağlantıları bulunacak ve bu videolar Facebook ve Twitter üzerinden paylaşılacaktır (Akçadağ, 2010).

Siber diplomasi uluslararası arenada daha çok şu iki yolla diplomatik faaliyetlerini gösterdiğini görüyoruz: Twitter Diplomasisi ve Siber Saldırı ve Espiyonaj Diplomasisi

### **2.1. Twitter Diplomasisi**

Twitter diplomasisi hem sosyal medyanın büyüyen bir formu olup hem de dünya çapında birçok büyükelçinin siber diplomasisi açısından gerçek bir başlangıçtır. Gerçekten de 140 karakter dünyaya bakış açımızı değiştirebilir. Twitter diplomasisi dış politika biçiminin yeni uluslararası problemlerle daha iyi cevap verecek biçimde şekillendirilmesini sağlamıştır. Twitter diplomatları ilk olarak sosyal medyayı nasıl analiz edileceğini araştırır ve vatandaşlar ile politika yapıcılar arasında doğru iletişimi sağlamaya çalışmaktadır (Burns&Eltham, 2009).

**Tablo 1:En Yüksek Twitter Kullanıcısı olan 10 ülke(2016)**



**Kaynak:** <https://www.statista.com/statistics/242606/number-of-active-twitter-users-in-selected-countries/>  
(Erişim Tarihi:28.11.2017).

Tablo 1’de görüldüğü gibi, dünyanın nüfusa oranla en etkin Twitter kullanıcı ülkesi ABD’dir. ABD’nin bu özelliğın diğer sosyal paylaşım alanlarında da görmek mümkündür. Bu ülkeyi Hindistan takip etmektedir. Hindistan’ın diğer ülkelerde nüfusa göre Twitter kullanıcı oranı her ne kadar düşük olsa da son yıllarda büyük bir ivme kazanarak dünyanın en yüksek Twitter kullanıcısı on ülkesi arasında bulunmaktadır. Tablo 1’ de Türkiye’yi görmek mümkün olmamakla birlikte, son yıllarda Türkiye’de de hızlı bir artış olduğu bilinmektedir.

2013 yılında siber diplomasinin şampiyonlarından biri olan İran, Twitter kurucularından Jack Dorsey ile İran Devlet Başkanı Hasan Ruhani arasındaki tweet’leşme ve ABD Başkanı Barack Obama ile Ruhani arasında yıl ortasında gerçekleşen ve ‘dönüm noktası’ olarak algılanan doğrudan telefon görüşmesinin iki başkanca tweetlenmesi de yılın olayları arasında yer almıştır. İran’da Facebook, Twitter gibi sosyal medya araçlarının yasak olmasına rağmen Cumhurbaşkanı Hasan Ruhani’nin Twitteri etkin bir şekilde kullanması oldukça dikkat çekmiştir. 2014 yılında matematik dünyasının en prestijli ödülü olan Fields Madalyası’nı kazanan ilk kadın olan İranlı Prof. Dr. Meryem Mirzakhani’nin Ruhani tarafından twitter üzerinden tebrik edilmesi ve yine twitter üzerinden Meryem Mirzakhani’nin hem açık ve hem başörtülü fotoğraflarını paylaşması pek çok tartışmaya neden olmuştur.

Türkiye’deki ilk siber diplomasi örneği, geçen yıl Libya’da gözaltına alınan dört ABD’li gazetecinin Türkiye aracılığıyla kurtarılmasında yaşanmıştır. Türkiye’nin Washington Büyükelçisi Namık Tan’ın, gazetecilerin kurtarılmasını Twitter’den duyurup resimlerini paylaşması, Türk diplomasisinin sanal ortamda varlığını kanıtladığı

ilk örnek olmuştur (2012). Yine Recep Tayyip Erdoğan 2017 yılı itibariyle Twitter de en fazla takipçi olan dünya liderleri arasında dokuz milyon dokuz yüz otuz bin adet takipçiyile altıncı sıraya yükselmiştir.

## 2.2.Siber Saldırıları ve Espiyonaj Faaliyetleri

İletişimin küreselleştiği dünyamız da devletler için hayati öneme sahip “güvenlik” algısı da ciddi mahiyette bir dönüşüm ve değişime uğramıştır. Teknolojik gelişmeler sayesinde savaşın boyutu ve yöntemi gelişmiş ve bunun sonucunda da devletler siber saldırı ve espionaj faaliyetleriyle uluslararası arenada hiç olmadıkları kadar güçlü olmaya başlamışlardır. Siber faaliyetleri çok sık kullanan ülkeler, teknolojik olarak daha gelişmiş olup, bu faaliyetlerden menfaat sağladıkları için küresel boyutta bir siber güvenlik oluşumuna genellikle sıcak bakmamaktadır. Ancak siber saldırıların az bir bilgiye sahip kötü niyetli kişi ve örgütlerce kullanılabilmesi ve bundan büyük devletlerin daha çok zarara uğraması, siber uzayda yaşanan gelişmelerin klasik uluslararası ilişkiler çalışmaları içerisine alınmasını gerekli kılmıştır. Çünkü siber uzayda yaşanan gelişmeler, uluslararası ilişkilerde yeni aktörlerin doğmasını sağlamış ve yeni güvenlik risklerini ortaya çıkarmıştır (Gürkaynak & İren, 2015). Ülkeler için hayati ve büyük öneme sahip, siber saldırı ve dijital tehditlerin özellikle hedefi olan korunmada öncelikli altyapı sektörleri, takip edilecek diplomasi ve konunun siyasetinde önemli ve öncelikli bir konum işgal etmektedir. Siber uzayın aktörleri, dikkatleri üzerlerinde toplama otomasyon gücünü de kullanarak, dünya toplumsal gündemini doğrudan etkileyebilecek siber tehdit ve terörizm, dezenformasyon, siber savaş ve casusluk çalışmaları gibi illegal organ, sistem ve mekanizmaları ellerinde tutmaktadır.

Örnelemek gerekirse, Rusya'nın Estonya'ya karşı gerçekleştirdiği yoğun saldırılar ilk siber savaş olarak kabul edilebilir. Rusya'nın 2007'de saldırısı sonrasında NATO saldırıya karşı kayıtsız kalmamış ve Estonya'ya dijital teknoloji ve güvenlik alanında destek olmuştur. Bu amaçla söz konusu ülkeye subaylarını göndermişti. Rusya'nın siber saldırılar, Estonya'nın resmi hizmetlerini, telekomünikasyon sistemini ve bankacılık işlemlerini akamete uğratmıştı. Bu kadar yoğun taciz ve saldırının nedeni ise başkent Tallinn'deki Asker Anıtının yerinin değiştirilmesi hususunda Rusya ile ortaya çıkan görüş ayrılığıydı.

Rusya, diğer yandan Gürcistan'la 2008 yılında yaşadığı kriz sonucunda, bu ülkenin internet şebekesi ile verilen kamu çalışmalarını dumura uğrattı. Bu saldırının arka planında Rusya'nın olduğu dayanaksız ve sadece bir şüphenin sonucu değildi. Rusya ve Türkiye'deki sistemlerden yapılan saldırıların Gürcistan'ı hedef aldığı da tespit edildi.

Türkiye de Rusya ile 2015'te yaşanan Rus uçağının düşürülmesi krizi esnasında benzer bir saldırıyla karşılaştı. Türkiye'ye yapılan saldırı 2007'de Estonya'nın ve 2008'de Gürcistan'ın maruz kaldığı gibi Dağıtık Servis Dışı Bırakma (DDoS) saldırısı şeklinde gerçekleşti.

Uluslararası ilişkilerde devletler güvenlikleri tehdit eden ve çeşitli diplomatik krizlere yol açan u durumu ortadan kaldırmak amacıyla birtakım çalışmalar yürütmüştür. Bu bağlamda Avrupa Konseyi tarafından oluşturulan ve Budapeşte'de kabul edilen Kasım 2001 tarihli “Sanal Suçlar Sözleşmesi” (Convention on Cybercrimes) siber suçlarla uluslararası mücadele açısından türünün ilk örneğidir. Türkiye'nin de imzalayıp 6533 sayılı kanunla

onaylayarak 2 Mayıs 2014 tarihinde iç hukukuna kabul ettiği anlaşma toplam 49 devlet tarafından imzalanmıştır. Brezilya ve Hindistan gibi ülkeler metnin hazırlanması aşamasında bulunmadıkları, Rusya ise egemenlik haklarını ihlal edeceği gerekçeleriyle sözleşmeyi imzalamaması oldukça manidardır.

Teröristler tarafından ilk siber terör saldırısı, Ağustos 1998 de Tamil Kaplanları ile bağlantılı ve kendilerine “Internet Siyah Kaplanlar” adı veren bir grup, Sri Lanka’nın, başta ABD dâhil olmak üzere dünyanın çeşitli yerlerinde bulunan diplomatik postalarına, günde ortalama 800 e-posta olmak üzere yaklaşık iki hafta eposta göndermek yoluyla saldırılarını gerçekleştirmişlerdir. Saldırıları Sri Lanka dış temsilcilerinde örgütün amacı olan, korku ve endişeyi yaratmıştır (Özçoban, 2014).

Siber savaşların diplomatik krizlere neden olmasının ilk örneklerinden birisi Çin’e ait savaş uçağı ile ABD’ye ait keşif uçağı arasında 2001 yılında pasifik bölgesi üzerinde yaşanan it dalaşı sonucu iki ülke arasında oluşan diplomatik ve siyasi münakaşa nedeniyle, her iki ülke hackerleri arasında bir siber savaş başlatması şeklinde olmuştur. ABD Dartmouth College Güvenlik ve Teknolojik Çalışmalar Enstitüsü (US Institute for Security and Technology Studies at Dartmouth College) tarafından hazırlanan rapora göre 2001 yılında Beyaz Saray, ABD Hava Kuvvetleri ve Enerji Bakanlığı’nın da içlerinde olduğu 1200’den fazla sitenin DDoS saldırılarının konusu olduğu ve Çin’e ait imajların bu sitelerin ara yüzlerine konduğu ifade edilmektedir(Akdağ, 2209).

2014 yılında siber uzaydaki zararlı yazılımların ve saldırıların çoğunun kaynak noktası olarak görülen iki ülke, Çin ve Rusya, bu alandaki güçlerini birleştirerek bir anlaşma imzalamıştır. Anlaşmanın içeriği “bağımsız ülkelerin içişlerine karışılmasını, milli egemenliğin, siyasi, ekonomik ve sosyal istikrar ve düzenin bozulması” gibi amaçlarla teknolojinin kullanılması gibi konuları kapsamaktadır (Siber Bülten,2014).

Bugüne kadar en yaygın olarak bilinen devlet destekli saldırılar, genellikle siber savaş faaliyetleri değil siber sabotaj veya espionaj faaliyetleridir. ABD’nin İran’a karşı gerçekleştirdiği Stuxnet, yine İran başta olmak üzere birçok Ortadoğu ülkesini hedef alan Flame, Çin Halk Ordusu’nun ifşa edilen siber savaş birimi Unit 61398’in ABD ve Avrupa ülkelerine yönelik saldırılarının çoğu, İran’ın DigiNotar’ı hedef alan saldırısı ve Saudi Aramco’ya gerçekleştirilen sabotaj operasyonu özel geliştirilmiş zararlı yazılımların kullanıldığı uzun soluklu operasyonlardır (Çifter, 2016).

## **SONUÇ**

Strateji, kurum ya da kuruluşa istikamet vermek ve rekabet avantajı sağlamak amacıyla, konjektürel yapıyı sürekli analiz etme, yönetimin amaçlarını belirleme, bu amaçlara ulaştıracak faaliyetleri planlama ve kaynakları tahsis etme becerisidir. Kuruluşun amaçlarına ulaşması için organizasyon içinde eylem birliği ve rakiplerin olası tepkilerini değerlendirme sürecini gerektirir. Dolayısıyla diplomasi, bir organizasyonun amaçlarına ulaşabilmesi için etkili stratejiler geliştirmesini, bunların planlanmasını, uygulanmasını ve kontrolünü ifade etmektedir. Toplumların geleceğini ilgilendirmesi ve istikamet vermesi nedeniyle, dijital yönetim organizasyonu üst yönetimlerin çok önemli bir görevidir. Artık uluslararası ilişkiler dijitalleşme etrafında dönmektedir. Dünya

gündeminin ilk maddesi olan dijitalleşme; eski diplomasinin hepsini ve geleneklerini tasfiye etmesi olanaksızsa da, diplomaside köklü değişimlere neden olmaktadır.

Eski dönemlere kıyasla uluslararası ilişkilerin etkileşim hızı artmış ve mesafeler kısalmıştır. Zaman ayrı bir önem kazanmış zaman ve mekân kavramı değişmiştir. Her şey internetin bir parçası olmuştur. Bu ağın kullanıcılarına ise “dijital toplum” adı verilmektedir. Küresel paylaşımında siber diplomasinin oyuncuları gittikçe artmaktadır. Kamu diplomasisi faaliyetlerinde geleneksel medya araçlarına ilave olarak internet üzerinden yayınlanan “blog”lar, “podcast”ler ve “facebook”-“twitter” gibi sosyal iletişim siteleri ya da gönderilen cep telefonu mesajları, hatta bilgisayar oyunları oldukça etkili olmaya başlamıştır.

Diplomasideki köklü ve radikal değişim ülkeleri önemli diplomatik değişiklikler yapmaya mecbur bırakmıştır. Yeni küresel dinamiklerin boyutlarını hesaplamak, yeni diplomasinin önemli bir önceliği haline gelmiştir. Diploması, toplum tabanlı bir diplomasiye dönüşmüştür. “E-diplomasi”, “dijital diplomasi”, “online diplomasi” olarak da adlandırılan siber diplomasi; bilgi çağında diplomasinin yeni bir formu olarak ortaya çıkmıştır. Semantik nüanslarına rağmen siber diplomasi, geleneksel diplomasiden daha fazla bilgi, daha fazla etkileşim ve daha fazla şeffaflık yönünden ayrılmaktadır. Dış politikayı daha fazla etkilemektedir.

İnternet sadece bilgi ve veri kaynağı değil, aynı zamanda çok kapsamlı sosyal etkileşim sağlayan ve yol haritası çizen, gündemleri tayin eden kârlı bir güç kaynağı olduğu düşünülmektedir. Tarafların olanakları birbirini etkilemektedir. Bu bakımdan dijital ortamın her safhasında müdahale ve mukabelede bulunmak önemlidir. Dijital teknolojiyi ve bu konudaki ülke stratejisini Türkiye gündemine taşımak gerekmektedir. Bütün kurumlarda yeniden yapılanmaya gidilmeli; bilişim teknolojisi alt yapısı oluşturulmalı ve ülkenin tamamı dijital bir departman olmalıdır. Bu konuda en erken davranan ülke ABD olmuştur. Erken yapılanmanın semeresini nasıl aldıkları da ortadadır. Örneğin, 2017 istatistiklerine göre nüfusun %84’ü internet kullanan ABD’de 320 milyon kullanıcı, Türkiye’de ise nüfusun %60 internet kullanmaktadır. Bu istatistik ülkelerin siber diplomasideki başarısını, aldığı sonucu ve ülke prestijini göstermektedir.

Siber uzayda dünya genelinde oluşan bütün bu izah edilemeyen tehditlere karşı devlet, kurum ve bireylerin bilinç seviyesinin artması önem arz etmektedir. Siber saldırılara karşı kurumsal ve toplumsal bilinç düzeyi arttıkça uluslararası kuruluşlar ve devletler bazında tedbire yönelik birtakım GİRİŞİMLER oluşmaya başlamaktadır. Siber uzay, ulusal sınırları aşan bir olgudur. Devlet kontrolünü aşan sınırları göz önünde bulundurulduğunda, uluslararası kuruluşların çalışmalarının ve devletlerarası dayanışma ve iş birliğinin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu bakımdan değişen diplomasi anlayışında devletlerin siber güvenlik sağlamaya yönelik iş birliği ve müzakereleri zorunlu kılmaktadır.

Siber diplomasi veya yeni nesil diplomasi ya da diğer bir ifadeyle dijital diplomasi dünya genelinde bilginin dağılım hızını artırmıştır. Yakın sürede ülkemizi ve toplumsal yapımızı yakından etkilemektedir ve uzak sürede de etkilemeye devam edecektir. Ülkeler arası iletişim ve çıkar savaşlarında ekonomi ve teknoloji, eğitim ve kültürel diplomasi çok etkili olacaktır.

Ülkemiz ile ilgili algı operasyonları stratejilerinin uygulaması sadece kamunun görevi olmamalıdır. Ülkemiz için topyekûn hak ve var olma mücadelesi verilecekse; bunun dominant dinamikleri üniversiteler, STK, medya, basın yayın, sinema ve yazarlar ile teknolojik donanımlı yeni nesil olmalıdır. Siber teknoloji ülkemizin tamamına yaygınlaştırılmalıdır. Aksi halde telafisi mümkün olmayan zararalar ve yaptırımlar ile karşı karşıya kalma riski her zaman vardır. Yukarıda ifade edilegelen tedbirler ve stratejiler uygulandığında ise bütün dünyada olumlu algıya sahip bir ülkenin, onurlu bireyleri olarak varlığımızı devam ettirebiliriz.

## KAYNAKÇA

- Akçadağ, E. (2010). *ABD'nin Kamu Diplomasisi Stratejisi: Akıllı Güç* 02.08.2018 tarihinde <http://www.kamudiplomasisi.org/pdf/abdkdstratejisi>. Pdf. adresinden alınmıştır.
- Akdağ, P. (2009). *Siber Suçlar ve Türkiye'nin Ulusal Politikası*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Polis Akademisi/Güvenlik Birimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bjola, C. , M. Holmes (2015). *Digital Diplomacy: Theory and Practice*. Newyork:Routledge.
- Burns, A., Eltham B. (2009). *Twitter free Iran: An evaluation of Twitter's role in public diplomacy and information operations in Iran's 2009 election crisis.*,31.07.2018 tarihinde <http://vuir.vu.edu.au/15230/>, adresinden alınmıştır
- Copeland, D. (2013). *"Digital technology." The Oxford Handbook of Modern Diplomacy*. United Kingdoom :Oxford University Press.
- Çatal, B. (2015). *Küresel Diplomasi: Prexenos' tan Dijital Diplomasiye*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.Konya.
- Çifter, B. (2016). Siber Güvenlik:Yeni Nesil Diplomasi ve Savaş. *Kriter Dergisi*. 01.07.2018 tarihinde <http://kriterdergi.com/tag/burak-cifter/>, adresinden alınmıştır.
- Deruda, A. (2014). *The Digital Diplomacy Handbook: How to Use Social Media to Engage with Global Audiences. The Oxford Handbook Of Modern Diplomacy*. United Kingdoom :Oxford University Press.
- Gönlübol, M. (1985). *Uluslararası Politika: İlkeler-Kavramlar-Kurumlar*,Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi
- Gürkaynak, M. İren A.(2011). Reel Dünyada Sanal Açmaz: Siber Alanda Uluslararası İlişkiler. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(2). 263-279.
- Hocking, B., J. Melissen (2015). *Diplomacy in the Digital Age*, Netherland: Clingendael
- Kasapoğlu M. (2012). *Türkiye Dijital Diplomaside Emekliyor*.03.11.2017 tarihinde <http://www.radikal.com.tr/dunya/turkiye-dijital-diplomaside-emekliyor-1081387/> adresinden alınmıştır.
- Melissen, J. (2011). *Beyond the New Public Diplomacy*, Netherlands :Clingandel.
- Nicolson, H. G. (1956). *The Evolution of Diplomatic Method*,Leicester: University of Leicester.
- Özçoban, C. (2014). *21 Yüzyılda Ulusal Güvenliğin Sağlanması Siber İstihbaratın Rolü* .Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Harp Akademileri/ Stratejik Araştırmalar Enstitüsü. İstanbul



Pahlavi, P. C. (2003). Cyber-diplomacy: A New Strategy of Influence. *Canadian Political Association*, General Meeting, Halifax, NS.

Sandre, A. (2015). *Digital diplomacy: Conversations on Innovation in Foreign Policy, Digital Diplomacy: Theory and Practice*, New York: Routledge

SETAV (2015). İnternet Çağında Kamu Diplomasisi, 10.12.2017 tarihinde Retrieved from <https://www.setav.org/etkinlikler/internet-caginda-kamu-diplomasisi/>. Adresinden alınmıştır.

Siber Bülten. *Siber Diplomaside Yeni Dönem: Avustralya Siber İşler Elçisi Atadı*. 24.11.2017 tarihinde , <https://siberbulten.com/uluslararası-iliskiler/siber-diplomaside-yeni-donem-avustralya-siber-isler-elcisi-atadi/>. Adresinden alınmıştır.

Siber Bülten (2014). Rusya ve Çin Siber İttifakta Anlaştı: ABD Tedirgin. 06.08.2017 tarihinde <https://siberbulten.com/uluslararası-iliskiler/rusya-ve-cin-siber-ittifakta-anlasti-abd-tedirgin/> sitesinden alınmıştır.

Sönmezoğlu, F. (2005). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi*, İstanbul: Filiz Kitabevi

Strauß, N., (2015). Digital diplomacy in GCC countries: Strategic communication of Western embassies on Twitter. *Government Information Quarterly* .32(4).369-379.

Tören, D. (2011). Diplomasi ve Tarih Boyunca Geçirdiği Evrim. Tuiç Akademi. 02.12.2017 tarihinde <http://www.tuicakademi.org/index.php/kategoriler/diger/2213-diplomasi-ve-tarih-boyunca-gecirdigi-evrim> . adresinden alınmıştır.

Trunkos, J. (2011). *Changing Diplomacy Demands New Type of Diplomats*. 12.12.2017 tarihinde [http://www.culturaldiplomacy.org/europeanamericanrelationship/content/articles/events/2010foufp/participant-papers/Changing\\_Diplomacy\\_Demands\\_New\\_Type\\_of\\_Diplomats.pdf](http://www.culturaldiplomacy.org/europeanamericanrelationship/content/articles/events/2010foufp/participant-papers/Changing_Diplomacy_Demands_New_Type_of_Diplomats.pdf) adresinden alınmıştır.

Tuncer, H. (1991). *"Eski" ve "Yeni" Diplomasi*, Ankara :Ümit Yayıncılık

Tuncer, H. (2006). *Küresel Diplomasi*, Ankara: Ümit Yayıncılık.

Vranješ, N., D. Zeljić .*Impact of Globalization On Diplomacy Of Small Countries According to The Ministry of Foreign Affairs*.02.12.2017 tarihinde .<http://www.defendologija-banjaluka.com/defendology33/6eng.pdf>, adresinden alınmıştır.

Westcott, N. (2008). Digital diplomacy: The Impact of the İnternet on International Relations. *Oii Working Paper*. 16, 01.12.2017 tarihinde [http://cyberpolitikjournal.org/wp\\_content/uploads/2017/07/Journal-Vol\\_2\\_No\\_3\\_17.pdf](http://cyberpolitikjournal.org/wp_content/uploads/2017/07/Journal-Vol_2_No_3_17.pdf), adresinden alınmıştır.

# TÜKETİCİLERİN GÖNÜLLÜ SADE YAŞAM TARZININ DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERE GÖRE İNCELENMESİ: SİVAS ÖRNEĞİ

**Dr. Öğr. Üyesi Şükran KARACA**

*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Turizm Fakültesi, Turizm İşletmeciliği Bölümü, sukrankaraca@gmail.com*

**Dr. Öğr. Üyesi Niyazi GÜMÜŞ**

*Kastamonu Üniversitesi, İİBF, İşletme Bölümü, niyazigumus@gmail.com*

## ÖZET

Günümüzde tüketim, temel ihtiyaçların karşılanmasından çok, kişilerin toplum içindeki yerini, konumunu belirleyen bir göstergesi niteliği taşımaktadır. Buna karşılık olarak modern dünyanın temel dinamikleri gereği artan tüketim miktarının, gelecek kuşakların yaşamlarını tehlikeye atmayacak bir noktaya getirilmesi gerektiğini savunan sürdürülebilir tüketim olgusu paralelinde gelişen gönüllü sade yaşam tarzı 21. yüzyılda araştırmalara giderek daha sık konu olmaktadır. Gönüllü sadelik, tüketimi ve tüketime bağımlılığı en aza indirmek ve günlük faaliyetlerde bireyin kontrolünü maksimize etmek isteyen bir yaşam biçiminin birey tarafından tercih edilmesidir. Bu kapsamda araştırmada Sivas ilinde yaşayan bireylerin gönüllü sade yaşam tarzını incelemek amacıyla 382 kişiye yüz yüze anket uygulanmıştır. Çalışmada elde edilen verilere Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmış ve elde edilen faktörlerin katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılık gösterip göstermediğini test etmek için t testi ve varyans analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak Sivas ilinde yaşayan 16-20 yaş arası, kadın, ilköğretim mezunu, öğrenci ve 1600 TL ve daha az gelire sahip bireylerin gönüllü sade yaşam tarzları daha düşük bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Gönüllü sadelik, tüketim, yaşam tarzı, tüketici davranışı, Sivas

## INVESTIGATION OF THE VOLUNTARY SIMPLICITY LIFE STYLE OF CONSUMERS ACCORDING TO DEMOGRAPHIC FEATURES: AN EXAMPLE OF SIVAS

### ABSTRACT

Consumption today is more of an indicator that determines the location and position of people in society rather than meeting basic needs. In response to this, the voluntary simple lifestyle that develops in parallel with the sustainable consumption, which advocates that the increasing consumption of the modern world's basic dynamics must be brought to a point that does not put the lives of future generations at risk, is increasingly a subject of research in the 21st century. Voluntary simplicity is preferred a way of life by the individual desiring to maximize the control of the individual in daily activities and to minimize dependence on consumption and consumption. In this context, 382 individuals were interviewed face-to-face in order to examine the volunteer life style of individuals living in the province of Sivas in research. Explanatory Factor Analysis was applied to the data obtained in the study and t-test and variance analysis were used to test whether the factors obtained differed according to the demographic characteristics of the participants. As a result, the volunteer simplicity lifestyles of the individuals living in Sivas province between the ages of 16-20, woman, primary school graduates, students and 1600 TL and less were found to be lower.

**Keywords:** Voluntary simplicity, consumption, life style, consumer behaviour, Sivas.

## 1.GİRİŞ

Modern zamanın gelişmiş toplumlarında bireysel tüketimin yüksek düzeylerde artması ve medya tarafından desteklenen tüketim alışkanlıklarının toplum ve çevre üzerindeki olumsuz etkileri, tüketimin anlam ve içeriğini, daha fazla tüketimin mutluluk üzerindeki etkisinin sınırlı kaldığının araştırmalarla ortaya konması ile tüketim toplumunda mutluluğun anlamının yeniden sorgulanması gerektiğini beraberinde getirerek gönüllü sadelik akımını doğurmuştur (Özgül, 2011:27). Bireyin iç dünyasında zenginliği, dış dünyasında sadeliği savunan bu akım, yaşamın ana amacıyla uyum göstermeyen şekilde varlık edinmekten, enerjiyi boşa harcamaktan kaçınmak görünüşte sade ancak manevi yönden zengin bir yaşam tarzı olarak açıklanmaktadır. Bu yaşam tarzı ile tüketimde kanaatkarlık, çevresel duyarlılık, insani yaşam koşulları, yüksek psikolojik ve ruhani potansiyele ulaşma, günlük aktivitelerde bireyin yaşamını kendisinin kontrol etme yeteneğini en yüksek düzeyde tutarak tüketimi ve ona bağımlılığı en aza indirmeyi amaç edinmek, maddi tüketimi sınırlandırarak yaşamın maddi olmayan yönlerinde tatmini arayan bir yaşam biçimi olarak kabul görmektedir (Örs, 2016:273-274).

Gönüllü sadelik akımı günümüzde yoksulluk ile birlikte ele alınmaktadır. Basit yaşam uygulamalarının ekonomik ve sosyal yapıya ters düştüğü belirtilerek, bireyi toplumdaki uzaklaştıracağı ve yoksullaşmasına neden olacağı ileri sürülmektedir. Oysa "gönüllülük" prensibine dayanan bu akım bireyin ihtiyaçları dahilinde tüketmesine, yeniden kullanım ve dönüştürme faaliyetlerine önem vermesine dayanmaktadır. Bu akım tüketimden tamamen vazgeçmekten bahsetmemekte, sadece ihtiyaçlar odaklı tüketimde bulunmasını belirtmektedir. Başka bir deyişle, bireyin yeryüzünde sadece "tüketici" rolüne odaklanarak yaşayıp, kendisini çevreleyen doğal güzellikleri ve zenginlikleri görmezden gelmesini, insan ilişkilerinde giderek bireyselleşmesini ve insana ait değerlerini kaybetmesini eleştirmektedir. İnsanların yaşamlarını bilinçli bir şekilde gözden geçirmeleri gerekliliğinden söz etmektedir. Mevcut sistem sürekli tüketimi yaşamın temel amacı olarak insanlara sunarken, gönüllü sadelik akımı bireyin kendi değerinin, toplumsal ilişkilerin ve doğa ile iletişimin farkında olması gerektiğinin altını çizmektedir (Banger, 2010'den aktaran Buğday, 2015:50). Bu bağlamda bu araştırma ile Sivas ilinde yaşayan bireylerin gönüllü sadelik algılarının demografik özelliklerine göre belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacına uygun olarak geliştirilen iki alt araştırma sorusu şu şekildedir:

1.Tüketicilerin gönüllü sadelik kavramına yönelik algılarını oluşturan faktörler nelerdir?

2.Tespit edilen faktörler bakımından bireylerin gönüllü sade yaşam tarzı demografik özelliklere göre farklılık göstermekte midir?

## 2.Literatür Taraması

Kitle iletişim araçları aracılığı ile sürekli pompalanan tüketim baskısı karşısında bir takım tüketiciler yaptıkları çoğu tüketimin aslında gereksiz olduğunu, tüketimin doğal ve çevresel kaynaklara zarar verdiğini toplumsal ve dini değerleri yozlaştırdığını bazı ülkelerde devasa boyutlara ulaşan tüketim çılgınlığına rağmen üçüncü dünya ülkelerinin içinde bulunduğu yoksulluğun devam ettiğini görmüş ve satın alım davranışlarında daha duyarlı

davranmaya karar vermişlerdir. Bu düşünceye sahip bireyler sadece ihtiyaçları kadar ya da yaşamsal faaliyetlerini sürdürecektir kadar tüketimi kendileri için yeterli görmekte gönüllü olarak sade bir yaşamı tercih etmektedirler. İçinde bulunduğumuz bu bolluk çağında bu bireylerin davranışı erdemli bir davranış olarak değerlendirilmektedir (Gümüş, 2018:91).

Konu ile ilgili olarak, Iwata (1997) materyal kullanımının az olduğu ve tüketim düzeyinin düşük olduğu yaşam tarzını basit yaşam tarzı olarak tanımladığı çalışmada, basit yaşam tarzını ölçecek 20 maddelik bir gönüllü sadelik yaşam tarzı ölçeği geliştirmiş ve bu ölçeği bir Japon üniversitesindeki öğrencileri üzerinde uygulamış ve çalışma sonucunda “gönüllü sadelik”, “alışverişte dikkatli davranma tutumları” ve “kendi kendine yetebilme” faktörlerini bulmuştur. (Iwata, 1997:223). Ayrıca, Gönüllü Sade Yaşam Tarzı'nı (GSYT) kişisel yeterliliğe yönelik tutumları da içeren, düşük tüketim düzeyinin hâkim olduğu yaşam tarzı olarak ifade etmiş ve GSYT'nin düşük tüketimi öngören çevreye karşı sorumlu davranışı teşvik ettiğini ortaya koymuştur (Iwata, 2006:557).

Özkan (2007:250) tarafından Ankara ilinde orta ve yüksek sosyo-ekonomik düzeyi temsil eden 345 evli ve çocuk sahibi aile üzerinde yaptığı çalışmada hizmet üretimleri (mal ve hizmet değişimi) ve hizmet üretim faaliyetlerini gerçekleştirme sıklıkları ile eğitim ve gelir düzeyi arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Çalışma sonucunda gönüllü sade yaşam tarzını benimsemenin ekonomik bir zorunluluk olmadığı ve gönüllülük esasına dayandığı sonucuna varılmıştır.

Elgin'in (2010:140) yapmış olduğu Gönüllü Sadelik Araştırması'na göre, herkes tarafından en çok paylaşılan gönüllü sade yaşam güdüsünü; “yaşamın içsel ve materyal olmayan yönünün dışsal ve materyal yönleriyle bütünleştiren ve dengeleyen bir yaşam tarzı olarak görülmesi” şeklinde ifade etmiştir.

Ballantine ve Creery 2010 yılında gönüllü sadelik davranışlarını inceledikleri çalışmalarında, materyal kullanımını azaltmanın ve yaşamlarından fazlalıkları atmanın en temel gönüllü sadelik davranışı olduğunu ve bu davranışların gönüllü sade yaşam tarzının belirleyicisi olduğunu ortaya koymuşlardır. Özellikle gönüllü sadelik davranışlarından biri olan tasarrufun, gönüllü sadelik yaşam tarzını benimsemenin ilk adımı olarak çok önemli olduğu ve bu yaşam tarzına uyum sağlamada temel davranış biçimi olduğu bulunmuştur (Ballantine ve Creery, 2010: 52).

Özgül (2011:25) bireysel değerlerin etkisi ile yön bulan hedonik tüketim ile gönüllü sade yaşam arasındaki ilişkileri incelediği çalışmada; alışverişte macera ve fikir edinme yönelimi yüksek tüketicilerin sade yaşam eğilimlerinin belirgin şekilde düşük olduğunu, değer elde etmek ve başkalarını mutlu etme üzerine kurulu bir hedonik davranışa sahip tüketicilerin ise sade yaşam yönelimlerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Aynı araştırmada, gönüllü sade yaşam tarzının satın alma alışkanlıklarına olan yansımalarının, özellikle kendine yetme ve planlı alışveriş yapma özelliklerinin sürdürülebilir tüketimin temel dinamikleri olduğu ortaya konmuştur.

Argan vd. (2012:218) tarafından Eskişehir'de yapılan çalışmada; gönüllü sadelik ile ilgili ortaya çıkan “Sade Hayat Sürme”, “Sade Tüketme” ve “Tasarruf Etme” tutum faktörlerinin gönüllü sade yaşam tarzını benimsemeye etkili olan davranışlar üzerinde etkileri olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, tutumların yaşam tarzı ile ilgili davranışları

belirlediği sonucu çıkan çalışmada gönüllü sade yaşam sürdürülebilmek için öncelikle bu yaşam tarzına ait tutumları edinebilmek gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Cengiz (2014:152) doktora tezinde Amerikan ve Türk tüketicilerin sade yaşam karakteristiklerini ve ölüm tüketimine karşı tutumlarını incelemiştir. Türk tüketicilerinin sade yaşam eğilimlerinin, kendine yeterlilik, bisiklet kullanma ve geri dönüşüm olmak üzere üç dışı vurumu olduğunu ortaya çıkmıştır. Cengiz (2014) bu boyutlardan sadece geri dönüşüm boyutunun ölüm tüketimi ile ilişkili olduğunu bulmuştur. Ayrıca gönüllü sadeliğin ölüm tüketimini etkilediği ve kültürel farklılıkların ölüm tüketimine ilişkin tutumları etkilemeyeceği sonucuna da ulaşılmıştır.

Demireli (2014:320) tarafından Dumlupınar Üniversitesi akademik personeli üzerinde yapılan araştırma sonucunda akademisyenlerin sosyal ve yenilikçi davranışları ile gönüllü sade yaşam tarzı boyutları arasında ilişkiler olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre en yüksek ilişkinin tüketicilerin hazcı yenilikçilik davranışı ile gönüllü sade yaşam tarzı boyutlarından ihtiyatlı tutum arasında olduğu tespit edilmiştir.

### **3.Araştırmanın Yöntemi**

Bu araştırma Sivas il merkezinde yaşayan bireylerin gönüllü sadelik yaşam tarzlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Sivas ilinin toplam nüfusu 621.301'dir. Araştırma sadece il merkezinde yapıldığı için il merkez nüfusu 372.300'dür. Bu araştırma kapsamında ilk olarak kolayda örnekleme yöntemiyle seçilmiş 30 kişiye pilot çalışma yapılmış ve gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ankete son şekli verilmiştir. Araştırmada % 95 güven aralığı ve % 5 hata payıyla örneklem büyüklüğü 384 olarak bulunmuştur (Altunışık vd., 2005:127). Anket formunun oluşturulmasında Özgül (2010) tarafından geliştirilen "Gönüllü Sadelik Yaşam Tarzı" ölçeği kullanılmıştır. Veriler Ocak-Mart 2018 tarihleri arasında Sivas il merkezinde yaşayan kişilerden yüz yüze anket tekniğiyle toplanmıştır. Geri dönüş oranı dikkate alınarak 400 adet anket dağıtılmış ve geri dönen anketlerden 382 adeti analize tabi tutulmuştur.

Katılımcıların gönüllü sadelik yaşam tarzlarına karşı davranışlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla Gönüllü Sadelik Yaşam Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan anket iki kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda 22 ifadeden oluşan beşli Likert tipi sorular yer alırken, ikinci kısımda ise demografik sorular ve tüketicilerin alışveriş alışkanlıklarını ölçen toplam 9 ifade yer almaktadır. Gönüllü sadelik yaşam tarzını ölçen ifadelerin gruplandırılması, sınıflandırılması ve ana faktörlere dönüştürülmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır.

#### **3.1.Katılımcıların Demografik Özellikleri**

Katılımcıların cinsiyet, yaş, gelir, eğitimle ilgili demografik değişkenleri açısından dağılımları Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1: Cevaplayıcılara Ait Demografik Bilgiler**

<b>Cevaplayıcıların Cinsiyet Dağılımı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Cevaplayıcıların Medeni Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Kadın	197	51,6	Evli	195	51,0
Erkek	185	48,4	Bekar	187	49,0
<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>
<b>Cevaplayıcıların Yaş Dağılımları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Cevaplayıcıların Eğitim Dağılımı</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
16-20	45	11,8	İlköğretim	36	9,4
21-25	84	22,0	Ortaöğretim	37	9,7
26-30	61	16,0	Lise	107	28,0
31-35	62	16,2	Önlisans	61	16,0
36-40	42	11,0	Lisans	114	29,8
41-45	29	7,6	Lisansüstü	27	7,1
46 yaş ve üzeri	59	15,5			
<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>
<b>Cevaplayıcıların Meslek/Meşguliyet Dağılımları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Cevaplayıcıların Gelir Dağılımları</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Ev Hanımı	38	9,9	1600 TL ve altı	132	34,6
Öğrenci	75	19,6	1601-2500 TL	107	28,0
Özel Sektör Çalışanı	103	27	2501-3500 TL	70	18,3
Kamu Sektörü Çalışanı	66	17,3	3501-4500 TL	43	11,3
Serbest Meslek	15	3,9	4501-5500 TL	16	4,2
Esnaf	25	6,5	5501 TL ve üstü	14	3,7
Emekli	20	5,2			
Diğer	40	10,5			
<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>

Tablo 1 araştırmaya katılan cevaplayıcıların demografik özelliklerini göstermektedir. Buna göre; araştırmaya katılanların % 51,6'sı kadın, % 48,4'ü erkeklerden oluşmaktadır. Cevaplayıcıların % 22'si 21-25 yaş aralığında ve % 51'i evli % 49'u bekar. Cevaplayıcıların % 29,8'i lisans mezunu; % 27'si özel sektör çalışanı ve % 34,6'sı 1600TL ve altı bir gelire sahiptir.

**Tablo 2:Alışverişe Yönelik Soruların Frekans ve Yüzde Dağılımı**

Ne Sıklıkla Alışveriş Yaparsınız?	f	%	Nereden Alışveriş Yaparsınız?	f	%
Haftada Bir	23	6,0	Alışveriş Merkezi	138	36,1
İki Haftada Bir	45	11,8	Online Siteler	38	9,9
Ayda Bir	163	42,7	Cadde Mağazaları	183	47,9
İki Ayda Bir	144	37,7	Diğer	23	6,0
Diğer	7	1,8			
<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>	<b>Toplam</b>	<b>382</b>	<b>100</b>

“Ne kadar sıklıkla (ayakkabı, çanta, kıyafet vb.) alışveriş yaparsınız?” sorusuna araştırmaya katılan cevaplayıcıların % 42,7'si ayda bir ve “Alışverişlerinizi daha çok nereden yaparsınız?” sorusuna da % 47,9'u Cadde Mağazalarından alışveriş yaptıkları cevabını vermiştir.

### 3.2. Faktör Analizi

Katılımcıların gönüllü sadelik yaşam tarzlarına karşı davranışlarını ortaya çıkarabilmek amacıyla Gönüllü Sadelik Yaşam Tarzı Ölçeği kullanılmıştır. Gönüllü sadelik yaşam tarzını ölçen ifadelerin gruplandırılması, sınıflandırılması ve ana faktörlere dönüştürülmesi amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi uygulanmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3: Gönüllü Sadelik Yaşam Tarzı Ölçeğine İlişkin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları**

Gönüllü Sadelik Yaşam Tarzı Ölçeği	Ort.	SS.	Faktör Yükleri	Kümülatif Varyans(%)
<b>1. Planlı Alışveriş Faktörü</b>				18,655
Alışveriş yaparken, bir ürünün benim için gerçekten gerekli olup olmadığına bakar, ona göre karar veririm.	3,88	1,120	0.771	

Param olsa bile, plansız alışverişler yapmak benim ilkelerimle uyuşmaz.	3,80	1,180	0.712	
Alışverişe liste yaparak çıkarım ve listemde olmayan ürünleri satın almam.	3,32	1,333	0.675	
Sade bir yaşam sürmeye ve çok gerekli olmayan ürünleri almamaya çalışırım.	3,97	1,104	0.613	
Sadece ihtiyacım olanı satın alır ve tüketirim.	3,99	1,028	0.515	
<b>2. Sade Hayat Faktörü</b>				33.360
Sade hayat tarzına inanırım.	4,04	0,964	0.853	
Gösterişli olmaktansa, sade bir hayat sürmeyi tercih ederim.	4,01	1,012	0.832	
<b>3. Uzun Ömürlülük Faktörü</b>				45.950
Bir ürünü olabildiğince uzun süre kullanmayı tercih ederim.	4,08	1,083	0.797	
Satın aldığım ürünleri mümkün oldukça uzun süreli kullanmaya çalışırım.	4,16	1,064	0.693	
<b>4. Kendine Yeterlilik Faktörü</b>				57.828
Gelecekte, kendime yetebileceğim bir yaşam sürmek isterim.	4,42	0,824	0.845	
Gelir harcama dengesi açısından, insanın kendine yetebilmesi istenilen bir durumdur	4,26	8,87	0.670	
<b>5. Maddi Zenginlik Faktörü</b>				67.827
Maddi zenginliktense, daha çok zihinsel gelişim ve başarıya önem veririm.	4,00	0,995	0.808	
Maddi zenginlik benim için önemli değildir.	2,93	1,259	0.753	
KMO:0.846      Barlett Test:1353.864      Öz Değer: 1'den Fazla				
Anlamlılık: 0.000      Cronbach Alpha:0,787				

Yapılan faktör analizi sonucuna göre beş faktör bulunmuştur. Bu faktörler; planlı alışveriş, sade hayat, uzun ömürlülük, kendine yeterlilik ve maddi zenginlik faktörleri şeklinde isimlendirilmiştir. Bu faktörlerin bireylerin gönüllü sadelik yaşam tarzını açıklama oranı % 67,827 olarak bulunmuştur. Araştırmanın güvenilirliği 0,787 (Cronbach Alpha) olarak bulunmuş ve araştırmanın güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.



### 3.3. T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Araştırmada demografik verilerden cinsiyet ve medeni durum iki gruptan oluştuğu için t testi uygulanmıştır. Üç ve daha fazla gruptan oluşan demografik veriler için ise tek yönlü ANOVA analizi kullanılmıştır.

**Tablo 4: Gönüllü Sadelik Algılarına Yönelik T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

	Test Türü	Faktörler	p	Sonuç
Gönüllü sadelik yaşam tarzı cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	T Testi	Planlı Alışveriş Faktörü	0,352	Red
		Sade Hayat Faktörü	0,876	Red
		<b>Uzun Ömürlülük Faktörü</b>	<b>0,026</b>	<b>Kabul</b>
		Kendine Yeterlilik Faktörü	0,904	Red
		Maddi Zenginlik Faktörü	0,186	Red
Gönüllü sadelik yaşam tarzı medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	T Testi	Planlı Alışveriş Faktörü	0,061	Red
		Sade Hayat Faktörü	0,433	Red
		Uzun Ömürlülük Faktörü	0,312	Red
		Kendine Yeterlilik Faktörü	0,309	Red
		Maddi Zenginlik Faktörü	0,533	Red
Gönüllü sadelik yaşam tarzı yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	Anova	<b>Planlı Alışveriş Faktörü</b>	<b>0,000</b>	<b>Kabul</b>
		Sade Hayat Faktörü	0,109	Red
		<b>Uzun Ömürlülük Faktörü</b>	<b>0,018</b>	<b>Kabul</b>
		Kendine Yeterlilik Faktörü	0,483	Red
		Maddi Zenginlik Faktörü	0,639	Red
Gönüllü sadelik yaşam tarzı eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	Anova	<b>Planlı Alışveriş Faktörü</b>	<b>0,005</b>	<b>Kabul</b>
		Sade Hayat Faktörü	0,734	Red
		Uzun Ömürlülük Faktörü	0,407	Red
		Kendine Yeterlilik Faktörü	0,155	Red
		Maddi Zenginlik Faktörü	0,760	Red
	Anova	<b>Planlı Alışveriş Faktörü</b>	<b>0,000</b>	<b>Kabul</b>
		<b>Sade Hayat Faktörü</b>	<b>0,007</b>	<b>Kabul</b>

Gönüllü sadelik yaşam tarzı mesleğe göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.		<b>Uzun Ömürlülük Faktörü</b>	<b>0,011</b>	<b>Kabul</b>
		Kendine Yeterlilik Faktörü	0,123	Red
		<b>Maddi Zenginlik Faktörü</b>	<b>0,040</b>	<b>Kabul</b>
Gönüllü sadelik yaşam tarzı gelire göre anlamlı bir farklılık göstermektedir.	Anova	<b>Planlı Alışveriş Faktörü</b>	<b>0,029</b>	<b>Kabul</b>
		Sade Hayat Faktörü	0,872	Red
		Uzun Ömürlülük Faktörü	0,153	Red
		Kendine Yeterlilik Faktörü	0,585	Red
		Maddi Zenginlik Faktörü	0,073	Red

Araştırmada, Sivas ilinde yaşayan bireylerin gönüllü sadelik yaşam tarzlarının demografik özelliklerine (yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, meslek, gelir) göre farklılaşp farklılaşmadığı test edilmek istenmiştir. Bu amaçla araştırmada t testi ve varyans analizi uygulanmıştır.

Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre “Uzun Ömürlülük Faktörü” dışında diğer faktörler açısından bir farklılık bulunamamıştır. Uzun ömürlülük faktörüne göre de erkeklerin kadınlara göre gönüllü sadelik algıları daha yüksektir.

Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzının medeni duruma göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre bir farklılık bulunamamıştır. Yani cevaplayıcıların gönüllü sadelik algılarını medeni duruma göre farklılık göstermemektedir.

Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzının yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini analiz etmek için yapılan Anova analizine göre; “Planlı Alışveriş Faktörü” ve “Uzun Ömürlülük Faktörü” bakımından fark bulunurken diğer faktörler bakımından fark bulunamamıştır. Gruplar arasındaki farklılığı tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; planlı alışveriş faktöründe 16-20 yaş grubundakilerin 31-35, 36-40, 41-45 ve 46 ve üzeri yaş grubuna göre gönüllü sadelik algıları daha düşüktür. Ayrıca 21-25 yaş aralığındaki bireylerin gönüllü sadelik algıları da 31-35, 36-40, 41-45 ve ile 46 ve üzeri yaş grubu bireylerden daha düşük bulunmuştur.

Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzının eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan test sonucuna göre;“Planlı Alışveriş Faktörü”ne göre farklılık bulunmuştur. Tukey testi sonuçlarına göre; Planlı Alışveriş Faktörü bakımından lisans mezunlarının ilköğretim mezunlarına göre gönüllü sadelik algıları daha yüksektir.

Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzının mesleklere/meşguliyetlere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre; “Planlı Alışveriş”, “Sade Hayat”, “Uzun

Ömürlülük” ve Maddi Zenginlik” faktörleri bakımından farklılık bulunmuştur. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını test etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçlarına göre; Planlı Alışveriş Faktörü bakımından öğrencilerin gönüllü sadelik algıları ev hanımı, özel sektör çalışanı, kamu sektörü çalışanı, emekli ve diğer meslek gruplarında yer alan bireylere (işçi, işsiz, vd.) göre daha düşük çıkmıştır.

Son olarak; cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzının gelire göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan analiz sonucuna göre “Planlı Alışveriş Faktörü” bakımından farklılık bulunurken diğer faktörler bakımından farklılık bulunmamıştır. Tukey testine göre de 1600 TL ve daha az gelire sahip olanların 3501-4500 TL gelire sahip olanlara göre gönüllü sadelik algıları daha düşüktür.

#### 4.SONUÇ VE ÖNERİLER

Gönüllü sadelik; modern toplumun “iyi yaşam” tanımını sorgulamakta ve insanın iç dünyasını zenginleştiren, sosyal yönden yararlı ve çevresel açıdan sürdürülebilir olan daha az materyalist bir yaşam tarzını ifade etmektedir. Dolayısıyla gönüllü sadeliğin özünün, bireyin dış dünyasında olabildiğince sade ve basit, iç dünyasında ise zengin ve derinliği olan bir yaşam olduğu ifade edilebilir.

Sivas ilinde yaşayan halkın gönüllü sadelik yaşam tarzlarını demografik özelliklerine göre incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Araştırmaya katılan cevaplayıcıların % 11,8’i iki haftada bir, % 42,7’i ayda bir, % 37,7’si iki ayda bir, % 11,8’i iki haftada bir, % 6’sı haftada bir ve % 1,8’i de ihtiyacı olduğunda alışveriş yaptıklarını ifade etmişlerdir.
- Cevaplayıcıların % 9,9’u online siteler, % 47,9’u cadde mağazaları, % 36,1’i alışveriş merkezleri ve % 6’sı da diğer yerlerden alışveriş yaptıklarını ifade etmişlerdir.
- Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini test etmek amacıyla yapılan t testi sonucuna göre “Uzun Ömürlülük Faktörü” dışında diğer faktörler açısından bir farklılık bulunmamıştır. Uzun Ömürlülük faktörü bakımından erkeklerin kadınlara göre gönüllü sadelik algıları daha yüksektir.
- Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzları medeni duruma göre değişmemektedir.
- Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzları yaşa göre “Planlı Alışveriş Faktörüne” göre farklılık göstermekte ve 16-20 yaş aralığındakilerin 31-35, 36-40, 41-45 ve 46 yaş ve üzeri yaş grubundakilere göre gönüllü sadelik algıları daha düşüktür. Ayrıca 21-25 yaş grubundakilerin gönüllü sadelik algıları da 31-35, 36-40, 41-45 ve ile 46 yaş grubu katılımcılardan daha düşük bulunmuştur. Özgül’ün (2011:34) yaptığı çalışmada da gelir düzeyinden bağımsız olarak genç ve eğitimli tüketicilerin görece olarak ileri yaş sınıflarına göre alışverişini bir macera veya heyecan unsuru olarak görme düzeylerinin daha fazla olduğu ortaya çıkmıştır.
- Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzları eğitim durumuna göre “Planlı Alışveriş Faktörü” bakımından farklılık göstermiş ve lisans mezunlarının gönüllü sadelik algıları ilköğretim mezunlarına göre

daha yüksektir. Bu sonuç ile ilgili benzer bir bulgu da Craig-Lees ve Hill (2002: 193) tarafından yapılan çalışmada elde edilmiş ve gönüllü sade yaşamı tercih eden bireylerin genellikle eğitim düzeyi yüksek kişiler olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde; Pierce (2000) gönüllü sade yaşamı benimseyen bireylerin eğitim düzeylerinin yüksek olduğunu doğrulamıştır (Cengiz, 2014:35).

- Cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzları meslek/meşguliyet değişkenine göre “Planlı Alışveriş”, “Sade Hayat”, “Uzun Ömürlülük” ve Maddi Zenginlik” faktörleri bakımından anlamlı bulunmuştur. Planlı Alışveriş Faktörüne göre öğrencilerin gönüllü sadelik algıları ev hanımı, özel sektör çalışanı, kamu sektörü çalışanı, emekli ve diğer meslek gruplarında yer alan bireylerden (işçi, işsiz, vd.) daha düşük çıkmıştır.
- Son olarak cevaplayıcıların gönüllü sadelik yaşam tarzı gelir durumuna göre Planlı Alışveriş Faktörü bakımından anlamlı bulunmuştur. Bu faktöre göre; 1600 TL ve daha az gelire sahip olanların 3501-4500 TL gelire sahip olanlara göre gönüllü sadelik algıları daha düşüktür.

Sonuç olarak Sivas ilinde yaşayan 16-20 yaş arası, kadın, ilköğretim mezunu, öğrenci ve 1600 TL ve daha az gelire sahip olan tüketicilerin gönüllü sadelik yaşam tarzları daha düşük bulunmuştur. Bu araştırmanın kapsamını zaman ve maliyet kısıtlarından dolayı sadece Sivas il merkezinde 16 yaş ve üzeri kişilerden oluşturmaktadır. Gelecek araştırmalarda bu kapsam genişletilerek Sivas ilinin genelinde ve diğer illeri de kapsayan benzer çalışmaların yapılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Altunışık R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2005). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri-SPSS Uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Argan, M., Tokay Argan, M. ve Sevim, N. (2012). “Tükenmeden Tükettiren Yaşam Tarzı: Gönüllü Sadelik”, 17.- Ulusal Pazarlama Kongresi, 18-21 Ekim, Balıkesir.
- Ballantine, P. W. ve Creery, S. (2010). “The Consumption and Disposition Behaviour of Voluntary Simplifiers.” *Journal of Consumer Behaviour*, 9(1): 45–56.
- Buğday, E. B. (2015). Bilinçli Tüketici Ölçeği Geliştirme Çalışması, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Craig-Lees, M. ve Hill, C. (2002). “Understanding Voluntary Simplifiers.” *Psychology & Marketing*, 19(2):187-210.
- Cengiz, H. (2014). Gönüllü Sade Yaşam Davranışının Ölüm Tüketimi Davranışına Yönelik Tutumlar Üzerine Etkisi: Türk ve Amerikan Kültürleri Arasında Bir Karşılaştırma, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

- Demireli, C. (2014). "Tüketici Yenilikçiliği ve Gönüllü Sade Yaşam Tarzı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi." *Yönetim ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 24: 320-337.
- Elgin, D. ve Arnold, M. (1977). "Voluntary Simplicity: Life Style Of The Future?." *The Futuris*, 200-210.
- Gümüş, N. (2018). Tüketim Çağı. Gazi Kitabevi Yayınları: Ankara
- Iwata, O. (1997). "Attitudinal and Behavioral Correlates of Voluntary Simplicity Lifestyles." *Social Behavior and Personality*, 25 (3):223-240.
- Iwata, O. (2006). "An Evaluation of Consumerism and Lifestyle as Correlates of a Voluntary Simplicity Lifestyle." *Social Behavior and Personality*, 34(5):557- 568.
- Örs, H. (2016). "Gönüllü Sade Yaşam Kavramının Tarihteki İlk Uygulamaları: Selçuklu-Osmanlı Dönemi Ahilik Sisteminde Gönüllü Sade Yaşam.", *Journal of Management*, 3(3):272-283.
- Özgül, E. (2010). "Tüketicilerin Değer Yapıları, Gönüllü Sade Yaşam Tarzı ve Sürdürülebilir Tüketim Üzerindeki Etkisi." *H.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 28(2):117-150.
- Özgül, E.(2011). "Tüketicilerin Sosyo- Demografik Özelliklerinin Hedonik Tüketim ve Gönüllü Sade Yaşam Tarzları Açısından Değerlendirilmesi." *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 11(1):25-38.
- Özkan, Y. (2007). "Families' Voluntary Simple Lifestyles.", *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2(3):239-253.

## TEKİRDAĞLI MUSTAFA ZİHNÎ VE ŞİİRLERİ

**Prof. Dr. Beyhan KESİK**

Giresun Üniversitesi, b\_kesik@hotmail.com, 05445382215

### ÖZET

Klasik Türk edebiyatı döneminde şiir çok önemli bir yere sahiptir. Şairlerin boy gösterdiği şiir meclisleri padişahlar veya şehzadelerin çevresinden Osmanlı devletinin en ücra yerlerine kadar yayılmıştır. Bunun neticesinde başta İstanbul, Edirne ve Bursa gibi Osmanlı'ya başkentlik yapmış şehirler olmak üzere Üsküp, Vardar Yenicesi, Konya, Diyarbakır, Urfa, Bağdat, Kerkük gibi merkezlerde pek çok klasik şair yetişmiştir. Bu şehirlere, geçmişte *Rodosto*, *Rodosçuk*, *Tekfurdağı* gibi adlarla anılan ve tarihte önemli bir kültür ve ticaret merkezi olan Tekirdağ'ı da eklemek mümkündür. Nitekim yapılan ilmî neşirler sonucunda Tekirdağ ve ilçelerinde doğduğu belirtilen ya da doğum yeri verilmeden Tekirdağlı olarak kaynaklarda yer alan 73 şair tespit edilmiştir. Klasik Türk edebiyatının geniş edebî muhitinde olduğu gibi Tekirdağlı olup da şiirle uğraşanların meslekleri de çok çeşitlidir. Bunların müderris, kadı, kâtip, mahkeme kâtibi, hattat, subay, memur, imam-vaiz-hatip, şeyh, defterdar, tüccar, esnaf, arzuhalci gibi meslek gruplarından olduğu görülmektedir. Bu meslek gruplarından olup da şiirle ilgilenenlerden biri de Mustafa Zihnî Efendi'dir. Asıl mesleği kâtiplik olan şairin mahlası Zihnî'dir. 1738 yılında hayatta olduğu anlaşılan şairin ölüm tarihi bilinmemektedir. Kaynaklarca şiiri ve nesri övülen şairin *Divan* sahibi olduğu söylene de bu eser henüz elde değildir.

Bu çalışma ile Mustafa Zihnî'nin bir şiir mecmuasında yer alan şiirleri tanıtılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Tekirdağ, klasik Türk şiiri, kâtip, Zihnî, mecmua.

## MUSTAFA ZIHNI OF TEKIRDAG AND HIS POETRY

### ABSTRACT

Poetry holds an incredibly important place within classical Turkish literature. The poetic tradition had trickled into every realm of Ottoman society, spanning from royal courts to the furthest-most fringes of the Empire. As a result of this, many a classic poet had settled both in the Ottoman capitals of Istanbul, Edirne, and Bursa, as well as in cities such as Skopje, Giannitsa, Konya, Diyarbakir, Urfa, Baghdad, and Kerkuk—to which one can also include the important cultural and trading hub of Tekridag (formerly Rodosto). Historical records indicate there being some 73 poets hailing from the city and/or the province of Tekirdag, both officially and unofficially speaking. Given the nature of the classical Turkish literary landscape, many a Tekirdag poet had simultaneously dabbled in myriad of other careers. History shows as that these poets were also teachers, Islamic judges, clerks, court reporters, calligraphers, officers, civil servants, imams, sheikhs, provincial treasurers, traders, shopkeepers, and scribes among other things. One notable example of this was Sir Mustafa Zihni Efendi, who was a clerk by trade and who went under the penname "Zihnî." While it is understood that he was alive in the year 1738, it remains unclear when he died. Moreover, records indicate that he was the author of a yet to be uncovered work, *Divan*.

This paper will introduce a number of poems of Mustafa Zihni's that were published in an Ottoman poetry magazine.

**Keywords:** Tekirdag, Classical Turkish poetry, clerk, Zihnî, magazine

## GİRİŞ

Klasik Türk edebiyatında şiir oldukça önemli bir yere sahiptir. Bunun doğal sonucu olarak şairlerin boy gösterdiği şiir meclisleri, padişahlar veya şehzadelerin çevresinden Osmanlı devletinin en ücra yerlerine kadar yayılmıştır. Başta İstanbul, Edirne ve Bursa gibi Osmanlı'ya başkentlik yapmış şehirler olmak üzere Üsküp, Vardar Yenicesi, Konya, Diyarbakır, Urfa, Bağdat, Kerkük gibi merkezlerde pek çok şair yetişmiştir. Bu şehirlere, geçmişte *Rodosto*, *Rodosçuk*, *Tekfurdağı* gibi adlarla anılan ve tarihte önemli bir kültür ve ticaret merkezi olan Tekirdağ'ı da eklemek mümkündür. Nitekim yapılan ilmî neşirler sonucunda Tekirdağ ve ilçelerinde doğduğu belirtilen ya da doğum yeri verilmeden Tekirdağlı olarak kaynaklarda yer alan 73 şair tespit edilmiştir. Klasik Türk edebiyatının geniş edebî muhitinde olduğu gibi Tekirdağlı olup da şiirle uğraşanların meslekleri de çok çeşitlidir. Bunların müderris, kadı, kâtip, mahkeme kâtibi, hattat, subay, memur, imam-vaiz-hatip, şeyh, defterdar, tüccar, esnaf, arzuhalci gibi meslek gruplarından olduğu görülmektedir (bk. Kaya, 2015). Bu meslek gruplarının birinden olup şiirle ilgilenenlerden biri de Mustafa Zihnî Efendi'dir.

Asıl adı Mustafa olan şairin kaynaklarda doğum ve ölüm tarihlerine dair herhangi bir bilgi bulunmamaktadır. 1149/1736-37 yılında Tekirdağ'da Kara Molla lakaplı müderris Mehmet Efendi'nin kâtipliğini yaptı. 1150/1737-38 yılında Kara Molla'nın kâtibi olarak Kütahya'ya gitti. Şairin hayatında bundan sonrası aşikâr değildir. Ahmed Lutfî'ye göre fasihlerin yüz akı olup ârif, söz ehli ve fazıl bir kimsedir (vr. 8b).

Mahlası Zihnî'dir. *Tekfûrdağlı Şairler* adlı tezkire yazarı Ahmed Lutfî'ye göre nazmı ve nesri güzel olup *Divan'ı* vardır (vr. 8b). *Divan'ın* nüshasına henüz rastlanmamıştır. *Tekfûrdağlı Şairler*'de (T) iki gazeli, "Mahabbet-nâme-i Zihnî" başlığı altında 97 beyitlik bir mesnevi ile bir de tarih kıt'ası bulunmaktadır. Zihnî'nin mesnevisi, *Tekfûrdağlı Şairler* adlı tezkirenin yazarı Ahmed Lutfî için kaleme alınmış manzum bir mektuptur. Şairin kıt'ası ise söz konusu mektuba düşürülen tarihtir. Zihnî'nin bu manzumeler haricinde Millet Kütüphanesi Ali Emirî Efendi Koleksiyonu 717 numarada kayıtlı mecmuada da (M) "Mustafa Zihnî Efendi" başlığı altında 3 gazeli daha yer almaktadır.

Az sayıdaki bu şiirlerde şairin geleneğin imkânlarından yararlandığı, geleneğe bağlı kaldığı ve "şarap, bezm-i Cem (Cem'in meclisi), nahl-i nâz (naz fidanı/sevgili), bâg-ı 'ayş u nûş (yeme içme meclisi), hân-ı sürûr (mutluluk sofrası), tıfl-ı nâz (naz çocuğu/sevgili), sebû-yı mey (şarap testisi), dil-i Mansûr (Hallac-ı Mansur'un gönlü), dem-sâz ol- (arkadaş ol-), zülfüñe ber-dâr ol- (sevgilinin saçına asılmak), seng-i ta'n (ayıplanma taşı), rind, zâhid, ruhsâr-ı yâr (sevgilinin yanağı), nev-nihâl-i nâz (yani naz fidanı/sevgili)" gibi kelime, terkip ve(ya) klişeleri ustalıklı kullandığı görülmektedir. Üslubu akıcı olup şiirlerinde yer yer günlük dilden gelen söyleyiş özelliklerine de rastlanmaktadır. Kendisi de bir beytinde (G3/9), şiire bir yenilik getirdiğini ifade etmektedir.

Sözün özü, Tekirdağlı Zihnî geleneğe bağlı bir şairdir. Bu çalışma ile Tekirdağlı Mustafa Zihnî'nin 5 gazeli, mesnevi nazım şekli ile kaleme almış olduğu bir manzum mektubu ile bir de tarih kıt'ası araştırmacıların istifadesine sunulmuştur.

## ŞİİRLER

### Gazeller

#### 1

M/124a

#### Muştafâ Zihni Efendi

*Mef'ülü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*

- 1 Olsa n'ola piyâle-i mey mâye-i neşât  
Bezm-i Ceme odur hele pîrâye-i neşât
- 2 Bu bâğ-ı 'ayş u nûşa bu demde o naḥl-i nâz  
Şalsa n'ola leṭâfet ile sâye-i neşât
- 3 Yokdur bu bezmgâhda ḥ̣ân-ı sūrûrdan  
Kâlb ḥazînemizde bizim pâye-i<sup>50</sup> neşât
- 4 Çokdan bıraḳdı ṭıfl-ı dili aç u müstmend  
Güyâ ḥarâm etdi sūdün dâye-i neşât
- 5 Zihni tehî ḳalınca bu gece sebû-yı mey  
Bildik ki mey imiş bize ser-mâye-i neşât

---

<sup>50</sup> “pâye-i” mecmuada “dâye-i” şeklindedir.



M/124b

ve lehum

*Fe'ilātün fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün*

- 1 Olmayan zülfüñe ber-dār ser-efrāz<sup>51</sup> olamaz  
Dil-i Manşūr gibi 'aşkıla dem-sāz olamaz
- 2 Nāle-i şevkıma taklīd edermiş ağıyār  
Dāğ ile bülbül-i şūrīde hem-āvāz olamaz
- 3 Seng-i ʔa'n atsa da zāhid ne ʔadar cām-ı meye  
Rind-i mey-ḥ̄ār<sup>52</sup> yine zāhid ile mümtāz olamaz
- 4 Zūr-ı bāzū-yı ʔader reh-zen olur tedbīrde  
Nāvek-i ʔavs-ı ʔazāya siper-endāz olamaz
- 5 Nā-be-cā ʔahkaha-zen olmasa kebk-i şahrā  
Seri āvīḥte-i ber-pençe-i şeh-bāz olamaz
- 6 Būselik faşlını bezminde nūhūft eyler iken  
Dem-be-dem ney-zen-i şūḥ etmese şeh-nāz olamaz
- 7 Lūknet-i nuṭṔu şafādır o mehiñ kim o ʔadar  
Tūṭi-i mu'cize-gū nāṭıka perdāz olamaz
- 8 Ne ʔadar cilve-nümā olsa kenārıñ güzeli  
Şive-i nuṭṔ ile nāzende vü ṭannāz olamaz

<sup>51</sup> "ser-efrāz" yazmada "ser-fīrāz" şeklindedir.

<sup>52</sup> "mey-ḥ̄ār" yazmada "mey-ḥ̄āra" şeklindedir.

9 Çok olur vādī-i reftār kühen-i nazm velī  
Tarz-ı nev-güfte-i Zihnī gibi i'cāz olamaz

**3**

Ve lehum

*Mef'ülü fā'ilātü mefā'ilü fā'ilün*

1 Ruhsār-ı yāra nisbet[en] [ol] gönca hārlıdır

Ol nev-nihāl-i nāz bu yüzde vaqārlıdır

2 Keşmīrī bir 'Acem püseri şandım ol mehi

Bildim emince kand-ı lebin Qandahārlıdır

3 Raş-āver oldu meclisde terk-i peçe bir perī

Şordum ne yerlidir dediler Yārhişārlıdır

4 Hıağ geldi mālīkāne-i hüsünden 'uzlete

Gördüm güzeşte kaydı anıñ der-kenārlıdır

5 Versin bahārda bize sākī şarāb-ı nāb

Faşl-ı şitāda verdiği şerbet bahārlıdır

6 Göz degmesin şu cünbişe bu nev-zemīnde

Beñzer ki esb-i hāme-i Zihnī kayarlıdır

T/8b

Ġazel-i Zihnī

*Mef'ülü mefā'ilü mefā'ilü fe'ülün*

- 1 Verd-i ruḥuñ aṣṣüftesi gül-zār-ı melāḥat  
Üftāde-i zülfüñ geçeriz sünbül-i cennet
- 2 Reftār-ı<sup>53</sup> kadiñ yerine serv-i çemen-ārā  
Dīvāniña şaf şaf turup 'arz eyleye kâmet
- 3 Mescid ki edinmiş taşı mihrabını zâhid  
Kâfir yine gün toğrusuna etmiş 'ibâdet
- 4 Berdār-ı ser-i zülf-i siyehkârîñ olurise  
Ey muğbeçe ancak budur üftādeñe ref'et
- 5 Zihnī güher-i nazmını bī-gāneye verme  
Tursun şadef-i levḥa-i Luṭfide emānet

Ġazel-i Zihnī

*Fe'ilātün fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün*

- T8b 1 Sâkiyâ müjde ġam-ı bâde çeken 'irfāna  
Fātiḥā oldu açılmağā der-i mey-ḥāne
- T9a 2 Destine cām-ı Cem alsın yine pīrāhen o baş (?)  
Şan[ki] 'işretgede-i bezme geçip şāhāne
- 3 Nağme-i kul kul-ı mül hemçü şadā-yı bülbül  
Gülşene döndü bezim cām gül-i ḥandāna

---

<sup>53</sup> Tezkire'de "reftārîñ" şeklindedir.

- 4 Yine hınnâladı sâkî ayağı duĥter-i rez  
'Aqlımız âl ile almaĥdır olan fettâne
- 5 Reşk-i erbâb-ı suĥan olmaĥa nazmıñ Zihnî  
Hem zarîfâne gerek böylece hem rindâne

### Mesnevî

- Maĥabbet-nâme-i Zihnî  
*Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün*
- T/9a 1 Hüsrev-i mülk-i şî'r ü inşâ  
Şeh-i iklîm-i fûnün-ı imlâ
- 2 Menba'-ı 'ayn ü kemâl-i fiĥnat  
Maĥla'-ı nûr-ı zekâ vü ĥikmet
- 3 Fâris-i 'arşa-i 'ilm ü 'irfân  
Hem-rev-i nazm-ı Zâhîr ü Selmân
- 4 Nüşâ-i câmi'a-i fehm ü fûnün  
Fihris-i nâme-i dürr-i meknûn
- 5 'Andelîb-i gül-i gülzâr-ı zekâ  
Tûĥî-i mu'cize-güy-ı hem-tâ
- 6 Şadef-i gevher-i fazl u efdâl  
Kân-ı emkân-ı dürrer-bâr-ı kemâl

- 7 Ser-kitāb-ı maḳām-ı Nebevī  
Şırr-ı nüzhetgede-i Muştafi
- 8 Revnaḳ-ı minber ü mihrāb-ı vefā  
Muḳtedā-yı bülegā vü 'urefā
- 9 Zübde-i ehl-i suḫan faḫr-ı fuḫūl  
Aḫmed-i Luṭfi-i hem-nām-ı Resūl
- 10 Bezm-i dānişgehiñe ola hezār  
Dürer-i ed'ıye vü eşniye şār
- 11 Tār u pūd-ı suḫan-ı zıbāyı  
Naḳş-ı nevkiñde ma'nāyı
- 12 Yine nessāc-ı ḫayālāt-ı emel  
Urup ecniḫa-i endişeye şal
- 13 İşleyip böyle meṭā'-ı zıbā  
Meclis-i pākiñe etdi ihdā
- T/9b 14 Ḳa'r-ı dilden yine ğavvāş-ı fehām  
Çıkarıp gevher-i pākize-kelām
- 15 Tuḫfe-i meclisiñiz ola sezā  
O güher-pāre-i dürr-i yektā

- 16 Mā-ḥaşal ḥazretiñe bi'l-iclāl  
Oldu taşdı'e mebdā-i su'āl
- 17 Nicedir berg-i gül [ü] ṭab'-ı laṭīf  
'Acebā ḥoş mudur ol ḥāl-i zarīf
- 18 Yine āşūfte vü şeydā mı 'aceb  
Mā'il-i şūret-i zībā mı 'aceb
- 19 Yine sevdā-zede-i 'aşk mıdır  
Yine ol şīfte-i şīve midir
- 20 Bülbülāsā yine şūrīde midir  
Nāziñdan yine ğam-dīde midir
- 21 Yine üftāde-i ḥūn-āb mı 'aceb  
Yine dil-dāde-i cānān mı 'aceb
- 23 Hāşılı söyle benim sulṭānım  
Nicedir ḥāl-i şerīfiñ cānım
- 24 Ba'dezīn eyler iseñ istifhām  
Ḥāl-i Zihnīden eger isti'lām
- 25 Dil-i āgāhıñā eylerse güzer  
Cānib-i hikmet-i vālideñ eger

- 26 Kāfes-i tende daḥı murġ-ı revān  
Olmadı ‘ālem-i lāhūta revān
- 27 Zāhiren gerçi mizācım ḥoşdur  
Līk hicriñle dilim nā-ḥoşdur
- 28 Āteş-i hicriñ edip cāna eşer  
Oldu dil firķatile ḥākister
- 29 Vaķ’a-i derd-i firāķı diyemem  
Biñ dilim olsa birin birleyemem
- 30 Ḥāme-i mu’cize-gūyem taķrīr  
Edemez ‘aşere ‘aşrin taḥrīr
- 31 Rūz u şeb midḥatiñ ol ise şümār  
Edemezdim hele ben şabr u ķarār
- 32 Ḥayr ed’iyelerin kārımdır  
Ḥam-ı evrād ile ezķarımdır
- 33 Ey ırāz-zede-i nazm-i gūftār  
Kıldıñ āyīn-i vefāyı izḥār
- 34 İntizār üzre idim ez dil ü cān  
Ḥaber-i şıḥhatiñe girye-kūnān

- 35 Beni almışdı hezārān efkār  
Yoğidi nuṭqa mecāl-i güftār
- 36 Tūṭī-i nāṭıka-pīrā-yı maḳāl  
Derd-i hicriñ ile olsun idi lāl
- 37 Kılmışıdı dili jeng-i ālām  
Şanki mir'āt-ı muşaffāyı zālāl<sup>54</sup>
- 38 Nāme-i mihrīñe dil ḥasret iken  
Bir selā da baña biñ minnet iken
- 39 Nā-gehān eyledi 'arz-ı dīdār  
Bir beyāz yüzlü güzel sözlü nigār
- 40 Öperek sīneye çekdim ol dem  
Dil-i nālāna kıldım hem dem
- 41 Açılıp meclis-i 'irfāna yüzü  
Şevḳ-yāb eyledi yāri sözü
- 42 Geldi güftāra o şīrīn-ruḥsār  
Etdi bezme dūr ü gevher iṣār
- 43 Oldu her güfte la'l [ü] lü'lü-pāş  
Ehl-i 'irfān aña etdi sābāş

---

<sup>54</sup> Şair, bu beyitte kafıyeyi tutturamamış ve “ālām” sözcüğünü yazıp sonra silmiştir.



- 44 Dedi ol nāmeve erbāb-ı maḳāl  
Hüccet-i ḳāṭı'a-i faẓl u kemāl
- T/10a 45 Yine ey ḥusrev-i iḳlīm-i suḥan  
Firḳatiñle dil ü cān ḥaste iken
- 46 Beni yād eyleyip iḥyā etdiñ  
'Andelīb-i dili gūyā etdiñ
- 47 Nüşa-i metn-i dil-i nālānım  
Yine şerḥ eylediler sulṭānım
- 48 Nāmede nāmiñı gördükde hemān  
Seni görmüş gibi oldum ḥandān
- 49 Hele billāh efendim diyemem  
Bu sūrūru size ta'bīr edemem
- 50 Kilk-i cādū-fitenim olsa zebān  
Edemez biñde birin saña beyān
- 51 Hāşılı şimdi budur size niyāz  
Beni ser-defter-i aḥbābıña yaz
- 52 Varaḳ-ı mihriñ ile yād eyle  
Bir selāmiñla beni şād eyle
- 53 Hele billāh bu üftāde-mizāc

Hâfırından sizi etmez iħrâc

- 54 Şıdķ-ı da'vâya budur işte delil  
Lafzû'l-kalbi mine'l-kalbi sebîl
- 55 Midħatiñde alemim oldu lâl  
Eyledi 'acziñi iħhâr-ı maâl
- 56 Çünki ey şâh-ı suħandan-ı cihân  
Vaşf u ta'rifiñe yodur imkân
- 57 Ne adar eylese ħâdim-i taħrîr  
Yine biñde biriñ olmaz takrîr
- 58 Bir iki dâne-i lafz olsa nişâr  
Murğ-ı vaşfiñ hiç olunur mu şikâr
- 59 Zâtiñ ol mertebeden vâlâdır  
Ki nazâr fark edemez a'lâdır
- 60 Ben ki şeydâlıgım etdi iħhâr  
Etdi ta'zîrine dil isti'fâr
- 61 Ol arafda olan aħbâba tamâm  
Ola bi'l-cümle taħiyyât u selâm

- 62 Mālik-i mülk-i rāh-ı tenzīh  
Vāşılı'ı-veledi sırrı ebīh<sup>55</sup>
- 63 Şāhib-i menzilet-i 'ayn-ı şühūd  
Celvetī şeyḫi Cenāb-ı Maḥmūd
- 64 Şāhib-i post maḳām-ı evtār  
...
- 65 Şāhib-i post maḳām-ı evtād  
Mürşid-i kāmil-i vāşif-irşād
- 66 Cezbe-i şevḳi baña etdi eşer  
Kādirī şeyḫi o pīr-i perver
- 67 Bu iki zāt-ı şerīfe maḫşūş  
Cān u dilden olunur 'arz-ı ḫulūş
- 68 Seyyid-i zümre-i sādāt-ı kirām  
Nesl-i pākīze-i eşrāf-ı i'zām
- 69 Reh-ber-i sālīk-i rāh-ı Nebevī  
Ḫalvetī şeyḫi Cenāb-ı 'Ulvī
- 70 'Andelīb-i çemenistān-ı şafā  
Vā'iz-ı cāmī'-i Rüstem Paşa

---

<sup>55</sup> Evlat babanın sırrıdır.

- 71 Hāfız-ı nazm-ı kelām-ı Mevlā  
Kādirī şeyḫi Ḥasīb-i dānā
- 72 Maḥrem-i şohbet-i erbāb-ı kulüb  
Ya'nī üç tuĝlu Cenāb-ı Eyyüb
- 73 Hem-dem-i meclis-i ehl-i 'irfān  
Veysī-i pāk-i zarīf-i devrān
- 74 Bezm-i ülfetde Bahāyāsā  
Bulunur deyü şaşın etme cefā
- 75 Her kelāmında nice tevriyeler  
Şarf eder kim biri biñ cāna deĝer
- 76 Firkat[i] baĝrımızı eyledi ḫūn  
Derd-i hicrānı bizi etdi zebūn
- 77 Ğonca-i nev-res-i gül-geşt-i şafā  
Naḫl-i dil-cū-yı çemenzār-ı vefā
- 78 Nükte-pīrā-yı belāĝat-āşār  
Sırrī-i nāzım-ı şīrīn-ĝüftār
- 79 Mīve-i ravza-i bāĝ-ı sādāt  
Dürr-i nā-süfte-i ferhunde-şifāt

- 80 Zāt-ı pākīze naķīb-i eṣrāf  
Şeyḫ-zāde o sūtūde-evşāf
- 81 Şabr-ı īmān(?) [u] şadākat-āşār  
Kavl ü fi'linde sūtūde-eṭvār
- T/10b 82 Ka'de-i zümre-i ehl-i iḫlāş  
Maḥrem-i dā'ire-i meclis-i ḫāş
- 83 Revnaķ-ı bezm-geh-i 'irfānı  
Molla Şānı o şadākat kanı
- 84 Ādemiyet denilen lafz-ı cemīl  
Birbiriñ şānına olmaķ tenzīl
- 85 Rüz u şeb bezminde maḥrem idi  
Dil maḥabbet-zede hem-dem idi
- 86 Nār-ı firķat cigerim etdi kebāb  
Eşķ-i ḫark ile dīdem pūr-tāb
- 87 Nice biñ dīde-i encümle felek  
Görmeye mişl ü nazīriñ bī-şek
- 88 Ḥādim-i meclis-i şer'-i ğarrā  
Ya'nı muḫzırbaşı İbrāhīm Aġa

- 89 Bunlarıñ her biriniñ bi'l-ikrām  
Ederim h̄aṭırını isti'lām
- 90 Bezm-i [d]il-keşlerine ola hezār  
Dürer-i tuhfe-i ed'ıye-niṣār
- 91 Sā'ir aḥbāba daḡı hep maḥşūş  
Olunur cümlesine 'arz-ı h̄ulūş
- 92 Yeter ey h̄āme-i mu'ciz-güftār  
Bunca taṭvīl-i kelām-ı bisyār
- 93 Demidir sen daḡı kılsañ ārām  
Edip ed'ıye ile ḡatm-i kelām
- 94 Dilerim Ḥazret-i Feyyāz-ı eḡad  
Ede bir derdine biñ dürlü meded
- 95 Ğonca-i baḡtlarını kıla küşād  
Ḥāṭır-ı 'āṭırımız eyleye şād
- 96 Bākī hem-vār ola ber-vefḡ-ı merām  
Ser-keş-i raḡş-ı murādiñ saña rām
- 97 Eşer-i kilik-i belāgat-āşār  
Muştafā Zihnī-i 'abd-i nā-çār

## Kıt'a

*Fe'ilātün fe'ilātün fe'ilātün fe'ilün*

- 1 Ey ıtırāzende-i güftār-ı melāḥat-āyīn  
V'ey fūrūzende-i eṣ'ār-ı belāġat-fermā
- 2 Ğarāz-ı ḥāme-i ter reṣḥa-feṣān olmağdan  
İttifāken nazār-ı lüṭfuñ eder istid'ā
- 3 N'ola güftār [u] ḥüsn-i nigehiñ olsa eger?  
Bir kumāş-ı suḥan-ı mihr-i kabülün āyā?
- 4 Kıymet-i cevher-i ma'nāyı yine ehl-i ekmel  
Farğ eder mi güheri seng-i ḥazefden cühelā
- 5 Gerçi ḥaddim degil ey ḥusrev-i iklīm-i suḥan  
Yeridir nazm-ı dürrer-bārıñız olsağ ḥāşā
- 6 Ḥām u nā-puḥte eṣ'arımı tezeyyüf etme  
Dāmen-i 'afviñ ile eyle kuşūruñ ihfā
- 7 Besdir ey ḥāme-i Zihnī bu nevāziş bu reviş  
Ki bilir ḳadriñi olan nāzım-ı dürr-i şafā
- 8 'Arz-ı kālā-yı bırağ etme kelāmi taṭvīl  
Ḥod-fūrūş ne gerek ehl-i dil-i şūrīde-edā
- 9 Kilk-i pākīze-suḥan mısra'-ı tārīḫi için  
Yem-i ḥayretde şināverlik ederken ḥālā

10 Gūş-ı hūşa dedi tārīhin anın mūlhem-i ğayb

Nāme-i izarz-ı pesendīde fūhūm-ı ū'arā [sene 1150]

#### KAYNAKÇA

Ahmed Lūtfī. *Tekfurdaĝlı Őairler. Tezkire*. DTCF I/457. varak 8b (9ab,10ab).

Çakır, E. (2015). Zihnî, Mustafa, 20 Ocak 2018 tarihinde <http://www.turkedebiyatiisimlersozlugu.com/index.php?sayfa=detay&detay=7107> veritabanından alınmıştır.

Kaya, H. (2015), "Tekirdaĝlı Divan Şairleri", Rodos'tan Süleymanpaşa'ya Tekirdaĝ Uluslararası Tekirdaĝ Tarihi Sempozyumunda sunulan sözlü bildiri, 26-27 Mart, Tekirdaĝ.

Oy, A. (1995). *Yüzyıllar Boyunca Tekirdaĝlı Şairler ve Yazarlar*. İstanbul: Tekirdaĝ Valiliĝi Yay.



# ORTA DOĞU'DAN TÜRKİYE'YE YAPILAN ZORUNLU GÖÇLERİ GAZİLERİN GÖZÜNDEN ANLAMAK

**Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ**  
Gazi Üniversitesi, ukarakus@gazi.edu.tr

**Yüksek Lisans Öğrencisi Hatice Yiğit**  
Gazi Üniversitesi, htc.ygt2@gmail.com

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı Orta Doğu ülkelerinden Türkiye'ye yapılan göçlerin ülke üzerindeki etkilerine dair malul gazilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma nitel araştırma yöntemiyle yapılmış olup görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, bireylerin iç dünyasına girerek onların bilgi, tavır ve düşüncelerinin belirlemesini sağladığı için bu çalışmada tercih edilen tekniktir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde tedavisi devam eden, Doğu ve Güneydoğu sınırlarında görev yapmış olan 6 malul gazi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun Türkiye'nin Güney Doğu ve Doğu Anadolu sınırlarında görev yapmış olan gazilerden oluşturulmasının nedeni, Türkiye'ye yapılan göçler esnasında gazilerin sığınmacılarla bizzat iletişim halinde olmaları ve sığınmacıları gözlemleme fırsatlarının olmasıdır. Çalışmada gazilerle birebir görüşme yapılmış olup, göç ve sığınmacıların Türkiye'ye etkisine yönelik düşünceleri analiz edilmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda gazilerin demografik bilgilerinin yanı sıra 5 adet ana soruya yer verilmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi ile değerlendirilmeye devam etmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Orta Doğu, göç, Türkiye.

## UNDERSTANDING FORCED MIGRATION FROM MIDDLE EAST TO TURKEY FROM THE PERSPECTIVE OF TURKISH VETERANS

**Assoc. Prof. Dr. Ufuk KARAKUŞ**  
Gazi University, ukarakus@gazi.edu.tr

**Master's degree student Hatice Yiğit**  
Gazi University, htc.ygt2@gmail.com

## ABSTRACT

The purpose of this research on the effects of migration on countries to Turkey from Middle East countries is to put forward the views of disabled veterans. The research was made by qualitative research method and interview technique was used. The interview is the preferred technique in this study because it allows individuals to enter their inner world and determine their knowledge, attitudes and thoughts. The study group of study constitutes six disabled people who have served in the provinces of Ankara and the eastern and southeastern borders. Turkey's South East and the reason for the creation of the working group of veterans who served in East Anatolia border, they are in-person contact with veterans during the reception of asylum seekers and refugees migrated to Turkey is the opportunity to observe. The authors interviewed with veterans; their thoughts on the effect of immigration and refugees to Turkey are analyzed. In semi-structured interview form, there are five main questions in addition to the demographic information of the veterans. The data obtained are still being evaluated by content analysis.

**Keywords:** Middle East, immigration, Turkey.

## 1. GİRİŞ

Ortadoğu bölgesi, tarih sahnesi içinde birçok mücadelenin odak noktası olmuştur. "Ortadoğu" kavramını 20.yüzyıl başlarında ilk defa İngilizler kullanmaya başlamışlardır. İngilizler Ortadoğu olarak Mısır, Arabistan yarımadası, kuzeyde Irak, İran'ı da içerisine alan bir coğrafyayı belirtmişlerdir. Fakat terim olarak ilk kullanan Amerikalı deniz stratejisi uzmanı Alfred Thayer Mahan'dır. Amerika Birleşik Devletleri Ortadoğu terimini biraz daha geniş bir coğrafyaya yaymışlardır. Afrikanın kuzeyini, Somali, Sudan gibi ülkelerle Afganistan'ı Ortadoğu bölgesinin içerisine dahil etmektedirler. Çevik (2005) ise Ortadoğu'yu Mısır, Tütkiye, İran arasında kalan bölge olarak tanımlamıştır. Ortadoğu olarak isimlendirilen bu coğrafya tarihin eski çağlarından beri karmaşa ile anılan kimi zaman din savaşları, kimi zaman toprak savaşları, kimi zaman da diğer doğal kaynakların paylaşılma sorunu ile gündeme gelen bir yerdir. Osmanlı İmparatorluğu'nun dağılma sürecinden sonra da özellikle petrol ve doğalgaz kaynaklarının paylaşılmasından kaynaklanan karışıklığın yaşandığı dünyanın en sıcak bölgesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bölgedeki ülkeler daha çok batılı güçlerin güdümüyle kurulmuş ve hala birçoğu değişik batılı ülkelerin etkisinde bulunan yönetimlerce idare edilmektedir. Bu idare tarzından rahatsız olan ve değişik güç odaklarının yönlendirdiği ve adına Arap Baharı denilen 2011 yılında başlamış olan süreçle Ortadoğu yeni bir karmaşanın içerisine itilmiştir. Bu karmaşadan Türkiye de oldukça etkilenmiş ülkelerin başında gelmektedir.

2011 yılından sonra çeşitli Arap devletlerindeki ayaklanmalar bölgede demokratik sistemlere değil, istikrarsızlığın hakim olduğu, etnik ve mezhepsel ayrışmanın belirginleştiği bir döneme yol açmıştır. ABD sonrası Irak'taki istikrarsızlık, İran'ın nükleer programı kapsamındaki gelişmeler ve Suriye iç savaşı, Türkiye'nin güneydoğusu boyunca uzanan bir kriz coğrafyası meydana getirmiştir (Pehlivanoğlu, 2004).

Irak nedeniyle başlangıçta Körfez savaşı ve daha sonra 2011 yılında başlayan Arap Baharı bölgeyi iyice istikrarsızlaştırmış, bu çerçevede gelişen olaylar komşu ülkelerimiz olan başta Suriye ve Irak'a da sıçramış, bölge yeni bir kaosun içerisine girmiştir. Başlangıçta Suriye rejiminin, reform sebebi ile protesto gösterileri düzenleyen halka ateş açmasıyla başlayan kriz, rejimin, silahlı kuvvetlerle muhalefeti bastırma GİRİŞİMİ neticesinde iç savaşa dönüşmüştür. Bu ortamda binlerce kişi hayatını kaybetmiş ve başka ülkelere göç ederek sığınmak zorunda kalmışlardır (Sandıklı ve Kaya, 2014). Suriye'den göç eden milyonlarca insan başta Türkiye, Lübnan ve Ürdün'e göç etmek zorunda kalmışlardır. Hatta bu göç dalgası bütün Avrupalı ülkeleri de ilgilendiren bir hale dönüşmüştür.

Göç; sosyal, siyasi, ekonomik veya doğal nedenlerden dolayı insanların yer değiştirmesidir. Göçler sonucu insanların sadece fiziksel mekanları değil bireysel ve sosyal hayatlarını saran tüm ilişkileri de yeniden kurular. Çünkü göç edilen yere sadece eşyalarını değil; yaşam biçimlerini, kültürlerini, anılarını, dillerini ve tüm hayat tecrübelerini de götürürler (Adıgüzel, 2016). Göç olayları, gönüllü veya zorunlu olarak iki farklı şekilde gelişebilmektedir. Gönüllü göçler genel olarak ekonomik sebeplere dayalı şekilde gerçekleşirken, zorunlu göçler, savaşlar, iç çatışmalar, ihtilaller, kan davaları, toplumsal görüş ayrılıkları gibi durumlar nedeniyle gerçekleşmektedir. Zorunlu göçte mecbur bırakılan kişiler kendilerini tamamen hazırlıksız olarak bulmaktadırlar. Tüm varlıklarını arkalarında bırakarak ve güvencesiz bir şekilde göçte zorlanmaktadırlar (Apak, 2014).

Türkiye bulunduğu konum bakımından Ortadoğu'da yaşanan iç savaştan oldukça etkilenmektedir. Bu iç savaş ve terör olayları hem Suriye, Irak gibi ülkelerde hem de Türkiye sınırlarında birçok sivilin hayatını kaybetmesine neden olmuştur. Bununla birlikte bölgedeki yaşam koşulları insanlar için yaşanılmaz hale gelmiştir. Özellikle

Suriye ve Irak gibi ülkeler terör faaliyetlerinden daha çok etkilenmiş ve son yıllarda binlerce sivil hayatını kaybetmiştir. Yaşamsal ihtiyaçların karşılanamayacak duruma gelmesiyle birlikte yerel halk için zorunlu göç kaçınılmaz bir duruma gelmiştir. Türkiye Nisan 2011'den bu yana savaş ve zulüm altında kalan insanlara ülke kapılarını açmış ve yardımda bulunmuştur. Türkiye'de 3,5 milyonu Suriyeli olmak üzere toplam 3,7 milyon göçmen yaşamaktadır.

Ortadoğu bölgesi, Türkiye'deki Suriyeli mülteciler, Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye yapılan göçler gibi konular çerçevesinde yapılan birçok çalışma vardır: Akpınar, 2017; Kaypak ve Bimay,2016; Sakız,2016; Lordoğlu ve Aslan, 2016; Sandal, Hançerkıran ve Tıraş, 2016; Arslan, Bozgeyik ve Alancioğlu, 2016; Akkız Çevik, 2016; Ağır ve Sezik, 2015; Ünal, 2014; Özkarslı, 2015; Boyraz, 2015; Tunç, 2015; Benli Altunışık, 2009. Literatürde bulunan bu çalışmalarla Ortadoğu'dan Türkiye'ye yapılan göçler çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu çalışmanın yapıldığı sırada Ortadoğu'dan Türkiye'ye yönelik göçlere ilişkin gazilerle yürütülen bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Türkiye'nin güney doğusunda yaşanan terör olaylarının etkisiyle oluşan göç ve göçmenlere dair, sınır bölgelerinde görev yapan malul gazilerden veriler toplanılmasının araştırmaya farklı bir boyut katacağı düşünülmüştür. Malul gazisi; "Türk Silahlı Kuvvetleri mensuplarından; Türkiye Cumhuriyeti Devleti sınırlarını korumak ve güvenliğini sağlamak görevi ile Devletin bekasını hedef alan terör örgütlerine karşı yurtiçi ve yurtdışı mücadelede harp bölgesindeki hareket ve hizmetler sırasında yaralanarak tedavileri sonucunda sakatlığı rapor ile kesinleşenleri ifade eder" (muharipgaziler.org.tr, 2016). Sınır ötesi operasyonlarda görev almış olan ve göçe şahit olan gazilerin gözünden Ortadoğu göçlerini anlamak bu çalışmanın amacını oluşturmuştur. Çalışmada nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Gazilerden toplanan veriler içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir.

### **1.1. Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye yapılan göçleri ve göçlerin Türkiye'ye olan etkileri hakkında gazilerin görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Göçe etki eden durumların neler olduğuna dair gazilerin görüşleri nedir?
2. Gazilerin Suriye ve Irak gibi Ortadoğu ülkelerindeki iç savaşlardan kaynaklı olarak ülkemize yapılan göçlerin Türkiye üzerindeki etkilerine dair görüşleri nelerdir?
3. Gazilerin görev yaptıkları bölgelerde karşılaştıkları mültecileri giyim, yaş, sağlık durumları ve sınıra ulaşım sağladıkları araçlar bakımından değerlendirmeleri nasıldır?
4. Gazilerin Türkiye'nin göç ve göçmenlere yönelik politikalarına dair görüşleri nedir?
5. Türk halkının ülkemize gelen mültecilere ilişkin tutumları konusunda gazilerimizin görüşleri nedir?

### **1.2. Yöntem**

Bu çalışma, tarama modeli şeklinde tasarlanmıştır. Veri toplama ve değerlendirme açısından ise nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Nitel çalışmalarda, araştırmaya katılan bireylerden derinlemesine veriler toplanır ve görüşleri doğrudan sunulur. Bu yöntemde amaç sayılarla sonuçlara ulaşmak değil, araştırma ile ilgili gerçekçi ve

betimsel resimler sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Bu araştırmada Orta Doğu ülkelerinden Türkiye'ye yapılan göçler ve göçlerin etkileri hakkında gazilerin görüşlerini ortaya koymak amaçlandığı için gazilerin görüşlerini derinlemesine ele alabilmek amacıyla çalışma yöntemi açısından nitel araştırma yöntemi uygun görülmüştür. Nitel araştırmaların olgu, olay ya da davranışlar üzerine yoğunlaşarak sürdürülmesi ve araştırma sonuçlarının genelleme amaçları taşımaması bu çalışmanın yöntemini belirlemiştir (Büyüköztürk, 2018). Bu bakımdan çalışmada nitel araştırma tekniklerinden biri olan "görüşme tekniği" kullanılarak veriler toplanılmıştır. "Görüşme, belli bir konu hakkında ilgili kişilerden bilgi toplamak amacıyla en az iki kişi arasında sözlü olarak yürütülen bir iletişim sürecidir" (Cansız Aktaş, 2015). Aynı zamanda Sosyal bilimlerde en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden birisidir (Yıldırım ve Şimşek, 2015).

### 1.3. Çalışma Grubu

Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örneklem kapsamında, benzeşik (homojen) örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Daha çok nitel araştırmalarda kullanılan bu örnekleme yöntemi bir konuyu daha derin ve detaylı şekilde incelemek için kullanılmaktadır (Akarsu, 2015). Amaçlı örnekleme durumların derinlenmesine çalışılmasına olanak verdiği gibi pek çok durumda, olgu ve olayların açıklanmasında fayda sağlar (Patton'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek 2015). Amaçsal örnekleme çeşitlerinden "Benzeşik (homojen) örnekleme" yönteminde 6-8 kişilik benzeşik, küçük bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubu tanımlamak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2015). Araştırmanın verileri, Ankara ilinde tedavisi devam etmekte olan 6 malul gaziden elde edilmiştir. Görüşme yapılacak olan gaziler farklı yaş gruplarından olup, Türkiye'nin Doğu ve Güneydoğu sınırlarında görev yapmış olmaları ve sınır ötesi operasyonlarına katılmış olmaları dikkate alınarak seçilmiştir. Görüşme öncesinde gaziler ziyaret edilerek yapılacak olan çalışma hakkında bilgi verilmiştir ve gönüllü olarak katılımları sağlanmıştır.

**TABLO 1. KATILIMCILARIN DEMOGRAFİK BİLGİLERİ**

Katılımcı	Yaş	Medeni Hali	Gazi Olduğu Bölge
Gazi 1	28	Bekar	Yurt içi/Sınır Bölge
Gazi 2	28	Bekar	Yurt Dışı
Gazi 3	27	Bekar	Yurt içi/Sınır Bölge
Gazi 4	44	Boşanmış	Yurt içi/Sınır Bölge
Gazi 5	30	Bekar	Yurt içi/Sınır Bölge
Gazi 6	40	Bekar	Yurt içi/Sınır Bölge

#### **1.4. Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veriler, nitel araştırma tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, ilgili alanlarda derinlemesine bilgi alınabilir ve sabit seçenekli cevaplamalara yer verilebilir (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada araştırılmak istenen konu ile ilgili 3 uzman görüşünden yararlanılarak 6 açık uçlu soru hazırlanmıştır. Daha sonra 6 soru içinden 1 tanesinin veri toplamaya uygun olmamasına karar verilmesinden dolayı çıkartılarak 5 soruya indirilmiştir. Soruların kolay anlaşılır ve açık ifade edilip edilmediğini belirlemek amacıyla bir Türkçe öğretmene kontrol ettirilmiştir. Kontrol ettirilmesinin ardından soru sıralamasında yeniden düzenlemeler yapılarak görüşme formu son haline getirilmiştir.

#### **1.5. Verilerin Analizi**

Çalışmada veriler, içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde, görüşme sırasında toplanan veriler belirli temalar oluşturularak birbirine benzeyenler bu temalar altında bir araya getirilir ve düzenli bir şekilde sunulur (Cansız Aktaş, 2015). Görüşülen her gaziye etik açıdan bir kod verilmiştir. Bu çerçevede araştırmada elde edilen veriler, araştırma soruları kapsamındaki kategorilere göre temalara ayrılarak kodlanmış ve analizleri yapılmıştır.

#### **1.6. Bulgular**

Bu çalışmanın amacı doğrultusunda verileri toplamak amacıyla hazırlanan görüşme sorularından elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak belirli temalar çerçevesinde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler etrafında oluşturulan temalar tablolar halinde frekanslanarak çalışmanın bulguları sunulmuştur. Ayrıca tablolarda belirtilen bulgulara ilişkin bazı gazilerden direkt alıntılara yer verilmiştir.

### 1.6.1. Gazilerin Göçe Etki Eden Durumlara Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

**TABLO 2. GÖÇE ETKİ EDEN DURUMLARA İLİŞKİN GAZİLERİN GÖRÜŞLERİ**

Cevap Türleri	Frekans	Yüzde
Terör	5	%83
Savaş	5	%83
Rahat yaşayamamak	2	%33
Halkın huzurunun bozulması	3	%50
Hayatta kalamama korkusu	3	%50
Ailesinin güvenini sağlamak	2	%33
Çaresizlik	2	%33
Üretimin durması	2	%33
Açlık	1	%16
Baskı	1	%16

Tablo 2' de göçe etki eden durumlara ilişkin gazilerin görüşleri belli temalar çerçevesinde belirtilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde beş gazinin "terör", beş gazinin de "savaş" olaylarının göçü etkilediğini belirtmesi ile göçe etki eden durumlar içinde en çok belirtilen iki tema olmuştur. Hayatta kalamama korkusu ve halkın huzurunun bozulmasının göçe etki ettiğine dair üç gazinin görüşü bulunmaktadır. Üretimin durmasını, çaresizliği, rahat yaşayamamayı, ailesinin güvenini sağlama isteği gibi durumların göçe etkisini ise ikişer gazi belirtmiştir. Açlık ve baskının göçe etki ettiğini de birer gazinin belirttiği görülmektedir.

Terör ve savaş durumlarının göçe etki ettiğine dair beş gazinin görüşü bulunmaktadır. Bu beş gaziden "Gazi 5" ve "Gazi 3" ün görüşü şu şekildedir:

*Gazi 5 "Terör, savaş gibi olaylar insanların huzurunu, yaşam koşullarını olumsuz yönde etkiler. Doğup büyüdüleri yerleri yaşanmaz hale getirir ve çaresiz kalan insanların tek çıkış yolu oradan uzaklaşmak olur."*

*Gazi 3 "Halkın savaşabilecek gücüne sahip olup olmamaları da göçü etkiler. Ayrıca vatan toprağını savunma bilinci de bu durumda etkilidir."*

Göçe etki eden durumlardan "rahat yaşayamama"yı dile getiren gazilerimizden birisi görüşünü şu şekilde dile getirmiştir:

Gazi 2 "Göç edenlerin %80'i yaşamsal şartlarının yok olmasıyla rahat bir hayat sürdürememektedir. Rahat bir şekilde yaşayamadıkları için Türkiye'ye göç etmektedirler. Çünkü Türkiye onlar için büyük bir nimettir."

#### 1.6.2. Türkiye'ye Yapılan Göçlerin Türkiye Üzerindeki Etkilerine Dair Gazilerin Görüşlerine İlişkin Bulgular

**TABLO 3. ORTADOĞU ÜLKELERİN TÜRKİYE'YE YAPILAN GÖÇLERİN TÜRKİYE ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNE DAİR GAZİLERİN GÖRÜŞLERİ**

Cevap Türleri	Frekans	Yüzde
Ağır maddi külfet	6	%100
Kültürel uyumsuzluk	5	%83
Halkın tedirgin olması	5	%83
Terör arttı	3	%50
Eğitimsel seviye farkı	3	%50
Okul çocuklar arasında uyumsuzluk	2	%33
Hastaneler yetmiyor	2	%33
Kadına şiddet arttı	1	%16
Okullar yetmiyor	1	%16
Karşı güç haline gelebilir	1	%16

Ortadoğu ülkelerinden Türkiye'ye yapılan göçlerin, Türkiye üzerindeki etkilerine dair gazilerin görüşleri belirli temalar çerçevesinde kodlanarak Tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde göçlerin Türkiye'de ağır bir maddi külfete neden olduğuna dair çalışmaya katılan altı gazinin hepsinin de görüş birliği içinde oldukları görülmektedir. Kültürel uyumsuzluk ve Türk halkının göçlerden dolayı tedirgin olduklarını beşer gazi dile getirmiştir. Üçer gazi, göçlerin Türkiye'de terörü arttırdığını ve eğitim alanında seviye farkından dolayı göçlerin ülkeyi olumsuz etkilediği görüşündedirler. Okul hayatında göçmen çocuklarla uyumsuzluk yaşandığı ve hastanelerin yetmediğini ikişer gazi dile getirmiştir. Kadına şiddetin artması, okulların eğitim ihtiyacını karşılamaya yetmemesi ve göçmenlerin karşı güç haline gelebilmeleri ihtimalini ise birer gazi dile getirmiştir.

Türkiye'ye yapılan göçlerin kültürel uyumsuzluk yaşanmasına neden olduğuna dair beş gaziden ikisinin ifadesi şu şekildedir:

*Gazi 1 "Kültürel ve toplumsal anlamda olumsuz etkilendiğimizi düşünüyorum, çünkü oldukça farklıyız. Bu da uyum sorunu oluşturmaktadır. Okulda çocukların çok iyi anlaşamadıkları ve eğitim seviyelerinin düşük olduğu görülmekte. Bu durum eğitim bakımından ülkemizi olumsuz etkileyebilir. Ayrıca ilerde ülkemize karşı potansiyel bir güç haline gelebilirler. Bu düşünce de halkı tedirgin etmekte. Türk milleti olarak mazluma kucak açan bir milletiz. Zor durumda kalan insanlara yardım etmemiz çok güzel ama ekonomik anlamda ülkemize büyük bir yük getirdiğine inanıyorum. Belirli planlar çerçevesinde göç ve göçmenlerin durumunu planlanarak düzenlenmeli. Bölüşürsek tok oluruz, bölünmez yok oluruz."*

*Gazi 5 " Türkiye devlet ve millet olarak mazlumlara her zaman kucak açık korumuştur. Kültürel anlamda uyumsuzluklar yaşanmakta. Ekonomik anlamda olumsuz etkilenmekteyiz fakat ne olursa olsun gelen her mazlum kardeşimizdir, merhametimizi esirgememeliyiz."*

Göçmenlerin Türkiye'de ağır bir maddi külfete neden olduğunu düşünen altı gaziden birinin ifadesi şu şekildedir:

*Gazi 6 "Ülkemiz yıllarca yapısı ve coğrafi konumu gereği terör ve bu tip eylemlere elverişli olmuştur. Sınır komşularımızdaki terör ve iç savaşın etkisiyle ülkemize gelen mülteciler, yıllarca teröre yaptığımız harcamalarla birlikte ağır bir maddi külfete neden olmuştur. İnsanlarımız tedirgin ve uyumsuzluklar yaşamaktadır."*

Ortadoğu'daki iç savaşın ve göçmenlerin ülkemizin içindeki terör olaylarının artmasına neden olduğuna ilişkin üç gaziden biri düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

*Gazi 3 "Ortadoğu'daki iç savaş sınırlarımızı savunurken sayısız şehit ve gazi vermemize neden oldu. Türkiye'de de terör olayları arttı."*

1.6.3. Gazilerin Görev Yaptıkları Bölgelerde Karşılaştıkları Göçmenleri Giyim, Yaş, Sağlık Durumları ve Ulaşım Sağladıkları Araçlar Bakımından Değerlendirmelerine Dair Bulgular



**TABLO 4. GAZİLERİN GÖREV YAPTIKLARI BÖLGELERDE KARŞILAŞTIKLARI GÖÇMENLERİ GIYIM, YAŞ, SAĞLIK DURUMLARI VE ULAŞIM SAĞLADIKLARI ARAÇLAR BAKIMINDAN DEĞERLENDİRMESİ**

Cevap Türleri	Frekans	Yüzde
Çoğunlukla genç ve bayan göçmenler ağırlıkta	5	%83
Sağlık durumları iyi değil, genellikle hastalar	5	%83
Kıyafetleri eski durumda	4	%66
Binek hayvanları ile ulaşım	4	%66
Okuma yazması olmayanlar fazla	4	%66
Kandırılmaya müsaitler	3	%50
Eğitim seviyeleri çok düşük	3	%50
Yorgun ve açlar	2	%33
Giyimleri yöresel	2	%33
Erkekler askerlik çağını geçmiş	1	%16
Küçük dolmuş tarzı arabalarla ulaşım	1	%16

Tablo 4'te gazilerin görev yaptıkları bölgelerde karşılaştıkları göçmenleri giyim, yaş, sağlık durumları ve ulaşım sağladıkları araçlar bakımından değerlendirmelerine dair bulgulara yer verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde beş gazinin, göçmenlerin çoğunlukla genç ve bayarlardan oluştuğuna dair değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Genellikle hasta oldukları ve sağlık durumlarının kötü olduğunu beş gazi ifade etmiştir. Göçmenlerin kıyafetlerinin eski durumda olduğu, ulaşımı binek hayvanları ile sağladıkları ve okuma yazma bilmeyenlerin oranının oldukça fazla olduğu doğrultusunda dörder gazi belirtmiştir. Üçer gazi göçmenlerin kandırılmaya müsait olduklarını ve eğitim seviyelerinin düşük olduğunu dile getirmiştir. Göç edenlerin yorgun ve aç oldukları ile yöresel tarzda giyindikleri ikişer gazi ifade etmiştir. Göç eden erkeklerin askerlik çağını geçmiş durumda oldukları ile küçük dolmuş tarzı arabalarla ulaşım sağladıklarını ise birer gazi ifade etmiştir.

Tablo 4'teki kategoriler çerçevesinde gazilerden bazılarının göçmenlerin durumlarına ilişkin ifadeleri şu şekildedir:

Gazi 2 "*Çocuklar çok daha yorgun ve aç durumdaydılar. Çocukların ağlama sesleri tanklarımıza kadar geliyordu.*" diye düşüncelerini ifade ederken özellikle çocukların zor durumda olduklarına değindiği görülmektedir.

Gazi 2 "*Türkiye'ye normal mülteci gibi girerek hücre oluşturan terör örgütleri de var.Mülteciler alınırken çok fazla hassas ve dikkatli bir güvenlik kontrolü önemli. Mültecilerin arasına karışan terör örgütü üyelerinden birinin attığı bomba ile gazi oldum.*" diyerek farklı bir konuya değinmiştir.

Gazi 4 "*Yaşam standartlarının çok çok altında idiler. Hastaneler bombalandığı için hastalar iyileşememiş, sağlık durumları kötü vaziyette idiler. Eğitim seviyeleri çok düşük olduğu için terör tarafından kandırılmaya elverişliler.*"

1.6.4. Türkiye'nin Göç ve Göçmenlere Yönelik Politikalarının Gaziler Tarafından Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

**TABLO 5. TÜRKİYE'NİN GÖÇ VE GÖÇMENLERE YÖNELİK POLİTİKALARINA DAİR GAZİ GÖRÜŞLERİ**

<b>Cevap Türleri</b>	<b>Frekans</b>	<b>Yüzde</b>
Önlem alınmalı	6	%100
Ekonomik düzenlemeler yapılmalı	5	%83
Zorda kalanlara yardım etmek doğru davranış	3	%50
Fazla hak verilmemeli	3	%50
Fazla güvenilmemeli	3	%50
Zamanla karşı güç haline gelebilirler	3	%50
Politikaları hoş karşılamıyorum	3	%50
Vatandaşlık verilmesiyle ilgili halkın fikri alınmalı	2	%33
Konteyner kentlerden dışarıya çıkarılmamalılar	2	%33
Hastane ve okul sayıları artırılmalı yetersiz	2	%33
Hiç alınmamalıydı ülkeye	1	%16
İç huzurumuz kalmadı	1	%16
İşsizlik arttı	1	%16
Toprak isteyebilirler	1	%16
Manevi zarar	1	%16

Tablo 5'te Türkiye'nin göç ve göçmenlere yönelik politikalarının gaziler tarafından değerlendirilmesine dair toplanan verilerden elde edilen bulgular belirli kategoriler çerçevesinde belirtilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde çalışmaya katılan altı gazinin de Türkiye'ye yapılan göçlere dair önlem alınması gerektiğine dair düşüncede

oldukları belirtilmiştir. Gazilerden beş tanesi göçten etkilenen ekonominin düzenlemesi gerektiğine dair beyanlarda bulunmuşlardır. Göçmenlere fazla güvenilmemesi, zamanla karşı güç haline gelebilme ihtimalleri, haklarının sınırlandırılması gibi kategorilerde üçer gazı yorumda bulunmuştur. Üç gazı zor durumda kalanlara yardım etmenin doğru olduğu yönünde görüş sunmuştur. Üç gazı göçmenlere yönelik politikaları hoş karşılamadıklarını belirtmiştir. Vatandaşlık verilmesi konusundan halkın fikirlerinin alınması gerektiğini iki gazı belirtmiştir. Göçmenlerin konteyner kentlerde kalması gerektiğini ve hastane ile okul sayılarının yetersiz olduğunu ikişer gazı dile getirmiştir. Türkiye'ye hiç alınmamaları gerektiği, iç huzurun kalmadığı, işsizliğin arttığı, toprak isteyebilme ihtimalleri olduğu ve manevi zarar yaşandığını birer gazinin belirttiği görülmektedir.

Tablo 5'te belirtilen kategoriler çerçevesinde göçmenlere karşı önlem alınması gerektiğine dair altı gaziden ikisinin görüşü şu şekildedir:

*Gazi 1 "İlerde bize sorun yaratmamaları için sıkı önlemler alınmalı. Türkiye'nin iç bölgelerine sokulmamalıdır. Ayrıca vatandaşlık verilmemeli. Göçle gelen mültecilere çok fazla güvenmemeliyiz. Bize karşı güç durumuna gelebilirler, dikkatli olmak gerekir."*

*Gazi 5 "Türk milleti merhametlidir. Mazlumlara kucak açıp zorda olanlara yardım etmeye her zaman hazırız, fakat planlı şekilde önlemler alınarak ülkemize zarar vermeyecek şekilde politikalar yapılmalıdır."*

Hastanelerin yetersiz olmasına yönelik iki gaziden biri düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Gazi 3 "Hastaneye gittikçe sıra konusunda sorun yaşadığım oluyor. Bu durumdan çok rahatsızım. Ben vatanım uğrunda bir bacağımı kaybettim, vatanım için canım feda ama sağlık hizmetleri kalabalık mülteci gruplarından dolayı aksamaktadır."*

Ekonomik düzenlemeler yapılması gerektiğine değinen beş gaziden birinin ifadesi ise şu şekildedir:

*Gazi 4 "Ülkemizde milyonlarca genç işsiz ve ekonomik bir bunalımda iken mülteciler için yapılan yardımlar ekonomiyi iyice sarsmış durumda. Ekonomideki yük vatandaşa yansımakta ve işsizlik artmaktadır."*

### 1.6.5. Türk Halkının Türkiye'ye Gelen Göçmenlere Dair Tutumları Hakkında Gazilerin Görüşlerine Dair Bulgular

**TABLO 6. TÜRK HALKININ TÜRKİYE'YE GELEN GÖÇMENLERE İLİŞKİN TUTUMLARI KONUSUNDA GAZİLERİN GÖRÜŞLERİ**

Cevap Türleri	Frekans	Yüzde
Merhametliler	5	%83
Misavirperver	4	%66
Mazluma kucak açıyorlar	4	%66
Halk tedirgin	3	%33
Halk Suriyeli göçmenlerden memnun değil	3	%33
Hoşnut olmasalar da kucak açıyorlar	1	%16

Tablo 6'da Türk halkının Türkiye'ye gelen mültecilere ilişkin tutumları konusunda gazilerin görüşlerinden elde edilen bulgular belirli temalar çevresinde belirtilerek gösterilmiştir. Beş gazinin Türk halkının merhametli olduğunu, dört gazinin de misavirperverliğe değindiği görülmektedir. Türk halkının mazluma kucak açtığını dört gazi belirtirken halkın tedirgin olduğunu üç gazi belirtmiştir. Halkın Suriyeli göçmenlerden memnun olmadığını üç gazi belirtmiştir. Hoşnut olunmasa da zor durumda kalan göçmenlere yardım edildiğini ise bir gazi dile getirmiştir.

Gazi 5 düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir: "Çoğu kesim mültecileri fazla sevmese de önemli bir kesim, göçmenleri kardeşi bilmiş ve onlara kapılarını açmıştır" demiştir.

### 1.7. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde görev yapan gazilerin savaş,terör istila gibi olayların insanları göçe zorladığını düşündükleri anlaşılmıştır. Göçmenlere kucak açılmasının merhametli bir davranış olduğunu düşünmelerinin yanı sıra mülteciler konusunda önemli düzenlemeler yapılması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir.

Türkiye'ye gelen göçmenler ve etkileri hakkında gazilerin görüşlerinden genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır; gazilerin, mültecilerin sınır bölgelerindeki kamp ve konteyner kentlerde kalarak yaşamlarını sürdürmeleri ve iç bölgelere sokulmaması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Türkiye savaş ortasında kalan, güvenliği sağlanamayan bir çok insana kucak açmıştır. Göçmenler için konteyner kentler ve kamplar oluşturulmuştur. Kampların çevresinde jandarma ve polis tarafından güvenlik sağlanmaktadır (Ağır ve Sezik, 2015).

Gazilerin en çok üzerinde durduğu konulardan birisi ise ekonomidir. Göçle gelen mültecilerin Türkiye üzerinde ağır bir maddi külfet oluşturduğu ve bu durumun vatandaşların bütçesine de yansıdığına dair görüşler ortaya koymuşlardır. Ayrıca işsizliğin arttığına yönelik düşünceler de belirtmişlerdir.

Göçmenlerin gelecekte Türkiye'ye zarar veren bir karşı güç olma ihtimalleri gaziler tarafından yüksek görülmüştür. Halkın tedirgin olması ve kültürel uyumsuzlıklardan kaynaklı uyum sorunları büyük bir sıkıntı olarak görmektedirler. Türkiye'nin göç ve göçmenlere yönelik politikalarının sıkı bir plan çerçevesinde düzenlenerek yapılması gerektiği ve mültecilerin alınması esnasında sıkı bir güvenlik kontrolü yapılmasının şart olduğunu düşündükleri sonuçlarına ulaşılmaktadır.

Eğitimsel anlamda göçmenlerle Türk vatandaşları arasında büyük farklılıklar olduğu ve okul içinde çocukların göçmenlerle anlaşma konusuna da gazilerin değindiği görülmektedir. Ailelerin büyük çoğunluğu bilinçsizlik, uzaklık, diğer çocuklarla anlaşamama gibi çeşitli nedenlerden dolayı çocuklarını okula göndermek istememektedirler (Kaya ve Kırac, 2016). Türkiye'deki Suriyeliler içinde okuma yazma bilen kişilerin sayısı %10'dan daha az durumdadır. Türkiye'ye gelen mültecilerden eğitim ve ekonomik olarak katkı yapabilecek potansiyelde olanların farklı ülkeleri tercih etmeleri, geri kalanların yük olarak görülmesine neden olmaktadır. Kalan kesimin pasif olduğu için uzun süre uyum sorunu yaşanmasına neden olacağına göstergesidir. Seydi (2013) Suriyeli akamisyen ve eğitimcilerle yaptığı çalışmasında, Türkiye'ye sığınan Suriyelilerin, eğitimle ilgili önemli sorunlarının ve Türkiye'den beklentileri olduğu ile gelecekteki Suriyeli eğitiminin yapılandırılmasına ve Türkiye'deki Arapça dil eğitimine yönelik önemli fırsat ve talepler olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarında gazilerin %83'ünün göçmenlerin kültüre uyumsuzluk yarattığını ifade ettikleri görülmüştür. Ayrıca halkın tedirgin olduğunu, yaşam tarzlarının Suriyelilerden farklı oluduna da değinmişlerdir. Özdemir (2017) çalışmasında Suriyeli mültecilerin farklı dil, kültür ve yaşam tarzına sahip olmalarının Türk toplumu ile Suriyelilerin kaynaşmasını engellediği gibi toplumda karşılıklı olumsuz algıların oluşmasına yol açtığı sonuçlarına ulaşmıştır. Sönmez ve Adıgüzel ise (2017) yaptıkları çalışmada Gaziantep şehri genelinde sığınmacıların varlığını halkın %45 inin olumsuz karşıladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Türkiye'deki Suriyeliler meselesi siyasal, sosyal ve ekonomik yönleriyle öne çıkmış bir uyum ve güvenlik sorunu haline gelmiştir. Gün geçtikçe daha da çok artan kalabalık göç hareketleri Türkiye'nin sosyal ve ekonomik yapısını derinden etkilediği görülmektedir. Göçle birlikte ortaya çıkan heterojen kitlenin kontrol edilebilmesi için önemli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Tarih boyunca hangi milletten olursa olsun ülkemize gelen sığınmacıları Türkiye hiç bir zaman geri çevirmemiş ve elinden gelenin en iyisini yapmaya çalışmıştır.

Çalışmanın gerçekleştirildiği esnadaki gözlemler ve çalışma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunmak mümkündür;

Çalışmada gaziler ile göç üzerine araştırma yapılırken psikolojik olarak desteğe ihtiyaçları olduğu gözlemlenmiştir. Gaziler ile psikolojik durumlarının normalleştirilmesi için bir rehabilitasyon çalışması yapılabilir.

Bu türlü kitlesel göçler ve zorunlu göçlerden zarar görmüş toplumun bütün katmanlarıyla ayrı ayrı görüşüp bilimsel çalışmalar, projeler yürütüp göçün algılanabilmesini sağlayabilecek daha geniş bir bakış açısı yakalanabilir. Bu araştırmanın bulguları çalışma grubuyla sınırlıdır. Genelleme yapmak mümkün değildir. Daha büyük örneklerle nicel gelenekte çalışmaların yapılması alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## KAYNAKLAR

Adıgüzel, Y. (2016). Göç Sosyolojisi. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Ağır, S. ve Sezik, M. (2015). Suriye'den Türkiye'ye Yaşanan Göç Dalgasından Kaynaklanan Güvenlik Sorunları. Birey ve Toplum, 5(9).

Akarsu, B. (2015). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma YöntemleriHipotezlerin, Değişkenlerin ve Örneklerin Belirlenmesi (21). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Akpınar, T. (2017). Türkiye'deki Suriyeli Mülteci Çocukların ve Kadınların Sosyal Politika Bağlamında Yaşadıkları Sorunlar. Balkan ve Yakın Doğu Sosyal Bilimler Dergisi, 3(3).

Altunışık, B., M. (2009). Ortadoğu ve ABD: Yeni Bir Döneme Girilirken. Ortadoğu Etütleri, 1(1).

Apak, H. (2014). Suriyeli Göçmenlerin Kente Uyumluları: Mardin Örneği. Mukaddime, 5(2): 53-70.

Arslan, İ., Bozgeyik, Y. ve Alancıoğlu, E. (2016). Göçün Ekonomik ve Toplumsal Yansımaları: Gaziantep'teki Suriyeli Göçmenler Örneği. İlahiyat Akademi Dergisi, 3(4).

Boyraz, Z. (2015). Türkiye'de Göçmen Sorununa Örnek Suriyeli Mülteciler. Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks, 7(2).

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Cansız Aktaş, M. (2015). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nitel Veri Toplama Araçları (337). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Çevik, A., S. (2016). Suriye'den Türkiye'ye Göç'ün Etkileri. Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi, 5(2).

Çevik, H. (2005). Uluslararası Politikada Ortadoğu. İstanbul: İkia Yayıncılık.

Kaya, A. ve Kırac, A. (2016). İstanbul'daki Suriyeli Mültecilere İlişkin Zarar Görebilirlik Değerlendirme Raporu.

- Kaypak, Ş. ve Bimay, M. (2016). Suriye Savaşı Nedeniyle Yaşanan Göçün Ekonomik ve Sosyo-Kültürel Etkileri: Batman Örneği. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 6(1).
- Lordoğlu, K. ve Aslan, M. (2016). En Fazla Suriyeli Göçmen Alan Beş Kentin Emek Piyasalarında Değişimi: 2011-2014. *Çalışma ve Toplum*, 49(2).
- Muharip Gaziler (2017). Gazilik Tanımı. <http://muharipgaziler.org.tr/> adresinden 20.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, E. (2017). Suriyeli Mülteciler Krizinin Türkiye'ye Etkileri. *Uluslararası Kriz ve Siyaset Araştırmaları Dergisi*, 1(3).
- Özkarslı, F. (2015). Mardin'de Enformel İstihdamda Çalışan *Suriyeli* Göçmenler. *Birey ve Toplum*, 5(9): 175-191.
- Pehlivanoğlu, A., Ö. (2004). *Ortadoğu ve Türkiye*. İstanbul: Kastaş Yayınları.
- Sakız, H. (2016). Göçmen Çocuklar ve Okul Kültürleri: Bir Bütünleştirme Önerisi. *Göç Dergisi*, 3(1).
- Sandal, E.K., Hançerkıran, M., Tıraş, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli Mülteciler ve Gaziantep İlindeki Yansımaları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(2).
- Sandıklı, A., Kaya, E. (2014). *Ortadoğu'da Değişim ve Türkiye*. İstanbul: Bilgesam Yayınları.
- Seydi, A. (2013). Türkiye'deki Suriyeli Akademisyen ve Eğitimcilerin Görüşlerine Göre Suriye'deki Çatışmaların Suriyelilerin Eğitim Sürecine Yansımaları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30: 217-241.
- Sönmez, M., E. ve Adıgüzel, F. (2017). Türkiye'de Suriyeli Sığınmacı Algısı: Gaziantep Şehri Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*. 16(3): 797-807
- Tunç, A. (2015). Mülteci Davranışı ve Toplumsal Etkileri: Türkiye'deki Suriyelilere İlişkin Bir Değerlendirme. *Tesam Akademi Dergisi*, 2(2).
- Ünal, S. (2014). Türkiye'nin Beklenmedik Konukları: "Öteki" Bağlamında Yabancı Göçmen ve Mülteci Deneyimi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(3).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# SURİYELİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLARIN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Doç. Dr. Ufuk KARAKUŞ**

*Gazi Üniversitesi, ukarakus@gazi.edu.tr*

**Yüksek Lisans Öğrencisi Hakan KURU**

*Gazi Üniversitesi, hakankuru94@gmail.com*

**Yüksek Lisans Öğrencisi Onur GÜLERYÜZ**

*Gazi Üniversitesi, guleryuzonr@gmail.com*

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunların belirlenmesidir. Sosyal ve beşeri bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanı olan Sosyal Bilgiler, farklı bir kültürden gelen Suriyeli öğrencilerin Türkiye'ye uyum sağlamaları hususunda onlara faydalı olabilecek en önemli derslerden biridir. Öğrencilerin derste karşılaştıkları sorunları belirlemek ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışma nitel araştırma deseni kullanılarak tasarlanmıştır. Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde araştırmacı için zaman, mekan, parasal ve iş gücü yönünden daha ekonomik ve koşulların araştırmacıya göre daha uygun ve elverişli olduğu bir yöntem olan uygun örnekleme tercih edilmiştir. Veri toplama aracı oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılmış ve altı adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Sonrasında ise uzman görüşlerine başvurularak dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul'dan üç, Ankara'dan üç, Sinop, Trabzon, Erzurum ve Hatay'dan birer öğretmen olmak üzere toplam on Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde dilsel-iletişim, psikolojik sorunlarının yanında Sosyal Bilgiler dersi kapsamında Tarih ve Coğrafya konularında da başarısız oldukları görülmüştür. Ölçme değerlendirme ise başarısız oldukları ancak öğretmen veya öğrencilerin onlara okumalarında yardım ettiği takdirde başarılarının arttığı görülmüştür. Ayrıca Sosyal Bilgiler öğretim programındaki kazanım ve becerilerin çoğunun Suriyeli öğrencileri için uygun olmadığına lakin değerlerin ise kısmen Suriyeli öğrencilere kazandırılabilirdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Suriyeli öğrenciler, Öğretmen görüşleri, Sosyal Bilgiler.

## EVALUATION THE PROBLEMS FACED BY SYRIAN STUDENTS IN THE SOCIAL STUDIES CLASS ACCORDING TO THE TEACHERS OPINIONS

**Assoc. Prof. Ufuk KARAKUŞ**

*Gazi University, ukarakus@gazi.edu.tr*

**Educational Sciences Institute Hakan KURU**

*Gazi University, hakankuru94@gmail.com*

**Educational Sciences Institute Onur GÜLERYÜZ**

*Gazi University guleryuzonr@gmail.com*

## ABSTRACT

The aim of this study is to assess the problems faced by Syrian students in their Social Studies courses according to their teacher's views. Social studies is a field of study that fuses the social sciences and humanities to develop citizenship competencies of Syrian students coming from a different culture to adapt to the issues Turkey is one of the most important lessons may be useful to them. This study was designed using a qualitative research design in order to identify and elaborate the problems faced by students. Appropriate sampling, which is more economical in terms of time, space, labor and labor, and more appropriate and convenient than the researcher, has been preferred for the researcher in the study. While the data collection tool was being created, the literature search was performed first and six open ended questions were created. Subsequently, a semi-structured interview form consisting of four open-ended questions was prepared by consulting expert opinions. The study group consists of ten social studies teachers, three from Istanbul, three from Ankara, one teacher from Sinop, Trabzon, Erzurum and Hatay. Content analysis method was used in the analysis of collected data. As a result of the research, it has been determined that Syrian students are experiencing adaptation problems and lack of motivation due to differences in linguistic-communicative problems and education system in Social Studies course. In the Social Studies lesson, it was found out that they were not interested in Turkish history and geography, that they were more successful in the universal issues than the national issues, they usually were unsuccessful at assesment and evaluation since they have reading and writing problems it was found that the most unsuccessful examinations were open-ended (written) and gap-filling, the examinations of which they were most successful were multiple-choice questions.

**Keywords:** Syrian students, teacher views, Social Studies.

## GİRİŞ

İnsanların toplum olarak başlıca eylemi göçtür. Ezelden beri göç ediliyor ve ebediyen göç edilecektir (Ortaylı, 2006, s.19). Göç, ekonomik, toplumsal, siyasal ya da savaş, kıtlık, doğal yıkım gibi nedenlerle, kişilerin ya da toplulukların, çalışmak ve daha iyi yaşam koşulları bulmak umuduyla bir yerden başka bir yere giderek kesin ya da geçici olarak yerleşmeleridir. (TÜBA, 2011, s.502). Dünya genelinde; din, dil ve bazı geleneklerden dolayı, karışık gruplar arasında baş gösteren anlaşmazlıklar sonucu, ülkeler sınırlarını açmaya başlamış ve dolayısıyla hızlı göç hareketleri gerçekleşmiştir (Özey, 2014, s.313-314) Bu göç hareketleri gerçekleştikleri sebeplere göre birçok türe ayrılmıştır. Bu göç türlerinden olan zorunlu göç, insanların yaşadıkları yerlerden doğal afet, sürgün, savaş gibi sebeplerden dolayı ayrılmak mecburiyetinde kaldıkları göç türüdür (Yılmaz, 2014). Ne olursa olsun, hangi göç türüne girerse girsin göç etmek kolay bir şey değildir lakin zorunlu göç türü insanların en acı çektiği göç türüdür (İçduygu, Erder ve Gençkaya, 2014). Arap diyarlarında, halkların yönetime olan isyanları 2010 yılının sonlarına doğru Tunus'ta ortaya çıkan isyan ile başlamış ve hızlıca yayılmıştır. Bu olayların sınır komşumuz Suriye'ye de sıçraması sonucunda, Türkiye yoğun bir göç durumuna maruz kalmıştır (Orhan, 2013). Ülkelerindeki iç savaştan kaçan Suriyelilerin 5 milyondan fazlası Türkiye, Lübnan, Ürdün ve Mısır gibi ülkelere sığınmışlardır. Aralık 2017 verilerine göre Türkiye'de 3.3 milyon, Lübnan'da 1 milyon, Ürdün'de 655 bin Irak'ta 246 bin ve Mısır'da 126 bin Suriyeli bulunmaktadır. (UNHCR, 2017). Türkiye, coğrafi konumu ve bölgesindeki imkanları dolayısıyla hem göç alan hem de göçmenlere geçiş alanı oluşturan bir konuma gelmiştir. Bunda dolayı da ülkemize ilerleyen zamanlarda da sığınmacı ya da mülteciler gelmeye devam edecek ve Türkiye bu sığınmacı ve mülteci sorunlarıyla daha fazla karşı karşıya kalacaktır. Günümüzde pek fazla hissedilmese de ilerleyen zamanlarda bu iki farklı milletin bazı toplumsal sorunları beraberinde getireceği öngörülmektedir. İstatistiki verilere göre 3,3 milyon Suriyelinin bulunduğu Türkiye, Suriyeli göçünün en yoğun olduğu ülke durumundadır. Türkiye'deki mültecilik ile ilgili yönetmelikleri ve kanunları, 1951 tarihli Mültecilerin Hukuki Durumuna İlişkin Cenevre Sözleşmesi oluşturmaktadır. Türkiye, bu sözleşmeye coğrafi sınırlama ile taraf olurken, mültecilik hali de yalnızca Avrupa'dan gelen insanlara verilmektedir. Avrupa dışından gelen insanlara mülteci statüsü verilemediği gibi, onlar yalnızca geçici sığınmacı olarak kabul edilmektedirler. Bu yüzden Suriye'den Türkiye'ye gelmek zorunda kalan insanlar mülteci değil sığınmacı statüsünde yer almaktadırlar. Sığınmacı statüsündeki hakların mülteci statüsündeki haklar kadar geniş olmaması dolayısıyla Türkiye genelge ve yönetmelik değişiklikleri ile Suriyelilere özel uygulamaları yürürlüğe koymuştur. Türkiye sığınmacı statüsü verdiği Suriyelilere geçici koruma sağlamaktadır (Kap, 2014; Topkaya ve Akdağ, 2016; Aktekin, 2017).

Dünyada, sığınmacıların ve bilhassa çocuklarının hakları uluslararası sözleşmeler gereğince güvence altına alınmıştır. Ayrıca çocukların en temel hakları olan eğitimleri, Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ana unsurlarındandır. Türkiye'ye iltica eden veya başka bir ülkeye iltica etmek üzere Türkiye'de ikamet izni talep eden münferit yabancılar ile topluca sığınma amacıyla sınırlarımıza gelen yabancılarla ve olabilecek nüfus hareketlerine uygulanacak usul ve esaslar hakkındaki yönetmeliğin 27. Maddesinin(2015) "*Mülteci ve sığınmacıların ülkemizde kalacakları süre ile sınırlı olarak öğrenim görmeleri ve çalışmaları genel hükümlere bağlıdır*" hükümlerine göre sığınmacı çocukların eğitim alma hakları sağlanmaya çalışılmaktadır. Türkiye'ye de Suriye'deki savaşın ardından bir çok sığınmacı gelmiştir. Bu hususta gerek ülkemizin yetkili mercileri, gerekse Milli Eğitim Bakanlığı, çeşitli düzenlemeler yaparak çocukların okullara devam etmelerini sağlamaya çalışmaktadırlar (Uzun ve Bütün, 2006). Türkiye 2014 yılından itibaren Suriyeli çocukları okullarına almak için yoğun bir şekilde çalışmaya başlamış ve Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili kurumsal yapılanmayı tamamlamıştır. Yabancı Öğrenciler Bilgi Sistemi'nin (YÖBİS) kurulması ile birlikte Suriyeli öğrencilerin kayıt, başarı, devam-devamsızlık takibi kolaylıkla yapılmaktadır. Suriyelilere sağlanan eğitim hizmetleri için yapılan harcamalar çok büyük oranda Türkiye tarafından sağlanmaktadır. Ayrıca, MEB, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türk Kızılayı ve UNICEF arasında imzalanan bir protokolle Mülteci Çocuklar İçin Şartlı Eğitim Yardımı Programı (ŞEYP) başlatılmıştır. Ayrıca Türkiye Cumhuriyeti Devleti tarafından Suriyeli göçmenler için, 103 okul ve Geçici Eğitim Merkezi (GEM) inşa edilmiş ve yeniden donatılmıştır, kamplarda ve kamp dışında 7.600'den fazla Suriyeli gönüllü öğretmene aylık teşvikler sağlanmaktadır, kamplarda bulunan 1.300'den fazla öğrenciye Türkçe dil kursu verilmektedir, kamplarda ve kamp dışında görev yapan 6.700 Suriyeli öğretmene psiko-sosyal destek eğitimi verilmiştir, Türk ve Suriyeli olmak üzere 220.000'den fazla çocuğa okul çantası ve kırtasiye malzemesi dağıtılmıştır, okuma yazmaya destek amacıyla kamplarda 21 kütüphane kurulmuştur, ülke genelinde 211 okulda ve GEM'de bulunan 33.300 çocuğa 370 adet eğlence-dinlenme setleri dağıtılmıştır. Bu çabalara rağmen, 15 Eylül 2017'de MEB'den alınan veriler doğrultusunda ülkemizdeki 976 bin Suriyeli çocuk okul çağında olmasına rağmen bunların yalnızca %54,5'inin okula gittiği, %45,5'inin ise henüz okula gitmedikleri görülmüştür. Yani ülkemizdeki yaklaşık 450 bin Suriyeli çocuk okula gitmiyor. Suriyeli çocukların okula devam etmelerine engel olan durumlar 3 grupta incelenmiştir. İlk grupta engeller, kısa vadede ve planlı çalışmalarla göreceli olarak daha kolay biçimde ortadan kaldırılabilecek engellerdir. Oryantasyon kaybı ve motivasyon eksikliği gibi psikolojik engeller, bu tür engellerin başında gelmektedir. Bazı çocukların okula gitmeye hazır olduğu ancak süreçler hakkında bilgisi olmadığından okula gidemediği gözlenmiştir. Bazı illerde MEM'ler ve STK'lar tarafından gerçekleştirilen aktif aile ziyaretleriyle bu çocuklar okullarına gitmektedir. 2. gruptaki Suriyeli çocukların okullaşmasının önündeki engeller ise, planlı çalışmalarla ve sistematik yaklaşımlarla ortadan kaldırılabilecek engeller olarak görülmektedir. Örneğin, okula birkaç yıl ara vermek zorunda kalan ve en son bıraktığı sınıf düzeyindeki çocuklardan yaşça büyük olan çocukların önündeki engeller bu gruba girmektedir. Aile gelirine katkı için düşük ücretle çalışan çocuklar ve karma eğitim nedeniyle okuldan uzak bırakılan çocuklar, bu tür engellere maruz kalmaktadır. 3. ve son gruptaki engeller ise, ortadan kaldırılması en zor olan engellerdir. Bu tür engeller ekonomik, kültürel veya sosyo-psikolojik temelli olabilmektedir. Ortadan kaldırılması en zor olan ekonomik engellerin başında, hanede başka gelir kaynağının olmaması ve yalnızca okul çağındaki çocuğun kazancına bağımlı olunması gelmektedir. Evde bakıma muhtaç birinin olması nedeniyle okula gitmeyenler de bu kategoridedir (Taştan ve Çelik, 2017; Aktekin, 2017).

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Deseni

Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışma temel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama modeliyle tasarlanmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyükoztürk, 2014, s.14). Bu çalışmada veri toplama değerlendirme açısından ise nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların atfettiği anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşımdır (Creswell, 2016: 4).

## 2.2 Çalışma Grubu

Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde uygun örnekleme tercih edilmiştir. Bu yöntemde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki bir gruba ulaşana kadar en ulaşılabilir olan yanıtlayıcılardan başlamak üzere örneklemini oluşturmaya başlar ya da en ulaşılabilir ve maksimum tasarruf sağlayacak bir durum, örnek üzerinde çalışır (Cohen ve Manion, 1989; Ravid, 1994; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2015: 92). Araştırmanın çalışma grubunu, sınıfında Suriyeli öğrenci olan İstanbul'dan üç, Ankara'dan üç, Sinop, Erzurum, Trabzon ve Hatay'dan birer öğretmen olmak üzere toplam on Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılara ait bilgiler aşağıda yer alan tabloda sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcılara Ait Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Mesleki Deneyim	Suriyeli Sayısı	Öğrenci	Görev Yeri
Katılımcı 1	Kadın	17	5		Ankara
Katılımcı 2	Erkek	1	22		Ankara
Katılımcı 3	Kadın	10	10		Ankara
Katılımcı 4	Erkek	1	25		İstanbul
Katılımcı 5	Erkek	2	22		İstanbul
Katılımcı 6	Erkek	17	7		Sinop
Katılımcı 7	Kadın	11	2		Erzurum
Katılımcı 8	Erkek	2	3		Trabzon
Katılımcı 9	Erkek	1	2		Hatay
Katılımcı 10	Kadın	1	4		İstanbul

## 2.3 Veri Toplama

Veri toplamada yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi konuşma süresince farklı sorularla konunun açılmasına ve konu hakkında yeni fikirlerin ortaya çıkmasına yardım eder (Merriam, 2015: 88). Ankara'da bulunan öğretmenler ile gerçekleştirilen mülakatlar ses kaydına alınmış daha sonra yazıya dökülmüştür. Diğer şehirlerden katılımcılar ile e-posta ortamında yazılı olarak mülakatlar gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı oluşturulurken öncelikle literatür taraması yapılmış ve altı adet açık uçlu soru oluşturulmuştur. Sonrasında ise uzman görüşlerine başvurularak dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

## 2.4. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi hacimli olan nitel materyali olarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası GİRİŞimlerini ifade etmek için kullanılır. İçerik analizi ile bulunan temel anlamlara genelde örüntüler yada temalar denir (Patton, 2014: 453). Araştırmadan elde edilen veriler geçerliliği arttırmak için her bir yazar tarafından ayrı ayrı okunarak kodlanmış ve karşılaştırma sonrasında temalara ulaşılmıştır. Güvenilirliği arttırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### 3. BULGULAR

Tablo 2: Suriyeli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Temalar

Temalar	Frekans	Yüzde
Dil-İletişim Sorunu	10	58,82
Psikolojik Sorunlar	7	41,17
Toplam	17	99,99

Verilerin analizi sonucunda suriyeli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunlar iki ana tema etrafında ortaya çıkmıştır. Öğretmenler 'Dil ve iletişim' sorunlarına yönelik şu görüşleri dile getirmiştir. *Katılımcı 2*: 'Suriyeli öğrencilerde ilk başta karşılaştığımız en büyük sorun yeteri kadar Türkçe ve dilbilgisine sahip olmamaları sorunu. *Katılımcı 5*: Birbirimizi anlamakta güçlük çekiyoruz. Soru-cevap veya anlatım tekniğinde anlayıp anlamadıklarını bilemiyorum. Çünkü geri bildirim alamıyorum. Yazı yazdırma veya not alma gibi işlemlerde birçoğu yavaş yazdıkları için ya da hiç yazamadıkları için onlara ayak uydurma şansım olmuyor'.

'Psikolojik' sorunlara yönelik görüşler ise şu şekildedir. *Katılımcı 6*: 'Bu çocukların yaşadığı ailesel, sosyal, psikolojik travmalar (bazılarının ailelerinde kayıplar olması) üzerine yeni bir kültüre uyum da eklenince ciddi derecede odaklanma sorunlarına yol açmaktadır'. *Katılımcı 7*: 'Suriyeli öğrencilerimiz sosyal bilgiler dersinde, arka arkaya öğrenemedikleri konular söz konusu olduğunda özgüvenleri düşüyor, bir süre hiç derslere hiç katılmıyorlar ve birkaç konuyu kaçırdıkları zaman toparlanmaları diğer öğrenciler göre çok geç ve güç oluyor'. *Katılımcı 10*: 'Yaşanılan psikolojik travmalardan ötürü çocuklar içe dönük ve çekingen davranmakta iken birde Sosyal bilgiler dersi gibi öğrencinin aktif olması gereken bir derste çocukların dikkati çekmede onların motivasyonunu belirli bir seviye de tutmada sorunlar yaşanmaktadır'.

Tablo 3. Suriyeli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenmekte zorluk çektiği konulara yönelik kategoriler

Konu	Frekans	Yüzde
Tarih	8	40
Coğrafya	7	35
Kültür	5	25
Toplam	20	100

Tablo 4. Suriyeli öğrencilerin sosyal bilgiler dersinde öğrenmekte zorluk çekme nedenlerine yönelik kategoriler

Neden	Frekans	Yüzde
Dil Sorunu	10	37,03
Uyum Sorunu	7	25,92
İlgisizlik	6	22,22
Dersin Yapısı	4	14,81
Toplam	27	99,98

Tablo 3 ve Tablo 4 incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği konuların; Tarih, Coğrafya ve Kültür konuları olduğu belirlenmiştir. Bu konuları öğrenmekte zorlanmalarının nedenleri ise 'Türkçe eksikliği yani dil sorunu, Suriye ve Türkiye arasındaki eğitim sistemi ve kültürel farklılıklardan dolayı uyum sorunu, öğrencilerin öğrenmeye isteksiz olmaları ve Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin sözel bilgiye dayalı olması' olarak dört ana tema etrafında ortaya çıkmıştır. Aşağıda katılımcı görüşlerine ait örnekler sunulmuştur.

*Katılımcı 1 : 'Türkiye tarihini incelediğiniz zaman onlar o konuda böyle çok boş bir bakışı o kadar net hissediyorsunuz ki benim tarihim değil niye anlayım yada niye algılamak zorunda kalayım gibi bir tutum içine de giriyorlar... Yerel seçimlerden bahsedilirken onların kendi ülkelerindeki seçme ve seçilme süreci o yasal sürecin işlenişini bizim ülkemizdeki uyuşmuyor mesela çocuk onu oturtamıyor zihninde' .*

*Katılımcı 2 : 'Hani bizim tarihimiz olmasa bile ne öğrenecek ne işimize yarayacak gibi düşünenler var. Nasıl olsa geri gidicez düşünceleri olduğu için maalesef tarihe bakış açılarda zayıf... Coğrafya konusunda şuan Türkiye'nin İnsanlar Yerler ve Çevreler ünitesi adı altında Türkiye'nin fiziki coğrafyası, dağları, ovaları, platoları falan yine ezber isteyen bir konu maalesef bunu yeteri ödev ve yeterli sorumluluk alamadıkları için öğrenmekte zorluk çektiklerini düşünüyorum'.*

*Katılımcı 3: 'Çok fazla ilgilerini çeken bir ders değil aslında Sosyal Bilgiler dersi...Devamsızlık yapıyorlar çocuklar Suriyeli öğrenciler. O şekilde ders içerisinde çok fazla bir şeyleri olmuyor katkıları olmuyor, derse de aktif değiller... Atatürk'ün inkılapları Atatürk'ün ilkeleri çocuk bu konuyla ilgili bir şey veremiyor kendi kültürü ile ilgili uyum sağlayıpta bir şey söylemiyor'.*

*Katılımcı 4: 'Türkçe anlamada sorun yaşadıkları için çoğu konuda dikkatsiz ve başarısızlar ama özellikle tarihle alakalı konularda çok zorlanıyorlar. 8. sınıflar inkılâp tarihini nerdeyse hiç dinlemiyor, 7. sınıftakiler ise Osmanlı tarihiyle alakalı kısımlarda ders ve sınav açısından kötü durumdadalar'.*

*Katılımcı 5: 'Tarih disiplinine ait olan çoğu konuyu anlamak algılamak istemiyorlar. Kültür ve geleneklerimizle alakalı konularda bir bağ kuramadıkları için yani Suriye ve Türkiye arasındaki kültür farkından dolayı algılamakta güçlük çekiyorlar. Örn. milli bayramlarımızı algılamıyorlar'.*

*Katılımcı 7: 'İlkokulu Suriyede okudukları için açıkçası bizim müfredatlarımıza uygun bir altyapıları tabiki yok. Ve bu durum birçok sosyal dersi konusunda, hem öğrencinin hemde öğretmenin sıfırdan başlaması gerektiğinin sinyallerini veriyor... En önemli sıkıntılardan biri bizim eğitim sistemimize tam adapte olamayışları. Benim öğrencilerim ilkokul 5.sınıf dahil Suriye'de okumuşlar. Ortaokula burada başlamışlar. 7.sınıf müfredatında çok fazla terim var, özellikle Osmanlı tarihinde. Çocuklar Osmanlı Tarihini hiç anlayamadıklarını söylüyorlar. Örneğin; Osmanlının kuruluş Döneminde beylik isimleri, savaşlar çocukların hiç duymadıkları isimler'.*

### 3.3 Suriyeli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersinde Ölçme Değerlendirmede Karşılaştıkları Sorunlar

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde Suriyeli öğrencilerin; açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru yanlış gibi değerlendirme yöntemlerinde Türkçe eksikliğinden dolayı başarısız oldukları ve öğretmenlerin veya öğrencilerin yardım amaçlı soruyu okumasıyla kısmen de olsa başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca bazı öğretmenler Suriyeli öğrencilere yönelik farklı bir sınav uygulaması yapmanın gerekliliğinden ama bunun da tartışmaları beraberinde getirdiğinden bahsetmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ait örnekler sunulmuştur.

*Katılımcı 1: Kaynaştırma öğrencileri olsalar kaynaştırma öğrencilerinde yasal olarak onlara ayrı BEP programlarına göre sınavlar düzenlemek zorundayız. Hani seviyesine durumuna bakılarak. Ben bazen bu konuda gerçekten kendimle çeliştim ve tereddüte düştüğüm konular oluyor.*

*Katılımcı 5: Herhangi bir ölçme işleminde Türkçe'yi tam yazamadıkları için yazılı yoklamalarda genellikle soruları boş bırakıyorlar. Soru hakkında sözlü olarak bilgi sahibi olsa da yazı olarak soru kökünü algılayamadığı için soruyu yapmıyor. Yanına yardımcı olmak amacıyla yalnızca soruyu onun duyabileceği şekilde okuyan bir Türk arkadaşı oturduğumda sınavdan başarılı sonuçlar alabiliyorlar. Ancak soru kağıdıyla tek başına kaldıklarında vasatın altında kaldıkları çok net biçimde görülüyor.*

*Katılımcı 8: Öğrenci uygun bir şekilde öğrenemediği için değerlendirmesi de uygun şekilde yapılamıyor. Sınav notları akademik olarak en başarısız öğrencilerden bile düşük durumda. Bu sebeple sanki Suriyeli öğrenciler birer BEP öğrencisiymiş gibi en temel bilgileri öğretmeye çalışmak durumunda kalmaktayız.*

*Katılımcı 10: Suriyeli öğrencilerin konuyu anlamada çektiği zorluklar göz ardı edilerek, ne yazık ki sınavlar yapılmakta ve sonuç olarak bu çocukların başarısız oldukları görülmektedir. Farklı bir sınav uygulanmak istense bile bu sefer devreye öğrencilerin ve velilerin bu yapılanın adil olup olmadığı konusunda fikir ayrılıkları çıkmaktadır...*

### 3.4.Sosyal Bilgiler Öğretim Programındaki Kazanım, Beceri ve Değerlerin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Değerlendirmesine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programının Suriyeli öğrencilere uygun olmadığı, bir kaç ünite hariç kazanım ve becerilere ulaşmalarının çok zor olduğu, değerlerin ise kısmen öğretilmediği belirlenmiştir. Aşağıda katılımcı görüşlerine ait örnekler sunulmuştur.

*Katılımcı 2: Kazanım ve becerilere ulaştıklarını sadece ben Birey ve Toplum ünitesi adı altında kazandıklarına ulaşıyorum. Mesela birisinin hakları çünkü biz UNICEF falan var Birey ve Toplum ünitesinde baktığımızda haklar neler çünkü savaş konularını anlatıyor onlarda bu durumları bire bir yaşadıkları için anlayabiliyorlar. Mesela bir insanın hakları olur. Eğitim hakkı, yaşama hakkı, çalışma hakkı adı altında bunlara rahatlıkla ulaşıyorlar. Çünkü kendi ilgi ve dikkatleri bide somut yaşantı geçirdikleri için bunun farkındalar ve kabulleniyorlar ama diğer ünitelerde maalesef zorluk çekiyoruz.*

*Katılımcı 4: Yıllardır burada eğitim gören öğrenciyle birkaç yıl önce buraya gelmiş ve dilimize bile yabancı olan öğrencilerin aynı kazanımlarda, aynı seviyede öğrenme gerçekleştirilmesi mümkün değil. Normal olarak bu yüzden basitleştirilmiş kazanımlar yazarak o seviyede öğrenme gerçekleşmesini beklemek daha gerçekçi bir hedef olur. Kazanım üzerinden bazı örnekler verecek olursak, örneğin; " Misakımillî' nin kabulünü ve Türkiye Büyük Millet Meclisi'nin açılışını "ulusal egemenlik", "tam bağımsızlık" ilkeleri ve vatanın bütünlüğü esası ile ilişkilendirir." Bu kazanım 8. Sınıf İnkılap tarihi dersi için hazırlanmış, bu kazanımı bir Suriyeli öğrencinin anlaması ve kavramasını beklemek ütopyik bir hedef olur.*

*Katılımcı 5: "Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular" kazanımında, doğal afetlerin insanlara etkisini sorduğumuzda ilk akıllarına gelen savaş oluyor. Savaşla büyüdüleri için doğal afet denildiğinde başka bir şey düşünmeden savaş sıkıntılarını örneklendiriyorlar. Yani doğal afetle savaş kavramını bütünleştirmiş olduklarını gözlemlerim. "Bayrak ve İstiklal marşı gibi milli egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir" kazanımını ise bir Suriyeli öğrenciye tam anlamıyla verebilmek mümkün değil. Bayrak çizimiyle ilgili*

ödev verildiğinde Türk bayrağı yerine Suriye bayrağı çizen öğrenciler de çıkmakta. Suriye'de milli marşını öğrenmiş olan bir çocuğa, İstiklal marşımızı da tam anlamıyla kavratmak mümkün olmuyor.

Katılımcı 8: Değer kısımları daha genel ve evrensel olduğu için bu öğrencilere daha çok hitap ediyor. Barış, yardımseverlik, misafirperverlik, dürüstlük, çalışkanlık, adil olma, dayanışma, doğa sevgisi, sorumluluk, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme gibi değerler beceri ve kazanımlara göre çok daha kolay şekilde bu öğrencilere aktarılıyor ve içselleştiriliyor.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırma Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunları öğretmen gözünden değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin derste karşılaştıkları sorunları belirlemek ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koyabilmek amacıyla bu çalışma da nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Çalışmada katılımcıların belirlenmesinde araştırmacı için zaman, mekan, parasal ve iş gücü yönünden daha ekonomik ve koşulların araştırmacıya göre daha uygun ve elverişli olduğu bir yöntem olan uygun örnekleme tercih edilmiştir. Çalışma grubunu, İstanbul'dan üç, Ankara'dan üç, Sinop, Trabzon, Erzurum ve Hatay'dan birer öğretmen olmak üzere toplam on Sosyal Bilgiler öğretmenin oluşturduğu araştırmanın sonucunda çarpıcı bulgulara rastlanmıştır. 4 adet açık uçlu soru yöneltilen öğretmenlerden gelen cevaplar ışığında Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler derslerinde karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Bu çalışmaya göre "Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin bulgularda" sorunların en önemlisinin "dil-iletişim sorunu" olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm öğretmenlerin %100 mutabık oldukları ve benzer çalışmalarda da (Uzun ve Bütün, 2016; Erdem, 2017; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016) bu problemin oldukça önemli bir problem olmakla birlikte, sorunların en temelini oluşturduğu görülmüştür. Yine bu soruya verilen cevaplara bakıldığı zaman Suriyeli öğrencilerin "Psikolojik sorunlarının" olduğu görülmektedir. Öğretmenlerden gelen cevapların %70'inde Suriyeli öğrencilerin psikolojik problemlere sahip oldukları belirtilmiştir ve benzer çalışmalarda da (Uzun ve Bütün, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016) Suriyeli öğrencilerin Psikolojik problemlerden kaynaklı sorunlar yaşadıkları dile getirilmiştir. Yapılan çalışmada "Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde öğrenmekte zorluk çektiği konular ve bunların nedenlerine ilişkin bulgularda" ise öğretmenlerin verdiği cevapların %40'nda Suriyeli öğrencilerin Tarih konularında, %35'inde Coğrafya konularında, zorluk çektikleri ve başarısız oldukları görülmüştür. Bu konulardaki başarısızlıklarının nedenleri olarak verilen cevapların "%37,03'ü dil sorunu", "%25,92'si uyum sorunu", "%22,22'si ilgisizlik" ve "%14,81'i dersin yapısı" olduğu belirtilmiştir. Yine çalışmada "Suriyeli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersinde ölçme değerlendirilmede karşılaştıkları sorunlar ile ilgili bulgularda" öğretmenlerin verdikleri cevaplara göre, Suriyeli öğrencilerin; açık uçlu, çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirme ve doğru yanlış gibi değerlendirme yöntemlerinde dilsel-iletişimsel eksikliklerinden dolayı başarısız oldukları ve öğretmenlerin veya öğrencilerin yardım amaçlı soruyu okumasıyla kısmen de olsa başarılarını arttırdığı belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin %30'u Suriyeli öğrencilere yönelik farklı bir sınav uygulaması yapmanın gerekliliğinden ama bunun da tartışmaları beraberinde getirdiğinden bahsetmiştir. Benzer çalışmalarda ise (Erdem, 2017; Özer, Komşuoğlu, Ateşok, 2016) Suriyeli öğrencilerin, sınıflardaki diğer Türk öğrencilerden farklı değerlendirilmeleri gerektiği vurgulanmıştır. Çalışmada son olarak "Sosyal Bilgiler öğretim programındaki kazanım, beceri ve değerlerin Suriyeli öğrencilere yönelik değerlendirmesine ilişkin bulgular" kısmında ise öğretmenlerden gelen yanıtlar ışığında mevcut Sosyal Bilgiler öğretim programının Suriyeli öğrencilere uygun olmadığı, birkaç ünite hariç kazanım ve becerilere ulaşmalarının çok zor olduğu, değerlerin ise kısmen öğretilebildiği belirlenmiştir.

#### KAYNAKÇA

Aktekin, S. (Ed). (2017). Sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Ankara: MEB.

Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri (19. baskı)*. Ankara: Pegem.



- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni; nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları (2.baskı)*. (S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Eğiten.
- Erdem, C. (2017). Sınıfında mülteci öğrenci bulunan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve çözüme dair öneriler. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 26-42.
- İçduygu, A., Erder, S., ve Gençkaya, Ö. F. (2014). *Türkiye'nin uluslararası göç politikaları, 1923-2023: ulus-devlet oluşumundan ulus-ötesi dönüşümlere*. İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmalar Merkezi.
- Kap, D. (2014). Suriyeli Mülteciler: Türkiye'nin Müstakbel Vatandaşları. *Akademik Perspektif* 12, 30-35.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma; desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev. Ed.) Ankara: Nobel.
- Orhan, D. D. (2013). Ortadoğu'nun krizi: Arap baharı ve demokrasinin geleceği. *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 3 (1-2).
- Ortaylı, İ. (2006). Genel göç olgusu. *8-11 Aralık 2005 Uluslar Arası Göç Sempozyumu Bildirileri*. İstanbul: Sistem Matbaacılık.
- Özer, Y., Komşuoğlu, A., ve Ateşok, Z. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 37(4), 76-110.
- Özey, R. (2014). *Dünya ve Türkiye Ölçeğinde Siyasi Coğrafya*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Ed.) Ankara: Pegem.
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü., ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229.
- Taştan, C. ve Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi.
- Topkaya, Y., ve Akdağ, H. (2016). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Suriyeli sığınmacılar hakkındaki görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 767-786.
- Türkiye Bilimler Akademisi. (2011). Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü. Ankara: TÜBA.
- UNHCR (2017). <http://www.unhcr.org/protection/resettlement/575836267/unhcr-projected-global-resettlement-needs-2017.html> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, E., ve Bütün, E. (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- Yılmaz, A. (2014). Uluslar arası göç: Çeşitleri, nedenleri ve etkileri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 1685-1704.

# ULUSLARARASI İLİŞKİLERDE ANALİZ DÜZEYİ/ANALİZ BİRİMİ SORUNU

**Öğr.Gör. Betül ÇATAL**

*Selçuk Üniversitesi, betul.catal@selcuk.edu.tr*

## ÖZET

Toplumsal olayları ve bir fikri etkileyen tüm faktörleri ve parametreleri top yekûn ele alarak analiz etmek son derece zor, hatta imkansızdır. Uluslararası ilişkilerin daha da karmaşık yapısı analiz düzeyi/analiz birimi sorunlarını ortaya çıkarmıştır. Bu konuda yayınlanan belki de en önemli makale olan David Singer'in "Uluslararası İlişkilerde Analiz Düzeyi Sorunu" bu tartışmalara bir nebze olsun ışık tutmaya çalışmıştır. Fakat Singer'in formülize ettiği "ikili analiz düzeyi" sonraki yıllarda pek çok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Özellikle küreselleşme sonrası oluşan uluslararası konjunktörde bu ikili ayrımın yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu çalışmada uluslararası ilişkilerde analiz düzeyi/ analiz birimi sorunu, Singer'in klasikleşen ikili ayrımı ve daha sonra yapılan analiz düzeyi çalışmaları kapsamlı bir şekilde ele alınmıştır. Analiz düzeyi/analiz birimi uluslararası ilişkilerde yöntem bağlamında önemli bir konu olmasına rağmen bu konuda yapılan çalışmaların yetersiz olduğunun görülmesi çalışmanın önem ve değerini ortaya koymaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Analiz düzeyi, fonksiyonel alt sistem, global sistem.

## ABSTRACT

Social events and all factors and parameters that affect an idea to analyze by dealing all together is extremely difficult, even impossible. The more complex structure of international relations has revealed analysis level/ analysis unit problems. Perhaps, the most important article on this subject David Singer's "The Level of Analysis Problem in International Relations", it's tried to set light a little bit on this debate. But, "the level of binary analysis" formulated by Singer has brought with it many debates in next years. Especially in the international conjuncture after globalization, this binary distinction is seen to be insufficient. In this study; the problems of analysis level / analysis unit in international relations, Singer classical binary distinction and subsequent analysis level studies has been examined at full length. Although the analysis level / analysis unit is an important subject in the context of method in international relations, it's seen that the studies done in this subject is inadequate has revealed the importance and value of this study.

**Keywords:** The level of analysis, functional sub system, global system

## GİRİŞ

Uluslararası ilişkilerde analiz düzeyi / analiz birimi tartışmaları uzun zamandan beri gündemi meşgul etmektedir. Bu çalışmada tartışmaların nasıl bir alan haline geldiği, tartışmaların ve çekişmelerin sebepleri üzerinde durmaya çalışılacaktır. Analiz düzeyi çalışmaları çok önemli bir konu olmasına rağmen oldukça az sayıda argüman ortaya atılmıştır. (Buzan,1197:198)."Analiz Düzeyleri" problemleri, farklı kategorilerdeki açıklayıcı faktörlerin gücü, farklı analiz birimlerine odaklanan analizler arasındaki ilişkiyi veya bireysel toplumsal varlıklar ve hipotezler hakkındaki varsayımlar arasındaki ilişkiyi incelemektedir (Ray,2001:355).

Araştırmacıların üzerinde çalışmaya karar verdikleri herhangi bir konuyu açıklayabilmeleri için, her şeyden önce araştırmaları açısından nelerin önemli olduğunu ve nelere bakmaları gerektiği konularında bir anlayışlarının

olmaları gerekir. Aksi halde araştırma pek çok ayrıntıyla içinden çıkılmaz bir hal alır, ya da pek çok önemli mesele gözden kaçırabilir. Buna engel olacak ve araştırmacıya hangi konulara bakmasını söyleyecek olan ise teoridir (Aydın,1996:71). Teori tanım itibarıyla herhangi bir olayı veya görünüyü açıklamak için kullanılan düşünce sistemidir (Sönmezoğlu,1991:9). Uluslararası ilişkiler disiplininde teoriden kasıt, uluslararası ilişkileri sistematik bir çerçevede ele almayı sağlayan düşünce sistemleridir. Uluslararası ilişkiler disiplini rüştünü ispat etmek için özgün teoriler geliştirmiştir.(Yaylar,t.y.:1). Faruk Sönmezoğlu'na göre uluslararası siyaset ve dış siyaset analizi alanında herkesçe kabul gören bir teori ya da teorilerden söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla araştırmacının ve yazarın konuyu ele alış biçimini, temelde varsayımlarını ve genel olarak izlediği yöntemi yansıtan yaklaşımlarda da belirgin bir çeşitlilik mevcuttur.- (Sönmezoğlu,2002:4). Teori en azından sosyal bilimlerdeki kullanımı ile belirli bir konuya dair yaklaşım yollarını temin eden ve kompleks meselelerde açılımları sağlayan ve ilgili parçaları gösteren bir işleve haizdir. Bu yönü ile teori, açıklayıcı olmalı ve fakat bir şeyin neden öyle olduğunu gösterdiği ölçüde teorinin normatif yönü de olmalıdır (Özlük, 2006:18). Teoriler sıradan gözlemciye, uygun analiz düzeyi ve biriminin seçilmesi ve imkân dahilinde önemli bağlantıların ve davranış kalıplarını saptayabilmesini sağlamak suretiyle, sayısız olguyu yönetilebilir şekilde kategorileştirerek eleştirel, mantıksal ve tutarlı bir şekilde düşünme konusunda yardım eder (Burchill,2013:33).

Uluslararası ilişkiler disiplininde çalışan akademisyenler teori ile ilgili daha ileri soruları cevaplamaya geçmeden önce, disiplinin ele aldığı alanın genişliğinden ilk olarak kendilerine araştırma alanlarının odak noktasının nerede olması gerektiğini sormalıdır. Diğer bir ifadeyle analizci daha baştan analizini oturtacağı temeller ve analizini sürdüreceğini düzey hakkında bazı seçimler yapmak zorundadır (Aydın,1996:74). Bu çalışmanın yönteminde birinci ve ikincil basılı kaynaklar kullanılarak araştırma yapılmıştır.

## **1.ULUSLARARASI İLİŞKİLERDE ANALİZ DÜZEYİ/ANALİZ BİRİMİ SORUNU**

Analiz seviyesi problemini açıklayabilmek önemli ölçüde bilimsel bir bakış açısı gerektirmektedir. Diğer yandan anlamak ve açıklamak arasındaki karşıtlığın tartışılması gerekmektedir. Bu arada, analiz seviyesi problemlerini açıklamak üzere pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir (Hollis ve Smith,1990:8). Türk Dil Kurumu Sözlüğüne göre analiz etmek çözümlenmek anlamına gelmektedir ( [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr),2018).

Uluslararası ilişkilerde analiz düzeyi sorunu, önemli bir tartışma konusu olmaya devam etmektedir. Genellikle toplum bilimlerinde kabul edilen iki yöntemden biri, bütünden yani sistemden hareket ederek analiz etmek, ikincisi ise parçalardan yola çıkarak analiz yöntemidir. Bu aynı zamanda makro ve mikro analiz düzeyine de karşılık gelmektedir. Aslında analiz düzeyi sorunu sadece uluslararası değil, toplum bilimlerin hemen hemen her alanında, yani sosyoloji, sosyal antropoloji, sosyal psikoloji, kültürel antropoloji, mikro ve makro ekonomi alanlarında da bulunmaktadır (Arı,1997:67).

Araştırmanın başında karar verilen araştırma düzeyi, araştırmanın odak noktasının nerede olduğu sorusuyla ilgilidir. Araştırmacı, “analizini oturtacağı temeller ve analizini sürdüreceği düzey hakkında bazı seçimler yapmak zorundadır.”, mikro ve makro ya da sistem seviyesi veya birey düzeyi gibi araştırma düzeyleri bulunmaktadır (Şatana,2015:33).

Siyaset biliminde sistemler, hareket veya davranış sistemi olarak düşünülür. Easton, “karşılıklı etkileşme analizin ana birimini oluşturur; yapı kesin olarak ikincil durumdadır, hatta o kadar ki yalnızca arızı olarak ve örnek vermek üzere yapıdan söz etmek gerekli olabilir.” Demektedir (Waltz,1982:50).

Uluslararası ilişkilerde analiz sorununun temelleri ilk defa 1950’lerde Kenneth Waltz tarafından ortaya atılmıştır. Waltz, 1959 yılında yayınladığı *Man, The State and War* adlı eserinde, savaşın sebeplerini değerlendirirken ortaya koyduğu analiz düzeyleri mikro düzeyden makroya doğru; birey, toplum ve uluslararası sistemden oluşmaktaydı (Waltz,2001:47).

Uluslararası ilişkilerde “analiz seviyesi problemi” nin klasikleşmiş incelemesi ise J. D. Singer’ın 1961’de bu konuda yayımlanan makalesidir. Singer, analiz düzeyi hakkında “ bir analizde inceleme konusu olarak yer alan olgu, olay ve görüşün bir model etrafında ele alınmasını, üç boyutlu bir yer kürenin iki boyutlu bir kağıt üzerine harita olarak taşınmasına benzetmektedir ve bu durumlarda bazı nokta ve olaylarda yanılma payının olmasının gayet normal bir durum olduğundan bahsetmektedir (Singer,1968:68). Singer’ın formülasyonuna göre, problem “mikro veya makro analiz seviyesi” arasında seçim yapma ile alakalıdır. “Üzerinde çalışılan olgunun sistematik analiz gayesiyle sınıflanması veya düzenlenmesi” şekline işaret etmekte ve “parçalara veya bütüne, öğelere veya sisteme odaklanılıp odaklanılmayacağı” sorusuyla ilintilendirilmektedir. Singer, bu temayı geliştirerek, Uluslararası ilişkilerde iki analiz seviyesi tespit etmiştir: uluslararası sistem ve ulusal alt sistemler (Yurdusev,2007:4).

Singer’ın bu analizine genişletmek üzere pek çok bir dizi düşünce ortaya atılmıştır. Çünkü uluslararası politika giderek daha karmaşık hale gelmektedir (Onuf,1998,195). Ronald Yalem Singer’ın bu analiz seviyesine bölgesel alt sistem analizi eklemektedir (Yalem,1977:307). Stephen Androile ise beş analiz düzeyi ortaya koymaktadır: Bireysel, grup, devlet, ulusüstü kurumlar, küresel sistem (Androile,1977:122).

Genel olarak üç analiz düzeyi tartışması bulunmaktadır. Bunlar sistem, devlet ve birey şeklinde ÖZETlenebilir. Sistem düzeyinde yapılan analizlerde, uluslararası sistemin anarşik yapısı üzerinde durulur. Sistemin yapısı önemli olup her bir devletin tek tek sahip olduğu özellikler ve devletin karar vericileri ile ilgilenilmemektedir (Korkmaz,2006:11). Singer’ın uluslararası sistem düzeyi ile ilgili olarak uluslararası sistem analizlerinde koalisyonların oluşması ve çözülmesi, güç birleşimlerin süresi ve hızı, siyasal kurumlarda meydana gelen değişimler ve bunların diğerlerine verdiği tepkiler bağlamında açıklamalar getirmektedir (Arı,2002:99-100).

Devlet/ toplum düzeyinde ise devlet kurumları ve toplumun dış politika kararları üzerindeki etkileri üzerinde durulmaktadır. Uzmanlık gerektiren ve süreklilik arz eden dış politikaların devlet kurumları ekseninde oluşturulduğu ve toplumun dış politika konusunda doğrudan etkin bir konuma sahip olamadığı kabul edilmekte ise de, çeşitli baskı grupları yoluyla toplum sınırlı da olsa dış politika konusunda etkili olabilmektedir. Toplum kaynaklı bu etkiler ve bununla birlikte toplum ve devlet kültürü, ulusal menfaat ve değişik devlet kurumlarının dış politikaların tespitinde birbirleriyle olan ilişkileri bu düzeyde incelenmektedir (.Gjejlani,2007:13).

Son olarak uluslararası sistem düzeyinde devletlerarası ilişkiler ve güç dengelerinin uluslararası ilişkilere yansımalarının incelendiği bu düzeyde esas olan devletler, uluslararası kuruluşlar ve uluslararası sistemdir. Bu

düzydeki açıklamalar devletlerin ulusal çıkarları ve diğey devletler ile olan ilişkilerine göre yapılmakta olup devlet kurumları, toplumsal etkenler ya da bireyler göz önünde pek fazla bulundurulmamaktadır.

Buraya kadar ifade ettiklerimizi ÖZETleyecek olursak, uluslararası politika alanında, şu veya bu şekilde kullanılan beş analiz düzeyi sıralanabilir: Birey, devlet, uluslararası kuruluşlar, alt sistem ve global sistem. Bununla beraber, söz konusu düzeyleri, aktör düzeyi (birey, grup, devlet, uluslararası kuruluşlar) ve sistem düzeyi (alt sistem, global sistem) olmak üzere başlıca iki grupta toplamak mümkündür (Sönmezoğlu,2000:272).

## **1.2.Aktör Düzeyi**

### **1.2.1.Birey Düzeyi**

Birey düzeyinde analiz, uluslararası politika disiplininde bir bakıma yeni, bir bakıma eskidir denilebilir. Uluslararası politika ve dış politika incelemeleri/analizleri ikinci dünya savaşı öncesi dönemde diplomasi tarihçileri tarafından yapılmaktaydı. Bu çeşit araştırmacılar, ilgili devletin dış politikalarının analizini, yetkin devlet yöneticilerinin eylem ve davranışları olarak görmekteydiler. Üst yönetim merkezli analiz çalışmalarında devlet adamlarının algılamalarına, ülkülerine, hedeflerine, değerlerine ve kişiselleştirilmiş özelliklerine geniş yer ayırmaktaydılar. Anlaşılaçağı üzere, uluslararası politika disiplininde birey düzeyinde analiz yapmak pek de yeni sayılmamaktadır.

Birey düzeyindeki analizlerde karar yapıcıların ve politikacıların davranışlarından yola çıkılmaktadır. Bu analiz düzeyinde, bireyler ve ideolojileri vs. büyük önem taşımaktadır. Birey düzeyinde analiz çeşitli faktörlerle açıklanmaktadır. Bilişsel faktörlere göre, bireyler tamamıyla rasyonel değildirler ve bilişsel sınırları içerisinde mantıksal stratejiler hedeflemektedirler. Duygusal faktörlere göre her insan gibi karar yapıcılar (decision makers) da zaman zaman sınırlı, üzgün, stres altında eylemde bulunabilmektedirler. Psikolojik faktörlere göre bir toplumda insanların çoğı genellikle ortak psikolojik deneyimler yaşamaktadırlar ki bu durum insanların neden genellikle tamamen rasyonel davranmadıklarını açıklamaya yardımcı olmaktadır. Biyolojik faktörlere göre, insan davranışında ve sosyalizasyonda en önemli belirleyici etkenlerden biri içgüdüsel ve diğey kalıtsal yönelimlerle temellenmektedir. Bireysel düzey analiz söz konusu olduğunda tüm bu faktörler, algısal bütünlüğü ve nihayetinde dış politikada belirleyici temelleri oluşturmaktadırlar (Rourke,2007:63).

Uluslararası ilişkiler teorisyenleri, genel olarak “birey” seviyesinin uluslararası politikada etken olmayacağını değerlendirmektedir. Ancak, söz gelimi İkinci Dünya Savaşı’nda Hitler’in davranışlarını göz önüne aldığımızda genel anlamda karar verenlerin birey olabileceklerini, birey seviyesinde değerlendirme yapılabileceğı gerçeğı ortaya çıkmaktadır. (Toklu, 2004:8).

Tayyar Arı’ya göre uluslararası politikayı sadece bireyler üzerinde durarak analiz eden teorilerde, örneğın karar verme teorisi ve modellerinde karar vericilerin ve politikacıların davranışlarından yola çıkılmaktadır. Bireyler burada devlet adına karar vermekte ve politika yapmaktadır. Bu tür modellerde, bireyler ve bireylerin ideolojileri, motivasyonları, idealleri, dış çevreyi algılamaları, değerleri, ön yargıları büyük önem taşımaktadır (Arı,1997:100).

### 1.2.2.Devlet Düzeyi

Devletin temel analiz birimi olma konumu ve etkisi, İkinci dünya savaşı öncesinde ve özellikle 18. ve 19.yüzyılda var olan uluslararası politika ortamında yapılan yorumlarda, tartışma götürmez bir durumdaydı. Bir süreden beri, devletin bu tartışılmaz konumu, uluslararası politika analizlerinde açıkça tartışılmaya başlanmıştır. Lakin devletin henüz, uluslararası politika analizlerindeki öncelikli konumunu koruduğu kabul edilmektedir.

Devlet merkezli analize göre, devletler gücünü maksimum kılmak için, uluslararası yapıdan bağımsız olarak dış politika faaliyetlerini icra etmektedirler. Bir toplumun politik kültürü, onun geleneksel değerlerine, davranış kalıplarına, pratiklerin kökenine bağlıdır. Devletler ise uluslararası ortamda bu bütünlüğü temsil eden özneler olmaktadır (Andıç,2008:26). Ayrıca bu düzeyde devlet kurumları ve toplumun dış politika kararları üzerindeki etkileri üzerinde durulmaktadır. Uzmanlık gerektiren ve süreklilik arz eden dış politikaların devlet kurumları ekseninde oluşturulduğu ve toplumun dış politika konusunda doğrudan etkin bir konuma sahip olamadığı kabul edilmekte ise de, çeşitli baskı grupları yoluyla toplum sınırlı da olsa dış politika konusunda etkili olabilmektedir. Toplum kaynaklı bu etkiler ve bununla birlikte toplum ve devlet kültürü, ulusal menfaat ve değişik devlet kurumlarının dış politikaların tespitinde birbirleriyle olan ilişkileri bu düzeyde incelenmektedir (.Gjejlani, 2007:13).

Devlet düzeyinde analiz yapmanın özellikle ampirik çalışmalara ilişkin bir avantajı, nispi veri bolluğudur. Gerçekten de dünya da yayınlanan birçok bilgi, belge, istatistik vb. veri kümesi genellikle devletlerin siyasal sınırlarına göre düzenlenmektedir. Bu açıdan bu analiz düzeyinde bir ülkenin dış politikasına ilişkin olarak yönelinen stratejilerin, bunları gerçekleştirmek için kullanılan araçların, tüm çıktıları etkileyen, belirleyen içsel ve dışsal faktörlerin ele alınarak incelenmesi, bu konulara ilişkin olarak geliştirilen hipotezlerin olgularla test edilmesi, örneğin gevşek ve sıkı iki kutuplu sistemde ittifakların oluşumlarına ilişkin olarak geliştirilen hipotezlerin test edilmeleri daha kolaydır denilebilir (Sönmezoğlu,2000:75) Ayrıca bu şekil bir analizde devletlerin derinlemesine ele alınması bir yerde daha sağlıklı genellemeler yapılabilme olanağı sağlamaktadır. Aslında sistem analizleri devletler arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları araştırmayı doğrudan doğruya engellemese de yapıyı öne çıkardığı için ister istemez devlete ilişkin etkiler ya önemsizmemekte ya da göz ardı edilmektedir. Bununla beraber, devlet düzeyi analizlerinde bazen gereksiz ayrıntılar üzerinde fazla yoğunlaşmaya neden olabilmektedir (Arı,1997:102).

Bununla birlikte, devlet düzeyinde yapılan analizlerin bariz bir özelliği de, ulusal amaçlarını ve hedefleri ortaya koyma imkanını sağlamasıdır. Ancak Singer'in buna itirazı vardır ve devlet düzeyini esas alan analizlerin bazılarında, ulusal amaçların oluşturduğu ortamın araştırılması ve bu süreci etkileyen içsel ve dışsal koşulların ve kurumsal çerçevenin ortaya konmasının yeterli düzeyde yapılmadığını ifade etmektedir (Singer,2006:25). Viotti ve Kauppi ise, sistem düzeyinde yapılan analizlerde devletler arasında güç ve kapasite dağılımı üzerinde durmaktadırlar. Ayrıca sistem yapısının dış politika davranışlarını şekillendirdiği de iddia edilmektedir(Viotti ve Kouppi,2012:3).

Devlet düzeyinde analiz yaparken ortaya çıkan sorunlardan biri analizi yapanın bizzat kendisinin bu türden bir birimin üyesi olmasıdır. Aslında bilimin evrenselliği uyarınca bu durumun bir sorun oluşturmaması gerekmektedir. Bununla beraber karşımıza çıkan reel örneklerde sık sık “biz-onlar” ayırımına dayanan bir durumla karşı karşıya kalınmaktadır. Özellikle ülkelerin dış politikaları ile ilgili analizlerinde, farkında olarak veya olmayarak, şu veya bu oranda söz konusu türden bir tutum içerisine giren uluslararası politika uzmanı sayısı az değildir (Sönmezoğlu,2002:76-77).

### **1.2.3.Uluslararası Kuruluşlar Düzeyi**

Uluslararası ilişkilerde devletin temel aktör olma konumunu zorlayan aktörlerden bir tanesi de sayıları hızla artan çeşitli özellikteki uluslararası kuruluşlardır. Bu kuruluşları analiz düzeyi açısından üç açıdan inceleyebiliriz.

1-Uluslararası (inter-governmentel) kuruluşlar

2-Uluslararası (trans governmentel) kuruluşlar

3-Ulusüstü (supra-governmentel) kuruluşlar

Bu düzey ile ilgili analizlerde, analiz ve açıklama birimi olarak en fazla yer alan uluslararası kuruluşlardır. Öte yandan siyasal yönü ağır basan kuruluşların yanında uluslararası kuruluşlar giderek daha fazla yer almaktadır. Aslında bu kuruluşlar düzeyinde yer alan analizlerde analiz veya açıklama birimi uluslararası kuruluşlar olarak gözükmelerine rağmen incelenen çoğu defa bir aktör olarak bu kuruluş değil; üyeleri olan devletler bu tutum ve davranışlarıdır (Sönmezoğlu,2002:78).

### **1.3.Sistem Düzeyi**

Uluslararası sistem seviyesi gerçekte analiz düzeyinin en karmaşık seviyesidir ve inceleme yaparken sadece sistemi oluşturan bir parça değil, sistemin tümü ile ilgilenmektedir. Bu düzeyde ulus devletler ya da sistemi oluşturan diğer aktörler tamamen ortadan kaldırılmamıştır. Uluslararası sistem seviyesi tüm ulusal aktörlerin homojen bir model yaratmasını sağlar (Doughert ve Pfaltzgraff,1996:26).

Sistemsel analiz düzeyi ile başlarsak, bütün uluslararası sistemde kısmen bilindik ve çok umut verici bir odak noktası buluruz. İlk olarak, bu düzey ulaşılabilir en kapsamlı düzey olup, içinde ve çevresinde gerçekleşen tüm etkileşimleri çevreler. Sistem üzerinde odaklanmak, sistemin açığa vurduğu etkileşim örneklerini çalışma, koalisyonların oluşması ve dağılması gibi olaylar, özel güç; biçimlerinin sıklıkları ve süreleri, kendi istikrar içindeki değişiklikler, resmi siyasi kurumlardaki değişikliklere yanıt vermesi, bir toplumsal sistem olarak ortaya koyduğu normlar ve geleneksel inançlar hakkında genellemeler yapma imkânı verir. (Singer,2006:17).

Sistem düzeyi analize göre ise devletler uluslararası yapının koşulları karşısında kendi dış politikalarını ve kapasitelerini belirlerler. Buna göre dış politika eylemleri vs. dış koşulların etkisine karşı bir tepki, bir yanıt olmaktadır. Devletler uluslararası sistemin realitelerine, gereklerine ve sorumluluklarına uygun bir şekilde davranışta bulunmakta ve eylemlerinde tamamen özgür olamamaktadırlar. Tüm sistemler, tanımlanabilir

(identifiable) yapısal karakteristiklere sahiptir. Bu yüzden sistemlerin çoğu hiyerarşik bir yapılanmaya doğru eğilim sergilerler (Rourke,2007:87).

Sistem düzeyinde yapılan analizlerde, uluslararası sistemin anarşik yapısı üzerinde durulur. Sistemin yapısı önemli olup her bir devletin tek tek sahip olduğu özellikler ve devletin karar vericileri ile ilgilenilmemektedir. Singer'ın uluslararası sistem düzeyi ile ilgili olarak uluslararası sistem analizlerinde koalisyonların oluşması ve çözülmesi, güç birleşimlerin süresi ve hızı, siyasal kurumlarda meydana gelen değişimler ve bunların diğerlerine verdiği tepkiler bağlamında açıklamalar getirmektedir (Singer,2006:8). Viotti ve Kauppi ise, sistem düzeyinde yapılan analizlerde devletler arasında güç ve kapasite dağılımı üzerinde durmaktadırlar (Viotti ve Kouppi,2012:3). Ayrıca sistem yapısının dış politika davranışlarını şekillendirdiği de iddia edilmektedir (Gjejlani:2007:1). Arı'ya göre ise sistem analizlerinde devlet, dışarıdan gelen etkilere göre hareket eden bir yapı, bir bilardo topu veya içsel özelliklerinin gözardı edildiği tıpkı bir kara kutu gibi görünmektedir. Bu nedenle sistem düzeyinde analiz yapan hemen hemen tüm analitik modellerde karar vericilerin, seçkinlerin veya diğer bireylerin davranışları üzerinde durulmadığı gibi devletlerin kendine özgü özellikleri üzerinde de durulmaz. Bu tür analiz düzeyini esas alan modellerde dış politika, bir devletin dış çevreye yönelik bir tepkisi olarak düşünülmektedir (Arı,2002:100).

### **1.3.1. Global Sistem Düzeyi**

1990'lardan itibaren iki kutuplu yapının ortadan kalkması ile sistem daha karmaşık bir hale gelmiştir. Bununla beraber global sistem düzeyinde analizlerinde, analiz birimi olarak yer almaktan ziyade açıklama birimi olarak ortaya çıkmaktadır (Sönmezoğlu,2002:79).

Global sistem düzeyinde yapılan analizlerin çoğu defa olgusal somut olmaktan ziyade teorik-soyut bir nitelik taşıdığı söylenebilir. Bunun en önemli sebebi söz konusu düzeye ilişkin ampirik verilerin ilk bakışta çok gibi görünmesine rağmen gerçekte oldukça az olmasıdır. Çünkü sistem düzeyinde yapılan analizlerde belirli güç dengesinin dağınıklığı gibi geliştirilen hipotezlerin olgularla sınıanmasının zor olduğu söylenebilir (Sönmezoğlu, 2002:80).

Ayrıca bu düzeyde yapılan analizde devletlerin dış politikalarının daha çok sistem tarafından belirlendiği görülmektedir. Bu düzeyde bir yandan devletler arası etkileşim ve uluslararası sistemin yapısının devletlerin davranışlarına etkileri öncelikle incelenmektedir. Diğer yandan Soğuk savaş sonrası dönemde etkisi artan devlet-dışı aktörlerin devletlerin dış politikalarına ve dünya siyasetine etkileri ele alınmaktadır (Efeğil,2012:23).

### **1.3.2 Alt Sistem Düzeyi**

#### **1.3.2.1 Bölgesel Alt Sistem Düzeyi**

Bu düzeye ilişkin çalışmalar henüz gerek nitel gerekse nicel açıdan, devlet veya global sistem düzeylerine göre oldukça sınırlıdır. Bunun en önemli sebebi doğrudan bu düzeye ilgili teorik perspektiflerin yetersizliğidir. Her şeyden önce temelde coğrafi bir nitelik taşıyan bölgeler global sistemin bir alt sistemi olarak ele alınırsalar da



genellikle sistematik genellemeler ulaşabilmen başlıca yollarından olan karşılaştırmalı analize pek de uygun gelmemektedir (Sönmezoğlu,2002:81).

### **1.3.2.2 Fonksiyonel Alt Sistem Düzeyi**

Günümüz dünyasında çeşitli kapsam ve nitelikteki uluslararası kuruluşların önemi giderek artmaktadır. Bu örgütler bazı durumlarda birer uluslararası aktör niteliği kazanırken, bazı durumlarda da çeşitli devletlerin belirli amaçlarını gerçekleştirmeye çalıştıkları, belirli dış politika stratejilerini diplomasinin aracı olarak uyguladıkları bir uluslararası zemin fonksiyonu olarak görmektedir. Bu zemin global uluslararası sistemin bir fonksiyonel alt sistemidir (Sönmezoğlu,2002:81). Uluslararası kuruluşlar hem bir aktör hem de bir fonksiyonel alt sistem olarak sistem düzeyi içinde analiz düzeyi çalışmalarına dahil edilmiştir. Çünkü uluslararası sistemin bir fonksiyonel alt sistemi olan BM ve AB gibi uluslararası örgütlenmeler üzerine yapılan çalışmalara sık rastlamak mümkündür (Arı,1997:107). Örnek vermek gerekirse Hasan Köni'nin çalışmasında bir fonksiyonel alt sistem olan BM analiz birimi olarak alınıp yine aynı düzeyde analiz edilmiştir (Köni,1997).

## **2.ANALİZ DÜZEYİ/ANALİZ BİRİMİ**

Her entelektüel ve “bilimsel” çalışma, ele alınan konu nasıl analiz edilebilir sorusuyla başlar (metodoloji problemi). Metodoloji problemi de konuyu incelediğimiz bağlamla (veya seviye ile) ilgilidir. Mesela, söz konusu seviyede ne çalıştığımız veya konunun temel aktörünün/aktörlerinin ne olduğuyla dailgilidir. İlk soruya cevap arama (bağlam ve seviye) bizi “analiz seviyesi”ne ve ikinci soruya cevap arama (ne çalışılacağı ve aktörler) ise “analiz birimi”ne götürmektedir (Yurdusev,2007:4).

Diğer taraftan ister makro yaklaşım ister mikro yaklaşımlar sınıflanmasına girsin uluslararası ilişkiler alanında olgular arasındaki ilişkilerin analiz edilmesinde kullanılan model, yaklaşım ya da kuramların hepsi “analiz çerçevesi” adı verilmekte ve bunların hemen hepsi bu analiz düzeylerinden birini benimseyerek analiz yapmaktadır. “Analiz birimi” ise tamamen araştırılacak konuya, olguya bağlı olarak değişebilmektedir (Arı,1997:74). Bu konuyla ilgili bir örnek vermek gerekirse Waltz, uluslararası sistemin yapısını anarşik olarak nitelerken, sistem düzeyindeki değişkenlerle, birim düzeyindeki sonuçları açıklayarak analiz düzeyi olarak sistemi, analiz birimi olarak da birimi (devlet) almaktadır. Waltz, uluslararası sistemin anarşik özelliğinin devletleri işbirliğinden alıkoyduğunu ve kendine güvenme ve güvenlik ikilemi doğrultusunda kendi nispi gücünü arttırmaya yönelttiğini ifade ederken sistemi analiz düzeyi birimi ise analiz birimi, düzey birimi tartışmasında bir anlamda neden-sonuç ilişkisi tartışmasına karşılık gelmektedir (Waltz,1990:27).

Kısaca araştırmacı analizi için hangi seviye veya birimi alırsa alsın, analizinin kapsamlı ve açık olabilmesi için, diğerlerini de dikkate alması gerekir. Analiz seviyesi ve analiz birimi birbiriyle ilişkilendirilmesine rağmen, belirli bir analiz seviyesinin tercihi, otomatik olarak belirli bir analiz biriminin seçimini beraberinde getirmemektedir (Yurdusev,2007:15).

### 3.HANGİ ANALİZ DÜZEYİ DAHA ÖNEMLİDİR?

Analiz düzeyleri uluslararası ilişkiler çalışmalarında yeni bir bakış açısı oluşturması bakımından önemlidir. Aynı zamanda Uluslararası politikada karar verme süreçlerini anlamamızı sağlayan çok yönlü bir araçtır. Analiz düzeyleri uluslararası ilişkilerde yaşanan çekişmeleri ve dış politika karar alma mekanizmalarının nasıl oluştuğunu anlamamızı sağlar. Ayrıca analiz düzeylerinin birbirleriyle olan etkileşimini anlamamıza yardımcı olur (Tamaki,2015:100).

Eğer bir seçim yapmak gerekirse hangi analiz düzeyinin ya da açıklama biriminin benimsenmesinin daha uygun olduğu veya tercih edilmesi gerektiği sorunu akla gelebilir. Aslında yukarıda ortaya onduğu gibi bunların hiçbirinin diğerine tercih edilmesini gerektirecek açık bir üstünlüğü söz konusu değildir. Her birinin eksik ya da fazla yönleri, avantajları ve dezavantajları bulunmaktadır. Ancak bize bu düzeylerden birinin açıklama birimi olarak tercih edilmesini belirleyen temel unsur araştırma konusu ve kişinin araştırma esnasında hareket noktasını oluşturan teori ya da modelin niteliğidir (Arı,2002:113). Singer'ın belirttiği şekilde analiz düzeyini belirlemek, araştırmacının analizine konu olanlar hakkında nelerin dikkate alınıp nelerin saf dışı bırakılacağını saptamak araştırmacıya bir avantaj sağlar. Dolayısıyla bir uluslararası ilişkiler çalışmasına başlamadan önce, incelenen konunun düzeyini belirlemekle başlanabilir. Ancak başlangıçta metodolojik olarak yapılan bu tercih kanımızca sadece çalışma boyunca izlenecek çerçeveyi sunmaya yarar. Seçilen düzeyin dışında hangi aktörlerin ve neyin çalışılacağını belirlemek de en az düzeyi belirlemek kadar önemlidir (Şahin,2013). Örneğin AB gibi bir bölgesel oluşumu incelemek isteyen bir araştırmacı, uluslararası politikada analiz düzeyi (ya da birimi olarak)aktör kavramını seçebilirken, bir başkası da daha farklı bir yaklaşım ve yöntemle sistem kavramından hareket edebilir (Canbolat,1999:18).

Hangi analiz düzeyi en önemlidir sorusunu bir örnekle açıklamak gerekirse devletlerin çoğunun dış politikalarında istikrarlı olduklarını ve değişimi ayak dirediğini varsayalım. Bu istikrar ve ayak direme durumu nasıl açıklanabilir? Bazı teorisyenlere göre istikrarlı dış politikanın açıklanması noktasında güç dengesi ve gücün dağılımı gibi dışsal faktörler dikkat çekmektedir. Diğer bazı teorisyenler ise mevcut yaklaşımları ve paylaştıkları dünya görüşleri bakımından istikrara meyilli olan karar vericiler gibi devler içi faktörlere yoğunlaşmaktadır (Viotti ve Kauppi,2016:9).

Hangi analitik ayırım veya tercih yapılırsa yapılsın, aslında bu kategoriler karşılıklı olarak dışlayıcı değil, birbirine bağlıdır. Bu ayrımlardan sadece birinin kapsamı dâhilinde analizinizi yapabilirsiniz, lakin bu durumda da tercihinizin sınırları dâhilinde çalışmak zorunda kalmaya katlanırsınız. Bir birimin analizinin diğerlerine gereken ilgiyi göstermeksizin yapılması yanlış değildir, fakat eksiktir. Belirli bir ulus-devletin politikalarının küresel politikalar ağı (uluslararası sistem) dâhilinde incelenmesinde olduğu gibi, bir birim diğer bir birim içinde çalışılabilir (Yurdusev,2006,10).

Dolayısıyla hangi analiz düzeyinin tercih edilmesi gerektiğine dair sorunsala verilebilecek en kolay cevap bütün analiz düzeylerinin üstünde dikkatle durulması gerektiği şeklinde bir cevap olacaktır. Böyle bir cevap ise pratikle kullanışlı değildir zira bu cevap her noktanın üstüne eğilmemiz gerektiğine işaret etmektedir. Çok az teorisyen

böyle bir çabaya GİRİŞmiştir ve bunu başarabilse bile ortaya çıkan teori oldukça cimri-sınırlı bir mahiyette olmuştur. Bu sebeple, Uluslararası İlişkiler nezdinde yapılan çalışmalar genellikle her bir analiz düzeyi için neyin araştırılması gerektiğini aktörlerin ve diğer faktörlerin zaman içerisinde nasıl ilişkilendirildiğini sorgulamaya yoğunlaşmaktadır (Viotti,2016:11).

Sanırım baştaki sorunun yani bu düzeylerin hangisinin kullanılması ya da tercih edilmesi gerektiği sorusunun yanıtı büyük ölçüde açığa çıkmış oldu. Zira, araştırmacı bu düzeylerin hepsini kullanabilir. Bazı durumlarda sistematik etkiler öne çıkar ve sistem düzeyinde analiz yapmak daha avantajlı görünürken, bir başka zaman karar vericilerin devletin dış politikası üzerinde belirleyiciye bir etkiye sahip oldukları bir etkiye sahip oldukları dikkat çekebilir. Böyle bir durumda birey düzeyinde analiz yapmak daha uygun olabilir. Bununla beraber uluslararası ilişkiler alanındaki teori ve yaklaşımlar bu düzeylerden birini analiz düzeyi olarak benimseyebilir (Arı,2002:116). Kısaca bir araştırmacı analiz etmeyi amaçladığı konuyu belirlediğinde yaklaşık hangi düzeyde araştırma yapacağını az çok belirlemiş olmaktadır.

## SONUÇ

Uluslararası ilişkilerde analiz düzeyi/analiz birimi sorunu olarak tartışılan konunun, analiz düzeyinin farkına varılması ile daha sarıh olarak ortaya konulacağı aşikardır. Araştırmacının yapacağı analizin sistem, birey veya devlet bağlamındaki konumunu tespit etmesi; farklı analiz düzeylerinin olmasını sorun olmaktan çıkarmaktadır. Bunun için de araştırmanın öncelikleri konusunda araştırmacının bir araştırma vizyonunun ve araştırma anlayışının olması gerekmektedir.

Analiz düzeyinin sorun olarak ortada durmasının asıl nedeni, araştırma konusunda araştırmacıların hemfikir oldukları bir teori de -henüz- bulunmamaktadır. Analiz birimi sorunu halen tartışmalıdır. Teorik anlamda bazı yöntemler var olmakla birlikte, ittifak edilen bir yöntemden bahsedilemez. Bu itibarla araştırmacıların, araştırmalara göre değişen yöntem farklılıkları olduğu bilinmektedir. Araştırmada yöntem uygulaması, bilimsel çalışmayı yapan bilim insanının becerisine kalmaktadır.

Analizlerin bilimsellik temeline oturtulabilmesi için bilimsel kaidelere riayet etmeleri gerektiği her türlü tartışmadan ötedir. Bilimsellik temeli bağlamında araştırmalarda; tümünden gelerek veya parçalardan gelerek, mikro düzeyden makro düzeye doğru gidiş metotları uygulanabilmektedir. Globalleşen dünyada bir başka ifadeyle küreselleşen diplomaside uluslararası politikalar gittikçe ve hızlanarak girift hal almaktadır. Bu karmaşık durum, analiz düzeylerinin de artmasına ve çeşitlenmesine neden olmaktadır. Bunlar ana hatlarıyla bireysel, grup, devlet, ulusüstü kuruluşlar ve küresel yapı olarak ele alınmaktadır.

Uluslararası ilişkilerde analiz düzeyi ve analiz sorunu konusunda teoriler geliştiren bilim insanları, *sistemsel düzeyin, alt sistemsel düzeyden* daha kapsamlı panoramik bir görüntüye sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Buna mukabil, daha sade/düşük analiz düzeyi de zengin ve derinliği olan ayrıntıları ortaya koyması açısından her iki durumun dengelenmesine neden olmaktadır. Birbirlerini tamamlayan iki unsurun olması elbette analistlerin, olayları görme ve okumaları açısından büyük avantaj elde etmelerine olanak sağlamaktadır.

Tabi ki bilim insanları, çalışmalarının seyrine göre iki durumdan birisini tercih edebilir ve bu tercih sabit ve kalıcı değildir. Bilim statik değildir, dinamik bir olgudur. Analizin seyrine göre analiz tercihini yapabilecektir. Bilim insanı/araştırmacı çalışmasının kabul görülebilmesi için bütün bilimsel metotlardan gerektiğinde uygulayacak ve kullanacak kadar haberdar olması gerekmektedir.

Uluslararası ilişkilerde analiz düzeyi/ analiz birimi tartışmalarının iki ayrı konu başlığı altında ele alınarak değerlendirilmesinin uygun olacağı öngörüsünde olmak, hiç şüphesiz sorunun daha açık ve doğru analiz edilmesine de katkı sağlayacaktır. Bu itibarla araştırmacı tarafından yürütülen analizin düzeyi; yürütmekte olduğu çerçeve ve seviye ile ilgili olmaktadır. Analiz birimi ise çalışmayı yapacak olan *özne* ile doğrudan bağlantılıdır. Optimum analizin yapılabilmesi, analiz düzeyi ve analiz biriminin korelasyonu ile ilgilidir. Araştırmacının hangi görüş bağlamında analiz yapmakta olduğunun bilinmesi için de analiz birimi ve analiz düzeyi konusunda karar verilmiş olması gerekmektedir. Bütün bunlar analizin gerekli katkısı ile yararı sağlaması ve amaca ulaşması açısından önemli bir yaklaşımdır.

Netice itibarıyla bütün ampirik çalışmalar, bütün analitik çalışmalar ve gerekli bilgilerin toplanması sistematik olmalıdır. Bunun sonucunda da uluslararası ilişkiler teorilerinin kabul edilebilirliği daha ileri düzeyde olabilsin. Mevcut sübjektif ve spekülatif yapıdan, mümkün olduğunca objektif ve sistematik yapıya geçilmesi, uluslararası ilişkilerin çözümlenmesinin ve teorilerinin doğru yapılmasını sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Andıç, U.(2008), *Uluslararası İlişkiler Teorisi Kaos Teorisi Perspektifinde Postmodern Bir Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Andiole, S. J.(1977).The Level of Analysis Problem and Study of International and Global Affairs :A Review Critique and Another Final Solution. *International Interactions*, 5, 113-133.
- Arı, T.(2002)., *Uluslararası İlişkiler Teorileri*.İstanbul: Alfa.
- Arı, T.(1997). *Uluslararası İlişkiler*. İstanbul: Alfa Basın Yayın Dağıtım
- Aydın, M.(1997). Uluslararası ilişkilerde Yaklaşım, Teori ve Analiz, *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 51,1,71-114.
- Burchill, S.(2013) , *Uluslararası İlişkiler Teorileri*. Çev. Muhammed Ağcan.İstanbul: Küre Yayınları.
- Buzan, B.(1997). "The Level Of Analysis Problem in International Relations Reconsidered". (Der.)Ken Booth *International Relations Theory Today*, Polity Press,1997.
- Canbolat, İ. S.(1999). *Alman Dış Politikası*, İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Doughrety, J. E, Pfaltzgraf R. L.(1996). *Contending Theories of International Relations*. New York: Longman.
- Efegil, E.(2012) *Dış Politika Analizi Ders Notları*,.Ankara: Nobel.
- Giejlani, E.(2007) *Değişen Uluslararası Güvenlik Bağlamında Yugoslavya'nın Dağılması ve Kosova'nın Nihai Statü Sorunu*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.Bursa.

- Hollis, M. Smith S. (1990). *Explaining and Understanding International Relations*. Oxford: Clarendon Press.
- Köni, H.S.(1987). *Genel Sistem Kuramı ve Uluslararası Siyasal Örgütlerde Karar Verme*, Ankara: Ankara İktisadi ve İdari İlimler Yayınları.
- Kokmaz, K.(2006) *Soğuk Savaş Sonrası Amerikan Dış Politikasının Teorik Temelleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Kırıkkale:
- Onuf, N.(1998). Greenwood *The Republican Legacy in International Thought*. New York: Cambridge University Press.
- Özlük, E.(2006). *Uluslararası İlişkiler Disiplininde Gelenekselcilik Davranışsalcılık Tartışması ve Çağdaş Uluslararası İlişkiler Teorilerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .Konya.
- Ray , L. (2001). Integrating Levels of Analysis World Politics, *Journal of Theoretical Politics* .13.4. 355-388.
- Rourke, J.(2007). *International Politics on the World Stage*. Mc Graw-Hill.
- Singer, D., (1968).The Level of Analysis Problem in International Relations.*World Politics*.14.1.77-92.
- Singer, D.(2006).Uluslararası İlişkilerde Analiz Düzeyi Meselesi. *Uluslararası İlişkiler*.3.11.3-24.
- Sönmezoğlu, F.(1991).Uluslararası Politika Alanında Teori Sorunu Üzerine Dünü ve Bugünüyle.*Toplum ve Ekonomi*.1.
- Sönmezoğlu,,F.(2002). *Uluslararası İlişkilere GİRİŞ*.İstanbul: Der Yayınevi.
- Sönmezoğlu, F.(2000). *Uluslararası Politika ve Dış Politika Analizi*, İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Şahin, K.(2013). Uluslararası Politikada Analiz Düzeyi: David J. Singer Üzerine Bir İnceleme31.07.2018 tarihinde Akademik Perspektif sitesinden alınmıştır..
- Şatana, N S.(2015). Uluslararası İlişkilerde Bilimsellik, Metodoloji ve Yöntem.*Uluslararası İlişkiler*.12. 46. 11-33.
- Tamaki, T., (2015). "Levels of analysis of the International System." Der. Kavalski, E. (ed.) *Encounters with World Affairs: An Introduction to International Relations*. Farnham: Ashgat. 85-106.
- Toklu, V.(2004). *Uluslararası İlişkiler*.Ankara: İmaj Yayınevi.
- Viotti P. R..Kouppi M. V.(2012)., *International Relations Theory*.Pearson.
- Viotti P. R..Kouppi M. V.(2016)., *Uluslararası İlişkiler Teorisi*. Çev..Metin Aksoy, Ankara: Nobel.
- Waltz, K.(1982). *Uluslararası İlişkiler Kuramı ve Dünya Siyasal Sistemi*. Çev. Ersin Onulduran, Ankara:Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Waltz, K. N.(2001). *Man, The State and War:A Theoretical Analysis*, New York: Columbia University Press.
- Waltz ,K. N. (1990).Realist Thought and Neorealist Theory.*Journal of International Affairs*.44.1.21-37.
- Yalem, R. J. (1977).The Level of Analysis Problem Reconsidered. *The Yearbook of World Affairs*..31.1977, 306-326.
- Yaylar,Y.*Uluslararası İlişkiler Teorileri*.05.08.2018 tarihinde academia sitesinden alınmıştır.
- Yurdusev, N.(2007).„Analiz Seviyesi ve Analiz Birimi”: Bir Ayrım Argümanı.*Uluslararası İlişkiler Dergisi*. 4.16.3-19, 16, 2007.s.3-19.

# I.DÜNYA SAVAŞI YILLARINDA OSMANLI DONANMASININ EĞİTİMİNE KATKI SUNAN TERCÜME BİR KİTAP: “TERBİYYE-İ BEDENİYYE” ÜZERİNE GENEL BİR ANALİZ

**Dr. Yaşar KOP**

*Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler ABD, yasarkop@gmail.com*

**Öğrt. Mecbure KOP**

*Kars Milli Eğitim Müdürlüğü, Merkez İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni,  
gazeteci\_2828@hotmail.com*

## ÖZET

Düşünceyi kendi bünyesinde yorumlayıp aktaran basılı yapıtlar bütünü olan kitap, ister ders kitabı olsun ister fikir veya benzeri bir anlam taşıyan hiç bir zaman önemi yadsınamaz materyal olarak, geçmişten günümüze kadar varlığını sürdürmeği başarmıştır. Bu bağlamda araştırmamıza Alman Donanması için kaleme alınan bugünün ifadesi ile beden eğitimi [Terbiyye-I Bedeniyye Risalesi] kitabının analizini konu edinilmiştir. Söz konusu kitap, dönemin Deniz Astsubay Okulunun Müdürü Nail Efendi ve Müdür Yardımcısı Teğmen Diresel Efendi tarafından Türkçe'ye nakledilerek, bir tanesi Padişah'a (1916) ve bir nüshası da Bahriye Nazırlığı'na gönderilmek suretiyle Osmanlı eğitim tarihine dahil edilmiştir. Bir nevi hayat hareketir sloganıyla gerçekleştirilen tercüme kitap projesinin gayesi müttefik konumundaki Batılı bir devlet olan Almanlardan geri kalmamaktır. Çünkü savaş yıllarında olduğundan hareket yeteneği olan ve bu durumu kabiliyete döken her bir askerin aynı zamanda cesareti de artacağı için bir taşta iki kuş vurulmak istenmiştir. Bu çalışmada özellikle Osmanlı Devleti'nin I. Dünya Savaşı'nda birçok cephede çarpışmasına rağmen faydalı olabileceğini düşündüğü bir kitabı tercüme ettirmesinin önemi üzerinde durulmakla birlikte kitabın içerisinde bulunan askeri talimlere yönelik detaylar verilecektir. Böylece hem eğitim tarihi, hem askeri tarih ve hem de beden eğitimi gibi alanlarda çalışanlarla, diğer ilgililere yönelik bir ipucu vermesi bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı Donanması, Levent, I. Dünya Savaşı, Bahriye Nazırlığı.

## A TRANSLATED BOOK WHICH CONTRIBUTES EDUCATION OF OTTOMAN NAVY IN WORLD WAR I. YEARS: A GENERAL ANALYSIS ON “TERBİYYE-I BEDENİYYE”

### ABSTRACT

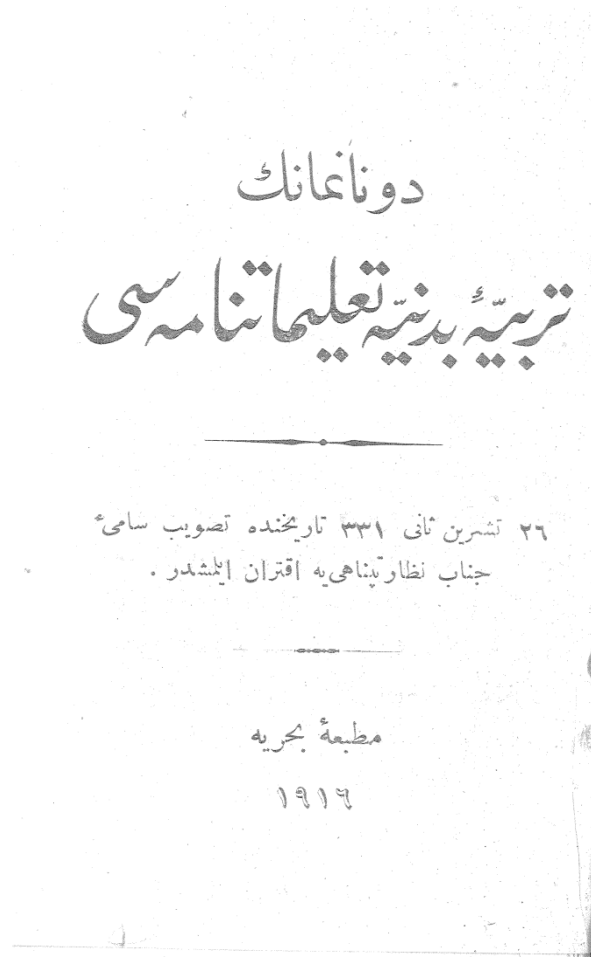
Books manage to maintain their existence from past to present. The book, which is the all of the published pages that criticize and transfer the thought in its own, cannot be ignored whether it is a lesson or idea book or carries a similar meaning. In this context, our research is focused on the analysis of a psychical training book [Terbiyye-I Bedeniyye Risalesi], which is written for German Navy. The mentioned book was translated to Turkish by the principal of Naval High School Nail Efendi and deputy manager Lieutenant Diresel Efendi. After it was translated, the book was integrated into Ottoman education history thereby sent to Padişah and the The Navy Board. Translated book project's purpose which was carried out with the life is a kind of movement slogan, was not to fall back against Germans which are our ally and a western country. Because the movement ability and skills of the each soldier is important, it is also encourages the soldiers, so it gets the best of the both worlds. In this research, It was stated that despite Ottoman Empire fought in many fronts, it was thought that translating the book is important. The details about military training in the book will be given. Thus, it was thought, the book will be useful for education history, military history, psychical training instructors and others interested in.

**Keywords:** Ottoman Navy, Sailor, World War I, The Navy Board.

## GİRİŞ

Bilindiği gibi tarih ve coğrafya gibi dersler ilk önce Roma döneminde okullarda yer alsalar da günümüz mantığıyla bu bağlamdaki disiplinler Osmanlı Devleti'nde de II. Abdülhamit döneminde (Kodaman, 1988) Maarif Nezareti'ne bağlı iptidailerde ortaya çıkmış, sonrasında rüştiye ve idadilerde hatta sultanilerde de kendilerine yer bulmuşlardır. Hemen hemen her branşın öğretiminde merkezi bir konumda olan ders kitapları, gelişen teknolojiye rağmen halen önemini yitirmemiştir. Belki somut bilgiler yumağı görüldüğü için, belki bireysel hatta toplumsal duyarlılık oluşturduğu, belki de birçok kesime hitap ettiği veya da ifade edilen sayıtlıların tamamı için bu önem devam etmektedir(Kabapınar, 2009: 368-370). Başka bir deyişle, ister ders kitabı olsun ister fikir veya benzeri bir anlam taşıyan hiç bir zaman önemi yadsınamaz materyal olarak, geçmişten günümüze kadar varlığını sürdürmeği başarmıştır.

Bu minvalde araştırmamıza Alman Donanması için kaleme alınan *Terbiyye-i Bedeniyye Risalesi* yani bugünün ifadesi ile Beden Eğitimi kitabınının analizi konu edinilmiştir.



Resim 1: Terbiyye-i Bedeniyye Risalesi'nin ana kapağı

Terbiyye-i Bedeniyye kitabı, dönemin Deniz Astsubay Okulunun Müdürü Nail Efendi ve Müdür Yardımcısı Teğmen Diresel Efendi tarafından Türkçe'ye tercüme ettirilerek, bir tanesi Sultan Abdülaziz'in yeğeni ve aynı zamanda

Sultan İkinci Abdülhamid'in kardeşi olan Padişah Reşad'a (V. Mehmet) (Gürak, 1999: 260-265) 1916 yılında sunulmuş, bir nüshası da Bahriye Nazırlığına gönderilmiş ve bundan böyle de söz konusu kitap kendine Osmanlı eğitim tarihinde yer edinmiştir.

### **Tercüme Ettirilme Sebebi ve Kitabın İçeriği**

Çeviri kitap projesinin gayesi, müttefik konumundaki Batılı bir devlet olan Almanlardan geri kalmamaktı. Bilindiği üzere Osmanlı Devleti 19. yüzyıl itibarıyla artık hasta adam olarak nitelendirilmekte idi. Avrupa'da kendisini yalnızlıktan kurtarmak için bir takım ittifak teşebbüslerinde bulunmuştur. İlk teşebbüsü olan İngiltere ve akabinde Fransa'dan red cevabı almasıyla belki de zorunluluktan II. Wilhem'in başını çektiği Almanya'ya yönelmişti (Armaoğlu, 2010: 140-142; Aybars, 1994: 60-61). Son yöneliminden olsa gerek ki hareket yeteneği olan ve bu durumu kabiliyete döken her bir askerin aynı zamanda cesareti de artacağı için bir taşta iki kuş vurulmak hevesi, bundan dolayı da ortağı olan Almanların hoşuna gidecek bir icraat daha yapılmak istenmiştir.

Terbiyye-i Bedeniyye Risalesi 1916 yılında Bahriye Matbaası tarafından yayıma hazır hale getirilmiştir. 165 sayfa ve 74 şekli içeren adı geçen kitap, 4 bölüm ve 139 alt başlıktan oluşmaktadır. Kitapta;

- Yalnızca aletli jimnastiğin önemli olmadığı,
- Bireysel yeteneklerin ön plana çıkarılmasının da gerekliliği,
- Bu durum için silahlı ve silahsız talimlerin önem arzettiği,
- Bunların ayrıntılarıyla birlikte resm edildiği göze çarpmaktadır.

Ayrıca askerin dikkatini toplama bilmesi ve motivasyonunu sağlayabilmesi için çeşitli oyunların da gerçekleştirile bilineceğine dair güzel örnekler mevcuttur.

### **Savaşın tüm zorlu şartlarına rağmen bir nevi İslamın ilk emrini yerine getirme teşebbüsü**

Türk tarihi İslamiyetle tanışmasının ardından gerek karakteristik ve gerekse örf, adet ve gelenek-göreneklerinde harmanlama yoluyla bazı yeni hasletlerle tanışmış (Akyüz, 2001: 19-20) ve bu durumu cumhuriyetin kuruluşuna kadar da sistematik bir şekilde sürdürmeği başarmıştır. Onlardan birisi de ilim ve irfana ne şartta olursa olsun kıymet vermeği göz ardı etmemektir. Örneğin; Atatürk Dönemi ilk Maarif Kongresi 15-21 Temmuz 1921 tarihinde Ankara'da gerçekleştirilmiştir. O sırada Eskişehir-Kütahya savaşları yapılmakta, Sakarya'da askerler doğuya çekilmekteydi. Böylesine sıcak bir atmosferde 180 kişiden fazla bir katılımcının yer aldığı kongre, bugünkü Ankara Ulus Merkez Bankası, o dönemde Ankara Öğretmen Okulu olarak kullanılan binanın konferans salonunda yapılmıştır. 12 gün yerine sadece 7 gün sürmek kaydıyla plana harfiyen sadık kalınmıştır (Yalçın vd., 2000: 299-301) Atatürk böylesi bir ortamda savaş yıllarını ve şartlarını hiçe sayarak bu kongreyi yaptığı için çok sayıda eleştiri almasına rağmen asla bir yönle değil her yönle ilerleme olan terakkiden taviz vermemiştir. Çünkü kendisi de iyi biliyordu ki gerek ilerlemenin ve gerekse gelişmenin yolu eğitimden geçmektedir. Diğer bir örnek de Gazi Mustafa Kemal Paşa'nın büyük zaferin hemen ardından ilk iş olarak, 27 Ekim 1922'de Bursa'da toplanan İstanbul ve Bursa'da görevli öğretmenlere bizzat konferans vermesi ([www.atam.gov.tr](http://www.atam.gov.tr), 2018) ise yukarıdaki paragrafı destekleyen ve dahası perçinleyen bir durumdur.



Keza günümüzde ise Suriye'nin başkenti Şam'da rejimin kuşatmasındaki Doğu Guta'da, aralıklı bombardıman ve okullardaki ağır hasara rağmen eğitim-öğretimin yine de sürmesi ([www.aa.com.tr](http://www.aa.com.tr), 2017) belki de örneklerin en öğreticilerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

### **Kullanılan Yöntem ve Elde Edilen Bulgular**

Çalışmada “*Belge yoksa tarih de yoktur*” (Madge,1965’den akt. Yılmaz, 2009: 132) düsturundan hareket edilmiş ve bundan ötürü doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesini içerir (Çepni, 2009: 106-107). Bahsi geçen olgular; sonradan yazılmış ve çizilmiş her türlü mektup, rapor, kitap, ansiklopedi, resmi ve özel yazı ve istatistikler, tutanak, anı, yaşam öyküsü (Bailey, 1982) ve benzerlerinden birisi olabilir.

Daha önceden belirtildiği gibi kitap dört bölümden oluşmaktadır. Bunlar;

- 1. Bölüm: Beden Eğitiminin Asıl Gayesi ve Tesiri
- 2. Bölüm: Egzersiz Hareketleri ve Programlar
- 3. Bölüm: Silahla Beden Eğitimi
- 4. Bölüm: Jimnastik ve Oyun

*Bölüm 1’de ÖZETle*, kültür-fizik hareketlerinin ve/veya sporun kıymeti tam anlaşılamadığı için sağlıklı bir vücuttan dahi tam istifade edinilemediğine vurgu yapılmaktadır. Keza spordan kasıt vücudun sadece birkaç nokta veya uzvunu çalıştırmak anlaşıldığı için, bu bile büyük bir eksiklik olarak tarif edilmektedir. Yani kitaba göre insan vücudu topyekûn değerlendirilmeli ve yalnızca birkaç organ çalışır duruma getirilip diğerleri köreltilmemelidir. Çünkü kitabın belki de en önemli sloganı hatta ÖZETi şudur: “*Hayat Harektir!..*” bu döviz niteliğindeki cümle aslında sağlıklı olmanın da temelini teşkil etmektedir. Buna ilaveten kitap; vücudu, hareketle çalışan bir makineye benzetmektedir. Belki de farkında olunmadan günümüz özel öğretim yöntem ve tekniklerinden birisi olan metafora atıf yapılmaktadır. Vücut sıvısı olarak bilinen kana ise ayrı bir paragraf açılmıştır. Bundan maksat kanı iyi bir şekilde sevk edip kalp başta olmak üzere ciğer ve böbrekten cilde kadar her uzva engelsiz olarak taşımanın önemi üzerinde durulmaktadır.

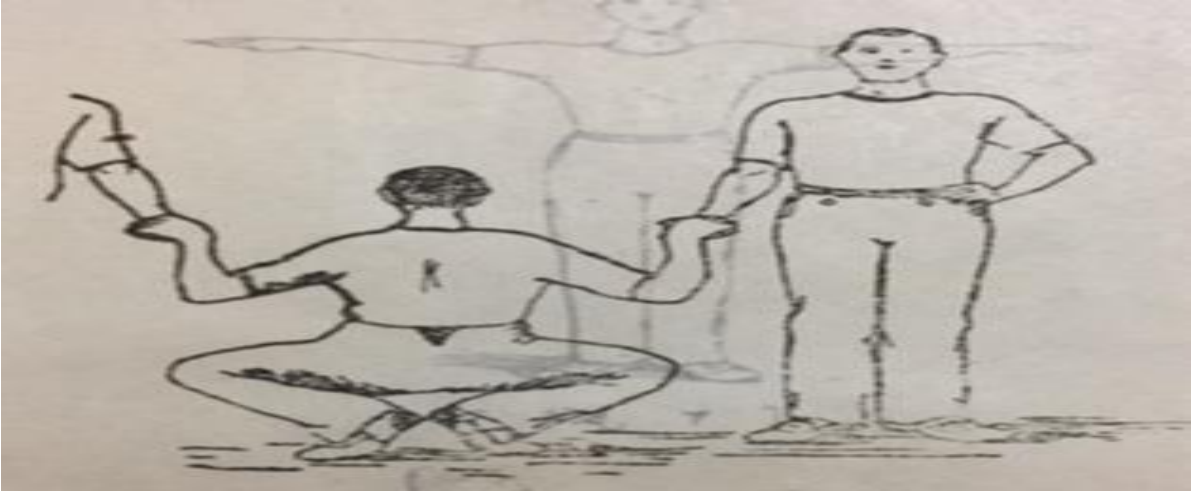
Bunlardan başka vücudun nasıl ve ne şekilde dinç kalacağı konusu işlenmiştir. Şayet spor yaparken yorulmak istenmiyorsa bilinçsiz hareketlerden kaçınılması gerektiğinin altı çizilmiştir. Böylece ne organlarımızın zarar göreceği ve ne de kolay kolay yorgun düşülmeyeceği anlatılmaya çalışılmıştır. Bazı yorgunluklarda vardır ki tahminlerin ötesinde tehlike arz etmektedir. Bu tür yorgunluklar anında fark edilemeyeceği gibi neticesi de maalesef ki ölümcül olabilmektedir. Kitaba göre bu duruma verilebilecek en bariz örnek kalp yorgunluğudur. İnsanoğlu kalp çarpıntısı veya krizine maruz kalmak istemiyorsa sistematik bir şekilde egzersizlere başlamalı ve aşağıda ÖZETi verilen yol haritasını takip etmelidir:

- Hareketler basitten zora doğru olmalı,



Resim 2: Başlangıç seviyesi, s.17

- El ve ayak parmağı, çömelme, topuk ve diz hareketleri ile genellikle başlanılmalı,



Resim 3: Çömelme hareketi, s. 18

- ☉ Vücutta özellikle gelişmeyen uzuvlara yönelik hareketlere yoğunlaşılmalı,



Resim 4: Mekik, s. 36

Yukarıda belirtilen kurallara azami surette uyulursa orduyu teşkil eden askerlerin dolayısıyla devletlerin faydasına olacaktır. Başka bir ifade ile *“sağlam vücudu olan askerin, cesareti de yerinde olur.”* düsturu ile milletlerin geleceği baki olabilir.

Birinci bölümde bir başka ele alınan konu ise spor yapan askerlerin giyeceği kıyafetlere yönelik olan uyarılar kısmıdır. Terbiyye-i Bedeniyye Risalesinde elbiselerin;

- ☉ Hareketi kısıtlamayacak darlıkta olması,
- ☉ Vücudun nefes almasına vesile kılması,
- ☉ Bezden spor kundura giyilmesine önem gösterilmesi tavsiye edilen ikazlardan bazılarıdır.

*İkinci bölüm* de ise ağırlıklı olarak egzersiz hareketleri ve bunlara yönelik programlar üzerinde durulmuştur. Bu kısımda özellikle günümüz modern eğitimin aksine bir strateji geliştirilmiştir. ÖZETle, vücudun hareket kabiliyet ve çevikliğini temin etmek için belli bir nizam gerektirdiği vurgulanmıştır. Yeter ki bunun için bireyler/eğitime tabi tutulan askerler veya leventler birbirine çarpmasın denilerek aykırı bir görüş ortaya atılmıştır. Yine talim sırasında eğitmenin yani komutanın askerleri görmesinin elzem olduğu da belirtilmiştir.

Programlar belirlenirken uzun aralar verip kısa zamanda çok hareket yapılmaması gerektiği dile getirilmiş olup yapılan veya yapılacak olan tüm hareketlerin az ve de sık tekrarlanması kendi faydalarına olacaktır diye de dip not düşülmüştür.

İlaveten de hangi maksat için hangi programın yapılacağına dikkat edilmeli diye de ayrıca belirtilmiştir. Özellikle; vücut dikleştirilmeli, çevikleştirilmeli, hastalıklar yok edilmeye çalışılmalı ve bel ile karın muntazam olmalıdır. Aksi halde bir savaş halinde kaybeden tarafın kendilerinin olacağı kaçınılmaz olduğu kaleme alınmıştır.

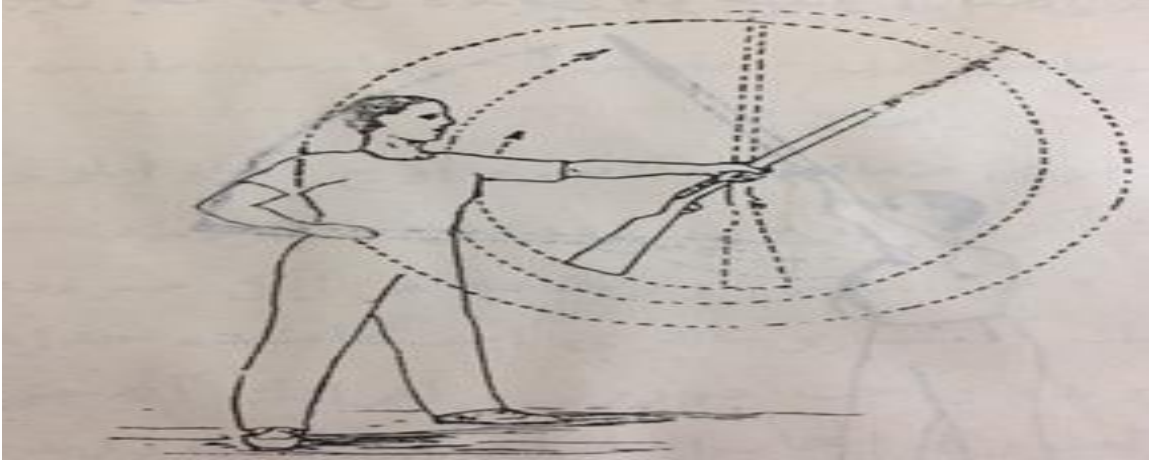


Resim 5: Vücutun dik durmasına yönelik bir hareket, s. 29

*Bölüm 3* ise silahla beden eğitime ayrılmıştır. Özellikle şekillerle de süslenen bu kısımda, silahla beden eğitiminin amacı, iyi nişan alabilmek adına kol ve beli takviye etmeye yönelmenin şart olduğuna dikkat çekilmiştir.



Resim 6: Silahla talim, s. 82

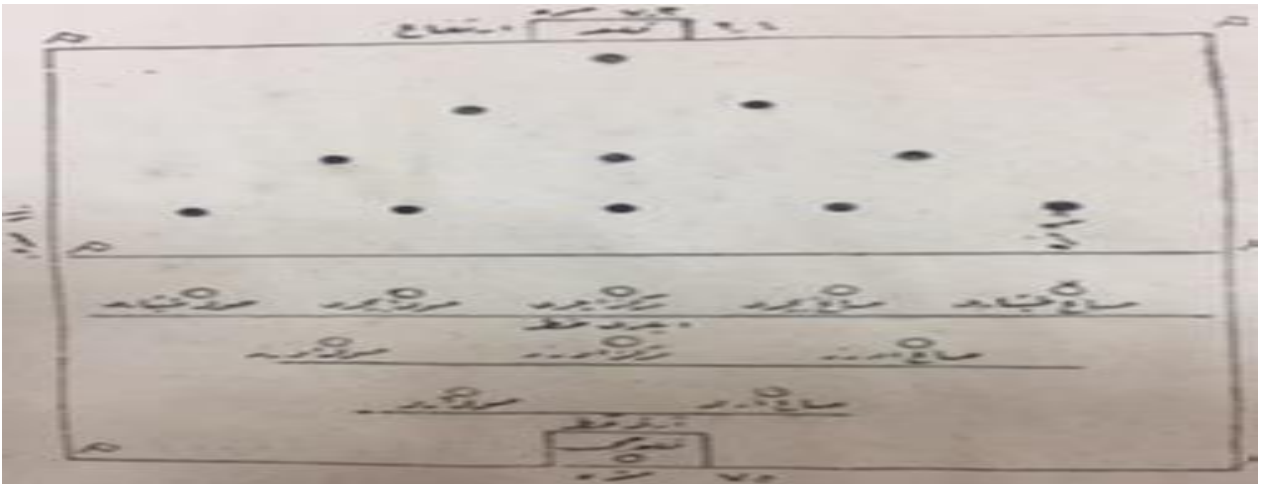


Resim 7: Nişan alma egzersizi, s. 87

*Bölüm 4* ise günümüzde özellikle oyunlarla sosyal bilgiler öğretimine vurgu yaparçasına oluşturulmuş bir bölümdür. Bazıları gerek gündelik hayatta, düğünlerde bayramlarda ve ilk ve ortaokullarda da sergilenen tanidik isimlerden oluşmaktadır. Kısmen değişik olan oyunlar olduğu gibi bariz farklardan oluşan *ayak topu* (futbol)] da listede kendine yer bulmuştur. Adı geçen oyunlar aşağıdaki gibidir:

- Esir almaca
- Bayrak kapmaca (yarış)
- Halat çekmek
- Çomak topu
- Kulaklı top
- Sırıkla atlamak
- Yumruk topu (voleybol)
- Ayak topu (futbol)

Farklı olarak addedilen oyunların başında ayak topu diye isimlendirilen futbol gelmektedir. Günümüz futbolunda farklı görüldüğü için burada bahsedilmesinde yarar olacağı düşünülmektedir (s. 153-157):



Resim 8: Futbolcuların sahada dağılımı, s. 155

Burada ilk dikkat çeken durum, rakip takımların düşman diye nitelendirilmesidir. Yine kalecinin el veya kol ile topa dokunması da farklı yasaklardan biridir. Günümüzde ki gibi kırk beşer dakikalık iki devre halinde oynamış olsa da on dakika mola ve tek bir hakem tarafından yönetilmesi de diğer bir fark olarak göze çarpmaktadır. Oyun taktiği ise modern futboldan oldukça farklı ve standart olarak karşımıza çıkmaktadır yani futbolcular sahaya 1 kale muhafızı (kaleci), 2 arka, 3 orta, 5 ileri tertibinde dizilmektedirler.

## SONUÇ

Alman Donanması için kaleme alınan ve bir beden eğitimi kitabı olan Terbiyye-I Bedeniyye Risalesi, I. Dünya Savaşı'nda Osmanlı Devleti'nin kader ortağı olan müttefiğinden geri kalmamak ve bir nevi de ilmi gelişmeleri yakından takip etmek adına 1916 yılında tercümesi yaptırılarak Bahriye Nazırlığı'nın emrine sunulmuştur. Bu durum dört bir cephede savaşmak zorunda kalan Osmanlı'nın içinde bulunduğu zor şartlara rağmen göz ardı edilmemesi gereken aslında bir ilmi olaydır. Araştırmanın örtük gayesinden biri aslında kitabın tanıtılmasına yöneliktir. Çünkü böylesi bir çalışmanın gün yüzüne çıkartılması Ali Emiri tarafından 1915'lerde sahafın tozlu rafları arasından bulunup günümüze ulaşan Divan-ı Lügatî't Türk'ün ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr), 2018) bulunma gayesi ile en azından örtüşmeye teşebbüs etmektedir. 4 bölüm ve toplamda 165 sayfadan oluşan kitapta, zamanın şartlarına rağmen en ince ayrıntıyı vermek kaydıyla 70'in üzerinde resimlerle ifade edilen basitten karmaşığa jimnastik ve kültürel hareketlerinin önemi, zamanımıza ışık tutmakta ve dönemi daha iyi idrak etmeye vesile olmaktadır.

Hayatın anlamını hareketle ÖZETleyen kitap aslında Ankebut Suresi 64. Ayetle de bir nevi örtüşmektedir (Bilmen, 1993: 405). Söz konusu ayette: "Bu dünya *hayatı* ancak bir eğlence ve oyundan *ibarettir*." denilmektedir. Kitapta belirtilen sağlıklı olmak için yapılan spor ve hareketi eğlenceye indirgeyerek yapınca ortaya sağlam bir vücut çıkmış olacaktır.

Tüm vücudun çalıştırılması, kanın insan hayatı için önemi ve bu nedenle düzenli akışı için yapılması gereken hareketlerin sıralanışı, az fakat sık yapılan tekrarın kalbi dinç tutacak olmasını kitabın ana hatları arasında sıralamak mümkündür. Yine giyilen elbisenin bile sporda ki önemini atlamamış olması da bahsi geçen kitap tercümesini ehemmiyetli kılmaktadır. Çeşitli alet ve silahla yapılan talimin askeri çevikleştirmesi, gerek eğitim ve gerekse dinlenme amaçlı ama aynı zamanda bol motive duygusuyla meydana getirilmiş oyunların varlığı da kitabın önemini kat be kat artırmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2001). *Türk Eğitim Tarihi*. (8. baskı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Armaoğlu, F. (2010). *20. Yüzyıl Siyasi Tarihi*. (17. baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- Aybars, E. (1994). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi I*. (3. baskı). Ankara: Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- Bailey, K.D. ( 1982 ). *Methods of Social Research*. (2nd ed.). New York: The Free Press.
- Bilmen, Ö. N. (1993). *Kur'an-ı Kerim ve Türkçe Meali Âlisi*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

- Çepni, S. (2009). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına GİRİŞ*. Trabzon.
- Gürak, H. G. (1999). *Kuruluşunu 700. Yılında Osmanlı*. İstanbul: Nesa Basın Yayın Dağıtım.
- Kabapınar, Y. (2009). Yeni Öğrenme Anlayışı Işığında Sosyal Bilgiler Ders Kitapları. *Sosyal Bilgiler Öğretimi-Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (367-401). Ankara: Pegem Akademi.
- Kodaman, B. (1998). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- [www.aa.com.tr](http://www.aa.com.tr) adresinden 09.10.2017 tarihinde edinilmiştir.
- [www.atam.gov.tr](http://www.atam.gov.tr) adresinden 27.03.2018 tarihinde edinilmiştir.
- [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 10.07.2018 tarihinde edinilmiştir.
- Yalçın, D., Akbulut, D. A., Balcıoğlu, M., Köstüklü, N., Süslü, A., Turan, R., Eraslan, C. ve Tural, M. A (2000). *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi-I*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları.
- Yılmaz, A. (2009). 1998 ve 2004 Sosyal Bilgiler Programına Göre Hazırlanan Ders Kitaplarındaki Bazı Kavramların Veriliş Biçimlerinin Karşılaştırılması. *Marmara Coğrafya Dergisi*. 19, 130-152.

# ALPULLU ŞEKER FABRİKASI'NIN KURULUŞU VE YÖREYE SOSYO-KÜLTÜREL ETKİLERİ

*Dr. Öğretim Üyesi Sezai ÖZTAŞ*  
*Kırklareli Üniversitesi*

## ÖZET

Birinci Dünya Savaşı'nın kaybeden tarafında olan Osmanlı İmparatorluğu kendisine dayatılan Sevr Antlaşması'nı imzalamak zorunda kalmıştır. Antlaşma imzalanmış olmasına rağmen Türk milleti kendisine dayatılan bu yıkım sözleşmesini kabul etmeyerek ulusal bağımsızlık mücadelesine GİRİŞmiş ve bu mücadele neticesinde Türkiye Cumhuriyeti Devleti'ni kurmuştur. İşgalden kurtularak bağımsızlığını geri kazanan Türk milleti, Mustafa Kemal Atatürk'ün de defaatle belirttiği gibi, tam bağımsızlığın ancak iktisadi bağımsızlık ile gerçekleşebileceğini, Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemlerinde yaşanan olumsuz ekonomik koşullar neticesinde iyice kavramış ve sosyo-ekonomik kalkınmayı sağlayabilmek için sanayileşmenin yollarını aramaya başlamıştır. Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunun ilk yıllarında üretimin ekonomideki payını arttırmak için GİRİŞimlerde bulunmuş ve sanayi toplumu olma yolunda adımlar atmıştır. Böylece halkın en çok ihtiyaç duyduğu temel tüketim maddelerinin üretimine öncelik verilmiştir. Üretimi düşünülen temel tüketim maddelerinden biri de şekerdir. Türk çiftçisi ilk defa şeker ziraatı ile tanışmış ve kendi fabrikasında ürettiği şekeri tüketme imkânı bulmuştur. Bu çerçevede Türkiye Cumhuriyeti'nin şeker üreten ilk fabrikası Alpullu Şeker Fabrikası'dır. Alpullu Şeker Fabrikası istihdam sağlama açısından, ekonomik gelir elde etme açısından ve sosyo-kültürel açıdan yöreyi çeşitli düzeylerde etkilemiştir. Bu çalışmada da Türkiye'nin şeker üreten ilk fabrikası olan Alpullu Şeker Fabrikası'nın kuruluş süreci ve fabrikanın kuruluşunun ardından yöredeki sosyo-kültürel etkileri üzerinde durulacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Şeker, şeker sanayi, Alpullu Şeker Fabrikası, sosyo-kültürel değişim

## THE FOUNDATION OF ALPULLU SUGAR FACTORY AND ITS SOCIO-CULTURAL IMPACT ON THE REGION

### ABSTRACT

The Ottoman Empire, which was on the defeated side of the First World War, had to sign the Treaty of Sevres imposed on itself. Although the Treaty had been signed, the Turkish nation did not agree to this contract of destruction and embarked on the national independence struggle and as a result of this struggle they established the Republic of Turkey. In the light of the adverse economic conditions experienced during the last periods of the Ottoman Empire, the Turkish nation, which regained independence by getting rid of the occupation realized the fact that, as Mustafa Kemal Atatürk repeatedly stated, complete independence can come true only through economic independence and thus started to search for the ways of industrialization in order to achieve socio-economic development. In the early years after its foundation, The Republic of Turkey made efforts to increase the share of production in the economy and took steps towards becoming an industrial society. Thus, the production of basic consumption goods that people need most was given priority. One of the basic consumption goods which was planned to be produced was sugar. The Turkish farmer met sugar agriculture for the first time and was able to consume the sugar it produced in his own factory. In this context the first factory to produce sugar in the Republic of Turkey is Alpullu Sugar Factory. Alpullu Sugar Factory has influenced the region in terms of providing employment, economic income and socio-cultural aspects at various levels. This study will focus on, the first factory ever to produce sugar in Turkey, Alpullu Sugar Factory's foundation period and its socio-cultural impact in the region after the foundation.

**Keywords:** Sugar, sugar industry, Alpullu Sugar Factory, socio-cultural change



## Tarihsel Süreç İçerisinde Şeker

Şeker; asırlar boyunca pahalı bir meta olarak kullanılmıştır. Avrupa'da çay ve kahvenin tanınması bu maddeye satış gücü vermiştir. Başlangıçta Çinliler tarafından şeker kamışındaki öz suyundan şerbet yapılır ve şeker bu yolla tüketilirdi. Milattan sonra 500 senesine doğru bu kez Hintliler beyaz ve katı şeker üretmeyi başarmışlardı. Böylece ürettikleri bu şekeri İran'a ihraç etmeye başladılar. Batı bu ürünle Araplar aracılığı ile 640'lı yıllarda tanışmıştır. Birinci Haçlı Savaşı'ndan sonra Doğu-Batı arasında şeker ticareti başlamış, 1440'larda ise Portekizliler şeker kamışını Kanarya ve Madeira adalarına götürmüştür. Şeker ziraatındaki asıl gelişme Alman kimyagerlerden Sigismund Marggraf'ın 1747'de pancardaki şekerin varlığını ortaya çıkarması ile yaşanmıştır (Soyak, 1967). Marggraf pancar şekerini ilk elde eden kişi olmasına rağmen 1796'da bunu sanayiye uygulayan Franz Karl Achard (1753-1821) olmuştur (<http://www.turkseker.gov.tr/tarihce.aspx>).

Avrupa'daki şeker sanayisi 1830'larda kalkınma dönemini yaşarken ülkemizde de 1840'lı yıllarda ilk şeker fabrikası kurulması GİRİŞİMİ yaşanmıştır. Bu tarihte Arnavutköylü Dimitri Efendi, İstanbul yakınında bir şeker fabrikası kurmak için faaliyete geçmiştir. Hatta 11 Mart 1840 tarihli bir mazbatadan anlaşıldığına göre Nafia Nezareti tarafından Dimitri Efendi'ye, Rumeli ve Anadolu'da şeker pancarı yetiştirmek ve bundan şeker yapmak için on yıllık bir imtiyaz tanınmıştır. İkinci GİRİŞİMİN 1867'de Davudoğlu Karabet tarafından yapıldığı bilinmekle beraber buna dair belge bulunamamıştır; sadece dokuz maddelik bir şartname bulunmaktadır. Şartnamenin maddeleri arasında o zamanki inanışlarımıza ışık tutan ilginç hususlar da vardır: Örneğin şerbet arıtımında kullanılacak aktif kömürün sığır veya koyun kemiğinden yapılabileceği, başka hayvanların kullanılmayacağı şart koşulmuştur. Zira domuz kemiği konulursa şeker dinen mekruh olur denilmiştir (<http://www.turkseker.gov.tr/tarihce.aspx>). Anlaşılan o ki devletin içinde bulunduğu koşullar düşünülen bu şeker üretimlerinin hayata geçirilmesine engel olmuştur. Bunun sonucunda da Türkiye'deki ilk şeker fabrikasının kurulması 1926 senesini bulmuştur. Bu durum bize Osmanlı Devleti'nin son yüzyıllarında teknik gelişmeler bakımından içinde bulunduğu müşküllüğü de izah edebilmektedir. Bu üretimin sağlanamamış olmasından kaynaklanıyor olsa gerek ki Osmanlı ülkesinde şeker, zaman zaman altın değerinde ekonomik değeri olan bir tüketim maddesi halini almıştır. Öyle ki Birinci Dünya Savaşı yıllarında ve çeşitli kıtlık-pahalılık dönemlerinde şekerin okkası 12 kuruşa İstanbul'a getirilip 20 kuruşa satılacağı vaadine rağmen 300 kuruştan satışa sunulmuştur (Şahin, 2000: 51). Böyle kısıtlı dönemler geçiren şeker gün gelmiştir ki adına şiirler yazılacak bir hal dahi almıştır.

### **Kaside-i Şekeriye Bera-yi Medh-i Şakir Kesebir**

Döndü dillerde bugünler yine destâne şeker  
Oldu bin bir gece halinde bir efsane şeker  
Benim Alpullu'da bir tek pulum olsun yoktur,  
Yaşadım bunca zaman, yuf bana bigâne şeker.

Kimi pancar kesilir bahsi açıldıkça susar,  
Benziyor bazı zaman âteş-i sûzane şeker

İktisat ilmini “Şakir Kesebir”den öğren,  
Neler öğretmez efendim, neler insâne şeker?

Dane-i vaslını beyhudedir ummak Seyfi,  
Yağsa gökten sana düşmez yine bir tane şeker  
Başlayım şimdi samimâne dua eylemeğe  
Âfiyetbahş ola tâ, Şakir-i devrâne şeker.

Orhan Seyfi Orhon (Şahin, 2000: 52).

Şahin (2000: 49) tarafından ise şekerin günün koşulları içindeki önemi şu güzel cümleler ile ifade edilmiştir:

*“Biz çocukluğumuzda bugün kullandığımız şekerini bilmezdik. Gördüğümüz, al şeker ve halkalı şekerden ibaretti. Al şeker tarçınlıydı; ondan şerbet yapılır, özellikle kutsal günlerde gelene gidene sunulurdu. Halkalı şeker adı üstünde delikti; yüz paraya benziyordu. Bunun dışında bildiğimiz pekmezdi, sorguçu. Sorguç, dut kurusunun ezilmiş haliydi, kirli bir beze sarılıp bebelerin ağzına tıkalırdı; emzik yerine bunu emerdi çocuk. Yokluk, kıtlık senelerinde gavur şekerini getirilirdi bazı bazı; aynı kaşar tekeri gibiydi. Keserle ya da testereyle kan-ter ufalanıp satılırdı. Ülkede şeker fabrikası yoktu, çünkü kapitülasyonlar izin vermiyordu. Köylerde kıtlık yıllarında şeker bulunamadığı için tatlandırıcı yerine dut ya da üzüm pekmezi kullanılırdı”.*

### Alpullu Şeker Fabrikası'nın Kuruluşu

Birinci Dünya Savaşı sırasında memleketimizin yaşadığı mahrumiyetlerden bir tanesi de şeker sıkıntısıydı. Uşaklı Nuri Ağa (Nuri Şeker) o yıllarda şeker fabrikası kurmayı düşünmüş<sup>56</sup> ve şeker pancarı ziraatı ile meşgul olmuştur. O, Kurtuluş Savaşı'nın başarı ile sonuçlanmasından sonra 1924 yılında da gerçekten böyle bir fabrika kurma teşebbüsüne GİRİŞmiştir. Hemen hemen aynı tarihlerde Çatalca mebusu Şakir Kesebir de Trakya'da bir şeker fabrikası kurulması üzerinde durmuş böylelikle Trakya halkının başka yerlere göçmesini bir miktar da olsa durdurmayı istemiştir. Şeker fabrikası kurma fikri böylelikle bu iki müteşebbis tarafından ortaya atılmıştır. (Hayat Tarih Mecmuası, 1968: 7).

<sup>56</sup> Nuri Şeker'in oğlu Muhsin Şeker'in babası ile ilgili anılarından bu durumu anlamak mümkündür:

*“Babam, fabrikayı kurmadan evvel şekerini evimizde imal etmeyi başarmıştı. Köyde yetişen pancarı şehirdeki evimizde kazanlara koyup kaynatıyor, kabuklarını soydurup rendeletiyor, ağaçtan yapılmış sıkma makinemizde sıkıp elde edilen şerbete kireç ayranı katıyor, sabaha kadar öyle bırakıyordu. Sabah, kireci altına çökmüş şerbeti bulandırmadan başka kazanlara aktarıyor ve bundan köpük helvası yapıyordu... Ben, yapılan bu helvaları pazara götürür, bağıra-bağıra satardım, şehirlisi, köylüsü kapış kapış alırlardı.*

*Babam bununla yetinmedi. Sayısız deneylerden sonra, pancar kokusu alınmış koyu şerbet elde etti, bu revaki dükkân dükkân gezdirdi, - İşte dedi, bu şekerin koyu şerbetidir. Bir şeker fabrikası yaptırılmalı, tarlalarımıza bol bol 'çükündür' ekelim, hem paralarımız Avrupa'ya gitmesin, hem de çoluk-çocuk, milletimiz bol şeker yesin... Anlaşılıyordu ki fabrika, babam için ölümsüz bir amaç olmuştu.”* (<http://www.turkseker.gov.tr/tarihce.aspx>).

Kimi fabrikanın bir semtin, kimi fabrikanın bir kentin tarihini yansıttığını belirten Aydın (1999: 37), Alpullu Şeker Fabrikası'nın ise "*Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk on yılının ekonomi ve sanayileşme politikasının aynası*" olduğunu ifade etmektedir.

Fabrikanın kurulma mevzusu ortaya çıktığında dönemin hükümet çevreleri bu fikre bir takım sebepler öne sürerek karşı çıkmışlardır. Sundukları gerekçeleri üç başlık altında toplamak mümkündür (Soyak, 1967):

- Dışarıdan gelen şekerden alınan gümrük gelirinin düşecek olması
- Pancar şekerinin Türkiye'de daha pahalıya imal edileceği öngörüsü
- Kuruluş masraflarının karşılanamayacağı

Mustafa Kemal ise pek çok konuda olduğu gibi bu konuda da geçici ve gün kurtarıcı uygulamalardan ziyade memleket için kalıcı ve faydalı çözümler üretme yetisine sahip bir devlet yöneticisi olarak şeker ithali için harcanan milyonlarca liranın memlekette kalabilmesi için bir kanunun çıkartılmasını sağlamış ve ülkemizde bu vasıta ile öncelikle Alpullu ve Uşak fabrikalarının kurulması için çalışmalar başlamıştır.

1924 yılı sonunda o yıllarda "şeker kralı" diye anılan Hayri İpar, Kazım Taşkent ve Şakir Kesebir, İstanbul ve Trakya Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi'ni kurmuşlardır. Şirkete Ankara'nın politik desteğini almak için Edirne milletvekili Faik Kaltakkıran ile Hüseyin Rıfki Arduman, Tekirdağ milletvekili Faik Öztrak, Bilecik milletvekili İbrahim Çolak da ortak edilmiştir. Türkiye, kendi şekerini kendi üretmeye hazırlanıyor ve tüccarlıktan sanayiciliğe atlama çabasındaki İstanbul tüccarları, Türkiye'nin ilk şeker fabrikasını kurmaya soyunuyorlardı (Aydın, 1999: 38). Böylelikle Alpullu Şeker Fabrikası, 500000 lira ile 14 Haziran 1925 yılında kurulan İstanbul ve Trakya Şeker Fabrikaları Türk Anonim Topluluğu'nun malı olarak 1926 yılında yapılmaya başlanmıştır (Alpullu, 1935a: 5).

Ankara'nın da desteği ile İş Bankası ve Ziraat Bankası'da bu yatırıma ortak edilmiştir. Sonuç olarak Alpullu'da kurulması kararlaştırılan fabrikanın %68 hissesi İş Bankası, %10 hissesi Ziraat Bankası ve Trakya İlleri Özel İdaresi tarafından üstlenilmiştir. Özel teşebbüsü temsil eden ve içerisinde Trakya köylüsünü de barındıran ortaklar ise %22 oranında katılıyorlardı (BCA, 490.1./1452.18.2). Buna rağmen fabrikeyi tam yetki ile sadece %22 pay sahibi ortakların yönetmesi kuruluş sözleşmesinde güvenceye alınmış ve kurulacak bu fabrikaya bir takım özel destekler sağlanmıştır:

- Üretilen şeker 18 yıl süre ile tüketim vergisinden muaftır.
- Fabrikaya kömür, linyit, kiremit sağlayan ocaklar normal vergi ve resimlerden muaf tutulacaktır.
- Fabrika için pancar üretecek arazilerin sahipleri 10 yıl süreyle arazi vergisi ödemeyeceklerdir.
- Fabrikanın taşıma faaliyetlerinde nakliyat vergisinden üçte bir indirim yapılacaktır.
- Fabrikanın kurulacağı alanın 5 hektarı devlet tarafından bedelsiz olarak sağlanacaktır.
- Fabrika personeli 10 yıl süreyle kazanç vergisi ödemeyecektir.
- 25 yıl süreyle İstanbul, Çatalca, Tekirdağ, Kırklareli, Edirne, Babaeski, Çorlu il ve ilçelerinde (yani tüm Trakya'da) yeni bir şeker fabrikası kurulmayacaktır (Engin, 1999: 39).

Fabrikanın inşaatı devam ederken fabrikaya ayrılan alanda “numune” tarlalar hazırlanmış ve pancar ekiminin nasıl yapılacağı çiftçiye öğretilmeye başlanmıştır. Alpullu Şeker Fabrikası'ndan emekli ustabaşı Ömer Yazıcıoğlu fabrikanın kuruluş aşamasını şu şekilde anlatmıştır:

“... Çünkü bilmiyorduk millet pancar nedir, şeker neyden nasıl olur. Rusya'dan kelle şekeri gelirdi o zamanlar. Derlerdi ki şekerin mayası kemikmiş. Değil tabii insan kemiği; hayvan kemiği yani. Rivayetmiş meğersem. Macar çikti çizmeleri, geldi köylere kadar. Gösterdi elindeki, dedi 'Efendiler bu pancardır'. Öğrendik hepimiz. Nasıl dikilir, nasıl sulanır, ne zaman sökülür filan...” (Engin, 1999: 40).

Aslında Trakya'daki bu pancar ekimi ilk değildi, daha öncesinde 1880'lerde Uzunköprü'de bir şeker işi denemesi yapılmış, pancar ekilerek Avusturya fabrikalarında bunun verimi tecrübe edilmişti (Aykut, 1935: 2). Ancak dönemin haberleşme koşulları göz önünde bulundurulacak olursa halkın bu konudaki bilgi noksanlığını yadırgamamak gerekmektedir.

Temeli yaklaşık bir yıl önce atılan Alpullu Şeker Fabrikası, 17 Kasım 1926 Salı günü ilk şeker mahsulünü çıkarmıştır. Merasimle çıkarılan bu ilk mahsulden 9 gün sonra, 26.11.1926 (BCA, 490.1./1452.18.2) günü de fabrikanın açılış töreni parlak bir şekilde yapılmıştır (Dursunkaya, 1948: 111).

Kırklareli'ne bağlı Babaeski ilçesinin Alpullu köyündeki demiryolu durağında günde beş yüz ton pancar işleyebilecek gücü olan bu fabrikanın Trakya çiftçileri üzerinde yaptığı yararlı etkiyi göz önüne alan topluluk 1927 yılında öz sermayesini 750000 liraya çıkarmıştır. 1928'de ise fabrika bünyesinde ispiroto fabrikası kurulmuştur. Mustafa Kemal Atatürk'ün 1930 senesinde fabrikayı ziyaret edişinin ardından kendisinin emri ile fabrikanın gücü yüzde altmış kadar genişletilmiş ve bir de küp şeker kurumları eklenmiştir. 1932 yılına gelindiğinde ise fabrikanın yüzde yirmi oranında geliştirilmesi ile gücü günde 1300 ton pancara ulaşırken topluluğun sermayesi de böylelikle üç milyon liraya çıkarılmıştır. 1934 yılında günde 1600 ton pancarı işler hale gelmiş ve kesme şeker kuruluşunu da bir kat daha arttırarak günde 120 tona çıkarmış, ayrıca bir de melası<sup>57</sup> azaltma kurumu yapılmıştır. 1935 yılına gelindiğinde artık Alpullu Şeker Fabrikası günde 130 ton toz şeker ve 120 ton kesme şeker üretmekteydi (Alpullu, 1935a: 5).

1926 senesinde kurulan Alpullu Şeker Fabrikası beraberindeki üç fabrika ile birlikte (Uşak 1927, Eskişehir 1933, Turhal 1935) 1935 yılında devlete geçmiş, İş Bankası, Ziraat Bankası ve Sümerbank'ın müşterek bir teşekkülü haline getirilerek Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi adı ile çalışmaya başlamıştır (BCA, 030.01./105.652.15). Aslında Alpullu'nun özel teşebbüse ait olan hisseleri daha 1930 yılında sessiz sedasız devlet tarafından satın alınmış ve bununla alakalı resmi bir gerekçe açıklanmamıştı. Ancak 1929 ekonomik bunalımının şeker fiyatları üzerindeki etkisinin de bu duruma gerekçe olabilmesi muhtemeldir. Çünkü düşen şeker fiyatları yüzünden

---

<sup>57</sup> Melâs; şeker üretiminde, billûrlaşan şeker alındıktan sonra kalan şekerli posa (TDK, 1988: 1003).

müteşebbisler için üretip satmaktansa, ithal edip satmak çok daha kârlı idi (Aydın, 1999: 41). 1940 yılında bütün bu fabrikaların çarkları 22 milyon liralık bir sermaye ile döner vaziyete gelmiştir (Yazman, 1940a: 1).

## **Alpullu Şeker Fabrikası'nın Yöreye Sosyo-Kültürel Etkileri**

Şeker sanayinin fabrika dışındaki hayata olumlu etki ve katkısı Türk Şeker Sanayi'nin önemle vurgulanması gereken bir yönüdür. Alpullu Şeker Fabrikası'nın üretim yaparak ülke ekonomisine katkı yapmasının ve yöredeki insanlara istihdam sağlamanın yanında sosyo-kültürel hayata da olumlu etkileri olmuştur.

Yöre çiftçilerine pancar üretimi çerçevesinde dönemin modern tarım yöntemleri de öğretilmeye çalışılmış ve yöre çiftçisi modern tarım yöntemlerini uygulamaya başlamıştır. Alpullu, Turhal, Uşak ve Eskişehir'de kurulan şeker fabrikalarının ziraatımız üzerime yaptığı etkiyi Dursunkaya (1948: 107-108) şu sözlerle ifade etmiştir:

"Bu fabrikalar yalnız Türk köylüsünün istihşâlatını satın almakla değil, mıntıkası dahilindeki rençbere fenni vasıtalarla ekim usullerini, haşaratla mücadele tarzlarını yağmursuz mevsimlerde tarlarının yanı başında harıl harıl akan sulardan faydalanma şeklini de öğretmiş olmak gibi değer ifade eden hizmetleri de çok büyüktür. Ve yine bu fabrikaların istihşâl artıkları olan küspelerin hayvan yemi olarak kullanılması, atölyelerinin her vakit zürrain aletlerini tamire açık bulundurulması ve nihâyet devlet hazinesine resim olarak milyonlarca lira irad te'min etmesi büyük ve hayırlı bir iştir.

Bu işlerin yanı başında çiftçi, işçi, amele ve memur olarak çalışan binlerce vatandaşın faydalanması ise kayda şayandır. "

Alpullu, Şeker ve İspirto Fabrikaları mensupları arasında 1934 yılının Nisan ayında "Alpullu Fabrikaları Mensubini Kooperatif Şirketi" adı altında bir kooperatif kurulmuştur. Şirketin amacı üyelerine gelir getirecek faaliyetler göstermektir (Alpullu Fabrikaları Mensubini Kooperatif Şirketi Esas Mukavelenamesidir, 1934: 1). Kooperatifin faaliyet alanları incelendiğinde yöredeki geçime sağladığı olumlu katkı azımsanmaması gereken ölçektedir.

Fabrika bütün bunların dışında Alpullu'ya medeniyet unsurlarını da taşımış (Yazman, 1940b: 1) ve yöreye sosyo-kültürel anlamda etki etmiştir. Köylüler ilk defa Alpullu sayesinde elektrikle tanışmışlardı. Bu durumu "eski" Trakya köylüsü, "yeni" sanayi işçisi Emrullah Beydeli, o günlerin coşku ve sevincini tipik Trakya ağzıyla, şu sözler ile ifade etmiştir.

"...Gazi demiş kalkınacak memleket. Kuruldu ya fabrika, mektepse mektep geldi, ziraatsa ziraatın hasını ürgendik. Paraysa girdi köylünün cebine. Miskin otururduk hahvede sekiz ay. Olduk burda işçi. Değil öyle ırgat, rençber... Sanayi işçisi olduk be yav! A be elektrik gördük biz Alpullu'nun şeker fabrikasında. Elektrik ne, ışıktır. Işık, ışık. Sen olsan çalışmaz mısın ışık için? Bak dinle ne anlatacam sana. Fabrika yapardı daha deneme çalışması. Akşam oldu gördüm elektriki. Hafta sonu gittim köye, dedim babama, 'baba' dedim,

'Görmüşüm cenneti, koca ova kesmiştir ışığa'. Sonra bir gün götürmüşüm anamı, olmuş akşam vakti. Anam dönmedi. Rum kızımı. Sevmiş babamı, varmış ona, olmuş müslüman. Gördü anam elektriği. Şaşırdı zavallı, istavroz çıkardı. Yani medeniyettir Alpullu Fabrikası. Mektedir be mektep..." (Aydın, 1999: 41).

Alpullu Şeker Fabrikası'nın sosyo-kültürel hayata olumlu etkilerini daha iyi anlayabilmek adına Babaeski ilçe merkezine bağlı köylerin geçmiş yıllardaki nüfus, içme suyu, aydınlatma, çevresine bağlantı ve geçim kaynaklarına bakmak yerinde olacaktır. Babaeski ilçe merkezine bağlı köylerin 1967 yılı nüfus, içme suyu, aydınlatma, çevresine bağlantı ve geçim kaynakları Tablo 1'de görülmektedir:

**Tablo 1. 1967 Yılına Ait Babaeski İlçe Merkezine Bağlı Köylerin Nüfus, İçme Suyu, Aydınlatma Durumu, Çevresine Bağlantı ve Geçim Kaynaklarını Gösteren Tablo** (Kırklareli İl Yıllığı / 1967, t.y.: 305-306).

Köyün Adı	Nüfusu	İçme Suyu	Aydınlatma Durumu	Çevresine Bağlantı	Geçim Kaynakları
Ağayeri	973	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Hayvancılık Ziraat
Alpullu	3520	Çeşmeden	Elektrik	Asfalt Yol Otobüs	Ziraat
B. Mandıra	3630	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat
Çavuşköy	524	Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Çiğdemli	927	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Çengerli	509	Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Düğüncülü	1747	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Ertuğrul	519	Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Kadıköy	519	Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Karamesutlu	826	Çeşme ve Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Katranca	1228	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Kuleli	1164	Çeşmeden	Lüks	Asfalt Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Kumrular	440	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Minnetler	866	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Mutlu	626	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Müsellim	658	Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Nadırlı	1176	Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Osmaniye	379	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Pancarköy	1759	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Asfalt Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Sinanlı	1742	Çeşmeden	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Sofuhali	858	Kuyudan	Gaz Lambası Lüks	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık
Taşköprü	275	Çeşme ve Kuyudan	Gaz Lambası	Stabilize Yol Otobüs	Ziraat Hayvancılık

Yukarıda Tablo 1'de Alpullu ile ilgili en dikkati çeken unsurlar aydınlatma ve ulaşım durumlarıdır. Babaeski köylerinde bir tek Alpullu'nun aydınlatma durumu elektrik olup diğerlerinin gaz lambası veya lüktür. Yine aynı şekilde Babaeski köylerinde Alpullu ve Pancarköy'ün ulaşım durumları asfalt yol olup diğerlerinin stabilize yoldur. Tablo 1'den hareketle, Alpullu Şeker Fabrikası'nın sosyo-kültürel hayata olumlu etkileri olduğu söylenebilir.

Alpullu Şeker Fabrikası yerleşkesi içinde birçok sosyal tesis de bulunmaktadır. Fabrika yerleşkesinde üretime yönelik yapıların dışında, tel içi lojmanları olarak bilinen konutlar, işçi evleri, yönetim binası, ilkokul binası, itfaiye binası, hastane, revir, yemekhane, balo salonu, restoran, toplumsal törenlerin yapıldığı Büyük Köşk, basketbol sahası, yüzme havuzu, futbol sahası, Türkiye'nin ilk mini golf sahası, yazlık sinema, spor salonu, çamaşırhane, numune pancar ekim alanları, üst düzey devlet adamları ve özel misafirlerin ağırlandığı Ergene Köşkü denilen, ayrıca Atatürk Köşkü olarakta adlandırılan konut da yerleşkenin içinde yer almaktadır (Mülayim, 2014: 1-2). Sosyal alanlar hafta sonları veya özel günlerde yöre halkının kullanımına açılarak yöre halkının sosyokültürel gelişimine de çok büyük katkı sağlamıştır. Uzun süren savaşıardan çıkmış bir toplumun belki de hayal bile edemeyeceği sosyo-kültürel etkinlikler Alpullu Şeker Fabrikası Yerleşkesi içinde gerçekleştirme fırsatı bulabilmiştir (Mülayim, 2014: 77).

Alpullu ovasında şeker fabrikası, köylüler için sadece bir iş kaynağı değil aynı zamanda bir uygarlık olmuştur (Engin: 1999: 40). Şeker fabrikası Alpullu'ya gelene kadar köyde çocukların gidebileceği bir okul bulunmamaktaydı. Alpullu'daki ilk okul şeker şirketinin amele koğuşu olarak yaptırdığı kerpiç duvarlı binada 1928-1929 senesinde tek sınıftan ibaret olarak açılmış ve öğretime başlamıştır. Burada halk, işçi ve memur çocuklarının tümü eğitim görmeye başlamışlardır. İlk yıl 22 öğrenci ile açılan okul, öğrenci sayısını yıldan yıla artırarak 1932-1933 senesinde 76 öğrenciye, 1933-1934 senesinde 113 öğrenciye yükseltmiştir. Öğrenci mevcudunun çoğalması ve okul teşkilatının yıldan yıla artması sebebiyle şirket, işgal edilmekte olan barakayı yeterli görmemiş ve Alpullu'da bir okul inşa ettirerek bir yurtseverlik örneği daha göstermiştir. 1934-1935 yılında yeni binaya kaldırılan okula bir sınıf daha ilâve edilmiş, sınıf sayısı 5'e, öğrenci sayısı ise 162'ye yükselmiştir. Böylece müzesi, mütalea ve konferans salonu, kütüphanesi, her türlü sıhhi ve terbiyevî araçları ile hazırlanmış tam devreli güzel bir okul kurulmuştur. Bu okul aynı zamanda civardaki köylerde yaşayan öğrencilerin eğitim imkânı elde etmelerini de sağlamıştır. 1935 yılında okulda kayıtlı olan öğrencilerin 40'ı civardaki köylerden gelip eğitim alma imkânı elde eden öğrencilerdi (Alpullu, 1935c: 16).

Alpullu Şeker Fabrikası, yöre halkına kalkınma ve eğitim haricinde sağlık hizmeti de sunmaktaydı. Fabrikanın 12 yataklı ve günün koşullarına göre modern olarak nitelendirilebilecek bir reviri bulunmaktaydı (BCA, 490.1./1452.18.2). Bu hastanede bir ameliyathane ve bir de röntgen dairesi bulunmaktaydı ki, bu müessese fabrika işçilerine ve civar köylerdekilere hitap eden önemli bir sağlık kuruluşuydu (Yazman, 1940: 18).

Alpullu Şeker Fabrikası mimarisi ile de dikkat çekmektedir. Fabrikanın mimarisinde dönemin çağdaş tarzını görebilmek mümkündür. Erken Cumhuriyet Dönemi'nde dünyada etkili olan modern mimari Türkiye'de de kendini göstermiştir. Aynı dönemde inşa edilmiş olan sanayi yapıları ve yerleşke içinde bulunan sosyal tesisler birbirine temel olarak çok benzerdir ve ülkenin modernleşme hedefinden etkilenecek ülke genelindeki sanayi

tesisleri de modern mimari etkisinde inşa edilmişlerdir. Bu modern sanayi yapıları çevresinde bulunan sosyal yapıyı da etkilemiş ve aynı zamanda sosyal yapıdan etkilenmiştir. Modern sanayi yapılanması sadece fabrika içerisindeki üretim tesislerini veya sosyal yapıları etkilemekle kalmamış lojmanları vasıtasıyla çevresinde yeni yapılan konutları ve bu konutların iç mekânlarını da etkilemiştir. Geleneksel Türk konutunda bulunmayan mobilya ve oda takımı konutun içine girmesi ile birlikte konutun veya iç mekânların boyutları da etkilenmiştir. Bu anlamda Alpullu Şeker Fabrikası yerleşkesinde bulunan Ergene Köşkü modern konut örneklerinden biridir (Mülayim, 2014: 84-85). Konaklama amaçlı olan Ergene Köşkü; 4 yatak odası, 2 banyo 1 WC ve mutfak bölümünü kapsamaktadır. Cam bir aydınlıklı fener niteliğindeki GİRİŞ ve antre kısmının güneybatısında yer alan teras iç ve dış mekân ilişkisinde bağlantıyı sağlamaktadır. Antrenin açıldığı koridorun sonunda, Atatürk'ün 20 Aralık 1930 tarihinde istirahat ettiği oda yer almaktadır (Kaprol ve Minez, 2009: 22). Atatürk, 20 Aralık 1930 tarihinde Alpullu Şeker Fabrikası'nı gezmiş ve (BCA., 30.10.0.0./2.9.40) Alpullu Şeker Fabrikası'nı gezdikten sonra hatıra defterine şunları yazmıştır:

"Alpullu Şeker Fabrikasını gezdim. Gördüğüm vaziyetten çok memnun kaldım. Müessesenin daha tevessü etmesini, şimdiye kadar olduğundan fazla muvaffak olmasını dilerim. Memleketimizin her müsait mıntıkasında şeker fabrikalarının çoğalması ve bu suretle memleketin şeker ihtiyacının temini mühim hedeflerimiz arasında tanınmalıdır.

Gazi M. Kemal" (BCA, 490.1./1452.18.2).<sup>58</sup>

Alpullu Şeker Fabrikası, yayın faaliyetinde de bulunmuş ve "Alpullu" adında bir dergi de çıkararak yöreye bu alanda da hizmet etmiştir. "Alpullu" dergisi ilk sayısını 1.1.1935 tarihinde yayınlamıştır. Derginin ilk sayısında belirtildiğine göre müdürü Hamit Rifat Turali, idare yeri Alpullu Şeker ve İspirto Fabrikaları Müdürlüğü olup yıllığı 120 kuruştan satılmıştır (Alpullu, 1935a: 2).

Yerleşkenin doğusunda yer alan sinema binasının yanında yeşil alan olarak kullanılmış yazlık sinema alanı bulunmaktadır (Kaprol ve Minez, 2009: 22). Burada zaman zaman sinema gösterimi gerçekleştirilmiş ve kültürel hayata katkı sağlanmıştır.

Yerleşkenin içinde gazino binası bulunmaktadır. Yerleşkenin doğusunda Ergene Köşkü ve Büyük Köşk'ün güneyinde kalan gazino binası; yönetim kadrosu ve misafirler için yemek yeme, gösteri-balo imkânlı salonlardan oluşmaktadır (Kaprol ve Minez, 2009: 22-24).

Yerleşkenin içinde spor tesisleri de bulunmaktadır. Türkiye'nin ilk mini golf sahası (Kaprol ve Minez, 2009: 24), basketbol sahası, yüzme havuzu, futbol sahası bunlar arasındadır. Alpullu Spor Kulübü kurulmuş ve kulüp futbol alanında başarılar imza atmıştır. Güreş alanında da faaliyet gösteren kulüp başarılı güreşçilerin yetişmesini sağlamıştır.

---

<sup>58</sup> Atatürk'ün Alpullu Şeker Fabrikası hatıra defterine 20.12.1930 tarihinde yazdığı yazı için bkz. Ek-1.



Alpullu Şeker Fabrikası, Türk havacılığının güçlenmesine de destek olmuştur. 1934 yılında Trakya pancarcılarının müşterek yardımları ile İstanbul-Trakya Şeker Şirketi'nin kılavuzluğuyla ordumuza hediye edilmek üzere tayyare alınmıştır. Yapılan bir tören ile Umumî Müfettiş İbrahim Tali Beyefendi tarafından tayyarenin kurdelesini kesilmiştir. Bu tayyarenin dümeninde şahlanmış bir kurt resmi, 19 numaralı Alpullu Pancarcıları ibaresi ve kırmızı zemin üzerine beyaz boya ile işlenmiş olan ay-yıldız bulunmaktaydı (Alpullu, 1935b: 10).

Alpullu Şeker Fabrikası'nın hayır müesseseleri kurma konusunda da destekten kaçınmadığı bilinmektedir. Bunun en güzel örneklerinden biri Alpullu Şeker Cami'dir. Alpullu Şeker Cami, 22 Temmuz 1955 tarihinde Şeker Sanayii Mensupları Hayır Müesseseleri Kurma Derneği tarafından inşa edilmiş ve günümüzde halen kullanılmaktadır.<sup>59</sup>

## **SONUÇ**

Alpullu Şeker Fabrikası istihdam sağlama açısından, ekonomik gelir elde etme açısından ve sosyo-kültürel açıdan yöreyi çeşitli düzeylerde etkilemiştir. Alpullu Şeker Fabrikası, sanayi konusunda çok az deneyimi olan genç bir ülkenin ilk meyvelerinden biri olması bakımından tarihi bir önem arz etmesinin dışında yöre insanına yaptığı sosyo-kültürel katkı ile de cumhuriyetin ilk yıllarına damgasını vurmuştur. Fabrika yerleşkesi içindeki lojmanlar, balo salonu, okul, restoran, revir, yemekhane, basketbol sahası, yüzme havuzu, futbol sahası, mini golf sahası, yazlık sinema vb. yapı ve tesisler bu sosyo-kültürel katkıda önemli bir yere sahiptir. Fabrika ve yerleşkesinde, o dönem için değerlendirildiğinde modern bir çalışma hayatı tesis edilmesinin yanında modern bir yaşam da tesis edilmiştir.

1926 yılında ilk şeker mahsulünü çıkaran Alpullu Şeker Fabrikası 2013 yılında üretime ara vermiş, 2017 yılında tekrar üretime başlamıştır. Ancak daha sonra Alpullu Şeker Fabrikası, özelleştirme idaresi tarafından Türkşeker'in diğer fabrikaları ile birlikte özelleştirme kapsamına dahil edilerek üretim oldukça düşük kapasitede sürdürülmüş ve 2018 yılında özelleştirilmiştir.

## **KAYNAKÇA**

### **Arşiv Belgeleri**

Başbakanlık Cumhuriyet Arşivi (BCA) Belgeleri

BCA, 490.1./1452.18.2

BCA, 030.01./105.652.15

BCA, 30.10.0.0./2.9.40

---

<sup>59</sup> Alpullu Şeker Cami için bkz. Ek-2.

## Kitaplar ve Makaleler

*Alpullu Fabrikaları Mensubini Kooperatif Şirketi Esas Mukavelenamesidir* (1934). Edirne: Aziz Matbaası.

Alpullu. (1935a). S. 1.

Alpullu. (1935b). "Alpullu Pancarcıları Tayyaresi", S. 3, s. 10-11.

Alpullu. (1935c). "Alpullu'da İlkmekepe", S. 4, s. 16.

Aykut, Ş. (1935). Alpullu Nasıl Kuruldu?, *Alpullu*, Sayı: 5, s. 1-3.

Aydın, E. (1999). Bir Şeker Hikâyesi: Alpullu Şeker Fabrikası, O. Baydar (Ed.), *75 Yılda Çarklardan Chip'lere* içinde (s. 37-42). İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.

Dursunkaya, A. R. (1948). *Kırklareli Vilâyetini Tarih, Coğrafya, Kültür ve Eski Eserleri Yönünden Tetkik*. Kırklareli: Yeşilyurt Basımevi.

*Hayat Tarih Mecmuası*. (1968). "Memleketimizde Şeker Sanayii'nin Tarihçesi Hakkında Kâzım Taşkent ile Bir Görüşme", 2 (12), 7-8.

Kaprol, T., Minez. B. (2009). "Türkiye'de Cumhuriyet Dönemi Endüstriyel Mirası: Alpullu Şeker Fabrikası", *Mimar.ist*, 32, 19-27.

*Kırklareli İl Yıllığı / 1967* (t.y.). İstanbul: Cömertiş Ahmet Cömert Tipo-Ofset Matbaacılık Tesisleri ve Anbalaj Sanayii.

Mülayim, A. (2014). *Alpullu Şeker Fabrikası Yerleşkesi-Ergene Köşkü Örneğinde İç Mekân Donatılarının Toplumsal Yapı Yöntemi İle Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Soyak, N. (1967). "Atatürk ve Şeker Sanayii", *Hayat Tarih Mecmuası*, 2 (10).

Şahin, M. (2000). "Şeker Tarihimizden Bir Parça", *Toplumsal Tarih*, 14 (84), 49-53.

TDK (Türk Dil Kurumu). (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Yazman, A. T. (1940a). Şeker Sanayimiz, *İktisadî Yürüyüş*, S. 9, s. 1.

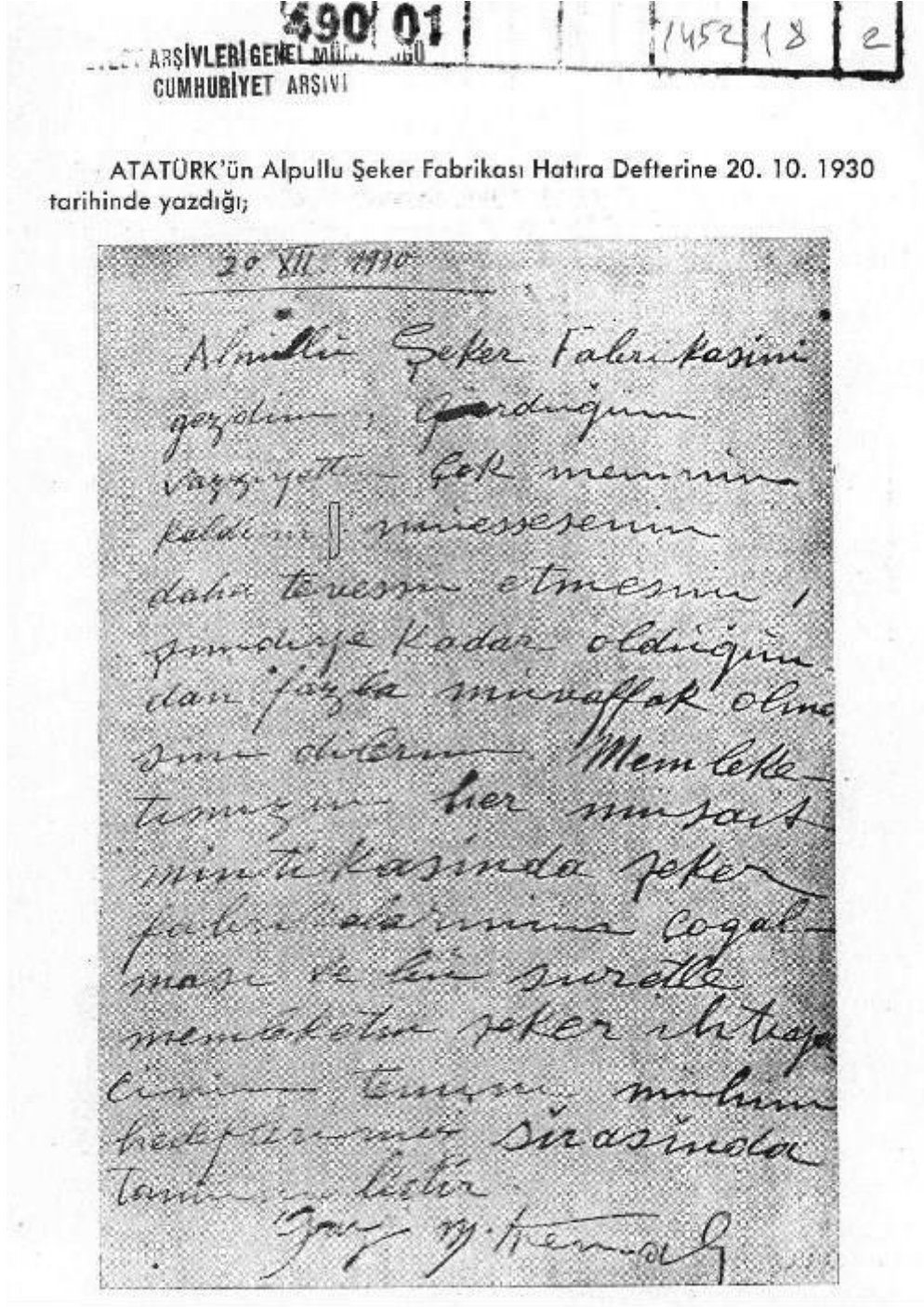
Yazman, A. T. (1940b). Fabrika ve Medeniyet, *İktisadî Yürüyüş*, S. 10, s. 1.

Yazman, S. C. (1940). Alpullu Şeker Fabrikası, *İktisadî Yürüyüş*, S. 9, s. 17-18.

<http://www.turkseker.gov.tr/tarihce.aspx> (Erişim Tarihi: 05.01.2012).

EKLER

Ek-1: Atatürk'ün Alpullu Şeker Fabrikası Hatıra Defterine 20.12.1930 Tarihinde Yazdığı Yazı<sup>60</sup>



<sup>60</sup> BCA, 490.1/1452.18.2

Ek-2: Alpullu Şeker Cami<sup>61</sup>



Ek-3: Alpullu Şeker Fabrikası'nın Bugünkü Görünümü<sup>62</sup>



<sup>61</sup> Sezai ÖZTAŞ Arşivi

<sup>62</sup> Sezai ÖZTAŞ Arşivi

# YAŞLI BİR PADİŞAHA YAŞLILIĞI METHETMEK:DER-MEDH-İ PİRÎ (YAŞLILIĞA ÖVGÜ) ADLI ESERİN MUHTEVA BAKIMINDAN İNCELENMESİ

*Yrd. Doç. Dr. Aysun ÇELİK*  
*Hacettepe Üniversitesi, aysuncelik@hacettepe.edu.tr*

## ÖZET

Romalı devlet adamı ve filozof Cicero'nun MÖ 44 yılında yazdığı De Senectute (Yaşlılık Üzerine) adlı Latince eseri, uyarlanmış olarak, Venedik baylosu Marino de Cavalli'nin isteğiyle Osmanlı Sarayı mütercimlerinden Murad Beg tarafından Der-Medh-i Pîrî (Yaşlılığa Övgü) adıyla Türkçeye çevrilmiştir. Sultan I. Süleyman'ın (Kanunî) ihtiyarlık döneminde, kendisine sunulan uyarlamanın temel amacı; yaşlılığın, tecrübelerin şekillendiği, övülecek ve üstün tutulacak bir kemal bulma dönemi olduğunu anlatmak ve yaşlanan sultanı saltanat mücadeleleri arasında teselli etmektir. Cicero'nun yaşlı Cato'yu konuşturarak çeşitli nasihatler vermesinden mülhem hazırlanan Der-Medh-i Pîrî'de, II. Murad Han ile oğlu II. Mehmed'in (Fatih) arasında geçen, uzun bir diyalog kurgulanmıştır. İnsan yaşamının âlem-i sabâvet (bebeklik), âlem-i tufûliyyet (çocukluk), âlem-i şebâbet (gençlik), âlem-i rücûliyyet (yetişkinlik) ve pîrlik (yaşlılık) şeklinde safhalara bölündüğü Der-Medh-i Pîrî, ekseriyetle gençlerle yaşlıların mukayese edildiği fakat ihtiyarlığın üstün tutulduğu bir tema etrafında şekillendirilmiştir. Yaşlı bir padişaha yaşlılığı övmek gibi çok özel bir muhtevayı içeren bu eser, tahkiye yöntemlerinin ve edebî metinlerin insan psikolojisi üzerindeki tesirini ortaya koyması bakımından oldukça dikkate değerdir. Buna bağlı olarak çalışmamızda, Der-Medh-i Pîrî içerik bakımından incelenmiş ve Sultan II. Murad ile oğlu II. Mehmed'in şahsında verilen nasihatler değerlendirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** De-Senectute, Der-Medh-i Pîrî, Kanuni Sultan Süleyman, yaşlılık, gerontoloji.

## TO PRAISE OF AGING TO AN OLD SULTAN:DER-MEDH-İ PİRÎ (ESTIMATION OF AGING) THEME INVESTIGATION

### ABSTRACT

Roman statesman and philosopher Cicero's Latin essay De Senectute, written in B.C. 44, adapted, at the request of Marino de Cavalli, to was adapted by Murad Beg, an Ottoman palace interpreter, the Turkish language Der-Medh-i Pîrî (Praise for Ages). The main aim of the adaptation prepared and presented to Sultan Suleyman the Magnificent during his old age; it is the period of finding age in which ages are shaped, experiences are to be praised and kept superior, and the aging sultan is to comfort between the struggles of the sultanate. In Cicero's where the elder Cato speaks and gives a variety of advice, Der-Medh-i Pîrî, a long dialogue between II. Murad Khan and his son II. Mehmed (Fatih) has been constructed. The work of human life divided into the stages of infancy, childhood, youth, adulthood and old age has been shaped around a theme that is often compared with young people and old people, but old age is superior. Prepared with a very special reason, such as praising an elderly paisley old age, this work is quite remarkable in terms of revealing the efficacy of the methods of liturgy and literary texts on human psychology. Accordingly, in our work, "Der-Medh-i Pîrî" was examined and the advice given to by II. Sultan Murad's son II. Mehmed was evaluated.

**Key Words:** De-Senectute, Der-Medh-i Pîrî, Kanuni Sultan Süleyman, senescence, gerontology.

### GİRİŞ

“Siyaset-name, mev'ize-name, pend-name, vasiyet-name, ibret-name” (Öztürk, 2013: 2) gibi eserlerin özünü teşkil eden ve “iyiliği emredip kötülükten men etmek” (Tevbe 9, 71) hükmünün bir gereği olarak kaleme alınan nasihatnameler, Türk edebiyatında çok sevilen ve rağbet gören türlerden biridir. Babadan oğula, âlim ve arif kimselerden devlet büyüklerine kadar, çeşitli muhataplara türlü konularda öğütler vermek amacıyla yazılan bu

eserler, İslami ve dolayısıyla insani bir ahlak ve karakter inşa eden rehber yapıtlardır. Telif veya tercüme şeklinde pek çok örneği bulunan nasihatname geleneğinin kaynağı kimine göre Hz. Âdem'e dayanmaktadır. Öyle ki Hz. Âdem'in ve Hz. Nuh'un ölmeden önce çocuklarına dünya ve ahiret hayatıyla ilgili vasiyetlerinin ve tavsiyelerinin bulunduğu düşünülmektedir (Köksal, 2011: 68-105). Kur'an-ı Kerim'de Lokman'ın oğluna verdiği nasihatler, İmam Gazali'nin "Eyyuhe'l-Veled" ifadesiyle oğluna hitap ettiği eseri, Şeyh Edebalî'nin Osman Gazi'ye, Osman Gazi'nin, oğlu Orhan Gazi'ye, Orhan Gazi'nin, oğlu I. Murat'a verdiği öğütler, Ahmed-i Dâ'î'nin Nûşîrevân'ın oğluna vasiyetini içeren "Vasiyyet-i Nûşîrevân"ı, Za'îfî'nin Attar'dan tercüme ettiği ve oğluna nasihat verdiği eseri "Gülşen-i Sî-murg"u, Diyarbakırlı Emirî'nin oğlu için yazdığı "Nasihat-nâme"si, Keşfî'nin "Te'dip-nâme"si, Nâbî'nin "Hayriyye"si, Sünbül-zâde Vehbî'nin "Lutfiyye"si, Erzurumlu Mehmed Necmeddin Efendi'nin "Nusuh-nâme"si, Kanuni Sultan Süleyman için Yavuz Sultan Selim tarafından yazdırılan "Siyaset-nâme", II. Murat'ın Fatih Sultan Mehmed'e tavsiyelerde bulunduğu bir uyarılma olan "Der-Medh-i Pîrî" (Öztürk, 2013: 3) "babadan oğula nasihatname geleneği"imiz içinde özenle ve önemle üzerinde durulması gereken eserlerdendir. Güzel ahlakın tavsiye ve vasiyet edildiği bu eserlerde, hikâyeler ve hikmetli ifadeler tecrübelerle mecedilerek iyi evlat, iyi toplum motivasyonu sağlanmak istenmiştir.

Babadan oğula yazılan nasihatnameler kategorisinde sayılabilecek olan Der-Medh-i Pîrî adlı eser, bir uyarılma olmasına rağmen padişah bir babanın dili, hissiyatı ve hassasiyetinin yanı sıra devlet adamı sorumluluğunu ortaya koyması bakımından önemli bir nasihatname olup gerontoloji alanında da incelenmeye tabii tutulması gereken bir eserdir. Eser üzerinde daha önce "metin neşri, dil incelemesi ve günümüz Türkçesine çeviri"<sup>63</sup> gibi çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmada Der-Medh-i Pîrî, içerik bakımından incelenmiş ve Sultan II. Murad ile oğlu II. Mehmed'in şahsında insanlığa verilen nasihatler değerlendirilmiştir.

## DER-MEDH-İ PİRÎ VE MUHTEVASI

Der-Medh-i Pîrî, Cicero'nun De Senectute (Yaşlılık Üzerine)<sup>64</sup> adlı Latince eserinin önce uyarlanması (tahmini uyarlanış tarihi: 1559), sonra da Türkçeye çevrilmesi ile oluşan bir eserdir. Osmanlı Devleti'nde Venedik baylosu olarak görev yapan (1557-1560) Marino de Cavalli'nin (1500-1573) anlatımına göre, kendisi bu eseri, dedesi Andrea Foscolo'dan geriye kalan evrak içinde bulmuştur. Frenk dilinde yazılmış birkaç varaktan oluşan bu kitabı Osmanlı saray mütercimlerinden Murad Beg'e (öl. 1584-85?) Türkçeye tercüme etmesi için veren Marino de Cavalli, tercüme sonrasında eseri, devrinin ihtiyarlamış ve saltanat meseleleriyle yıpranmış hükümdarı Kanuni Sultan Süleyman'a sunarak, devlet idaresi ve taht tartışmaları içerisinde bunalan padişaha bir teselli vesilesi kılmak istemiştir.

*Ve Venedik beglerinden emr olunmuş-ıdı ki mezkûr dedem Edirne'ye dahı varup Sultân Murâd Hân 'aleyhi'r-rahmeti ve'r-rıdvân hazretlerinün dahı pâye-i serîr-i saltanatlarına varup yüz süre. (Aydın, 2007: 51)*

...

*Ve hâliyâ dedem ba'dehu fevt oldukdan sonra ben bendelerinden gayrı vârisleri kalmayup cemî' metrûkatı bu fakîr bendelerine irsle intikâl eyledükde kitâbları arasında Firenk dilince birkaç varak buldum. Yazılmış ki Sultân Murâd Hân hazretleri oğlu Sultân Muhammed hazretleriyle musâhabet*

<sup>63</sup> Bu çalışmada istifade edilen metin neşirleri için bk. Aydın, Mehmet (2007). *Marino de Cavalli, Yaşlılığa Övgü, Der-Medh-i Pîrî, Çeviren Murad Beg*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.; Uçman, Abdullah (1976). *Sultan Murat Han, Fatih Sultan Mehmede Nasihatler*, S. 76, İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.

<sup>64</sup> Cicero, devlet işlerini bir kenara bırakıp Tusculum'daki villasına çekilerek -Romalılarca yaşlılık yaşınının 61 olarak kabul edildiği dönemde- kaleme aldığı De-Senectute (Yaşlılığa Dair) adlı eserini arkadaşı Atticus'a ithaf etmiştir. Cicero'nun yaşlılığın gençlikten daha verimli ve özel bir zaman olduğunu anlattığı eserde başkahraman Bilge/Yaşlı Cato'dur. Yaşlı Cato (Cato Maiour), Scipio ile Laelius'un sorularına cevaplar verir. Bu eser, Osmanlı döneminde bir uyarılma olarak "Der-Medh-i Pîrî" adıyla karşımıza çıkmaktadır. Çalışmamızda faydalandığımız yaygın için bk. Dürüşken, Çiğdem (2018). *Cicero, De Senectute, Yaşlılık Üzerine*, İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

*idüp ve pîrligi medh idüp ve uzun 'ömrün ahvâlini gâyet-ile güzel 'ibâretler-ile ve hikmet-âmiz kelimât-ıla söylemişlerdir. (Aydın, 2007: 52)*

...

*Ve hâliyâ çûn-kim Âl-i 'Osmân'dan sa'âdetlü pâdişâh-ı 'âlem-penâh hazretlerinün cedd-i a'lâlarından sâdir olmuş rumûzlar ve bülend re'y-ile söylenmiş cevâhir sözler ola. Girü sa'âdetlü pâdişâh hazretlerine mîrâs olmaların revâ gördüm. (Aydın, 2007: 52)*

Marino de Cavalli, elindeki uyarlamayı Türkçeye çevirtip Kanuni Sultan Süleyman'a sunduktan sonra, Latinceye tercüme ettirerek Hristiyan milletlere ulaştırmak ve Osmanoğulları'nın büyüklük ve şöretlerini bütün Avrupa'ya anlatmak gibi bir arzusunun bulunduğunu da eserin Dîbâce'sinde dile getirmektedir.

*Ve inşa'allâhü'r-rahmân bundan ma'adâ dahı bu bendeleri girü Fireng-istân vilâyetlerine 'avdet itdügümde kitâbımızun fasîh dili olan ki cemî'-i sâhib-i kemâllerümüz isti'mâl itdügi Latin dilince tercüme itdürüp... (Aydın, 2007: 52)*

Eser, Marino de Cavalli'nin Dîbâce'sinden sonra, dede Andrea Foscolo'nun anlatıcı olarak eserin kurgusunu ve yazılış ortamını açıklaması ile devam etmektedir:

*Zamân-ı sâbıkda Âl-i 'Osmân'dan Sultân Murâd Hân 'aleyhi'r-rahmeti ve'r-rıdvân hazretleri Edrene'de olan tahtında iken İstanbul'ı feth iden Sultân Muhammed dahı yanında şehzâde iken bir gün bâğçenün içinde bile seyr idüp gezerken Sultân Muhammed nâgehân feth-i kelâm idüp eyitdi ki... (Aydın, 2007: 54)*

Bu açıklamadan sonra, doğrudan Sultan II. Murad ile Şehzade Mehmed arasında gelişecek olan konuşma başlamaktadır. Yaşlılığın insan için bir güçsüzlük değil, bilakis bir üstünlük olduğunun anlatıldığı eserde Şehzade Mehmed, babasına birtakım sorular sormakta, babası II. Murad da tıpkı De-Senectute'taki Yaşlı Cato gibi bu sorulara hikmetli cevaplar vermekte, tecrübelerinden bahsetmektedir:

*Ey benim saadetli, devletli sultanım ve saygıdeğer babam!*

*Şu sıralarda, kulunuz ve oğlunuz olan ben, sizin üzerinizde bir noktada hayrete düştüm. Yaşınız şu sıralarda seksen yılı aşmış bulunuyor. Bunun yanında, çektiğiniz bunca zahmet ve güçlüklerle rağmen, eskiden olduğu gibi yiğitlik ve kahramanlığınızı sürdürürken, son derece zinde, şen ve neşeyle birlikte akıl ve sezginizi de yerli yerinde kullanmaktasınız. Ben oğlunuz, kutlu ve mutlu babamdan şunu öğrenmek isterim: Şerefli ve yüce karakteriniz için ne tür bir ilâç, üstün aklınız için ne cins bir nesne kullanıyorsunuz? (Uçman, 1976: 87-89)*

Oğlunun merakı ve samimi soruları karşısında Sultan Murad, ihtiyarlığa dair hikmetâmez cevaplar verir.

Eserde geçen ilkelerin ve konuların başında Sultan Murad, “akıl, tevekkül, nefis, zaman” kavramlarını saymaktadır. Üzerinde durulan ilk unsur, akıldır. Sultan, aklın yüce bir bağış olduğunu, mutlu olmak için aklın nasıl kullanılması gerektiğini anlatır. Önemli ikinci kavram, tevekküldür. Tevekkül sahibi insan kederden uzak kalır ve huzurlu olur. Üçüncü unsur, nefistir; nefsanî arzular azaldığı için yaşlılık dönemi gençliğe göre daha faziletlidir. Dördüncü mesele, ihtiyarlatanın zaman olmadığını bilmektir. Zira yürüyen zaman değildir, ihtiyarlığa yürüyen insanın kendisidir. Zaman ve mekân yerli yerindedir.

Yaşlılığın daha üstün bir dönem olduğu, muhaverece çeşitli örnek ve argümanlarla desteklenmektedir. Bunlardan biri; olgun üzüm ile koruk üzüm mukayesesidir. Öyle ki genç kişi ile yaşlı kişi, koruk üzüm ile olgun üzüm gibidir. Fakat fayda ve tat, olgun olandadır. Olmuş zeytin ile olmamış zeytin de aynı hükme göre değerlendirilmelidir. Gençliği övüp ihtiyarlığı yerenler, olmamış yemişe talip olanlardır:

*Ve hem zeytûnı dahı yeşil iken ağaç üstinde hâm iken olmuş yirine yimege arzûlayan kemâl-i mertebe mecnûndur. Zirâ her nesnenün eyüsine bakmak gerekdür. Nitekim koruğu sabr idüp tâ üzüm olmayınca yimezler. Şunlar ki gencligi ögüp pîrligi yirerler, anlara benzerler. (Aydın, 2007: 57)*

Babasının bu sözlerini dinleyen Şehzâde Mehmed, şu ana kadar gençliğin makbul olduğunu bildiğini ancak babasının bu sözleriyle yaşlılığın daha ehemmiyetli bir dönem olduğunu idrak ettiğini söyler. Ve bunun ardından Şehzade, babasından, kendisine özel nasihatler etmesini diler. Oğlunun bu şevki, Sultan'ı da heyecanlandırır ve şevklendirir. II. Murad bu kez geçmişten örneklerle ve tecrübeleriyle fikirlerini süslemeye ve desteklemeye başlar. Evrenosoğulları'ndan ihtiyar bir adamı temsil olarak getiren Sultan, akıllı fakat yaşlılıktan sürekli şikâyet eden bu ihtiyar adamın yakınmalarını olumsuz bulmaktadır. Zira Sultan'a göre, yaşlıların şikâyetlerinin asıl sebebi, zevk ve sefalarını gençlikteki gibi sürdürmemişleridir. Fakat bunlar, nefsin istekleri olduğu için yaşlılık vesilesiyle bunlardan bir parça uzaklaşmak esasen daha değerli ve doğrudur.

Sultan Murad; canlı bir sohbet sınırları içerisinde gelişen muhavereyi lafın burasında, insan ömrünün tasnifine bağlar. Konuşmasında hayatı; âlem-i sabâvet (bebeklik), âlem-i tufûliyyet (çocukluk), âlem-i şebâbet (gençlik), âlem-i rücûliyyet (yetişkinlik) ve pîrlük (yaşlılık) şeklinde beş safhaya böler ve bu dönemlerin insan üzerindeki iyi ve kötü özelliklerinden bahseder. Buna göre; Bebeklik 0-9 yaş arasıdır. Gamsız fakat zararsız da olunan bu çağ, kandırılmaya müsait bir zaman, başkasına muhtaç olunan bir dönem olarak nitelenir. Bu çağda çocuğun terbiyesi verilmelidir. Çocukluk, 9-15 yaş arasıdır. Doğru ve yanlış ayırma kabiliyetinin tam gelişmediği bir zaman olarak anlatılan bu dönem, ele geçenin harcandığı, dünyadan habersiz, savruk, sonunu düşünmeden işe atılanların, nasihat kabul etmeyen, kafalarına nasıl eserse öyle davrananların dönemi olarak tarif edilir. Gençlik; 15-30 yaş arası olarak değerlendirilmiştir. Bağırıp çağırmaktan, şarkı-türkü söylemekten, gürültü-patırtı yapmaktan, yemek-içmek, zevk ve eğlence gibi türlü maskaralıklardan hoşlanılan bir çağdır. Bu dönemde kişiler, GİRİŞtikleri işe, iyi bir şöret ve isim almak için GİRİŞirler. Her konuda acelecidirler, öğrenmek için de tecrübe edinmek için de hep acele ederler. Dik başlıdırlar, her şeyi kendilerinin bildiklerini sanırlar. Özellikle kendilerine son derece güvenirlere. Yetişkinlik; 30-45 yaş olarak belirlenmiştir. Bu dönemin mutluluğu diğer zamanlara göre daha fazladır. Çünkü bu yaşlarda kişi, huzuru aramaya başlar. İstek ve arzuları azaldığı için de huzur artar. Zira insanı huzursuz eden,



sınırsız isteğidir. Genellikle, ağırbaşlı ve faziletli bir insan kimliğinde görünürler. Bazı olgun davranışları olup, çoğunlukla hâlden anlarlar ve her işi muntazam bir şekilde yapmaya çalışırlar. Fakat bu güzel hasletlere rağmen rütbelerin en yücesi olan “sabır” rütbesini henüz elde edememişlerdir. Yaşlılık; 45 yaş sonrası olarak açıklanmıştır. Bu dönem Sultan Murad’ın ifadesiyle insan için en makbul dönemdir. Çünkü insan en çok hayratı bu zamanda yapar, ibadetten bu dönemde zevk alır. Kendi yaptığı mescidi de buna örnek olarak veren Sultan:

*... bu yapının içine girdiğimde, tasavvur edilemeyecek şekilde sevinç ve huzura boğulurum. Ve yüce Allah'a şükretmeye başlarım. O anda benim duymuş olduğum zevk ve gönül rahatlığını, samimiyetle söylüyorum, yiğitlerin zevk ve sefasına katiyen değişmem. (Uçman, 1976: 103)*

demektedir.

Gençlik çağında duyulan zevk ve sefayı, uyuz hastalığına yakalanmaya benzeten Sultan, bu hastalığa yakalanan hastanın ancak kaşındığı zaman rahata kavuştuğunu fakat kaşındıkça da derisini kanatıp vücuduna zarar verdiğini söylemektedir. Ne var ki Sultana göre; ömrü nice savaş meydanlarında ve iyilik yapmakla geçmiş biri için yaşlılık, gençliğinde yaptığı iyiliklerle teselli bulacağı ve geçmişi hayırla yâd edip mutlu olacağı bir zaman olarak ifade edilmiştir. Zira gençlikte yapılan her şeyin karşılığı yaşlılıktadır; iyilik eden hürmet ve itibar görür, kötülük edenler de kötülük görür.

Sultan Murad, konuşmanın akışında, ecdadının yüceliklerini ve iyiliklerini hatırlayıp oğluna da hatırlatarak, Şehzade Mehmed’in de aynı itibarı ve şerefi devam ettirmesini istemektedir. İskender, Hüsrev, Nûşirevân, Yıldırım Beyazıt, Timur gibi eski meşhur hükümdarlardan da misaller getirerek Sultan Murad sadece yaşlılığı methetmekle kalmamış, oğluna, devlet yönetiminde “akıllı davranmak” konusunda nasihatlerde de bulunmuştur:

*Meselâ, dedem Sultan Yıldırım Bayezit sadece kılıcına güvenmeyip, tedbirini de onunla birlikte alıp, birazcık aklını da kullanabilmiş olsaydı, Timurlenk hadisesi meydana gelir miydi? Bu hadise meydana gelmemiş olsaydı, bizim açımızdan daha iyi olmaz mıydı?*

*Güçlü ve kuvvetli olmak iyidir, fakat kuvvet aklın emrine verilmelidir. (Uçman, 1976: 114)*

Sultan Murat’a göre; insanların ihtiyarlardan korkmalarının başlıca dört sebebi vardır. Bunlardan birincisi, kişinin ölüme yakınlaşması; ikincisi, güç ve kuvvetin azalması; üçüncüsü, sık sık hastalanmaları; dördüncüsü, zevk ve sefadan uzakta kalmış olmalarıdır.

Doktor yüzü görmeyen ihtiyarların da var olduğunu hatırlatan Sultan; kendi sarayında devlete ve millete, gençlerden daha iyi hizmet eden ihtiyarların bulunduğuna işaret etmiş, sağlığına dikkat etmeyen, çok yiyip çok içen gençlerin, bu yaşlılardan daha bedbaht olduğunu söylemiştir.

Konuşmanın sonunda ise Sultan Murad, oğluna verdiği nasihatleri tutmasını istemiş ve böylece güzel bir hayat yaşayacağını belirterek bilhassa adaletli olmasını emretmiştir:

*Bir an bile olsa, sakın adaleti elinden bırakma, çünkü yüce Allah da âdildir. Bir bakıma, sen O'nun yeryüzündeki temsilcisisin... O, sana, kendi arzusuyla bazı üstünlükler vermiş ve kullarının başına geçirmiştir.*

*Eğer bütün bu nasihatlerimi tutarsan Allah'ın emir ve arzusuyla, bu dünyadan ayrıldığın vakit şüphesiz cennete lâyık bir insan olursun. (Uçman, 1976: 131)*

*Pâdişâhlık hemân bir terâzû tutar kimesneye benzer. İmdi pâdişâh olup terâzûyı togru tutarsan Allâh ta'âlâ dahı sana togru nazar ider. Va'llâhu a'lem... (Aydın, 2007: 78)*

Sultan Murad, son sözlerini söylerken de; dünyada üç türlü insanın bulunduğu dile getirmiş ve oğlunun birinci bölükte olması için dua etmiştir. Bu tasnife göre; birincisi, aklını kullananlardır. İkincisi, doğru ile yanlış ayırt edemeyip, başkasının aklıyla hareket edenlerdir. Üçüncüsü ise, hiçbir şeyin farkında olmadıkları gibi nasihate de kulak tıkayanlardır.

## **SONUÇ**

Siyaset-nâme, mev'ize-nâme, pend-nâme, vasiyet-nâme, ibret-nâme gibi isimlerle anılan eserler, ekseriyetle nasihatname türünde yazılmış olup, esasen ahlaklı ve kâmil olmanın yollarını anlatmaktadır. Babaların oğullarına hitaben yazdıkları nasihatler başta olmak üzere, devlet adamlarına da tavsiye yollu birçok eser sunulduğu vakidir. Tercüme ve şerh geleneğinin eşsiz katkılarıyla zenginleşen Klasik Türk edebiyatı sahasında, "yaşlılık" gibi özel bir konunun yabancı bir elçi vesilesi ile edebî eser hüviyetine büründürülerek Türkçeye kazandırılması oldukça dikkat çekicidir.

Marino de Cavalli, dedesinin evrakı arasında bulduğunu söylediği kitabı, (uyarlanmış veya uyarlamış olarak) "Der-Medh-i Pîrî" adıyla Türkçeye tercüme ettirmiştir. Eserde, "ihtiyarlık nasıl bir çağdır, bu çağda nasıl güçlü ve mutlu olunur, insan ömrü kaç aya ayrılır, ihtiyar ve genç arasında nasıl ve neye göre bir ayırım vardır, insanlar yaşlılıktan neden korkar, huzura ve maneviyata neden daha çok yaşlılıkta erişilebilir, yaşlılıkta ne ile teselli bulunur?" gibi temel meseleler üzerinden ana tema ortaya çıkarılmış ve yaşlılık pek çok yönden gençlikten üstün tutulmuştur.

Eserin başında Marino de Cavalli'nin Osmanlı Devletinin ve hanedanının üstünlüğünü kabul ettiği görülmekte, Osmanlı sultanları övülmektedir. Metnin kurgusu boyunca konuşan Sultan Murad, yaşlılığına rağmen oldukça diri ve akildir. Şehzade Fatih ise meraklı ve zekidir. Bu bağlamda hükümdar dahi olsa her âdemoğlunun çekindiği bir evre olan yaşlılık, eserde, ahlaki ve sosyal öğütler ön planda tutularak, önyargılı değil sempati barındıran ifadelerle anlatılmıştır.

Der-Medh-i Pîrî'nin Cicero'nun eseriyle mukayesesine bakıldığında ise önemli farklılıklar görülmektedir. Konu yaşlılık olmasına rağmen, "diyaloglardaki kişiler, verilen temsili ve müşahhas örnekler, hayatlarından alıntı yapılan şahsiyetler, temas edilen konulardaki derinlik" gibi hususlarda metnin temel akışı, iki eserde de kendine özgü bir ilerleme kaydetmiştir. Üslup bakımından ise De Senectute daha felsefi cümlelerle yoğrulmuşken Der-Medh-i Pîrî,

daha sarîh ve gündelik ifadelerle ortaya konulmuştur. İki eserde de yaşlılığa övgü yapılırken bir yandan da gençlere nasihatler edildiği görülmektedir. Bu bakımdan diyaloglardaki teknik ve tarz, eğitim psikolojisine konu olacak kadar yumuşak ve şeffaftır. Fakat pek çok yönden Cicero'nun eseriyle ilişkisi bulunmasına rağmen ne Andrea Foscolo ne de Marino de Cavalli, Cicero'dan ve eserinden bahsetmemektedir.

Sultan Murad ile Şehzade Mehmed arasında böyle uzun bir diyalogun gerçekleşmediği açıktır. Zira eserin başında "... mübârek sinn-i şerîfünüz seksen yılı aşmışdur." (Aydın, 2007: 54) ifadesi ile nakledildiği gibi Sultan II. Murat, seksen yaşından fazla yaşamamış, eldeki bilgilere göre yaşı elliye yaklaşırken vefat etmiştir. Hâlbuki kitabın GİRİŞİNDE Fatih, babasına, "Babacığım 80'i aştın!" demektedir. Dolayısıyla kurmacada temel bir yanlışlık bulunmaktadır.

"Dede Andrea Foscolo hazırladığı/hazırlattığı bu kitabı Sultan Murad'a yahut Şehzade Mehmed'e yahut başka bir devlet adamına sunmuş mudur? Marino de Cavalli'nin bu eseri takdim etmesiyle ihtiyarlık dönemini yaşayan Kanuni "aradığı" teselli bulmuş mudur? Eseri uyarlayan dede Andrea Foscolo değil de torun Marino de Cavalli ile Murad Beg midir? Yani anlatıcı rolünde olan dede Andrea Foscolo eserin kurgusunun bir parçası mıdır? Marino De Cavalli, söz verdiği gibi, ülkesine döndüğünde, bu uyarlamayı başka dillere de tercüme ettirmiş midir?", bu soruların cevabı bilinmemektedir. Ancak devlet idaresinin ve Kanuni'nin psikolojik olarak müşkil durumunu bir elçinin fark etmiş olması hatta bunun için yaşlı hükümdara yaşlılığı öven bir eser sunarak onu teselli etmeye kalkması oldukça enteresan ve cüretkârânedir.

Her yaştan insana hitap eden ve her yaştan insana tavsiye edilmesi gereken Der-Medh-i Pîrî ve bu eserin ilham kaynağı olan De Senectute, yaşlılık psikolojisi bakımından gerontoloji sahasında da incelenmeye değer önemli bir eserdir.

## KAYNAKÇA

AYDIN, M. (2007). *Marino de Cavalli, Yaşlılığa Övgü, Der-Medh-i Pîrî, Çeviren Murad Beg*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

DÜRÜŞKEN, Ç. (2018). *Cicero, De Senectute, Yaşlılık Üzerine*. İstanbul: Alfa Basım Yayın Dağıtım.

KÖKSAL M. A. (2011). *Peygamberler Tarihi*. Ankara: TDV Yayınları, s. 68-105.

ÖZTÜRK, M. (2013). "Klasik Türk Edebiyatında Babadan Oğula-Ebeveynden Çocuğa-Nasihât Geleneği". *Akademik Bakış Dergisi*, 39.

UÇMAN, A. (1976). *Sultan Murat Han, Fatih Sultan Mehmede Nasihatler*. İstanbul: Tercüman 1001 Temel Eser.

YAVUZ, A. F. (2002). *Kur'ân-ı Kerim ve Meâl-i Âlisi*. İstanbul: Sönmez Yayınları.

## SÖZ UÇAR, BÜYÜ KALIR: FANTASTİK VE POSTMODERNİST ANLATI

**Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU**

*Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, b.kocakoglu@hotmail.com*

### ÖZET

Fantastik, sözcük olarak "Gerçekte var olmayan, hayali" gibi anlamlara gelmektedir. Klasik sanatta karşımıza çıkan gerçeklik olgusu özellikle romanda mimesis ilkesi ile daha da belirginleşir. Yani roman etrafta gördüklerini aynen yansıtan bir araçtır. Oysa postmodernist ilkelerle kurulan edebiyatın öncekilerden ayrıldığı temel nokta, hakikat kaybıdır. Globalleşen dünyanın belki de tasarladığı en gerçek şey olan simülasyon, gerçeğin üzerini örten bir sanal gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. "-mış gibi"ler "var" yerine geçerken geriye sadece taklidin taklidi kalmaktadır. Bu bağlamda temel sorunu "gerçek" olan roman da çeşitli yollarla kendini var etme gayreti içerisinde. Buna göre yansıtmacı romanda konu, olay, kişiler ve nesnelere tamamen gerçek yönleri ile görünürken fantastik anlatımla bu reel algı yerini, dünyayı değiştirecek sıra dışı olaylara bırakır. Fantastiğin bir öge olarak postmodern anlatılarda kullanılışı bu söylemin akla ve bilime karşı çıkan tutumuyla ilgilidir. Postmodern yaklaşımın bu tavrı neticesinde insanlar, gerçeği ya da merak ettiklerini metafizik alanlarda aramaya başlamışlardır. Klasik gerçeğin yerini alan modern iç gerçeklik, zamanla postmodern fantastiğe dönüşmüştür. O halde bir anlatıda gerçek kavramının sorgulanması ve hayali olayların, kurguların zenginliği, fantastik öğelerin kullanılması o metnin postmodern bir anlatı olarak kabul edilmesinde önemli bir etkidir, denilebilir. Buradan hareketle bildirimizde Türk edebiyatında postmodernist anlatı örneklerinden yola çıkılarak, fantastiğin bu metinlerdeki gerçek kaybını nasıl sağladığı ya da ne işe yaradığı sorusu tartışılmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Fantastik, Postmodernizm, anlatı, gerçeklik sorunu.

## WORD FLIES, MAGIC REMAINS:FANTASTIC AND POSTMODERNIST NARRATIVE

### ABSTRACT

Fantastic, as a word, comes to mean "does not exist in reality, imaginable." The reality in classical arts becomes more apparent with the principle of mimesis especially in novels. Namely, novel is a mean that reflects identically what it sees around. In fact the main point where literature which was formed with postmodern principles separates from the former ones is to loss of truth. The simulation perhaps the realest thing that the globalizing world has designed, stands as a virtual reality that covers the truth. While "as if / as though" substitutes for "existing", all that remains is imitation to imitation. In this context the novel whose main problem is "reality"strives for continuing it's presence in various ways. The subject, event, characters and objects seem to be totally real in reflective novel whereas in fantastic narration, sense of reality gives its places to extraordinary events which will change the world. The use of fantastic as a part of postmodern narrative is concerned with the attitude of this discourse against reason and science. As a result of this attitude of postmodern approach mankind begin to look for the truth or the things they wonder about, in metaphysic fields. Modern inner reality which was substitute for classical reality turn into postmodern fantastic in time. In that case it can be said that examined of the "truth" and abundance of imaginary events and fictions and used of fantastic style in any narrative is an important factor to be accepted of that text as a postmodern narrative. Starting from this, by looking at examples of postmodernist narratives in Turkish literature we'll try to discuss the question of how the fantastic provides the loss of reality of these texts or what does it do.

**Keywords:** Fantastic, Postmodernism, narrative, reality problem.

## GİRİŞ

“Gerçekte var olmayan, hayali” (Eren vd., 1988: 488) gibi anlamlara gelen fantastik, gerçeğin karşısına çıkma aracı olarak dikkati çeker. Klasik sanatta gerçeklik olgusu özellikle romanda mimesis ilkesi ile daha da belirginleşir. Yani roman etrafta gördüklerini aynen yansıtan bir enstrümandır. Oysa “postdebiyatın öncekilerden ayrıldığı temel nokta, ‘hakikat kaybı’dır. Küresel dünya tasarımının yarattığı simülasyon; gerçekliğin yaşanan gerçeklerin üzerini örtmektedir. ‘...mış gibi yapan’, ‘...mış gibi olan’lar yüzünden gerçeğin ne olduğu/ne olabileceği karşısında afallıyoruz. Geriye sadece taklidin taklidinden başka ne kalıyor!” (Şakar, 2008: 10)

Yansıtmacı romanda konu, olay, kişiler ve nesnelere tamamen gerçek yönleri ile görünürken fantastik anlatımda bu gerçeklik yerini, dünyayı değiştirecek sıra dışı olaylara bırakır. Bu açıdan bakıldığında fantastik, insanın içinde yaşadığı dünya ile ilgili korkularından doğar. İnsan daima merak ettiklerine bir cevap bulma ve bilinmeyeni açıklama yarışındadır. Özellikle ölüm, zaman ve yaşam merak unsuru olmuştur. Bu konularla ilgili sorularına tam anlamıyla cevap alamayan insan, zamanla hayallerini fantezi haline getirmiştir.

Aslında bu durumda, 19. yüzyılda başta her şeyin bilimsel bir mantıkla açıklanmaya çalışılması ve bunda başarılı olunmaması etkindir. Zira bilim de insan araştırmaları sonucu ortaya çıkmaktadır ve insan bilgisi gerçekten sınırlıdır. İnsan ile koşut bir çizgide yer alan bu bilim algısı zamanla içerisinde kuşkuyu da barındırır hale gelmiştir. Bu noktada fantastiğin bir öge olarak postmodern anlatılarda kullanılışı söylemin akla ve bilime karşı çıkan tutumuyla ilgilidir. Postmodern yaklaşımın bu tavrı neticesinde insanlar, gerçeği ya da merak ettiklerini metafizik alanlarda aramaya başlamışlardır. (Dedeoğlu, 2004: 80)

“Akıllı insan, herhangi bir kurumda mantıksal olarak yapılması gereken şeyi hesaplar. Hayal gücü, basitçe dile getirmek gerekirse, mantık ve analizin yardımcısıdır. Postmodernistler hayal gücünün bu ele alınışını reddederler. Postmodern dünyada vurgu fantastikleştirmeye yapılır.” (Murphy, 2000: 140) O halde her fantastik yolculuk bilinç dışına yapılan bir seyahat niteliği taşımaktadır.

Bu durum postmodernlerin şizofreniyi merkeze almalarını sağlar. “Modernist söylem içerisinde yer alan psikanalizin yerine postmodernlerce geliştirilen metodoloji ‘şizoanaliz’ olarak bilinir. Bu esoterik terminolojinin kullanılması, konuların açığa kavuşturulmasına katkıda bulunmaz. Postmodernizm eleştirmenlerine göre, bu, postmodern bilimi imkânsız hale getiren delildir. Ancak bu metodolojinin hamlesi gerçekte gayet açıktır. İddiaya göre postmodern araştırmacılar da şizofrenikler gibi gerçeği fark etmezler. Postmodern araştırmacılar inandıkları şeyin rasyonel olmasıyla sınırlı değildirler. Akıl onları tecrübeye kör hale getirmez.” (Murphy, 2000: 66)

Gerçeğin tam anlamıyla kırıldığı postmodern anlatılar âdeta üzerlerine mimetik bir ayna tutulmuş gibidir. Ancak bu ayna paramparçadır ve böyle bir aynadan da gerçek ancak çok parçalı olarak yansiyacaktır. İşte bu parçalı gerçeklik, postmodern yazar tarafından oldukça kurgusal, hayali ve gerçeküstü öğelerle desteklenerek ortaya konulursa okur için bir anlam ifade edecektir.

Postmodern anlatılardaki yansıtma kavramı, dış dünyanın yaratılması ilkesinden yazım sürecinin yansıtılması ilkesine dönüşür. Böylece anlatının gerçekliği, yalnızca alternatif bir gerçeklik olabilir. Bu konuda “Roman bu dünya kadar gerçek, fakat bu dünyadan farklı başka bir dünya yaratan bir sanattır. Bu sanat dil, estetik bir biçimde kullanıldığında hayali ve gerçek dünyaları yeniden bağlandırabilme (recontextualization) sürecine dikkat çeker. Böylece romanın gerçekliği ilk önce sözeldir. Ben bu yeni gerçeği (ya da gerçek olmayanı) daha geçerli buluyorum ve sizden de aklımın bu yanıtlarını tamamen kontrol etmediğim düşüncesini paylaşmanızı bekliyorum. Eğer bir kahraman ya hayaldir ya da gerçektir diye düşünüyorsanız ben buna yalnızca gülerim.” (Fowles, 1983: 87) diyen Fowles’e katılmamak mümkün değil.

Burada temel olan postmodern anlatının bir yandan fantastik bir dünya kurarken bir yandan da bu dünyayı kendi içinde sorgulamasıdır. Yani gerçek ile fantezi aynı paralelde hareket etmektedir. Hutcheon’un dediği gibi; “Fantezi aslında gerçekliğin bir yüzüdür ve fantezi, tarihsel olarak kendine paralel ve eşit kabul edilen bir edebiyat geleneğini temsil etmektedir.” (Hutcheon, 1990: 77)

Bu bağlamda fantastiği bir yazım türü olarak değerlendiren ve temeline kuşku ile kararsızlığı koyan Todorov’a katılmak gerekir. Ona göre şüphe ve kararsızlık yoksa fantastik de yoktur. “Okurun kuşkusu nesnel gerçeklikle örtüşen bir kararla ortadan kalktığında” Todorov bu durumu “tekinsizlik” olarak adlandırır. O, olayların gelişimine getirilebilecek mantıklı açıklamaları; rüya, uyuşturucunun etkisi, kandırmacalar, hileli oyunlar, duyuların yanılsaması ve delilik olarak belirler.

“Gerçeklik mi düş mü? Gerçek mi yanılsama mı? Böylece fantastiğin merkezine ulaşıyoruz. Tümünü kendimize ait, tanıdığımız, şeytanı, hava perileri, vampirleri olmayan bir dünyada öyle bir olay meydana gelir ki, o bildiğimiz dünyanın yasaları bunu açıklamaya yetmez. Olayı algılayan kişi, iki olanaklı çözümden birini benimsemek zorundadır: Ya duyulardan kaynaklanan bir yanılsama, düş gücümüzün yarattığı bir şey söz konusudur ve o zaman yasalar olduğu gibi kalır; ya da olay gerçekten olmuştur, gerçekliğin bir parçasıdır, işte o zaman bu gerçekliği bizim bilmediğimiz yasalar yönetir. Şeytan ya bir yanılsamadır, düşsel bir varlıktır; ya da öteki canlı varlıklar gibi şeytan da gerçekten vardır -az rastlanması koşuluyla. Fantastik bu kararsızlık süresinde yer alır: Yanıtlardan herhangi birini seçtiğimiz anda fantastikten uzaklaşarak komşu bir alana, ya tekinsiz ya da olağanüstü türlerin alanına girmiş oluruz. Fantastik kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğaüstü bir olay karşısında yaşadığı kararsızlıktır.” (Todorov, 2004: 51)

Bu fantastik öğeler gerçek kavramının farklı kültür ve sosyal sınıflar arasında çeşitli ayrımlar göstermesini gerekli kılar. “Sanatın görevi de bu farklılık veya başka bir deyişle bu çoğul varoluşu yansıtmaktır. Bu bağlamda postmodern romanda birden fazla gerçek ve bu gerçeklerin belki de özellikle karşıt olanlarının yan yana konulmuşluğu vardır. Böylece postmodern romanlar ‘heterutopia’lar yani uyumsuzluktan öte bir düzensizlik, uygun ve düzgün olmayanların üst üste ya da yan yana konuluşları, çok sayıda farklı sistemlerin veya düzenlerin düzensizlik içinde bir arada oluşlarını sergilerler. (...) Postmodern yapıta çok rahatlıkla diğer yazınsal yapıtlardan alınma kişiler hatta pasajlar diğerleri ile birlikte bazen gerçek hayattan alınma kişilerle yan yana bulunurlar.

Roman sanatında kesinliğin yerini görecelik, dış gerçekliğin yerini iç gerçek, objektifliğin yerini subjektiflik alır.”  
(Menteşe, 1996: 41-42)

Klasik gerçeğin yerini alan modern iç gerçeklik, zamanla postmodern fantastiğe dönüşmüştür. O halde postmodern metinlerin fantastik kurgulardan gerçekliği kaybetme adına destek aldığı söylenebilir. Ancak bu yararlanma, karşımıza iki biçimde çıkmaktadır. Öncelikle yazar, metninin gerçekliğini sanal bir alan olan fantastiğin alternatif dünyası üzerine kurma yoluna gider. Ya da anlatıcı, fantastik ve masalsı öyküleri metin içinde kullanarak gerçekliği kırmayı seçebilir. Bunlar aşağıda detaylandırılacaktır.

### **Bir Sanal Alan Olarak Postmodernist Anlatılarda Fantastik**

Postmodernist evre ile birlikte gerçek ile hayalin, yalan ile doğrunun, anlamlı ile anlamsızın, taklit ile orijinalin birbirine girdiği, sanal ve gerçeklik arasındaki duvarların paramparça olarak hakikatin buharlaştığı bir süreç yaşanmaktadır. Bu dönemde edebî eserlerde de gerçek algısının kırılması, rasyonel olanın yerine geçen kurgu değerlerin reeli karşılıymış gibi algılanması öncelikli mesele haline gelmiştir. Bu noktada çeşitli sanal alanlar yaratan postmodern söylem, bunun için fantastiğin art alanını da kullanmaktadır.

Şüpheli öncül kabul eden fantastik bakış, postmodern anlatılar için önemli bir çıkış gibi gözükmektedir. Bu noktada postmodern anlatılar sıklıkla kurguladıkları dünyayı, onun içinde hayat bulan kahramanları, nesnelere inanılması mümkün gözükmeyen, doğaüstü bir dünyadan seçerler. Okurun anlatı kurgusunun gerçekle bağı olmadığına inanması olağandır. Ancak kurgunun içindeki öykünün kendi iç dinamiğinde bir gerçeklik kurması ve daha sonra bunu kendisinin tekrar dağıtması, sıradan bir okur için oldukça kafa karıştırıcıdır. İşte postmodernizmin çoğulcu, reel dışı yaklaşımında bu kaotik ve izlenemez olana duyulan istek yatmaktadır. Fantastik de söylemin bu noktadaki önemli araçlarından biridir.

Orhan Pamuk’un Avukat Galip’in bir gece kaybolan karısı Rüya’yı arama çabaları ve bu bağlamda kendi içine yaptığı yolculuğu, nihayetinde de kendini bulma meselesini konu edinen eseri *Kara Kitap*, fantastik kurgusu ile gerçek olmayanı gerçekmiş gibi göstermesi açısından dikkate değerdir.

Anlatıda İstanbul üzerinden kurgulanan bir şehir vardır. Evleri, semtleri, anıtları, doğası ve çarşılarıyla okurun bildiği İstanbul, birden çelişki ve zıtlıklarıyla bambaşka bir mekân olarak daha tasvir edilir. Zıtlıklardan yaratılan bu art alan fantastik betimlemelerle olmayan ama varmış hissi veren bir dinamiğe bürünür. Bu şehrin görünen yüzünün ardında ışısız mahzenleri ile bir de fantastik bir boyutu vardır. Galip’in karısını bulmak için GİRİŞTİĞİ arayış sırasında başına gelenler, yeraltında kuyu gibi mahzenlere inerken karşılaştıkları, kerhanede hepsi Yeşilçam artistlerine benzeyen ve o rolü oynamış kadınlarla tanışması özellikle de Celal’in bazı köşe yazıları, karanlık ve fantastik gücün en büyük örnekleridir.

“Boğazın Suları çekildiği Zaman” başlıklı bölüm bu konuda verilebilecek en iyi örneklerdendir. “Kısa bir zaman sonra bir zamanlar ‘boğaz’ dediğimiz o cennet yer, kara bir çamurla sıvalı kalyon leşlerinin, parlak dişlerini gösteren hayaletler gibi parladığı bir zifiri bataklığa dönüşecek.” gibi tasvirlerle süslenen bölümün devamında

Galip, cehennemi andıran bu çamur deryasına Cadillac marka bir araba ile girer. Bu kötü kazayı “Yalnız iç içe geçen çene kemikleri değil, kafatasları da ölümsüz bir öpüşle birbirine kaynaşmış” (Pamuk, 1995: 27) olarak atlatır.

Sanatçının burada kurguladığı karanlık ve doğaüstü güçlere, olaylara ev sahipliği yapan fantastik mekân, anlatının iç gerçeğini de tahrip edecek güçte gözükmektedir. Bu mekân algısının oldukça benzerini İhsan Oktay Anar’ın hemen bütün anlatılarında görmek mümkündür.

Yazarın geçmiş masalsi bir üslupla yazma kaygısı içindeki eseri *Puslu Kıtalar Atlası*, özellikle Galata’da, korsanların, eş cinsellerin, bıçkınların, dilencilerin, kumarbazların, hırsızların, delilerin vs. oluşturduğu bir çevrede, Büyük Efendi Efraim ile Bünyamin adlı bir genç arasındaki mücadeleyi konu edinir. Sanatçı adeta Galata’ya alternatif bir şehir kurgulayarak fantastik olaylar, kahramanlar ve nesnelere bambaşka bir yan evren kurar.

Kuzeyde varlık sürdüren ve kutsal bir tarikatın üyeleri olan kara giysili adamların yaşadığı yer (Anar, 1998: 72, 141, 193, 202), “şeytanın mekânı” (s. 193), burcunda siyah bir bayrak sallanan ve kuzeyde bir yerde olan şeytana tapanların kalesi (s. 72), Sabahın Oğlu adı verilen şeytanın kuzeydeki yeri (s. 202), kumarda herkesin yenildiği Girdbad kasabası (s. 155), Fağfur ülkesi (s. 156), İlemeler vadisi (s. 158) eserdeki bazı fantastik mekânlardır.

İhsan Oktay gerçeğe oluşturduğu bu yan alana kurgudaki fantastik öğelerle de destek verecektir. Uzun İhsan’ın rüyasında dolaşarak bir dünya atlası oluşturması (Anar, 1998: 44) ve onun kulakları kesilip gözleri oyulmasına rağmen her şeyi duyup görebilmesi (s. 187), bir çocuğun hayal ettiği ve düşündüğü her şeyin gerçek olması (s. 191), Alibaz’ın, leyleğin yuvasında sonsuz bir uykuya dalması (s. 197) eserdeki bazı fantastik olaylardır. Gelecekte haber veren ‘kehanet aynası’ (s. 176), sonsuz gücün kaynağı olduğuna inanılan ‘kara para’ ve Ebrehe’nin büyük sondan kurtulmak için kullanmayı tasarladığı ‘topaç’ adlı araç (s. 179) eserde dikkati çeken fantastik nesnelere dendir. Yazar bu olay, nesne ve uzamlarla okuyucuda bir tereddüt hali oluşturarak, esere büyü, masalsi ve belirsizliğin hâkim olduğu bir durum katmaktadır.

Fantastik mekânların yoğun bir biçimde kullanılması eserin büyü, masalsi ve gerçeğimsi durumu ile örtüşmektedir. Gerçekmiş gibi var edilen uzamlar okurun dünyasında yeni bir evren kurarken alternatif bir gerçekle de karşı karşıya kalmasını sağlar.

Masalsi/fantastik bir gerçekliğin işlendiği bir diğer Anar metni *Kitab-ül Hiye’l*’dir. Yazar fantastik öğelere de sıklıkla yer vererek eserin kurmaca-gerçek ilişkisinden hareketle metnin gerçekliğini sorgular. Postmodernist eserlerin fantastiği metnin geneline yayan alışlagelmiş anlayışı kırıp onu gerçeklikle sentezleyerek değerlendirmesi burada dikkati çeker. Calûd’un cinsel yönü ve onu kör birinin sünnet etmesi (Anar, 2007a: 70), Davud’un demire hamur gibi şekil verebilmesi (s. 56) ve onun hep altı yaşında bir çocuk olarak kalması (s. 83) eserdeki dikkat çekici fantastik unsurlardır. Yazar figürlerin isimleri ile onların tarihî gerçeklikleri arasında bağ kurmuş, bu tür söz oyunları ile metne yorumsal bir zenginlik katarak metnin anlamını çoğaltmıştır.

*Efrâsiyâb’ın Hikâyeleri*’nde de metnin anlamı yine fantastik unsurlarla çoğalır. Zira metinde gerçekte olamayacağını bildiğimiz olaylar gerçeğin ta kendisi gibi anlatılır. Cezzar Dede’nin Ölüm’le konuşup arkadaşlık etmesi (Anar, 2007b: 12); “Bidaz’ın Laneti” adlı bölümde asırlar boyu uyuyan Bidaz’ın Galloğlu Hamdi’nin



dokunması ile gözlerini açması ve hortlaması (s. 51); yine aynı metinde Hamdi'nin kaynanasının hortlağa dokunması sonucunda, Bidaz'ın lanetinin gerçekleşerek yaşlı kadının altına dönüşmesi (s. 53); "Bir Hac Ziyareti" adlı anlatıda yaşlı bir imamın minarenin şerefesinden göklere yükselmesi (s. 59); yine aynı bölümde Zekeriya Dede'nin asayı vurduğu yerden su kaynaması (s. 79); "Dünya Tarihi" adlı kısımda Aptülzeyyat'ın kovaladığı dilberin ebemkuşağının altından geçerek babayığit bir delikanlıya dönüşmesi (s. 99) ve kitabın içerisinde bir hayaletin çıkarak başka bir kitabın arasına girmesi (s. 121); "Hırsızın Aşkı"nda Fezai'nin intihar etmesi sonucu kemanın ağlaması (s. 203); "Ekmek ve Şarap" adlı metinde Bestenur'un bir rüzgâr sayesinde ayaklarının yerden kesilerek cennete uçması (s. 218); "Gökten Gelen Çocuk"ta Gülerk'in gökten gelmesi (s. 223); yine aynı bölümde bir leyleğin konuşması (s. 235) okuyucunun algısında bir kırılmaya neden olmaktadır. Dolayısı ile bu kırılma okuyucunun zihninde gerçek ile kurmaca ilişkisini ortaya koyarken bir taraftan da bu olguları sorunsallaştırmaktadır.

Anar'ın diğer eserlerinde olduğu gibi *Amat*'ta da tarih, zaman, çevre, kişiler ve hatta dil ve anlatım burada da herhangi bir gerçekliği "yansıtmaya" kaygısından çok, bir "atmosfer" yaratma, dekor oluşturma işlevi görür. Sanatçı bu eserinde de okuyucusuna dinî, mistik, mitolojik ve masalsı unsurlardan hareketle fantastik bir dünya kurmaktadır. Aslında *Amat* tarihî-fantastik bir atmosfer içinde geçen dinî-felsefî bir ana öykü üzerine kurgulanmıştır. Bu bağlamda eserin üzerine bina edildiği konunun insan-şeytan arasındaki mücadelesi olduğu söylenebilir. Yazar, kültürel birikim ve motiflerimizden de istifade ederek evrensel nitelikli, fantastik bir eser ortaya koymuştur, diyebiliriz.

Yazar bu anlatısında da tarihî atmosferle fantastiği karıştırarak, tarihsel-fantastik diyebileceğimiz bir eser ortaya koymuştur. 902 yaşındaki bir şeyhin varlığı (Anar, 2006: 30), Süleyman'ın "Ey rüzgâr! Dur artık dur!" diyerek fırtınayı durdurması (s. 100), Nuh Usta'nın falda insanların öldürdüğü kişilerin dahi isimlerini görebilmesi (s. 103), Kaptan Diyavol'un kırmızı atlasla örtülü boy aynasında gizlenerek kamarasında olup bitenleri oradan izlemesi (s. 26, 221, 233), Diyavol'un bayrağının bir tayfanın gözünü kör etmesi (s. 171-172), Diyavol Paşa'nın gemideki herkesin işlediği günahları en ince ayrıntılarına kadar bilmesi (s. 177-178), sis içerisinde devlerin, cadıların ve cinlerin sesinin duyulması (s. 191), vebadan ölmüş olan İsrail adlı tayfanın gözlerini birden açarak borusunu öttürmesi (s. 223), denizci mezarlığındaki meşe ağaçlarına balta ile vurulduğunda acılı bir feryadın işitilmesi (s. 226) gibi olaylar eserde göze çarpan başlıca fantastik unsurlardır.

Kurgudaki bu gerçeküstü vurgular aynı şekilde oluşturulan kahramanlarla zenginleştirilir. Anlatıdaki fantastik ortam ve reel kaybı metnin tamamında her türlü unsurla desteklenir. Upir (s. 41), gûlyabanî, karakoncolos (s. 11-12) ve hayaletler (s. 13), "yatırlarından kalkan mübârek evliyâlar, lahitlerini terk eden lânetli ölümler ve nâmübârek yaratıklar" (s. 12), "ifritler ve kızıl cehennem ölümleri" (s. 41), periler ve cadılar (s. 150), Zâhir'in söylediği şarkıları dinleyen ölümcül hastaların şifa bulması ve eline aldığı bir ekmeği taşa çevirmesi (s. 173-174), Tağut'un içinde bir yılının bulunması (s. 187), can çekişen Eflâtun'un Hayat Nefesi ile birlikte sapasağlam bir şekilde ayağa kalkması (s. 264) ve Yedikule Kâhini'nin kehânet aynasında geleceği görebilmesi (s. 266-268) dikkat çekici diğer fantastik kişi ve olaylardır.

İhsan Oktay Anar'ın hemen her unsuru kullanarak oluşturduğu bu fantastik dünyanın denizler üzerinde hayat bulmuş şekli Faruk Duman'ın *Pîrî* adlı anlatısıdır. Yazarın tam anlamıyla fantastik bir kurguyla kaleme aldığı eser, "Kayıp Denizler Üzerine Bir Anımsama" alt başlığıyla verilmiştir. Adından da anlaşılacağı üzere hacmi oldukça az olan eser, bir Osmanlı Paşa'sının anılarından yola çıkmaktadır.

*Pîrî*'de Duman bize kendi ağzından bir gemiciyi anlatır. Osmanlı donanması kaptanı Yusuf Paşa'nın, kendi haritasını yapmaya dönük tutkusuyla çıktığı uçsuz bucaksız, bilinmeyen yolculukları ve bunlar sırasında başına gelenleri konu edinir.

Anlatıdaki kurgusal yönle beraber fantastik unsurların çokluğu reel kaybının en önemli sebebidir. Zülâl adlı bir kılıcın büyülü imişçesine savaşıması (Duman, 2004: 35), Seferis'in büyü yapması ile ortaya çıkan doğaüstü olaylar (s. 42, 112), bakanların hayatını karartan Çıplak Kadınlar Adası (s. 75), denizin insan misali fısıltılarla konuşması (s. 90), Büyücüler Adası (s. 95), uçan balıklar (s.102), ahtapota dönüşen katiller (s. 107) gibi örnekler metnin fantastik kurgusuyla ilişkilendirilebilir.

Buna benzer şekilde fantastik bir dünya oluşturarak, gerçek olmayan bir evrenin ortasına kuruluveren *Çöplük*, Şebnem İşigüzel'in yan alan kurarak gerçeği fantezi ile kurduğu anlatılarından. Anlatıcının ancak hayal âleminde oluşturabileceği *Çöplük*, fantastik olayların geçtiği mekândır. Örneğin, Kurt'un Leyla'nın kulağını ısırması, genç kadının kollarının, bacaklarının savrulması (İşigüzel, 2004: 25), telefonda kendine söylenen adresi yazmak isteyen kahramanın eline bir kalemin uçarak gelmesi (s. 98), Yıldız'ın annesinin bir hayalet kılığında onu takip etmesi ve çeşitli nesnelere fırlatarak öfkelerini göstermesi (s. 181) gibi olaylar metnin fanteziye bakan yönüdür.

Hasan Ali Toptaş'ın metninin neredeyse bütüne hâkim olan fantastik kurgu, postmodernist anlatı ve gerçeğin kırılışı durumunun en belirgin örneğidir. Adının Hasan Ali olduğunu öğrendiğimiz yazar-anlatıcının, dayısının hikâyesini yazarken pencereden, olmayan biri ile muhatap olması, yıllarca yalvarıp yakarmasına, hatta kuyruğunun çıkmasına rağmen iş verilmeyen radyoevindeki adamın hayatı, Cebrail dedenin şehirdeki büyük sel olayında üç gün otobüsün üzerinde mahsur kalması, kurtarılışı, büyülü bir görünüm çizen mızıka, Cebrail'in yıllarca aradığı hayalî kuş, dayının yıllar sonra bütün uzuvlarının tek tek eksilmesi ve en nihayetinde bir topa dönmesi baştan sona fantastik kurgunun metni ele geçirmesi olarak okunabilir. (Toptaş, 2009)

Toplumsal ve siyasal yakın tarihimizin fantastik bir kurguyla ele alındığı eserlerden biri olan Murat Uyrkulak'ın *Tol*, dikkate değerdir. Dört kuşak ve dört kentin iç içe bir kurguda yer aldığı metin, sıra dışının olağan fantezilerine ya da sıradanın olağandışı düşlerine konu olabilecek ilginç bir öyküdür.

Kurgudaki reel kaybına ek olarak oluşturulan fantastik tipler, anlatının en dikkati çeken unsurlarındandır. Örneğin, kahramanın her sabah erkenden varlığından şüphe ettiği birini görmesi (Uyrkulak, 2003: 108), "bir gözü olmayan, dudaklarının burnuna yapışık olduğu, yanaklarında binlerce siyah gül aç"(s. 117)an fantastik tipler gerçeklik sorununu oluşturur.

Özellikle anlatı kişilerinin anormalliği insana bu dünyada yer açmayla yakından ilgilidir. Eserde, iktidar talebinin ve otoriteryanizmin kendi biçimi dışında başka şekillere hayat hakkı tanımadığını hatta düşünce olarak bile buna izin vermediği aşikârdır. Buna göre eserdeki kahramanlar gerçekten alınmış tipler değildir. Bu halleriyle iktidarın onları kabullenmesi imkânsızdır. Bu yüzden dışlanmışlar ve ötekileştirilmişlerdir. Bu ötekilik onları aynı zamanda içinde bulunduğumuz dünyaya karşı da ötekileştirir. Böylece kurmaca ile gerçek sık sık çatışır.

Uyurkulak'ın fantastik kahramanlarla zenginleştirdiği bu anlatısının ardından kaleme aldığı *Har* da fantastik öğelerle örülü, günümüz Türkiye'sine sert göndermelerin bulunduğu ironik ve bir o kadar da travmatik bir anlatıdır. Olaylar Netamiye denen bir ülkede geçer. Bu kurgusal, fantastik ülke tarihini hatırlasa hemen infilak edecektir. Ayrıca Netamlılar ile dört parçaya ayrılmış Xırbolar'ın onca yıllık kavgasına sahne olan ülkenin Topiklerle de bitmeyen sorunları vardır. Üstelik sadece Netamiye değil, bütün bir Doğu yıllardır benzer karışıklıklarla boğuşmaktadır. Bütün bu karışıklığı da ancak bir "seçilmiş" çözecektir. Son peygamberden beri yeni bir "seçilmiş" bekleyen Doğu'nun imdadına yetişmek üzere meleklerce yeni bir "aday" bulunmuştur; ama ortada büyük bir sorun vardır. Peygamber olacak "aday", Netamiye'nin Surlukent şehrine bağlı Cille ilçesinde vatani hizmetini ifa etmektedir. Üstelik bir sorun daha vardır ortada. Yedek subay olan aday, Xırbolar'la amansız bir savaşın tam ortasında, en önde çarpışmaktadır. (Uyurkulak, 2006)

Türkiye'nin en sert siyasi meseleleri üzerine oldukça fantastik bir kurgu oluşturan yazarın postmodern yaklaşımının ilk izlerinden biri gerçek-kurmaca ilişkisidir. Daha çok bir oyunu, hatta kaçı aklı getiren fantezi, anlatıda gerçeği örtüp ondan kaçmak ve başka bir alan açmak için değil, tam aksine, gerçeği katlanılabilir düzeye taşımak, hafifletmek amacı güdüyor. Yazarın, anlatı kahramanlarını karikatürleştirmesinin bir amacı da bu olsa gerek. Adım adım, fantastik bir alegorinin kapısını aralayan Uyurkulak, buradan asıl meselesine geçiş yapar.

Murat Uyurkulak'ın fantastik unsurları ironiyi güçlendirmek için kullandığını söylemek mümkündür. Tarihi gerçekleri ironik bir dille parodileştiren sanatçıların bu açıdan fantastik kurgulara GİRİŞMESİ, vurguyu güçlendirmek anlamına da gelebilmektedir. Bu bakış açısındaki bir diğer yazar da Yusuf Hakan Erdem'dir.

Sanatçı *Kitab-ı Duvduvani*'de Suat Ferid tiplmesi üzerinden kurgulanan tarih, onun modern ihtiyaçlara göre tanzimi, her yazıldığında değişen tarihsel olgular dikkati çeker. Ancak Erdem, bütün bunları fantastik bir tarih biçimine getirmiş, adeta karşısına aldığı türün oyununun içine girmiştir. İşte bu andan sonradır da oyunun saçmalığı ayrıntılarda yakalanan mizahla deşifre edebilecektir.

Bu mizahın içinde yer bulan fantastik de anlatının kurgusallığını üst seviyeye çıkarır. Barındırdığı çok sayıda alegorinin dışında bir bütün olarak alegorik anlam taşıyan *Kitab-ı Duvduvani*'nin barındırdığı fantastik unsurlar, Todorov'un fantezi tanımından öte, Erdem'in ironisini zenginleştirmek işlevi görecektir.

Örneğin kahramanların kedi donuna girerek bazen insan bazen kedi olması (Erdem, 2004: 79), figürlerden bazılarının kalpleri ile konuşması ve cevap alması (s. 185), Ferid'in anne karnında plasentadan çıkışını hatırlayıp

anlatması (s. 223), bir kurdun konuşması (s. 239), Osmanlı sultanının Azrail ile konuşması (s. 268) gibi fantastik unsurlar eserde okurun gerçek algısını sarsar.

Şu halde postmodern anlatılarda fantastik kurgunun varlığı, bunun zaman zaman kahraman, nesne ve eşya; zaman zamansa doğaüstü olaylar şeklinde karşımıza çıkması reel kaybını sağlaması adına dikkate değerdir. Okurdaki gerçek algısının kurgu yönüyle parçalanmasına ek olarak fantastiğin imkânlarıyla kurulan alternatif alanlar, sanal mekânların kurulmasını da sağlar. Bu yan mekân bakışı, okurun başka dünyalarda kurguyu gerçek kılma ihtimaline de zemin hazırlar. Yani gerçek olmayanın içinde gerçek olmayan bir gerçek yaratılmış gibidir.

Metnin içinde varlığı güçlü hissedilen yazarın fantezisi her zaman gerçeği kırmak için değildir. Yukarıda da belirttiğimiz üzere bazen de sanatçının ironik bakışını güçlendirmek için fantastik olaylar, mekânlar ve kişiler metne dâhil edilmiştir. Bu da aslında yine gerçeği alaysayarak dağıtmak anlamına gelmektedir.

### **Fanteziyle Varılan Masalsı Duraklar**

Postmodernist anlatılarda gerçek algısını parçalamaya yarayan enstrümanlardan biri olarak dikkati çeken fantastik sıklıkla yan bir evren kurma yoluyla kullanılmıştır. Kahramanlarından onların yaşadıkları doğaüstü olaylara, kullandıkları eşyalara verilen güçlere kadar başlı başına yeni bir dünya, kurgunun evreni içinde yer alır. Bu yolla okurun gerçek bakışını zedeleyen fantastik öğeler bazı metinlerde farklı bir uygulama alanıyla kullanılır.

Anlatıcı, okurun hayal dünyasında yer bulan masal, efsane gibi fantastik dünyanın kurgu zemini olan metinlere anıştırma yaparak gerçekliği dağıtır. Bunun için de metinlerarası teknikle zaman zaman parodi; zaman zamansa pastiş yoluyla okurun dünyasında hayale dayalı farklı bir pencere açılır. Bu aslında anıştırılan metnin dünyasını anlatının atmosferine geçici olarak taşımak demektir.

Bu konuda dikkati çeken anlatılardan biri Hilmi Yavuz'un *Kuyu*'sudur. Metinde ağırlıklı aktarılan kurgu, küçük Hilmi Yavuz'un yaşadıkları ve fantastik unsurlarla dolu dünyasıdır. Hilmi Yavuz, anlatı kaleme almak için kuyu ararken kimi zaman çocukluk dünyasından bu unsurları anımsar. Yaşanılanların ağırlık zamanı ve anlatıda yer alan çocukluk anılarıyken bunların sonradan hatırlama biçiminde sunulması, okuyucunun bilincinde *Kuyu*'nun hangi zaman diliminde anlatıldığı sorusunu uyandırır. Fantastik motiflerle donatılmış eserde zamanın ötelenmesi, bu anlamda postmodern bir anlatıya uygun düşmüştür. Gerçeklik gibi sunulanların aslında ölüm ve kuyu bağıntısı üzerine yazılmış bir kurgu/kurgular olduğunu belirten yazar, okuyucuyu çelişkide bırakır:

“Ey okur! Ey karayazılı okur! Kuyu ve ölüm bağıntısı üzerine Hilmi Yavuz'un ne yazacağını bilebilmeniz mümkün değil, ama ben ne söyleyeceğimi biliyorum. Ölüm ve kuyu bağıntısı, Hilmi Yavuz'un oturduğu apartmanın hemen karşısındaki devasa otel inşaatı dolayımında somutlanıyor...” (Yavuz, 1995: 174-175)

*Kuyu*'da birtakım garip ve olağanüstü kişi, olay ve söylentiler vardır. Bunların çoğu yine kuyu merkezli olarak, Hilmi Yavuz'un çocukluğunda, anlatıda genellikle Güneydoğu kenti olarak anılan Siirt'te yaşanır ve duyulur.

Büyükbabasının konağındaki acı ve tatlı sulu kuyuları, arkadaşı Muhammed Emin'in anlattıkları ve onunla birlikte İbn Mukanna'nın evine gitmeleri anlatının fantastik boyutunu oluşturur. Bunların çoğu okuyucuda gerçek ve gerçek dışılık yönünde kanılar uyandırır. Hilmi Yavuz'un acı ve tatlı oluşundan dolayı cennet ve cehennem olarak tanımladığı büyükbabanın konağındaki kuyulardan birine düşürdüğü topu çıkarmaya çalışan Pembo ablanın topun yerine ölü bir kedi çıkarması gayet doğaldır. Ancak Yavuz'un bu olayı Muhammed Emin'e anlattığında o, gördüğü kedinin aslında Danyal'ın oğlu Hasip olabileceğini belirtmesi anlatıya fantastik boyut kazandırır. Yazar bu dinî ve efsane içerikli hikâyeyi Almanya'da yerleşik bir Türk işçisinin bant kaydından anlatıya aktarır. (s. 199-201) Nitekim daha sonra belirtilme bile ilgi kurmamıza yola açacak biçimde, o kuyudan Neci Bey'in cesedini Pembo Abla, Hilmi Yavuz ve Muhammed Emin'in çıkarması, ölü kedi olayıyla bakımlı olmasının yanı sıra anlatılanlar hakkında okuyucuda şüphe uyandırır. (s. 214)

Efsanelerden sıklıkla faydalanan ve böylece olaylara daha da gizemli ve fantastik bir hava katan sanatçı, kuyu bağlamında İstanbul'un kuyularını anmakla kalmaz, Sümbül Sinan türbesinin yakınındaki kuyudan hareketle bu kutlu kişinin rüyasına ilişkin menkıbevi olay ve tarihî hadiselerin metinlerarası ilişki ile anlatıya taşır. (s. 179-180)

Okuyucuya masalsı, fantastik bir dünyanın sunulduğu ve bunun metinlerarasılık ile yapıldığı anlatılardan bir diğeri de İhsan Oktay Anar'ın *Efrasiyab'ın Hikâyeleri*'dir. Metin içerisindeki anlatıların Cezzar Dede'ye ait olduğunun belirtilmesiyle birlikte ortaya kurmacanın kurmacası diyebileceğimiz bir durum çıkmaktadır.

Bu şekilde yazar eserin gerçek hayattan tamamen kopuk, hayalî bir yapı olduğunu vurgular. Olay akışı içerisindeki devler, lanetli hazineler, defineler, gökten düşen çocuklar ve uçan insanlar gibi gerçeküstü figür ve olayların yanı sıra yazarın yedi cüceler ve kırmızı başlıklı kız gibi masal kahramanlarına yaptığı göndermeler bu çerçevede değerlendirilebilir.

İlk olarak eserin kurgusunun *Binbir Gece Masalları* gibi iç içe ve karmaşık bir yapı arz etmesi dikkat çekicidir. Her iki eser de bir çerçeve hikâye içerisine yerleştirilmiş, olağanüstü ve fantastik öğeler taşıyan alt anlatılardan oluşmaktadır. Dolayısı ile *Efrâsiyâb'ın Hikâyeleri* için *Binbir Gece Masalları*'nın kurgusal anlamda parodisidir demek mümkündür.

Anar okuyucusuna tam anlamıyla bir masal dünyası sunmuştur. Göğe yükselen insanlar (Anar, 2007b: 59, 218), hayalet (s. 121), hortlaklar (s. 51) ve devlerin (s. 40) yanı sıra Kırmızı Başlıklı Kız (s. 212), Yedi Cüceler (s. 228) gibi masal kahramanları ile de karşılaşmaktayız. Aslında kitaptaki bütün olaylar Cezzar Dede'nin torunlarına anlattığı bir masaldan ibarettir. Dolayısı ile yazarın masal türünü temel anlatı biçimi olarak kullanması, parodi (dönüştürme) tekniğini uygulaması anlamına gelmektedir.

*Tutiname*, *Mantıku't-Tayr* gibi klasik Doğu anlatıları ve Divân edebiyatındaki mesnevilerde sık sık başvurulan tasavvufî dokuyu bu eserde de görmek mümkündür. Ölüm'ün Uzun İhsan'ın canını almak için Cezzar Dede ile mahalle mahalle dolaşması, 'Dünya Tarihi' adlı hikâyedeki Abdülzeyyat'ın demir asa ve demir çarık ile aksakallı pirî aramaya koyulması (s. 97) tasavvuftaki arayış ve yolculuk; yine Abdülzeyyat'ın bu yolculuk esnasında

karşılaştığı bin bir türlü meşakkate katlanarak insan-ı kâmile giden yolda tek başına ilerlemesi (s. 126-127) çile ve olgunlaşma; 'Hırsızın Aşkı' adlı hikâyedeki Fezai karakterinin tensel arzulardan sıyrılmış duygularla sevmesi (s. 202) ilahî aşk; 'Şarap ve Ekmek' adlı hikâyedeki Sefa'nın malını mülkünü fakir fukaraya dağıtarak sadece ekmek ve su ile yaşamını sürdürmesi (s. 216) mâsivadan arınarak nefsi terbiye etme ve çile motifini karşılamaktadır.

Ayrıca *Mantıku't-Tayr*'da 30 kuşun Zümrüdüanka'yı bulmak amacıyla yaptıkları zorlu yolculuk sonucunda aradıklarının aslında kendileri olması temi, aynı şekilde "Dünya Tarihi" adlı hikâyede de kullanılmıştır. Burada da Aptülzeyyat rüyasında gördüğü Salih adlı ak saçlı, aksakallı pîri aramaya çıkar; ama aslında o kendisidir.

Bu metinlerarası göndermelerle kırılan gerçek algısı Haldun Çubukçu'nun kaleminde öncelikle masalsı bir üslupla dikkati çeker. Yazarın *Yıldızsayan* anlatısında "Mavi ve kadim zamanlardı, derinleri pembe sedef kaplı denizlerin üzerinden zümrüdü Ankalar uçardı, karanfil kokularını kanatlarının ucunda ıtırlayıp, 'medinetülfadılalar'daki hür insanlara taşırlardı." (Çubukçu, 1996: 145) gibi masal motifleri içeren cümleler metni fantastik bir dünyaya çeker.

Efsanelere de parodik düzlemde göndermelerde bulunan yazar, özellikle taş kesilme motifini ustalıkla metne yedirmiştir. Birçok efsanede görebileceğimiz bu kalıp olay daha çok kutsal bir şeye saygısızlıkta bulunduğu gerçeğe dönüşür. Çubukçu çoğu yörede anlatılan buna benzer efsanelerden yola çıkarak kahramanına yolda gördüğü heykeller için taş kesilebilecekleri ihtimalini düşündürür. Hatta bundan neredeyse emindir. Zira heykellerin "ayak parmaklarına dokunsa, teninin yumuşaklığını duyacak(tır)." (s. 224)

Genel olarak *Yıldızsayan*'a bakıldığında daha çok Şark eserlerine göndermelerin bulunduğu, bununla beraber geleneksel tahkiye türlerinden efsane ve masallara da anıştırmaların yapıldığı, böylelikle eserin fantastik bir havaya büründürüldüğü söylenebilir.

Postmodernist anlatıları, masalların büyüdünyası ile birleştiren isimlerden biri de Hasan Ali Toptaş'tır.

Estetik düzlemde âdeta bir yok oluşun anlatısı olan *Gölgesizler*, gidiş/kaçış/bırakış/terk ediş üzerine çeşitlemelerle doludur. Burada toplumsal anlamda bir yok oluşla birlikte, sınırlarını aşmak isteyen bireyin kendi gerçeğini araması sırasında başvurduğu bir çözüm olarak "kaçış" imgesi ile karşılaşırız.

Anlatının en dikkat çeken yönlerinden biri gerçeği sorunsallaştırmasıdır. Onu dönüşümlü kılarak ya da belirsizleştirerek yok eden sanatçı, bunu sıklıkla masalları kullanarak yapar. Metnin temelinde duran kaybolan kızın bir ayı tarafından kaçırılması ve ondan hamile kalarak bir yaratık dünyaya getirmesi fantastikle açıklanabilecek bir motiftir.

Türk efsane geleneğindeki kahramanların "tayı-zaman ve tayı-zemân" ile aynı anda birkaç yerde görülmeleri de düşünülebilir. Şehirdeki berber bunun en bariz örneğidir. Dükânının camından dışarı bakıp uzaktaki bir köyü düşlerken, uzaktaki köyde de ne zaman ve neden geldiğini kendisi dâhil kimsenin bilmediği bir berber vardır. Köydeki bu berber, "[b]elki de hâlâ bir şehirde yaşıyordu. Dükânındaydı şimdi; sabun ve krem kokularına

sırtını dönmüş, camdan dışarıdaki caddeye bakıyordu. Ya da koltukta oturan keçi sakalının bile göremediği uzak mı uzak uzaklara...” (Toptaş, 1995: 16)

Yazar, intikam peşindeki Şahmeran’ı anlatısında da aynı motifle kullanmıştır. Cennet’in deliren oğlu kayalıklara çıkmış ve sanki günlerce orada yılanlarla boğuşmuştur. Bu yılanlardan bazılarını öldüren çocuğun “peşinde öç seline kapılmış kalabalık bir yılan sülalesi” (s. 123) vardır. En sonunda bu yılanlardan biri çocuğun beline dolanır ve kendi kuyruğunu yutarak oğlanı sıkmaya başlar. Nihayetinde yılan bütün arkadaşlarının öcünü alırcasına Cennet’in oğlunu öldürür. (s. 208-209)

Anlatının fantastik boyutunu sağlayan bu efsane üslubunun yanında anlatıcı, masallardan da faydalanmıştır. Bunun en güzel örneği köyde kayıplara karışan Nuri’nin tasvir edildiği bölümdür:

“Onun bu densizlikleri yüzünden köyde, Tanrı’nın Nuri’yi belki bir kuş, belki bir kertenkele, belki de bir av köpeğine dönüştürmüş olabileceği söylentisi çıkmıştı. Fısıltılarla büyüyen bu söylenti, masal tozuna bulanmış upuzun kuyruğuyla kapiya dayandığında kadın donmuş kalmış, çapaklı gözlerini gökyüzüne dikip hiç kıpırdamadan uzun süre bakmıştı.” (s. 53) “Sonra ışıkları görmüş uzakta, göz kırpa kırpa yaklaşıyorlar. Bütün gizler orada işte demiş, beni çağıran herşey onların ardında. Gel gör ki ışıklar, burnundan ateş püskürten boğalara dönüşmüş sonra, sırtında boncuklu beşik taşıyan develere, terli atlara, keçi sürüsüne ya da ayna yüklü kuşlara dönüşmüş.” (s. 58)

Toptaş’ın belirsizlikler dünyasını fantastik motiflerle verdiği önemli anlatılarından biri de *Bin Hüzünlü Haz*’dır. Anlamın tüm belirsizliğini, çoğulluğunu ve yeniden üretilirliğini içinde barındıran eser, aramaya konudan, kendinden başlar ve bir neticeye ulaşmaz.

*Bin Hüzünlü Haz*, en güzel çocuk masallarının iç içe geçtiği bir anlatıdır. Alaaddin’i arama sürecinde ormana giren kahramanımız, orada aynı anda bir sürü masal kahramanı ile karşılaşır. Bunlardan biri Ali Baba’dır. *Binbir Gece Masalları*’nda karşımıza çıkan *Ali Baba ve Kırk Haramiler* masalı burada parodileştirilerek aktarılır. “Sayıları kırka varan bu haramiler hemen kırmızı başlıklı kızın geçtiği yerin azıcık yukarısında kalan bir mağaranın ağzına postu sermişler, kılıç gibi uzayıp giden zifiri karanlık bıyıkları, iki de bir boş yere nara atıp duran sarı dişli kocaman ağızları ve çarptıkları her şeyi tuzla buz eden balyoz ağırlığındaki kaba saba elleriyle (...)” (Toptaş, 2007: 80) şeklinde bir tasvirle tanıtilen kırk haramiler, kahramana korku salar.

Yazarın yine *Binbir Gece Masalları*’ndan en çok bilinen *Alaaddin’in Sihirli Lambası* masalına da gönderme yaptığı dikkati çekmektedir. Eserde âdeta bir uzak ülke metaforu gibi canlandırılan Asip Dağı, üzerindeki kalesi, türbesi ve görkemli duruşu ile okurun kafasında bir efsane imgesi uyandırmaktadır. Dağı anlatmaya başlayan anlatıcı bunun doğruluğuna okuru şu cümlelerle inandırmak ister:

“Bu denli düz ve cılız bir açıklamanın doğruluğuna sizden çok kendimi inandırabilmek için başımı çevirip türbeye baktığım anda işte benim de böyle tuhaf bir yolculuğa çıktığımı; birkaç saniye gibi kısacık bir sürede alacakaranlık bir zamanın derinliklerine doğru belki yüzlerce yıl durup

dinlenmeden yürüdüğümü; yürürken henüz tarihleri kaleme alınmamış birçok vadi, şehir, dağ ve nehir ölümleriyle birlikte bir çok da uğultulu ışık ve görüntü iskeletleriyle dolup taşan yüzleri katmet katmer küf bağlamış zaman çöplüklerinin arasından geçtiğimi; bu arada arkamda bir uçtan bir uca yakılıp yıkılmış ülkeler, kendi karanlığında kayıp köyler ve ıssızlığına baykuş tünemiş nice viran şehirler bıraktığımı; (...) söyleyebilirim.” (s. 64)

*Bin Hüzünlü Haz*'ın geneline baktığımız zaman karşımıza masalsi bir dünya çıkmaktadır. Sanatçının çeşitli metinlere göndermeler yapmasının yanında pastiş bağlamında üslubu da masallara öykünmektedir. Bu düşsel dil ve üslup özelliğiyle beraber sık sık masal motiflerine de atıfta bulunan *Toptaş*, anlatısını büyümlü bir ortama taşımıştır.

“Uzaklaşırken, rüzgâr kanatlı atlarına atlayıp herkesi bir şeylerin penceresinden kurtarmaya giden yardımsever cengâverleri, kıskançlık nöbetine tutulmuş üvey anneleri, ateşlerin kucağında oynayan semenderleri, ağızlarını açıp harıl harıl adam arayan yedi başlı canavarları, bir yerden canları pahasına aldıklarını bir yere gözlerini kırpmadan veren iyi yürekli haydutları, gözlerinden yaş yerine ağladıkça mücevher dökülen kurbağa suratlı kızları, yıllar önce uçurulan kafasını düşmana vermemek için hala koltuklarının altında gezdiren kahramanları, yüzleri yeni soyulmuş patates gibi parlayan köseleri, uzun tırnaklı cadıları ve elindeki lambayı merakla ovuşturup duran bir delikanlıyı geçinceye kadar, nedense kendimi kızın kelimelerinden oluşmuş, içinde değişik serüvenlere ait binlerce cümle taşıyan, yüzü virgüllerle dolu upuzun bir cümle gibi hissettim.” (s. 83-84)

Örneğinde görüleceği gibi âdeta bir paragrafta yazar birçok masala geçit töreni yaptırır.

Sanatçıların anlatılarında fantastik unsurların temel kullanım alanı olan masal, efsane gibi metinlere anıştırmalar yapması, reel ile kurguyu iç içe geçirerek okurun algısını dağıtır. Eco'nun dediği gibi:

“Kurmaca anlatılarda gerçek dünyaya yapılan kesin göndermeler öylesine iç içe geçer ki, romanda bir süre kaldıktan ve haklı olarak fantastik öğelerle gerçekliğe yapılan göndermeleri birbirine karıştırdıktan sonra, okur artık kesin olarak nerede bulunduğunu bilmez.” (Eco, 1996: 142)

## SONUÇ

Gerçekte var olmayan, daha çok kurgu dünyası ile izah edilen fantastik, özellikle postmodernist anlatılar tarafından kullanılmaktadır. Klasik bağlamda roman, etrafında gördüğü gerçekleri anlatma aracıdır. Ancak günümüzde geline noktada romanın gerçeklik sorunu yerini reel olanın ortadan kaldırılmasına bırakmıştır. Bu da taklidin taklidi anlamına gelmektedir.

İnsanın korkularından doğan, merak etme ve bunlara bir cevap bulma gayretiyle gelişen fantastik, bireylerin hayallerini fantezileştirmesi demektir. Bu noktada onun postmodern anlatılarda kullanılışı, akla ve bilime karşı



çıkan tutumuyla ilgilidir. Zira anlatıcı gerçeği ve merak ettiklerini metafizik alanlarda arayıp, onları doğaüstü unsurlarla izah yoluna gidecektir.

İşte klasik gerçeğin iç gerçekliğe en nihayetinde de tamamen dağılmasıyla sonuçlanana roman serüveninde fantastiğin özellikle son durakta önemi artmıştır. Buradan hareketle Türk edebiyatında postmodernist anlatı örneklerinden yola çıkarak, fantastiğin bu metinlerdeki gerçek kaybını nasıl sağladığı ya da ne işe yaradığı sorusu tartışılmaya değer olmuştur.

Postmodern bir yaklaşımla kaleme alınan Türk anlatısında fantastik iki kullanım alanıyla karşımıza çıkmaktadır. Öncelikle metnin iç gerçekliğinde sanal bir dünya yaratmanın yolu olarak fantastiğe müracaat eden sanatçılar, gerçek dünyanın alternatif alanı olarak doğaüstüne yer verir. Olayların kurgusunda kendi başına neredeyse yeni bir gerçeğe bürünen olaylar, bunları okura makul gösterecek fantastik kahramanlar, onların aynı büyümlü evreninden fırlamış eşyaları, nesnelere, konuşma biçimleri, anlatı içerisinde sanal bir gerçekliği sağlar. Bu reel olmayan kurgunun varlığı okur tarafından sorgulanırken kullanılan atmosfer buradaki art alana ayrı bir gerçeklik sağlar. Karanlık, büyümlü, her türlü durumun yaşanabilecek, bu dünyaya ait durmayan mekân kurgusu okurun yeni bir gerçek kurmasını kolaylaştırır. Bu noktada da postmodern söylemin parçalı gerçek algısı, sanal dünyalar içinde olmayan gerçekler var etme ve buna okuru inandırma arayışı sağlanmış olur. Yani bu yolla olmayana, uydurmaya, anlamsıza, varlık ve anlam kazandırılmış olur.

Fantastik öğelerin kullanılmasında dikkati çeken ikinci yöntem ise anlatıcının metinlerarası yöntemlerle masal, efsane gibi metinlere anıştırmalar yapmasıdır. Bilindiği üzere masallar ve efsaneler okurun bakışında gerçekliği olmayan, büyümlü dünyalarıyla tanınan ancak bu özellikleriyle kabul edilip, inanılan metinler olmasıyla dikkati çeker. Yani bu anlatımlar, kendi içinde gerçek olmayan bir gerçekliğe sahiptir. Okur da bunu baştan kabul ettiği için anlatıcıların bunları kullanması reeli başka türlü kurgulamada oldukça işe yarayacaktır. Okurun dünyasında daha evvel karşılık ve kabul bulmuş öykülere yapılan bu göndermeler arzu edilen fantastik evrenin yaratılmasında hazır kalıplar olarak görülebilir.

Şu halde hayali olanı gerçekle karşılaştırıp, bu çarpışma sahasında yeni bir evren var eden fantastik, postmodern anlatıların tam da istediği gibi reel olanı parçalamaya ve yeniden adlandırmaya yaramaktadır. Bu bağlamda fantastik, postmodernler için bir yazım türüdür ve temelinde kuşku ile kararsızlık vardır. O, kendi doğal yasalarından başka yasa tanımayan bir öznenin görünüşte doğaüstü bir olay karşısında yaşadığı kararsızlıktır, denilebilir.

Postmodern anlatılar fantasma başlı başına bir gerçeği sağlar ve bu yolla kurulan metinler okurdan bu gerçeğe inanmasını, sonra da aynı gerçeği var olan dünya ile beraber baştan sorgulamasını ister. Bütün bu gerçeklik karmaşası bir süre sonra okurun zihninde fantastiği gerçeğin ta kendisine dönüştürür.

Sonuç olarak klasik gerçeğin yerini alan modern iç gerçeklik, zamanla postmodern fantastiğe evrimleşirken, gerçek kavramı başlı başına alışı olmuştur, fantasma da bu sürece katkı sağlamıştır, denilebilir.

## KAYNAKÇA

- Anar, İ. O.(1998). *Puslu Kıtalar Atlası*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anar, İ. O. (2006). *Amat*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anar, İ. O. (2007a). *Kitab-ül Hiye*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Anar, İ. O. (2007b). *Efrâsiyâb'ın Hikâyeleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Çubukçu, H.(1996). *Yıldızsayan*. İstanbul: Telos Yayıncılık.
- Dedeoğlu, G.(2004). *Etik Düşünce ve Postmodernizm*. İstanbul: Telos Yayıncılık.
- Duman, F.(2004). *Pîrî*. İstanbul: Can Yayınları.
- Eco, U. (1996). *Anlatı Ormanlarında Altı Gezinti*. Çev., Kemal Atakay. İstanbul: Can Yayınları.
- Erdem, Y. H. (2004). *Kitab-ı Duvduvani*. İstanbul: Kanat Kitap.
- Eren, H. vd. (1988). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Fowles, J. (1983). *The French Lieutenant's Woman*. London: Trid/Granada.
- Hutcheon, L. (1990). *Narcissistic Narrative: The Metafictional Paradox*. New York: Menthuen.
- İşigüzel, Ş. (2004). *Çöplük*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Menteşe, O. B. (1996). *Bir Düşün Yolculuğu*. Ankara: Bilkamat Yayınları.
- Murphy, J. W. (2000). *Postmodern Sosyal Analiz ve Postmodern Eleştiri*. Çev., Hüsamettin Arslan. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Pamuk, O. (1995). *Kara Kitap*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Şakar, C. (5 Mart 2008). "Klasîği Olmayanın 'Post'u Hiç Olmaz." *Yeni Şafak Kitap*, (27): 10.
- Todorov, T. (2004). *Fantastik Edebi Türe Yapısal Bir Yaklaşım*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Toptaş, H. A. (1995). *Gölgesizler*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Toptaş, H. A. (2007). *Bin Hüzünlü Haz*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Toptaş, H. A. (2009). *Uykuların Doğusu*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Uyurkulak, M. (2003). *Tol*. İstanbul: Metis Yayınları.

Uyurkulak, M. (2006). *Har*. İstanbul: Metis Yayınları.

Yavuz, H. (1995). *Üç Anlatı*. İstanbul: Can Yayınları.

# OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KARIYER GELİŞİMLERİNDE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM HAKKINDA GÖRÜŞLERİ

**Öğr. Gör. Behiye ERTAŞ**

*Bozok Üniversitesi, behiye.ertas@bozok.edu.tr*

## ÖZET

Öğretmenler, kendilerinden beklenen niteliklere sahip olabilmek ve verimli bir sınıf atmosferi sağlamak, öğrenmede kullanılan yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olmak, yüksek nitelikli insan gücü yetiştirebilmek, bilimsel gelişmelerden ve teknolojiyen yararlanmak için lisansüstü eğitim yapmaya isteklidirler (Bertram, Mthiyane ve Mukeredzi, 2012; Kyriacou ve Kunc, 2007). İlgili alan yazın incelendiğinde lisansüstü eğitim sürecindeki öğretmenlerin sorunlarıyla ilgili araştırmalar yapılmasına karşın, okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek ve varsa önlerine çıkan engellerin çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır. Araştırma, nitel desende oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzman görüşü alınan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, Yozgat ilinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu anaokullarında ve ilkokulların ana sınıfında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme sorularına verilen cevapların analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin lisansüstü eğitimi isteme sebepleri "kişisel gelişim- meslekî kariyer ve akademik personel olma" noktasında toplanmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Öncesi Öğretmeni, Lisans üstü eğitim , Kariyer Gelişimi.

## PRE-SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT POST-GRADUATE EDUCATION IN CAREER DEVELOPMENT

### ABSTRACT

Teachers are eager to have post-graduate training in order to have the quality expected from them and to provide a productive classroom atmosphere, to be aware of new methods and techniques used in learning, to raise high qualified human power, to benefit from scientific developments and technology. When literature is examined, no research has been done to determine the opinions of pre-school teachers about post-graduate education, despite research on the problems of the post-graduate education teachers. The purpose of this study is to determine the views of pre-school teachers about the post-graduate education process and to contribute to the solution of the obstacles that may arise. The research was designed qualitatively. A semi-structured interview form was developed by researchers as a data collection tool. The prepared data collection tool is organized into two sections. In the first part, five questions about personal information (gender, age, seniority, distances to the university where the studied school is being taken, whether or not they are studying at the graduate school); In the second part, there are five open-ended interview questions about pre-school teachers' views on post-graduate education. The research group of the research group is composed of 30 pre-school teachers who are selected by means of sampling method, in public preschool to the Ministry of National Education in Yozgat and in the primary class of primary schools. The research is in the data collection phase and has not yet been completed. Content analysis will be used to analyze the answers given to interview questions in the research. Once the data collection phase is completed, the findings and conclusions reached after the data analysis will be discussed.

**Keywords:** Preschool Teacher, Postgraduate Education, Career Development.

## OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN KARIYER GELİŞİMLERİNDE LİSANSÜSTÜ EĞİTİM HAKKINDA GÖRÜŞLERİ

### GİRİŞ

Eğitim, aile ile başlayan, kurumlar, öğretmen ve öğrenci üçlüsü ile devam eden çok yönlü bir süreçtir. Hızla değişen dünyada toplumsal ve ekonomik gereksinimlerin artması, nitelikli insan gücünün yetişmesini zorunluluk haline getirmiştir. Nitelikli insan gücünün yetişmesi eğitim örgütlerinde verimlilik ile ilişkili olup öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet sırasında daha uzun ve daha nitelikli eğitimden geçmesi ile sağlanması eğitimsel verimlilik üzerinde katkı sağlamaktadır. Buna dayalı olarak öğretmenlerin görevlerini daha etkili ve verimli yapabilmeleri için sürekli eğitilmesi ve böylece örgüt içinde ve dışında meydana gelen değişikliklere uyum sağlamlarının da verimliliği arttırdığı belirtilmektedir (Özdemir,2014).

Lisansüstü eğitim; lisans eğitimine dayalı olan yüksek lisans ve doktora eğitimi ile tıpta uzmanlık ve sanat dallarında yapılan sanatta yeterlik çalışması ile bunların gerektirdiği eğitim, öğretim, uygulama ve bilimsel araştırma etkinliklerinden oluşan eğitim olarak tanımlanmaktadır (Sevinç, 2001: 126). Lisansüstü öğretim birey için devam edilmesi gerekli olan bir eğitim kademesi değildir. Bu eğitim kademesi için yapılan yatırımların anlamına ulaşabilmesi , lisansüstü öğretimin amaç ve işlevlerini gerçekleştirmeye yönelik olarak lisansüstü öğretimin gereklerini yerine getirebilecek öğrencilerin seçilmesi ile olanaklıdır. Üstün nitelik yanında seçilen öğrencilerin, kişilik özelliklerinin yanı sıra öğrenme ve araştırmaya istekli de olması gerekmektedir. Ayrıca öğrenci seçiminin öğretim programının bilim politikasına ve kalkınma için ihtiyaç duyulan nicelik ve nitelikte insan gücü planlamasına da uygun olması gerekir (Varış, 1973:154).

Öğrenciler, üniversite eğitiminde elde edemedikleri özel bilgi ve becerileri yüksek lisans programlarında edinmek üzere eğitim görürler. Lisansüstü eğitim, ülke gelişimi için gerekli olan bilim insanını yetiştirme ve özellikle ülke problemlerinin çözümlenmesine yönelik araştırma yapmada önemli bir role sahiptir. Ayrıca lisansüstü eğitimde lisans eğitime kıyasla bireye daha detaylı bilimsel araştırmalar gerçekleştirme, mesleki alanlarda uzmanlaşma, karmaşık sorunların üstesinden gelme, sentez yapabilme ve bilgi üretebilme yöntem – becerisi kazandırılmaya çalışılır. (Yalçınkaya, Koşar ve Altunay, 2014:1010)

Çağdaş üniversitenin önemli bir işlevi olan lisansüstü eğitimin, özellikle ülke sorunları doğrultusunda araştırma yapma ve ülke kalkınması, bilimsel, teknolojik alanda ilerlemesi için ihtiyaç duyulan yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirme gibi önemli sorumlulukları vardır (Karakütük, 2002:5). Günümüzde oldukça hızlı değişimlerle karşı karşıya kalmaktayız. Özellikle bilim ve teknolojiye gelişmeler baş döndürücü bir hız kazanmıştır. Bazı alanlarda var olan bilgiler birkaç yıl içerisinde baştan aşağı değişmektedir. Bu durum sonucunda da dört yıllık bir üniversitenin birinci sınıfında öğrenilenler öğrenciler üniversiteden mezun olana kadar değişmektedir (Açıkgöz, 2002:4).

Öğretmenler her toplumun insan yetiştirme düzeneğinin en önemli parçasıdır. Davranışı şekillendiren ve değiştiren öğretmenin kaliteli bir şekilde yetiştirilmesi ve kalitenin sürdürülebilmesi kendini yetiştirebilmesi gerekir (Genç, 2000). Bütün öğretmenlerin geleceğine daha güvenli bakabilmesi ve vicdanen daha rahat olabilmesi için mesleki anlamda yeterli donanıma sahip olması gerekir. Nitekim üniversite eğitiminden sonra verilen lisansüstü eğitimi öğretmen yeterliliklerinin daha üst noktalara ulaşmasında etkili rol oynayabilir. Bu nedenle her öğretmenin yaşam boyu öğrenme ve kendisini yenilemesi açısından lisansüstü eğitime devam edebilmesi son derece önemlidir. Ayrıca ülkemizin ulaşacağı gelişmişlik düzeyi bu eğitimden geçmiş bilim adamlarının, öğretim üyelerinin yanı sıra, öğretmenlerin, araştırmacıların ve her türlü kamu ve özel sektör kuruluşlarında görev alacak yönetici ve personelin başarısına bağlıdır (Arıcı, 1997:56-57). Gelişmiş ülkelerin eğitim sistemlerinde de öğretmen eğitimine önem verildiği ve yapılan yatırımların etkili ve verimli şekilde kendini göstermesi için de eğitimlerin sürdürülebilir nitelikte olduğu görülmektedir (Kincal, 1999).

Okullarda daha iyi eğitim alan öğretmenlerin öğrencilerine ve okul örgütüne daha verimli olacakları ve gelecek nesilleri daha iyi yetiştirecekleri düşüncesi lisansüstü eğitimin önemini ve lisansüstü eğitime gösterilen ilgiyi artırmaktadır. Toplumların ihtiyaç duyduğu bilim insanı, öğretim görevlisi ve nitelikli öğretmen adayı yetiştirmeyi hedefleyen lisansüstü eğitim seçkin bir eğitimidir. Ayrıca ülkelerin bilimsel araştırma yapabilecek insan gücüne gereksinimi olduğu kadar teknoloji ve sanayinin gelişmesi için de yetişmiş insan gücüne duyulan ihtiyaç göz önünde tutulmalıdır (Köksalan, İter ve Görmez, 2010:281). Bu ihtiyaç da yine etkili bir lisansüstü eğitim ile karşılanabilmektedir. Öğretmenlerin, lisans eğitimlerini tamamlayıp göreve başladıktan sonra da gerek hizmet içi eğitim gerek lisansüstü eğitim ile alanlarında uzmanlaşma, alanlarının ve eğitim bilimlerinin yeniliklerini takip etme ve dınflarında uygulamaları açısından lisansüstü eğitim görmeleri büyük önem taşır (Alabaş, 2011:2897).

Lisansüstü eğitimin işlevleri de üniversitelerimizin temel işlevleri ile paralellik gösterir. Arıcı (1997)'ya göre lisansüstü eğitimin işlevlerini şu şekilde ÖZETleyebiliriz : üniversitelerden beklenen çalışmaların başında bilim üretmek ve ürettiği bilgiyi yaymak geliyor. Lisansüstü eğitim çalışmaları ile de özellikle tez/sanat eseri çalışmaları yoluyla, ülkemizde bilim üretip yaymak adına çalışmalar yapılmaktadır. Günümüz üniversitelerinin ve lisansüstü eğitiminin ikinci işlevi ise toplumların değerleri ve idealleri ile yaşadığı olayların, problemlerin ve beklentilerin doğru belirlenerek, tanımlanmasında ve yaşanan problemlere gerçekçi çareler i geliştirerek bunları uygulamada yardımcı olmaktır. Lisansüstü eğitimin üçüncü işlevi ise toplumun farklı sosyo ekonomik alanlarında farklı görev ve çalışmalar için gereksinim duyulan üst düzey insan gücünün yetiştirilmesine katkıda bulunarak toplumun hizmet ve üretim etkinliklerinin nicelik ve niteliğinin seviyesini artırmaktır.

### **Araştırmanın Amacı ve Önemi**

İlgili alan yazın incelendiğinde lisansüstü eğitim sürecindeki öğretmenlerin sorunlarıyla ilgili araştırmalar yapılmasına karşın, okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitimle ilgili görüşlerini belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmanın, okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim sürecine yönelik görüşlerini belirlemek ve varsa önlerine çıkan engellerin çözümüne katkı sağlamak amaçlanmıştır. Lisansüstü eğitim ile, eğitim iş görenlerinin kendilerini geliştirmeleri yanında, son zamanlarda MEB tarafından değişik yöntemlerle teşvik edilmeleri öğretmenlerin lisansüstü eğitim görmelerinin ayrı bir önemini içermekte, bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim almak isteme nedenleri, karşılaştıkları sorunlar ve lisansüstü eğitim ile ilgili beklentilerinin neler olduğunun belirlenmesi önemlidir. Araştırmanın problemine yönelik aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.Lisansüstü eğitim yapmak ister misiniz? Niçin?
2. Lisansüstü eğitimden beklentiniz nedir?
3. Lisansüstü eğitimin önündeki en önemli engel nedir?
- 3)Lisansüstü eğitime başlarsanız ne gibi zorluklarla karşılaşacağınızı düşünüyorsunuz?
- 4) Lisansüstü eğitim ile ilgili okul yönetiminden beklentileriniz var mı?

## Yöntem

Araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Yozgat ili Merkezindeki anaokullarında görev yapan okul öncesi öğretmenleri ve ilkokullarda görev yapan anasınıfı öğretmenleri araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilen, Yozgat İlinde Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı kamu anaokullarında ve ilkokulların ana sınıfında görev yapan 30 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı-yapılandırılmış görüşme formu taslağı hazırlanmıştır. Hazırlanan veri toplama aracı iki bölüm olarak düzenlenmiştir. Birinci bölümde kişisel bilgilerle ilgili beş soru (cinsiyet, yaş, kıdem, çalışılan okulun lisansüstü eğitim alınan üniversiteye uzaklığı, lisansüstü eğitim yapıp yapmadığı); ikinci bölümde Okul öncesi öğretmenlerinin lisansüstü eğitim hakkındaki görüşleri ile ilgili beş açık uçlu görüşme sorusu yer almaktadır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra üç uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra düzeltilen ifadeler ile yeniden hazırlanmış olan veri toplama aracı bizzat araştırmacılar tarafından okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri ile doldurulmuştur. Öğretmenlerin sorulan sorulara verdikleri cevapları doldurduktan sonra okuyup teyit etmeleri sağlanmıştır. İstatistiksel çözümlenmeler öğretmenlerin verdikleri cevaplar ile içerik analizi yapılarak ifadelerin Frekans ve ortalama değerlerine bakılmıştır.

## Bulgular ve Yorum

Araştırmaya katılan öğretmenlerin "Lisansüstü Eğitime devam eden öğretmen sayısı" ile ilgili değerleri Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo.1 Lisansüstü Eğitime devam eden öğretmen sayısı**

	EVET	HAYIR
Herhangi bir üniversitede lisans üstü eğitime devam ediyor musunuz?	0	30
Lisansüstü eğitim yapmak ister misiniz?	24	6

Yukarıda Tablo.1'de Lisansüstü Eğitime devam eden öğretmen sayısı tablosunda 30 öğretmenden hiç biri lisansüstü eğitime devam etmemektedir. Ancak lisansüstü eğitim görmek isteyen öğretmen sayısı tabloda N=24 olarak verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Lisansüstü Eğitim almak isteme nedenleri” ile ilgili değerleri Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo. 2 Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim almak isteme nedenleri**

Kodlama	N	Kategori	Toplam
Alanda kendisini yetiştirme	6	Kişisel gelişim	12
Eğitimde karşılaşılan problemlere bulma çareler	1		
Bilim sevgisi	1		
Eğitim programlarında yetkinlik	2		
Yeniliklerden haberdar olma	1		
Alanında uzmanlaşma isteği	1		
Uzman öğretmenlik	1	Mesleki kariyer	5
Atama ve Terfilerde kolaylık	1		
Bakanlıkta üst kademelere yükselme	1		
Görevlendirmelerde öncelik	2		
Akademik personel olma	5	Akademik kariyer	5
Sosyal statüyü güçlendirme	1	Diğer	2
Hayatına yenilik ve hareketlilik katma	1		
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM İSTEMİYOR			6



Tablo 2’de Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim almak isteme nedenlerini belirlemek amacıyla içerik analizi yapılmıştır. Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden lisansüstü eğitim yapmak isteyenler kategorilendirildiğinde yarısı lisansüstü eğitimi “kişisel gelişimleri” kategorisinde yer almaktadır. Bu kategori ile ilgili bazı öğretmen görüşleri örnekleri aşağıda verilmiştir:

Ö-5: “öğretmenliğin sürekli kendini yenileyen bir meslek olması gerektiği inancındayım. Üniversite dönemindeki bilgilerimi yüksek lisansta edineceğim bilgi ve tecrübelerle bütünleştirmek ve öğrencilerime daha faydalı olmak amacıyla başlamak isterim.”

Ö-7: “Kişisel gelişim için yüksek lisans yapmak isterim.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Lisansüstü Programlarından Beklentileri” ile ilgili değerleri Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo.3 Öğretmenlerin Lisansüstü Programlarından Beklentileri**

Beklentiler	n
Kendi alanında ileri düzey bilgi sahibi olmak	14
Alanıyla ilgili gelişmeleri takip etme	2
Farklı öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olma	4
Yeni bakış açısı kazanma	2
Bilim dünyasında yer alma	2
Bitirdikten sonra üniversitede kadro bulma	6

Tablo 3’te “Öğretmenlerin Lisansüstü Programlarından Beklentileri” tablosunda görüldüğü üzere öğretmenlerin lisansüstü eğitimden beklentileri temelde “kendi alanında ileri düzeyde bilgi sahibi olma ve bitirdikten sonra üniversitede kadro bulma” noktasında yoğunlaşmıştır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitimi isteme sebepleri ile ilgili dile getirilen bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö-11: “Özellikle alanımda kendimi geliştirmek bunun yanında yeni eğitim sitemindeki gelişmeleri bilimsel bir yolla takip etmek için .”

Ö-23: “yeni eğitim sistemindeki değişikliklerden ve gelişmelerden haberdar olmak. Gelişmelerin farkında olarak kendimi yenilemek”

Ö-13: “öğretmenliğin aktif bir biçimde sorunları ve çözümleri ile içinde olarak, sınıfta yenilikleri uygulayarak öğrencilerime en faydalı öğretmen olabilmek .”

Ö-16: “Yöntem ve teknikler konusunda gelişmeleri takip etmek...”

Ö-3: Alanda okul öncesi eğitimi olan bir üniversitede kariyerime devam etmek isterim.

Ö-2: Üniversiteye geçmek için lisansüstü eğitim ilk basamak.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin “Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşabilecekleri Sorunlar” ile ilgili değerleri Tablo 4’ te verilmiştir.

**Tablo.4 Öğretmenlerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Karşılaşabilecekleri Sorunlar**

Kodlama	N	Kategori	Toplam
Ders saatlerinin düzensiz dağıtılması	5	Üniversiteden kaynaklanabilecek sorunlar	10
Hocalarla iletişim	1		
Uzak bir yerde eğitim	4		
Ders saatlerinin planlanması konusunda yöneticilerin olumsuz yaklaşımı	10	Okul yönetiminden kaynaklanabilecek sorunlar	10
Okulda öğretmenler arası rekabet	2	Diğer sorunlar	8
Sosyal ortamlardan uzak olma	2		
Ailevi sorumlulukları aksatma	2		
Sorun yaşamam	2	Sorun yok	2

Öğretmenlerin kendilerini alanlarında ve diğer bilimsel faaliyetlerde geliştirmeleri için , bazen başka illere bile gitmeyi göze alarak özveride bulunmaları lisansüstü eğitime katılma arzuları takdire şayan bir durumdur. Bu konuda öğretmenlerin yaşayacakları sıkıntıları bilmek yöneticiler ve yüksek öğretim kurumlarında bulunan program yapımcılar için göz önüne alınması gereken bir durumdur.

Tablo 4’te görüldüğü gibi öğretmenlerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaşılabileceklerini düşündükleri sorunlar üç kategoride toplanmaktadır. “okul yönetiminden kaynaklanabilecek sorunlar ve Üniversiteden kaynaklanabilecek sorunlar ” kategorileri en yüksek frekansa sahiptir. Öğretmenler bu kategorilerde, çalıştıkları kurumlarda ders saatlerinin planlanması konusunda yöneticilerin olumsuz tavır takınacaklarını sorun olarak daha fazla dile getirmişlerdir. “Yükseköğretim kurumundan kaynaklanan sorunlar” kategorisinde ise lisansüstü eğitim aldıkları kurumlarda ders saatlerinin farklı günlerde olması iş hayatlarında ve eğitim hayatlarında yaşayabilecekleri sorunları öne çıkartmışlardır. Karşılaşılabilecekleri sorunlarla ilgili bazı öğretmen görüşleri şunlardır:

Ö-4: “*Şu an bir yerde lisansüstü eğitime devam etmiyorum, ancak yüksek lisans yapan bazı arkadaşlarımdan duyduklarım kadarıyla ders saatleri öğrenciye göre yapılmadığı zaman sıkıntılar meydana geliyor derse devam etme konusunda sıkıntı yaşanabiliyormuş. Ben de bu konuda sıkıntı çekerim tedirginliği yaşıyorum.*”

Ö-2: *Üniversitelerin ders programlarına baktığımda haftanın her günü neredeyse ders konmuş bir şekilde gördüm birkaç yerde. Ben başladığımda okuldan nasıl izin alacağım endişesi taşıyorum.*

Ö-5: Biz üniversitedeyken hocalar kendilerini dev aynasında görüyordu. Şimdi lisansüstü eğitim almaya başlarsak durum nasıl olur bilemiyorum. İletişim kurmakta, kendimizi ifade etmekte zorlanabilir miyim acaba diye aklımdan geçiyor.

## Sonuç ve Tartışma

Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin lisansüstü eğitimi isteme sebepleri “kişisel gelişim- meslekî kariyer ve akademik personel olma” noktasında toplanmaktadır. Araştırmada öğretmenlerin özellikle kişisel gelişimleri için lisansüstü eğitim alma istekleri olduğu ortaya çıkmıştır. Kişisel gelişimleri ile ilgili Alanda kendisini yetiştirme, Eğitimde karşılaşılan problemlere çareler bulma, Bilim sevgisi, Akademik personel olma, Eğitim programlarında yetkinlik öne çıkan görüşler arasındadır. Elde edilen bu bulgu Kara (2008) tarafından yapılan araştırmanın bulguları ile uyumaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından sorun oluşturabilecek durum olarak dile getirilen ifadeler ise lisansüstü derslerine devam ve katılımı yaşayabilecekleri sıkıntılardır. Daha önce yapılan araştırmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karakütük (2000) tarafından yapılan araştırmada bulgular örtüşmektedir. Doğusan'ın (2003) çalışmasında da lisansüstü öğrenim gören öğretmenlerin derslere devam ve katılımını kolaylaştırmak adına okul müdürlerinin destek sağlamadığı belirtilmiştir.

## Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçları dikkate alındığında; okul yöneticilerine lisansüstü eğitimin önemi anlatılmalı, lisansüstü eğitim yapmış bir öğretmenin okuluna sunacağı katkılar ile ilgili düşüncelerinin zenginleştirilmesi sağlanmalıdır. Araştırma bulguları ve sonuçları dikkate alındığında öğretmenleri lisansüstü eğitime teşvik etmek için milli eğitim politikaları güncellenmeli, yüksek lisans ve doktora eğitimi almış ve almakta olan öğretmenlere gerekli kolaylıklar sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bireysel gayretleri ile kendilerini geliştirmelerine maddi yönden de destek olunmalı, lisansüstü eğitim özendirici hale getirilmelidir.

## Kaynakça

- Açıkgöz, Ü. K. (2002). *Aktif Öğrenme*, İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Alabaş, R. (2011). Social Studies Teachers' Conception of Postgraduate Education Preferences and Its Contribution to Their Professions, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, (15):2897-2901.
- Arici, H. (1997). *Bilim Adamı Yetiştirme Lisans Üstü Eğitim*, Bilimsel Toplantı Serileri 7, Ankara
- Bertram C., Mthiyane N. and Mukeredzi T. (2013). 'It will make me a real teacher': Learning experiences of part time PGCE students in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33(5): 448-456.
- Doğusan, F. (2003). *İlköğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğretmenlerin Lisansüstü Öğrenimi Konusundaki Tutumları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Fındıkcı, İ. (1998). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi Toplumu Dergisi*, 1. Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayını, 83-91.
- Genç, S.Z. (2000). Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (23):375-387.
- Kara, F. (2008). *Matematik Öğretmenlerinin Lisansüstü Eğitim Deneyimleri ve Okul Yaşantılarına Yansımaları*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, KTÜ Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon
- Karakütük, K. (2000). Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12),193-209.

- Kıncal, R. Y.(1990). Ülkemizdeki Kültürel Değişmeler ve Eğitim, *Milli Kültür Dergisi*, (79): 74-75.
- Köksalan, B., İlter, İ. ve Görmez, E. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının SosyoKültürel Özellikleri ve Lisansüstü Eğitim İsteklilikleri Üzerine Bir Çalışma (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği ABD Örneği), *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3): 277-299.
- Özdemir, M. (2014). *Eğitim Örgütlerinde İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Anı Yayıncılık
- Sevinç, B. (2001), "Türkiye' de Lisansüstü Eğitim Uygulamaları, Sorunlar ve Uygulamalar", *DEÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(34): 25-40.
- Varis, F. (1973). *Türkiye'de Lisansüstü Eğitim*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları.
- Yalçinkaya, M., Koşar, D. ve Altunay, E. (2014). Araştırma Görevlilerinin Bilim İnsanı Yetiştirme Sürecine İlişkin Görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*,22(3): 1009-1034.

## NUH'UN GEMİSİNDE POSTMODERN TUFANLAR

**Doç. Dr. Bedia KOÇAKOĞLU**

*Akdeniz Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, b.kocakoglu@hotmail.com.*

**Gülbahar ÖZTİNAR**

*Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı YL öğrencisi, baharoztinar@gmail.com*

### ÖZET

Avrupa'da Rönesans ve Reform hareketleri sonrası seküler anlayış sonucunda ortaya çıkan modernizm, XVIII. yüzyılda Aydınlanma hareketiyle birlikte tam olarak şekillenmeye başlar. Bilimin rehberliğinde ilerlemeyi ilke edinen söylem, Tanrı'yı yok sayıp bireyi yücelterek, her şeyin sorumluluğunu ve kontrolünü insanoğluna vermiş, lakin peşi sıra dünya savaşlarının yıkımlarıyla yüzleşmek zorunda kalmıştır. Bu durum var olan anlayışın inandırıcılığının sorgulanmasını da beraberinde getirmiş, bu bağlamda sistem postmodernist bir yaklaşımı üretmek zorunda kalmıştır. Genel olarak bir söylem ya da durum şeklinde ele alabileceğimiz terim, kendinden önceki tek sesliliğe karşı çoğulcu bir anlayışa sahip olma tavrındadır. Bu bağlamda postmodern anlatılarda gelenek-modern, kutsal-profan gibi zıtlıkların yan yana verildiği görülmektedir. Gelenekten kopmayan ancak modernist tavrın öncelendiği gerçeklik olgusunu da yadsıyan postmodernistler, geçmiş anlatıları parodi yöntemiyle ele alma eğilimi içerisindedirler. Bu noktadan hareketle kutsal kitaplarda izine sıkça rastladığımız Hz. Nuh ve "tufan" hadisesi Kur'an-ı Kerim'de en çok tekrar eden kıssalardandır. Tarihsel ve geleneksel anlatıma önemli bir yere sahip olan bu kült anlatının postmodern yazarlar tarafından karnavalesk bir tutum içerisinde kutsalın gündelik imajlarla harmanlanarak okuyucuya sunulduğu görülmektedir. Bu bağlamda bildirimizde önemli bir meta-anlatı olan Nuh tufanına postmodern bir yaklaşımla *Amat* (2005) adlı eserinde yer veren İhsan Oktay Anar'ın metni üzerinden bir bakış sergilenecektir.

**Anahtar Kelimeler:** Hz. Nuh, İhsan Oktay Anar, *Amat*, postmodernizm, sekülerleşme.

## POSTMODERN FLOODS IN NOAH'S ARK

### ABSTRACT

Modernism, which was emerged as a result of secular mentality after the Renaissance and Reform movements in Europe, began to completely take form with the Enlightenment movement in XVIII century. This discourse whose principle is to proceed under the science's guidance ignored God, exalted the person and gave responsibilities and controls of everythings to humankind and so had to confront the destruction of World Wars followed it. This led to questioning the plausibility of that idea. In his context the system had to produce a postmodernist approach. The term which we can generally consider as a discourse or situation has got pluralistic mind against singularism. In this context, it is seen that the contradictions such as tradition-modern, divine-profan are given side by side in the postmodern narratives. Postmodernists, who do not leave the tradition but reject the reality that modernism prioritise, tend to recreate past narratives by blurring them with the parody method. From this point forth Hz. Noah and the "Flood" we often see in the holy books are stories frequently repeated in Quran-ı Kerim. It is seen that this cult narrative which has an important position as a historical and traditional narrative is presented to readers by postmodern authors blending divine ones with daily images in the attitude of carnivalesque. In this context Noah's Flood, which is one of the important metanarratives, will be researched in *Amat* (2005) written via postmodern approach by İhsan Oktay Anar.

**Keywords:** Hz. Noah, İhsan Oktay Anar, *Amat*, postmodernism, secularism.

## Tufandan Önce Gelen Postmodern Yağmurlar

Doğuşuyla Avrupa kıtasında büyük sarsıntılara neden olan Hıristiyanlık, Batı medeniyetinin özünü teşkil eden antik pagan kültürü karşısında vahiy temellerini koruyamayarak inanç sisteminde tahribatlar yaşanmasına zemin hazırlamıştır. Bunun sonucunda pagan düşüncenin formlarına bürünen Hıristiyanlığın, kilisenin tekelinde itaat etme aracı olarak kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Kilise Hıristiyanlığı olarak da adlandırılan bu süreçte ilk günah teorisiyle işlemediği günahlardan sorumlu tutulan insanın ezilip baskı altında tutulması beraberinde Tanrı sorunsalını da ortaya çıkarmıştır (Kaplan, 2005: 153-158). Buna bağlı olarak kendini mezhep savaşları içerisinde bulan Avrupa halkı, Orta Çağ'ın karanlık ve kanlı evreninden aklın rehberliği ile çıkmaya çalışmıştır. XVI. yüzyıldan itibaren ivme kazanan bu anlayış "modernite" olarak kodlanan evren sayesinde kendini gerçekleştirme imkânı bulacaktır.

Kavramın köken itibarıyla Latince "şimdi" anlamına gelen "modernus" kelimesinden türetilmesi, modernite anlayışının geçmişten kopuş temelli bir gelenek yaratma çabalarıyla da ilintili olarak manidar gözükmektedir. Sanayi toplumunun hızla değişim ve dönüşüm sürecine girdiği bu evrede "şimdi" dinamik bir hal alarak geçmişe karşı sürekli yüceltilmiştir (Aktay, 2008: 8). Gelenekselden moderniteye geçişte üstün tutulan unsurlar arasında insan ve insan aklı da gelmektedir. Her şeyin "ölçüsü" olarak görülen insanın tanrısal bir konumda güç kazanması, doğaya hatta Tanrı'ya hâkim olunan sürecin de başlangıcıdır. Aslında diğer bir ifadeyle insanlık Tanrı'nın tahtına kurulduktan sonra tahtın etrafını Weber'in "demir kafes"i ile çevirmiştir.

Bu durum özgürlük kaybına uğrayan insanın Orta Çağ'dan miras kalan ontolojik güvensizlik duygusuna bir de anlam krizinin eklenmesine neden olmuştur. Batı insanı bu krizi aşmanın yolunu epistemolojik güvenlik alanlarını genişletmekte bularak diğer toplumlar üzerinde hâkimiyet kurmaya çalışmıştır (Kaplan, 2005: 161). Bu bağlamda ortaya çıkan sonuç; güzel günler vaat eden modernizmin insanlığı savaşın ortasında makinelerin insafına terk etmesi şeklinde tezahür eder. Söylemin insanlık adına ürettiği büyük projeleri Dünya Savaşları'nın yaratmış olduğu kasırgalar yıkıma uğratmıştır. Bilimin, "her şeyin çaresi" mottosuyla pazarlanmasına rağmen yaşanan travmalar sonucunda sistem kendi eleştirisini üretirken postmodernizmi yeni bir arayış çabası olarak ortaya çıkarır.

Modernitenin bilginin tüm açıkları kapatacağı anlayışıyla şekillenen maddeci tasavvuru, insan ve toplumu anlamlandırmadaki çaresizliği insanoğlunu manevi buhranlara sürüklemesi karşısında bir alternatif olarak görülen postmodern anlayış, bir açıdan insanlığa yeni başlangıcını sağlamış olur. Modernizmin, vaat edileni gerçekleştir(e)meme durumunda devreye giren postmodernizmin; tanımsızlığı kendisine ilke edinmesi onun birçok açıklamaya maruz bırakılmasında da en büyük etkenlerinden biridir.

Kavram olarak yaklaştığımızda terimin "post", "modern" ve "-izm" parçalarından oluştuğu görülmektedir. Modern kelimesi yukarıda da ifade edildiği üzere "şimdi" anlamına gelmekte, "post" ön eki Batı dillerinde "sonrası" manasında kullanıldığı ve son olarak "-izm" takısı bize önündeki sözcüğün bir sistem olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda terimleşmiş haliyle postmodernizmin, modernin bitişi, modernden sonra doğmuş ve onun eksikliklerini giderecek bir devam, modernin bir parçası veya anti-modernizm şeklindeki kullanımları bulunmaktadır. Bu durum bize göstermektedir ki postmodernizmin tanım çabaları da modernizm odaklıdır (Koçakoğlu, 2012: 34).

Postmodernizmin modernizme karşı eleştirel bir tavırla ortaya çıkmasından hareketle en önemli ilkeleri arasında çoğulculuk anlayışı bulunmaktadır. Modern düşüncenin tek sesliliğine karşı çoklu bir haykırıyla karşılık veren postmodern durum, aynı zamanda mutlak, evrensel doğru kabullerini elinin tersiyle iterek nihai hakikat anlayışı güden her türlü meta anlatılara da savaş açmıştır. Aslına bakılırsa modern hayatın belirlemiş olduğu katı hiyerarşiyi ortadan kaldırarak farklılıkları ve zıtlıkları yan yana getirmiştir.

"...sorgusuz sualsiz benimsenmiş olan, ihmal edilmiş olan şeyler üzerinde, direniş bölgeleri üzerinde, unutulmuş, akıldışı, önemsiz, bastırılmış, sınır durumundaki, klasik, kutsal, geleneksel, ayrık, yüceltilmiş, boyun eğdirilmiş, reddedilmiş, özsel -olmayan, marjinal, çevresel, dışlanmış, yerleşmemiş, susturulmuş, arızı, dağıtılmış, niteliksiz, ertelenmiş, parçalanmış şeyler üzerinde- 'modern çağın hiçbir zaman tikel ayrıntılarını, özgüllüklerini anlamaya tenezzül etmediği' her şey... üzerinde yeniden odaklanmayı savunurlar." (Rosenau, 1998: 28)

Bu "yeniden odaklanma" içerisinde modern anlayışın kamusal alandan dışlayarak bireyin vicdanına indirgemiş olduğu "din" algısı da vardır. Başer'e göre; modernizmin, dinsel hakikat karşısındaki dışlayıcı tavrına karşılık "postmodernistlerin etnik -dinsel köklere dönüş, geçmişle bağların sürdürülmesi, kutsal, geleneksel üzerinde yeniden

odaklanma gibi” tutumları bazı dindar entelektüellere sempatik görünse de bunun kutsalın yeniden tesisi şeklinde değil seküler bir anlayışla harmanlandığı unutulmamalıdır (Başer, 2001: 76-77).

Bu noktada hatırlanması gereken durum postmodernizmle birlikte meta anlatıların önemini kaybetmesidir. “Her şeyin ‘metin’ olduğu kavrayışı; metnin, toplumun, neredeyse her şeyin temel malzemesinin anlam olduğu anlayışı; anlamların kodlarının çözülmesi ya da ‘yapısöküme’ uğratılması gerektiği; nesnel gerçeklik diye bir şeye kuşkuyla bakılması... Tüm bunlar, postmodernizmin içinde çiçeklendiği iklimin bir parçası gibi görünüyor; ya da belki bunların yayılmasını sağlayan postmodernizmdir, kim bilir?” (Gellner, 1994: 41-42) Aslına bakılırsa postmodern söylem büyük anlatıları parodi ve pastiş tekniğiyle yıkıma uğratır. Sonucunda da meta anlatıların yerini küçük, parçalı, çoğul ve yerel metinlere bırakır.

O halde dinî anlatılar mutlak hakikat söylemiyle birer meta anlatı olduğuna göre kutsal metinlerin postmodern söylemde bir karşılıklarının olmadığı belirlenebilir. Gerçeklik algısını önemsemeyen postmodernistler için kutsalın ve inancın hakikat adına bir önemi yoktur. Onlar her şeyi sadece anlatı aracı olarak görüp gerçeği simülatif alana çekerler. Ancak inanç zihninin derinlerinde kendine yer edinmiş bir olgudur ve kimlik kazanımındaki rolü de çok büyüktür. Bu sistematüğün sahip olduğu “kutsal” algısı insan hüviyetinin muhafazasını sağlamaktadır:

“Kutsallaştırma, semboller sisteminde şahsın duygusal güvenliği ve topluluğun bütünlüğü için olumsuz işlev gören denetim dışı sınırsız uyarlamalara uygulanan bir tür fren etkisi gösterir; dışsal yönlendirmelere karşı bağışıklık sağlar. Böylece kutsallaştırma, bir anlamlar bütünü veya hakikatin kavramlaştırması olan kimliği korur; gerektiğinde kimliğe muhtemel etki yapacak değişimi tadil eder, önler veya haklılaştırır.” (Sarıbay, 1998: 27)

Kutsallaşan metinlerin bu etkisi aynı zamanda gerçeği ve kimlik inşasını da sağlayacaktır. Yaşam alanlarındaki düzeni koruma adına sözü edilen bu inşanın korunması gerekmektedir. İşte tam bu noktada karnavalesk bir tutum içerisinde hareket eden postmodern söylemin dinî anlatıları seküler imajlarla harmanlayarak okuyucuya sunması kutsalın tahribine neden olmaktadır. Dinsel duyarlılığın yitimi şeklinde de ÖZETleyebileceğimiz bu durum sonucunda postmodern algı, dinî şahsiyetlerin ya da onlara bağlı anlatıların edebi eserlerde dilediğince kullanımına izin vermektedir.

Bu yaklaşımın postmodernist anlatılarda en dikkat çeken ve en fazla kullanılan örneklerinden biri de Nuh tufanıdır. Aşağıda İhsan Oktay Anar’ın *Amat* adlı eseri üzerinden dönüşüme uğrayan Hz. Nuh ve anlatısı bu bağlamda ele alınacaktır.

### **Tufana Doğru Hz. Nuh Olmak**

Türk edebiyatında 1980’lerin ikinci yarısından itibaren roman algısındaki modernizasyona koşut olarak anlatım teknikleri bir hayli çeşitlilik arz etmeye başlamıştır. Özellikle postmodern sürecin bir yaklaşım olarak romana dayattığı bazı yenilikler türün seyrini değiştirmiştir. Bunlardan belki de en dikkate değerlerinden biri sistemin kült ya da meta anlatı denilen metinleri sıradanlaştırıp, değer yitimine uğratmasıdır. Tarihsel ve dinî anlatıların kendine referans alan söylem bunları kendi formunda yeniden inşa ederek sıradan anlatılar haline getirmektedir. Bu bağlamda postmodern metinler tarafından belki de en çok kullanılan meta anlatılardan biri de Nuh tufanıdır.

Âdemoğlunun yaratılışından itibaren devam eden şeytanla arasındaki kadim mücadele dünyanın sonuna kadar da sürmeye devam edecektir. İyinin kötü ile inancın inançsızlıkla olan savaşı şeklinde de verebileceğimiz bu durum, kendini en iyi dinî anlatılarda göstermektedir. Yaraticının dünyaya göndermiş olduğu insanoğlu çoğu zaman yolunu şaşırması ve sapkınlık içerisinde, bütün kudreti ile evrende var olan Tanrı algısını bırakıp görünmeyeni bilinmezden sayması ve kendine görünen bilinen Tanrılar yaratmıştır. Hak ile batıl arasındaki mücadelede açık bir uyarıcı ve bir rehber olarak gönderilen peygamberler kavimleri doğru yola iletme adına çalışmışlardır. Bu noktada inkârcı kavmine gönderilen Hz. Nuh’un bütün çabalarına rağmen geri adım atmayan topluluk, Allah’ın gazabına uğramış ve tufan felaketiyle cezalandırılmışlardır. Dünyanın ikinci başlangıcı olarak da görülen bu hadise kutsal kitaplarda sıklıkla karşımıza çıkarken seküler metinlerin de odak noktasını oluşturmuş, özellikle postmodern yazarlar tarafından referans olarak kullanılmıştır. Bu noktada İhsan Oktay Anar’ın *Amat* (2005) adlı eserinde de Hz. Nuh ve tufan hadisesi parodik düzlemde dikkati çeken metinlerden biridir. 1670 yılında iki firkateyni batıran kara sancaklı gemiyi yok etmek için görevlendirilen Amat adlı bir Osmanlı kalyonunun seferi sırasında karşılaştığı maceralardan hareketle, yaratılıştan beri süregelen insan ve şeytan arasındaki mücadeleyi konu edinen metin Nuh tufanını bu bağlamda kullanmıştır.

Eserde Hz. Nuh ile ilgili çeşitli açılardan göndermelerin bulunduğunu, sıklıkla bunların ironik bir dil yapısı ile metni dönüştürme gayreti içinde olduğunu söylemek mümkündür. Öncelikle Kur'an-ı Kerim'de adına başlı başına bir sure indirilmiş ve yirmi sekiz surede hakkında bilgi verilip kırk üç yerde adının anıldığı Hz. Nuh'un fiziksel olarak tasvirine rastlanmamaktadır. Aynı şekilde Tevrat'ta da "Noah" adıyla kendisinden bahsedilmesine rağmen dış görünüşü hakkında herhangi bir ifade bulunmamaktadır. Kutsal anlatıların ayrıntılara dair bu boşluğu zamanla rivayetler aracılığıyla doldurulmaya çalışılmıştır. Bu noktada Asım Köksal, Hz. Nuh'un; uzun boylu, esmer ve ince tenli, uzunca başlı, büyük gözlü, uzun ve enli sakallı, kolları ve bacakları ince ama vücudunu iri olarak tarif etmektedir (Köksal, 2014: 87).

Buna karşın İhsan Oktay Anar, anlatısında Nuh karakterini "deli marangoz" olarak nitelendirmiş ve Nuh'un sabık bir zangoç tarafından vaftiz edilmeden önceki olumsuz betimlemesini şu şekilde yapmıştır:

"Ağızına günlerdir bir damla olsun şarap nâmına bir şey koymadığı için elleri titreyen sabık zangoç, tam da İç Azap Kapısı'nda, deli marangozla karşılaştı. Saçı sakalı birbirine karışmış bu esrarengiz adamın sırtındaki aba pire ve bit kaynıyordu. Gömleği ise yağdan ve kirden adeta muşambaya dönmüştü. Yayıdığı koku da işin cabasıydı." (Anar, 2015: 13-14)<sup>1</sup>

Metnin içinde neredeyse bütün çirkinliği ile anlatılan bu kahraman, kutsal kitapların bir peygamber olarak anlattığı Hz. Nuh'tur. Bu açıdan postmodern yaklaşımın değerleri sık sık tam bir zıtlık içinde sıradanlaştırma ve basitleştirme gayreti görülmektedir. Bu ayrıntılı pis kokan karakter tanımlamasının ardından sabık zangoç Ohannes'in kokuya tahammül etme nedenin de deli marangozdan alacağı akçeler olduğu görülmektedir:

"Adamın sadece uzun tırnaklı ayakları, koltukaltları, apış arası ve benzeri iğrenç uzuvları, sirke ve içyağı gibi burcu burcu kokmuyor, bunun yanında, her ne kadar tağşiş edilmiş olsa da hatırı sayılır miktardaki gümüş akçenin o nefis rayihası da sabık zangocun hassas burnuna geliyordu. Gümüş kokusunun yoğunluğuna bakılırsa, deli marangozun en azından 247 akçesi olsa gerekti." (s. 14)

Akçeler uğruna Nuh'u yıkayıp paklayan ardından da günahkâr olduğu gerekçesiyle onu vaftiz eden Ohannes'in yaptıkları şu şekilde betimlenmektedir:

"Zangoç, esrarengiz adamı sıcak suyla adamakıllı ıslattıktan sonra vücut kiri yumuşasın diye göbek taşına yatırdı. Ardından usturayı masatta bileyerek kafasını ve ak sakalını kazıdı. Fakat yalnızca üst dudağında bulut gibi ak bir bıyık ile tepesinde bir tutam saç bıraktı. Tele sarılı bir parça pamuğu şişeden döktüğü ispirtoyla ıslatıp kandilin alevinde tutuşturdu ve adamın kulaklarındaki kılları yakıp yok etti. Derken onu bir güzel keseledi. Keseyi her sürüşte adamın sırtından yumak yumak kir dökülüyordu. Kese vurmaktan nefes nefese kalan Zangoç Ohannes bir ara durup, 'Artık şimdi vücudunda bir nebze kir kalmadı. Fakat günahlarından da arınman lâzım,' dedi. 'Nuh'un gemisindekiler azap suyunu değil kutsal suyu tercih etmişlerdi. Bu yüzden hayatta kaldılar.' (...) Kurna başına yaklaşıp, 'Seni peder, velet ve şu elimdeki mukaddes ispirto adına vaftiz ediyorum!' diyerek, hamamın sığağından kızaran adamın başından aşağı üç tas daha kaynar su boca etti. Ardından, yanında taşıdığı çıkını açıp simsiyah bir çakşır, bembeyaz bir gömlek ve kıpkırmızı bir denizci baratası çıkardı. Deli marangoz bu beyaz giysileri giyip kuşağını da doladıktan sonra zangoç ona şunları söyledi:

<sup>1</sup> Eserden bundan sonra yapılacak bütün alıntılarda sadece sayfa numarası kullanılacaktır.



‘Şimdi günahlarından arınmış bulunuyorsun.’ ” (s. 15-16)

Bilinçli bir algıyla yapılan vaftiz sonrasında “deli marangozun”, ak gömleklili ve nur yüzlü bir adam (s. 18) haline getirilmesi aslında Nuh Usta karakterinin Mesih ile ilişkilendirilmesi adına yaratılan bir algıdır. Yine benzer bir biçimde Deli Marangoz’un bir kayıkçı tarafından Galata Zindanı’nın önünde görülüp adamın şaşkınlık sonucunda gözlerinin yuvalarından fırlaması ve başkalarına gördüğü şeyi anlatması üzerine herkesin ağzının yine şaşkınlıktan açık kalması (s. 12) da “beklenen birisinin gelişine” istinaden Mehdi ile benzemektedir (Örgen, 2008: 172).

Bu noktada üç dinî şahsiyetin bir karakterde verilme çabası postmodernistlerin çoğulcu ilkesiyle açıklanabilir. Tek bir peygamber üzerinden üç ayrı kimliği bütünleştirme din algısındaki “tek” yapıya tezat biçimde çoğulcu bir mantıkla kaos oluşturma şeklinde okunmalıdır. Üstelik birbirinden oldukça farklı bu üç kimlik bir arada dinler arası geçişi de sağlamakta, bu da karnavalesk bir tutumu beraberinde getirmektedir.

Bu çoğulcu ve kaotik yapıyı destekleyen ironik üslup sıklıkla Hz. Nuh’un kişiliği, mesleği ve vasıfları üzerinden devam eder. Örneğin Nuh Usta’nın vaftizinin gerekliliğine şu cümleyle değinmiştir: “Bu esrarengiz adamın taşıdığı günah yükü o kadar ağırdı ki, daha sonra hamallar loncası tarafından bu mesleğin piri olarak kabul edilecekti.” (s. 15)

Bilindiği üzere tufan felaketinden dolayı Allah’ın emriyle gemi yapmaya başlayan Hz. Nuh “marangozların piri” olarak nitelendirilmektedir. Ancak yazarın yukarıdaki ifadesinde Nuh karakteri “hamalların piri” olarak gösterilmektedir. Burada postmodern bir çabayla var olan kalıpları kırma yoluna giderek bir ironi yaratılmaya çalışılmış gibi gözükmektedir.

Kur’an-ı Kerim’de kendine kutsal vasıflar addedilen Hz. Nuh, eserde gemideki tayfalar tarafından da mübarek bir insan olarak görülmektedir. Onlara göre, “Bir bulutu andıran bembeyaz bıyığıyla Nuh Usta, kutlu ve muhterem bir şahıstı(r).” (s. 103) Burada Nuh’un saygıdeğer biri olarak görülmesinin nedeni olağanüstü yetenekleri sayesinde gaipten haber vermesidir. Nuh Usta, abdest alıp iki rekât namaz kıldıktan sonra en karmaşık rüyaları bile tabir eder. Ayrıca tayfalara vebaya karşı muska yazar. (s. 205) Bir başka yeteneği ise remil atıp fal bakarak insanların kimi ya da kimleri öldürdüklerini biliyor olmasıdır.

“Yaşları 15’in altında ve 60’ın üstünde olan hemen herkes, her ne kadar mecnun da olsa marangozun gaipten haberler verdiği, abdest alıp iki rekât namaz kıldıktan sonra en karmaşık rüyaları bile tâbir ettiğine, ‘ben alnı ak gözü pek bir adamım’ diyen kim varsa bu kişilerin kirli çamaşırlarını ortaya serdiğine kalıbını basıyordu. Nuh Usta remil atıp fal da bakmaktaydı. Bu iş için zar kullanıyor, falına baktığı kişiye zarı 16 kez attırıyordu. Ardından, sırasıyla kaç tek ve kaç çift geldiğini tespit edip remil hesabı yapıyordu. (...) İşin daha da kötü yanı, Nuh Usta falı yorumlamıyor, sadece, ‘Bülbül Recep, Küflü Dilaver, Kul Hasan’ gibi bir ad söylüyor, bu adı işiten de beyninden vurulmuşa dönüyordu. Eğer ilk fal baktıran gabyar, bir süre düşündükten sonra, ‘Hiç şüphe yok ki şu Nuh Usta bir evliya. Hep unutmak istediğim bir adı söyledi. Yıllar önce öldürdüğüm adamın adını!’ demeseydi, herkes bu ihtiyar marangozun bir deli olduğunu düşünecekti. Evet! Şimdilik fal baktıran 21 kişinin hepsi bir vakitler adam öldürmüştü. Artık nasıl bir yol buldularsa, vicdan muhasebesi yapıp unutmayı başardıkları o adları Nuh Usta onlara teker teker hatırlatıyordu. Asıl mesleği marangozluk olan adam, gaybın bilgisine sahip bir âlim değildi.” (s. 103-105)

İslam dinindeki vahiy yoluyla gaipten haber veren peygamber algısının burada farklı bir mekanizmayla fal unsuru katılarak sıradanlaştığı ve alaysandığı dikkati çekmektedir. Kur’an-ı Kerim’de yaşanılacak olan tufan hadisesinin Hz. Nuh’a bildirildiği şu ifadelerde yer almaktadır: “Size Rabbimin gönderdiklerini tebliğ ediyorum, size nasihat ediyorum ve sizin bilemeyeceklerinizi Allah’ın vahyi ile biliyorum!” (Arâf/62) (Yazır, 1997: 158)<sup>2</sup>

Allah, Hz. Nuh’a gaipten haber vermiş fakat bunun bilgisine Hz. Nuh metindeki gibi ne fal bakarak ne de zar atarak sahip olmuştur. Hatta fal, büyü gibi uygulamaların İslam dinince yasaklandığı ayetlerde de açıkça dile getirilmektedir: “Ey imân edenler! İçki, kumar, putlar, kısmet çekilen zarlar, hep şeytan işi murdar şeylerdir; onun için siz bunlardan kaçının ki kurtuluşa eresiniz!” (Mâide/90) Ayetlerle açıkça yasaklanan bir vasfın Nuh’a verilmesi bu bağlamda Nuh’u

<sup>2</sup> Bundan sonra Kur’an-ı Kerim’den yapılacak bütün alıntılarda sadece sure ve ayet bilgisi verilecektir.

seküler bir karaktere büründürmüştür. Dinin emir ve yasaklarına sıradan bir insan gibi bir peygamberin uymaması, postmodern yaklaşımın ironik üslubu ile kutsalı basite indirgeme ve yer yer alaysama bakışı ile izah edilebilir.

Anlatıda dikkati çeken başka bir özellik de gaipten haber verdiğine ve iyi remil döktüğüne inanılan Nuh Usta'nın, gemideki veba salgınının yayılması sonuncunda tayfalara -içine meşe palamudu koyarak- yazdığı muskallardan hiçbir ücret talep etmemesidir. Aslına bakılırsa Nuh Usta onlardan yaptığı hiçbir şey için ücret istememektedir:

“ ‘Ama şu yuvarlak şey nedir, anlamadım gitti.’ ‘O bir meşe palamudu,’ dedi gabyar. ‘Nuh Usta bir şey söylemedi. Ama duyduğuma göre sadece vebâdan kurtarmakla kalmıyor, sonsuz hayat bile veriyormuş.’ İhtiyar bir marinel, ‘Şu genç yaşında ahreti boylamak istemem doğrusu,’ dedi. ‘Kaça yazıyor bu muskayı. Eğer ehven bir fiyata yazıyorsa yarından tezi yok ben de alayım bir tane.’ Bunun üzerine gabyar, ‘Nuh Usta'nın tabiatüstü bazı hassaları var,’ dedi. ‘Bu hikmet sahibi adam bize gayb âleminin en ücra köşelerinden dünya kadar haber verdiği hâlde tek kuruş istemedi. Bu muska karşılığı da benden para talep etmiş değil.’ ” (s. 206)

Burada dikkati çeken para talep etmeme hadisesi aslında Hz. Nuh ile kavmi arasında geçen bir diyalogu anımsatmaktadır. İlahi çağrıda bulunan Hz. Nuh, kavmi tarafından sürekli yalanlanıp eziyete uğramıştır. Tüm bu çabalarında ise kavminden hiçbir ücret talep etmediği Kur'an-ı Kerim'de defalarca tekrarlanmaktadır. “ ‘Eğer aldırmasanız, ben de sizden bir ücret istemedim ki! Benim mükâfatımı ise ancak Allah verir ve ben O'nun birliğine boyun eğen müslümanlardan olmakla emrolundum!’ demişti.” (Yûnus/72) Aynı şekilde Hz. Nuh, “Buna karşı ben, sizden bir ücret de istemiyorum. Benim ücretim ancak Rabb'ül-Âlemîn'e aittir.” (Şuarâ/109) diyerek kavmine seslenmiştir. Bu noktada, eserin kahramanı Nuh Usta'nın ücret beklememesine koşut olarak bu bedeli kimden alacağı belirtilmemiştir.

Aslına bakılırsa kimlik karmaşasına dayalı bu problem oldukça iddialı ve kaotik bir noktada durmaktadır. Anlatıda Nuh Usta'nın hizmet ettiği kişi Kaptan Diavol adında esrarengiz bir şahsiyettir. Metindeki bu karakterin isminin, şeytan manasına gelen “diable” ya da “diabolos” (Ana Britannica, 2004: 442) sözcüklerini çağrıştırması ayrıca anlatıdaki tasvirinde kızıl ve kara renklerin hâkim olması onun şeytan olduğuna dair göstergelerdir:

“İskele tarafındaki sedirde ise, önünde sırma göğüs atıkları bulunan kızıl bir cüppe, kara bir mintan, kızıl bir çift çizme ve kara bir çakşır giymiş, beline kızıl bir kuşak ve kızıl Cezayir fesine de kara destar sarmış kızıl dudaklı ve cüzâmlılar gibi bembeyaz suratlı bir şahıs, yani Kaptan Efendimiz oturmaktaydı. Yalpayla devrilmesin diye ayaklarından zemine çakılmış alçak bir masaya serdiği esrarengiz bir haritanın üzerinde işaret parmağının uzun ve sarı tırnağını gezdiriyor, Allah bilir, sanki cehenneme giden fersahlarca uzunlukta bir rota çiziyordu.” (s. 26)

Garip kıyafetleriyle tam bir şeytan algısı sunan Kaptan Diavol, kendisine hizmetçi olarak Nuh Usta'yı seçmiştir. Diavol'un ilk olarak deli marangozdan bir kalyon yapmasını istediği bunun karşılığı olarak da 247 gümüş akçe verdiği anlaşılmaktadır. Bu isteği yerine getiren Nuh, aldığı parayı da günahlarından arınması için onu vaftiz eden zangoca vermiştir:

“ ‘Daha bana ücretimi ödemedin!’ diye bağırды. Bunun üzerine esrarengiz adam kemerinden çıkardığı meşin para kesesini zangocun önüne fırlattı. Eğer yanlış sayılmadıysa kesede tam 247 gümüş akçe vardı. Navarin'deki o esrarengiz gemici mezarlığındaki meşe ağaçlarının sayısı kadar!” (s. 18)

Bu durumdan hareketle bir peygamber olan Hz. Nuh'un eserde şeytana hizmet edildiği anlaşılmaktadır. Şeytana karşılık gelen bu kahraman, tıpkı Nuh'un Mehdi ve Mesih'le tek bir kimlikte buluşması gibi bir süre sonra Tanrı ile birleşecek ve dini algıya oldukça ters bir biçimde ortaya çoğulcu bir yapı çıkacaktır.

Şeytan'ın Tanrı ile tek kahraman halini alması şu ilginç örnekte dikkati çeker: Hz. Âdem'in yaratılışında Allah, şeytandan secde etmesini istemiştir. Ancak bu durum karşısında kibre düşen şeytan, isyan ederek öfkeyle insanoğlunu yolundan saptırmak için Allah'tan dünyanın sonuna kadar süre ister. Araf suresinde geçen bu kissanın parodileştirilmiş hali *Amat*'ta görülür. Diavol'un “koca reis” olarak Kırbaç Süleyman'ı seçmesi üzerine Ali Reis isyan eder. Bunun sonucunda da Kaptan Diavol tarafından huzurdan kovulur. Ancak burada dikkati çeken husus daha önce şeytani özelliklerle karşımıza çıkan Kaptan Diavol'un bahsi geçen anlatıda Tanrı konumunda gösterilmesidir.

“ ‘Asıl sen şunu bil ki nerede olursam olayım, seçtiğin bu adamı düşman belleyeceğim. Hazreti İbrahim'i yakmayan ateşe ve cehenneme, yeni doğan hilâle ve batan güneşe, yedi kat göğe ve parlayan bütün

yıldızlara, karanlık geceye ve aydınlık güne, kara bulutlara ve yıldırımlara and olsun ki onu mahvetmek için elimden geleni yapacağım. Bu konuda seninle bahse bile tutuşabilirim! Çıktığımız şu uğursuz seferin sonuna kadar süre ver bana! İşte o zaman göreceksin, kendine vekil seçtiğin bu yaratığın ne mal olduğunu! ” (s. 75)

Kitapta yer alan ifadelerden de anlaşılacağı üzere Ali Reis de tıpkı şeytan gibi süre istemektedir. Başta şeytan daha sonra Tanrı olarak karşımıza çıkan Kaptan’a nispet şeytanlık vazifesini bu noktada üstlenen Ali Reis, bununla beraber Süleyman Kaptan’ın aklına girerek Dişavol tarafından kesinlikle yasaklanan kitabı okumasına neden olmuştur. Bunun üzerine Süleyman da cezalandırılmıştır. Bu adeta Hz. Âdem’in şeytan tarafından kandırılarak yasak meyveyi yemesi olayının parodileştirilmiş hali gibidir. Yasak kitap olarak yansıtılan anlatı da Tanrı Kaptan Dişavol’dur. Nasıl ki Allah emrine itaat etmeyen Hz. Âdem’i mekân değişikliğiyle cennetinden kovup dünyaya gönderdiyse Dişavol da Süleyman Kaptan’ı cennetinden kovup bir nevi cehennem olan vebalılarla dolu mahzene atmıştır. Bunların yanı sıra Dişavol’un “Ben sana, günah işleyen ellerinden daha yakınlım!” (s. 181) ve “Ben sizin bilmediklerinizi de bilirim!” (s. 74) şeklindeki ifadeleri de tanrısal özelliğini vurgulamaktadır. Yukarıdaki örneklerden de görüleceği üzere Nuh’un hizmet ettiği şahıs birden fazla kimlikle yani postmodernlerin çoğulcu algısıyla oluşturulan Dişavol’dur. Bu noktada Kaptan Dişavol için “kalyonun tanrısı konumunda olan bir şeytandır.” (Koçakoğlu, 2010: 285) denilebilir. Bu durumda da Nuh Usta şeytanın hizmetkârıdır. Lakin bu görevli kahraman tayfalar arasında da çeşitli tartışmalara sebep olmaktadır:

“Kaptan Efendimizin, aslında iyi bir marangoz olduğu söylenen Nuh Usta’yı neden, niçin ve nasıl bizzat kendi hizmetine atadığı da, cevabı henüz verilmemiş sorulardan biriydi. Marangoz mutlak anlamda sadık biri gibi görünmüyordu. Üstlendiği hizmetçilik ve getir götür işini, para yahut menfaat için değil, mecbur kaldığından dolayı yapar gibi bir havası vardı.” (s. 67-68)

Tayfalar, Nuh Usta’nın seçilmesine bir anlam vermemişler bu işi yapmadaki nedenini de anlayamamışlardır. Her ne kadar olağanüstü yeteneklerinden dolayı saygı duysalar da Nuh’u “deli” olarak nitelendirmekten de geri durmamaktadırlar.

“Amat’ı Navarin’de bizzat inşa edip denize indirdiğini söylediği için gemicilerce bir yandan ‘mecnun’ diye anılıp gizlice makaraya alınırken, bir yandan da onun aslında, gaipten haber veren bir mübarek kişi, remil de atan nefesi kuvvetli bir rüya tâbircisi olduğu söylendiğinden, adama saygıda kusur edilmiyordu.” (s. 67)

Tayfanın salt gemi yaptığı için Nuh’u ‘deli’ olarak nitelendirmesi Kur’an’daki bir ayeti anımsatmaktadır. “Onlardan (Kureyş’ten) önce Nûh kavmi yalanladı. Kulumuza (Nûh’a:) ‘Yalancı!’ dediler, ‘Mecnûn!’ dediler, çok incittiler.” (Kamer/9) Nuh Usta’nın da ‘mecnun’ olarak nitelendirilmesi eserin gerçek anlatıyı referans aldığı bir göstergesidir. Bu noktada mürettebat yalnız değildir. Zira Dişavol’un siparişi ettiği kalyonu yapmayı kabul ettiği için Nuh’un karısı kocasının delirdiğini düşünenler arasındadır. “Kalyon siparişini kabul edip başına büyük iş açtığı gerekçesiyle Navarinli marangoz, karısı Veliye tarafından konu komşuya ‘deli’ olarak tanıtılmıştı.” (s. 231)Kocasının akli dengesinin yerinde olmadığına inanan bu kadın, anlatıda Veliye adıyla görülür. Tarihsel anlatıda yer alan Hz. Nuh’un ailesine dair bilgilere baktığımız zaman karısının adının ‘Vâile’ olduğu söylenmektedir. *Amat*’ta Nuh Usta’nın eşinin adıyla fonetik açıdan bir çağrışım yaratmanın yanında her iki anlatıda da karılarının kocalarına inanmamaları da başka bir benzerlik unsuru taşımaktadır. Kur’an-ı Kerim’de; “Allah, inkâr edenlere Nûh’un karısı (Vâile) ile Lût’un karısı (Vâhile’yi) bir misal yaptı. Şöyle ki: O iki kadın, iyi kullarımızdan ikisi ile evli idiler, fakat onlara hıyânet ettiler. Onun için o iki sâlih kul da, onları Allah’ın azâbından zerrece kurtaramadılar. O iki kadının ikisine de: ‘Girin ateşe, girenlerle beraber!’ denildi.” (Tahrîm/10) şeklinde yer bulan Nuh’un eşi aynı şekilde *Peygamberler Tarihi*’nde de anılmaktadır: “Nuh Aleyhisselâmın karısı Vâile de kâfirdi. Halka, Nuh Aleyhisselâmın mecnun olduğunu söylerdi. Kavmi gibi küfür üzerinde direyerek onlarla birlikte suda boğulup gitmiştir.” (Köksal, 2014: 97) Eserde Nuh’un karısının yanı sıra çocukları hakkında da bilgiler verilmiştir: “ ‘Karısı onun delirdiğini düşününce evini terk etti. Oğullarından hiç bahsetmeyeyim. Ama kızlarının adları Haşure, Seyyide ve Mecure.’ ” (s. 208)İslami kaynaklarda Hz. Nuh’un dört oğlunun adı söylenmektedir. Peygamberin kızları olduğuna dair herhangi bir bilgiye de rastlanmamaktadır. *Peygamberler Tarihi*’nde Hz. Nuh’un

Sam, Ham, Yâfes ve Yam (Ken'an) isimlerindeki oğullarından bahsedilmekle birlikte Ke'an'ın gemiye binmeyip kâfirlerden yana olması (Köksal, 2014: 97) nedeniyle Hz. Nuh'un ailesinden sayılmadığı belirtilmektedir. Bu açıdan bakıldığında Hz. Nuh'un üç oğlu olduğu söylenebilir.

Kutsal kitaplarda da aynı bilgiyi bulmak mümkündür. Kur'an-ı Kerim'de bu konuda şu bildirilmektedir: "Nûh, Rabbine nidâ ederek: 'Ey Rabbim, elbette oğlum (Ken'an), benim âilemendendir ve elbette Senin va'din haktır ve Sen Hâkimlerin Hâkimisin!' dedi. Allah: 'Ey Nûh! O, senin ailenden değildir, onun yaptığı kötü bir iştir; bu sebeble, bilmediğin şeyi Ben'den isteme! Ben, seni câhillerden olmaktan sakındırırım!' buyurdu." (Hud/45-46) Tevrat'taki anlatıma göre de Noah'ın üç oğlu olduğu söylenmektedir. "Noah 500 yaşındaydı ve Noah, Şem'e, Ham'a ve Yefet'e baba oldu." (Tekvîn, 5/32) (Farsi, 2002: 35)<sup>3</sup>Yazar burada dinî anlatıyı ironik bir şekilde kurgulamış Nuh'un oğullarının adını hiç anmadan sadece var olduklarına dair bir izlenimle geçiştirmiştir. Ancak burada üzerinde durulması gereken nokta Hz. Nuh'un üç oğluna karşılık yer verilen üç kızdır. Bu çocukların adlarından başlamak üzere Anar, Hz. Nuh ve tufan hadisesine çeşitli anıştırmalar yaparak bu adları seçmiştir, denilebilir. Haşure ismi "H" harfi kaldırıldığında "aşure" kelimesine dönüşmektedir. Hz. Nuh'a dair rivayetlere göre gemi halkının kalan erkeklerden yapmış olduğu yemeğin aşure olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda Haşure'nin bu olaya bir gönderme niteliği taşıdığı söylenilebilir. Seyyide adı da kelime itibarıyla Hz. Muhammed'in soyundan gelen kız çocuklarını kast etmek amacıyla kullanılmaktadır. Her ne kadar Hz. Nuh'un soyu erkek çocukları üzerinden devam etse de Hz. Muhammed'in zürriyeti kız evlatları üzerinden yürümüştür. Eserde ironik bir biçimde Hz. Nuh'un neslinin devamı hadisesi Hz. Muhammed'e benzetilerek kız çocukları üzerinden sağlanmıştır. Mecure ise "ecr ve sevabı verilmiş olan" ya da "kirâya verilen [şey]" (Devellioğlu, 2010: 690) anlamlarına gelmektedir. Nuh'un üç oğlundan Yafes'e karşılık gelen Mecure, bu açıdan bakıldığında ödüle hak kazanmış gözükmektedir. Zira Tevrat'a göre Yâfes babası Nûh 500 yaşında iken doğmuş (Tekvîn, 5/32), tûfandan önce evlenmiş ve tûfanda karısıyla birlikte gemiye binmiştir (Tekvîn, 7/13). Tûfan sonrası bağ dikip üzüm yetiştiren, şarap imal ederek içen ve sarhoş olup çadırında çıplak kalan Nûh'un üzerini Sâm ile Yâfes birlikte örtmüşlerdir (Tekvîn, 9/23), bundan dolayıdır ki Nûh onun için dua etmiştir (Tekvîn, 9/27). Tevrat'a göre Yâfes'in Gomer, Magog (Me'cûc), Maday, Yavan, Tubal, Meşek ve Tiras adlarında yedi oğlu vardır ve Avrupa'nın Akdeniz sahillerinde, İsrail'in batısında ve kuzeyinde, Ege ve Anadolu coğrafyasında yerleşmişlerdir. Yahudi rivayetlerine göre Nûh yeryüzünü oğulları arasında paylaşmış, Yâfes'in payına kırk ülke, otuz üç ada, yirmi iki dil ve beş yazı çeşidi düşmüştür. Bu dağılımda ödüllendirilen evlatlardan biri olarak Yafes'in eserde Mecure gibi bir adla karşılık bulması İhsan Oktay Anar'ın oyunsu yaklaşımı olarak okunabilir. Buraya kadar anlatılanlardan yola çıkarak İhsan Oktay Anar'ın *Amat* anlatısında Hz. Nuh'un bir roman kahramanı olarak metne dâhil edildiği görülmektedir. Kutsal bir kimliğe sahip olan Hz. Nuh'un kurgu içerisinde sıradan bir figür olarak yer bulması, ailesinin alaysı dönüştürümlerle akışın içinde kullanılması postmodern yaklaşımının meta anlatıları parodileştirme yaklaşımıyla izah edilebilir.

## Büyük Tufanın Gemisi

İnsanlık tarihinde önemli bir yere sahip olan tufan anlatısındaki kurtuluş gemisi, aynı zamanda ölümle yaşam, ödül ile ceza ve iman edenlerle inkârcılar arasındaki bir eşiği temsil etmektedir. Belki de bu durumdan dolayı bir isme sahip değildir. O, onu ilahi öğretilerle inşa eden şahısla beraber anılmaktadır: Nuh'un Gemisi.

Hz. Nuh'un inkârcı kavmine gönderilen azaptan müminler ve masum hayvanlar zarar görmesin diye Allah'ın gÖZETiminde yapılan bu gemi kutsal anlatılarda yer almaktadır. Kur'an-ı Kerim ve Tevrat'ta geminin yapılış hikâyesine dair ayrıntıya yer verilmemekle birlikte her ikisinde de yeryüzündeki günahkârların çoğalması nedeniyle tufan felaketinin geleceği, bundan dolayı da peygamberden gemi yapması istendiği yer almaktadır. Kur'an'da işaret edildiği üzere "Onu (Nûh aleyhisselâm'ı) ise tahta ile çivilerden yapılmış bir gemi ile taşıdık." (Kamer/13) gemi tahtadan ve çivilerden yapılmıştır. Bu noktada rivayetlerde geminin yapılış hikâyesi ve tasvirine dair ayrıntılı bilgiler bulunmaktadır.

"Yüce Allâh, Nuh Aleyhisselâm'a, ağaç dikmesini emr etti O da, dikti. Nuh Aleyhisselâmın diktiği, Sac ağacı, kırk yılda büyüyüp yetişti ve boyu, üç yüz zira'ı buldu. Sac ağacı: Hind ülkesinde yetişen kara ve büyük bir ağaç olup bunun, Abanus ağacı olduğu da, söylenir. (...) Yüce Allâh, dikilmiş ve yetişmiş olan ağaçları kesip gemi yapımında kullanmasını Nuh Aleyhisselâma emretti. Nuh Aleyhisselâm, Marangozdu. Ağaçları, kesti. Kuruttu. Nuh Aleyhisselâm, Geminin nasıl yapılacağını bilmiyordu. 'Yâ Rabb! Yapılacak

<sup>3</sup> Bundan sonra Tevrat'tan yapılacak bütün alıntılarda sadece bap ve pasaj (pasuk) bilgisi verilecektir.

Gemiyi nasıl yapayım?’ diye sordu. ‘Onu, üç sûtret üzerine, devrik yap: Başını, horuz başı gibi, Karnını, kuş karnı gibi, Kuyruğunu, horoz kuyruğu gibi meyilli yap ve üç kat olarak yap!’ buyuruldu. Nuh Aleyhisselâm, gemiyi yapmaya başladı. Kestiği Sac ağacından tahtalar biçti. Üç yıl, bununla meşgul oldu. Demirden çiviler yaptı. Gemi için gereken zift vesair her şeyi hazırladı. Yapılacak şeylerin hepsini, kendisi yaptı, çattı. Eline aldığı keseri, yapacağı şeyde hiç yanılmıyordu. (...) Geminin yapılışı, iki yıl sürdü. Daha fazla sürdüğü de, rivayet edilir.” (Köksal, 2014: 93- 95)

İslami literatüre göre Hz. Nuh’un gemisi için Sac Ağacı (Abanoz Ağacı) kullanılmıştır. Ancak Tevrat, geminin Servi ile yapıldığını belirtmektedir:

“Kendine servi ağacından bir gemi yap. Gemiyi bölmelere ayır; içten ve dıştan ziftle sıva. Onu şu şekilde inşa edeceksin: Geminin uzunluğu 300 ama, genişliği 50 ama ve yüksekliği 30 ama olacak. Gemiye [ışık için] bir pencere yap. Üstteki açıklığı 1 ama [genişliğinde] olacak şekilde [eğik] olsun. Geminin kapısını da onun yanına yerleştir. [Gemiyi] Alt, ikinci ve üçüncü [güverteler olacak şekilde] yap.” (Tekvîn, 6/14-16)

Anlaşıldığı üzere dinî anlatılarda birbirinden hem kullanılan malzemenin türü hem de tasviri bakımından farklılıklar arz eden geminin *Amat*’taki görünümü de postmodern bir çerçevede çizilmiştir. Anlatının ilk olarak epigraf niteliğindeki Tevrat alıntısı her ne kadar metinler arası bir ilişki kurmaya yönelik olsa da kurgu, gerçek anlatıdan çok farklı bir seyir izlemektedir.

“Kendine Gofer ağacından bir gemi yap;

Gemide odalar yapacaksın ve onu içeri-

Den ve dışarıdan ziftle ziftleyeceksin.

Tekvin, 6: 14”

Başlangıçta yer bulan “gofer” ağacından bahsedilse de *Amat*’ta geminin hammaddesinin “meşe” olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Gemi yapımına dair bilgilerin uzun uzun verildiği metinde yazar, kurgu dünyasını da işin içine katarak reel anlatıdan uzaklaşmıştır, denilebilir:

“(…) Navarin’in kuzeyinde, Hisli Baba Tepesi’nin yamacında bir gemici mezarlığı olduğundan söz edilmekteydi. Mezarlık Bekçisi Şaşı Mikail’in, limandaki serserilere ve denizcilere anlattıklarına bakılırsa, günün birinde her bir mezardan birer meşe fidanı çıkıvermişti. Aylakçısından kalyoncusuna kadar herkes bu masalı okuyan mezarcıya gülüp geçmekteydi. Çünkü alışveriş için üç ay sonra yine Navarin’e inen Şaşı Mikail, fidanların koskoca birer meşe ağacı oluverdiğini söylemişti; tam 247 meşe! Dahası, kesmek için bu ağaçlara balta ile vurulduğunda acılı bir feryat işitilmekteydi. Bununla birlikte, Hisli Baba Köyü’nün gözünü en kan bürümüş adamı olan kasap, tandırda kelle pişirmek için bu ağaçlardan birinin dalını feryatlara aldırmaksızın kesip fırına attığında bacadan kopkoyu ve kapkara bir duman tütmüş, bu zifir gibi simsiyah dumanı soluyanlar o gece düşlerinde, elinde testere ve gönyesi, üst dudağında bulut kadar beyaz bıyığı ile, köyün ‘deli marangozu’nu görmüşlerdi. *Tezâkirü’l Mücrimin*’de anlatılanlar doğruysa, ölümlülere kendisini ‘Diyavol’ diye tanıtan o mahlûk bir gece deli marangozun kapısını tıklatmış ve ona bir kalyon siparişi vermişti. Bu gemi mezarlıktaki meşelerden yapılacak ve başka hiçbir ağaca balta vurulmayacaktı.” (s. 230)

Deli marangoz tarafından yapılan geminin her yerinde kullanılan malzemenin meşe olması tayfalar tarafından şaşkınlıkla karşılanmışken bir de bu kalyona ad verilmesi onu diğerlerinden ayırmıştır.

“Gemilere birer ad verilmediği o dönemde, kalyonun kış aynalığında, yaldızlı zemin üzerine siyah boyayla sağdan sola yazılmış o dört harfli, Elif, Mim, Elif ve Te harflerini güçlükle okuyabildi: AMAT. O uğursuz gün tersaneden kalkıp denize açılan esrarengiz kalyonun adı bu idi.” (s. 41)

Dinî kaynaklarda geminin herhangi bir ismi bulunmazken yazar, burada gemisine AMAT adını özellikle vermiştir. Aynı zamanda romanın da ismini oluşturan bu kelimenin İbranice'deki 'EMET' sözcüğüne karşılık geldiği ve anlam olarak da 'gerçek, hakikat' manalarını ifade ettiği bilinmektedir. Bunun yanı sıra Süleyman Kaptan'ın okumuş olduğu yasak kitabın adı da 'Amat'dır. Kitabı okuduktan sonra olanların farkına varan Süleyman, geminin adındaki 'ELİF' harfini top atışıyla havaya uçurarak Amat'ı 'MET'e dönüştürmüş bu da 'ölüm' anlamına geldiği için tayfalar Diyavol'un lanetli döngüsünden kurtulmuşlardır. Sanatçının eserin kurgusuna yerleştirmiş olduğu bu durum Yahudi mitlerinde geçen Golem<sup>4</sup> anlatisıyla birebir benzerlik taşımaktadır. Hizmet etmesi amacıyla çamurdan yaratılan Golemler, alınlarına 'Emet' yazılarak canlandırılır. Yok, edilmeleri için ise 'E' harfinin silinmesi yeterlidir. Bu durum Âdem'in yaradılışı ile de paralellik göstermesi bakımından ilginçtir. Yazarın metinlerarasılık bağlamında yapmış olduğu bu tasarruf aynı zamanda yaratılış ile ölüm arasındaki döngüsellğe işaret etmektedir. Geminin yapımında sadece meşe ağacının kullanılması kadar Amat adlı esrarengiz kalyona binenler arasında Türk, Yahudi, Ermeni, Rum, Venedikli, Müslüman, Musevi, Hıristiyan gibi çok farklı inanç ve kimlikten insanların olması da postmodern bir algının yaratmış olduğu farklılıktır (Koçakoğlu, 2010: 264). Zıtlıkların yan yana verildiği metinde kimi Kur'an okurken aynı anda bir başkası da hurma rakısıyla kadehini doldurup içer. (s. 81) Bu açıdan Amat, karnavalesk bir tutumla, özellikle farklı ırklardan ve inançlardan insanların bulunduğu bir yer olarak çizilmiştir. Bu farklılık içerisinde mürettebattaki tek ortak noktanın "günah" unsuru olması da yazarın vermek istediği fikri yapıyı desteklemek ve gerçek anlatıdaki kalıpları kırma amaçlı bir tutumun göstergesidir. "Hepimiz günahkârız ve siyah da günahkârların rengidir. Aranızdan biri çıkıp da sakın söylemesin masum olduğunu! Çünkü hepinizin ne mal olduğunu biliyorum." (s. 179) Anlatıda 247 mürettebat da adam öldürmüş günahkâr kişilerdir. Ancak dinî anlatıda Nuh'un gemisine günahkârlar değil gınahtan kaçanların bindiği bilinmektedir. O halde bu tezat durumun işaret ettiği üzere metin hemen her konuda meta anlatı ile çelişmekte ya da bilinçli bir biçimde tufanı parodileştirmektedir. Anlatının temel mekânını oluşturan gemi aynı zamanda bir dönüş simgesidir. Bir gemici mezarlığından kesilen 247 meşe ağacından yapıp 247 tayfasıyla sefere çıkar. "Böylelikle bedene ruhlar girer." (Örgen, 2008: 171) Burada anlatıdaki dönüşümü sağlayan 247 sayısının Tevrat'a gönderme yaptığı söylenilebilir:

"Yaratıldıklarında, göklerin ve yeryüzünün türevleri bunlardı. Tanrı'nın yeryüzü ve gökleri tamamladığı günde, hiçbir yabancı çalılık henüz yeryüzünde değildi ve hiçbir yabancı bitki henüz bitmemişti. Çünkü Tanrı henüz yeryüzüne yağmur yağdırmamıştı ve toprağı işleyecek insan yoktu. Yeryüzünden bir sis yükseldi ve toprağın tüm yüzeyini suladı. Tanrı, adamı toprağın tozundan şekillendirdi ve burun deliklerine bir yaşam nefesi üfledi. İnsan [böylece] yaşayan bir canlı haline geldi." (Tekvîn, 2: 4-7)

Tevrat'tan alıntılanan bu kısımda dikkat edileceği üzere 2, 4 ve 7 rakamlarına karşılık gelen bölüm, insanın yaratılışının anlatıldığı sahnedir. Nasıl ki insan bedenine nefes üflenmişse Amat da ruhunu tıpkı böyle almaktadır. Nuh tufanı nasıl insanoğlu için yeni bir yaratılış ise Amat gemisi de o başlangıcın simgesi konumundadır. Sanatçı bu başlangıcı, 247 rakamıyla sembolize ederek Tevrat'a anırtırma yapmış gibi gözükmektedir. Mümin insanlardan oluşan gemi halkının sayısı hakkında Kur'an net bir bilgi vermez, sadece çok az olduğunu belirtir. Bu konudaki rivayetler 7'den 70'e kadar değişik sayılar içermektedir. Tevrat'ta ise "Bana gelince - göklerin altında bulunan, yaşam nefesine sahip tüm vücutları yok etmek için, yeryüzüne Tufan sularını getiriyorum. Yeryüzündekilerin hepsi helak olacak. Ama sana olan Sözüm'ü yerine getireceğim - Sen, yanında oğulların, eşin ve oğullarının eşleri ile birlikte gemiye gireceksin." (Tekvîn, 6/17-18) şeklinde bir bölüm dikkati çeker. Buradan anlaşılacağı üzere gemide Hz. Nuh, karısı, oğulları ve onların eşleri bulunmaktadır. Bu açıdan Kur'an ve Tevrat, az insan olması yönüyle, benzerlik arz etmektedir. Ayrıca iki kutsal kitapta da insanların farklı bir inançtan ya da değişik ırklardan olmadığı aktarılır.

<sup>4</sup> Detaylı bilgi için bk. (Uğurlu, 2009: 26-27)

Bilindiği üzere Hz. Nuh'un tufan hadisesinden sonra gemiye binerek hayatta kalan üç oğlu vasıtasıyla değişik ırklar oluşmuştur. Aynı şekilde gemiye binenlerin Allah'a inanan insanlar olduğu düşünülürse değişik inançtan olanların da varlığından bahsedemeyiz. Hz. Nuh'un gemisindeki çeşitlilik, farklılık hayvanlar için kullanılabilir. Kur'an-ı Kerim bu konuda "Nihayet emrimiz gelip de ocak kaynamaya başladığı zaman Nuh'a: 'Her hayvandan ikişer çift ve aleyhinde hüküm verilmiş olandan başka, âileni ve imân edenleri gemiye yükle!' dedik. Gerçi pek azından başkası imân etmemişti." (Hud/40) ayetiyle hayvanların çeşitliliğine işaret ederken Tevrat'ta da benzer bir durum gözlenir:

"Her canlıdan, her vücuttan - seninle yaşatılmaları için her türden - ikişer taneyi gemiye getir; erkek ve dişi olsunlar. Her türdeki kuştan, her türdeki çiftlik hayvanından ve her türdeki toprak hayvanından - [bunların] her birinden iki tanesi, yaşatılmak üzere sana gelecekler." (Tekvîn, 6/19-20)

Kutsal anlatılarda yer bulan gemideki hayvanların çeşitliliği hususu Amat'ta daha farklı bir kurguyla karşımıza çıkar. Anlatıcı Nuh'un gemisine yalnızca iki hayvan alacaktır. Uğursuz bir baykuş (s. 210) ve korsan anlatılarının vazgeçilmezi olan hırsız bir maymun (s. 203) gemideki hayvanlardır. Ancak Örgen'in ifade ettiği şekliyle Kaptan Diyalol'un kamarasında yer alan tavus kuşu resmini de Nuh'un gemisine her cins hayvana ait özellikler barındırması nedeniyle aldığı tavus kuşuna bir gönderme (2008: 173) olarak düşünürsek onu da üçüncü grup hayvan olarak kabul edebiliriz. Bu noktada dikkati çeken temel husus kutsal kitaplardaki anlatı ile İhsan Oktay'ın metnindeki tezat kurgudur. Tufan sırasında gemiye binen hayvanların çok insanların az olması durumunu tam tersten okuyan ve kurgusallaştıran yazarın, postmodernist bir bakış ile yeni bir inşaya GİRİŞTİĞİNİ düşünmek mümkündür. Meta anlatıyı zıtlıklar kurarak yorumlayan Anar, aslında bu yolla kutsal sıradanlaştırıp basit bir kurgu içine çekmiştir, denilebilir.

#### Tufan Sonrası Çekilen Sular ve Postmodernizm

Batı kültürünün paganizmden Hıristiyanlığa geçişi sancılı bir süreci kapsamaktadır. Bu süre zarfında direnç gösteremeyen inanç sistemi vahiy temellerini koruyamayarak paganist bir algıyla kilise otoritesine hizmet etme düşüncesiyle şekillenmiştir. Bir nevi kilise Hıristiyanlığı formuna bürünerek insan benliği üzerinde baskıcı politikalarını uygulamaya başlamıştır. Bu durum Tanrı sorunsalının da ortaya çıkmasına zemin hazırlamış ve Avrupa halkı kendini yıllarca sürececek olan karanlık mezhep savaşları içerisinde bulmuştur. Orta Çağ karanlığının sirayet ettiği Avrupa, mücadeleyi Aydınlanma zihniyetinde bularak kilisenin yerine insan aklını rehber edinmiştir. Bu bağlamda ortaya çıkan yenedünya algısının adı modernitedir. Endüstriyel bir anlayışla daima ilerlemeyi hedefleyen, Tanrı'nın yok sayıldığı bu sistemde hümanist bir bakış açısıyla insan ve insan aklı yüceltilerek evrene hükmetmeye çalışmıştır. Makineleşmenin hat safhada yaşandığı bu zamanda insanlık kendini savaş ve yıkımların içinde bulmuştur. Yaşanan tramvaylar sonucunda devreye giren postmodernizmle birlikte insanlık yeni başlangıcını sağlamaya çalışmıştır. Genel olarak bir söylem ya da durum şeklinde tanımlayabileceğimiz kavram, modernizme karşı eleştirel bir tavırla ortaya çıkmış, modern düşüncenin dayatmış olduğu teklife karşı çoğulculuk ve meta anlatılara karşı da küçük anlatılar meydana getirmiştir. Özellikle çoğulculuk ilkesiyle modernistlerin dışlamış olduğu her şeye yeniden odaklanarak tüm zıtlıkları bir arada vermeye çalışmışlardır. Bu yeniden odaklanma içerisinde din algısı da vardır. Modernistlerin gelenekle arasındaki bağı koparmasına karşın postmodernistler geleneğe ve geleneksel anlatılara kapısını açmakta, onları söylemin formuna büründürerek yeniden okuyucuya sunmaktadırlar. Gelenekten kopmayan postmodernistlerin, dinî anlatıları çeşitli tekniklerle seküler bir alanda yeniden kurguladığı görülmektedir. Postmodernizmin bu yeniden kurgulama ve sıradanlaştırma biçimi Türk anlatısında da görülmektedir. Dinî anlatıları karnavalesk bir tutum içerisinde kurgulama uğraşısı İhsan Oktay Anar'ın *Amat* adlı eserinde de dikkati çeker. Anlatıda kutsal kitaplarda izine sıkça rastladığımız Hz. Nuh ve tufan olayının parodileştirilmiş biçimlerine rastlanır. Bu bağlamda metinde ilk dikkati çeken husus kutsal bir şahsiyet olan Hz. Nuh'un fiziksel özelliklerinin ayrıntılı bir biçimde tasvir edilerek günahkâr gösterilmesidir. Günah yüküyle donatılan ve sıradan bir kahramana dönüştürülen bu figür aynı zamanda bir zangoç tarafından vaftiz edilmesi yoluyla Mehdi, Mesih sıfatları eklenerek çoğul bir kimliğe büründürülmüştür. Anlatının ilerleyen sayfalarında Nuh'un fal bakıp remil dökmesi ve tayfalara muska yazması gibi İslam dinince yasaklanan uygulamaların olması da seküler bir algının sonucudur. Eserin birçok yerinde gerçek anlatıya anıştırma yapan ancak onu farklı bir düzlemde yorumlayan bir algı dikkati çekmektedir. Bu noktada Hz. Nuh'un Allah yolunda hizmet eden bir peygamber olma durumu *Amat*'ta Nuh Usta'nın şeytan/tanrı mahiyetindeki birine hizmeti olarak yansıtılmaktadır. Bu durum okuyucunun kafasını karıştırarak gerçek algısında kırılma yaratmaktadır. Zıtlıklar, alyasamalar ve çeşitli parodik dönüştürümlerle bir peygamber, anlatının fiktif dünyası içinde herhangi bir figür konumuna getirilmiştir. Bu da postmodern söylemin kutsal ile seküleri aynı potada eriten, çoğulcu ve "ne olsa gider" tavrıyla izah edilebilir. Tufan hadisesinin parodileştirilmiş şekli olarak

değerlendirebileceğimiz *Amat*'ta Nuh'un gemisine de göndermeler yapılmıştır. Bu noktada geminin ham maddesinden, içindeki mürettebata kadar dinî anlatılardakinden farklı bir seyir dikkati çekmektedir. Üzerinde durulan asıl husus aslında geminin yaşam ile ölüm, günah ile sevap, hak ile batıl arasında devam edegelen bir döngüyü sağlıyor olmasıdır. İkinci bir başlangıcı işaret eden Nuh tufanı İhsan Oktay Anar'ın gemisi üzerinden yeni yaşam alanları kurarken geminin adının "Amat" olması, bir sanatçının yazma edimini sorunsal haline getirmesi ve asıl yaşam kaynağını anlatı ya da yazmak olarak konumlandırmasını da işaret etmektedir. Sonuç olarak; postmodernizmin meta anlatılara alaysı yaklaşımı, onları sıradan bir metin gibi görüp değersizleştirme tavrı bu eserde de dikkati çekecek niteliktedir. Söylemin kutsal anlatıları gündelik imajlarla yeniden inşa ederek gerçeklik algılarında tahribata yol açtığını söylemek mümkündür. Bu noktada dinin kutsalı yitirmekte geriye dünyevi bir bakış kalmaktadır. Postmodernizmin bireylerin kontrolünde önemli bir rol üstlenen din algısında yarattığı bu simülatif alan, temelde boşluk duygusu güçlenen bireyin tüketime yönelmesini sağlamak içindir. Bu açıdan postmodernist metinlerin kutsalı sekülere, seküleri kutsala taşıyan bu kaotik yapısı, sistemin kapitalizm temelli yaklaşımıyla izah edilebilir kanaatindeyiz.



## KAYNAKÇA

- Aktay, Y. (Haziran, Temmuz, Ağustos 2008). "Kavramsal Açıdan Modernizm ve Postmodernizm'e Bakmak". *Hece, Düşüncede, Edebiyatta, Sanatta Modernizmden Postmodernizme Özel Sayı*, 12(138\139\140): 8-16.
- Ana Britannica (2004). İblis. *Ana Britannica*, (11): 442-443. İstanbul: Ana Yayıncılık.
- Anar, İ. O. (2015). *Amat*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Başer, V. (Temmuz-Eylül 2001). "Modernizm ve Postmodernizm Arasında Kutsalın Yitirilişi." *İslâmiyat*, IV(3): 59-79.
- Devellioğlu, F. (2010). *Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat*. Ankara: Aydın Kitabevi Yayınları.
- Farsi, M. (2002). *Tora 1. Kitap Bereşit*. Çev., Diana Yanni, Selin Saylağ, Baruh Beni Danon. İstanbul: Gözlem Yayınevi.
- Gellner, E. (1994). *Postmodernizm, İslam ve Us*. Çev., Bülent Peker. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Kaplan, Y. (Aralık 2005). "Antikite'den Postmodernite'ye: Tanrısız Araziden İnsansız Arazi'ye Paganizmin Serüvenleri". *Düşünen Siyaset, Postmodernizm Özel Sayısı*, (21): 139-174.
- Koçakoğlu, A. (2010). *Yerli Bir Postmodern İhsan Oktay Anar*. Konya: Palet Yayınları.
- Koçakoğlu, B. (2012). *Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm*. Ankara: Hece Yayınları.
- Köksal, M. A. (2014). *Peygamberler Tarihi I-II*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Örgen, E. (Haziran 2008). "Amat'ta Yapı ve Simgeler". *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(19): 160-174.
- Rosenau, P. M. (1998). *Postmodernizm ve Toplum Bilimleri*. Çev., Tuncay Birkan. Ankara: Ark Yayınları.
- Sarıbay, A. Y. (1998). "Küreselleşme, Postmodern Uluslaşma ve İslam." *Küreselleşme Sivil Toplum ve İslam*. (Der.) E. Fuat Keyman, A. Yaşar Sarıbay. Ankara: Vadi Yayınları. 14-33.
- Uğurlu, F. (2009). *İhsan Oktay Anar'ın Amat Romanında Mitlerin İşlevi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yazır, E. M. H. (1997). *Elmalılı Hak Dîni Kur'ân Dili Meâli*. Sad.,Sabri Yılmaz. İstanbul: Şenyıldız Yayınevi.

## BAĞDATLI VAKANÜVİS AHMED VÂSİF EFENDİ'NİN DÎVÂNÇESİ İLE DİĞER ŞİİRLERİ

*Prof. Dr. Beyhan KESİK*

*Giresun Üniversitesi, b\_kesik@hotmail.com, 05445382215*

### ÖZET

Osmanlı devlet adamlarından Ahmet Vâsif Efendi Bağdat'ta doğmuştur. İlk eğitimini burada aldıktan sonra kütüphanecilik alanında kendini geliştirmiştir. Bir müddet Bağdat'ta bazı kütüphanelerde görev yaparken bir yandan da yazma eserleri istinsah ederek geçimini sürdürmüştür. Sonra Bağdat'tan ayrılıp Van ve Halep'te kütüphaneci olarak çalışmıştır. Yaşamının çeşitli evrelerinde mektupçuluk, hâcegânlık, mükâleme kâtipliği, matbaacılık, vakanüvislik, kalyon defterdarlığı, mevkufatçılık, elçilik, Anadolu muhasebeciliği, nişancılık, ruznamçecilik gibi görevlerde bulunmuş ve 1805 yılında da reisülküttap tayin edilmiştir. 1806 yılında vefat etmiştir. Kaynaklarda çalışkan ve işini hakkıyla yerine getirme gayretinde olan biri olarak değerlendirilmektedir. *Vâsif Tarihi* diye bilinen ve vakanüvislik döneminde kaleme aldığı eseri ile tanınmaktadır. Vâsif, bu eserinden başka yazmalar, irili ufaklı birçok risale ve layiha da kaleme almıştır. Ahmet Vâsif Efendi, diğer Osmanlı devlet adamları gibi şiire de meylenmiş ve Vâsif mahlası/takma adı ile şiirler kaleme almıştır. Bu çalışmayla şairin bir şiir mecmuasında yer alan şiirleri tanıtılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Vâsif, devlet adamı, vakanüvis, tarih, şiir.

## THE POETRY OF AN OTTOMAN HISTORIOGRAPHER: AHMET VÂSİF EFENDİ OF BAGHDAD

*Prof. Dr. Beyhan KESİK*

*Giresun University, b\_kesik@hotmail.com, +905445382215*

### ABSTRACT

Baghdad, and then studied to become alongside had continued his education as a librarian. He had worked for a period in a number of Baghdad libraries, as well as had scraped a living from copying manuscripts. Later on, he had departed from Baghdad and worked as librarian in the cities of Van and Aleppo. At different stages of his life, he had also worked as a personal secretary, court tutor, transcriptionist/registrar, printer, historiographer, revenue officer (on ships), treasurer, ambassador, chamberlain for Anatolia, marksman, and agendakeeper. Is final post was as a grand vizier in 1805. He passed away in 1806. The records paint Ahmet Vâsif Efendi as having been a diligent and very distinguished individual. He is known for his book "Vâsif Tarihi" (Vâsif's "Official History"), which he had penned whilst he was a historiographer. He had also left us with a number of booklets and other documents, both large and small alike. Ahmet Vâsif Efendi, like other Ottoman statesman, had also given his heart to quilling poetry under the penname "Vâsif". This paper will shed light on a number of his poems as they appear in an Ottoman poetry journal.

**Keywords:** Vâsif, statesman, historiographer, chronicler history, poetry.

## GİRİŞ

### 1. Ahmed Vâsîf Efendi'nin Hayatı

Osmanlı devlet adamlarından Vakanüvis Ahmet Vâsîf Efendi 1734/35 yılında (Sarıkaya, 2017: LIX) Bağdat'ta doğdu<sup>5</sup>. Bağdatlı bilginlerden Harputlu Ebulbeka Hasan Efendi'nin oğludur. İlk eğitimini burada almıştır fakat çocukluk ve gençlik yıllarında aldığı medrese eğitiminin aşamaları kesin olarak bilinmemektedir. Babasının ulemadan olduğu, Bağdat'ta ilim çevrelerinde bulunduğu, babasının yanında temel dinî eğitimi aldığı, bir yandan da ilim meclislerine katılarak kendisini geliştirdiği, Arapça ve Farsça öğrendiği, geçimini sağlamak amacıyla kitap istinsah ettiği bilinen bir gerçektir. Vâsîf Efendi, kütüphanecilik alanında kendini geliştirerek uzmanlaşmıştı ve kitap bilgisi ile inşa sanatına dair bilgisi arttı. Bu özellikleri ile de Bağdat civarında şöhret kazandı.

Vâsîf Efendi, ilim tahsili gayesi ile Bağdat'tan ayrılıp Van'a, ardından Halep'e gitti ve burada tanıştığı Gül Ahmet Paşazade Ali Paşa'nın kütüphanecisi oldu. Ali Paşa'nın İlsavat ve Bender seraskerliği görevi esnasında da yanında yer aldı. Bu görevinin ardından Hotin cephesi seraskeri Abaza Mehmet Paşa'nın mektupçusu oldu. Bu sırada 1768-1774 Osmanlı Rus savaşı patlak verdi. Rusların Yenikale (Kırım'da) istilasında esir düştü ve Petersburg'a götürüldü. 9 ay süren esaret hayatı 29 Mayıs 1772'de sağlanan ateşkes ile son buldu. Van'a, oradan da İstanbul'a geldi ve 1772'de haccân sınıfına girdi. 1772'de Reisülküttap Abdürrezzak Bahir Efendi'nin baş delegeliğini yaptığı heyetle mükâleme kâtibi olarak Bükreşe gitti. İstanbul'da bir ara matbaacılık yapıp kitap basım işleri ile uğraştı. 1783'te vakanüvisliğe, 1784'te kalyonlar defterdarlığına, 1785'te de mevkufatçılığa getirilen Vâsîf, Haziran 1787'de Anadolu muhasebeciliği ve orta elçilik rütbesine layık görüldü ve ardından elçi olarak İspanya'ya hareket etti. İstanbul'a döndükten bir müddet sonra tahta çıkan (7 Nisan 1789) III. Selim'in takdirini kazandı ve önce İstanbul mukataacılığı, ardından da Enverî'nin yerine vakanüvisliğe getirildi. Vâsîf'in görevleri bunlarla sınırlı değildir. Sırasıyla ordu tahrirat kâtipliği, başmuhasebecilik, üçüncü kez vakanüvislik, Anadolu muhasebeciliği, ruznamçecilik ve dördüncü ve son kez vakanüvislik, nişancılık, büyük ruznamçecilik gibi görevlerin akabinde 4 Ağustos 1805'te azledilen Mahmud Râif Efendi'nin yerine reisülküttap tayin edildi. Devrin şairlerinden Hâce Münib Efendi Vâsîf'in reisülküttap oluşunun tarihini şu dizelerle nakletmiştir:

Bin iki yüz yirmi ahdinde

Vâsîf Ahmed Efendi oldu re'is

Surûî ise aşağıdaki beyitlerle tarih düşürmüştür:

Vâsîf Efendi kim müdâm vasfın eder ehl-i kelâm

Oldu riyâsetle bekâm inşâsı olmagla nefis

Târîhini kıldım hemân harf-i mücevherle beyân

Sultân Selîm-i nüktedân kulun etdi re'is (İlgürel, 1994: XXXIII).

Bu görevini icra ederken İngilizlerin Mısır'la ilgilenmeleri, Rusların Mora'daki Rumları isyana teşvik etmesi gibi sorunlarla uğraştı. Eylül 1806'da hastalığı sebebiyle iş göremez duruma gelince azledildi ve bir süre sonra vefat eyledi. Hüseyin Sarıkaya vefat tarihi ile ilgili farklı görüşleri sıraladıktan sonra "... Vâsîf'in vefatı için 3 Şa'bân 1221

<sup>5</sup> Şairin hayatına dair bilgiler şu kaynaklardan derlenmiştir: Mücteba İlgürel, *Ahmed Vâsîf Efendi-Mehâsinü'l-âsâr ve Hakâikü'l-Ahbâr*, Ankara 1994, TTK Yay., s. XIX-XXXIX. Mücteba İlgürel, "Vâsîf Ahmed Efendi", *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi*, İstanbul, 2012, C. 12, s. 535-537; Hüseyin Sarıkaya, *Ahmed Vâsîf Efendi-Mehâsinü'l-âsâr ve Hakâikü'l-Ahbâr*, İstanbul, 2017, Çamlıca Yay.; Nuri Akbayar, *Mehmed Süreyya-Sicill-i Osmanî*, İstanbul, 1995, Tarih Vakfı Yurt Yay. C. 5, 1651-1652; Fatih Davud, *Hâtimetü'l-Eş'âr*, İstanbul, 1271, Taş Baskı, s. 431-432; Sadık Erdem, *Tezkire-i Şu'arâ-Ârif Hikmet*, Ankara 2014, TTK Yay. s. 129; Şemsettin Sami, *Kâmüsu'l-A'lâm*, Ankara, 1996, Kaşgar Neşriyat, C. 6, s. 4661; Cemal Kurnaz, M. Tatçı, *Mehmet Nâil Tuman-Tuhfe-i Nâilî*, Ankara, 2001, Bizim Büro Yay. C. II, s. 1139; Niyazi Ünver, "Vâsîf", *Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi*, Ankara, 2007, AKM Yay. C. 8, s. 506; Franz Babinger, *Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri*, çev. Coşkun Üçok, Ankara, 2000, KB Yay., s. 364-367.

(19 Ekim 1806) tarihinin esas alınması gerektiğine inanmaktayız.” demektedir (2017: XCVII). Eyüp'te Mihrişah Valide Sultan Mektebi haziresine defnedildi. Mezar taşının ön yüzünde şöyle bir kitabe vardır:

Hüve'l-hallaku'l-bâkî  
A'zam-ı ricâl-i Devlet-i 'aliyyeden  
Sâbıkâ re'isü'l-küttâb merhûm ve  
magfûrleh el-muhtâc ilâ rahmeten  
rabbiü'l-gafûr Ahmed Vâsîf  
Efendi rûh-ı şerîfiyiçin rızâen  
Lî'l-lâhî'l-fâtihâ

7 Şaban sene 1221

Mezar taşının yan cephesinde ise şu şiir yer almaktadır (İlgürel, 1994: XXXVII):

Hüve'l-hayy  
Hey meden Vâsîf Efendi oldu fevt  
Kim odur hem-nâm-ı fahr-i kâ'inât

Suffe-i evsâfda vassâf idi  
Hem safâ-yi kalb ile mevsûf idi

Sarf ederdi kesb-i ilme dâimâ  
Ceyb-i tende var iken nakd-i hayât

Âkıbet hubb-i riyâsetden geçüp  
Kılmadı dünyâ-yi dûna iltifât

İhtiyâr etmişdi azli câhdan  
Pîş ez-în ol pîr-i memdû's-simât

Kabri nûr olsun ki almışdı du'â  
Pertevî vaktinde ol rûşen-sıfât

Gitdi Şa'bânda dedim târîhini  
Vasf-ı Ahmed-şiyem kıldı vefât

Fî sene 1221 Şa'bân

Mehmet Süreyya'ya göre Lebîb Efendi (öl. 1838) ve Vassâf Ahmet Efendi (öl. 1878'den sonra) adlı iki oğlu olup müderrislik yapmışlardır (Akbayar, 1995: 1652). Müctebe İlgürel, bir kızının Hâcegândan Sâlih Bey ile evlendiğini, diğer kızının ise muhtemelen Zeliha Hanım olduğunu belirtmektedir (İlgürel, 1994: XXXVII). Hüseyin Sarıkaya ise ulaştığı yeni bilgiler ışığında Ahmed Vâsîf Efendi'nin Ümmü Gülsüm Hanım ile evlendiği ve bu evlilikten Abdullah Lebîb adında tek çocuğu olduğunu belirtmektedir (2017: LX).

Kaynaklarca ifadesi güzel, âlim, akıllı, münşi, vecih ve vakur bir kimsedir (Fatin, 1271: 431-432; Akbayar 1995: 1652). Babinger ise kaynaklardaki bu bilgilerin aksine Vâsîf hakkında şöyle demektedir:

*“Ahmed Vâsîf şahsen çirkin huylu, kendini beğenmiş, hasis, kıskanç ve haddinden fazla haşindi. Yaşadığı müddetçe kendisini kimseye sevdirememiştir.”* (Babinger, 2000: 365).

Ahmet Vâsîf'a dair ayrıntılı bir çalışma yapan Hüseyin Sarıkaya'nın tespitleri ise şöyledir:

*“... Vâsîf Efendi, bir yönüyle geçmişin tecrübesinden faydalanılması gerektiğini ifade etmesi açısından gelenekçi düşünceye bağlı, diğer yönüyle de islahatların hayata geçirilmesi sürecinde batının gelişmişlik düzeyinin dikkate alınmasını gerekli görmesi açısından akılcı ve yeniliklere açık bir kişidir. Ayrıca o, devlet*

adamlarının idarî ve askerî sahadaki hatalarını dile getirme konusunda sözünü esirgemeyen; zekası, çalışkanlığı, sadâkati, ilmi ve tecrübesi ile akrânı arasında öne çıkmış; edebî sahadaki bilgisiyle meşhur; siyasî ve sosyal hareketlilikleri dikkatle gözlemleyip yorumlayan; inşâ kabiliyeti yüksek; Türkçe, Arapça ve Farsça dillerine hakim ve idarî alandaki yoğun mesaisi sırasında dahi ilim tahsiline önem veren bir kişidir. Bunun yanında ömrünün büyük bir kısmı maişet sıkıntısı ile geçmiş ve bu sebeple hem para hem de mal biriktirme konusunda aşırı bir hırsla sahip olmuş, bu yönü ile de tenkit edilmiştir.” (Sarıkaya, 2017: CCLVIII).

## 2. Vâsıf'ın Edebî Şahsiyeti

Vâsıf Efendi, çok yönlü bir şahsiyettir. Tarihten edebiyata tercüme-telif birçok eserin müellifidir. Daha çok nesir sahasında tarih yazıcılığı ile öne çıkmış ve adını duyurmuştur. Babinger'e göre “Kendini büyük bir şair sanırdı. Halbuki ancak orta derecede manzumeler yazabilmiştir. Buna karşı tarihçi olarak değeri büyüktür.” (2000: 365).

Vâsıf'ın nesrinin özelliklerine dair Hüseyin Sarıkaya'nın değerlendirmelerini ÖZET olarak burada nakletmek istiyorum: Vâsıf Efendi, nesir sahasında hem çok süslü ve zor (mu'akkad) hem de çok yalın (sade) anlatımlara başvurmamıştır. Bununla birlikte zaman zaman son derece ağdalı ve süslü ifade kalıplarına başvurarak hüner gösterme gayretinde olmuştur. Eserlerini çeşitli söz sanatları ve mecazlarla süslemiş; düşüncelerini darb-ı mesel, vecize, ayet ve hadislerle destekleme yoluna gitmiştir. Mensur eserlerini ağırlıklı olarak Arapça ve Farsça, bazen de Türkçe şiirlerle bezemiştir. Cümlelerinde seci uyumuna dikkat etmiştir. İfadelerini Arapça ve Farsça terkiplerle güzelleştirmeye çalışmıştır. Yer yer uzun cümleler kurmuştur. Başlıklarının çoğu Arapça ve Farsça kelime ve terkiplerden oluşmuştur. Yeri geldikçe “statüko, diversion, ordre-yepe, ofiçyal, police, pasaport, birillant” gibi İtalyanca ve Fransızca kelimeleri de eserlerine dâhil etmiştir (bk. Sarıkaya, 2017: CCLXXVI-VIII).

Vâsıf Efendi, nesirdeki haklı şöhretine şiir sahasında ulaşamamıştır. Tezkirecilerden sadece Ârif Hikmet (Erdem, 2014: 129) ile Fâtin'de (1271: 431-432) şaire dair bilgi kırıntılarına rastlanmaktadır. Fâtin, Vâsıf'ın az sayıdaki şiirlerinin zamanla unutulmaya yüz tuttuğunu ve gazellerinin ele geçmediğini belirtir.

Eldeki az sayıdaki manzumelerinden hareketle Vâsıf'ın manzumelerinin nazım tekniği bakımından sağlam olup muhteva bakımından geleneğin izlerini taşıdığını söylemek mümkündür. Şair, klasik şiirin klişe ve mecazlarını şiirinde ustalıkla kullanmış ve şiirlerinin merkezine aşkı oturtmuştur. Sevgili, aşkın hâlleri; vuslat, ayrılık; keder, gözyaşı, ıstırap şiirlerinin başlıca konusu olmuştur. Farsça manzumesinde (bk. gazel 5) Fuzûlî tesirini görmek mümkündür.

## 3. Eserleri

### 3.1. Tarihe Dair Eserleri

**3.1.1. Mehâsinü'l-âsâr ve Hakâikü'l-ahbâr:** Ahmed Vâsıf Efendi'nin *Vâsıf Tarihi* diye de bilinen<sup>6</sup> en önemli eseridir. İki ciltten oluşan bir eser olup İstanbul (1219) ve Bulak (1243, 1246) baskıları mevcuttur. Eser ciltlere ayrılmamıştır. Eserdeki olaylar, Muharrem 1166/Kasım 1752'den başlar ve Recep 1188/Eylül 1774 yılında son bulur. Bu dönemde gerçekleşen olaylar için Hâkim, Çeşmîzade ve Enverî'nin tarihlerini kaynak olarak kullandığı anlaşılmaktadır. Vâsıf'ın tarih yazıcılığı 1188/1774'te son bulmaz. Çeşitli tarih aralıklarındaki olayları kaydetmeye devam eder ve en son 1209/1794 yılından sonrasında meydana gelen gelişmeleri yazar. Vâsıf'ın eserindeki bilgilerin bir bölümü kendi gördüklerine ve devlet arşivine dayanmaktadır. Bizzat şahit olmadığı olaylar için başkalarının tanıklığına başvurmuştur. Az da olsa Kâtip Çelebi ve Râşid'den yararlanmıştır (İlgürel, 1994: XXXIX-XLVII; 2012: 537).

“Vâsıf'ın tarihçiliği dönemin iyi eğitim almış üst düzey tabakasına hitap eder. Tumturaklı ifadesi genelde muğlaktır. Devrin âdeti gereği konuları dua cümleleri, âyetler ve bazan tekerlemelerle süslemeye çalışmış, metinleri uygun manzum ibarelerle takviye etmiştir. Vefeyât ve tercüme-i hâl bahisleri dikkat çekici olup beğendiği kimseleri övmekten, beğenmediklerini kötölemekten çekinmemiştir. Onu en çok takdir eden ve okuyunca, “Gayet haz ettim” diyerek memnuniyetini ifade, selefi tarafından yazılan dönemleri tekrar kaleme almasını isteyen III. Selim olmuştur.” (İlgürel, 2012: 537).

Eser hakkında Vasfi Mahir Kocatürk'ün tespitleri ise şöyledir:

<sup>6</sup> Eserin muhtevası hakkında bk. Mücteba İlgürel 2012 a.g.e., s. 537; Niyazi Ünver, a.g.e, s. 506.

“iki cilt üzerine tertiplenen altuyüz kûsur büyük sayfa tutan eser vak’aların kaydı ve isimlerin zikri bakımından müsbet ve oldukça zengindir. Fakat tasvir bakımından geniş olmadığı gibi tahlil bakımından da derin değildir. Kuvvetli ve değerli bir tenkid fikri de yoktur. Sultanlara ve devlete ait ifadeleri padişahlar hesabına tarafgirâne, hakikat karşısında kusurludur. Yazar, umumiyetle ağır ve sanatkârane nesir yolunu tamamiştir. Fakat dili pek de sade ve bilhassa güzel ve şahsi sayılmaz. Üslûbunda didaktik ve resmî bir eda hâkimdir.” (Kocatürk, 1970: 567).

Eser üzerine son çalışma Hüseyin Sarıkaya (2017) tarafından yapılmıştır.

**3.1.2. Gazavât-ı Hüseyin Paşa:** Hüseyin Sarıkaya (2017: CCXLI) tarafından Vâsîf Efendi’ye ait olduğu ileri sürülen bir eserdir. Eserde Napolyon’un 1798’de Mısır’a girmesinin ardından yaşanan bazı olaylar anlatılmaktadır.

**3.1.3. İspanya Sefâretnâmesi:** 1788’de kaleme alınmıştır. Elçilik göreviyle İstanbul’dan gemiyle yola çıkıp Barcelona’ya ulaşan Vâsîf Efendi; eserinde İspanya’daki askerî müesseseleri, Endülüs dönemine ait eserleri, kütüphaneleri, kralla çıktığı av eğlencesini, saray ve saray bahçelerini, İspanya’nın tarihini, İspanya Cezayir Sulh antlaşmasını, Cezayir’in komşu devletlerle olan münasebetini anlatmaktadır (Altuniş, 2002: 966). Eser, Cevdet Paşa’nın tarihi içinde yer alır (İlgürel 2012: 537). Fransızcaya da tercüme edilen eserin Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi, Kahire Kütüphanesi, Topkapı Sarayı Müzesi gibi kütüphanelerde nüshaları mevcuttur (İlgürel, 1994: XLIX).

## 3.2. Ahlâka Dair Eserleri

**3.2.1. Râhibnâme:** *Ed-Dürrü’l-meknûn fi’l-fülki’l-meşhûn* adlı, tasavvufî muhtevalı eserin Arapçadan Türkçeye tercümesidir. Çeşitli kütüphanelerde nüshası vardır (İlgürel, 1994: XLIX).

## 3.3. Diğer Eserleri

**3.3.1. Hulâsâtü’l-Kelâm fî Reddî’l-‘Avâm:** 1802’de yazılıp Sultan III. Selim’e sunulmuş bir risaledir (Sarıkaya, 2017: CCL).

**3.3.2. Tesliyet-nâme:** Napolyon’un Mısır’a girmesi üzerine Sultan III. Selim’i teselli etmek maksadıyla kaleme alınmış bir risaledir (Sarıkaya, 2017: CCLIII).

**3.3.3. Huzûr Dersi Mürâfa ‘ası Tercümesi:** Vâsîf’in kaleme aldığı bu tercümenin muhtevası ve kaynağı hakkında tam bir bilgi bulunmamaktadır (Sarıkaya, 2017: CCLVI).

**3.3.4. Hekimnâme:** İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi numara TY. 1670’te kayıtlıdır (İlgürel, 1994: L).

**3.3.5. Cedid Atlas Tercümesi Mukaddimesi:** Yakovaki adlı müellifin aynı adlı eserine yazdığı mukaddimedir. Eser, Süleymaniye Kütüphanesi Reşid Efendi 612/1 numaradadır (İlgürel, 1994: L).

## 3.4. Edebiyata Dair Eserleri

**3.4.1. Nevâbigü’l-Kerîm Tercümesi:** Zamahşerî Ebu’l-Kâsım Carullah Mahmud’un eserini Arapçadan Türkçeye çevirmiştir. Eser, Süleymaniye Kütüphanesi Pertev Paşa numara 387’de kayıtlıdır (İlgürel, 1994: L).

**3.4.2. Müşkilât-ı Lûgat-ı Vassâf:** *Vassâf Tarihi’*ndeki anlaşılması güç kelime ve ibarelerin yer aldığı bir lügattir (İlgürel, 1994: L).

**3.4.3. Dîvân(çe):** İstanbul Üniversitesi Kütüphanesi Nadir Eserler Koleksiyonu NEKTY11070 (Ü) demirbaş ve 894.35-1 yer numarası ile kayıtlıdır. Satır sayısı düzensizdir. Toplam 40 varak olup 33 varak tamamen boştur. Yazı ta’liktir. 165X119 mm ebatlarındadır. Yazmada biri Farsça olmak üzere 9 gazel yer almaktadır. Dış kapakta “Dîvân-ı Vâsîf Ahmed Efendi Re’îsü’l-küttâb” yazmaktadır. 1a’da Mahmûd Kemal İnal’ın künyesi ile 12 Şevval 1319 tarihi kayıtlıdır. Vâsîf’in *Dîvan(çe)*’de yer almayan 6 adet gazeli ise Millet Kütüphanesi Ali Emirî Efendi Koleksiyonu 717 numarada kayıtlı mecmuada (AE) bulunmaktadır. Vâsîf’in Fatin Tezkiresi’nde ise bir kıt’ası yer almaktadır. Bunların haricinde *Mehâsinü’l-âsâr ve Hakâikü’l-ahbâr*’ında ise bir adet küçük mesnevi, 3 kaside, 2 tarih manzumesi (kıt’a, müfred), 2 matla, 2 kıt’a, bir nazm, bir adet mısra; 13 Farsça ile 14 Arapça manzume yer almaktadır. Bunlar da çalışmaya dâhil edildi.

## SONUÇ

Çok yönlü bir şahsiyet olan Ahmed Vâsif Efendi, tarihten edebiyata tercüme-telif birçok eserin müellifidir. Daha çok nesir sahasında tarih yazıcılığı ile öne çıkmış ve adını duyurmuştur. Bununla birlikte şiir vadisine de yönelmiş ve Türkçenin yanı sıra Arapça ve Farsça manzumeler de kaleme almıştır. Nesir, özellikle de tarih alanındaki eserlerinin yanında hacim bakımından oldukça küçük, biri Farsça olmak üzere sadece 9 gazelinin yer aldığı bir *Dîvançe*'si de bulunmaktadır. Buradaki manzumelere ilave olarak metin kısmında yer alan diğer manzumelerle birlikte bu şair devlet adamımızın 15 gazeli, bir küçük mesnevisi, 3 kasidesi (biri tebrikname), 2 tarih manzumesi, 2 matlaı, 3 kıt'ası, birer nazm ile mısraı, 13 Farsça ile 14 Arapça manzumesi bir arada sunulmuştur. Vâsif'in şiirlerinin bunlarla sınırlı olmadığı muhakkaktır. Diğer eserleri tarandıkça yeni manzum parçaların tespiti muhakkak olacaktır.

## METİN\*

### DÎVÂN-I AHMED VÂSIF EFENDİ

#### Kasideler

#### 1<sup>7</sup>

- [Fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün]  
1 Hamd-i bî-hadd cenâb-ı Yezdân'a  
O Müffiz-i nevâl ü ihsâna
- 2 Ki verüp feyz-i kudreti revnak  
Mâh-ı tâbâna mihr-i rahşâna
- 3 Halk edüp nâsı tîn-i lâzibden  
Etdi ervâhı hâkim ebdâna
- 4 Verdi 'aklı nihâyet-i hissi  
Nev'i ihsâna cins-i hayvâna
- 5 Dahi gül-deste-i salât ihdâ  
Dest-gâh-ı Nebiyy-i zî-şân'a
- 6 Ber-güzîn-i rüsül Habîb-i Hudâ  
Ki vücudu sebab bu ekvâna
- 7 Âl ü ashâbını dahi ede Hakk  
Gark-ı deryâ-yı 'afv u gufrâna
- 8 Dahi şâh-ı zemân Selîm Hân'ın  
Şânın etsün resîde Keyvân'a
- 9 Harmen-i 'ömr-i düşmen-i mülkün  
Eylesün tu'me nâr-ı sûzâna

\* 1. Şiir metinlerinin sıralanışında yayına esas nüshadaki (Ü) sıraya uyuldu.

2. Metinle ilgili açıklamalar dipnotta verildi.

3. *Mehâsinü'l-âsâr* ve *Hakâikü'l-ahbâr*'dan alınan manzumelerde, bazı küçük düzeltmeler haricinde araştırmacının tercihinin sadık kalındı.

4. *Mehâsinü'l-âsâr* ve *Hakâikü'l-ahbâr*'daki Farsça ve Arapça manzumeler, çalışmanın sonuna eklendi. Manzumelerin tercümelinde araştırmacının tercihi esas alındı.

<sup>7</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 450-51.

- 10 Hâr-zâr-ı şikâkı mahv ederek  
Döndüre mülkünü gülistâna
- 11 Cem' ede şem'-i emrine halkı  
Olalar hizmetinde pervâne
- 12 Niyyeti matlabın ede icrâ  
Kalmasun hâcet emr ü fermâna
- 13 Gele ey hâme-i güher-mâye  
Başla bir nev-zemîn-i destâna
- 14 İbtidâ eyle cild-i sâlisden  
Bahş-i hikmet kıl ehl-i iz'âna
- 15 Hâdisât-ı zemâneyi serd et  
Bâ'is-i 'ibret olsun insâna
- 16 Hâlden intikâl-i âtiyeye  
Gaybdan ittîlâ'-ı a'yâna
- 17 Vâkîfân-ı serîre-i dehre  
Eski bir tavrdir hakîmâna
- 18 Vâsîfâ biz yine du'â edelim  
O Şeh-i bahtiyâr-ı devrâna
- 19 Tâ felek devr eder semâ üzere  
Tâ tutar mehden elde peymâne
- 20 Dest-yârî-yi feyz-i Hakk'la ola  
Hükmü cârî diyâr-ı mâhâna

2<sup>8</sup>

[*Mef'ûlü Fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün*]

- 1 Dür-c-i cihânda bir dür-i 'âlem-behâ idi  
Nihrîr-i vakt ü mâlik-i hüsn-i edâ idi
- 2 'İlm ü hünerde Râzî vü Vassâf'a ta'ne-zen  
Nutkunda darb-vâr idi hâzır cevâb idi
- 3 Hattı 'îmâd'a fâyık idi tavr u şivede  
Esnâf-ı ma'rifet ana dâd-ı Hudâ idi

<sup>8</sup> Âşir Mustafa Efendi'ye övgüdür. Bk. Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 924.



3<sup>9</sup>

[Fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlün]

- 1 Ey Şeh-i Cem-'azamet hazret-i Mevlây-ı mecîd  
Leyletü'l-Kadr ede her şebini rûzunu 'îd
- 2 Dâyimâ ola mülâzım [derine] zevk u safâ  
Gerd-i gam tab'-ı şerîfinden ola dûr u ba'îd
- 3 Tâ ebed fer veresin Saltanat-ı 'uzmâya  
Nûhveş 'ömr-i girân-mâyeni Hakk ede medîd
- 4 Eyleye devletin a'dâsını makhûr Hudâ  
Hedef-i tîr-i 'adüvv-sûzun ola hasm-ı 'anîd
- 5 Pîş-vâ-yı 'alem-i devletin olsun tevîk  
Tab'-ı nakkâdına münkâd ola re'y-i sedîd
- 6 Vâsıf'ın vak'a-nüvis-i siyer-i Saltanat'ın  
Ede Şeh-nâme'ni bu tarz ile dâyim tecdîd

### Mesnevi

1<sup>10</sup>

[Mef'ûlü Fâ'îlâtü mefâ'îlü fâ'îlün]

Li'l-müverrih

- 1 Nâmı cihânı tutmuşiken Güstehem gibi  
Evc-i semâya vermişiken ser-'alem gibi
- 2 Encâm-ı kâr[ı] dest-i ecelde olup zebûn  
Şimşâd-ı 'ömrün etdi kazâ hâke ser-nigûn

### Tarihler

1<sup>11</sup>

[Mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün mefâ'îlün]

- 1 Cenâb-ı Sadr-ı vâlâ-menzilet Yûsuf Ziyâ Paşa  
Ki 'akl ü istikâmetde bulunmaz zâtına hemtâ
- 2 Şeh-i dâd-âverin Hâkân-ı 'asrın reh-güzârında  
Fedâ kılmış neye mâlik ise bî-menn ü istignâ
- 3 Niyâz etdi ede bünyâd [ki] Mâbeyn-i hümâyûn'u  
Hukûk-ı ni'metin binde birin tâ eyleye icrâ
- 4 Şeh-i devrân kemâl-i lutf ile ihsân edüp ruhsat  
Bu ruhsatdan olup şevk-âver ü hurrem o Âsaf-câ

<sup>9</sup> Tebriknamedir. Bk. Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 935.

<sup>10</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 823.

<sup>11</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 753-54.

- 5 Edüp izhâr-ı san'at pîşegân-ı resm-i bünyâdı  
Leb-i deryâda gûyâ gülşen-i 'adni edüp inşâ
- 6 Safâ-yı hâtır u 'ömr-i tavîl ile niçe a'vâm  
Bu nüzhet-gâhda zâtın ikâme eyleye Mevlâ
- 7 Yazılsa tâkına Vâsif n'ola bu tâm târîhim  
Bu Mâbeyn'e sezâdır nâm konsa cennet-i dünyâ [1218]

2<sup>12</sup>

[Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün]

Vâsifâ ben de dedim bu fethe bir târîh-i tâm  
Mısır'ı ikdâmıyla aldı 'asker-i Sultân Selîm

**Harfû'l-elif<sup>13</sup>**

**[Harfû'l-bâ]**

Vâsif-ı Bâgdâdî

1<sup>14</sup>

Mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün

- 1 Ten-i fersûde nâr-ı hecrile sûzân olur her şeb  
Bu gamla dîde ey nûr-ı basar giryân olur her şeb
- 2 Olursa böyle gitdikçe füzûn cem'iyet-i 'uşşâk  
Mahallende senin bî-şübhe yüz bin kan olur her şeb
- 3 Misâl-i hâle eyler der-bagal ey meh seni agyâr  
Bu râzın 'âşîka zann eyleme pinhân olur her şeb
- 4 Gelirsin belki bilmezlikle dârü'l-hirmene cânâ  
Dü çeşmim subha dek h'âba 'adû-yı cân olur her şeb
- 5 Gönül mehcûr-ı mihnet sana agyâr etse bî-külfet  
Kimisi mîz-bân u kimisi mihmân olur her şeb

<sup>12</sup> Sarıkaya, a.g.e., s. 579.

<sup>13</sup> Başlık Ü9a. Sayfa boş.

<sup>14</sup> AE 19b.

- 6 N'ola encüm-şümâr-ı hasret olsam haşre dek Vâsıf  
Rakîb-i dîv-sîret mahrem-i cânân olur her şeb

**Harfû'r-râ<sup>15</sup>**

**2<sup>16</sup>**

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

- 1 Sînemin zahm-ı nigele niçe bin yarası var  
Sanma dârû-yı tabîb ile bunun çâresi var
- 2 Ruh-ı pür-nûruna teşbîh ederdim bedri  
Lîk gökden yere dek ikisinin arası var
- 3 Bezm-i gamda senin ey dîde sirişkin mey ise  
Nukl için bu dil-i zârında çeker pâresi var
- 4 Derd-i 'aşk ile hemân ben mi dil-efkâr u hazîn  
Deşt-i hüsün niçe bin 'âşık-ı âvâresi var
- 5 Al eteklik ile zîbende ise şâhid-i çarh  
Nîm-ten etmege hâkinde yeşil hâresi var
- 6 Ehremen olsa da pâ-beste-i sevdâsı var  
Dîde derler okur oklar iki sehâresi var
- 7 Olur efsürde kitâb gibi libâs-ı 'ömrü  
Her kimin Vâsıf o dil-ber gibi meh-pâresi var

<sup>15</sup> Başlık Ü19a.

<sup>16</sup> Ü19a.

Vâsıf-ı Bâgdâdî<sup>17</sup>

3<sup>18</sup>

Mefâ'ilün fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün

1 Hayâl-i gülşen [ü] vasl-ı bütân-ı dil-cûlar

Akıtdı her tarafımda sirişkden cûlar

2 O bûy-ı turra ki ben buldum anı rûz u sâl

Ne gördü sünbül anı ne işitdi şeb-bûlar

3 Lebiyle Âb-ı hayâtın döker yüzü suyun

Durur ol çâh-ı zenahdânda hep akan sular

4 Küşâde çeşm gerek tâlib-i vukûf-ı zamîr

Dü çeşm ile eder îmâ bu remz için hûlar

5 Ne pîçtâb çeker sûz-ı âhdan Vâsıf

Hicâb olur ruh-ı dil-dâra çünki gîsûlar

---

<sup>17</sup> Başlık AE2a.

<sup>18</sup> AE2a.

ve lehu

Mef'ûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün

- 1 Destinde her kimin kadeh-i zer-nigârı var  
'Âlemde sanma zerre kadar igbirârı var
- 2 Tezyîn eder nev-âmede hat rûy-ı dil-beri  
Makbûldür o nüsha ki hall ü kenârı var
- 3 Mînâ-serây-ı hâtıra seng atma cevri ile  
Şâyed kabûle sâlih olur inkisârı var
- 4 Tahdîş eder mi sahtî haz-ı ehl-i dânişi  
Bu leyl-i mazlemin 'akıbetde nehârı var
- 5 Bâd-ı hazân ederse de pejmürde gülşeni  
Bu demde cân verir gelecek nev-bahârı var
- 6 Deryâ-yı gamda zevrak-ı ümmîde yok hatar  
Sâhil-res-i selâmet olur rûzgârı var
- 7 Sîm-âbveş karâra mecâli muhâldür  
Vâsif o 'âşıkın ki bu 'âlemde yârı var

---

<sup>19</sup> AE 20a.

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

1 Şâd şod 'âlem-i zî-tû men zâr u giryânem henûz<sup>22</sup>

Şod ferâhem hâtır-ı a'dâ perîşânem henûz

2 Revnak-ı kâlâ-yı bâzâr-ı cemâleş reft ü men<sup>23</sup>

Nakd-i dil der-dest vakf-ı râh-ı dükkânem henûz

3 Dîr şod üftâdeem der-'aşk-ı û hayfâ ne-şod<sup>24</sup>

Nâ'il-i dest-i rufû çâk-i girîbânem henûz

4 Şod binâ-yı matlab-ı 'âlem zi-lutfeş üstüvâr<sup>25</sup>

Men çü bünyâd-ı köhen dîvâr-ı vîrânem henûz

5 Bâr-ı 'isyân kâmetem ham kerde mânend-i kemân<sup>26</sup>

Âh ez-în gaflet ki men âlûde-dâmânem henûz

6 Şem'-i ruhsâreş münevver kerde bezm-i dîgerî<sup>27</sup>

Men hemân bî-mâye çün pervâne sûzânem henûz

7 Ger karârî nist der-'ahdeş çi gam Vâsîf ki men<sup>28</sup>

Hamdu li'llâh pâydâr-ı 'ahd ü peymânem henûz

<sup>20</sup> Başlık Ü22a.

<sup>21</sup> Ü 22a.

<sup>22</sup> Âlem senden hoşnut oldu ben hâlâ inliyor ve ağlıyorum; düşmanın hatırı derli toplu ben ise darmadağınım.

<sup>23</sup> Onun cemal pazarının kumaşının parlaklığı gitti; bense gönül nakdi elde hâlâ dükkânın yolu üzerinde bekliyorum.

<sup>24</sup> Çok zamandır onun aşkından düşkün hâldeyim, ne yazık ki elim örmeye yetmedi, yakam henüz paramparça.

<sup>25</sup> Âlemin istek binası onun (sevgilinin) ihsanıyla sapasağlam, ben ise temeli eskimiş yıkık bir duvar gibiyim.

<sup>26</sup> İsyan yükü belimi yay gibi büktü, ah o gafletten ki ben hâlâ eteğine kir bulaşmış hâldeyim.

<sup>27</sup> Onun yüzünün mumu, diğer meclisleri nurlandırmış; bense şuursuzca pervane gibi hâlâ yanmaktayım.

<sup>28</sup> Ey Vasîf, o (sevgili) ahdinde kararlı değilse de gam değil! Hamd olsun ki ben hâlâ verdiğim sözde kararlıyım.

fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlün

- 1 Düşmen ey dil sana dil-beste-i mîsâk olmaz  
Şest u şû ile siyeh-renk hele ak olmaz
- 2 Zîb ü ârâyışede lâzım imiş mâhiyyet  
Her güzelde belî halhâla sezâ sâk olmaz
- 3 Bî-tekellüf getirir dâ'ire-i teshîre  
O perî-zâdeye dirhem gibi evfâk olmaz
- 4 Hüsn-i sîret-eser mevhibe-i Bârîdir  
Pâk-tıynet olan âdemde bed-ahlâk olmaz
- 5 Hûb-rû al ile âhirden olurmuş mümtâz  
Münkesif-mihr-i siyeh safhada işrâk olmaz
- 6 Sen hemân cevdet-i ta'bîre muvaffak olagör  
Yoksa tavsîfde mehâbîbde igrâk olmaz
- 7 Pertevin tab'-ı güher-sencine Vâsîf tahsîn  
Nazm-ı rengîni gibi selvet-i 'uşşâk olmaz

Mef'ûlü mefâ'îlü mefâ'îlü fe'ûlün

- 1 Agyârı 'araz zâtını cevher biliriz biz  
Hûrşîd seni dîgeri ahter biliriz biz
- 2 Erbâb-ı nazar tîr dedi gamzene lâkin  
Hûn-ı dile teşne anı neşter biliriz biz
- 3 Bir bûse ile tab'a kanâ'at nice gelsin  
Şîrîn lebini kand-ı mükerrer biliriz biz
- 4 Zülf-i siyehin sünbül-i gülzâr-ı letâfet  
Kâküllerini rîze-i 'anber biliriz biz
- 5 Ser-keşlik ile etme nihân mîve-i vaslın  
Ey şûh seni nahl-i ber-âver biliriz biz
- 6 Âfâkı tutup velvele-i tâbiş-i hüsnün  
Her dilde senin 'aşkını muzmer biliriz biz
- 7 Tanzîr için bu gazeli Perteve 'arz et  
Vâsıf o suhansâzı hünerver biliriz biz



**Harfû's-şîn**

Mef'ûlü fâ'ilâtü mefâ'ilü fâ'ilün

- 1 'Âşıkların murâdı ne devlet ne mâl imiş  
Matlabları nezâre-i nûr-ı cemâl imiş
- 2 Geh şûr-ı zülf ü gâh siyehkâri-i nigeş  
Ol şâh-ı hüsnün ülkesi pür-ihtilâl imiş
- 3 Zannetme hâl-i gûşe-i ebrûda bir Habeş  
Destinde tîg-ı hâris-i genc-i visâl imiş
- 4 Ne nukl-i leb-i bezmde vü ne der-kenâr u bûs  
Gûyâ seninle ülfet-i dîrîn hayâl imiş
- 5 Mânend-i hâle mâh-ruhun hat edip siyâh  
Bu mihr-enverin sonu hayfâ zevâl imiş
- 6 'Arz-ı merâma hayret olur perde-i hicâb  
Kim görse meclisinde beni der bu lâl imiş
- 7 Derd-i firâk u hasret-i dîdârın ey perî  
Bî-çâregân-ı'aşka eşedd-i nikâl imiş
- 8 Te'sîr etdi yârı edip nerm Vâsîfâ  
Destimdeki şu hâme meger ehl-i hâl imiş

---

<sup>31</sup> Ü24a

33a

Harfî'l-lâm

g<sup>32</sup>

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

- 1 Zîb versin deyü ol mâha Yüce Ekmel  
Levha-i hüsne hatt çekdi bir altun cedvel
- 2 Seni yektâ biliriz zümre-i hûbân içre  
Sana hem-tâ bulunur söylemez illâ ahvel
- 3 Eşk-i çeşmimden eyâ nûr-ı basar ile hazer  
Zîr-i kuhsâra verir hecme-i seylâb halel
- 4 Sen hakikatde gül-i bâgçe-i hûbânsın  
Hüsn âhir sana nisbetle mecâz-ı mürsel
- 5 Dâg-ı pür-dil oluruz nâ'ire-i hasret ile  
Nahl-i ümmîde yetişmezse eger dest-i emel
- 6 Biz dahı ni'met-i vuslatla olurduk hurrem  
Olmasaydı arada âh o münâfık engel
- 7 Çeksin el mâşita ebrûy u ruhundan zîrâ  
Vesme vü gâzeve muhtâc degil sun'-ı ezel
- 8 Zûr-bâzû-yı hiredle mütehayyir dânâ  
Alır âgûşa merâm-ı dili bî-zahmet eşel

---

<sup>32</sup> Ü33a.

- 9 Vâsifâ vâsitasız Hakdan 'inâyet taleb et  
Çekmez erbâb-ı tevekkül gam-ı esbâb u 'ilel

**10<sup>33</sup>**

Fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilâtün fâ'ilün

- 1 Cümleden rengîn görülmüş 'âşık-ı nâlâna gül  
Ol sebebden kim müşâbihdir ruh-ı cânâna gül
- 2 Gönderip peyk-i nesîmi da'vet için gülşene  
Nâsa dest-i ra'şedârında tutar peymâne gül
- 3 Zîr-i burka'dan nümâyân eylemiş ruhsârını  
Gülsitân içre düşürmüş bülbülü efgâna gül
- 4 Başına cem' eylemiş ezhâr-ı gülşen leşkerin  
Neşr-i bûy-ı lutf için gelmiş meger dîvâna gül
- 5 Sanma zîbâ 'ârızı şeb-neble tezyîn eylemiş  
Sayd-ı murg-ı 'aşk için efşânde kılmış dâne gül
- 6 Hasret-i ruhsâr-ı alından senin ey mest-i nâz  
Dâg-ı pür-dil nâle-i sahn-ı cinân dîvâne gül
- 7 Nev-bahâr-ı feyz gülşen-i tab'ı açdı Vâsifâ  
N'ola 'arz etse kalem bir deste çek yârâna gül

---

<sup>33</sup> Ü33a

## Harfû'l-hâ

11<sup>34</sup>

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

- 1 Dest-i bed-h'âh erişmiş meger ol sîm-bere  
Ne gezer gerden-i sâfında ya bu nakş-bere
- 2 Kâmetin serv gibi mu'tedil olmuş turalım  
Ey nihâl-i çemenistân-ı cefâ ma's-semere
- 3 Eser etdi o siyeh-dîdelere renc-i remed  
'Âkîbet ugramış ol nûr-ı basar kem nazara
- 4 Şâh-râhın sulamak hizmeti için o şehin  
Yine minnet edecek oldu gözüm eşk-i tere
- 5 Âteş-i pûte-i ekvâna tahammül lâzım  
Oldu zer hâk iken hîrfet ile tâc-ı sere
- 6 Küşt-gîr-i gam-ı 'aşk oldu gülû-gîr-i emel  
'Âkîbet 'arsa-i mihnetde beni urdu yere
- 7 Haber-i vuslatı va'd etmiş idi Vâsîf o şûh  
Muntazır dîde-i hasret o hümâyûn habere

---

<sup>34</sup> Ü37a.

12<sup>35</sup>

2b

ve lehum

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

- 1 Harem-i vaslına h'âhişger olan nâ-kâma  
Hatt-ı ruhsâr gelip verdi icâzet-nâme
- 2 Vaslını şimdi zamân hatta ta'lîk etdi  
Yine ugratmak için murg-ı dili bir dâma
- 3 Her gün âvâre gönül bir sanem-i mihr-rûyun  
Gam-ı fikr-i hatt-ı rûyıla erer ahşâma
- 4 Hatt degüldür şeh-i hüsn etmege 'azm-i sefer  
Çekdiler tahta siyeh atlas ile bir câme
- 5 Vâsifâ vâsf-ı hatt-ı rûy-ı nigâr ile yine  
Yazdı menşûr-ı gamı 'âşika şimdi hâme

13<sup>36</sup>

Harfû'l-yâ

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

- 1 Kâr-ı bî-mâr-ı sitem âh u figân olsa dahı  
Merhamet etmez eger giryesi kan olsa dahı
- 2 Yârdan hûb gelir tab'ımıza kâr-ı dürüş  
Cân-fezâ râyiha-i 'ûd-ı duhân olsa dahı

<sup>35</sup> AE 2b.

<sup>36</sup> Ü39a.

- 3 O melek-sîret için 'âşık eder sarf u nisâr  
Râh-ı 'aşkında taleb etdiği cân olsa dahı
- 4 Devlet-i hüsnüne hatt etmedi îrâs-ı halel  
Yine var hüsnü gülün vakt-i hazân olsa dahı
- 5 Yâr vaslile seni şâd edecektir dediler  
Haber-i hayr verir nes'e yalan olsa dahı
- 6 Seni bu hüsn-i Hudâ-dâd ile bir kerre gören  
Çâk eder sînesini kutb-ı zamân olsa dahı
- 7 Vâsif olmaz hüner erbâbı ta'arruzdan emîn  
Tavr-ı ferzânesi makbûl-i cihân olsa dahı

**14<sup>37</sup>**

ve lehu

Fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilâtün fe'ilün

- 1 Olma âşüfte-reviş<sup>38</sup> kâkül-i hōş-bûy gibi  
Müstakîm ol sanemâ kâmet-i dil-cûy gibi
- 2 Âteş[i] seng gibi eyle nihân sûz-ı dilin  
Pîçtâb eyleme âteşde olan mûy gibi
- 3 Şeb-i vuslatda nihân eyleme gîsûlârını  
Nefha-bahşâ-yı meşâm et anı şeb-bûy gibi

<sup>37</sup> AE2b.

<sup>38</sup> "reviş" yazmada "rûşen" şeklindedir.

4 Heves-i gülşen-i vaslıla o serv-endâmın  
Eşk-i çeşm oldu revân her tarafa cûy gibi

5 Pertev-i mihr[i] ruh-ı yârda seyr et Vâsif  
Bahr-i ‘ummân ile âmîzeş eden cûy gibi

**15**<sup>39</sup>

ve lehu

Fâ‘ilâtün fâ‘ilâtün fâ‘ilâtün fâ‘ilün

1 Şâne çün zülf-i mutarrasın perîşân eyledi  
Bî-karâr oldu gönül çâk-i girîbân eyledi

2 Mest olup sahbâ-yı nahvetle o magrûr-i cemâl  
Halka-i ‘uşşâka girdi çeşmi bin kan eyledi

3 Nâr-ı ‘aşkı hüsn-i pâki âb u tâb-ı ‘ârızı  
Kalbi sûzân ‘aklı hayrân çeşmi giryân eyledi

4 Hep fedâ oldu reh-i vuslatda nakd-i cân u dil  
‘Âşık-ı üftâdesin bî-berg ü sâmân eyledi

5 Sâdece bu nazm-ı garrâyı kalem inşâd edip  
Vâsifâ nev-yâdigâr-ı bezm-i yârân eyledi

---

<sup>39</sup> AE19b.

### Kıt'alar

1<sup>40</sup>

Kıt'a

Fe'ilâtün mefâ'ilün fe'ilün

- 1 Rûz u şeb çekdigim meşakkatler  
Gayra oldu netîce-bahş-ı merâm
- 2 Nahl-i 'irfânı gars eden ben idim  
Sâha-i dehrde niçe eyyâm
- 3 Vakti geldikde bâr verdikde  
Kıldı agyârı hayf şîrîn-kâm

2<sup>41</sup>

[Mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün mefâ'ilün]

- 1 İlâhî tâ debîrân-ı cihân elvâh-ı ezmâne  
Yazarlar zer-kalemler mâ-cerâ-yı rub'-ı meskûnu
- 2 Hemîşe raşha-i mîzâb-ı kilkim bâğ-ı devletde  
Küşâde eyleye gül-gonce-i tab'-ı hümâyûnu

---

<sup>40</sup> Fatin Davud, a.g.e., s. 431.

<sup>41</sup> Hüseyin Sankaya, a.g.e., s. 3.



[Fe'îlâtün mefâ'ilün fe'ilün]

- 1 Havf edenler cenâb-ı Mevlâ'dan  
Zarar-ı gayrdan olur sâlim
- 2 Hâdisâtın sinân-ı tîzinden  
Nice baş kurtarır bi-kem zâlim

[Nazm]<sup>43</sup>

[Fe'îlâtün fe'îlâtün fe'îlâtün fe'ilün]

- 1 Gâm-ı ferdâyı gönülden çıkarup zevk edelim  
Mey ü neyle dil-i gam-dîdeyi pür-şevk edelim
- 2 Olalım mülket-i şâdîye 'inân-rîz-i vusûl  
Kederi menzil-i nisyânda biraz 'avk edelim

Matla'lar

[Mef'ûlü mefâ'îlü mefâ'îlü fe'ûlün]

Nem varsa fedâ dergehine ey Şeh-i Cem-câh  
El-'Abdü ve mâ-yemlikühû kâne li-mevlâh<sup>45</sup>

<sup>42</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 761.

<sup>43</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 601.

<sup>44</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 705.

<sup>45</sup> "Köle ve onun mülk edindiği şeyler, ancak efendisine aittir." (bk. Sarıkaya, 2017: 705).

[Fâ'ilâlün fâ'ilâlün fâ'ilâlün fâ'ilün]

Nesli Cengiz âli-i Peygamber 'Azîz-i Mısır-ı câh

Vâris-i Ma'sûm Gâzî Mîr Haydar Pâdişâh

### Mısra

[Fâ'ilâlün fâ'ilâlün fâ'ilâlün fâ'ilün]

Anadolu Sadrı'na 'Âşir Efendi verdi zîb<sup>47</sup>

### **Mehâsinü'l-âsâr ve Hakâikü'l-ahbâr'daki Farsça Manzumeler**

#### 1

Ân-râ ki hest-devlet-i câvîd râh-ber

Bâşed hemîşe Vâsıf-ı Şâh-ı melek-siyer<sup>48</sup> (Sarıkaya, 2017: 5)

#### 2

Derûn-ı tîre-dilân kâbil-i nasîhât nîst<sup>49</sup> (Sarıkaya, 2017: 267)

#### 3

Yek-dil-i bîdâr der-nüh-perde-i eflâk nîst

Perde-i hâb-est gûyâ perde-i însâzhâ<sup>50</sup> (Sarıkaya, 2017: 464)

#### 4

Devlet ne be-iktisâb-ı 'ilm ü hüner est

Vâbeste be-ahkâm-ı kazâ vü kader est<sup>51</sup> (Sarıkaya, 2017: 471)

#### 5

Rûşen-est însân ki şevd-pest çû-şem' âhır-ı kâr

Der-sırr-ı her ki hevâyî zi-ser-efrâz be-hâst<sup>52</sup> (Sarıkaya, 2017: 556)

<sup>46</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 781.

<sup>47</sup> Hüseyin Sarıkaya, a.g.e., s. 925.

<sup>48</sup> "Kime ki ebedî saadet rehber olursa, her zaman (bu) melek huylu Şâh'ın (Sultan'ın) övücüsü (Vâsıf) olmak ona nasip olur."

<sup>49</sup> "Kalbi kararmış kimselerin içi [maneviyatları] nasihat almayı kabul edebilecek kabiliyette değildir."

<sup>50</sup> "Dokuz kat gökte uyanık bir gönül sahibi yok. Sanki sazların perdesi uyku (gaflet) perdesidir."

<sup>51</sup> "Devlet [ikbal, zenginlik] ilim ve maharetle değil, kaza ve kaderin hükümleriyle elde edilir."

6

În-felek hem-çû şîşe-i sâ'at

Sâ'atî zîr ve sâ'atî zeber-est<sup>53</sup> (Sarıkaya, 2017: 749)

7

Yekî kem-şûd dîger âyed be-cây

Zemâne ne-mânend bî-ked-i hudây<sup>54</sup> (Sarıkaya, 2017: 762)

8

Hîç düşmen be-düşmen-ân ne-kuned

Ki kuned merd-i bî-hired bâ-hod<sup>55</sup> (Sarıkaya, 2017: 817)

9

Devây-ı merg ne-şinâsed eger başed kesî Lokmân<sup>56</sup> (Sarıkaya, 2017: 821)

10

Ez-bâd-ı hevâ âmed ve ber-bâd-ı hevâ reft<sup>57</sup> (Sarıkaya, 2017: 826)

11

Gûyî ki cihân zi-tal'ateş peydâ şod<sup>58</sup> (Sarıkaya, 2017: 842)

12

'Âkıbet gorg-zâde gorg şeved

Gerçi bâ-âdemî büzürg şeved<sup>59</sup> (Sarıkaya, 2017: 909)

13

Pâdişâh-ı cihân Sikender-nâm

Dîn ü İslâm ez-û girift-nizâm

Husrev ü husrevân ki çarh ez-bîm

Der-hatt-i û nehd-i ser-i teslîm<sup>60</sup> (Sarıkaya, 2017: 934)

---

<sup>52</sup> "Kimin başında kibir havası (edası, tavrı) olursa, sonunda mum gibi sönmeye mahkûm olacağı aşikardır."

<sup>53</sup> "Bu felek kum saati gibidir. Bir an yukarıda, bir an aşağıdadır."

<sup>54</sup> "Biri gider, bir başkası gelir. Feleği kendi başına bırakmazlar."

<sup>55</sup> "Akılsız kişinin kendisine yaptığını, hiçbir düşman, düşmanına yapamaz."

<sup>56</sup> "Bir kişi Lokman dahi olsa, ölümün ilacını (çaresini) bulamaz."

<sup>57</sup> "Havadan gelen şey yine havaya (boşa) gider."

<sup>58</sup> "Derler ki, dünya onun ışığından yaratıldı."

<sup>59</sup> "Kurdun yavrusu bir insanlar yetişse [yanında olursa] bile yine kurt olur."

***Mehâsinü'l-âsâr ve Hakâikü'l-ahbâr*'daki Arapça Manzumeler**

**1**

Mu'ammerun kâle Nûhun hîne ebsarahû

İnnâ muhayyûke f'eslem eyyühe't-talel<sup>61</sup> (Sarıkaya, 2017: 16)

**2**

Elâ inneme'd-dünyâ 'anâ'ün ve kasruhâ

Fenâ'ün ve me'l-emlâkü illâ vedâyi'ün<sup>62</sup> (Sarıkaya, 2017: 393)

**3**

*Li-küllü'mri'in yevmen* mine'd-dehri masra'u<sup>63</sup> (Sarıkaya, 2017: 469)

**4**

İnne's-sa'âdete şey'ün leyse yüdrikuhâ

Kavmün mine'n-nâsi illâ bi'l-mekâdîr

Memnû'atün 'an-ünâsin tâlibîne le-hâ

Ve kad tükâdü ilâ nâsin bi-teysîr<sup>64</sup> (Sarıkaya, 2017: 471)

**5**

Lillâhi 'ilmün ve tedbîrun ve takdîr

Ve'l-mer'ü yuhtî ve lâ-tuhti'l-mekâdîr<sup>65</sup> (Sarıkaya, 2017: 624)

**6**

İzâ selime'l-bedrû'l-münîrû feheyinün

'Ale'l-ufkî en-tehviye sıgâru'l-kevâkib<sup>66</sup> (Sarıkaya, 2017: 625)

<sup>60</sup> “İskender adlı cihan Padişahı, İslam Dini onunla nizam buldu, O sultanların sultanı ki gökyüzü, korkusundan, onun emri karşısında teslim oldu.”

<sup>61</sup> “O uzun ömürlü kalıntıyı Nuh (a.s.) gördüğü zaman ‘Sana selam olsun sen de selâmette kal ey kalıntı.’ dedi.”

<sup>62</sup> “Dikkat edin! Dünya bir sıkıntı yeridir, onun sarayı gelip geçicidir ve mülkler de ancak birer emanettir.”

<sup>63</sup> “Herkesin yok olacağı [öleceği] bir gün vardır.”

<sup>64</sup> “Mutluluk öyle bir şeydir ki, takdir-i İlahî'ye mazhar olanlardan başkası ona ulaşamaz. Mutluluk, onu isteyenlere [her zaman] nasip olmaz. Bazen de insanlara kolaylıkla verilir.”

<sup>65</sup> “İlim, tedbir ve takdir Allah'a aittir. İnsan hata eder; fakat takdir hata etmez.”

<sup>66</sup> “Dolunay net bir şekilde ortaya çıktığında, ufukta küçük yıldızların kayması[-nı görmek] daha kolay olur.”

7

En-nâsü fî gafletin ‘ammâ yürâdü bihim

Ke’ennehüm ganemün fî beyti cezzârin<sup>67</sup> (Sarıkaya, 2017: 626)

8

Mustafa mâ-câ’e illâ rahmeten li'l-‘âlemîn<sup>68</sup> (Sarıkaya, 2017: 630)

9

Sil’u'l-metâ’imi le-ünfikat fe-inne men

Tereke'l-metâmi’a erbehu metcerâ

Nâlellezî tereke'l-metâmi’a halfehû

‘Ayne'l-hayâti ve fâteti'l-İskenderâ<sup>69</sup> (Sarıkaya, 2017: 854)

10

Yühîcü sugayrâti'l-umûri kebîrehâ<sup>70</sup> (Sarıkaya, 2017: 926)

11

Ve-kem ‘izzetin kad nâleha'l-mer’ü bi'z-zülli<sup>71</sup> (Sarıkaya, 2017: 927)

12

Ve ‘inde bulûğî'l-keddi safvü'l-meşâribi<sup>72</sup> (Sarıkaya, 2017: 927)

13

Bu’dî ‘ani'n-nâsi bür’ün min-sekâmihim

Ve kurbühüm li'l-hicâ ve'd-dîni edvâ’ü

Ke'l-beyti üfrida lâ-îttâ’e yüdrükühû

Ve lâ-sinâdün ve lâ-fi'l-lafzi ikvâ’ü<sup>73</sup> (Sarıkaya, 2017: 928)

<sup>67</sup> “İnsanlar kendileri için tasarlanan [takdir edilen] şeylerden habersizdir. Sanki onlar kasabın evindeki koyun gibidirler.”

<sup>68</sup> “Mustafa (s.a.s.) ancak aemlemlere rahmet olarak gönderilmiştir.”

<sup>69</sup> “Ticaret malları [gelirleri] harcanır gider. Aslında tamahkârlıkları terk eden kişi ticarî olarak kâr elde eder. Tamahkârlıkları arkasında bırakan kimse hayat suyuna nail oldu da İskender [dünyaya hâkim olduğu halde tamahkârlığı yüzünden] ona ulaşamadı.”

<sup>70</sup> “Mevzunun küçüğünü büyük hale getir(mek)” anlamına gelen bu cümlede müellif, Aşir Efendi’ye düşman olanların küçük olayları büyüterek Padişah’ı tahrik ettiklerini ifade etmektedir.

<sup>71</sup> “Nice şerefli payeler vardır ki, kişi ona ancak sıkıntı ile [meşakkatlerden sonra] ulaşmıştır.”

<sup>72</sup> “Pınarların berraklığı, sıkıntının en üst seviyeye ulaştığı andır.”

<sup>73</sup> “Benim insanlardan uzak durmam onların hastalıklarından salim olmamdır. Onların dine ve akla yaklaşması bir hastalıktır. Müfred bir beyit gibi ki, ona ne îta (aynı manaya gelen kafiye tekrarı) ne sinâd (revîden kaynaklanan yanlış kafiye) yetişebilir ve ne de lafızda bir ikvâ (şiiirde görülen kafiye hatası) vardır.”

Eyyüha'l-ihvân helümmû sanî'ati

F'enzurû keyfe yekûnü'l-mürteba'

Küllü men-şâhedehâ kâle lehâ

Hâmisü'l-müntezehâti'l-erba'<sup>74</sup> (Sarıkaya, 2017: 929)

---

<sup>74</sup> “Ey kardeşler gelin benim sanatıma! Bakın nasıl oluyor bir baharlık mekân [yazlık ve kışlık oturma yeri]! O evi gören herkes der ki: ‘[Bu ev] dört mesire yerinin beşincisidir.’”

## Kısaltmalar

a.g.e.	: Adı geçen eser
AKM	: Atatürk Kültür Merkezi
bk.	: Bakınız
C.	: Cilt
çev.	: Çeviren
KB	: Kültür Bakanlığı
s.	: sayfa
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TTK	: Türk Tarih Kurumu
Yay.	: Yayınları
yty.	: Yayın tarihi yok.

## Kaynaklar

- Akbayar, N. (1995). *Mehmed Süreyya-Sicill-i Osmanî*, C. 5. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yay.
- Altunış-Gürsoy, B. (2002). "Sefaretnameler". *Türkler*, C. 12, Ankara: Yeni Türkiye Yay. 582-591.
- Babinger, F. (2000). *Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri*, çev. Coşkun Üçok, Ankara: KB Yay.
- Cemal Kurnaz, M. Tatçı (2001). *Mehmet Nâil Tuman-Tuhfe-i Nâil*, C. II. Ankara: Bizim Büro Yay.
- Erdem, S. (2014). *Tezkire-i Şu'arâ-Ârif Hikmet*. Ankara: TTK Yay.
- Fatin Davud (1271). *Hâtimetü'l-Eş'âr*. İstanbul: Taş Baskı. s. 431-432.
- Gürel, R. (yty.). *Enderunlu Vâsıf Divanı*. İstanbul: Kitabevi Yay.
- İlgürel, M. (1994). *Ahmed Vâsıf Efendi-Mehâsinü'l-âsâr ve Hakâikü'l-Ahbâr*. Ankara: TTK Yay.
- İlgürel, M. (2012). "Vâsıf Ahmed Efendi". *İslâm Ansiklopedisi*, C. 12. İstanbul: TDV Yay. 535-537.
- Kocatürk, V. M. (1970). *Türk Edebiyatı Tarihi*. Ankara: Edebiyat Yayınevi Yay.
- Sarıkaya, H. (2017). *Ahmed Vâsıf Efendi-Mehâsinü'l-âsâr ve Hakâikü'l-Ahbâr*. İstanbul: Çamlıca Yay.

Şemsettin Sami (1996). *Kâmûsu'l-A'lâm*, C.6. Ankara: Kaşgar Neşriyat.

Ünver, N. (2007). "Vâsıf". *Türk Dünyası Edebiyatçıları Ansiklopedisi*, C. 8. Ankara: AKM Yay. 506.

## EKLER





## ÇİZGİDEN MİTE HAYAO MİYAZAKİ’NİN MİTOLOJİ DÜNYASI

*Ceren Ulumaya*

*Akdeniz Üniversitesi, cerengiza@gmail.com, 05346355357*

### ÖZET

Hayao Miyazaki, gerek yönetmenlik, gerek senaristlik ve gerek manga çizerliği alanlarında önemli işlere imza atmış, dünyaca tanınan büyük bir anime ustasıdır. Miyazaki 15 Haziran 1985 yılında, dostu ve çalışma arkadaşı olan Isao Takahata ile birlikte Stüdyo Ghibli’yi kurmadan önce pek çok projede yer aldı. Fakat kendisini uluslararası üne kavuşturan filmi 1984 tarihli Rüzgârlı Vadi olmuştur. Bunun ardından kurulan animasyon şirketi Stüdyo Ghibli, anime dünyasına; Laputa: Gökteki Kale, Komşum Totoro, Cadı Dağıtım Servisi, Prenses Mononoke, Ruhların Kaçışı, Yürüyen Şato, Küçük Denizkızı Ponyo ve Rüzgâr Yükseliyor gibi dünyaca tanınmış ve ödüllü pek çok film kazandırmıştır. Miyazaki’nin yönetmenliğini ve senaristliğini yaptığı bu filmlerde, doğanın bir parçası olma ve çevrecilik, savaş karşıtlığı ve hayatın merkezi haline getirmeden teknolojiye uyum sağlama gibi bakış açıları göze çarpmaktadır. Bunların yanı sıra Miyazaki, filmlerinde Japon kültüründen ve dünya mitolojisinden pek çok öge ve mit de kullanmıştır. Yapılacak çalışmada öncelikli olarak Miyazaki’nin filmlerinin altyapısı ve içeriğindeki mitolojiyi ortaya koymak amaçlanmıştır. Bunun için bahsi geçen filmlerde görülen mitler ve mitolojik ögeler tespit edilecek ve filmdeki kullanışlarına göre incelenecektir. Bunların yanında Japon kültürü ve gelenekleriyle ilgili unsurlar da ele alınacaktır. Bu çalışmayla, sinema okuyazarlarının ve anime izleyicilerinin, Miyazaki’nin mitolojik dünyasını çizgiden mite nasıl bir dönüşüm içinde olduğunu görme fırsatını yakalayacakları düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hayao Miyazaki, Japon kültürü, mitoloji, anime.

## HAYAO MİYAZAKİ'S MYTHOLOGY WORLD FROM ANIMATION TO MYTH

### ABSTRACT

Hayao Miyazaki is a worldwide known great animation master who put his signature under important works as director, screenwriter, and manga artist. Miyazaki took part in many projects with his friend and workmate, Isao Takahata before co-founding Studio Ghibli on June 15, 1985. But his film that led him to gain fame internationally was Nausicaa of The Valley of The Wind dated 1984. The animation company named Studio Ghibli which was founded after this film produced to the animation world many well-known and award-winning films such as Laputa: Castle in the Sky, My Neighbor Totoro, Kiki's Delivery Service, Princess Mononoke, Spirited Away, Howl's Moving Castle, Ponyo on the Cliff by the Sea and The Wind Rises. In these films that Miyazaki took part as director and screenwriter, the viewpoints of being a part of nature and environmentalism, anti-war and adapting to technology without making it center of life attract a great deal of attention. In addition to these, Miyazaki used many elements and myths from Japanese culture and from world mythologies in his films. In the study to be done, it is primarily aimed at revealing the background of Miyazaki's films and the mythology in their content. For this purpose, the myths and the mythological elements seen in the aforementioned films will be determined and examined according to their usage

methods in the film. In addition to these, elements related to Japanese culture and traditions will be discussed. Thanks to this study, it is considered that cinema readers-writers and animation followers will have the opportunity to see how Miyazaki's mythological world is transformed from animation to the myth.

**Keywords:** Hayao Miyazaki, Japanese culture, mythology, animation.

## GİRİŞ

Teknolojinin gelişmesi, günlük yaşamımızı ve alışkanlıklarımızı etkilediği gibi sanatın en rağbet gören alanı sinemayı da hükmü altına almıştır. Bilgisayar teknolojisinin aktif olarak kullanıldığı sinema sektöründe bol efektli ve bilgisayar animasyonlu filmler, izleyiciye görsel bir seyir zevki sunmaktadır. Fakat sinema ve animasyon denince akla yalnızca Amerikalı ve Avrupalı stüdyoların yapımları gelmiyor. 1960'lı yıllardan bu yana Japon popüler kültürünün temel öğelerinden biri haline gelmiş olan (Taş Alicenap, 2014: 39) "anime"ler; dizileri, kısa ve uzun metrajlı filmleriyle dünyanın pek çok yerinde, her yaştan kalabalık bir kitleye hitap etmektedir. Bu türün dikkate değer isimlerinin başında, canlandırma sinemasının önemli yönetmenlerinden biri olarak kabul edilen (Pehlivan, 2017: 363) Hayao Miyazaki gelmektedir. Hayao Miyazaki, yönetmenliğinin yanında metin yazarlığı ve manga sanatçısı kimlikleriyle de kişisel anime çalışmalarıyla bütünlük oluşturan önemli bir kariyere sahiptir. Onun çalışmaları, anime ve sinema izleyicileri açısından pek çok anlamda keyifli, öğretici ve farkındalık yaratan filmlerdir. Bunların yanı sıra Miyazaki, işin teknik boyutunda da fazlasıyla özverili çalışmaktadır. Miyazaki; hayal gücüyle, mitolojik ve edebi eserlerden aldığı ilhamlarla oluşturduğu yeni dünyaları, kaliteli animasyonlara dönüştürerek sinema dünyasına sunmuştur. Bu noktada, çalışmalarının hangi türü temsil ettiğini daha iyi anlamak adına teknik bilgilere, yani, anime ve manga terimlerine de kısaca değinmek faydalı olacaktır.

## Anime ve Manga Hakkında

*Anime* kelimesi sözlük anlamıyla Japon çizgi film ve animasyonuna verilen addır. Japonya sınırları içinde *anime*; tür, tarz veya kökeni ne olursa olsun tüm animasyonlar için kullanılan şemsiye bir tabirdir. Japonya dışındaki uluslar içinse Japon kökenli animasyon çalışmalarını ifade eder. (Gürova vd., 2017: 41). Bununla birlikte *anime*, zaman zaman tek başına bir "tür" olarak da görülmektedir. Esasında *anime*; kahramanlık destanlarından romantizme, bilim kurgudan komediye kadar sinema ve edebiyatta karşımıza çıkan türlerin tamamını kapsayan bir sanat dalıdır (Poitras'tan aktaran Alicenap, 2014: 39). Genellikle "manga" denilen Japon çizgi romanlarından uyarlanarak yapılmaktadırlar. *Manga* kelimesi köken bakımından incelendiğinde "gelişigüzel" anlamına gelen "man" ve "resim" anlamına gelen "ga" sözcüklerinden oluştuğu görülür (www.oxforddictionaries.com). Anime ve manga Japonya'da ortaya çıkan, Japon kültür ve sanatından beslenen fakat aynı zamanda Japon köklerine rağmen küresel kültürün keşişme noktasında bulunan birer sanat formudur (Alicenap, 2014: 42). Özellikle II. Dünya Savaşı Japonya'da birçok anlamda önemli değişimlere sebep olmakla birlikte anime ve manga dünyasına da doğrudan etki eden izler bırakmıştır.

Alicenap'ın (2014) belirttiği üzere anime ve manga sanatçıları tarihsel ve kültürel köklerinden yararlanarak korku ve beklentilerini işlerine yansıtırken, teknolojiyle olan iyi ilişkiler kurmuşlardır. Çünkü Japonların teknoloji ile ilişkisi ve özellikle II. Dünya Savaşı'ndan sonra teknolojiye yaklaşımları anime ve manga için konu, karakter ve yaratıcılık anlamında farklı bakış açıları sunmuştur. Japonya'da yaşanan Hiroşima ve Nagazaki atom bombaları ve sonrasında yaşananlar insan ve teknoloji arasındaki ilişkiye yeni bir bakış açısı getirmiş, anime ve manga sanatçıları da bu olasılıkları karakter ve hikâye anlatımlarına yansıtmayı başarmışlardır (Taş Alicenap, 2014: 45).

Bu çalışmanın konusu olan Hayao Miyazaki; bahsedilen durumu, özellikle insan ve teknoloji arasındaki ilişkiye getirdiği eleştiri ve bakış açılarını çalışmalarının neredeyse tümüne yansıtarak dünya çapında başarı kazanmış bir isimdir. Yalnızca anime izleyicilerini değil sinema okuyucularını da sinema salonlarında buluşturmayı başarmıştır. Miyazaki'nin adeta efsanevi bir kişilik olarak değerlendirilmesinde ayrıca çizgisini, kurgusunu ve anlatısını, bir anlatı performansı olarak yeniden yaşanmasını sağlayarak (İlhan, 2015: 502) evrensel hikâye anlatıcılığını belleklere nakşetmiş olmasının önemli bir katkısı vardır. Bu çalışmanın temel taşlarından birini daha oluşturmak ve Miyazaki filmlerinin altyapısını incelerken, bu altyapının çıkış noktalarını daha iyi anlamak adına Miyazaki'nin hayatından bahsetmek doğru ve gerekli olacaktır.

## **Hayatı**

Hayao Miyazaki, 5 Ocak 1941 yılında Japonya'nın başkenti Tokyo'da dünyaya geldi. Babası Katsuji Miyazaki, savaş uçakları için parça üreten Miyazaki Airplanes'te yöneticilik yapmaktaydı. Miyazaki, babasının mesleği sayesinde uçaklara, bilhassa da savaş uçaklarına çocuk yaştan itibaren, ileride tutkuya dönüşecek bir ilgi duymuştur (Şeko, 2017: 166). Annesi Dola Miyazaki ise okumayı seven entelektüel bir kadındı fakat 1947'den 1955'e kadar verem sebebiyle hasta yatmıştı. Dola Miyazaki hastalığına rağmen güçlü bir kadındı ve o durumda bile Miyazaki'nin hayatına olumlu etkileri olmuştu. Annesinin bu güçlü duruşu, Miyazaki'nin filmlerindeki kadın karakterlerin her zaman güçlü ve mücadeleci olmalarını sağlamıştır. (Burcu, 2017) Miyazaki, 1940'ların sonunda Japon çizgi filmlerinde çalışmalarıyla devrim yaratan ve manganın öncüsü kabul edilen manga sanatçısı ve animatör Osamu Tezuka'nın çizimlerinden etkilenmişti. Onun erken dönem çizgi romanlarını bir solukta okuyan Miyazaki, küçük yaşlarından itibaren de kendi çizgi romanlarını çizmeyi denedi ancak çizimleri Tezuka'nın eserlerine benziyordu. Bu yüzden bütün çizimlerini yaktı (Osmond, 2014: 43). Toyotama Lisesi'ndeki eğitiminin üçüncü senesinde ilk renkli animasyon filmi olan *Hakujaden (Beyaz Yılanın Hikayesi)*'i izlemiş ve çok etkilenmiştir. 1962 yılında ise Tokyo'da özel bir okul olan Gakushuin Üniversitesi'nde Uluslararası İlişkiler ve Ekonomi okumaya başladı. Bu yıllarında Marksizm'le tanışan Miyazaki, bölümünün yanı sıra *Çocuk Edebiyatı Araştırma Topluluğu*'na da katılmıştır. Bu topluluk içerisinde Japon Çocuk Edebiyatı'nın yanı sıra Avrupalı pek çok yazarı da tanıma fırsatı yakalamıştır. Rosemary Sutcliff, Philippa Pearce,

Eleanor Farjeon ve Küçük Prens'in yazarı Antoine de Saint-Exupéry gibi isimlerin eserlerinden etkilenmiştir (Şeko vd., 2014: 170).

1963 yılında üniversiteden mezun olan Miyazaki, okuduğu bölümle alakalı bir mesleki gelecek düşünmüyordu. Miyazaki o dönemki düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*"O zamanlar kesinlikle çizgi film yapımı üzerine çalışmak istediğimi anladım. Öte yandan bir problemim vardı, bu işin nasıl yapıldığına dair yeterli bilgi birikimim yoktu."* (Lenburg'tan aktaran Şeko vd., 2017: 170)

Bu sebeple Toei Animasyon Şirketi'nde animatör olarak çalışmaya başlamadan önce üç aylık bir eğitim süreci geçirmiştir (Şeko vd., 2017: 171). Çalışmaya başladıktan kısa bir süre sonra yeteneğiyle dikkat çeken Miyazaki, o dönemde Toei'de çalışan ve kendisi gibi animatör olan Isao Takahata ile tanıştı. Bu tanışma uzun süreli bir dostluğun ve çalışma arkadaşlığının başlangıcı olmuştur. Fikirleri uyuşan Miyazaki ve Takahata, Toei'deki işçi protestolarına birlikte katıldılar ve *Taiyo no Oji Horus no Daiboken (Güneşin Prensi Horus, Küçük Norveç Prensi)* isimli anime filmi için çalışmaya başladılar (Osmond, 2014: 50). 1965 yılında başlanan filmin yapımı üç yıl sürdü. Bu süreçte Hayao Miyazaki, Toei'de animasyon sorumlusu olarak çalışan Akemi Ota'yla evlendi ve ilk oğlu Goro Miyazaki dünyaya geldi.

Özünde, *Güneşin Prensi Horus*, epik dövüşlerle, ihanetlerle ve kahramanca işlerle dolu mitik bir serüvendir. Takahata ve Miyazaki'nin bazı projeleriyle ilgili ilginç olan şey, tamamen bir Japon perspektifinden aktarılsalar da sahip oldukları Avrupa izleridir. *Güneşin Prensi Horus*'da İskandinav mitolojisi ve Arthur dönemi tarzı taş saplı kılıç hikâyeleri, büyücülük ve kader olguları özellikle belirgindir (Odell ve Le Blanc, 2011: 41).

*Güneşin Prensi Horus*, pek çok yönüyle önemli bir yapım olmasına rağmen gişede başarısız oldu (Osmond, 2014: 50). Daha sonra Miyazaki ve Takahata Toei'den ayrılarak başka stüdyolara geçmişlerdir. Bu dönemde, birlikte, ülkemizde de tanınan ve dünya çocuk edebiyatından pek çok klasiğin TV anime serileri şeklinde hazırlandığı Sekai Meisaku Gekijou (World Masterpiece Theater) adlı büyük bir projenin de parçası olan *Heidi* isimli TV dizisini yaptılar. Miyazaki, *Heidi*'den sonra hazırlanan diğer projelerde de çalışmıştır. Bunlardan 1979 yapımı *Anne of Green Gables (Yeşilin Kızı Anne)*'deki kadın karakter, Miyazaki'nin ileri dönemki filmlerinde kullandığı karakterler üzerinde derin etkiler bırakmıştır (Osmond, 2014: 51). 1978 yılında ise senaryosunu kendisinin yazıp yönettiği *Mirai Shounen Konan (Geleceğin Çocuğu Conan / Conan, the Boy in Future )* adlı TV serisini yaptı. Bu seri, onun yönettiği ilk büyük animasyon dizisiydi. Aynı zamanda iddialı ve heyecan verici epik bir maceraydı (Odell ve Le Blanc, 2011: 37). Sonraki yıl *Lupin III* adlı TV anime serisi için *Lupin III Cagliostro no Shiro (Cagliostro'nun Kalesi / Lupin III: The Castle of Cagliostro)* adlı filmi yaptı.

TV serisinin yaratıcısı, manga sanatçısı Monkey Punch, Lüpen karakterini oluştururken, James Bond ve Fransız yazar Maurice Leblanc'ın hayali hırsız karakteri Arsen Lüpen'den ilham almıştı. Fakat Miyazaki, serideki karakterin üzerine çalışmış olsa da Cagliostro'nun Kalesi'ndeki başkahraman tamamen kendisine

aitti. Bununla birlikte film, tamamen Miyazaki'ye ait bir dünya kurgusunun ilk örneğidir ancak ticari anlamda çok başarılı bir yapım olmamıştır (Osmond, 2014: 52-56).

### **Ghibli'ye Doğru: Rüzgârlı Vadi**

Miyazaki; Cagliostro'nun Kalesi'nden sonra, Monkey Punch'ın çizgi roman dizisindeki benzer, edebi eserlerde geçen karakterlerin bazı özelliklerini bir araya getiren "Nausicaa" isimli bir karakter tasarlamaya başladı (Osmond, 2014: 57). Aslında ilk olarak Bernard Evslin'in Yunan Mitolojisi Sözlüğü'nün Japonca çevirisinde Nausicaa'ya rastlayan Miyazaki, tasvir edilen karaktere hayran kalmıştı (arhawk, 2015). Böylelikle Nausicaa; Odesa destanında geçen, Ithaka kralı Odysseus'a yardım eden Phaiak prensesi ile Orta çağ Japon edebiyatından esinlenilmiş "böcek seven bir hanım" karakterlerinin birleşiminden ortaya çıktı.

O dönemde *Animage* isimli Japon animasyon dergisinde editörlük yapan Toshio Suzuki, derginin yayıncısı Tokuma Shoten'in çizgi filmlere yatırım yapmak isteyebileceğini düşünerek, Miyazaki'nin önerilerini derginin yönetim kuruluna sunmasına yardımcı olmuştur. Tokuma Shoten Publishing, Nausicaa'yı reddedince Suzuki, Miyazaki'ye fikirlerini *Kaze no tani no Naushika (Rüzgârlı Vadi / Nausicaä of the Valley of the Wind)* isimli bir çizgi roman dizisi olarak geliştirmesini önerdi. Miyazaki öneriyi kabul etse de çizgi romanı filme çekmeye istekli olmamıştır. Suzuki, uzun uğraşlar sonucu Miyazaki'yi, *Rüzgârlı Vadi*'nin canlandırılması konusunda ikna etmeyi başarmıştır (Osmond, 2014: 57).

Nihayetinde Miyazaki'nin uzun süredir üzerinde çalıştığı ve baştan beri çizgi roman serisi olarak tasarladığı *Rüzgârlı Vadi*, 1984 yılında vizyona girdi. Filmin öyküsü, uzak gelecekte, büyük bir felaket sonrası insanlar için yaşanması zor hale gelen bir dünyada geçmektedir.

Miyazaki, filmin daha ilk dakikalarında bile Nausicaa'nın kişiliğinin ve kimliğinin Odesa'daki meslektaşlarıyla nasıl paralellik gösterdiğini örneklemektedir. Zehirli ormanların insanlar için nefes almayı zorlaştırdığı bu yabancı dünyada dev böcekler de yaşamaktadır. Bu böcekler, insanoğlunun korktuğu ve çekindiği çirkin canavarlardır. Fakat Nausicaa, onlara karşı sempati duyan ve onları zehirli ormana geri götürecektir cesarete sahip tek kişidir. Odesa'daki Nausicaa'da gemi kazasından kurtularak adalarına düşen Odysseus'a aynı şekilde yardım eder. Hizmetçiler Odysseus'u görünce korkup kaçarlar, yalnızca Nausicaa kaçmak yerine Odysseus'a yardım eder, ona kıyafet verir ve bir katır arabasıyla onu şehrin kıyısına götürür. Miyazaki'nin Nausicaa'sı Odesa'daki emsalinin bir parçasını kısmen yansıttığının ötesinde, aynı zamanda Yunan Tanrıçası Artemis'in birtakım yönleri de somutlaştırır (arhawk, 2015).

Zira Artemis, vahşi hayvanların, avcılığın, bitkilerin, erdemin ve doğumun tanrıçasıdır (Öztürk, 2017). Buna istinaden Nausicaa, filmin ilk sahnelerinde, Lord Yupa'nın kurtardığı tilki sincabıyla çok iyi anlaşır ve dost olur. Bununla birlikte,

yukarıda belirtildiği gibi 12. Yüzyıl Japon masalına ait olan “böcek seven bir hanım” (*The Lady Who Loved Insects- Mushi Meduru Hime-gimi*) isimli kahraman da Nausicaa’ya ilham kaynağı olmuştur.

Kısa öykülerden oluşan bir koleksiyon olan *Tsutsumi-chunagon Monogatari*’nin bir parçası olan aynı adlı hikâye, bu antolojideki en iyi kısa öyküdür. Bu masalın kahramanı genç ve güzel bir kızdır. Aristokrat bir aileye mensup olan bu kız, “böcekleri seven prenses” olarak adlandırılmaktadır. Prens, böcekleri, solucanları ve özellikle tırtılları çok sever. Ancak, annesi ve hanımın yardımcısı, genç bir hanımefendinin, bir beyefendinin sevmeyeceği korkusuyla uğursuz böceklere dokunmaması gerektiğini düşünmekteydi. Fakat kahramanın düşünce tarzı şöyleydi: “Her şeyi önyargısız ve tarafsız bir gözle dikkatlice gözden geçirmelisiniz. Böceklerin ve bunların metamorfozlarının gelişimini dikkatlice gözlemelisiniz.” Bu onun esas amacıydı (Sekine, 2002).

Buna paralel olarak, Miyazaki’nin Nausicaa’sı da çocukluğundan itibaren “ohmu” adı verilen böceklerle bir tür sevgi bağı kurmuştu. “Ohmu”lar zırh gibi güçlü derileri ve kocaman gözleri olan dev böceklerdir ve insanlar tarafından tehlikeli görülürler. Dünyayı kaplayan zehirli ormanlar, aslında insanoğlunun bencilliğiyle yaşanmaz hale getirdiği dünyanın kirlerini temizlerken, dev böcekler de o ormanları koruma görevindedirler. Nausicaa, kahramanın düşünce tarzına uygun şekilde, “ohmu”lara önyargıyla yaklaşmamış ve onları dikkatle gözlemleyerek onların bu amaçlarını keşfetmiştir. Elbette bütün bu mitolojik ve edebi benzerliklere rağmen Nausicaa, Miyazaki’nin şahsi hayal gücünün bir ürünüdür. Miyazaki’nin en ünlü görsellerinden olan uçan kadın teması da jet motorlu planörüyle göklerde süzülen Nausicaa’da vücut bulmaktadır. O dönemin siyasi tartışmalarının parçası olan önleyici saldırı, askeri işgal ve geleceğin kitle imha silahları gibi konuları kadın karakter aracılığıyla savaşın katılığından uzak bir imgelem içinde, ruhani bir maceranın parçaları olarak işlemektedir (Osmond, 2014: 57-58).

Mitlerde gördüğümüz bir şey de kurtuluşun sesinin uçurumun dibinden geldiğidir. Karanlık an, gerçek dönüşüm mesajının geleceği andır. Işık en karanlık anda görülür (Campbell ve Moyers, 2015: 63). Yavru “ohmu”u esir alarak “ohmu” sürülerini Rüzgârlı Vadi’ye çeken insanların amacı, Yedi Ateş Günü’nden kalma dev savaşçıyı uyandırarak tüm böcekleri ve zehirli ormanları yok etmektir. Fakat Nausicaa; insanların her şeyin bittiğini düşündükleri bir anda, cesareti, zekâsı ve vicdaniyle kurtarıcılık vasfını üstlenir. Böylelikle en karanlık anda ışık görünür ve yavru “ohmu”u kurtararak korkunç sona engel olan Nausicaa için yukarıda belirtildiği gibi bir dönüşüm başlar. Zira filmin başında bir efsaneden söz edilmektedir: “Altından bir tarla üzerinde, maviler içinde bir adam duruyor. O dünyamızı kurtaracak kişi.” Efsane bir adamdan bahsediyor olsa da filmin sonunda “ohmu”ların oluşturduğu altından bir tarla üzerinde Nausicaa yürür. Kısacası film, izleyiciye mitolojik bir bilimkurgu hikayesi sunmuştur ve Japonya’da ticari anlamda çok başarılı olmuştur. Fakat Miyazaki, filmden memnun kalmayarak *Rüzgârlı Vadi*’ye tekrar çizgi roman olarak devam etti. İnsanoğlunun, medeniyetin basamaklarını tırmanırken kendini doğaya yabancılaştırması ve bu anlayışla hareket eden insanlığa ait sözde uygarlığın getirdiği şiddeti akıcı ve en anlamlı şekilde anlatan Miyazaki, insanın doğanın bir parçası olduğunu ve günümüzde daha da hızlanmış olan yok oluş sürecine karşı umut etmekten vazgeçmemek gerektiğini hatırlatacak mitolojik bir bilimkurgu hikâyesi yaratmıştır.

## Stüdyo Ghibli ve İlk Yapımı Laputa

*Rüzgârlı Vadi*, Miyazaki ve Takahata'ya kendi animasyonlarını özgürce oluşturma isteğini aşılayarak Stüdyo Ghibli'nin kurulmasında önemli bir rol üstlenmiştir (Odell ve Le Blanc, 2011: 59). Sonraki yıl kurulan Stüdyo Ghibli; yetmiş kişilik geçici bir kadroyla başladı ve ilk büyük projesi, Miyazaki'nin yazıp yönettiği *Tenkû no shiro Rapyuta (Laputa: Gökteki Kale / Laputa:Castle In The Sky)* oldu (Osmond, 2014: 59). Film, genç maden işçisi Pazu'nun ve Prenses Sheeta'nın, *Laputa* isimli uçan adayı bulma macerasını konu alıyordu. Filmin ilk dakikalarından itibaren Miyazaki, izleyiciye, mistik ve sihirli bir dünyanın kapılarını açar. Sheeta; boynundaki kristal kolyenin mavi ışıklar saçan sihriyle, dolunaylı gecede parıldayarak, kabarık bulutlar arasından maden işçisi Pazu'nun kollarına süzülür. Filme ismini veren *Laputa, Gulliver'in Seyahatleri'*ndeki aynı isimli adadan gelmektedir fakat Jonathan Swift'in *Laputa'sı* manyetizmayla hareket ettirilirken, Miyazaki'nin adası kristalle çalışmaktaydı. Kaldı ki Pazu "*Gulliver'in Seyahatleri'*nde de *Laputa'dan* bahsediyor ama o bir uydurma." diyerek kurgusal olanı reddeder (Odell ve Le Blanc, 2011: 63). Dev yuvarlak tabanı ve çevresi boyunca yuvarlak ve kemerli kapıları ile bu kale, ressam Yaşlı Pieter Brueghel'in Babil Kulesi'ni andırmaktadır. Bilindiği gibi Babil Kulesi, dünyanın pek çok bölgesinde değişikleri olan mitlerde bahsedilen, insanların Tanrı'ya ulaşmak için inşa ettikleri bir kuledir ([www.studio-ghibli.wikia.com](http://www.studio-ghibli.wikia.com)). Miyazaki'nin kulesi, görünüşüyle Babil kulesine benzese de efsanesiyle, daha ziyade kayıp kıta Atlantis ve Mu'yu hatırlatan özellikler göstermektedir (Yılmaz, 2012). Mu Efsanesi'nde; Büyük Tufan'ın bir benzerinin, günümüzden on binlerce yıl önce Pasifik okyanusunda var olmuş bir kıtada yaşandığı, bunun sonucunda kıtada bulunan, teknolojik ve kültürel açıdan günümüzden çok ileri bir uygarlığın bu felakette yok olduğu anlatılmaktadır (Çelikkaya, 2009). Babil Kulesi benzerliği ve mitik anlamda çağrışım yapan Atlantis ve Mu'ya rağmen bütün bunların Miyazaki'nin hayal ürünü olduğunu belirtmekte fayda var. Filmindeki kalenin üst kısmı; muazzam yeşillikleri ve çeşitli hayvanlarıyla beraber doğayı, alt yarısı ise adayı hareket ettiren mekanizması sebebiyle teknolojiyi temsil etmektedir (Osmond, 2014: 60) *Laputa* halkı, gökyüzünde süzülen bu kaleyi, Sheeta'nın boynundakiyle aynı kristal sayesinde geliştirdikleri ileri teknolojiyle hareket ettirmişler ve aynı teknolojiyle dev robotlar yapmışlardır. Muska isimli karakter başta olmak üzere, hükümet de ordusunu kullanarak bu teknolojiyi ele geçirmek ister. İşte tam bu noktada, Miyazaki'nin bu mistik ve efsanevi hikayesindeki vurgusunun, doğayı yok edenin teknoloji değil insanoğlunun açgözlülüğü ve hırsı olduğu, bununla birlikte doğayla uyum içinde yaşayan toplum düşüncesi ve teknolojinin iyi şekilde kullanımının bunun çözümündeki en önemli nokta olması şeklinde yorumlanabilir. Zira *Gökteki Kale*, seyirciye, bu düşüncelerin hayata geçtiği alternatif bir dünya sunmaktadır. Fakat bütün bunlara rağmen, *Laputa* halkı yeryüzünden ayrı yaşayamamış ve *Laputa'yı* terk etmişlerdir. Teknoloji ne kadar ileri giderse gitsin, hali hazırda üzerinde yaşadığımız dünyayı korumalı ve ondan vazgeçmemeliyiz. Zaten filmin son sahnelerinde, Sheeta, taht odasında Muska'ya söylediği sözlerle *Gökteki Kale'nin* yansıttıklarını haykırmaktadır: "Ne kadar korkunç silahlarınız ya da zavallı robotlarınız olursa olsun, yeryüzünden ayrı yaşayamazsınız!"

## Çocukların Mitolojisi Totoro

*Gökteki Kale'den* sonra Miyazaki, resimli bir kitap olarak sunmayı tasarladığı *Tonari no Totoro (Komşum Totoro / My Neighbour Totoro)* isimli yapımı üzerine çalışmaya başladı. Miyazaki'nin filme çekmeye karar verdiği hikayesi, potansiyel destekçiler tarafından fazla çocuksu ve aksiyonsuz bulunmuş ve bu nedenle de çalışma yapım aşamasına

geçmekte gecikmiştir (Odell ve Le Blanc, 2011: 74). Fakat Takahata'nın "Ateşböceklerinin Mezarı" isimli efsane filmi yapmayı kabul etmesiyle, yatırımcılar her iki filme de destek olmaya karar vermişlerdir. Nihayet 1988 yılında Komşum Totoro, "Ateşböceklerinin Mezarı" ile beraber vizyona girdiğinde; biri gözleri dolduran bir savaş trajedisi, diğeri de ruhsal altyapının bütünüyle ortada olduğu (Osmond, 2014: 61), tabiri yerindeyse "sevimli" bir film olmasına rağmen birbirlerini çok iyi tamamlarlar. Her iki filmde başka herhangi bir Ghibli filminde olmadığı kadar kendilerini keşfeden karakterler içeren, çocukluk üzerine hazırlanmış kuvvetli çalışmalardır (Osmond, 2014: 61). *Komşum Totoro*, hastanede yatan annelerine daha yakın olabilmek için babalarıyla birlikte yeni bir eve taşınan Satsuki ve Mei isimli kardeşlerin, ormanın ruhu Totoro ve onun diğer fantastik dostlarıyla tanışması ile akabinde yaşadıkları sevimli macerayı konu almaktadır. Kızlar yeni evlerine ilk defa girdiklerinde, abla Satsuki'nin "perili ev" tanımını desteklercesine bazı yerlerde nereden geldiği belli olmayan meşe palamutları görülür ve kısa bir süre içinde ev daha da gizemli hale gelir. Mutfak kapısını bulmaya giden Mei ve Satsuki; kilitli kapıyı açtıklarında bir sürü küçük ve siyah kabarıklık, tuhaf bir hissiyatla ortadan kaybolur. Daha sonra babalarından bu yaratıkların "toz tavşancıkları" veya "kurum topları" denilen, orijinal ismiyle "susuwatari" olduklarını öğrenirler. Bu yaratıklar filmde, bir çeşit *yokai* olarak yer alırlar. Bilindiği gibi "*yokai*"ler Japon folklorunda doğaüstü yaratıklar sınıfında yer almaktadır (Sasakisan, 2014). Folklorik yaratıkların yanı sıra, *yokai*, garip hava durumları, göz yanılmaları, garip yemişler, vb gibi şeyleri de kasteder. Ancak *yokai* Japonya ile sınırlı değildir. Koca ayak, vampirler, gulyabani ve cadılar gibi dünyada garip olan her şeyi kapsayabilecek geniş ve kapsamlı bir terimdir (Davisson, 2012). Bu bilgilerin dışında, filmde de "toz tavşancıkları" veya "kurum topları" hakkında birtakım bilgiler verilmektedir. Kızlara bakmak için gelen yaşlı komşu kadın "toz tavşancıkları"nın eski evlerde kümelendiğini ve evi tozla kapladıklarını anlatır. "Toz tavşancıkları", eğer Kusakabe Ailesi'nin iyi ve mutlu insanlar olduklarını görürlerse, evi tozla kaplamayı bırakacak ve terk edeceklerdir. Komşum Totoro, Japon kültürünün en belirgin şekilde görüldüğü Miyazaki filmlerinden biridir. Filmin ilk başlarında, eve gelen Abla Satsuki, eve dizlerinin üstünde girer ve ayakkabılarının yere değmemesi için özen gösterir. Çünkü Japonlarda evlere ayakkabıyla girmek saygısızlık olarak görülmektedir. Baba ve kızları, evdeki ilk akşamlarında günün yorgunluğunu atmak için banyo yaparlar. Japon kültüründe banyo yapmak, suyun kirlenmemesi için banyodan önce alınan duştan farklı olarak geleneksel bir rahatlama yöntemidir. Ailecek banyo yapmaları, aile uyumunun bir göstergesi olarak da görülebilir (Odell ve Le Blanc, 2011: 30). Filmdeki Budizm yansımaları öğelerden biri de ailenin yeni evlerine taşındıkları ilk sahnelerden itibaren karşımıza çıkan *Jizo* heykelleridir. Okul dönüşü yağmura yakalanan Satsuki ve Mei, yol kenarındaki koruyucu ruha, yani, *Jizo* heykeline sığınır. Heykel, kel kafalı ve boynuna kırmızı önlük bağlanmış bir adam olarak ekrana yansır.

Seyahat edenlerin koruyucusu olduğu düşünüldüğü için yol kenarlarına konulan bu heykellerin, aslında, daha çok çocukların koruyucusu olduğuna inanılır. Bu heykellere, kırmızı önlükler ve kimi zaman da başlıklar giydirilmektedir. Mezarlıklarda kırmızı önlükler giydirilmiş çok sayıda küçük *Jizo* heykeline rastlanabilir. Bunlar, ölen çocukların anısına dikilmişlerdir. Japonya'da halen, mezarlıklar dahil olmak üzere tapınaklarda ve şehrin herhangi bir yerinde de bu heykellere rastlanmaktadır (Gülkesen, 2014).

Bir başka kaynaktan ise *Jizo* heykelleri hakkında şu bilgiler verilmektedir: Merhamet Buda'sının adı olup çocukların, gezginlerin ve hamile kadınların koruyucusudur. Sıkıntılı ebeveynleri teskin eden *Jizo* elinde asası olan kel kafalı bir



adam olarak tasvir edilir. Hint mitolojisindeki eşdeğeri *Kşitigarbha*'dır (Öztürk, 2017). Miyazaki, filminde, görüntüsü bir çeşit hayvana benzeyen Totoro'yu sevimli bir orman ruhu olarak yansıtmıştır. Mei, Totoro'yla ilk karşılaştığı anı ailesine anlattıktan sonra baba Tatsuo, kızının orman ruhuyla karşılaştığını anlar ve ona teşekkür etmek için büyük kafur ağacının yanına giderler. Tatsuo Kusakabe "Ağaçlar ve insanlar eskiden çok iyi arkadaşlar." diyerek sanki günümüz dünyasında tahrip edilen doğaya karşı duyarsızlaşan insana bir mesaj göndermektedir. Ayrıca bu sahnelerde Shinto inancına ait görseller de göze çarpmaktadır. Bunlardan ilki, baba ve kızlarının tapınağa giderken geçtikleri "torii" isimli kemerli GİRİŞ kapısıdır. Bu kapı, Shinto tapınaklarının GİRİŞinde bulunan, iki dikey ayak üzerinde, tepede iki yatay sütundan oluşan geleneksel GİRİŞ kapısı şeklinde tanımlanmaktadır (Öztürk, 2017). İnanca göre "torii", bu dünya ile ruhlar dünyasını birbirinden ayırmaktadır. Diğer bir öge ise kafur ağacının etrafına dolanmış, üzerinde birtakım süsler bulunan halattır. Bu halat, tapınakların olduğu yerde bulunan ve kutsal kabul edilen ağaçların etrafına dolanan "Shimenava" isimli ritüel ipidir (Bonney, 2000: 517). *Komşum Totoro*, sadece bir çocuk filmi olmaktan öte, çocuk bakış açısıyla dünyanın nasıl görüldüğünü gösteren bir filmidir. Çünkü çocuklarla büyüklerin gerçekleri her zaman farklıdır. Kaldı ki filmin bu kadar benimsenmesi, içinde barındırdığı mucizelerden ve doğallıktan kaynaklıdır. Filmin doğa ile tam bir uyum içinde olma biçimi, inanılır karakterlerin doğa ile etkileşim yolları (Odell ve Le Blanc, 2011: 75) mükemmel bir sadelikle örülü bu masalı meydana getirir. Kızlarının hayal dünyalarını alabildiğine genişleten baba, çocuklarının bizzat yer aldığı masalı yaşanabilir kılar. Satsuki ve Mei, yaşadıkları bu masaldan kendi gerçeklerini ve maceralarını oluşturmuşlardır. İşte tam bu noktada ormanın ruhu Totoro'nun, Satsuki ve Mei'nin, yani, çocukların mitolojisi olduğunu söylemek mümkündür.

### **Küçük Cadı Kiki**

*Majo no takkyûbin (Küçük Cadı Kiki / Kiki's Delivery Service)*, Miyazaki'nin çocuksu, sevimli ve neşe kaynağı bir başka filmi olarak, *Komşum Totoro*'dan sonra, 29 Temmuz 1989'da izleyicinin karşısına çıkmıştır. Eleştirmenlerce oldukça iyi yorumlar alan film, Eiko Kadono'nun aynı adlı romanından bir uyarlamadır. Başlarda Miyazaki filmin yalnızca yapımcılığını üstlenmek istese de daha sonra projeye uygun birini bulamayınca yönetmenliği de ele almıştır (Odell ve Le Blanc, 2011: 81). *Küçük Cadı Kiki*, kırsal bir kasabada yetişmiş genç bir cadı olan Kiki'nin büyük bir şehre yerleşmesiyle başlayan macerayı görselleştirmektedir.

Film, cadıların günlük hayatın ve toplumun parçası haline geldiği bir dünyada geçmektedir. Ayrıca Miyazaki, Kiki'yi Japon çizgi filmlerinde sorunlarını çözmek için sihirli güçlerini kullanan kadın kahramanlara yönelik bir karşılık olarak yaratmıştır. Dar bir bütçeyle hayatını sürdüren, marketten alışveriş yapan ve yerine göre uçmayı dahi beceremeyen Kiki karakteriyle, fantastik ve sıradan olanı bir araya getirir (Osmond, 2014: 59).

Onun kendi işini bulması, çalışma hayatına atılması, bu konuda mücadele etmesi, büyümek ve bunun getirdiği sorumlulukları yansıtmaları açısından oldukça önemlidir. Hem Kiki hem de arkadaşlık kurduğu ressam Ursula, kendi işlerinde çalışan, yeteneklerini kendileri için kullanan, üretken bir emekçi topluluğun parçası iki işçidir (Osmond, 2014:

64). Diğer Miyazaki filmleri gibi temel değerler ve hayatın kendisiyle ilgili güzel iletileri olan *Küçük Cadı Kiki*, Miyazaki temalarının en güzel yansıtıldığı filmlerden biridir. Ressam Ursula ve Kiki'nin yanında çalıştığı Fırıncı Osono, Miyazaki'nin, yetenekleri ve azimleriyle istedikleri işin sahibi güçlü kadın karakterlerindedir. Miyazaki'nin olmazsa olmazı uçma teması bu filmde de oldukça belirgindir. Kiki'nin süpürgesiyle uçtuğu tüm sahneler, Tombo'nun pervaneli bisikletinin havalanması ve dev zeplinin okyanus üzerindeki heybetli görüntüsü, capcanlı animasyonlarla birleştirilmiş bir seyir zevki sunmaktadır.

Kahramanın macerasında iki tür eylem vardır. Bir tanesi fiziksel eylemdir. Burada kahraman bir savaşta kahramanlık gösterir ya da bir hayat kurtarır. İkinci tür eylem ise ruhsal olandır. Burada kahraman, normal olmayan bir tür ruhsal yaşam deneyiminden geçer ve sonra bir mesajla geri döner. Bu maceranın ruhsal manasının ilk belirtileri, bir bakıma erken kabile topluluklarının buluş ya da erginleme ritüellerinde görülebilir. Bu ritüellerde çocuk, çocukluktan çıkmaya ve bir yetişkin olmaya zorlanır (Campbell ve Moyers, 2015: 163-164).

Filmde, Kiki'nin, yaşanan büyük zeplin kazasından arkadaşı Tombo'yu kurtarması, uçma yeteneğinin geri gelmesiyle birlikte halk tarafından kabul görmesinde de büyük rol oynar. Bu olay aynen, Campbell'ın bahsettiği, kahramanın olağan macerasında, ilk olan fiziksel eylemdir. Nitekim Kiki, azmi ve cesaretiyle sevdiği kişiyi kurtarma görevini üstlenerek çocukluktan yetişkinliğe bir adım atmış olur. On üç yaşına gelen her cadı gibi eğitimini tamamlamak ve kendi ayakları üzerinde durmak üzere ailesinin himayesinden ayrılp belirsiz bir Avrupa şehrine gelmesi de bir nevi erginleme ritüeli sayılabilir. Filmin orijinal adında geçen "takkyûbin" Japonya'da evden eve servisin etkili bir yoludur ve bunun en meşhur olanı Yamato Taşımacılığın yapmakta olduğu servistir. Bu şirketin konuyla ilgili logosunda ağzında yavrusunu taşıyan siyah bir anne kedi vardır (Odell ve Le Blanc, 2011: 79). Logodaki siyah kedinin, filmin dikkat çekici karakterlerinden olan Kiki'nin kedisi Jiji'ye ve dağıtım servisinin de filmin ana temasına uyumlu bir gönderme olduğu açıktır.

### **Yeni Ghibli Binası ve İlk Filmi Kırmızı Kanatlar**

*Küçük Cadı Kiki*'nin Japonya'da iki buçuk milyon kişi tarafından izlenmesi Miyazaki'nin ticari anlamda da atılım yapmasını sağlamıştır. Bu süreçte, çalışma arkadaşı Toshio Suzuki, Ghibli'nin genel müdürlüğüne getirilmiş ve şirketin de ana stüdyosu, Tokyo'nun Koganei bölgesinde, tasarımını bizzat Miyazaki'nin yapmış olduğu yeni binasına taşınmıştır (Osmond, 2014: 65).

1992 yılında ülkemizde *Kırmızı Kanatlar* adıyla bilinen *Kurenai no buta (Porco Rosso)* vizyona girer. Miyazaki, bu filmde, 1920'li yıllarda görev yapan ve yüzü bir domuza dönüşen avcı uçağı pilotunun, mizah ve ince göndermelerle bütünleştiği hikayesini anlatmaktadır. Avcı uçağı pilotunun yüzünün domuza dönüşme sebebi ise toplumu reddedişini temsilendir (Osmond, 2014: 65). Porco karakterinin bir domuza dönüşmüş olması, Miyazaki'nin bu hayvanı çizmeyi çok sevmesinden de kaynaklıdır (Şeko vd., 2017: 180). Film özellikle Miyazaki'nin, uçan nesnelere ve uçma

tutkusunun animasyona yansıyan en güzel örneklerinden biridir. II. Dünya Savaşı yıllarında doğmuş olan Miyazaki için kaçınılmaz görülebilecek bir temayı işleyen *Kırmızı Kanatlar*, Miyazaki'nin savaşa bakış açısını da yansıttığı en güzel örneklerdendir. Savaşın insanlar üzerinde, özellikle de savaşa doğrudan birebir kalan erkeklerin üzerinde yarattığı travma filmde çok güzel bir dille aktarılmıştır.

### **Mitolojik Bir Macera: Prenses Mononoke**

1997 yılında vizyona giren *Mononoke-hime (Prenses Mononoke / Princess Mononoke)*, Miyazaki'nin canlı çekim sinemasına en yakın filmi olmakla birlikte, birkaç sene öncesine kadar Miyazaki'nin karşı çıktığı, hareketli aksiyon sahnelerinde bilgisayar teknolojisi kullanımına başlanmasıyla Stüdyo Ghibli'nin bilgisayar teknolojilerini tam anlamıyla kullandığı ilk yapımdır. *Prenses Mononoke*'deki hikâye örgüsü, *Rüzgârlı Vadi*'de kullanılan öyküyü, öncü insanların antik doğa ruhlarına karşı mücadele ettiği orta çağ Japonya'sına taşımıştır (Osmond, 2014: 67).

Film, "Antik çağlarda bütün topraklar yaşlanmış ormanlarla kaplıydı ve bu topraklarda tanrıların ruhları yaşardı. O zamanlar insanlar ve hayvanlar birlik içinde yaşarlardı." diyerek başlar. Emishi Klanı'nın prensi Ashitaka'nın, köyelerine, yani, insan dünyasına saldıran Tatarigami'yi durdurmasıyla maceranın ana hatları şekillenir. Bu noktada açıklamanın lazım geldiği iki olgu bulunmaktadır. Bunlardan ilki filmin iki ana karakterinden ilki olan Ashitaka'nın klanı "Emishi"dir.

Emishi'ler (etnik Japon olmayan bir klan) Yamato rejimi sırasında neredeyse tamamen yok edilmiş bir klandır. Günümüzde Japonya'da çok az sayıda bulunan Ainu ırkının Emishi'lere dayandığı söylenmektedir. Ashitaka, filmde Moro, San ve Lady Eboshi arasında, yani, bir anlamda doğa ve modern insan arasında bir yerde gösterilir. İki taraf için de savaştacak, iki tarafı da sevecek ve koruyacaktır (Çay, 2013).

İkinci olgu ise; Tatarigami'nin, film boyunca karşımıza çıkacak "*kami*"lerden ilki olması sebebiyle, başlı başına ayrı bir konu olarak "*kami*"ler. Bu olguyu anlamak ve filmdeki mitolojiyi yorumlayabilmek için kısaca, Japon mitolojisinin de temel taşlarından biri olan Shinto dinine bakmak ve bu olgunun bahsi geçen dindeki yerine değinmek, filmi anlamak ve yorumlamak açısından faydalı olacaktır.

### **Shinto Dini ve "Kami"ler**

Shinto (Şinto) veya Shintoizm, Taoizm etkisiyle Japonya'da gelişmiş tabiat güçlerinin tanrılaştırılması prensibine dayanan bir dinin adıdır. Çince "*Şen Tao*" kelimesiyle ilişkili Shinto dininin Japonca tam adı "*Kami-Nomiçi*" olup "*Tanrıların Yolu*" anlamına gelmektedir. Herhangi bir kurucusu olmayan, en az M.Ö. 7. Yüzyıla dek eskiye dayandırılabilen Shintoizm, "*kami*" adıyla bilinen doğa güçleri, oluşum ve nesnelere temsil eden çok sayıda tanrının var olduğu bir tabiat dinidir (Öztürk, 2018).

“*Kami*”ler genellikle “tanrılar” şeklinde tercüme edilmektedir. Ruhani yaratıklar değillerdir, fakat bunların pek çoğu shintai (tanrı vücut)’da ikamet eden ruhlara ya da benzeri şeylere sahiptir. Dr. Ashton’dan aktaran Mackenzie, “*kami*”nin genel olarak tanrıyla ilgili olmasına rağmen, bazı önemli sınırlamaları olduğunu hatırlattığını belirtmektedir. “*Kami*”ler; yüksek, hızlı, iyi, zengin ve canlıdır. Fakat sonsuz, mutlak kudret sahibi ya da her şeyi bilen değildir (Mackenzie, 1996: 283).

Mackenzie, kitabında Dr. Ashton’ın, 18. Yüzyıl büyük Shinto din bilimcisi Matöori’den, “*kami*” hakkında şunları aktardığından da bahsetmiştir:

“*Kami*” deyimi ilk olarak eski kayıtlarda adı geçen değişik gökyüzü ve yeryüzü tanrıları ve aynı zamanda kendilerine ibadet edilen, türbelerde oturan ruhlar (mi-toma) için kullanılmıştır. Sadece insanlar değil, aynı zamanda, sahip oldukları olağanüstü ve etkili güçleri yüzünden korkulmayı ve saygı duyulmayı hak eden kuşlar, hayvanlar, bitkiler, ağaçlar, denizler, dağlar ve bütün diğer şeyler de *kami* olarak anılıyordu. Sadece eşsiz asillikleri ve işe yarar olmalarından dolayı meşhur değildiler. Muzır ve esrarengiz yaratıklar da sadece genel olarak korkulan şeyler iseler *kami* olarak adlandırılırdı.” (Mackenzie, 1996: 284)

Tatarigami, yaban domuzu Nago’nun bedenini ele geçirmiş şeytani bir varlıktır. Film, bunun sebebi olarak yaban domuzunun vücudundan çıkan insan yapımı demir topu gösterir. Ashitaka, yaban domuzunu ele geçiren Tatarigami tarafından lanetlenir. Koluna bulaşan bu lanet, zamanla tüm vücudunu ele geçirip, ölümüne sebep olacaktır. Bu yüzden Ashitaka, lanete çözüm bulmak üzere klanını terk eder ve böylelikle kahramanın yolculuğu başlar. Ashitaka, laneti ortadan kaldırmak için Shishigami’yi, yani ormanın ruhunu aramaktadır. Böylelikle Shishigami, filmdeki en önemli “*kami*”lerden biri olarak ortaya çıkar. Gündüzleri geyik suretinde dolaşan orman ruhu, geceleri ise *Deterabotchi* (*gece yürüyen*)’ye dönüşmektedir. Ashitaka, Shishigami’nin ikamet ettiği antik ormanı ararken Mononoke ve diğer bir “*kami*” olan kurt Moro ile karşılaşır. Kurt tanrı Moro tarafından büyütülen ve kendini bir kurt gibi gören San, insanlardan nefret etmektedir. Ormanın yok edilmesine sebep olarak Lady Eboshi’yi gördüğünden onu öldürmek ister, böylelikle bu katliamın son bulacağına inanır. Ülküsü doğrultusunda gözü kara ve ateşli bir cesaretle Eboshi’ye durmadan saldırır. Yukarıda da belirtildiği gibi Ashitaka, bu iki karakter arasında bir köprü görevi görür, başka bir deyişle doğa ve modern insan arasında. Lady Eboshi ise, doğayı tahrip etmesi ve Mononoke’yi öldürmek istemesiyle kötü bir karakter imajı çizer ancak film içerisinde oldukça önemli bir yere sahiptir.

Eboshi’nin özellikle güzelliği ve kimono giymesi bile modern döneme bir eleştiridir. Miyazaki, magazin dergilerinde çokça görülen, mevcut Japon estetiğinin önemli bir parçası olan ve sadece Japon mankenlerle çekilen fotoğraflara da bu sayede gönderme yapar. Çünkü bu mankenler doğa içinde kimono ile poz verip mevsimsel aktiviteler yerine getirirken, Japon kadınının doğa ile ne kadar uyumlu olduğunu göstermektedir (Çay, 2013).

Buna tezat olarak Lady Eboshi, fazlasıyla saldırgan ve hırslı kişiliğiyle ormanları yok etmeyi, zenginlik için daha fazlasını elde etmeyi ister. Ama buna rağmen halkı, güçlü kişiliğini ve konumunu kullanarak himayesine aldığı cüzamlılardan ve hayat kadınlarından oluşur. Toki gibi güçlü kadınlar Miyazaki’nin filmlerindeki işçi sınıfının da bir örneğidir (Odell ve Le

Blanc, 2011: 108). Onlar ki, işlerini görmek ve kendilerini korumak için erkeklere ihtiyaç duymadan kendi ayakları üzerine sağlam basarlar. Çalıştıkları demir imalatçısı kasabada; çevresinde demir arayışıyla haddinden fazla tahrip edilmiş bir orman ve bu demiri işlemek için dumanları yükselen fabrika bacaları vardır. Bir nevi sanayileşme ile birlikte doğayla iletişimimizi beton yığınlarıyla kopardığımız günümüz dünyası şehirlerinin başlangıcı konumundadır. Aslında kasaba, bu yönüyle filmdeki çatışmanın da temelini oluşturmaktadır. Çünkü geçimini sağlamak amacıyla toprağı alt üst eden insanoğlu karşısında toprağı korumaya çalışan “kami”ler, yani doğa vardır. Silah üretiminin artmasıyla, Ashitaka’nın ok ve yayı, ilerlemenin gölgesi altında işlevsizleşmektedir (Odell ve Le Blanc, 2011: 107). İnsanlar ve doğa arasındaki savaş için uzaklardan bütün klanını alıp gelen yabandomuzu tanrı Okkoto filmdeki diğer bir “kami”dir. Ayrıca, Ashitaka’ya kasabayı bulması için yol gösteren ve filmin ormanda geçen çoğu sahnesinde yer alan “kodama”lara da değinmek gerekir. Japon Folklorunda “kodama”, ağaçlarda yaşadığına inanılan ruhların adı olup, yaşadıkları ağacı kesmenin uğursuzluk getireceğine inanılırdı (Öztürk, 2017).Filmin can alıcı noktasında Shishigami’nin başı, kralın adamlarıyla pusuda bekleyen Lady Eboshi tarafından vücudundan ayrılır. Ashitaka ve San, Shishigami’nin başını kralın adamlarından kurtarır, onu ait olduğu yere geri verirler. Fakat Shishigami, başını geri almasına rağmen yok olur. Onun yok oluşu bile ormanın yeniden yeşermesine, tüm çiçeklerin filizlenmesine, yani yeniden doğuşa vesile olur. Bu doğrultuda filmdeki şiddetli ve yıkıcı savaşta kazanan bir tarafın olmadığı açıkça görülmektedir. San, yine de ormanın ruhunu yok eden insanları affetmez. Ashitaka, San ile vedalaşırken “Sen ormanda yaşayacaksın ben de demir şehrin inşasında bulunacağım. Yan yana olacağız.” der. Burada Ashitaka’nın artık doğanın, insanların ve hayvanların bir arada yaşayacakları bir zamana işaret ettiği şeklinde bir yorum yapılabilir. Fakat doğa, filmde, güzel ama tehdit edicidir. Miyazaki’nin kurduğu dünya ise teknolojiyi sevimsiz saymak yerine, onu hayatın bir gerçeği olarak ele alır ve kabullenir (Çay, 2013). Miyazaki’nin diğer pek çok filminde görülen tahrip edilerek yok edilen doğa ve doğayla uyum içinde yaşayabilen insan özlemi, *Prens Mononoke*’de oldukça ön plandadır. Hikâyenin oluşma aşamasında Miyazaki, şunları dile getirmiştir: “Öyle bir noktadaydım ki insanın ekosistemle olan bir problemine değinmeden film yapamaz hale gelmiştim.” (Lendburg’dan aktaran Şeko, 2017: 180) Ayrıca belirtmek gerekir ki, Shinto inancı ve Japon mitolojisiyle harmanlanmış, seyir zevki yüksek bu filmde Miyazaki, çok sevdiği uçma temasını hiç kullanmamıştır.

### **Bir Miyazaki Başyapıtı: Ruhların Kaçışı**

2001 yılında, Miyazaki’nin, “En İyi Animasyon Film” dalında Oscar kazanan ve bu alanda Oscar kazanan ilk yapım olma özelliğini taşıyan (Şeko, 2017: 182) filmi *Sen to Chihiro no Kamikakushi (Ruhların Kaçışı / Spirited Away)* vizyona girmiştir. Ruhların Kaçışı, Japonya’da, dünyadan çok daha farklı tepkilerle karşılanan gizemli ve fantastik bir çizgi filmidir. Japonya’da gösterime girdiğinde gelmiş geçmiş en yüksek gişe hasılatını elde eden film, pek çok Batı ülkesinde taktirle karşılanırsa da daha çok bir sanat filmi olarak değerlendirilmiştir (Osmond, 2014: 10). Filmin başında arabanın arka koltuğunda oturan ve macerasına giden yolda son derece isteksiz olan Chihiro, annesi ve babasıyla beraber yeni bir eve taşınmak üzere yol almaktadır. Babanın yaptığı yanlış bir dönüş, ailenin sık ağaçlı bir ormanın içine doğru ilerlemesine sebep olur. Burada karşılarına çıkan bir tünel, aileyi, II. Dünya Savaşı öncesi Japonya’sını çağrıştıracak binaların ve restoranların olduğu kültürel temalı bir parka yönlendirir (Osmond, 2014: 11). Parktaki bir restorandın tezgahında gördükleri yemeklere aldanan anne-baba açgözlülükle yemekleri yerler ve Chihiro onları tekrar bulduğunda

ekrana, durmadan yiyen domuzlar olarak yansrlar. Miyazaki'nin anne-babayı domuza çevirmesi, Japonya'daki hızlı tüketimin hâkim olduğu yıllara yönelik acımasız bir eleştirisidir (Osmond, 2014: 100-101). Chihiro, filmin ana ve en önemli mekânı olan hamamı, derin bir vadinin üzerine kurulmuş tahta köprünün ötesinde görür.

Japoncada sıcak su anlamına gelen "Yu" yazılı bir bayrak sallanan, bir Japon veya Çin kalesini andıran, misafirhane veya dükkân anlamına gelen "Aburaya" isimli bina, oldukça gösterişlidir (Osmond, 2014: 98). Bahsi geçen bina, kaplıca veya daha lüks *seno* denen dinlenme tesisleridir ve Japonya'daki toplumsal hayatın önemli bir parçasıdır. 1960'larda 2700 tanesi sadece Tokyo'da olmak üzere, Japonya'da toplam 18000 *seno* olarak bilinen halka açık hamam vardır. Yerel *sentolar*, halkın bir arada yıkandığı, herhangi bir sınıfa veya zümreye ait olmayan, çocukların okullarından veya evlerinden daha büyük bir dünya ve büyük bir toplumun parçası olduklarını keşfettikleri kültür merkezleridir (Osmond, 2014: 112-113).

Fakat Ruhların Kaçışı'ndaki hamam, Shinto inancının sekiz milyon ruhunu temsil eden tuhaf yaratıkların (Osmond, 2014: 113) vücutlarını dinlendirmek ve yıkanmak için geldikleri bir yerdir.

Özellikle, önce kokuşmuş bir ruh sanılan Nehir Ruhu'nun hamama geldiği sahnede bu durum çok daha çarpıcıdır. Ruh, çamurlar içinde, oldukça kirli ve kötü kokulu bir halde hamama gelir. Ancak Chihiro, arındıran suların altında onun gerçek doğasını, içerisindeki "kami"yi görmeye başlar. Nehir Ruhu'na batmış bir diken gibi görünen şeyin aslında bir bisikletin başı olduğu ortaya çıkar ve bisikletle birlikte, gündelik hayatın diğer parçaları, onu kirleten diğer şeyler de içerisinden çıktıkça, ruh temizlenmeye başlar. Nehir Ruhu, saf ve temiz, beyaz ve güçlü bir ejderha görünümü ile uzaklaşır (Boyd ve Nishimura'dan aktaran Pehlivan, 2017: 370)

Nehir Ruhu'nun kirli görüntüsünün altından çıkan şey bir anlamda kutsaldır. O, kokuşmuş bir ruh olarak oraya gelir ve beyaz bir nehir ruhu olarak oradan ayrılır. Söz konusu hikâye, Shinto'nun, her şeyin içinde bir kutsallık olduğu yönündeki öğretisiyle bağdaştırılabilir (Kukathas'tan aktaran Pehlivan, 2017: 370). Anne-babasını domuza dönüşmüş halde gören Chihiro, kasabanın merdivenlerine koşar ve beline kadar suya batar. Bütün bunların bir rüya olduğuna kendini ikna etmeye çalışırken, kıyıya yanaşan mavnadan kalabalık bir hayalet topluluğu iner.

Bu hayalet topluluğu, üzerinde insan suratını çağrıştıran şekiller olan, havada yüzen kâğıt maskeler takmaktadır. Hayaletlerde görülen bu maskeler, Nara'daki Kasuga tapınağındaki dansçıların taktığı maskelerdir. Bu maskelerin Miyazaki'ye çekici gelmesinin sebebi, insan suratının sembolik indirgemeleri olması olabilir. Üstelik maskeler tüm izleyicilere gerçek anlamda Japon kültürüne ait otantik unsurlar olarak görünür, olay örgüsünün devamında ortaya çıkacak acayip yaratıklar için de seyirciyi hazırlar (Osmond, 2014: 101-102).

Chihiro, kısa bir süre içinde hayalete dönüşmeye başladığını fark eder. Bu sırada, hikâyenin başında, köprüde karşılaştığı Haku isimli çocuk ona yardım etmeye gelmiştir. Haku küçük kızın domuza dönüşen anne-babasının yerini dolduracak kadar olgun davranışlar sergiler ve Chihiro'ya ruhlar dünyasında hayatta kalabilmesi için bir yemiş verir (Osmond, 2014: 103). Chihiro, bu sayede eski haline geri döner. Bu durum mitolojik bir Japon hikâyesini hatırlatmaktadır.

Hayatta kalmak için diğer dünyadan yiyecek tüketme motifi, İzanagi ve İzanami'nin hikâyesiyle izah edilebilir. Hikâye şöyledir: Japon mitolojisinde kadın yaratıcı olan İzanami, ateş tanrısını doğururken ölür. Kardeşi ve aynı zamanda kocası olan tanrı İzanagi, onu çok özler ve geri almak için yeraltı dünyasına gider. Fakat İzanami, o diyarın yiyeceğinden yediği için geri dönmesinin kolay olmayacağını ima eder. Zira diğer dünyaya ait yiyeceğin, o dünyada kalmaya sebep olacak gücü vardır (Reider, 2005: 5-6).

Hamamda iş bulmak için kazan dairesine giden Chihiro, orada, ismi “yaşlı kazancı adam” anlamına gelen, örümcek adam Kamaji ile karşılaşır. Yaşlı bir adamın bedenine sahip bu karakterin başlangıçta “insan” olması düşünülmüştür. Daha sonra dış görünüşünün örümceği andırmasının rolüyle muhteşem uyum sağlayacağı fark edilmiştir. Zira örümcek, çalışkanlığın temsil eden evrensel bir semboldür. Kamaji, çalışan kitlelerin bir karikatürüdür (Osmond, 2014: 109).

Kamaji'nin dışında kazan dairesinde, Kamaji'nin buyruğunda çalışan ve *Komşum Totoro*'dan aşına olunan “*susuwatari*”ler vardır. Fakat *Ruhların Kaçışı*'nda bu yaratıklar, kolları olan ve hamamda çalışan is perileri olarak yer almaktadırlar. Hamamın sahibi Yubaba isimli karakterin ortaya çıkışını büyük ölçüde Atsuo Tanaka üstlenmiştir. Somurtkan suratı ve kocaman saç topuzuyla masa başında oturan Yubaba'nın duruşu, Sir John Tenniel'in *Alice* resimlerindeki Düşes'i anımsatmaktadır (Osmond, 2014: 115).

Reider'dan aktaran Osmond, Yubaba'nın “Baba Yaga” olarak da bilinen, insanları baştan çıkarıp yiyen, mitik “yamauba” veya (“yamanba” olarak dayazılam) dağ cadısından esinlenerek yaratıldığını öne sürdüğünü belirtmiştir. Sıcak su anlamına gelen “yu” ve yaşlı kadın anlamına gelen “baba” kelimelerini bir araya getiren “Yubaba” isminin Japon seyirciler için (Japon mitolojisindeki) “yamauba”yı çağrıştırması söz konusudur. Reider'dan aktaran Osmond'un, Reider'in makalesinde dikkat çektiği bir başka noktanın, “yamauba”nın süper kahraman Kintaro denilen Japon Herkülü'nün annesi olarak bilinmesi olduğundan bahsetmiştir. Bu aynı zamanda filmde, Yubaba'nın çocuğunun neden kendisine göre daha büyük olduğunun açıklaması da olabilir (Osmond, 2014: 116-117).

Yubaba'nın dev çocuğu Boh, çıplak vücuduna *harakake* olarak bilinen, üstünde ismi yazılı kırmızı bir önlük giymektedir (Osmond, 2014: 146). Yubaba, Chihiro'nun hamamda çalışmasını kabul eder ve ona bir sözleşme imzalatır.

Chihiro, bu sözleşmeye adını, Japon geleneklerine uygun olarak soyadı önde gelecek şekilde yazar. ("Ogino Chihiro") Yubaba, isimdeki dört kanji harfinden üçünü ayırıp avucunun içine yazarak Chihiro'nun ismini çalar. "Bundan sonra senin ismin Sen olacak" derken Yubaba, Chihiro isminin yazılışında geri kalan tek kanji karakteri olan Sen'den bahsetmektedir (Osmond, 2014: 118). İsimlerin kullanımının masallardan gelen başka çağrışımları olsa da Miyazaki'nin en çok Ursula Le Guin'in *Yerdeniz* romanlarından etkilenmiş olduğu söylenebilir. Le Guin'in eserlerindeki ana fikir her şeyin büyüyle öğrenilebilen bir "Asıl Ad"ı olmasıdır. Atuan Mezarları isimli ikinci kitap bu ilkenin kötüye kullanıldığı bir örnekle başlar. Küçük bir kızın ismi törenle elinden alınır ve kız doğaüstü güçlere köle edilir. (Osmond, 2014: 119).

Chihiro'nun hamamda çalışmaya başlamasıyla, izleyici hamam çalışanlarını da yakından görür. Filmde, hamama gelen ruhlar başta olmak üzere bu çalışanlarda Miyazaki'nin hayal gücünün ürünleridir.

Temizlik yapan kadınların oval suratları ve alınlarında iki nokta vardır. Hamamdaki kadın işçiler, kurbağa şekilli erkek işçileri tamamlayan, şekil değiştirmiş çalışkan sümüklüböceklerdir. Birkaç erkek işçide de görülen bu noktalar, sümüklüböceklerin antenlerini göstermektedir ve bin sene önceki Heian döneminde Japon kadınlarının yaptıkları kaş makyajlarına atıfta bulunmaktadır. Fakat hikâyede Chihiro'ya yardımcı kadın karakterlerden olan Lin, bir gelincik olarak tasarlanan, uzun suratı ve noktasız alnıyla bir istisna oluşturmaktadır (Osmond, 2014: 126-127).

Filmin ilk yarısından itibaren hikâyede önemli bir rolü olan Yüzsüz karakteri, yüzünün olması gereken yerde bir "Noh" maskesiyle gezer. Japonca ismi Kaonashi olarak geçen bu karakterin taktığı Noh maskesiyle ilgili şu bilgiler mevcuttur:

Noh bugün oynanan en eski tiyatro tarzıdır. 14. Yüzyıldan bu yana yapılan, geleneksel edebiyat hikayelerine dayanan klasik Japon müzikal dramasıdır. Oyuncular, maskelerdeki jestler ve görünümlele bir hikâye anlatırlar. Noh oyununun seyircisinin hayal gücünü harekete geçirmek için yeterli beden dili ve hareketle birlikte sunulan yüz ifadelerini vurgulamak ve stilize etmek için Noh maskesi kullanılır (www.historyofmasks.net, 2018).

Japonca ismi Kaonashi olan Yüzsüz, ilk gördüğü andan itibaren Chihiro'ya bir tür merak kaynaklı ilgi beslemektedir. Filmin aksiyonlu sahnelerinde, Yüzsüz hamam çalışanları yemeye başlar ve bitmek bilmez bir açgözlülükle her şeye saldırır. Yüzsüz'ün kendisi de dipsiz iştahıyla doğrudan canavar geleneğinden gelmektedir. Acınası ve duygusuz açlığı, modern kapitalist dünyada rahat içinde yaşayan, herhangi bir bireyin yaşadığı manevi dibe vuruşu temsil eder gibidir (Osmond, 2014: 137).

Filmin ikinci yarısındaki olaylar, kahramanın macerasının başka bir yönde değişmesine sebep olur. Miyazaki, ikinci yarıda ejderha olduğu ortaya çıkan Haku karakterinin Chihiro tarafından kurtarılması öyküsünü işler. Zira filmin ilk



yarısında, Haku'da Chihiro'yu defalarca kurtarmıştır. Haku'nun cinsiyetini belli etmeyen suratı ve zarıflığı, Japon animasyonu geleneğinden gelmektedir (Osmond, 2014: 99). Ayrıca filmdeki uçma motifinin öznesi de ejderha çocuk Haku'dur (Osmond, 2014: 40). Haku, Miyazaki'nin ilk ejderhasıdır (Osmond, 2014: 139). Japon mitolojisinde, ejderhalarla ilgili anlatılar da mevcuttur. Örneğin; Japonya'daki Tarihi Kayıtlarda, İmparator Hwang'ın bir ejderhayı, sırtına binip gökyüzünde gezinmek için nasıl yere indirdiği anlatılır (Mackenzie, 1996: 42). Bu durum filmdeki en dikkat çekici sahneyi hatırlatmaktadır. Sahnede ejdarha haline dönüşmüş olan Haku ve sırtındaki Chihiro'nun gökyüzündeki yolculuğu mükemmel bir görsellik oluşturmaktadır. Bununla birlikte Japon ejderha tanrısı tıpkı Çin ejderha tanrısı gibi genç ya da yaşlı bir adam, sevimli bir genç kız ya da çirkin yaşlı bir kadın, bir fare, bir yılan, bir balık, bir ağaç, bir silah ya da alet gibi şekillerde ortaya çıkabilir. Ancak şekli ne olursa olsun ejderha, su ile yakından ilintilidir (Mackenzie, 1996: 50). Ayrıca ejderhalar da esrarengiz ve korkunç yaratılışları sebebiyle "kami" sayılmışlardır (Mackenzie, 1996: 284). Bu bilgilere istinaden filmdeki iki ejderha da nehir ruhudur ve Haku da yukarıda bahsedildiği gibi on iki yaşlarında genç bir adam suretinde dolaşmaktadır.

Chihiro, sonunda Haku'yu nereden tanıdığını hatırlar. Chihiro küçükken ayakbabisını bir nehre düşürür ve almak için girdiğinde, tam boğulacağını düşünürken, sular onu kıyıya taşır. Chihiro, Kahaku Nehri'nin Haku olduğunu, daha doğrusu Haku'nun bu nehrin ruhu olduğunu ve bu ismin de Haku'nun gerçek adı olduğunu hatırlar. Söz konusu nehir binalarla doldurulmuştur ve Haku'nun adını hatırlayamamasının, eve giden yolu bulamamasının nedeni budur (Pehlivan, 2017: 370-371).

Chihiro, temizlediği Nehir Tanrısı'nın ona verdiği top şeklindeki hamuru, Haku'yu kurtarmak için kullanmış ve domuza dönüşmüş ailesini eski haline döndürebilecekken fedakârlık yapmıştır.

Haku, Chihiro'nun verdiği hamuru yutunca kara yapışkan bir yumru kusar. Yumru çözüldünce altın rengi mühür ve sürünerek kaçmaya çalışan kara bir kurtçuk ortaya çıkar. Chihiro, bu kara solucanın üzerine basar ve ayağının altında pestilini çıkartınca kokuşmuş ruha verdiği tepkiye benzer bir tepki verir. Kamaji'nin "Engacho" diye bağırışı, altyazıda anlamını yansıtmayacak şekilde "iğrenç" diye çevrilmiştir. Chihiro parmaklarıyla bir kare yapar ve Kamaji, "kitta" (kes) diyerek Chihiro'nun eliyle yaptığı şekle vurur. Çoğunlukla hayvan dışkı gibi pis bir şeye dokunulduğunda yapılan bu hareket bir Japon geleneğidir ve pek çok çeşidi bulunur. Kişinin kirlilikle bağlantısını bu sayede kopardığı düşünülmektedir. Genellikle çocuklar tarafından gerçekleştirilen bu ritüel, uygulamanın kaynağı olan Shinto geleneklerine de neşeli bir saygı gösterisidir (Osmond, 2014: 149-150).

Chihiro'nun, Yubaba'nın ikiz kardeşi Zeniba'ya mührü iade etmek için yaptığı tren yolculuğu, filmin en akılda kalıcı sahnelerinin başında gelmektedir. Yüzsüz, fareye dönüşmüş haldeki bebek Boh, ve Yubaba'nın odasında dolaşan ve gagalı bir sineğe dönüşen üç kafayla yapılan bu tren yolculuğu, yağmur yağdığı için sular altında kalan rayların üzerinde gerçekleşir.

Osmond'un (2014) belirttiği üzere tren sahnesinin filmi tamamlayıcı etkisi vardır. Filmdeki diğer sahnelerden farklı olarak, tren sahnesinde korkutucu veya ürkütücü bir unsur yoktur. Batı'daki izleyici kitlelerinden farklı olarak, Japonya'da filmi izleyen, çocuklarda dahil, pek çok kişi tren sahnesinin, daha erken döneme ait, Kenji Miyazawa'nın Night on the Galactic Railroad (Samanyolu Demiryolunda Gece) isimli kısa romanını çağrıştırdığını fark etmiştir. Miyazawa'nın Budist unsurlar içeren öyküsünün merkezinde, Samanyolu Nehri'nin kıyısında ölümlerin ruhlarını taşıyan bir tren vardır. Hem Miyazawa hem de Miyazaki, treni fizikötesi bir gizem unsuru olarak kullanmaktadır. Bu sahne, bulanık bir gizem algısını oluşturmak için bir çocuğun gözünden anlatılan, uçsuz bucaksız deniz ve göze çarpan ufak detaylarla yaratılan bir dünya algısı gösterir (Osmond, 2014: 23-24).

Filme ilham kaynağı olan bir başka kitap ise Lewis Carroll'un *Alice Harikalar Diyarında* isimli hikâyesidir. Bu hikâyeden, ejderhaya dönüşen bir çocuk, fareye dönüşen bir bebek gibi çağrışımlar bulunmaktadır. Bu yöndeki sorularla karşılaştığında Miyazaki, Alice'in dolaylı bir etkisi olmuş olabileceğini belirtmiştir (Osmond, 2014: 11-12).

Shinto inancı ve Japon mitolojisinden pek çok öge barındıran *Ruhların Kaçışı*, orijinal isminde de bu izleri yansıtmaktadır. Filmin Japonca adında geçen "*kamikakushi*" "*kamilerin, tanrıların gizlediği*" anlamına gelen bir kelimedir. Geçmişte, çocuklar ya da kadınlar aniden kaybolup uzun bir süre bulunamadıkları zaman, ruhlar dünyasına götürüldüğü var sayılırdı (Reider, 2005: 8).

*Ruhların Kaçışı*'nda da diğer Miyazaki filmlerinde olduğu gibi çevreci bir bakış bulmak mümkündür.

Nehir Ruhu'nun kirliliği ve kokuşmuş bir ruh zannedilmesi, doğaya saygılı Shinto inancıyla da bağdaşan çevreci bir atıf olarak da yorumlanabilir. Bu ruh, bir nehir ruhudur, fakat çöplükle ve atık maddelerle doludur. Bu açıdan bakıldığında Miyazaki, insanın ve modern insana ait nesnelerin doğaya verdiği tahribattan bahsediyor gibi görünür. Aynı şekilde, Haku'da bir nehir ruhudur ve fakat ruhu olduğu nehir kurutulup üzerine binalar yapılmıştır (Mayumi vd.'den aktaran Pehlivan, 2017: 371).

Yüzsüz karakterinin canavara dönüşmüş halini yok etme görevi Chihiro'ya verilse de Miyazaki bunu yeniden tanımlamış, dışarıdan bakınca görülebilen canavarı öldürme görevini, canavarın içindeki hastalığı bertaraf etmek olarak değiştirmiştir. Doğuştan kötü özelliklere sahip olmayan canavarlar kullanılması, iyilik yapmaları için canavarlara bir şans daha verilmesine olanak tanımıştır. Bu konuda Miyazaki, "çocuk filmlerinde her zaman geriye dönüp yepyeni bir başlangıç yapma şansı olur." demiştir (Osmond, 2014: 153). Yubaba karakteri de saf kötü değildir. Her ne kadar korku verici ve öfkeli bir cadı olsa da çocuğuna karşı büyük bir bağlılık ve sevecenlik gösteren bir anne olarak resmedilir. Öte yandan iyi bir cadı olarak gördüğümüz Zeniba da onun ikiz kardeşidir ve ikisi beraber Chihiro'nun iyi ve kötü deneyimlerini temsil eder. Shinto açısından bakıldığında Yubaba ve Zeniba saf iyi ve kötüyü temsil etmez. Bu karakterler kişinin hayatındaki kirletici ve arındırıcı olayları temsil eden figürler olarak görülebilir (Boyd ve Nishimura'dan aktaran Pehlivan, 2017: 371).

Miyazaki; Ruhların Kaçışı, yaşı ilerlemiş Japon izleyiciler için nostaljik bir uzam sunsa da filmin asıl hedef kitlesi olan çocuklar için aynı uzamın yeni ve eşsiz bir havası olacağına işaret eder. Buna bağlı olarak, “yabancı izleyicilerin, Japon çocuklarına benzer bir deneyimden geçeceğini” belirtir. Ruhların Kaçışı için hazırladığı proje teklifinde Miyazaki, “(Japon çocuklarına) geleneklerimizin zenginliğini öğretmeliyiz.” demiştir (Osmond, 2014: 18-19).

### **Masalsı Bir Metamorfoz: Yürüyen Şato**

Miyazaki, *Ruhların Kaçışı* filminin ardından neredeyse onun kadar yüksek bir gişe başarısı elden eden filmi *Hauru no ugoku Shiro (Yürüyen Şato / Howl's Moving Castle)*'yu izleyiciyle buluşturmuştur. 2004 yılında vizyona giren film, Miyazaki'nin en fazla eleştirilen filmi olmuştur (Osmond, 2014: 171). *Yürüyen Şato*'nun, birtakım kaynaklarda, Diana Wynne Jonas'a ait üç kitaplık serinin aynı adlı ilk kitabından bir uyarlama olduğu yazsa da Andrew Osmond'ın “Ruhların Kaçışı” isimli kitabının son bölümünde “Pek çok seyirci ve eleştirmen filmin, İngiliz yazar Diana Wynne'nin bir kitabında geçen hikâyeye çok benzediğini savunmuştur.” şeklinde bir ifade yer almaktadır. Bununla birlikte filmle ilgili; olay örgüsünün filmin ortasında kitapla ayrışmasının filme karmaşık ve tutarsız bir hava kattığı ve *Komşum Totoro* veya *Küçük Cadı Kiki*'nin anlaşılabilirliğinden çok uzak olduğu iddia edilmiştir (Osmond, 2014: 172). Victoria dönemine ait gibi görünen şehirdeki şapka dükkanında çalışan filmin ana karakteri Sophie; bu yolla geçimini sağlayan, çekingen ve kibar bir genç kızdır. Bir gün kız kardeşinin yanına giderken, iki asker yolunu keser ve Sophie'nin imdadına Yürüyen Şato'nun sahibi meşhur büyücü Howl yetişir. Böylelikle Sophie'nin hayatı macerasına doğru yön değiştirir. Sophie, Howl'un da kaçtığı Batının Kötü Cadısı tarafından yaşlı bir kadına dönüştürülür ve filmdeki dönüşümlerden ilki gerçekleşmiş olur.

Paradoksal biçimde, yaşlı görünümü nedeniyle iyi görünme şansı olmadığından, daha fazla özgürleşir ve kendine güvenir, kaybedeceği bir şey olmadığından zorluklara karşı dimdik durur. Bu, absürt oranda yakışıklı ve androjen görünümünü kaybetme düşüncesi derin bir depresyona girmesi için yeterli olan Howl ile zıt bir durumdur (Odell ve Le Blanc, 2011: 124).

Howl, düşmanlarından saklanmak için Jenkins ve Pendragon gibi farklı isimler kullanır.

Pendragon, Britanya mitolojisindeki efsanevi Kral Arthur'un babası ve Camelot Kralı'nın ismidir. Uther Pendragon ismine ilk kez Monmouth'lu Geoffrey'nin kaleme aldığı Britanya Kralları Tarihi adlı kitap ve eski Gâl Şiirlerinde rastlanmaktadır. Efsanelerde, Uther Pendragon hayatını, halkını ve oğlu Prens Arthur'u korumaya adanmış sert bir kral olarak tasvir edilir. Ejderhaların lideri anlamına gelen Pendragon soyadı onun büyük bir savaşçı ve güçlü bir kral olduğunun mecazi bir göstergesidir (Aslantaş, 2015).

Ancak bu mitolojik ismin filmdeki Howl karakteriyle doğrudan ilişkisi olan bir kavram olmadığı görülmektedir. Dünyanın içine düştüğü korkunç savaşta Howl, düşmanla çarpışmak için büyük siyah bir kuşa dönüşür. Bu durum, filmdeki ikinci en önemli dönüşümü gösterir. *Komşum Totoro*'da bahsi geçen “*yokai*”lerin, teknik açıdan Howl'da da kendini

gösterdiği söylenilebilir. Zira “*yokai*”lerin (hen: tuhaf; ge: şekil değiştiren) “*henge*” (Davisson, 2012) kategorisinde yer alması olasıdır fakat bunu destekleyen herhangi bir kaynak yoktur.

*Ruhların Kaçışı* gibi, *Yürüyen Şato*'da filmin çekirdeğindeki ahlaki değerlerin tek bir imge ile tasvir edildiği görülür. *Ruhların Kaçışı*'nda sürekli uyanık ve dikkatli olmak zorundaki küçük kızın büyüdüğü bir trende ilerlerken gösterildiği sahne kullanılırken, *Yürüyen Şato*'da bir erkek çocuğun yıldız yutarken gösterildiği sahneye dönüş yapılır. Filmdeki bu sahne, Howl'un ihtiraslarının en atılgan ve pervasız halini gösteren bir ifade olarak tasarlanmıştır (Osmond, 2014: 172).

Uçma olayı ve uçan makineler bu filmdeki ürkütücü savaş uçakları ve şehir içinde kullanılan uçan tuhaf araçlarla hayat bulur. Filmin ilerleyen dakikalarında, Batının Kötü Cadısı, huysuz ve bencil bir ihtiyara dönüşür. Bu da filmdeki dönüşümlerden biridir. Sophie'nin dönüşümü ise, aslında film boyunca devam eder. Uyuduğu zamanlarda, kendine gerçekten güvendiğinde ve Howl'un gizli bahçesinde bulunduğu sürede gençliği geri gelir (Odell ve Le Blanc, 2011: 126). Kahramanın olağan macerası, birinin elinden bir şey alınmasıyla ya da birinin kendi topluluğunun üyelerinin yaşayabildiği ya da yaşanmasına izin verilen normal deneyimlerde eksik bir şey olduğunu hissetmesiyle başlar. Bu kişi, daha sonra olağandışı deneyimler edinmek üzere yola çıkar (Campbell ve Moyers, 2015: 164). Sophie'nin macerası, gençliğinin elinden alınmasıyla başlamış ve olağandışı deneyimlerini edinmek üzere yola çıkması ve Yürüyen Şato'yu bulmasıyla devam etmiştir. Maceranın sonunda da Howl'a olan aşkı ve artık kendi görünümüyle ilgili bilinçli olmaktan kurtulmasının getirdiği cesareti, onun; Miyazaki'nin güçlü kadın karakterleri arasında yer almasını sağlamıştır. Howl'un hayatını kurtararak kahramanın birinci eylemini gerçekleştiren Sophie, her koşulda iyi yürekli olmak ve kendine güvenmek gerektiği iletilisini alarak kahramanca bir dönüşüm geçirmiştir.

### **Bir Denizkızı Hikâyesi: Ponyo**

Miyazaki, 2006 yılında denizde geçmesini istediği bir anime filmin hazırlıklarına başlar. Bu film, 2008'de gösterime girmiş olan *Gake no ue no Ponyo (Küçük Denizkızı Ponyo / Ponyo on the Cliff by the Sea)*'dur. Filmdeki maceranın geçtiği bölge, Miyazaki'nin 2004 yılında gittiği Tomonoura liman kasabasına dayanılarak tasarlanmıştır (Odell ve Le Blanc, 2011: 133). Miyazaki, filmdeki görsel estetiği en iyi şekilde yansıtmak adına geleneksel animasyon araçlarını kullanmayı tercih etmiş, sonucunda da bu yapım için yaklaşık olarak 170.000 animasyon karesi kullanılmıştır. Bu inanılmaz emeğin sonucu, ekranda dalgaların kıyıya vuruşundaki ya da sayısız denizanasının dalgaların altında sualtı gelgitleri içinde salındığı muhteşem açılış sahnelerindeki organik histir (Odell ve Le Blanc, 2011: 132). Ponyo; o bilindik denizkızı görünümünden uzak, kızıl saçları ve suratı olan değişik bir Japon süs balığı biçimindedir. Sevimli, meraklı ve bir o kadar da inatçı olan Ponyo; hayatı korkusuzca inceleyen, sorgulayan ve her şeyi yeni öğrenmeye başlamış küçük bir çocuk profili çizer. Küçük denizkızı, babası Fujimoto'nun kullandığı denizaltıdan kaçır ve denizanaslarıyla yaptığı masalsi yolculukla macera başlar. Küçük bir kavanozun içine sıkışan Ponyo, deniz kenarına oynamak için inen beş yaşındaki Sosuke tarafından kurtarılır ve Sosuke, babasının Brunnhilde diye seslendiği denizkızına Ponyo adını verir. Brunnhilde, İskandinav mitolojisinde küçük tanrıçalardan biri, Germen mitolojisinde ise ölümlü bir insan olarak tasvir edilir. Nibelungen Efsanesi'nde İzlanda prensesi olarak adı geçmekteyse de kimine göre İsveç Kralı Budli veya Tanrı Odin'in

kızıdır (Öztürk, 2018). Miyazaki'nin pek çok yapımında film müziklerini üstlenen Joe Hisaishi, Ponyo'da Wagner'in epik operası Des Rind des Nibelungen (Nibelung'un Yüzüğü)'ne göndermeler içeren müzikler yapmıştır (Odell ve Le Blanc, 2011: 133). Bu da bir bakıma, Ponyo için kullanılan Brünnhilde ismini açıklar niteliktedir.

*Küçük Denizkızı Ponyo*'da da çevreye duyarlılıkla ilgili mesajlar mevcuttur. Filmin ilk dakikalarında Fujimoto'nun denizaltısıyla, kızının peşinden kasabaya geldiği sahnelerde, kocaman bir geminin denizin dibindeki atıkları büyük bir ağ ile toplarlarken, bir taraftan da oradaki canlıları beraberinde götürdüğü görülür. Tam bu noktada Miyazaki, denizdeki kirliliğe dikkat çeker ve yine insanoğlunun pervasızlığı sebebiyle kaybolmaya başlamış bir ekosistem görülür. Baba Fujimoto ise "İnsanların havası, suyu kirlidir." diyerek bu durumdan öfke ve üzüntü duymaktadır.

Genellikle hikayelerde maceracı, gerçek dünyadan fantastik dünyaya bir geçiş yapar ve olaylar orada gelişir. Fakat Ponyo, kendi fantastik dünyasının dışındaki dünyayı merak eder ve çok sevdiği Sosuke'nin yanında kalabilmek için insan olmayı ister. Bunun sonucunda babasının gizli formülünü açığa çıkarır ve tamamen insana dönüşür. Onun dönüşüm büyüsü kullanarak, olduğu yaratıktan insana dönüşmesi doğanın dengesini bozarak büyük bir tsunami ortaya çıkarır. Fujimoto son çare olarak Ponyo'nun annesi deniz tanrıçası Granmamare'yi çağırır. Deniz tanrıçası olmasıyla da Japon mitolojisinde denizcileri ve balıkçıları koruyan "Funadama" (Öztürk, 2017) isimli tanrıçayı çağırılmaktadır. Filmin sonlarına doğru "kutsal bir sevgi sınanması" devreye girer. Eğer Sosuke'nin Ponyo'ya olan sevgisi gerçekse Ponyo insan olma hayaline kavuşabilecek ve doğanın dengesi de eski haline dönecektir, gerçek değilse Ponyo zerreciklere ayrılmış ve yok olacaktır. Buradan da anlaşılacağı gibi Miyazaki'nin ilhamı, doğrudan Hans Christian Andersen'in "Küçük Denizkızı" hikayesinin kendisinden değil, hikâyenin temelinde barındırdığı daha soyut bir meseleden kaynaklıdır. Andersen'in masalı dışında Japon halk masalı "Urashima Taro"dan (www.mynet.com, 2009) da beslenmiş olabileceği muhtemeldir. Masalda, Urashima Taro isimli bir balıkçı vardır. Bir gün bu balıkçı, bir grup çocuk tarafından eziyet edilen kaplumbağayı kurtarır ve tekrar denize gönderir. Kurtardığı kaplumbağanın aslında bir deniz prensesi olduğunu öğrenen Urashima Taro, denizaltında prensesle üç gün geçirir ve yeryüzüne döndüğünde her şeyi değişmiş bulur (turtle91, 2016). Ponyo, birtakım mitolojik, folklorik ve edebi ilhamlardan beslenmiş bir altyapıya sahipse de Miyazaki'ye ait orijinal bir filmidir. Miyazaki'nin açıkladığı "beş yaşındakiler anlayabilecek, elli yaşındakiler anlayamasa bile" şeklindeki hedefi hem filmin hem de karakterlerin hareket biçiminin dayanak noktasıdır (Odell ve Le Blanc, 2011: 134).

### **Son Film: Rüzgâr Yükseliyor**

2013 yılında ise Miyazaki'nin, II. Dünya Savaşı sırasında kullanılan Mitsubishi A6M Zero savaş uçağının tasarımcısı Jiro Horikoshi'nin hayatını anlattığı filmi *Kaze Tachinu (Rüzgâr Yükseliyor- The Wind Rises)* vizyona girer.

Miyazaki'nin olgunluk dönemi filmi olarak adlandırılacak *Rüzgâr Yükseliyor*, yönetmenin diğer filmlerinin aksine fantastik bir temadan uzak, II. Dünya Savaşı Japonya'sında geçen bir hikâyeye odaklanmaktadır. Miyazaki, her ne kadar gerçeküstü öğeleri rüyalar aracılığı ile filme yedirse de film

açıkça yönetmenin önceki yapımlarından ayrılmaktadır. Öte yandan *Rüzgâr Yükseliyor*, Miyazaki için de ayrı bir yere sahiptir. Toshio Suzuki bu konuda şunları dile getirmektedir:

*“Savaş sırasında Miyazaki’nin babasının savaş uçakları için parça üreten Miyazaki Airplane adında bir şirketi vardı. Bu yüzden Miyazaki, bu filmde Jiro karakterinin içine babasından çok şey ekliyor.”*

Savaşlardan nefret ederken savaş uçaklarına hayran olan Miyazaki bu konuda şunları söylemiştir:

*“Uçak veya motorlu araç tasarlayan insanlar için bunu ne kadar iyi yaptıklarının önemi yoktur. En sonunda zamanın rüzgarları endüstriyel uygarlığın araçları haline gelir. Hiç zarar görmez. Yalnız hayalleri mahvederler, filmleri de tabii.”* (Şeko, 2017: 185)

II. Dünya Savaşı sırasında Japonya’nın durumunu en gerçekçi haliyle animasyona yansıtan Miyazaki, savaşın, bir şekilde insanın makineye bakışını nasıl etkilediğini de gözler önüne sermiştir.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Miyazaki’nin filmleri, felsefi bir bakış açısının yanında iç anlam ve süreklilik bakımından üst bir dile sahiptir (Karatay, 2015: 117). Seçtiği konular, film içerisinde birbirini tamamlar ve hayal gücüyle oluşturduğu karakterleriyle anlattığı öykü, doğrudan amacı bu olmasa bile bir bakıma öğretici niteliği taşır. Şahsi hayat görüşünü, yaşanmışlıklarını ve ilhamlarını bir araya getirip kendine özgü temalar oluşturarak bir bakıma kendine ait bir sinema dili meydana getiren Miyazaki, filmlerinin altyapısında barındırdığı mitolojiyle de bir nevi hikâye anlatıcısı rolündedir. Taş Alicenap’ın (2014) belirttiği üzere hikâye anlatımı Japonya’da o kadar önemlidir ki; hikâye anlatımını görsellikle bağlayan geleneği bugün anime ve manga sanatçıları devam ettirmektedir. Diğer yandan, Japon kültüründeki mitler, destansı masallar, folklorik kahramanlar ve tanrılar, anime ve manga sanatçıları için bulunmaz birer kaynaktır (Taş Alicenap, 2014: 46). Miyazaki de bu bulunmaz kaynaklardan faydalanarak, kimi zaman ufak göndermeler yaparak kimi zamansa bilinçli seçilmiş mitolojik anlatı ve karakterlerden ilham alarak yeni hikayeler meydana getirmiştir. Miyazaki, filmlerindeki mitolojiyi, birtakım edebi eserlerden ilham alarak oluşturduğu hikâye ve yarattığı karakterlerle birlikte senaryonun bütününe yedirerek görsele dönüştürür. Yukarıda ayrı başlıklar altında mitolojik altyapı ve edebiyat anlamında incelenen filmlerinin tamamında, güçlü kadın karakterleri bilhassa da çocuk karakterleri kullandığı görülmektedir. Neredeyse bütün filmlerinde kullandığı uçma teması, onun çocukluktan gelen tutkusunun yanında özgürlüğü de temsil eder. Bunların yanı sıra Shinto inancı ve Japon kültürüyle ilgili pek çok öge, onun çevreci, doğadaki tüm canlılarla uyum içinde yaşama ve geleneksel olanın yanında kaçınılmaz gördüğü teknolojiyi hayatın bir parçası olarak kabul ettiği bakış açılarını da ortaya koyması için mükemmel kaynaklık etmiştir. Yalnızca kendi kültüründen değil başka kültürlerin mitolojik anlatılarından da beslenmiş ve yine kendine ait sinema diliyle harmanlayarak bunu izleyiciye sunmuştur. Bununla birlikte mitler, insandaki ruhani potansiyelin metaforlarıdır (Campbell ve Moyers, 2015: 44) ve Miyazaki’nin filmlerinde de kahramanlarının bahsedilen ruhani potansiyelleri, hikayesinin içine yedirdiği mitolojiyle ortaya çıkar. Her mitoloji belli sınırlar dahilinde belirli bir toplum içerisinde gelişmiştir. Bunlar daha sonra birbirleriyle çarpışır ve

ilişkiye geçerler, böylece karışarak birleşirler ve ortaya daha kompleks bir mitoloji çıkar (Campbell ve Moyers, 2015: 43). Bu bağlamda Miyazaki'nin yalnızca kendi kültürünün değil, evrensel bir hikâye anlatıcısı olduğunu söylemek mümkündür.

## KAYNAKÇA

Arhawk, (2015). *Nausicaä of the Valley of the Wind" and the "Odyssey*. <http://pages.vassar.edu/grst-202-52-2015b/2015/05/02/nausicaa-of-the-valley-of-the-wind-and-the-odyssey-2/> (erişim tarihi: 01.05.2018).

Aslantaş, H. (2015). *Uther Pendragon*. <https://mitolojikervani.blogspot.com.tr/2015/06/uther-pendragon.html> (erişim tarihi: 12.05.2018).

Bonnefoy, Y. Ed. (2000). *Antik Dünya ve Geleneksel Toplumlarda Dinler ve Mitolojiler Sözlüğü* (Cilt 1). Haz., Levent Yılmaz. Ankara: Dost Kitabevi Yayınları

Burcu, (2017). *Anime Ustası Hayao Miyazaki ile Tanışmaya Ne Dersiniz?*. <https://emoji.com.tr/anime-ustasi-hayao-miyazaki/> (erişim tarihi: 24.04.2018).

Campbell, J. Ve Moyers, B. (2015). *Mitolojinin Gücü Kutsal Kitaplardan Hollywood Filmlerine Mitoloji Ve Hikâyeler*. Çev. Zeynep Yaman. İstanbul: Kapital Media Hizmetleri A.Ş.

Çay, M. (2013). *Marjinalerin Filmi Mononoke Hime: Ötekileştirme ve 'Kadın' İkonunun Yıkımı*. <http://www.fabilog.com/marjinalerin-filmi-mononoke-hime-otekilestirme-ve-kadin-ikonunun-yikimi/> (erişim tarihi: 02.02.2018).

Çelikkaya, G. (2009). *Mu Kitası ve Efsanenin Ardındaki Gerçek*. <http://www.guvencelikmaya.com/?p=194> (erişim tarihi: 02.05.2018).

Davisson, Z. (2012). *What Does Yokai Mean in English?*. <https://hyakumonogatari.com/2012/10/26/what-does-yokai-mean-in-english/> (erişim tarihi: 04.05.2018).

Gülkesen, K. H. (2014). *Japon Kültür Sözlüğü*. <http://gulkesen.com/japon-kultur-sozlugu/#Ojizo> (erişim tarihi: 04.05.2018).

Gürova, E. (2017). *Animenin Tarihsel Gelişimi. Tezuka'dan Miyazaki'ye Anime ve Manga* (41). Antalya: Japon Yayınları.

İlhan, M.E. (2015). "Traditions: Past That Has Been Transited, Narrative and Repetition", *The Journal of Academic Social Science Studies*. N.36,p.499-504.

Karatay, A. (2015). *Miyazaki Sineması ve Auteur Kuramı. İdil*, 4 (18): 111-122.

Mackenzie, D. A. (1996). *Çin ve Japon Mitolojisi*. Çev. Koray Akten. Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.

Odell, C. ve Le Blanc, M. (2011). *Stüdyo Ghibli Hayao Miyazaki ve Isao Takahata Filmleri*. Çev., Barış Baysal. İstanbul: Kalkedon Yayınları

Osmond, A. (2014). *Ruhların Kaçışı*. Çev., Hakkı Doğan Dalay. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım San, ve Tic. Ltd. Şti.

Öztürk, Ö. (2017). *Japon Kültürü ve Japon Mitolojisi Sözlüğü A-J*. <http://ozhanozturk.com/2017/11/02/japon-mitolojisi-sozlugu-a-j/> (erişim tarihi: 02.05.2018).

- Öztürk, Ö. (2017) *Japon Kültürü ve Mitolojisi Sözlüğü K-Z*. <http://ozhanozturk.com/2017/11/02/japon-kulturu-japon-mitolojisi-sozlugu-k-z/> (erişim tarihi: 02.05.2018).
- Öztürk, Ö. (2018). *Brunhilde ve Valkürler*. <http://ozhanozturk.com/2018/01/20/brunhilde-vaekurler/> (erişim tarihi: 08.05.2018).
- Öztürk, Ö. (2018). *Şintoizm: Japonların Milli Dini*. <http://ozhanozturk.com/2018/01/24/sintoizm/> (erişim tarihi: 02.05.2018).
- Pehlivan, B. M. (2017). “Kültür, Kolektif Bilinçdışı ve Semboller: Miyazaki ve ‘Ruhların Kaçışı’ Üzerine Bir İnceleme” *Erciyes İletişim*, 5 (1): 362-378.
- Reider, N. T. (2005). Spirited Away: Film of the Fantastic and Evolving Japanese Folk Symbols. *Film Criticism*, 9 (3): 4-27.
- Sasakisan, (2014). *Japon Mitolojisindeki Doğüstü Canavarlar: “Yokailer”*. <https://onedio.com/haber/japon-mitolojisinden-10-hayalet-298345> (erişim tarihi: 04.05.2018).
- Sekine, M. (2002). *The Little Princess Who Loved Insects: A Twelfth-Century Tale from Japan*. <http://www.natureoz.net/princess.htm> (erişim tarihi: 01.05.2018).
- Studio Ghibli Wiki – Fandom. [http://studio-ghibli.wikia.com/wiki/Studio\\_Ghibli\\_Wiki](http://studio-ghibli.wikia.com/wiki/Studio_Ghibli_Wiki) (erişim tarihi: 02.05.2018).
- Şeko, Y. (2017). Hayao Miyazaki Sinemasına Genel Bir Bakış. *Tezuka’dan Miyazaki’ye Anime ve Manga* (166). Antalya: Japon Yayınları.
- Taş Alicenap, Ç. (2014). Yerelden Evrensele Japon Anime ve Manga Sanatı. *Sanat ve Tasarım*, 7 (7): 31-59.
- Turtle91, (2016). *Urashima Taro: What’s the Moral of this Japanese Folk Legend?*. <http://jpninfo.com/40842> (erişim tarihi: 08.05.2018).
- Yılmaz, M. (2012). *Laputa; Castle In The Sky*. <http://www.kayiprihtim.org/portal/inceleme/laputa-castle-in-the-sky-kritik/> (erişim tarihi: 02.05.2018).
- History Of Masks. <http://www.historyofmasks.net/famous-masks/noh-mask/>. (erişim tarihi: 10.05.2018).
- Oxford English Dictinary. [www.oxforddictionaries.com](http://www.oxforddictionaries.com) , (erişim tarihi: 04.05.2018).
- <https://www.mynet.com/kucuk-deniz-kizi-ponyo-6150-mykadin>. (erişim tarihi: 08.05.2018).



## KURAM EYLEM DİYALEKTİĞİ AÇISINDAN AHLAKİ ERDEMLERİN EĞİTİME UYGULANABİLİRLİĞİ SORUNU

*Doktora Öğrencisi Dilnur Karabulut  
Akdeniz Üniversitesi Felsefe Bölümü, dilnurk@gmail.com*

### ÖZET

Aristoteles'in ahlak felsefesini irdeleyerek, felsefesinin özgün ve önemli kısımlarını öne çıkararak, günümüzdeki eğitim meselesinin yöntemlerine etki eden temel bakış açısıyla ilgileneceğiz. Pratik erdem (phronesis) anlayışının günümüz eğitim felsefesi açısından ele aldıktan sonra, iyi (agathon) ve mutlu (eudaimonia) bir yaşam için pratik erdem önceliği üzerine durulacaktır. Pratik erdem hem düşünce erdemini hem de karakter erdemini oluşturur. Nihayetinde Aristoteles'in pratik erdemini besleyen toplumsal ahlakın ve alışkanlığın (ethos) önemi belirtilecektir. Buna ilaveten, Aristoteles'in ahlak felsefesinin modern eğitime ve çağdaş felsefeye etkisi gözler önüne serilecektir. Bu çalışmada Aristoteles'in gerçek bilginin ve bilimin imkanına yönelik iddialarının diğer filozoflardan farklılık gösterdiği ve modern doneme kadar devam eden etkisi düşünülerek felsefi düzlemde sorunsallaştırılan eğitim kavramının yöntemleri işlenmiştir. Her düşünürün felsefi anlayışı kendi çağının bağlamları içerisinde ele alınmalıdır. İşte bu çalışmada eğitim kavramından yola çıkarak, düşünür çerçevesinde geçen değişim süreçleri ele alınmıştır. Bu yazıda, pratik erdem anlayışının önemini günümüz eğitim çizgisi açısından tasvir ettikten sonra, bizzat kavramın tahliline geçtik. Kendi dönemindeki paradigmaya göre eğitim sorununu kuram eylem diyalektiği bağlamında ele almış olsa da kuram eylem diyalektiği bugün için de geçerlidir. Aristoteles'ten hareketle modern dünyanın eğitim anlayışında özellikle ahlaksal ve politik değerler çatışmasında yeni bir konumlanmaya gidilebildiğini görürüz. Eğitim ve iletişimsel kopukluk üzerine söyledikleriyle bir açmaza işaret eden Aristoteles, günümüz eğitim anlayışı için pratik felsefe deposudur. Aristoteles'in felsefesi temelinde günümüzde "eğitimin felsefesi" sorununa doğrudan çözüm üretilemese bile, felsefe tarihindeki sağlam yeri temel sorunlarımızın çözümüne dair düşünümde başvuru kaynağımızdır. Çalışmamızda, öncelikle Aristoteles'in felsefesinin bu yönünü öne çıkardık ve onun ahlak felsefesinin kuram eylem diyalektiğinin canlılığını bir kez daha vurguladık. Görüldüğü gibi sadece eğitim sorununa değil düşünme ediminin doğru yapılabilmesi için her konuda onun felsefesine referans vermeden bu düşünüm eksik kalır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, erdem, felsefe.

# THE PROBLEM OF EDUCATIONAL APPLICABILITY OF MORAL VIRTUES IN TERMS OF THE THEORY OF ACTION DIALECTIC

*Doctoral Student Dilnur Karabulut*

*Akdeniz University Philosophy Department, dilnurk@gmail.com*

## ABSTRACT

By examining Aristotle's moral philosophy, we will focus on the fundamental point of view that influences the methods of today's educational issue, emphatically the unique and important parts of philosophy. After discussed the philosophy of practical virtue (phronesis) from the perspective of contemporary educational philosophy, we will focus on the practical virtue of predestination for a good (agathon) and a happy (eudaimonia) life. Practical virtue forms both virtue of thought and character virtue. Eventually, the importance of social morality and ethnicity (ethos), which nourish the practical virtues of Aristotle, will be emphasized. In addition, the influence of Aristotle's moral philosophy on modern education and contemporary philosophy will be revealed. In this study Aristotle's method of education concept which is problematized in the philosophical plane by considering the effect of real knowledge and claims for science is different from other philosophers and considering the effect which continues until modernization. Every thinker's philosophical understanding must be addressed within its context. This study has taken the path of education from the concept of change to the process of change in the framework of thought. In this article, after describing the importance of the understanding of practical virtue in terms of the present educational line, we have gone through the analysis of the concept itself. The theory of action dialect is still valid today, although the question of education is based on the paradigm of its time in the context of the theory of action dialectic. From Aristotle's view, we can see that the modern world can move to a new position especially in the conflict of moral and political values in education understanding. Aristotle is a practical philosophy for today's educational understanding. Even if Aristotle's philosophy is not able to produce a direct solution to the problem of "philosophy of education" today, it is our reference to think about the solution of our basic problems in the solid place of philosophy. In our work, we first brought this aspect of Aristotle's philosophy to the fore and once again emphasized the vitality of the theory-action dialect of his moral philosophy. As you can see, this idea is missing without giving any reference to its philosophy in every matter so that the act of thinking can be done correctly not only for the education problem.

**Key Words:** Education, virtue, philosophy.

## GİRİŞ

Modern dünyada eğitim gittikçe daha önemli bir hal alırken hangi parametrelere göre yapılacağı her dönemde olduğu gibi bu dönemde de tartışılmaktadır. Ancak vazgeçilemeyen ahlaksal erdem anlayışı uygulama problemiyle karşılaştığı için kuram erdem bütünlüğü istenilen düzeyde sağlanamamaktadır. Bir de etiğe bağlı varoluşsal sorunların artması eklendiğinde ahlak ve kuram bütünlüğünün önemi bir kat daha artmıştır.

Modern düşüncenin eğitim yöntem ve tekniklerindeki değişimler felsefede de çeşitli perspektiflerden bu alana bir ilgiyi uyandırmıştır. Bu çalışmada ele alınan ahlaki erdemlerin eğitime uygulanması sorunu öncelikle eğitimin Aristoteles için ne anlama geldiği ve felsefi yapı içerisindeki durumunun ne olduğu üzerinedir. Aristoteles'in gerçek bilginin ve bilimin imkanına yönelik iddialarının diğer filozoflardan farklılık gösterdiği ve modern döneme kadar devam eden etkisi düşünülerek felsefi düzlemde sorunsallaştırılan eğitim kavramının yöntemleri üzerinde durulmuştur.

Burada vurgulanması gereken, her düşünürün felsefi anlayışının kendi çağının bağlamları içerisinde ele alınması gerektiğidir. Bu sebeple eğitim kavramından yola çıkılarak Aristoteles'in belli kavramları üzerinde geçen değişimler ele alınarak pratik erdem (phronesis) kavramının asıl problem olduğu görülmüştür. Bu yazıda, pratik erdem anlayışının önemini günümüz eğitim çizgisi açısından tasvir ettikten sonra, bizzat kavramın tahliline geçilmiştir. Aristoteles, kendi dönemindeki paradigmaya göre eğitim sorununu kuram eylem diyalektiği bağlamında ele almış olsa da kuram eylem diyalektiği bugün için de geçerlidir.

Aristoteles'in teorik alandan ayırdığı pratik alan ile ilgili betimlemeleri ahlak, siyaset ve eğitim gibi diğer pratik alanlara da büyük katkısı vardır. Aristoteles'in ahlak felsefesinin incelenmesinin onun aslında pratiğe dahil ettiği tüm alanların-bilimlerin ilkelerini açıkça anlamamızda önemli bir payı vardır. Dolayısıyla bu kavramlar, Aristoteles'in pratik felsefesinin karakterleri olarak ahlak ile eğitim ilişkisi bağlamında da değerlendirilmelidir.

**İyi Kavramının Neliği:** İyi (agathon) kavramının neliğini aramaya GİRİŞen Aristoteles'e göre her eylemin yöneldiği şey iyidir ve her eylemin amaçladığı şey ise nasıl bir iyi olduğudur. Fakat bu kavram insandan insana değiştiği gibi aynı insanın farklı durumlarına göre bile değişmektedir.

"Her sanat ve her araştırmanın, aynı şekilde her eylem ve tercihin de bir iyiyi arzuladığı düşünülür; bu nedenle iyiyi 'her şeyin arzuladığı şey' diye yerinde dile getirdiler" (1094a 5) diyerek Aristoteles, insanların yaptığı uğraşların bir amaca, bir iyiyi hedeflemeye yönelik olduğunu göstermeye çalışır. Bu demek değildir ki tüm insanlar aynı iyiyi amaçlar; bu amaçlar şan-şöhret, zenginlik, haz gibi şeyler de olabilir.

"Kimi apaçık belli şeyleri, söz gelişi haz, zenginlik, onuru anlıyor, kimi de başka bir şeyi; çok kez aynı kişi bile başka başka şeyleri anlıyor, örneğin hasta olunca sağlığı, yoksul düşünce zenginliği" (1095a 20-25). Dolayısıyla herkesin tek tek farklı amaçları olabileceği gibi aynı insanın birden farklı amacı da mümkündür. Bu da yine bize Aristoteles'in ahlak alanındaki görecelilikle gelen yapıcı bir özelliğini ve başka türlü de olabileceğini gösterir.

Denilebilir ki sadece kendisinin amaç olduğu şey iyidir. Eş deyişle bir eylem doğrultusunda yapılan tercihte sadece iyi olmaya amaç edinilir ve geriye kalanların hepsi bu durumun aracı olur. “Kendisi için aranan, başka bir şey için arandanan, hiçbir zaman bir başka şey için tercih edilmeyen de, hem kendileri için, hem de onun için tercih edilenlerden daha amaçtır diyoruz” (1097a 30-1097b).

Aristoteles’in iyiyi tüm insanlığın uğraşında bir amaç olarak tanımlaması aynı zamanda araç olan uğraşlar problemini ortaya çıkarır. Kendi örnekleriyle, zenginlik ya da yüreklilik hedefse amaç olur ama şan-şöhret hedeflenmişse araç olur. Oysa belli uğraşlarda hedeflenen iyi kendisi için istenen şey olmalıdır. Aristoteles, burada iyi kavramının kendisi için istenen bir iyi olduğunu belirtir (1094a 20). Eş deyişle bu kavramın sadece kendisi için istenmesi gerekir. Bu iyinin bilgisi yaşam için büyük bir önem taşır (1093a 20-25) ve aynı zamanda “insan için iyi”, “bir kişi için ve bir kent için aynı şey” (1094b 5) aslında kentin refahı Aristoteles için kişileri düşünmekten daha üstün olarak değerlendirildiğinden, kent, insanı daha geniş ve daha kapsamlı anlamda araştırmak için önemli bir konum kazandırır. Çünkü bir insan için iyi olan ile bir kent için iyi olan aynı şeydir (1094b 5) ve herkesin yararına olacak iyi, aslında toplumsal iyiyi kazanılır.

Toplumsal olan eğitim de genelin menfaati için iyi olanı amaç edinir. İnsanlar için iyi eğitimin nasıl olabirliği de temel olarak iyi kavramının neye dayandırıldığına ya da temelinin ne olduğuna ve tüm insanlara göre iyi olana bakmayı gerektirir.

### **Ahlaki Eğitim ve Mutluluk**

İyi kavramından yola çıkarak, bilginin ve pratik erdemnin temellerinin modern eğitim anlamında tekrar oluşturulması gerekliliğini Aristoteles’in pratik erdeme verdiği önemde görürüz. Bilim zorunlu şeyleri konu ederken kanıtlama ve kesin ifadeleri, ahlak ve politika ise başka şekilde de olabilen şeyleri konu edinirken yaklaşık ve makul ifadeleri kullanır (1094b 20). Ahlak, kesin olarak ulaşılan doğrular ve hakikatten ziyade tecrübe ve deneyimlerin alanıdır. Çünkü her bir alanda ancak konunun doğal yapısı izin verdiği ölçüde kesinlik aramak eğitim görmüş kişinin özelliğidir. Örneğin bir matematikçinin olası şeyler söylediğini kabul etmek, bir söylev ustasından kanıtlar göstermesini istemek kadar absürt bir şeydir. Aristoteles’in insan edimleri ve pratik eyleme ilişkin düşüncelerinin sadece bilgi ve hakikate yönelmediğini bu ayrımda da görürüz.

İnsan eylemleri iyi kavramının sadece kendisi için istenmesine yönelmelidir. “En çok mutluluğun böyle bir şey olduğu düşünülüyor, çünkü onu hiçbir zaman başka bir şey için değil, hep kendisi için tercih ediyoruz” (1097b5). İşte bu kendine yeterliliği mutluluk (eudaimonia) olarak tanımlayan Aristoteles için bunun bilgisi yaşam için büyük bir önem taşır ve bunu en temel kavram olarak görür. Kendine yeter olmayı, yaşamı tercih edilecek kılan ve hiçbir eksikliği bulunmayan şey (1097b 15) diye kabul ederek mutluluğun da böylesi bir şey olduğunu, üstelik her şeyden çok tercih edilir olduğunu dile getirir. Kendine yeterden kastettiğimiz, kişinin tek başına olması ya da yalnız bir yaşam sürmesi değildir; çünkü insan doğal yapısı gereği toplumsaldır (1097b 10). Toplumsal birliktelik içinde yaşayan varlıklar, yine toplum içinde amaçladıkları iyiye ulaşabilir.

Dolayısıyla toplumun akıbeti için olan iyi uğraşı, aynı zamanda toplum içindeki tek tek insanların da iyisi olacağından bir toplumun refahı insanların tek tek refahı ya da mutluluğu olur. Eğitilerek kazandırılan toplum bilinci insanları iyiyi amaç edinmeye yönlendirir. Sadece kendisinin hedeflendiği iyunin aynı zamanda mutluluk olduğunu belirten Aristoteles'in ahlak felsefesinin teleolojik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda ahlaki eylemin kendisi iyi ya da kötü olmaz; çünkü mutluluğa erişirmesindeki işlev ve amacı açısından iyi ya da kötü denilebilir. İnsanların mutluluğa erişmesindeki nihai yolun pratik alandan geçtiğini söyleyen Aristoteles için insanın kendi mahiyeti doğrultusunda yapacağı uğraş yeme, içme, büyüme dışında bir yaşama uğraşdır. Çünkü duyulara dayalı yaşam hayvanlarda da vardır; fakat ayırt edici özelliğimiz ise yaşarken yani hem öğrenir hem de öğretirken edinimlerde bulunmamızdır. İnsanın işi, akla uygun faaliyetler yapmak ve bunu da en iyi şekilde yapmak, "ruhun erdeme uygun etkinliği" (1098a 15) olarak insan için en iyi olandır. Dolayısıyla Aristoteles ruhun kısımları arasında bir ayrıma girerek, insanın akıl sahibi olan ve arzulayan yönlerini belirtir. İnsan, rasyonel yönüyle arzulayan yönünü denetleyerek iyi olana doğru eğilim gösterir. Bu bağlamda mutluluğun neliğini aramaktan ziyade ahlaki olarak bize kazanımları üzerine düşünmemiz gerekir. Bilgi bakımından düşününce de bilginin ne olduğunu ya da erdem ile ilişkisini bulmaktan ziyade ahlak bakımından yani iyiyi yönelmek için elde edeceğimiz kazanımları pratik anlamda düşünmek gerekir. "Sadece erdemin veya iyunin ne olduğunu bilerek de erdemli veya iyi olamayacağımız gibi amaç bu bilgi de değildir" (1103b 25). Aristoteles, her ahlaki eylemin bir bilgiyle bağdaştırılamayacağını ifade eder. Çünkü bu durumun karakter ile de ilişkisi vardır. Bir insanın hiçbir baskı altında kalmadan bir eylemde bulunurken bu eylemi bilerek ve isteyerek yapması eş deyişle bu eylemi tercih etmiş olması aynı zamanda o insanın karakterinin de gerektirdiği ahlaki bir eylemi yapmış olduğu anlamına gelir.

### **Tercihin Ahlak ve Eğitimle İlişkisi**

Aristoteles'e göre bir eylemi hem arzu hem de akıl yönlendirmelidir. Bu noktada bir eylemi tercih etme, amaçla ilgili olarak karşımıza çıkar. Çünkü tercihi kimi iyi kimi de iyi gözüken şey olarak düşünürsek, "Yapılması elimizde olan şeyleri yapmamak da elimizdedir; hayır demek, elimizde olan şeylere evet demek de elimizde" (1113b 10). Dolayısıyla tercih edilmiş şey, elimizde olan şeyleri düşündükten sonra arzu edilen şey olduğuna göre, tercih de kendi elimizde olan şeylerin düşünülmüş arzusudur. Düşünerek karar veren biri, düşünüp taşınmasına uygun arzu etmiş olur.

Tercih etmek aynı zamanda iyiyi amaçlamakla da ilgilidir çünkü bilinçli ve ahlaki bir eylem olmayı gerektirir. Elbette tercihin de sonunda erdemsiz davranışlar ortaya çıkabilir (1113b). Çünkü iyi ya da kötü olmak insanın yine kendi elindedir. Ahlaki bir eylemin ölçütü bu eylemi bilerek ve isteyerek tercih etmekse o halde bu tercih yanlış bir tercih de olabilir. Yani kişi, yanlış da tercih edebilir. İnsanlar doğuştan iyi ya da kötü değildir. Her ne kadar tercihle ilgili sonucu kötü diyebileceğimiz eylemlerde neden bilgisizlik gibi görünse de bunun niteliğine bakmak gerekir. Cahillikten kaynaklanan kötü eğilimin bir sonucu olarak kararı o kişinin kendisi bilerek verdiyse bu ahlaki olarak sonucu üstlendiğini gösterir. Fakat şöyle bir soruyla karşılaşılabılır. Eğer o eylemi yapmaya mecbur kalındıysa yine aynı kefeyle konulur mu? Burada önemli olan nasıl bir mecburiyetten dolayı bu eylemin

gerçekleştiğidir. Örneğin eğitmenin öğrenen kişiye dersi daha iyi önemsemesi açısından sözel uyarıda bulunmak, eş deyişle öğrenciyi sağaltmak için bilerek müdahale etmek. Böyle bir durumda eğitmenin eyleminin amacı iyiyi istediği halde sonucunun kötü olması bu amacı etkilemez.

Ahlaki tutum eğitimin bir parçasıdır ve eğitim, salt bilgiyi gerektirecek bir şey değildir. Aristoteles, çok bilen ya da bilgili olanın iyi eyleme daha yakın olduğunu söyler. Dolayısıyla ahlaka uygun eylemlerde bulunma bakımından erdem, Platon'un idealarından daha farklı olarak yaşantı ile ilişkilidir. Aristoteles'in kim daha erdemlidir sorusunu sorarak işe koyulması da bunun göstergesidir. Denilebilir ki bilgisiz biri olmayı istemiyorum demekle bilgili olunmadığı gibi, bunu eyleme dökmek gerekir. İşte bu bakımdan ahlaki olarak eğitimi eylemek, düşünerek bir işlev vermek gerekir. Ayrıca düşünmek de Aristoteles'e göre bir eylemdir. Düşünmek, "...kendi elimizde olan şeylerin enine boyuna düşünölmüş arzudur" (1113a 15).

### **Erdemler ile Eğitimin İlişkisi**

Aristoteles, insanın rasyonel yönünden kaynaklanan düşünce (entelektüel) erdemleri ile akıl sahibi olmayıp ondan pay alan yani arzu yönünden kaynaklanan karakter (ahlaki) erdemler olarak iki sınıflama yapar. Düşünce erdemleri bilim, sanat, sezgisel akıl, pratik bilgelik ve felsefi bilgeliği kapsarken karakter erdemleri ise mal, mülk, parayla ilgili olan cömertlik, görkemlilik, onur, şeref, gurur gibi kavramları kapsar. Düşünce (entelektüel) erdemleri, eğitimle kazanılabilir ve geliştirilebilir. Dolayısıyla düşünce erdemlerinde tecrübe ve zaman önemli kavramlardır. Oysaki karakter erdemleri, doğuştan getirilen erdemler olmasa bile bunları edinebilecek doğuştan bir kapasitemiz vardır. Aristoteles'e göre çalışarak bazı yeteneklerin geliştirilebilmesinin mümkün olması gibi karakter erdemleri de geliştirilebilir. Dolayısıyla insanların edindikleri alışkanlıklar (ethos) ve deneyimler tekrarlanarak karaktere veya huya dönüşür. Yani karakter erdemleri aslında kazanılabilen alışkanlıklar ve huylar olduğu için Aristoteles'te teorik ve zorunlu değil, uygulamalı olan bir ahlak söz konusudur. Aristoteles, düşünce erdemleri ile karakter erdemleri arasında ayırım yaparken, hem ruhun yetilerine işaret eder hem de akılla bağlantılı olma durumuna göre bir ayırma gider (1103a). Bu bağlamda bir insanın bilgeliğine dair bir şeyler söylerken, onun karakterinden söz etmeden, mesela ölçülü olduğunu söylediğimizde aslında o insanın karakteri ya da huyundan söz etmiş oluruz (1103a 5). O halde düşünce erdemi eğitimle, karakter erdemi deneyimlerle edinilir. Dolayısıyla karakter erdemi örneğin dürüstlük ve cesaret gibi erdemler alışkanlıkla, yani yaptıkça kazanılan erdemlerdir (1103a 25). Çünkü insan eyledikçe bir karakter ya da bir huy kazanır. Huy olan şey ise o insan için daha kolaylaşmış bir eylem olur. "Ruhta olup bitenler üç türlü – etkilenimler, olanaklar ve huylar- olduğuna göre erdem bunlardan birisi olsa gerek." (1105b20) Aristoteles, erdemleri ayırırken ruhun etkilenimlerini veya tutkularını (arzu, öfke, korku, merhamet) yetenekler veya yetilerini ve huylar veya karakter durumlarını inceler. Burada vurgulanması gereken nokta, insanların sadece tutkuları veya etkilenimleri dolayısıyla erdemli ya da erdemsiz olarak görölmemesi gerektiğidir.

"Erdemler ile kötönlöklere göre bize iyi ya da kötü denir ve etkilenimlere göre değil, erdemler ile kötönlöklere göre övölür ya da kınanırız." (1106 a 30) O halde gereğinden fazla öfke, kötöyken, orta durumda

öfke ise iyi olarak düşünölmektedir. Erdemlerin ve kötölüklerin etkilenim olduğunu söyleyemeyiz. Ayrıca öfkelenmek ya da korkmak için bizim bir tercihimizin olduğu söylenemez. Oysa erdemler bir bakıma tercihlerdir. Aristoteles'e göre akıl tarafından ve akli başında insanın tercihiyle belirlenen, bizim açımızdan 'orta olanda' bulunma erdemdir. (1106b) Erdem, insanın bulunduğu kritik bir durumda yapacağı eylemin veya diyeceği sözün, o koşullarda olması gerekenin en doğrusu olması ve bunu yaparken de en iyiyi arzulayan güdüleriyle yapmasıdır. Burada insanın hem doğuştan getirdiği eğilimleri hem de bu eğilimlerin işlenmesiyle biçim değiştirmesi bir arada etkindir. İşte bu şekilde eğitilerek kazanılmış huy ile iyinin bilgisinin sağaltımsal birlikteliği erdemli olmayı kazandırır. Dolayısıyla karakter erdemlerinin ve düşünce erdemlerinin cinsinin huy olduğunu vurgulayan Aristoteles'in özellikle pratik erdem kavramı, eğitim olgusu açısından önemli bir yer işgal eder. O halde karakter kavramına insan doğuştan bir yetenek olarak sahip olsa bile pratik edimlerle bunu geliştirebilir. Çünkü yaşadıkça öğrenir, öğrendikçe bilinçli olarak kişiliğimize ekleriz. Dolayısıyla doğuştan sahip olduğumuz iyi ya da kötü özellikler üzerinden değil de yaptıklarımız üzerinden sorumlu olduğumuz bir yaşam tarzının çizgisini belirlemiş oluruz. Karakter erdemlerinin haz ve acıyla bir ilişkisi vardır. Aristoteles'e göre haz bir yandan kaçınılması gereken bir durumken, öte yandan da erdemli eyleme eşlik edecek duygudur. Bu durumda, haz amaca yerleştirelmemelidir ancak, doğru yönlendirilmesi gerekmektedir (1105b). Denilebilir ki bu kavramlarla iyi bir eğitimin kapısı açılabilir. Bir insanı daha çocukken haz alma ve acı duyma konusunda olması gereken anlamda yönlendirmek yani eğitmek toplumu iyiye götürebilir. Denilebilir ki toplumun iyiliğinin kişiselleşmiş iyiye ilişkisi erdemler bağlamında eğitimle kazandırılabilir. Çünkü eğitimle beraber sağlıklı düşünme de gelişir. "Kötölük de düşünölmeden meydana gelince ise, ona hata denir."(1135b 10)Aristoteles cahil ya da bilgisiz ya da aklının eksik olduğuna dair ithamlarda bulunmak yerine 'eğitimsiz insanların sorunu' (Metafizik :383) nitelendirmesini kullanır ve karşıdaki kişiye açıklamaya GİRİŞir. "Derslerin dinleyici üzerinde meydana getirdiği etki, onun alışkanlıklarına bağlıdır. Çünkü hepimiz alışık olduğumuz dili isteriz ve ona aykırı düşen şeyler, alışık olmadığımız şeyler olduklarından, bize yabancı ve anlaşılmaz görünürler." (Metafizik :152) Aristoteles'e göre insanlar ancak alışkın olduğu eşdeyişle daha önce kavradığı şekildeyle anlama tarzı geliştirir. Bu tarz kimisi için matematiksel bir dil iken kimisi için açık seçik somut örneklerle anlamaktır. Bilgiyi kimisi şiirsel ya da edebi tarzda anlamayı tercih ederken kimisi herşeyin kanıtlamalara dayandırılmasını ister. Dolayısıyla Aristoteles için her türlü bilim ve bilme tarzında önemli olan 'hangi taleplerle ortaya çıkmak gerektiğini bilmiş olmak'tır. Ne istediğini bilmeden bilmeye çalışan kişi, bilgiyi elde etme yolunu ya da tarzını bilmiyorsa bu bilgi onun için anlaşılmaz olacaktır. Yani bir bilgiye yönelirken yöntemimizi de geliştirmiş olmamız gerekir. Denilebilir ki Aristoteles'in bilme tarzını ve buna göre de bilgiyi özellikle Metafizik kitabında bölmesi, bilgiyi bilimlere ayırması, konulara göre sınıflandırması, bilimlerin doğası ve yöntemi üzerine olan günümüzdeki tartışmalara büyük etkisi 2000 yılı aşkın süredir bugün bile hiç kuşkusuz devam etmektedir. Aristoteles "Bütün insanlar, doğal olarak bilmek isterler. Duyularımızdan aldığımız zevk, bunun bir kanıtıdır"(Metafizik:75) derken, insanların genel olarak bilmeye eğilimli olduğu ve bu eğilimin duyularla somutlaştığını görürüz. Bu somutlaşma ise Platon'dan ayrılan yanını oluşturur. Çünkü Platon idealar kuramıyla yücelttiği teorik düşünceyi ve bilgiyi duyuları aşağı iterek öncellemişti. "Aristoteles de, bilimsel bilginin tek başına algılama edimi aracılığıyla

sağlanamayacağına inanmaktadır. Ama ideal ve deneysel dünya arasındaki Platoncu ayrımı yadsırken, O, bir biyolog olarak konuşmakta, ideal dünyayı, bilgi dünyasını yaşam terimleri ile açıklamaya çalışmaktadır” (Cassirer:16).

Aristoteles’e göre yanlış ve hatalı olmamak hem akıl hem de arzu ile ilgilidir ve bunu seçmeye ve tercihe yer vererek “arzulu akıl”, ve amaç doğrultusunda “akıllı arzu”(1139a 30b5) ile gerçekleştiririz. Ruhun akıllı yanı hem zorunluluk ilkesine hem de duruma göre değişme göstermeye bağlıdır. Ruhta eylemle ilgili duyum, akıl, iştah vardır. Bir eylemde bulunurken, o eylemi tercih ettiğimiz anlamına gelir. Bu tercihi de kendi iştahımıza göre yapmışızdır. Yapılan bir kötü eylemde ise artık orta olma durumu göz ardı edilmiştir. Eş deyişle akıl, düşünce ve pratik erdemden bağımsız olarak bir eylemde bulunulmuş olunur.(1139a) Ancak, düşünce hiçbir şeyi devindirmez; o sadece amaç içindir ve eylemle ilgilidir. bu anlamda phronesis kavramına değinmek gerekir.Gündelik yaşam ile ilgili örneklerde bir edimde bulunan kişinin o edimi gerçekten kendi iradesiyle, düşünerek seçmiş olmasını pratik bilgelikte görürüz. Dolayısıyla pratik bilgelik olmadan yani erdem bilinçli eyleme dönüşmeden sadece teoride ilkelere sahip olunarak bir anlam oluşturmaz. “Akıllı başındalık da diyebileceğimiz pratik erdem, “insani iyiyi, akıllı, doğru ve ameli bir huyu” ifade eder”(1140b20). Genel kuralların yanında özel ve yerel durumları içeren pratik bilgi, yapılacak şeyin nasıl yapılacağını, uygulanacak şeyin nasıl uygulanacağını konusundaki bilginin hem evrensel hem de tikel olan şeyin içinde belirlendiğini gösterir. Pratik erdem ile birlikte karakter erdemleri –huy ile birlikte düşünülerek- de gerçekleşir. Aynı zamanda, karakter erdeminden bağımsız pratik erdemli olmak mümkün değildir. Aristoteles’e göre (1144b30) erdemli bir davranışta bulunmak akıl ile birlikte yol almaktır. Eş deyişle iyi olmanın ölçütü, pratik erdeme göre eylemde bulunmaktır.Mesela, irade ve arzudan bağımsız bir pratik erdemın gerçekleşmesi mümkün olamayacağı gibi, pratik erdem olmaksızın irade, arzu ve iştah bakımından ‘orta olanı’ yakalamak da mümkün değildir. Çünkü bir tek erdem bulunduğunda, aynı anda bütün erdemler bulunacaktır (1145a). İrade, tutku ve arzu ruhun akıllı görünüşüne dahil olduğundan, bunların erdemden bağımsız olması düşünülemez.

Bu bağlamda eğitim insana pratik erdemi katmada büyük öneme sahiptir. Çünkü pratik erdemın beslendiği yer eğitimidir. Görüldüğü üzere pratik erdemle kazanılan iyi, hem toplumun hem de bireylerin iyisinin kaynaşması anlamına gelir. Tam mutluluk her zaman ve yerde doğru olanı yakalamakla mümkündür.(1179a30-1178b10) Bu nedenle de, pratik erdem anlayışı yaşantı, deneyim ve eğitimle yakından ilişkilidir.

## SONUÇ

Aristoteles’e göre insanın asıl amacı ve mutluluğu teorik erdem etkinliğidir. Aslında teorik bilgeliğin pratik bilgeliği öncelmesi alanları arasındaki ayırmadan ziyade teorik yaşamı mümkün kılmasından ileri gelir. Aristoteles için insanın en mükemmel etkinliği akılsal etkinlik olduğu için ahlak felsefesinde de mutluluğu akılsal- teorik etkinliğe bağlar ve mutluluk haz verici bir etkinlik olmalıdır. Mutluluk insan hayatında kendine yeterli olan nihai amaçtır. Dolayısıyla teorik düşünebilme demek mutlu hayata yol almak demektir. Aristoteles



için teorik alanın biliminin yapılması demek insanlığın olabilecek en iyi ve erdemli şekilde yaşamını sağaltması demektir.

Ruhun akıllı kısmından kaynaklanan ve beş tane olan düşünce erdemleri bilim, sanat, bilimde kendilerinden yola çıkılan ilkelerin bilgisi olan sezgisel akıl, olumsal alana ait olup başka türlü olması olası şeylerin bilgisi anlamında pratik akıl ve sezgisel akıl ile bilimin birliği anlamında felsefi bilgeliktir. Aristoteles'ten hareketle modern dünyanın eğitim anlayışında özellikle ahlaksal ve politik değerler çatışmasında yeni bir konumlanmaya gidilebildiğini görürüz. Eğitim ve iletişimsel kopukluk üzerine söyledikleriyle bir açmazı işaret eden Aristoteles, günümüz eğitim anlayışı için pratik felsefe deposudur. Aristoteles'in felsefesi temelinde günümüzde "eğitimin felsefesi" sorununa doğrudan çözüm üretilemese bile, felsefe tarihindeki sağlam yeri temel sorunlarımızın çözümüne dair düşünümde başvuru kaynağımızdır. Mutluluk, tek bir erdemle bir tutulur bu da felsefi bilgeliktir. Temaşa eden aklın hayatını da en mutlu hayat olarak bu bilgelikle açıklar. O halde bir insan felsefi ve teorik bilgelik erdemini yaparken aynı zamanda temaşa etmiş olur ve mutluluk böyle bir şeydir. İşte felsefi bilgelik de kuram erdem diyalektiği olarak diğer erdemlerden olan ahlaki erdemi kapsar ve bu edinim yaşantı merkezli yani yaşayıp öğrenilerek gerçekleşir. Aristoteles'in felsefesinin bu yönünden hareketle, sadece eğitim sorununa değil düşünme ediminin doğru yapılabilmesi için her konuda onun felsefesine referans vermeden bu düşünüm eksik kalır. Pratik ve teorik bilgi aralarındaki ilişki ve ayrımlara baktığımızda, insan yaşamındaki yeri ve önemi açısından kişinin varolma sürecinde eğitimini daha anlamlı kılmasına kaynaklık edebilecek bir değerler bütünüdür.

#### **KAYNAKÇA**

Aristoteles, (1996) *Metafizik*, (çev. Ahmat Arslan), Sosyal Yayınlar, İstanbul

Aristoteles, (2015) *Nikomakhos'a Etik*, (çev. Furkan Akderin), Say Yayınları

Aristoteles, (1988) *Nikomakhos'a Etik*, (çev. Saffet Babür), Hacettepe Üniversitesi Yayınları

Aristoteles, (2016) *Magna Moralia*, (çev. Gurur Sev), Pinhan Yayınları

Aristoteles, (1999) *Eudemos'a Etik*, (çev. Saffet Babür), Dost Kitabevi

Cassirer, Ernst (2005) *Devlet Efsanesi*, (çev. Necla Arat), Say Yayınları, İstanbul

Cevizci, Ahmet (2001) *İlkçağ Felsefesi Tarihi*, Asa Kitabevi, Bursa

## 27 MAYIS DARBESİ SÜRECİNDE ANKARA OLAYLARINDAN İKİ KESİT: 29 NİSAN VE 555K

*Yrd. Doç. Dr. Elif AKTAŞ  
Atatürk Üniversitesi, aktaselif@atauni.edu.tr*

### ÖZET

27 Mayıs 1960 Darbesi, Türk demokrasi tarihindeki ilk kırılma noktası olmasından dolayı darbeye giden süreçte meydana gelen olayların çok iyi analiz edilmesi gerekmektedir. 14 Mayıs 1950 seçimleri Türk siyasi hayatında bir dönüm noktası olmuştur. DP'nin ilk yıllarında ekonomik ve toplumsal anlamda önemli gelişmeler yaşanması iktidarın güçlenmesine yol açmıştır. Fakat 1954 yılından itibaren durum değişmiş, DP'nin tutumundaki değişim ve sertlik gözle görülür hale gelmiştir. Bu olumsuzluklardan en çok rahatsız olan kesimlerden biriside üniversite gençliği olmuştur. Tahkikat Komisyonu'nun kurulması ile ilgili kanunun kabul edilmesi gençliğin DP'ye karşı olan tutumunun eyleme dönüşmesine yol açmıştır. 27 Nisan 1960'ta İstanbul'da başlayan olaylar kısa sürede Ankara ve İzmir'e sıçramıştır. Ankara'da 29 Nisan'da derslere girmeyerek durumu protesto etmeyi kararlaştıran öğrenciler sabah saatlerinde Mülkiye önünde toplanmışlardır. Olaylar kısa sürede Hukuk, Fen ve Tıp Fakültelerinden de destek bulmuş, polis ve askerler fakülteleri kuşatmasına yol açmıştır. İstanbul ve Ankara olayları üzerine iki ilde de sıkıyönetim ilan edilmiştir. Ankara'da tarihe 555K olarak geçen bir başka protesto gösterisi yaşanmıştır. O dönemde basına sıkı bir sansür uygulandığı için özellikle 555K ile ilgili haberlere yer verilmediği, hatta bazı gazetelerin toplatıldığı görülmüştür.

Çalışmada 29 Nisan ve 555K olayları, hatıralar, haberler ve çeşitli kaynaklar ekseninde ele alınıp detaylandırılacak, dönemdeki siyasi ve toplumsal etkilerine ışık tutulmaya çalışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** 27 Mayıs 1960 Darbesi, Ankara, 29 Nisan, 555K.

## TWO PROFILES FROM ANKARA UPHEAVALS DURING THE COUP OF 27 MAY: 29 APRIL AND 555K

### ABSTRACT

As the Coup of 27<sup>th</sup> May 1960 was the first breaking point of the history of Turkish democracy, the incidents occurred during the coup should be analysed thoroughly. The elections in 14 May 1950 were a turning point of Turkish political life. During the first years of DP, the fact that crucial developments in economy and social environment occurred caused the government to become more powerful. However, as from 1954 the situation changed, the change in DP's attitude and rigidity became obvious. One of the parts who have become so disturbed by these negativities was the university youth. With the acceptance of the law related to the foundation of the Commission of Inquiry, the attitudes of the youth against DP started to become protests. The upheavals started on 27 April 1960 sprawled to Ankara and İzmir in a very short period of time. Students who agreed on protesting the situation by not attending the classes on April 29<sup>th</sup> in Ankara gathered in front of the Civil Service early in the morning. The incidents gathered support before long in the Faculties of Law, Medicine and Science, the police and the army started to surround these faculties. After the upheavals in Istanbul and Ankara, martial law was proclaimed. Another protest in Ankara known in history as '555K' occurred. As the media was experiencing a tough censor during those years, news of 555K were not included and some newspapers were collected.

In this study, upheavals of 555K and 29<sup>th</sup> April will be discussed and elaborated on in accordance with memoirs, news and various resources, their influence upon political and social milieu will be touched upon.

**Key Words:** Coup, Ankara, 29 April, 555K.

## GİRİŞ

Darbe, Türk tarihinde oldukça sık karşılaşılan bir faktör olup, pek çok örneği mevcuttur. Bazı tarihçiler Mete'nin babası Teoman'ı bertaraf ederek kağan olmasını Türk tarihindeki ilk darbe olarak değerlendirmektedirler. Tarihsel perspektifte ilk Türk devleti olan Büyük Hun İmparatorluğu'ndan başlayarak bugüne kadar gelinen süreçte benzer olayların sıklıkla yaşandığı görülmektedir. Bu olaylar Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinde yoğunlaşmış, yönetime birçok kez müdahale edilmiştir. Osmanlı Devleti'nde her ne kadar saltanat hâkim olsa da değişen dünya koşulları içerisinde zamanla dönüşüm geçirmiştir. Osmanlı'da muhalif gruplar ile askeri isyanların olayların gelişiminde oldukça etkili oldukları görülmektedir. Yeniçeriler taht mücadelelerinde sonucu belirleyebilirken, askeri isyanlar sonucunda da padişahları alaşağı edebilmişlerdir. Lale Devri ile Batı'ya kapılarını aralayan Tanzimat'la birlikte ise bu kapıları sonuna kadar açan Osmanlı bu dönemde muhalif bir grup olan Genç Osmanlıların anayasa ve parlamento yani Meşrutiyet istekleri ile karşılaşmıştır. Gerek Genç Osmanlıların baskısı gerekse dönemin koşulları Osmanlı Devleti'ni I., II. Meşrutiyet süreçlerine götürmüş ve Sultan II. Abdülhamid tahttan indirilmiştir (Karpaz, 2010: 30, 47, 52). 1913 yılında Kurmay Yarbay Enver Bey'in başkanlığında bir grup Bab-ı Âli'yi basarak Sadrazam Kâmil Paşa'yı zorla istifa ettirmişlerdir. Bu göreve Mahmut Şevket Paşa'nın getirilmesini sağlayan Bab-ı Âli Baskını da iktidar değişikliğine yol açtığı için darbe olarak kabul edilmiştir (Öztuna ve Gökdemir, 1987: 31-32; Öztuna, 2007: 70-71).

I. Dünya Savaşı'nın siyasi sonuçlarından birisi olan ve dünyayı saran Cumhurileşme sonucunda Türkiye'de de 29 Ekim 1923 tarihinde Cumhuriyet ilan edilmiştir. Bu tarihten itibaren ülkede yeni bir dönem başlamıştır. Bu dönemde de 27 Mayıs 1960 Darbesi, 12 Mart 1971 Muhtırası, 12 Eylül 1980 Askeri Darbesi, 28 Şubat 1997 Postmodern Darbe, 27 Nisan 2007 e-muhtıra ve son olarak da 15 Temmuz 2016 Darbe GİRİŞİMİ yaşanmıştır. Görüldüğü üzere ne yazık ki 1960 yılından 2016 yılına kadar geçen zaman diliminde yetkin bir demokraside hiçbir zaman ve zeminde yeri olmaması gereken ve sonuçları ülke için çok ağır olan birçok darbe meydana gelmiştir. Cumhuriyetin ilk dönemlerinde çok partili hayata geçiş denemeleri yapılmış, Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası ve Serbest Cumhuriyet Fırkası gibi deneyimler yaşanmış olmasına rağmen dönemin şartlarından dolayı başarılı olunamamıştır. Ülke yönetimine II. Dünya Savaşı sonuna kadar tek parti iktidarı hakim olmuştur. Mustafa Kemal Paşa ve arkadaşlarının önderliğindeki Türk ordusunun Bağımsızlık Savaşı'nı kazanması, ardından yeni bir devletin kurulmasında rol almaları, bu süreçte orduyu kutsal ve birçok alanda etkili yapmıştır. II. Dünya Savaşı'nın sonrasında ise Demokratikleşen bir dünya söz konusudur. Türkiye de artık bu dünyadaki yerini alma zorunluluğunu hissetmiştir. İsmet İnönü 19 Mayıs 1945 tarihindeki konuşmasında çok partili hayata geçileceğini duyurmuştur (Çavdar, 2004: 446). Artık Cumhuriyet Halk Partisi'nin dışında yeni partiler kurulmaya başlayacaktır. Bu partilerden ilki Milli Kalkınma Partisi'dir. Fakat bu parti beklenen ilgiyi görmemiştir (Sunay, 2010: 88.) Ne İsmet İnönü ne de basın partiyi çok fazla gündemlerine almamışlar, hatta İnönü, Milli Kalkınma Partisi'nin varlığına rağmen muhalif bir partinin olmadığından bahsetmiş (Eraslan, 2010: 536), basında sadece birkaç gün yer alan bu parti kısa bir sürede unutulup gitmiştir.

Çok partili hayata geçiş konusunda asıl ses getirecek olay 7 Ocak 1946 tarihinde Demokrat Parti'nin kurulması olmuştur. Buna yol açan olay Celal Bayar, Adnan Menderes, Refik Koraltan ve Fuat Köprülü tarafından 7 Haziran 1945 tarihinde TBMM Başkanı Kâzım Özalp'e verilen Dörtlülük Takrir Önergesidir. Mecliste çiftçi topraklandırma kanunu tartışmaları üzerine verilen bu önergede CHP içerisinde düzenleme yapılması, antidemokratik uygulamaların ortadan kaldırılması ve anayasa uygun hareket edilmesi istenilmiştir. Önerge CHP'liler tarafından çok sert karşılanmış, hatta önergeyi imzalayan dört isim ağır eleştiriler yapılmış, yeni bir parti kurma ithamları ile suçlanmışlardır. Fakat Celal Bayar başta olmak üzere bu isimler amaçlarının yeni bir parti kurmak olmadığını, yanlış uygulamaların düzeltilmesi olduğunu ifade etmişlerdir. Sonuç olarak önerge kabul edilmemiş ve bu dört isim için de siyasi hayatlarının geri kalanını CHP'de devam ettirme şansı kalmamıştır. Hatta İsmet İnönü'nün de yeni bir parti kurulmasını istediği ve DP'nin kuruluşunu desteklediği yönünde yorumlar mevcuttur (Albayrak, 2004: 43-47). Bu gelişmeler sonucunda Koraltan, Köprülü ve Menderes CHP'den ihraç edilmişlerdir. Bayar'ın da istifa etmesi ile yeni partinin kurulması için yapılan çalışmalar hız kazanmış ve 7 Ocak 1946 tarihinde DP resmen kurulmuştur. Parti 85 maddelik programını ilan etmiş (Demokrat Partisi Dün Resmen Teessüs Etti, *Cumhuriyet*, 8.01.1946) ve 8 Ocak'ta ilk toplantısını yaparak Celal Bayar'ı başkan seçmiştir (Demokrat Partisi, *Cumhuriyet*, 9.01.1946).

### 1. Türk Siyasetinin DP'li Yılları

DP'nin kurulmasından sonra 21 Temmuz 1946 tarihinde erken genel seçimler yapılmıştır. Bu seçimlerde DP 65 milletvekilliği elde ederek meclisteki yerini almıştır. Seçimlerin erken yapılması, CHP'nin DP'nin teşkilatlanmasına ve hazırlanmasına fırsat vermek istememesi olarak yorumlanmıştır. Yani CHP erken seçim kararı alarak DP'yi hazırlıksız yakalayıp saf dışı bırakmak istemiştir. 14 Mayıs 1950 genel seçimleri ise Türk demokrasi tarihinde bir dönüm noktası olmuştur. Seçimler yurt genelinde büyük bir katılım ve heyecanla gerçekleşmiştir. 14 Mayıs tarihli gazetelerin manşetlerini bu haberler oluştururken (Bu Sabah Sekizden İtibaren Yurdun Her Tarafında Seçime Başlandı, *Akşam*, 14.05.1950; Türk Milleti Nihayet Beklediği Güne Erişti, *Zafer*, 14.05.1950; Yurdda Genel Seçim Bugün Yapılıyor, *Cumhuriyet*, 14.05.1950; Milli İradenin Tecellisi İçin, Millet Bugün Oyunu Kullanıyor, *Yeni İstanbul*, 14.05.1950), *Akşam* gazetesinde (14.05.1950) Ankara'da seçimin bayram havası içerisinde yapıldığı ve "oy vermek için bastonuna dayanarak gelen ihtiyarlar, torbalarıyla gelmiş kadınlar göze çarpmaktadır" ifadesi yer almıştır. 1950 seçimleri vatandaş için adeta yeni bir umut ışığı olmuştur. Yıllardır devam eden ve II. Dünya Savaşı'nın etkileriyle farklı bir boyut kazanan tek parti iktidarı artık sona ermiştir. 15 ve 16 Mayıs tarihli gazetelerin manşetleri seçimlerde DP'nin zaferinden bahsediyor, birçok ilde açık ara fark ile önde gittiğini, milletvekili sayısının 400'e yaklaştığını belirtiyordu (Tahminlere Göre Mecliste 350 D. Milletvekili Bulunacak, *Akşam*, 15.05.1950; D. Parti Zafer Yolunda, *Zafer*, 15.05.1950; D.P. İktidarı Aldı, *Zafer*, 16.05.1950; Demokrat Parti 434 Milletvekili ile Kat'î ve Eşsiz Bir Zafer Kazandı, *Zafer*, 17.05.1950; Türk Milleti Tam Bir Siyasî Olgunluk İçinde Oyunu Kullandı, *Yeni İstanbul*, 15.05.1950; Demokrat Partinin, Yurdun Bir Çok İllerinde Seçimi Kazandığı Anlaşıldı, *Cumhuriyet*, 15.05.1950; 390 Mebusluk Kazanan D.P., C.H.P.yi Mağlûp Etti, *Yeni Sabah*, 16.05.1950). Bu seçimlerde DP'nin %55 oranında oy alması (Ruscuklu, 2008: 29) başarısının bir

göstergesiydi. Seçimler sadece yurtiçinde değil aynı zamanda yurt dışında da yakından takip edilmiştir. Birçok ülke DP zaferini olumlu bir şekilde karşılamış ve Türkiye ile olan ilişkilerin aynen devam edeceğini bildirmiştir.

Türkiye'de artık, "*Yeter! Söz milletindir*" sloganı ile yola çıkan DP iktidarı hakimdir. Bu tarihten itibaren ülkede önemli bir değişim yaşanmaya başlamıştır. Bu yeni dönem CHP ve DP ilişkileri açısından gergin başlamıştır. Yeni kurulan hükümetin programının görüşülmesi sırasında eleştirilere cevap vermek isteyen muhalefete söz hakkı verilmemesi (TBMMZC, 29.V.1950: 32) ilerleyen yıllarda muhalefet-iktidar ilişkilerinin ne kadar sert geçeceğini ilk işareti olmuştur. Bununla birlikte DP iktidarının ilk dönemlerinde olumlu anlamda birçok gelişme meydana gelmiştir. Tarım konusunda tedbirler alınmış, köylere içme suyu, sağlık ocağı, okul gibi hizmetler götürülmüş, eğitim alanında önemli gelişmeler yaşanmış (Başgil, 2011: 78-84), ekonomide bir iyileşme söz konusu olmuştur. Bu durum tek parti iktidarından ve uygulamalarından sıkılmış olan halkın, Adnan Menderes'i kendilerinden birisi, adeta bir kurtarıcı olarak görmelerine ve bağrına basmalarına neden olmuştur.

2 Mayıs 1954'te gerçekleşen genel seçimler DP'nin ezici üstünlüğü ile sonuçlanmıştır. Adnan Menderes, yabancı gazetecilere "*Memleketimiz layık olduğu istikbale doğru azim ve kararlı yürümek imkânlarını bu seçimle takviye etmiş bulunuyor*" (Başbakanın Yabancı Gazetecilere Beyanâtı, *Akşam*, 3.05.1954) açıklamasını yaparken basında da seçimi büyük ve ezici fark ile DP'nin kazandığı haberleri yer almıştır (Seçimi Büyük ve Ezici Farkla D.P.nin Kazandığı Tahakkuk Etti, *Cumhuriyet*, 3.05.1954). Fakat 1954 seçimlerinden sonra DP'nin tutumundaki değişim ve sertlik gözle görülür hale gelmeye başlamıştır. Muhalefetin de sert söylem ve ithamları bunu tetiklemiştir. Özellikle 6-7 Eylül olayları ile ilgili geçen şiddetli tartışmalar Mecliste adeta arbedelerin yaşanmasına neden olmuştur. Sadece muhalefet ile olan ilişkiler gerilmemiş, aynı zamanda basın ve üniversite bağlamında da sert tedbirler alınmıştır. Basın mensupları için altı aylık mahkumiyetin meslek icrasına engel teşkil etmesi sağlanırken, ceza hukukuna aykırı yeni yayın yasakları getirilmiştir. Bunlara uymayanlar için ise ağır hapis ve para cezaları öngörülmüştür. Hatta bu baskı üzerine İnönü tarihi konuşmasını yapmış ve "*Karanlıktan medet umanlar, elbette tarihimizin karanlık köşelerinde unutulacaklardır*" demiştir (Eroğul, 1990: 120).

1954 yılından itibaren üniversitelerle ilgili önemli gelişmeler yaşanmıştır. Öğretim üyelerinin Milli Eğitim Bakanlığı emrine alınması ile ilgili karar, derslerde hocaların ifade özgürlüklerinin kısıtlanması, bazı öğretim üyelerinin bakanlık emrine alınması gibi durumlar üniversitelerin ve öğrenci teşkilatlarının devreye girmelerine, sert tartışmaların yaşanmasına yol açmıştır (Kahraman, 2015). Meydana gelen bu gelişmeler DP içerisinde de huzursuzlukların baş göstermesine neden olmuştur. Artık iktidar ile muhalefet, basın ve üniversiteler arasındaki gerginlik giderek artmış ve 27 Mayıs Darbesi'ne giden süreçteki başat faktörler olarak tarihteki yerlerini almaya başlamışlardır. Kısacası DP iktidarı kan kaybetmeye başlamıştır.

27 Ekim 1957 tarihinde yapılan erken genel seçimler DP'nin hakimiyetinin zayıflamaya başladığını ve olaylara daha temkinli yaklaşması gerektiğini ortaya koymuştur. Çünkü 1957 seçimlerinde muhalefetin oy oranı %52'ye yükselmiştir (Eraslan, 2010: 567). Fakat DP bu durum karşısında kendisini sorgulamak yerine sert tutumunu daha da artırmayı tercih etmiştir. Muhalefete karşı tedbirler alma, seçimlerde muhalefeti destekleyen devlet

memurlarına yönelik yaptırımda bulunma ve daha şiddetli bir basın kanunu uygulama yoluna gitmiştir. Gazetelerde, Hükümetin muhalefet ve basına karşı bazı sert tedbirler alacağı haberleri yer almıştır (Hükümet Çok Mühim Kararlar Arefesinde, *Tercüman*, 10.04.1960; Muhalefet ve Basına Karşı Yeniden Çok Sert Tedbirler Alınıyor, *Tercüman*, 13.04.1960). Basın üzerindeki sansür daha da artırılmış, Meclis görüşmelerinin açık yapılmaması kararı alınmıştır. Ekonomideki sıkıntılar halka yansımaya başlamıştır. Toplumsal ve siyasi olaylar gitgide içinden çıkılmaz hale gelmiş, antidemokratik uygulamalar yaygınlaşmış ve bu süreç 27 Mayıs 1960 tarihindeki darbe ile son bulmuştur.

## 2. 29 NİSAN YA DA "KARA CUMA" OLAYLARI

DP'nin söylem ve eylemlerinde 1954 yılından sonra meydana gelen sertlik 1950'li yılların sonunda daha da şiddetlenmiştir. Basın yasasında daha radikal kararlar alınmış, birçok gazete ve gazeteci yaptığı haberler yüzünden yasaklanmış, ceza yağmuruna tutulmuştur. Ekonomideki sıkıntılar gelen zamlar ve artan vergiler ile halka da yansımaya başlamıştır. Ordu ve üniversiteler bağlamında da gerginleşen ilişkiler muhalefet ile geri dönülemez bir noktaya gelmiştir.

Orhan Erkanlı, TSK'nin o dönemki durumunu şu şekilde anlatmaktadır:

*"Silâhlı Kuvvetler kendi haline terk edilmiş, dış yardımlarla artan maddî gücüne rağmen, morali tamamen sarsılmış, izzet-i nefsi kırılmış bir halde. Yedek subaylarla ordunun idare edileceği, kravatlı şovalyelerin burunlarının kırılacağı günlük söylentiler arasında; .... Ordunun yeni adı, Battal Gazi Ordusu'dur artık... Millî Savunma bakanlarının paltosunu, havlusunu tutacak kadar mevkiini ve şahsiyetini unutan kumandanlar, bu dalkavukları terfi ettirecek ve bunlara Türk ordusunu ve memleket savunmasını emanet edecek derecede sorumluluk duygusundan uzaklaşmış bakanlar görülmekte..."* (Erkanlı, 1972: 8-9).

Orhan Erkanlı'nın da bahsettiği gibi Başbakan Adnan Menderes'in ordu ve mensupları için çok sert söylemlerde bulunduğu, subaylar ile gazozcu subaylar diye dalga geçildiği ve ekonomik gelirlerinin son derece düşük olduğu, hatta ev kiralarnı dahi ödeyemeyecek durumda oldukları bilgileri döneme ait birçok hatıratıda yer almaktadır.

Üniversiteler bağlamında da antidemokratik olduğu iddiasıyla tartışılan birçok kararın alındığı görülmektedir. Üniversitelerin artık bir bilim yuvası değil de politika merkezi oldukları, Milli Eğitim Bakanlığı emrinde sıradan herhangi bir okul gibi işleme tabi tutuldukları ve üniversite gençliğinin çeşitli gruplara ayrılarak militan ekipler olarak kullanılmak istendiğinden, üniversite hocalarına hakarete varan ithamlarda bulunulduğundan bahsedilmektedir (Erkanlı, 1972: 9). Hakikaten üniversitelerde derslerin işlenemediği zamanların geldiği, öğrencilerin ve öğretim üyelerinin çıkarılan antidemokratik kararları protesto ettikleri ve Adnan Menderes'in üniversite hocaları için "*kara cüppeli papazlar*" benzetmesini yaptığı bir süreç yaşanmaktadır.

Asıl olaylar ise muhalefet özellikle de CHP bağlamında yaşanmıştır. DP adeta muhalefeti sindirme politikası takip etmiştir. İsmet İnönü'nün 1959 yılında yurdun çeşitli bölgelerinde yaptığı geziler bombanın piminin çekilmesine

neden olmuştur. Uşak, Manisa, İzmir, Topkapı'da meydana gelen olaylarda CHP'liler saldırılara uğramışlar, engellenmişler ve hatta Topkapı olaylarında İsmet İnönü yaralanmıştır (Turan, 1999: 193-195). Bu olaylar muhalefet ile iktidarın karşılıklı suçlamalarının artmasına neden olmuştur. Benzer olaylar 1960 yılında da devam etmiştir. İsmet İnönü, Ankara'dan Kayseri'ye geçmiş (İnönü Bugün Ankara'dan Kayseri'ye Hareket Edecek, *Tercüman*, 2.04.1960), fakat tren Himmetdede istasyonunda üç saat bekletilmiş, valilik izin vermediği için CHP il kongresinin yapılmasından vazgeçilmiştir (İnönü'nün Kayseri'ye GİRİŞİ Hadiseli Oldu, *Tercüman*, 3.04.1960). Bu gelişmeler İsmet İnönü'nün öldürüleceğine dair bir söylentinin de kulaktan kulağa yayılmasına yol açmıştır. Hatta dönemin subaylarından Fethi Gürcan bu söylentiler üzerine zaman zaman atına binerek İnönü'nün evinin önünde turlar attığını daha sonraki yıllarda ifade etmiştir. M. Emin Aytekin de benzer ifadeler kullanmış, İsmet Paşa'yı korumak amacıyla arabasına kurmay subaylar alarak Paşanın Ayten sokaktaki evinin etrafında gece nöbetleri tuttuklarını anlatmıştır (Gürcan, 2005: 16; Aytekin, 1967: 51). Bu örnekler askerlerin İsmet İnönü'yü halen daha İsmet Paşa olarak gördüklerini ve ona manevi bağlarla bağlı olduklarını göstermektedir. Bu durumun da darbenin gerçekleşmesinde etkili olduğu iddia edilmektedir.

Muhalefete karşı bu gelişmeler olurken öğrenciler ile ilgili duruşmalar da yapılmaktadır. İstanbul Üniversitesi bahçesinde irticai hareketlere yönelik yapılan sessiz yürüyüş nedeniyle 17 genç Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Kanunu'na muhalefet gerekçesiyle 5 Nisan 1960 tarihinde yargılanmaya başlamışlardır (17 Üniversiteli Dün Yargılandı, *Tercüman*, 6.04.1960).

DP Meclis Grubu tarafından 7 Nisan 1960'ta bir bildiri yayımlanmıştır. Bu bildiriye CHP'ye ağır ithamlarda bulunulmuş, ülkedeki durumdan sorumlu tutulmuştur. CHP'nin ülkedeki bütün yıkıcı grupları çevresinde topladığı, halkı ve orduyu iktidara karşı tahrik ettiği iddia edilmiştir (İnönü, 2008: 781). Nisan ayının ortalarına doğru gelindiğinde DP Grubunda, CHP için tahkikat açılması teklifi kararlaştırılmıştır. CHP'nin takip etmekte olduğu yolun ülke için zararlı ve tehlikeli olduğu, çok şiddetli bir tahrik politikası takip ettiği ve bunların isyan derecesine kadar götürecektir gibi iddialar ise bu tahkikat için gerekçe olarak gösterilmiştir (Muhalefet ve Basına Karşı Yeniden Çok Sert Tedbirler Alınıyor, *Tercüman*, 13.04.1960). Bursa Milletvekili Mazlum Kayalar ile Denizli Milletvekili Baha Akşit, 14 Nisan'da Meclis Tahkikat Encümeni'nin kurulması için takrir vermişler ve bu takrir İsmet İnönü'nün çok şiddetli eleştirilerine rağmen 18 Nisan'da Meclis Genel Kurulu'nda görüşülerek kabul edilmiştir (Özkaya, 2005: 76). CHP'ye karşı çok ağır ithamlarda bulunulmuş, İsmet İnönü söz alarak bu ithamlara ve suçlamalara cevap vermiş, "*Şartlar tamam olunca milletler için ihtilâl meşru bir haktır... Bu yolda devam ederseniz, ben de sizi kurtaramam*" şeklindeki ünlü sözlerini söylemiş, Mecliste şiddetli tartışmalar yaşanmıştır (TBMMZC, 18.IV.1960: 189-213; Karavelioğlu, 2007: 24; Aydemir, 2017: 359). 2247 numaralı bu karar 19 Nisan 1960 tarihli Resmî Gazete'de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir (T.B.M.M. Kararı, *Resmî Gazete*, 19.04.1960: 1178/a). Birçok hukuk profesörü alınan bu kararın hukuka aykırı olduğu doğrultusunda açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu teklif görüşülürken Mecliste meydana gelen tartışmalar sonucunda İsmet İnönü'ye 12 oturuma katılmama cezası verilmesi, Komisyonun kurulması ve hızlı bir şekilde çalışmalarına başlayıp kararlar alması bardağı taşıran son damla olmuş ve üniversite gençliği harekete geçmiştir.

Bu bağlamdaki ilk gösteri 19 Nisan'da Kızılay'da meydana gelmiş ve polisin müdahalesi ile sonuçlanmıştır (Kocabaş, 2012: 356-357). Tahkikat Komisyonu'nun basın üzerinde de çeşitli yetkilere sahip olduğu görülmektedir. Buna göre her türlü yayını yasaklamak, soruşturma bağlamında her türlü gerekli evraklara el koymak, basım ve dağıtımını engellemek, siyasal faaliyetler hakkında önleyici kararlar almak gibi düzenlemeler yapılmıştır (İnönü, 2008: 782). Meclis konuşmalarının basında yayımlanması 27 Nisan tarihi itibarı ile yasaklanmıştır. Fakat İnönü'nün Meclis konuşmaları üniversite öğrencileri arasında yayılmıştır. İnönü ise "*Türk gençliği, Kore gençliğinden aşağı değildir*" diyerek Kore'deki öğrenci olaylarına atıfta bulunmuş ve bazı değerlendirmelere göre öğrenci olaylarını hızlandırmıştır (Gürcan, 2005: 25). Olaylar 28 Nisan'da İstanbul'a sıçramış ve boyutları oldukça büyümüştür. İstanbul olaylarında Rektör Prof. Dr. Sıddık Sami Onar başından yaralanmış, iki öğrenci hayatını kaybetmiş, polisin üniversiteye girmesi konusu tartışılır hale gelmiştir. Olayların büyümesi üzerine saat 15.00'dan itibaren İstanbul ve Ankara'da sıkıyönetim ilan edilmiştir (TBMMZC, 29.IV.1960: 315; Örfi İdare, *Milliyet*, 29.04.1960). Ankara sıkıyönetim komutanlığına Korgeneral Namık Argüç, İstanbul sıkıyönetim komutanlığına da Orgeneral Fahri Özdilek getirilmiştir. DP hükümeti sıkıyönetimi 3 aylığına ilan etmiştir. Bu süreçte İstanbul Sıkıyönetim Komutanı Fahri Özdilek 35, Ankara Sıkıyönetim Komutanı Namık Argüç de 29 bildiri yayımlamıştır (Üskül, 2015: 50). Meydana gelen gelişmeler üzerine iki anayasa profesörü yani Prof. Dr. Bülend Nuri Esen ile Prof. Dr. İlhan Arsel anayasa derslerine ara verdiklerini öğrencilerine bildirmişlerdir (İki Anayasa Profesörü Derslerine Dünara Verdi, *Milliyet*, 29.04.1960). Bu iki profesör antidemokratik uygulamalar ve anayasaya aykırı olarak alınan kararlar nedeni ile derslere devam etmenin bir anlamı kalmadığını açıklamışlardır.

İstanbul Üniversitesi'nin 3 gün tatil ve iki ilde sıkıyönetim ilan edilmesi önlemleri de olayları engellememiş ve 29 Nisan'da Ankara'da tarihe "Kara Cuma" olarak geçecek olan öğrenci olayları yaşanmıştır.

Ankara'daki hareketlilik de 28 Nisan günü başlamıştır. Hükümet olaylara karıştıkları için, Siyasal Bilgiler Fakültesini okula dönüştürme kararı almış ve bu bağlamda da bir kanun tasarısı hazırlamıştır (Yavuz, 1985: 81-82). Tahkikat Komisyonu'na olağanüstü yetkiler veren kararın alınması ve İstanbul olayları da buna eklenince öğrenciler artık harekete geçme vaktinin geldiğini düşünmüşlerdir. 28 Nisan günü bir araya gelen öğrenciler, genç asistanlar ve öğretim üyeleri ile de görüşerek ertesi gün derslere girmeme kararı almışlardır. Görüşükleri öğretim üyeleri bu protestoların Siyasal Bilgiler Fakültesi ile sınırlı kalmamasını, daha etkili olması açısından diğer fakültelerden de destek alınmasını istemişlerdir (Öztuna ve Gökdemir, 1987: 76; Sarol, 2014: 395). CHP'li gençler gece geç saatlere kadar yurtları dolaşarak durumu anlatmışlar ve 29 Nisan'da derslere girilmeyeceğini diğer öğrencilere bildirmişlerdir.

28 Nisan'da öğrenciler safında bunlar yaşanırken Ankara Sıkıyönetim Komutanı Namık Argüç de boş durmamıştır. Bir gün öncesinden olayların çıkabileceğine dair haber almış olan Argüç, önlem almak ve olaylara engel olmak için Ankara Garnizon ve Merkez Kumandanlıklarına ve Emniyet Müdürlüğüne yazılar göndermiştir. Yine aynı tarihli bir emir ile 43. Süvari Alay Kumandanlığı'nın da hazır kıt'a olarak görevine devam edeceğini



bildirmiştir. Bu alayın kumandanını ve diğer subaylarını saat 21.00'da toplayarak meydana gelebilecek olaylar karşısında sırası ile neler yapılacağını anlatmıştır. Buna göre topluluğa dağılmaları için üç kez uyarıda bulunulacak, dağılmaz iseler atlar ile üzerlerine yürünecek ve bu da yeterli olmazsa önce havaya sonra da üzerlerine ateş açılacaktı. Şayet bunlar yapılmaz, gösteriler bastırılmaz ise Tahkikat Komisyonu'nun kendisini dahi tutuklayabileceğini, çünkü bu Komisyonun yetkilerinin kendisinden de fazla olduğunu söylemiştir. Argüç, 29 Nisan sabahında saat 06.00 civarında ise Süvari Alayı'na gelerek yine benzer konuşmalar yapmış, yılanın başının küçükken ezilmesi gerektiğini, şiddetin ve gerekirse ateşin her şeyi halledeceğini söyledikten sonra bölükleri görev yerlerine göndermiştir (Yüksek Adalet Divanı Kararları, 2007: 457).

Hukuk ve Siyasal Bilgiler Fakültesi öğrencileri 29 Nisan sabahı saat 08.00 civarında Hukuk Fakültesinin bahçesinde toplanmaya başlarken askeri birliklerde binanın önünde tertibat almaya başlamışlardır. Hukuk Fakültesinden bir öğrenci kısa bir konuşma yapmış ve İstanbul'da hayatlarını kaybeden öğrenciler için saygı duruşu yapılmış, İstiklal ve Dağ Başını Duman Almış Marşları söylendikten sonra olaylar başlamıştır. İstanbul'daki arkadaşları "*Hürriyet*" dedikleri için öldüklerinden dolayı kendileri de aynı uğurda ölmeye hazırlardı (Kabacalı, 2007: 136). Gençler "*Diktatörler baş aşığı*" diye bağırmaya başlamışlar (Erdemir, 1961: 59), İstanbul'daki gibi öğretim üyelerinden destek beklemişler, kendilerine yakın gördükleri hocalarını isimlerini söyleyerek aralarına davet etmişlerdir. Olaylar Hukuk ve Siyasal Bilgiler Fakültesi olmak üzere iki eksende gelişmeye başlamıştır (Öztuna ve Gökdemir, 1987: 76-77).

Hukuk Fakültesindeki olaylar üzerine Prof. Dr. Bülent Nuri Esen öğrencilere sıkıyönetimin anayasanın hükümlerinden olduğunu ve dünden beri sıkıyönetim ilan edildiğini, bu nedenle hareketlerinin bir sonuç vermeyeceğini söyleyerek dağılmalarını istemiştir. Öğrenciler hocalarının bu isteğine olumsuz yanıt vermişlerdir. Fakültenin etrafı askeri birliklerle sarılmış, trafik kapatılmış ve fakülteye GİRİŞLER yasaklanmıştır. Namık Argüç, Hukuk Fakültesi'ne gelince öğrenciler ordu lehine tezahüratlarda bulunmaya başlamışlar, hatta askerler bahçeden çekilirse dağılacaklarını dahi söylemişlerdir. Bunun üzerine askerler fakültenin bahçesinden çekilmeye başlamıştır. Dönemin Ankara Valisi Dilaver Argun ve Emniyet Genel Müdürü Cemal Gökten de olay yerine gelmişlerdir. Vali Dilaver Argun öğrencilere dağılmaları yönünde söylemlerde ve tehditlerde (Karakuş, 1977: 459) bulunmuşsa da öğrenciler Argun'u dikkate almamışlardır. Bu gelişmeler üzerine Hukuk Fakültesi'nden 20, Siyasal Bilgiler Fakültesi'nden 100 kadar kişinin alınması gerektiği, bunların o zaman bellerinin kırılacağı söylenmiştir (Yüksek Adalet Divanı Kararları, 2007: 457). Ardından Namık Argüç devreye girmiş ve öğrencilere ne istediklerini sorduğunda "*Hürriyet*" cevabı ile karşılaşmıştır. Namık Argüç de öğrencilerden dağılmalarını istemiş, tehditler savurmuş ve süvari birliklerine emir vererek bahçeye girmelerini sağlamıştır. Bu gelişme üzerine öğrenciler bina içerisine girmişler ve polis ile öğrenciler arasındaki kovalamaca başlamıştır. Olaylar sırasında bir yüzbaşı ile öğrenciler arasında geçen diyalog bu yüzbaşının öğrencilere destek olduğunu göstermiştir. Hukuk Fakültesi'ndeki olaylarda Namık Argüç, Grup Kumandanı'na ateş emri vermiş, fakat kumandan ateş edilecek bir durumun olmadığını, bunun yasalara aykırı olduğunu bildirmiştir. Aldığı cevaptan memnun olmayan Argüç, kumandanı da tutuklattırmakla tehdit etmiş, ardından oradan uzaklaşmıştır.

Argüç'ün uzaklaşmasından faydalanan kumandan askerlere silahlarını boşalttırmış ve böylece Hukuk Fakültesi'nde ateş açılmasına engel olmuştur (Yüksek Adalet Divanı Kararları, 2007: 458). Dönemin şahitlerinden olan Erdemir ise üniversitelilere ilk ateşin burada yani Hukuk Fakültesi'nde açıldığını aktarmaktadır (Erdemir, 1961: 60). Fakat Yüksek Adalet Divanı kararlarında da ateş açılmadığına dair kayıtlar mevcuttur. Askerlerin aksine coplarını devreye sokan polisler camları kırarak içeri girmiş, öğrencileri kovalamaya başlamışlardır. Dönemin SBF Dekanı Prof. Dr. Fehmi Yavuz anılarında Hukuk Fakültesi öğrencilerinden pencereden atlayanların, düşenlerin olduğunu, SBF öğrencileri ile dışarıdan halkın bunlara yardım etmeye çalıştıklarını, Tıp Fakültesinden gelen ambulansların sürekli yaralı taşıdığını ve ambulansların ardi ardına gelmesinin insanları iyice paniğe soktuğunu belirtmektedir (Yavuz, 1985: 82).

Polisler yakaladıkları öğrencileri derhal Ankara Emniyeti'nin arabalarına bindirmişler ve öğrenciler arabaya bindirildikleri andan itibaren şiddet görmeye başlamışlardır. Hukuk Fakültesi Dekanı, öğrencilerin serbest bırakılmaları için müracaatlarda bulunmuşsa da Argüç, durumu Meclis Soruşturma Komisyonu'na bildirdiğini ve oradan haber almadan öğrencileri serbest bırakamayacağını söylemiştir (Gürcan, 2005: 29). Olayların şiddetlenmesi ile birlikte artık üniversite hocalarından birçoğu da odalarından çıkarak öğrencilerinin yanlarında yer almaya başlamışlardır. Öğrenciler polisin müdahalesine kitaplarla, yangın musluklarını açarak karşı koymaya çalışmışlardır. Bu sırada dışarıdaki gazetecilerde engellenmiş ve şiddete tabi tutulmuşlardır.

SBF öğrencileri 29 Nisan sabahına Hukuk Fakültesindeki arkadaşları ile başlamış olsalar da hocalarının da katılımlarını sağlamak için kendi fakültelerine gitmişler ve olaylara buradan devam etmek zorunda kalmışlardır. Öğrencilere hocaları da destek vermiş, Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi'ni okumuşlar ve saygı duruşunda bulunmuşlardır. Tıpkı Hukuk Fakültesinde olduğu gibi burada da askeri birlikler fakülteyi çevirmişlerdir. Askerlerin arkasında ise halk olayları takip etmektedir. SBF öğrencileri Mülkiye Marşı ve başka marşları seslendirmiş, "*Menderes istifa!*" diye bağırmışlardır. Ateş açılma ihtimaline karşılık tedbirler almışlar, sandalyeler ve sıralarla barikatlar kurmuşlardır (Öztuna ve Gökdemir, 1987: 78; Yavuz, 1985: 82-83; Erdemir, 1961: 61-62). "*Kahrolsun Menderes! Diktatörler kahrolsun! Hürriyet!*" sesleri yükselirken, bir grup CHP'li milletvekili de Fakülteye ulaşmıştır. Öğrencilere amaçlarına ulaştıklarını, artık dağılırlarsa daha iyi olacağını söylemişlerdir. Öğrencilerden bir grup ise arka taraftan kaçarak İnönü'nün yanına gitmiş ve ne yapmaları gerektiğini sormuşlardır. İnönü ise yaptığı konuşmada ümitlerini kaybetmemeleri gerektiğini söylemiştir.

SBF'de de Hukuk Fakültesine benzer gelişmeler yaşanmıştır. Öğrencilerin karşısına yerleştirilen süvari birliklerine yürüyüş emri verilmişse de bunlar sadece kımıldamakla yetinmişler, ilerlememişlerdir. Emri dinlenmeyen Namık Argüç çok sinirlenmiş ve devreye polisler sokulmuştur. Polisler coplarla koşmaya başlamış, öğrenciler ise buna taş atarak karşılık vermişlerdir. Yine bir itfaiye arabasından su sıkılarak öğrenciler dağıtılmaya çalışılmıştır. Namık Argüç, Süvari Bölük Komutanı Vehbi Ersu'ya ateş emri vermiş fakat Ersu bu emre uymamıştır (Akalın, 2000: 43). Başka bir subay aranmış fakat bulunamayınca ateş emri bizzat Namık Argüç'ün kendisi tarafından verilmiştir. Önce havaya sonrada fakülteye ateş açılmış 100-150 el ateş edilmiş ve mermiler

çatıya, dersanelere, camlara, Fakültenin GİRİŞ kapısına ve hatta kapının yanındaki otomobile isabet etmiştir (Yüksek Adalet Divanı Kararları, 2007: 459; Karavelioğlu, 2007: 21). Olay yerine koşarak gelen bir yarbay "Paşam bunlar düşman mı? Neden ateş açtırıyorsunuz? Ateşi durdurunuz!" deyince Argüç "E, ne yapalım? Onlar da taş atıyorlar" diyerek karşılık vermiştir (Erdemir, 1961: 63). Polisler ile öğrenciler arasında ciddi mücadeleler yaşanmış, polisin şiddet uygulamasına karşılık öğrenciler kendilerini savunmaya çalışmışlardır. O günlerde SBF'de öğrenci olan Alpaslan Işıklı, olaylar ile ilgili ilginç bir anı aktarmaktadır. Buna göre, SBF'nin her yılın sonunda düzenlediği bir eğlence ve özeleştirme ortamının oluşturulduğu İnek Bayramı vardır. Olaylar nedeniyle Fakültenin etrafı atlı birlikler ile kuşatılınca o yılki İnek Bayramı için alınan kırmızı boylar ile geniş karton kağıtlara "ya hürriyet, ya ölüm!" yazılarak cadde tarafındaki duvarlara asılmıştır. Fakat yazılar yazılırken boyalar akıp damlayınca uzaktan bakıldığında kan ile yazılmış gibi görünmüştür. Darbeden sonra Altan ve Örsan Öymen tarafından hazırlanan yazı dizisinde öğrencilerin bu yazıları kan ile yazdıkları anlatılmış, aynı haber Amerikan dergisi Time'da da yer almıştır (Işıklı, 2002: 29). Işıklı'nın anlattığı bu hatıra dönemin harareti ile olayların bazen gerçekten oldukça farklı algılandığını gösteren önemli bir örnektir.

SBF Dekanı Prof. Dr. Fehmi Yavuz, Namık Argüç'le görüşerek olayları yatıştırmak istemiştir. Fakat Valinin ve Argüç'ün sert söylemlerinden Fehmi Yavuz da nasibini almıştır. Bu sırada bir binbaşı, Argüç'e olayı halledeceğini söyleyerek binadan içeriye girmiş ve öğrenciler bu binbaşiyı sevinçle karşılayarak kendilerini polisten kurtarmasını istemişlerdir. Binbaşı, polisleri binadan çıkarmış ve saatlerdir mücadele veren öğrenciler ertesi gün Kızılay'da protestolara devam etme kararı alarak dağılmışlardır. Olaylar sırasında Ethem Menderes, Cebeci'ye doğru araba ile giderek gelişmeleri yakından görmek istemiştir. Bakanın arabası SBF önünden geçerken, öğrenciler bakanı yuhalamışlardır (Çelikoğlu, 2010: 118). Benzer olaylar Tıp ve Fen Fakülteleri ile Gazi Eğitim Enstitüsü'nde de meydana gelmiş, her yerde hükümet ile başbakan protesto edilmiş, "Menderes istifa" sloganları atılmış ve olaylar sırasında öğrencilere şiddet uygulanmıştır. Tıp Fakültesine yaralı öğrencilerin ambulanslar ile getirilmeleri ve yaralılara polislerin refakat etmeleri burada da "Yuh, Kaatil Polis, Menderes İstifa" sloganlarının atılmasına yol açmıştır. Bu gelişmeler üzerine Namık Argüç, atlı polislerin fakülte bahçesine girmeleri için emir vermiş, fakat hem bahçe duvarlarının yüksek olması hem de öğrenci ve hocaların direnişleri sonucunda olayların bu ayağında ne polis ne de askeri kuvvetler içeri girememişlerdir (Erdemir, 1961: 64). Gazeteciler ise içeride olup bitenlerden habersiz şekilde dışarıda beklemişler ve Vali Dilaver Argun'un "Beleşçiler, haydi toz olun buradan!" diye bağırmasına maruz kalmışlardır. İçeriden yaralı şekilde çıkarılan, gözaltına alınan öğrenciler ile ilgili bilgi toplamaya çalışmışlar fakat onlardan da gözaltına alınanlar ve şiddete maruz kalanlar olmuştur. Dünya Gazetesi'nden Selçuk Altan ve Yeni İstanbul gazetesinden Muammer Taylak bunlar arasında yer almıştır (Kabacalı, 2007: 140-141). Ankara olaylarında dikkat çeken noktalardan birisi de tıpkı İstanbul olaylarında olduğu gibi polis ile göstericiler arasında arbede yaşanırken, askerler ile samimi diyalogların kurulması olmuştur. Hatta Prof. Dr. Ali Fuad Başgil, Başbakan Menderes'i askerler ile öğrencileri kucaklaşırken gördüm diye uyarmıştır. Başgil darbeden sonra kaleme aldığı hatıralarında, bu kucaklaşmadan endişelendiğini ve bu endişenin Yassıada'daki tanıklığı sırasında oldukça eleştirildiğini ifade etmiştir (Başgil, 2007: 128-129). Gelişmeler üzerine Başgil, Ankara'ya davet edilmiş ve burada Başbakan ve Cumhurbaşkanı ile

görmüştür. Başgil, Menderes'in istifa etmesi, yeni bir hükümetin kurulması, bu yeni hükümete CHP'nin de katılımının sağlanması, Tahkikat Komisyonu uygulamasının yanlış olduğu ve değiştirilmesi doğrultusunda önerilerde bulunmuşsa da (Başgil, 2007: 136-137; 2011: 120-121; Karavelioğlu, 2007: 24) özellikle Bayar bu önerilere sıcak bakmamıştır. Başgil'in de belirttiği gibi İstanbul olaylarında askeri birlikler olay yerine gelince öğrenciler "ordu-geçlik el ele""ordu-geçlik el ele", "Ya ya ya,şa şa şa, Türk ordusu çok yaşa" diye bağırmaya başlamışlardı (Gürcan, 2005: 26; Erdemir, 1961: 24). Bu örnekler de Ali Fuad Başgil'in tespitinin ne kadar yerinde olduğunu göstermektedir. İsmet İnönü de 29 Nisan'da meydana gelen öğrenci olaylarında öğrenci-ordu dayanışmasının bariz bir şekilde görüldüğünü, subayların öğrencilere karşı oldukça hoşgörülü davrandıklarını, hatta devreye girerek bazı öğrencilerin gözaltına alınmalarına engel olduklarından bahsederek bunu da on yıllık süreçte ordu içerisinde iktidara karşı alttan altta başlayan rahatsızlığın artık aşikar hale gelmesi olarak yorumlamıştır (İnönü, 2008: 783). Öğrencilerin bu mücadeleleri halk ve lise öğrencilerini de harekete geçirmiş, Kurtuluş'a doğru yürüyüşe geçen kalabalık, barikatları aşamaya dağılmak zorunda kalmıştır.

Olaylardan sonra Başbakan Adnan Menderes, Mükerrerem Sarol ve Namık Argüç ile birlikte öğrenci yurtlarını dolaşmış, fakat burada da tepkiler ile karşılaşmış ve yuhalanarak istifası istenmiştir (Kabacalı, 2007: 151). 29 Nisan olayları sonucunda üniversiteler 1 ay süre ile kapatılmış, öğrenci yurtlarındaki toplantılar yasak edilmiş ve yurtlarda kalan öğrencilere memleketlerine dönmeleri bildirilmiştir (Üniversiteler 1 Ay Müddetle Kapatıldı, *Tercüman*, 30.04.1960). Yurtlara boşaltma emri verildiği için aceleyle boşaltılan yurtlardan çıkan öğrenciler zor durumda kalmıştır. Memleketten yol parası istemek için süre çok kısıtlıdır. Bu nedenle Ankara halkı evlerini onlara açarak yardım etmiştir (Erdemir, 1961: 66; Öztuna ve Gökdemir, 1987: 81). Yine meydana gelen olayların yayımlanması yasaklanmış, Tahkikat Komisyonu tarafından bu konuyla ilgili yeni bir tebliğ yayımlanmıştır (Dün Ankara'da Vuku Bulan Hâdiselerin Neşri Yasak, *Tercüman*, 30.04.1960). Hakikaten dönemin gazetelerine bakıldığında olaylar ile ilgili hiçbir haberin yer almadığı hatta sanki ülkede bunların hiç olmadığı gibi bir izlenimin söz konusu olduğu görülmektedir. Bu da mevcut olan basın yasağından kaynaklanmaktadır. Fakat basın yasağından dolayı gazetelerde olaylar hiç yaşanmamış gibi muamele görürken infial ise oldukça geniş olmuştur. Polislerin gözaltına alınan öğrencilere işkence yaparak öldürdükleri, öldürülen bu öğrencilerin cesetlerinin ise kıyma makinelerinden geçirilerek tavuk yemi haline getirildiği söylentileri yayılmış ve birçok kişi buna inanmıştır. Hatta Et-Balık Kurumu'nda araştırmalar yapılmış, olayın doğru olup olmadığı araştırılmış ve herhangi bir bulguya rastlanmamıştır (Dikici, 2014). Bu olay toplumun ne kadar gergin olduğunu ve olaylar karşısında duygusal hareket ettiğini göstermesi açısından önemli bir örnektir.

Meydana gelen olaylar üzerine Başbakan radyo konuşmalarına başlamıştır. İlk konuşmasını 29 Nisan'da gerçekleştirmiştir. Bu konuşmalarda ülkede karışıklık çıkarmak isteyenlerin olduğu, yalan haberlerin yayıldığı, çeşitli organizasyonlar düzenlendiği gibi konulara temas edilerek, halktan dikkatli olmaları ve bu tür tahriklere gelmemeleri istenilmiştir (Başvekilin Dünkü Radyo Konuşması, *Tercüman*, 30.04.1960; Öztuna ve Gökdemir, 1987: 86; Aydemir, 2017: 369). Fakat ne uygulanan sansür, ne alınan önlemler ne de Başbakanın konuşmaları

olayların sona ermesi için yeterli olmamış, İstanbul ve Ankara olaylarından sonra meydanlar sıkıyönetime rağmen hareketliliğini korumuş ve olaylar 555K'ya kadar uzanmıştır.

### 3. 555K (5. Ayın 5'inde Saat 5'te Kızılay'da)

İstanbul ve Ankara olayları antidemokratik kararlar almakla suçlanan hükümetin daha da sert kararlar almasına yol açmıştır. Fakat alınan bütün önlemler ülkedeki harareti düşürememiştir. 1 Mayıs İşçi Bayramı nedeniyle radyo konuşması yapan Başbakan Menderes demokrasiden, seçimlere hazırlık gibi konulardan bahsettikten sonra *"Ne için, sevgili vatandaşlarım? Bu kin, bu husumet, bu ihtiras, bu kıskançlık ne için kurutucu bir çöl fırtınası gibi bu güzel vatanın üstünde estirilmek istenmekte?"* diye sormuştur (Öztuna ve Gökdemir, 1987: 92-93). Ali Fuad Başgil ile Menderes gelişmelerle ilgili görüşmeler yapmışlar ve Başgil, Menderes'i uyarmıştır.

İstanbul'da 2 Mayıs'ta NATO toplantısı yapılacaktır. Toplantı sırasında herhangi bir gösterinin meydana gelmemesi, aksilik yaşanmaması için çeşitli önlemler alınmaya çalışılmıştır.

Ankara Atatürk Lisesi öğrencileri 3 Mayıs'ta sessiz bir yürüyüş gerçekleştirmişlerdir. Halkında katılması ile kalabalıklaşan topluluk Kızılay'a doğru yönelmiş ve Orduevinin önüne gelindiğinde *"Ya ya ya, şa şa şa, Türk Ordusu çok yaşa"* diye bağirmaya başlamışlardır. 4 Mayıs gecesi ise 7 kişi Mülkiyeliler Birliği binasında toplanarak 555K için planlar yapmışlardır (Erdemir, 1961: 70). Böylece artık tarihi gün için gerekli hazırlıklar tamamlanmıştır.

Mayıs'ın 5'inde DP'lilerin Kızılay'da Başbakan Menderes'e sevgi gösterisinde bulunacakları haberi gelmiştir. Buna göre DP'liler Lozan Meydanı ile Kızılay arasındaki kaldırımlarda ve DP İl Merkezinde toplanacaklar ve Meclisten dönen Cumhurbaşkanı ile Başbakanı alkışlayacaklardır. CHP Gençlik Kolları ise 555K parolasını ilgili yerlere duyurmuştur. Buna göre 5. ayın 5'inde saat 5'te Kızılay'da toplanacaklar ve artık bir sembol haline gelen Gazi Osman Paşa Marşı'nı olaylara uyarladıkları *"Olur mu böyle olur mu? Kardeş kardeşi vurur mu?"* şeklinde söyleyeceklerdir.

Sabah saatlerinden itibaren Kızılay hareketlenmiştir. DP lehine tezahürat yapacaklar saat 10.00'dan itibaren alandaki yerlerini almaya başlamışlardır. Buna göre Başbakan Menderes geçerken onu alkışlayacaklar, Menderes ve DP lehine tezahüratlar yapıp, sevgi gösterilerinde bulunacaklardır. Saat 17.30'da Bayar, Menderes ve Koraltan bir arabada, Gedik ve Benderlioğlu bir arabada Meclis'ten Çankaya'ya doğru yola çıkmışlardır. Araçlar Lozan Meydanı'na geldiğinde polisler Necati Bey Caddesi'ne doğru yol göstermişlerdir. Polislerin bu şekilde davranmalarının amacı araçların kalabalığının içerisine girmesine engel olmaktır. Makam şoförü aracı polislin gösterdiği yöne doğrultunca Celal Bayar önceden belirlenen güzergâhtan devam edilmesi için uyarıda bulunmuştur (Öymen, 2010: 194). DP İl Binasının önüne gelindiğinde binadan *"Yaşa Menderes!"* diye tezahüratlar ve alkışlar gelmiş, bu sesler üzerine kaldırımlarda toplanan eylemciler protestoya başlamışlardır.

Kalabalık "Yuuuh! Menderes istifa" diye bağırıştır. Bu gelişmeler üzerine arabadan inen Menderes kalabalığın arasında yürümeye başlamış, polisler ise Başbakanı kalabalıktan korumaya çalışmışlardır. Kalabalığın arasında ilerleyen Başbakan hırpalanmış, kravatı sarkmış, gömleğinin ucu pantolonundan çıkmıştır. Başbakan Menderes olan bitene anlam verememekte, bunları hak etmediğini düşünmektedir. Kalabalığa ne istediklerini sorduğunda "Hürriyet istiyoruz, istifanı istiyoruz" cevabı gelmiş, Menderes de "Öyleyse öldürün beni, haydi öldürsenize" diye bağırıştır. Bunun üzerine kalabalıktan "biz katil değiliz, siz katilsiniz" sesleri yükselmiştir. Yaşananlar üzerine Menderes polisler tutun şunu, yakalayın diye talimatlar vermeye başlamıştır. O sırada Menderes ile bir subay arasında geçen diyalog olayların geldiği noktayı göstermesi açısından önemlidir. Menderes karşısında bulunan subaya "çekil önümden" deyince, bu subay "Millet bana değil sana çekil diyor" diye karşılık vermiştir (Erdemir, 1961: 72). Dönemin şahitlerinden olan ve bizzat olaylara tanıklık eden Süvari Yüzbaşı Fethi Gürcan, 5 Mayıs'ta Kızılay'da toplanan kalabalığın arasında çok sayıda sivil kıyafetli genç subayın bulunduğunu belirtmektedir (Gürcan, 2005: 35). Polisler, Başbakanı o sırada orada olan Hürriyet Gazetesi Ankara Temsilcisi Emin Karakuş'un aracına bindirmişlerdir (Öymen, 2010: 195).<sup>\*</sup> Şaşkınlığını atamayan Menderes arabada da aynı sözleri tekrarlamaya devam etmiş, bunları hak etmediğini söylemiştir. Biraz ilerledikten sonra Menderes arabadan inerek tekrar aynı soruları sormuş ve gençler de yine "istifa" cevabını vermişlerdir. En sonunda Menderes, Güven Park önünde bekleyen, içerisinde Bayar ve Koraltan'ın bulunduğu arabaya bindirilmiş ve Başvekalet binasına getirilmiştir. Bayar, Namık Gedik'e olayların yatırılması yolunda ikazda bulunmuştur. Bayar'ın bu ikaz sırasında ateş emri verip vermediği konusu en çok tartışılan konudur. Bazı kaynaklarda bu tarz bir emrin olmadığı ileri sürülürken bazı kaynaklarda ise tanıkların anlattıklarından yola çıkılarak bu emrin verildiği belirtilmektedir (Aydemir, 2017: 371-375; Akalın, 2000: 46). Yüksek Adalet Divanı kayıtlarında da Bayar'ın Namık Gedik'e "Şimdi Kızılay'a gideceksin, megafonla bağıracaksın veya bağırırsınlar. Nümayişçiler bir tarafa, halk bir tarafa ayrıldıktan sonra nümayişçilere ateş açtıracaksın!" emrini verdiği, fakat Kızılay'a giden Gedik'in arabasının etrafının halk ve öğrenciler tarafından sarılması nedeniyle bu emri yerine getiremediği kaydı mevcuttur (Yüksek Adalet Divanı Kararları: 2007: 462). Kızılay Meydanı saat 20.00 civarlarında boşalmış ve herhangi bir müdahaleye gerek kalmamıştır. Böylece tarihe 555K olarak geçecek olan olay ve gün son bulmuştur (Erdemir, 1961: 70-73; Karakuş, 1977: 479-483; Yeşilyurt, 2006: 114-117; Cinisli, 2017: 78) Nejat Gülen anılarında 555K'dan bahsederken, elden ele dolaşan ve "555 K" başlıklı şiirin Cemal Süreya tarafından yazıldığını sonradan öğrendiğini anlatmaktadır (Gülen, 2005: 118-120). Adına bir şiirin yazılması olayın o dönemde insanlar üzerinde ne kadar derin izler bıraktığını göstermektedir.

555K bir ülkenin Başbakanının kolay kolay karşılaşamayacağı bir hesap sorma olayı olarak değerlendirilebilir. Bu nedenle bir başbakanın hırpalanması, istifasının istenmesi ülke gündeminde ilk sıralarda yer alması gereken bir konudur. Fakat hakim olan basın yasağı ve sansür nedeni ile o dönemin gazetelerinde bu olay hiç yaşanmamış

---

<sup>\*</sup> Emin Karakuş dönemin Hürriyet Gazetesi Ankara Temsilcisi olarak görev yapmakta olup, olayları bulunduğu binadan izlemektedir. Galeyan artınca yol kenarında bulunan arabasının zarar görmemesi için aşağıya inmiş ve aracıyla tam hareket edecekken polisler arbededen uzaklaştırmak istedikleri Menderes'i onun arabasına bindirmişlerdir. Olayların birinci dereceden tanığı olan Karakuş, kitabında Menderes'in üzüntüsünü, o anki ruh halini ve 555K Olaylarını detaylı bir şekilde anlatmıştır. Daha detaylı bilgi için bkz. Emin Karakuş, 40 Yıllık Bir Gazetesi Gözü İle İşte Ankara.

gibi bir izlenim vardır. Sadece, DP yanlısı olduğu bilen Zafer Gazetesi'nin 6 Mayıs tarihli nüshasında Kızılay'da Başbakanı dün sevgi tezahüratı gösterildiği, Kızılay'ın kalabalık durumundan faydalanan nümayişçilerin kanunsuz teşebbüsünün akim bırakıldığı haberleri yer almaktadır (Başvekile Dünkü Sevgi Tezahüratı, *Zafer*, 6.05.1960). Haberde herhangi bir olumsuz ifade kullanılmamasına rağmen Zafer Gazetesi'nin bu nüshası da toplattırılmıştır. Hariciye'den, Washington, Londra, Paris, Roma, Kahire, Tahran, Karacı, Atina, Oslo, Bern, Stokholm Büyükelçiliklerine diğer elçilik ve daimi delegelere acele sevk edilmek üzere 5 Mayıs tarihli bir telgraf gönderilmiştir. Bu telgrafta Kızılay olaylarından bahsedilmekte, CHP Gençlik Kollarına mensup 100 kadar kişinin gösteriş yapmaya kalkıştıkları, Bayar ve Menderes'in arabadan inip aralarına girmeleri ile birlikte göstericilerin korkarak derhal kaçmaya başladıkları, orada bulunan halkın her iki devlet adamını çok şiddetli şekilde alkışladıkları, göstericileri kovalayarak yakaladıklarını polise teslim ettikleri, bir müddet Kızılay'da duran devlet büyüklerinin daha sonra arabalarına binerek Başvekalete geldikleri, bazı basında yanlış bir şekilde yer alan Başbakanın saldırıya uğradığı ve hırpalandığı haberlerinin tamamen yalan, gerçekten uzak olduğu belirtilmekte ve derhal yabancı basına duyurulması istenmektedir (Ak Devrim, 1960: 8). Bu telgraf da olayların kapatılmaya çalışıldığını ve özellikle de dış basına aksettirilmemek istendiğini göstermektedir.

Mayıs ayının geri kalan günleri de sıkıntılı geçmiştir. Hindistan Başbakanı Nehru 20 Mayıs'ta Türkiye'ye gelmiş, karşılama sırasında yine "*Hürriyet*" sloganları yükselmiştir. Harbiyeliler 21 Mayıs'ta sessiz yürüyüş yaparak iktidara olan tepkilerini belirtmişlerdir. Olaylar bitmek bilmemiş ve nihayet 27 Mayıs tarihine gelindiğinde bir grup subay yönetime el koymuştur. Meydana gelen darbe ile Türk demokrasisindeki ilk kırılma noktası yaşanmış, DP'liler Yassıada Mahkemelerinde yargılanmışlar ve 27 Mayıs 1960 Darbesi siyasi, sosyolojik, psikolojik boyutlarının yanında Türkiye'nin Başbakanı ve iki bakanının idamı ile sonuçlanmıştır.

## **Sonuç**

DP'nin 1946 yılında kurulması Türk demokrasisi ve Türk halkı için büyük bir ümit kaynağı olmuş, 1950 genel seçimleri sonucunda iktidara gelmesi ile birlikte ülkede yeni bir dönem başlamıştır. DP iktidarının ilk yılları ekonomi, tarım, sağlık vb. alanlarda gelişmelerin kat edildiği yıllar olmuştur. Ülkedeki durum 1954 seçimlerinden sonra ise olumsuz yönde değişmeye başlamıştır. DP'nin artık muhalefet ve muhalif çevrelerle olan ilişkileri giderek gerginleşmiş ve sert tedbirler alınmaya başlamıştır. Basın yasasında değişiklikler yapılmış, sansür uygulanmış, üniversiteler ve askerler ile olan ilişkiler bozulmuştur. 1959 yılına gelindiğinde CHP lideri İsmet İnönü'nün yurt gezilerinde olaylar çıkmış, bunlar 1960 yılında da devam etmiştir. Ülkedeki bu gelişmeler artık bazı kesimleri özellikle de üniversite gençliğini rahatsız etmeye başlamıştır. 1960 yılında Tahkikat Komisyonu'nun kurulması ve bu komisyona verilen geniş yetkiler bardağı taşıran son damla olmuştur. Uzun zamandır antidemokratik ve hukuka aykırı uygulamaları ile eleştirilen DP'ye olan tepkilerin eyleme dönüşmesine yol açmıştır. İlk olarak 19 Nisan'da Ankara'da İsmet İnönü'ye sevgi gösterileri yapılmış, 28 Nisan'da İstanbul'da öğrenci olayları patlak vermiş ve bu olaylar Rektör Prof. Dr. Sıddık Sami Onar'ın yaralanması ve iki öğrencinin hayatını kaybetmesi ile sonuçlanmıştır. Ankara ve İstanbul'da sıkıyönetim ilan

edilmişse de olaylar yatışmamış ve 29 Nisan'da Ankara'da üniversite öğrencilerinin eylemleri başlamıştır. Ankara'daki olaylar da çok şiddetli geçmiş, yaralananlar olmuş, üniversiteler bir ay süre ile tatil edilmiş ve DP'ye karşı olan muhalefet daha da alevlenmiştir. Mayıs ayına gelindiğinde de olaylar artarak devam etmiş ve 5. ayın 5'inde saat 5'te Kızılay'da toplanan kalabalık arabadan inen Başbakan Menderes'i hırpalayarak istifasını istemiştir.

Dönemin basınına bakıldığında baskı ve neşir yasağı nedeniyle olaylara yer verilemediği görülmektedir. Ülkeyi sarsan bu olaylar gazeteler de sanki hiç yaşanmamış muamelesi görmüştür. Bu durum iktidarın uyguladığı baskıdan kaynaklanmaktadır. Fakat darbeden sonraki yıllara ait gazetelere bakıldığında ise hem 28 Nisan hem de 29 Nisan olaylarının yıldönümlerinin yurttta heyecan ile kutlandığı haberlerinin yer aldığı, "*Kara Perşembe*" ve "*Kara Cuma*"nın unutulmadığı, Hürriyet Savaşı olarak adlandırıldığı, törenlerin yapıldığı görülmüştür (28 Nisan'ın İkinci Yıldönümü, *Cumhuriyet*, 28.04.1962; 28 Nisanın 2nci Yıldönümü Yurttta Heyecanla Kutlandı, *Cumhuriyet*, 29.04.1962; Ankara Gençliği de 29 Nisan'ı Kutladı, *Cumhuriyet*, 30.04.1962). Aynı şekilde olaylar 3. yıldönümünde de unutulmamış, tanıklarla röportajlar yapılmıştır (28 Nisanın 3. Yıldönümünde Gençlik, "mücadeleye devam edeceğiz" Dedi, *Cumhuriyet*, 29.04.1963; Sait Arif Terzioğlu, 29 Nisan 1960 Gününü Geride Bırakalı Tam 3 Yıl Oldu, *Cumhuriyet*, 29.04.1963). Tıpkı öğrenci olaylarında olduğu gibi 555K da olayın hemen sonrasında yazılmamış, fakat darbeden hemen sonra Cumhuriyet Gazetesi'nde "*Yazamadığımız Yazılar*" başlığı altında hem 555K hem de 29 Nisan olayları ele alınmış, o günlere ait fotoğraflarla neşredilmiştir (Yazamadığımız Yazılar, *Cumhuriyet*, 6.06.1960). Bu örnekler konunun ana temasını oluşturan olayların o dönem için ne kadar önemli olup benimsediklerini, ardan yıllar geçse de unutulmadıklarını ve 27 Mayıs Darbesi'ne giden süreçte önemli roller oynadıklarını, o gün sansür uygulansa da sonraki yıllarda gündeme getirildiklerini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmalar gerek DP bağlamında, gerek muhalefet bağlamında ve gerekse toplumsal bağlamda meydana gelen olayların ülkeye ve demokrasiye büyük zararlar verdiğini, yetkin demokrasilerde yaşanmaması gereken olaylar olduğunu, darbenin Türk siyasetinde bir gelenek haline gelmesine öncülük ettiğini ortaya koymuştur. Halkın tercihinine müdahale olan darbeler ülkeye siyasi, sosyal, psikolojik, ekonomik vb. birçok alanda zarar vermiş, onarılması çok zor hasarlar bırakmıştır. Bu nedenle geçmiş çok iyi analiz edilmeli, bugün iyi anlamlandırılmalı ve çıkarılacak dersler sayesinde demokrasiye sahip çıkılmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

Ak Devrim. (1960). Ankara: Başbakanlık Devlet Basımevi.

Akalın, C. (2000). *Askerler ve Dış Güçler "Amerikan Belgeleriyle 27 Mayıs Olayı"*. İstanbul: Cumhuriyet Kitap Kulübü.

Albayrak, M. (2004). *Türk Siyasi Tarihinde Demokrat Parti (1946-1960)*. Ankara: Phoenix Yayınevi.



- Aydemir, Ş. S. (2017). *Menderes'in Dramı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aytekin, M. E. (1967). *İhtilâl Çıkmazı*. İstanbul: Dünya Matbaası.
- Başgil, A. F. (2007). *Yakın Maziden Hatıra Kıvrıntıları*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Başgil, A. F. (2011). *27 Mayıs İhtilali ve Sebepleri*. İstanbul: Yağmur Yayınları.
- Cinisi, R. (2017). *Bir Devrin Hafızası*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Çavdar, T. (2004). *Türkiye'nin Demokrasi Tarihi 1839-1950*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Çelikoğlu, A. (2010). *Bir Darbeci Subayın Anıları 27 Mayıs Öncesi ve Sonrası*. İstanbul: YKY.
- Dikici, A. (2014). *27 Mayıs 1960 Askerî Darbesi ve Türk Polisi*. (29 Mart 2018 tarihinde atam.gov.tr. veritabanından alınmıştır.)
- Eraslan, C. (2010). Atatürk'ten Sonra Türkiye'nin İç Politikası. *Türkiye Cumhuriyeti Tarihi II*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi. 519-643.
- Erdemir, S. (1961). *Millî Birliğe Doğru*, Cilt:1. Ankara: Türk Devrim Ocakları 29 Ekim Beyazıt Ocağı Yayınları: 1.
- Erkanlı, O. (1972). *Anılar... Sorunlar... Sorumlular*. İstanbul: Baha Matbaası.
- Eroğul, C. (1990). *Demokrat Parti ve Tarihi İdeolojisi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Gürcan, F. (2005). *Ben İhtilalciyim!*. Ankara: Süvari Yayıncılık.
- Işıklı, A. (2002). *Gün Doğmadan*. Ankara: İmge Kitabevi.
- İnönü, İ. (2008). *Defterler (1919-1973)*. (Yay. Haz. Ahmet Demirel). İstanbul: YKY.
- Kabacalı, A. (2007). *Türkiye'de Gençlik Hareketleri*. İstanbul: Gürer Yayınları.
- Kahraman, A. E. (2015). *27 Mayıs Askeri Darbesi'nde Ordu Üniversite İlişkisi ve Bunun Eğitime Yansımalarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Karakuş, E. (1977). *40 Yıllık Bir Gazeteci Gözü ile İŞTE ANKARA*. İstanbul: Hürriyet Yayınları.
- Karavelioğlu, K. (2007). *Bir Devrim İki Darbe 27 Mayıs, 12 Mart, 12 Eylül...* İstanbul: Gürer Yayınları.
- Karpat, H. K. (2010). *Osmanlı'dan Günümüze Asker ve Siyaset*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kocabaş, S. (2012). *27 Mayıs Darbesinin İcyüzü Menderes Nasıl Devrildi?*. İstanbul: Bayrak Yayıncılık-Matbaacılık.
- Nejat, G. (2005). *Anılarımda 27 Mayıs ve Yassıada*. İstanbul: Kastaş Yayınevi.
- Öymen, Ö. (2010). *Bir İhtilal Daha Var 1908-1980*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Özkaya, Ş. (2005). *Adım Adım 27 Mayıs*. İstanbul: İleri Yayınları.

- Öztuna, Y. & Gökdemir, A. (1987). *Türkiye'de Askerî Müdahaleler*. İstanbul: Tercüman Tesisleri.
- Öztuna, Y. (2007). *Türk Tarihinde Ordu Faktörü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Ruscuklu, B. (2008). *Demokrat Parti'den 12 Eylül'e*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Sarol, M. (2014). *Bilinmeyen Menderes, 2. Cilt*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Sunay, C. (2010). *Türk Siyasetinde Sivil-Asker İlişkileri 27 Mayıs- 12 Mart- 12 Eylül ve Sonrası*. Ankara: Orion Kitabevi.
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 18.IV.1960, 58. İnikat, C. 1 (8 Mart 2018 tarihinde www.tbmm.gov.tr veritabanından alınmıştır.)
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 29.IV.1960, 62. İnikat, C.1 (8 Mart 2018 tarihinde www.tbmm.gov.tr veritabanından alınmıştır.)
- TBMM Zabıt Ceridesi*, 29.V.1950, Üçüncü Birleşim, C. 1 (8 Mart 2018 tarihinde www.tbmm.gov.tr veritabanından alınmıştır.)
- Turan, Ş. (1999). *Türk Devrim Tarihi 4. Kitap (İkinci Bölüm) Çağdaşlık Yolunda Yeni Türkiye (14 Mayıs 1950-27 Mayıs 1960)*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Üskül, M. Z. (2015). *Bildirileriyle 1950-1970 Dönemi Sıkıyönetimleri*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Yavuz, F. (1985). *Anılarım*. Mülkiyeliler Birliği Yayınları. Maya Matbaacılık Yayıncılık.
- Yeşilyurt, S. (2006). *İnönü ve İhtilalcilerin Gizli Görüşmeleri*. Ankara: Kültür Sanat Yayınları.
- Yüksek Adalet Divanı Kararları*. (2007). İstanbul: Kabalcı Yayınevi.

#### **Gazete Haberleri**

- 17 Üniversiteli Dün Yargılandı, *Tercüman*, 6.04.1960.
- 28 Nisanın 2nci Yıldönümü Yurtta Heyecanla Kutlandı, *Cumhuriyet*, 29.04.1962.
- 28 Nisanın 3. Yıldönümünde Gençlik, "mücadeleye devam edeceğiz" Dedi, *Cumhuriyet*, 29.04.1963.
- 28 Nisan'ın İkinci Yıldönümü, *Cumhuriyet*, 28.04.1962.
- 390 Mebusluk Kazanan D.P., C.H.P.yi Mağlûp Etti, *Yeni Sabah*, 16.05.1950.
- Ankara Gençliği de 29 Nisan'ı Kutladı, *Cumhuriyet*, 30.04.1962.
- Ankara'da Seçim Bayram Havası İçinde Yapılıyor, *Akşam*, 14.05.1950.
- Başbakanın Yabancı Gazetecilere Beyanatı, *Akşam*, 3.05.1954.
- Başvekile Dünkü Sevgi Tezahüratı, *Zafer*, 6.05.1960.
- Başvekilin Dünkü Radyo Konuşması, *Tercüman*, 30.04.1960.

Bu Sabah Sekizden İtibaren Yurdun Her Tarafında Seçime Başlandı, *Akşam*, 14.05.1950.

D. Parti Zafer Yolunda, *Zafer*, 15.05.1950.

D.P. İktidarı Aldı, *Zafer*, 16.05.1950.

Demokrat Parti 434 Milletvekili ile Kat'ı ve Eşsiz Bir Zafer Kazandı, *Zafer*, 17.05.1950.

Demokrat Partinin, Yurdun Bir Çok İllerinde Seçimi Kazandığı Anlaşıldı, *Cumhuriyet*, 15.05.1950.

Demokrat Partisi Dün Resmen Teessüs Etti, *Cumhuriyet*, 8.01.1946.

Demokrat Partisi, *Cumhuriyet*, 9.01.1946.

Dün Ankara'da Vuku Bulan Hâdiselerin Neşri Yasak, *Tercüman*, 30.04.1960.

Hükümet Çok Mühim Kararlar Arefesinde, *Tercüman*, 10.04.1960.

İki Anayasa Profesörü Derslerine Dünara Verdi, *Milliyet*, 29.04.1960.

İnönü Bugün Ankara'dan Kayseri'ye Hareket Edecek, *Tercüman*, 2.04.1960.

İnönü'nün Kayseri'ye GİRİŞİ Hadiseli Oldu, *Tercüman*, 3.04.1960.

Milli İradenin Tecellisi İçin, Millet Bugün Oyunu Kullanıyor, *Yeni İstanbul*, 14.05.1950.

Muhalefet ve Basına Karşı Yeniden Çok Sert Tedbirler Alınıyor, *Tercüman*, 13.04.1960.

Örfi İdare, *Milliyet*, 29.04.1960.

Sait Arif Terzioğlu, 29 Nisan 1960 Gününü Geride Bırakalı Tam 3 Yıl Oldu, *Cumhuriyet*, 29.04.1963.

Seçimi Büyük ve Ezici Farkla D.P.nin Kazandığı Tahakkuk Etti, *Cumhuriyet*, 3.05.1954.

T.B.M.M. Kararı, *Resmî Gazete*, 19.04.1960.

Tahminlere Göre Mecliste 350 D. Milletvekili Bulunacak, *Akşam*, 15.05.1950.

Türk Milleti Nihayet Beklediği Güne Erişti, *Zafer*, 14.05.1950.

Türk Milleti Tam Bir Siyasî Olgunluk İçinde Oyunu Kullandı, *Yeni İstanbul*, 15.05.1950.

Üniversiteler 1 Ay Müddetle Kapatıldı, *Tercüman*, 30.04.1960.

Yazamadığımız Yazılar, *Cumhuriyet*, 6.06.1960.

Yurdda Genel Seçim Bugün Yapılıyor, *Cumhuriyet*, 14.05.1950.

## OKUL TÜRÜNE GÖRE OKUL ETKİLİLİĞİ ALGISI

*Dr. Öğretim Üyesi Emine ÖNDER*

*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, eonder@mehmetakif.edu.tr*

### ÖZET

Bu araştırmada, okul türüne göre katılımcıların okul etkililiği algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada, 110'u okul yöneticisi ve 646'sı öğretmen olmak üzere 756 katılımcının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmanın verileri okul etkililiği ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmada, katılımcıların okul etkililiği algılarının okul türüne göre anlamlı farklılık gösterdiği, fen ve sosyal bilimler liselerinde görev yapan katılımcıların okul etkililiği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Anadolu ve meslek liselerinde, katılımcıların okul etkililiği algılarının cinsiyete ve unvana göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu okul türlerinde erkeklerin ve yöneticilerin okul etkililiği algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Katılımcıların görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre okul etkililiği algılarının ise sadece meslek liselerinde anlamlı farklılık gösterdiği anlaşılmıştır. Halen görev yapmakta oldukları okulda beş yıldan daha az süre çalışan katılımcıların okul etkililiği algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Okul etkililiği, okul türü, ortaöğretim, öğretmen, yönetici.

## PERCEPTION OF SCHOOL EFFICACY ACCORDING TO SCHOOL TYPE

### ABSTRACT

In this study, the objective was to determine participants' perceptions of school efficacy according to school type. In the study, causal-comparative research method was used. Opinions of a total of 756 participants including 110 school administrators and 646 teachers were consulted in the research. Research data was collected through school efficacy scale. In analysis of the data, descriptive statistics and t-test were used. In the study, it was observed that participants' perceptions of school efficacy varied significantly according to school type and participants working in science and social sciences high schools had higher levels of school efficacy perceptions. It was detected that participants' perceptions of school efficacy in Anatolian and vocational high schools varied significantly according to gender and title. It was observed that male teachers and managers' perceptions of school efficacy were higher in these two types of school. It was understood that participants' perceptions of school efficacy varied significantly according to working duration in the school only in vocational high schools. It was determined that participants with an experience of less than five years in their school had higher levels of school efficacy perceptions.

**Keywords:** School efficacy, school type, secondary education, teacher, manager.

### 1. GİRİŞ

Her şeyin çok hızla değiştiği ve bilgiye ulaşmanın oldukça kolay olduğu bu çağda, toplumsal değişimin lokomotifleri olarak görülen okullar, sürekli değişen ihtiyaçları ve beklentileri karşılayabilecek nitelikte hizmet vermelidir. Okullar çağın gereksinimlerine uygun eğitim veren kurumlar olmalıdır. Okulların eğitimsel yükümlülüklerini bu beklentiler doğrultusunda yerine getirebilmesi ise büyük ölçüde etkili kurumlar olmaları ile ilişkilendirilmektedir.

Alanyazında, okula yüklenen işlevlerin ve paydaşların okuldan beklentilerinin farklılaşması nedeniyle, etkili okul kavramına yönelik birçok tanım yapıldığı görülmektedir. Bu tanımlamaların birinde etkili okul, kendisinden beklenen amaç ve işlevleri eksiksiz yerine getiren, paydaş beklentilerini karşılayan, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, psikomotor, sosyal ve estetik yönden gelişimini sağlayan okul olarak ifade edilmiştir (Şişman ve Turan, 2005). Bir diğerinde, öğrencileri bir bütün olarak hayata hazırlamak okul etkinliğinin göstergesi olarak kabul etmiştir (Balci, 2011). Edmonds (1979) etkili okulu, her türlü geçmişe sahip öğrencilerin öğretim açısından temel becerileri kazanmasını sağlayan okul olarak tanımlarken Klop (1982, akt; Balci 2011), uygun öğrenme ortamları hazırlayarak farklı zeka ve yetenekteki öğrencilerin bütün yönleriyle gelişmesine imkan sağlayan okulların etkili olduğuna vurgu yapmıştır.

Gerekli şartlar sağlandığında tüm öğrencilerin öğrenebileceğini vurgulayan Sammons, Hillman ve Mortimore (1995: 12), bunu başarabilen okulların etkili olduğunu bildirmiş ve bu okulların özelliklerini şu şekilde ÖZETlemiştir. Sammons, Hillman ve Mortimore'ye (1995) göre etkili okulda alınan kararlar katılıma dayalıdır ve üyelere profesyonel düzeyde rehberlik edilmektedir. Bu bakımdan, etkili okul olabilmeyen koşulu profesyonel liderlikten geçmektedir. Ayrıca açık ve belirgin amaçlar, paylaşılmış vizyon ve amaç birliği, çalışanlar arasında işbirliği, uyum ve dayanışma etkili okulların temel özellikleri arasında sıralanmaktadır. Sammons, Hillman ve Mortimore'ye (1995) göre bir okulu etkili olarak değerlendirmeyi sağlayan bir başka nitelik, öğrenme zamanını maksimum seviyeye çıkaracak ve anlamlı öğretimi oluşturacak cazip bir öğrenme çevresinin varlığıdır. Bu okulların odak noktasında başarı vardır. Öğrenmeye yapılan vurgu göze çarpmaktadır. Bunun yanında okulun tüm üyeleri yüksek beklentiye sahiptir. Bu okullarda öğrenci gelişimleri izlenir; okulun performansı değerlendirilir; okul aile işbirliği söz konusudur; aileler çocuklarının durumları ile yakından ilgilenir ve öğrenmelerine destek verir.

Etkili okulların özelliklerini belirlemeye dönük yapılan diğer araştırmalar (Bamburg ve Andrews, 1990; Karip ve Köksal, 1996; Lezotte, 1992; Sergiovanni, 1995; Şişman, 2011) incelendiğinde, etkili okulların özelliklerine ilişkin tam bir uzlaşıdan söz etmek çok mümkün olmasa da ortak bazı özelliklere vurgu yapıldığı görülmektedir. Vurgulanan ortak özellikler dikkate alındığında ise, okulun etkili olmasının daha fazla kaynağa sahip olması ile ilgili olmadığı (Çubukçu ve Girmen, 2006), okul etkililiğinin, okulun toplumun ve çevrenin beklentilerini karşılayabilecek eğitim ve öğretim hizmetini sunabilme gerçeğiyle ilişkili olduğu söylenebilir (Cansoy ve Parlar, 2018). Etkili okul, okuldaki eğitime temel olan şeylere sürekli vurgu yapılmasını öngörmektedir. Öğretim, performans geliştirme, okulun esas görevi olarak görülmektedir (Çubukçu ve Girmen, 2006).

Türkiye'deki okullar bu özelliklere sahip midir? Eğitim en önemli paydaşları öğretmenler ve okul yöneticileri etkililik açısından okullarını nasıl değerlendirmektedir? Bu gibi sorulara açıklık getirmek amacıyla bu araştırmada okul türüne göre etkili okul algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1) Okul türüne göre katılımcıların etkili okul algı düzeyleri nedir?
- 2) Okul türüne göre etkili okul algısı cinsiyete, unvana, görev süresine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırma Modeli**

Araştırmada, nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a (2009) göre nedensel karşılaştırma modeli, daha önce gerçekleşmiş veya hali hazırda mevcut bir olay veya durumu herhangi bir müdahale olmadan değişkenler arasındaki neden ve sonuçlarını incelemektir. Bu araştırma modeli aynı zamanda gruplar arasında karşılaştırma yapmaya da fırsat vermektedir.

### **2.2. Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, Isparta ilinde ortaöğretim okullarında görev yapan 110'u okul yöneticisi, 646'sı öğretmen olmak üzere 756 katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların %45.9'u kadın, %54.1'i erkektir; %14.6'sı yönetici, %85.4'ü ise öğretmen; %12'si Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde, %44.7'si Anadolu liselerinde, %43.3'ü ise Mesleki ve Teknik Anadolu liselerinde görev yapmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmen ve yöneticilerin %59.25'i 5 yıl ve daha az, %40.75'i ise 6 yıl ve daha fazla bir süredir şuan görev yaptıkları okulda çalışmaktadırlar.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama aracı olarak Hoy, ve Ferguson (1985) tarafından geliştirilen ve Negiş Işık ve Gümüş (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Okul Etkililiği Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, 8 madde ve tek boyuttan oluşmaktadır ve 6 dereceli Likert tipinde hazırlanmıştır [kesinlikle katılıyorum (6), katılıyorum (5), kısmen katılıyorum (4), kısmen katılmıyorum (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1)]. Orijinal ölçeğin güvenilirlik katsayısı .87, Negiş Işık ve Gümüş (2017) tarafından hesaplanan Cronbach Alpha katsayısı ise .88'dir. Bu araştırmada ölçeğin alfa güvenilirlik katsayısı .88 olarak hesaplanmıştır.

### **2.4. Verilerin Analizi**

Araştırmada betimsel istatistikler ve t-testi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin dağılımı, basıklık ve çarpıklık değerleri dikkate alınarak belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayılarının standart hatalarına bölünmesiyle ulaşılan değerler  $\pm 1.96$  arasında olduğundan verilerin normal dağıldığı kabul edilmiştir (Can, 2014).

### 3. Bulgular

Bu bölümde, araştırmada ulaşılan bulgular yer almaktadır. Araştırmanın ilk araştırma sorusu, okul türüne göre katılımcıların etkili okul algı düzeylerini tespit etmeye yöneliktir. Araştırmanın bu sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul türüne göre katılımcıların etkili okul algıları

	N	Mean	Sd.
Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	91	4.12	.57
Anadolu Lisesi	338	3.89	.56
Meslek Lisesi	327	3.92	.62

Tablo 1 incelendiğinde, katılımcıların etkili okul algı puan ortalamalarının ( $\bar{x} = 3.89$ -  $\bar{x} = 4.12$ ) arasında değiştiği anlaşılmaktadır. Bu bulgular dikkate alındığında, katılımcıların etkili okul algılarının Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde yüksek, Anadolu ve meslek liselerinde ise orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci sorusu, okul türlerine göre öğretmen ve yöneticilerin etkili okul algılarının cinsiyete, unvana, okuldaki görev süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yöneliktir. Bu araştırma sorusuna yönelik bulgular Tablo 2, Tablo 3 ve Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 2. Katılımcıların cinsiyetine göre etkili okul algıları

	Cinsiyet	N	Mean	Sd	t	df	p
Fen ve Sosyal	Kadın	30	4.06	.52	-	89	.46
	Erkek	61	4.16	.59	.736		
Anadolu Lisesi	Kadın	158	3.80	.55	-	336	.00
	Erkek	180	3.98	.55	3.03		
Meslek Lisesi	Kadın	159	3.82	.64	-	325	.00
	Erkek	168	4.02	.59	2.97		

Tablo incelendiğinde, katılımcıların cinsiyetine göre okul etkililiği algısının Anadolu ( $t_{336} = -3.03$ ,  $p < .05$ ) ve Meslek ( $t_{325} = -2.97$ ,  $p < .05$ ) liselerinde anlamlı farklılık gösterdiği ve erkek katılımcıların [Anadolu ( $\bar{x} = 3.98$ ), Meslek ( $\bar{x} = 4.02$ )] okul etkililiği algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen ve sosyal bilimler liselerinde cinsiyet okul etkililiği algısında anlamlı farklılaşmaya yol açmamıştır ( $p > .05$ ).

Tablo 3. Katılımcıların unvanlarına göre etkili okul algıları

		N	Mean	Sd	t	df	p
Fen ve Sosyal	Öğretmen	77	4.13	.57	.38	89	.70
	Yönetici	14	4.07	.55			
Anadolu Lisesi	Öğretmen	295	3.84	.54	-	336	.00
	Yönetici	43	4.26	.50	4.83		
Meslek Lisesi	Öğretmen	274	3.87	.64	-	325	.00
	Yönetici	53	4.21	.45	3.79		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcıların unvanlarına göre okul etkililiği algılarının Anadolu ( $t_{336} = -4.83$ ,  $p < .05$ ) ve Meslek ( $t_{325} = -3.79$ ,  $p < .05$ ) liselerinde anlamlı farklılık gösterdiği ve yöneticilerin [Anadolu ( $\bar{x} = 4.26$ ), Meslek ( $\bar{x} = 4.21$ )] okul etkililiği algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Fen ve sosyal bilimler liselerinde unvanın okul etkililiği algısında anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ).

Tablo 4. Katılımcıların okuldaki çalışma sürelerine göre okul etkililiği algıları

		N	Mean	Sd	t	df	p
Fen ve Sosyal Bilimler Lisesi	5 ve 6 ve	59	4.10	0,58	-.58	89	.56
Anadolu Lisesi	5 ve 6 ve	175	3.94	0.58	1.74	336	.08
Meslek Lisesi	5 ve 6 ve	214	3.97	0.64	2.02	325	.04
		113	3.83	0.58			

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların görev yapmakta oldukları okullardaki çalışma sürelerine göre okul etkililiği algılarının sadece Meslek ( $t_{325} = 2.02$ ,  $p < .05$ ) liselerinde anlamlı farklılık gösterdiği ve çalıştıkları okulda 5 ve daha az süre görev yapan katılımcıların okul etkililiği algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir ( $\bar{x} = 3.97$ ). Diğer okul türlerinde çalışma süresinin okul etkililiği algısında anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı anlaşılmaktadır ( $p > .05$ ).

#### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Okul türüne göre etkili okul algılarının belirlendiği bu araştırmada, katılımcıların etkili okul algılarının Fen ve Sosyal Bilimler liselerinde yüksek, Anadolu ve meslek liselerinde orta düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Türkiye’de Fen ve Sosyal Bilimler liseleri sınavla öğrenci kabul eden nitelikli liseler olarak adlandırılmaktadır (MEB, 2018). Şuan olmasa da, geçmişte Türkiye’de fen liselerinde görev yapacak öğretmenler sınavla belirlenmekte idi. Bu bakımdan araştırmada ulaşılan sonuçların şaşırtıcı olmadığı söylenebilir. Ayrıca İzmir ili ortaöğretim okullarında gerçekleştirilen bir başka araştırmada da, öğretmenler en etkili okul türü olarak fen ve Anadolu liselerini, daha az etkili okul türleri olarak genel ve meslek liselerini göstermişlerdir (Yıldırım-Duranay, 2005). Dolayısıyla araştırmada ulaşılan bu sonucun araştırmanın sonucunu destekler nitelikte olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırmanın bu sonucunun, Çubukçu ve Girmen (2006) tarafından ortaöğretim okullarının etkili okul özelliklerine sahip olma düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmanın sonuçları ile de paralellik gösterdiği söylenebilir. Araştırmada olduğu gibi Yılmaz (2010) tarafından yapılan araştırmada da, katılımcıların etkili okul algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, Anadolu ve Meslek liselerinde etkili okul algısının cinsiyetine göre anlamlı farklılık gösterdiği ve erkek katılımcıların etkili okul algılarının daha yüksek olduğudur. Araştırmada olduğu gibi Yıldırım-Duranay (2005) tarafından yapılan araştırmada da cinsiyetin etkili okul algısında anlamlı farklılaşmaya neden olduğu ve kadın öğretmenlere oranla erkek öğretmenlerin ortaöğretim okullarını etkili okul özellikleri açısından daha yeterli buldukları anlaşılmıştır. Araştırma bulgularının aksine bazı araştırmalarda cinsiyetin okul



etkililiği algısında anlamlı farklılaşmaya yol açmadığı, kadın ve erkek eğitim çalışanlarının etkili okul algılarını birbirine benzer olduğu saptanmıştır (Günel, 2014; Yılmaz, 2010).

Araştırmanın bir başka sonucu, Anadolu ve Meslek liselerinde etkili okul algısının unvana göre anlamlı farklılık gösterdiği ve bu okul türlerinde yöneticilerin etkili okul algılarının daha yüksek olduğu şeklindedir. Oral (2005) tarafından yapılan çalışmada, yönetici ve öğretmen algıları karşılaştırıldığında etkili okulun “okul müdürü”, “okul ortamı” ve “öğrenciler” boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Yıldırım-Duranay (2005) tarafından yapılan çalışmada ise, Anadolu ve fen liselerindeki okul yöneticilerinin okul etkililiği algılarının normal liseler ile meslek liselerindekilerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Araştırmanın son sonucuna göre, meslek liselerinde katılımcıların etkili okul algısı halen görev yapılan okuldaki çalışma süresine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Çalıştıkları okulda 5 ve daha az süre görev yapan katılımcıların etkili okul algıları daha yüksektir. Yılmaz (2006) ilköğretim okullarında yaptığı çalışmada, kıdem değişkenine göre öğretmenlerde etkili okulun öğretmen, öğrenci, okul kültürü ve ortamı ile okul çevresi-veli boyutlarına ilişkin algıların anlamlı farklılık gösterdiğini saptanmıştır. Ancak Yılmaz'ın çalışmasında, bu araştırmanın aksine, kıdemle paralel okul etkililiği algısının yükseldiği tespit edilmiştir. Alanyazında, kıdeme göre öğretmenlerin okul etkililiği algılarının anlamlı farklılık göstermediğini saptayan çalışmalara da rastlanmaktadır (Günel, 2014; Yelok, 2006; Yılmaz, 2010).

Bu çalışma, 2017-2018 öğretim yılı Isparta ili ortaöğretim okulları ile sınırlıdır. Bu nedenle, çalışma sonuçlarının Türkiye'deki tüm ortaöğretim okullarına genellenmesinden kaçınılmalıdır. Ayrıca, çalışmanın cinsiyete ve unvana ilişkin sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Anadolu ve Meslek liselerinde yönetici ve erkek katılımcıların okul etkililiği algılarının neden daha yüksek olduğu araştırılabilir. Bunun dışında değişik araştırma yöntemleri ve değişkenler kullanılarak farklı bölgelerde benzer çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

#### **Kaynakça**

- Balcı, A. (2011). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Bamburg, J. D. ve Andrews, R. L. (1990). *Instructional Leadership, School Goals, and Student Achievement. Exploring the Relationship Between Means and Ends*. Eric, ED.319783.
- Can, A. (2014). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cansoy, R. ve Parlar, H. (2018). Okul Etkililiğinin Bir Yordayıcısı Olarak Öğretmen Liderliği. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 925-934.

- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2006). Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 122-136.
- Edmonds, R. (1979). Effective Schools for the Urban Poor. *Educational Leadership*, 37, 15-27.
- Günel, Y. (2014). *Etkili Okul Değişkenlerinin Öğrenci Başarısı ile İlişkisi ve Okul Hesap Verebilirliği*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoy, W. K. ve Ferguson, J. (1985). A Theoretical Framework and Exploration of Organizational effectiveness of Schools. *Educational Administration Quarterly*, 21, 117-134.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karip, E. ve Köksal, K. (1996), Etkili Eğitim Sistemlerinin Geliştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 2, 245-257.
- Lezotte, L. W. (1992). Principal Insights from Effective Schools. *Education Digest*, 58(3),14-17.
- MEB (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretime Geçiş Yönergesi*. 26/03/2018 tarih ve 6120730 sayılı Bakanlık makam oluru.
- Negiş Işık, A. ve Gümüş, E. (2017). Yönetici Öz-Yeterliği ve Okul Etkililiği Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Kavramı Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sammons, P., Hillman, J. ve Mortimore, P. (1995). *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. United Kingdom: B & MBC.
- Şişman, M. (2011). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). Eğitim ve Okul Yönetimi. *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. (99-146). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The Principalsip: A Reflective Practice Perspective*. In Act Council of Parents and Citizens Associations 2003 Za.
- Yelok, F. (2006). *Genel Liselerde Görevli Öğretmenlerin Etkili Okula İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım-Duranay, P. (2005). *Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerini Karşılama Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, V. (2006). *İlköğretim Okullarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri (Düzce İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, E. (2010). *İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Rollerini ile Etkili Okul Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

# BİLİM KARİKATÜRLERİNİN FEN EĞİTİM VE ÖĞRETİMİNDE KULLANILMASINA DAİR FEN BİLİMLERİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

*Dr. Erkan AKYÜREK*

*İnegöl Atatürk Ortaokulu, erkanakyurek@hotmail.com*

## ÖZET

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda; "öğrencileri fen okuryazarı bireyler olarak yetiştirmek" hedeflenmiştir. Fen okuryazarı bireyler; araştıran, sorgulayan, mantıksal muhakemeyle karar veren, yenilikçi düşünen, problem çözebilen, özgüveni olan, işbirliğine açık, kendisini ifade edebilen, Girişimci, sürdürülebilir kalkınma bilinciyle yaşam boyu öğrenen bireylerdir. Mizahın bir türü olan karikatür gülmeceye dayalı görsel iletidir. Yapılan bu çalışmada ortaokulda görev yapan Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinde bilimsel karikatürlerin kullanılmasına ilişkin görüşleri tam yapılandırılmış görüşme sorularıyla alınmıştır. Öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda stand-up'ın en etkili mizah yöntemi olduğu saptanmıştır. Ayrıca yapılan bu çalışmada öğretmenlerin fen öğretiminde bilim karikatürlerine ilişkin olumlu fikirleri olduğu tespit edilmiştir. Bilim karikatürleri çözümleme kavramsal değişime katkı sağlayan bir süreçtir. Bunlar gösteriyor ki bilim karikatürlerinin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması öğretmenler ve öğrenciler açısından faydalı bir uygulama olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Bilim karikatürü, kavramsal değişim, fen öğretimi.

## SCIENCE TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE USE OF SCIENCE CARICATURES IN SCIENCE EDUCATION AND TEACHING

### ABSTRACT

Research-inquiry-based learning approach is a process in which the student is responsible for his/her own learning with a more holistic perspective, actively participates in the process, and the transfer of knowledge takes place. Science caricatures are also a method that serves this process. A type of humor, the caricature is a smile-based visual message. In this study, the use of scientific caricatures in the Science course of the teachers of Science lesson in secondary school was taken with questions of fully structured interview. In line with the teachers' responses, stand-up was the most effective method of humor. In this study, it was determined that teachers had positive ideas about science caricatures in science Teaching. Analysis of Science caricatures is a process that contributes to conceptual change. They show that the use of Science caricatures in the education-teaching process will be a useful practice for teachers and students.

**Keywords:** Science caricatures, conceptual change, science education.

## GİRİŞ

Ekonomik, siyasal, tarihsel ve sosyal sorunları içeren görsel araçlar olarak tanımlanan karikatür (Fuller & Pribble, 1982) temel dayanağını mizahtan alır. Karikatür gülmeceye dayalı görsel iletidir. Çizgiyle mizah yapması ve yapılan mizahın başka şekillerde ifade edilememesi karikatür sanatının belirleyiciliğidir. Karikatürü anlamak, gülme ve mizah olgusunu anlamakla mümkündür. Ancak birçok çalışmada mizah tanımlanmaya çalışılmış ve bu konuda farklı görüşlere ulaşılmıştır.

Arapçadan dilimize geçen mizah kelimesinin aslı, ‘müzah’ tır (Usta, 2005). Mizah İngilizce Humor veya Humour sözcüğünün karşılığıdır (Kar, 2004). Türkçe’de mizah kelimesinin yerine sıklıkla gülmece terimi kullanılmaktadır. Türkçe karşılık olarak bazı kaynaklar gülmeceyi kullanıyor olsalar da, mizahın sadece gülme unsurundan ibaret olmadığı vurgulanarak bu sözcüğün yeterli olmadığı görüşü ağırlık kazanmaktadır (Özer, 1985).

“Mizah” sözcüğü değişik kaynaklarda, farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde mizah kelimesinin karşılığında gülmece yazmaktadır. Mizah Osmanlı Tarih deyimleri ve terimleri sözlüğünde ‘latife, şaka’ kelimeleriyle Osmanlıca-Türkçe ansiklopedik sözlükte ise ‘şaka, latife, eğlence’ sözcükleriyle karşılanmıştır (Uslu, 2005). Divan-ü Lügat it Türk’te Kaşgarlı Mahmut "mizah" anlamına gelen "Külüt" sözcüğünü kullanmıştır. Bunun anlamı ise "halk arasında gülünç nesne"dir. Zamanla bu "külüt", "gülüt" olarak dilimize geçmiştir (Kar, 2004).

Aziz Nesin: Mizah, sesini duyurabildiği insanı hangi oranda olursa olsun, güldürebilen her şeydir.” diye tanımlamaktadır. Rifat Ilgaz ‘mizahta nerede gülünüp nerede ağlanacağı belli olmaz. Bu yüzden mizaha gülmece diyenleri tutmuyorum.’ der (Özmen, 2002). Turhan Selçuk; “Mizah yalnız güldürü değildir. Düşündüren, eleştiren, istihza eden, bir çeşit acı duygusu veren, hicveden, karşıt fikirleri kapsayan ve fikirleri beklenmedik, şaşırtıcı bir biçimde sunan türleri vardır. Kara mizah, pembe mizah deyimleri bu yüzden çıkmıştır.” demektedir (Selçuk, 1998; aktaran Özer, 2005). Mizah öyküleri yazarı Erhan Tıgılı; “Gülmece deyince insanın aklına iz bırakmayan, gülünüp geçilecek nesnelere geliyor. Bulvar komedileri, bulvar karikatürleri, bulvar esprileri, yazıları birer gülmedir. Güldürmekten başka amaçları yoktur onların.” (Tıgılı, 1984; aktaran Özer, 2005) demektedir.

***Mizah konusunda birçok araştırma yapılmış, bundan sonra da yapılması kaçınılmazdır. Zira mizahın çok kapsamlı etkileri sürekli olarak insanların kafasını meşgul etmektedir. Joubert (1560), Hobbes (1651), Spencer (1860), Bergson (1899), Sully (1902), Freud (1905), Fry (1963), Tomkins (1950), Berlyne (1972), Rothbart (1973), Apter ve Smith (1977), Nerhardt (1976), Wilson (1979), Morrell (1983), Lefcourt ve Martin (1986), Haig (1988) gibi bilim adamları bu alanda araştırmalar yaparak kuramlar oluşturmuşlardır. Tüm bu araştırmalara rağmen mizah çok iyi tanımlanmış ve dinamikleri açıklanmış bir olgu değildir (Özer, 2005).***

Gülme ya da gülmece ne demektir? Gülünç olan şeyin esası nedir? Bir soytarının yüz göz buruşturması ve bir ince komedi sahnesi arasındaki ortak noktalar nedir? Aristoteles’den beri en büyük fikir adamları ele avuca

sıgmayan, kaçan, direnen ve bütün felsefe spekülasyonlarına küstahça meydan okuyan bu küçük meseleyi ele almışlardır (Bergson, 1990:13).

Gülme ya da gülmece ise Türk Dil Kurumu sözlüğünde, " Eğlendirme, güldürme ve bir kimsenin davranışına incitmeden takılma amacını güden ince alay, mizah" şeklinde tanılanarak mizah ile benzer tutulmuştur. "Gülmeceyi açıklamak, kurbağayı neşterle açıp incelemek gibidir. İşimiz bittiğinde bunun bir kurbağa olduğunu anlarınız ama artık ölüdür o." Jacques Faizant'a göre de gülmeyi açıklamak bu derece zordur (Topuz, 1986:28).

Gülmek, çoğu zaman, insana nedeni üzerinde düşünme fırsatı vermeyecek kadar ani çıkışlı olan, çok yönlü bir refleksdir. Diğer bir ifadeyle gülme, ruhsal zemin üzerinde oluşan bedensel bir olaydır (Aşıcıoğlu, 2001:23). Kısaca gülmek, komik olan duruma tepkidir, onu yorumlamadır; eleştiri ardından gelir (Aşıcıoğlu, 2001:23).

Karikatür ise bir mizahın türüdür. Karikatürün tanımları, tarih içerisinde gösterdiği gelişmelerden dolayı değişmelere uğramıştır. Önceleri sadece insanların abartılmış portreleri olarak tanımlanırken, günümüzde çok farklı anlamlar taşımaya başladı. Konusunu insan ve insanın etrafında meydana gelen olaylardan alan karikatürün, gösterdiği ve göstereceği gelişme dolayısıyla kesin bir tanımının yapılamayacağı söylenir (Hünerli, 1993:19).

Dilimize Fransızca'dan geçen, görsel bir iletişim sanatı olan ve grafik anlatımları içeren (Aşıcıoğlu, 2001:23) karikatür sözcüğünün İtalyanca caricatura'dan geldiği, bu sözcüğün de doldurmak, yüklemek, abartmak, alay etmek anlamına gelen caricare'den türetildiği sanılmaktadır (Temel Britannica, 1998:67).Karikatürü bir uzmanlık dalı durumuna getiren Carracci Kardeşlerdir (Temel Britannica, 1998:68).

### **Mizah ve Eğitim**

Mizahın önemli araçlarından biri olan karikatürün eğitimde kullanılması, kuramsal açıdan sosyal yapılandırmacılıkla ilişkilendirilebilir. Vygotsky, bilişsel gelişimin çocukla çevresindeki bireyler arasındaki karşılıklı etkileşim sonucunda oluştuğunu savunur (Koç & Demirel, 2004). Sosyal yapılandırmacılığa göre, çocuğun kullandığı dilin, kavramların, olguların, araç gereçlerin tarihi ve kültürel bir karakteri vardır (Ergün & Özsüer, 2006). Bu bağlamda, öğrenme ortamlarında anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmek için öğrencilerin sosyal etkileşime girebileceği biçimde karikatürler işe koşulabilir. Görsel açıdan güçlü bir araç olan karikatürdeki mizah ile olaylar, durumların ya da kişilerin eleştirisini sert değil, komiklik unsurunu da içerecek biçimde eleştirel yaklaşımda ele alınır (Durualp, 2006). Bu özelliği ile karikatür, öğrencilerin eleştirel düşünme ve sorun çözme becerisini geliştirirken, onların kendini ifade edebilmesine, özgürce düşünebilmesine ve düşleyebilmesine, duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatabilmesine olanak sağlar (Uslu, 2007).

Öğretmenler, karikatürü öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini ortaya çıkarmak, tartışma sürecini başlatmak, konuya öğrencilerin dikkatini çekmek, konunun araştırılmasını sağlamak ve öğrenilenleri değerlendirmek amacıyla işe koşabilir (Eulie, 1969; Kleeman, 2006). Öğrenme-öğretme sürecinde hazır karikatürlerin yanı sıra,

öğrencilerden bir konuya ilişkin kendi karikatürlerini çizmeleri de istenebilir. Böylece, öğrenciler, kendi bakış açılarını ve mizah anlayışlarını yansıtabilecek biçimde konuyu ele alabilirler. Bu süreçte öğrenci, hazır bir karikatür üzerine düşünmenin ötesinde, üst düzey düşünme becerilerini de kullanarak kendi duygu ve düşüncelerini yaratıcı ve mizahi bir kurguyla anlatabilir (Kilinç, 2008). Kleeman'ın (2006) değindiği gibi, öğrencilerin bir sosyal ya da çevresel durum üzerine karikatür çizmeleri, kavramsal öğrenmenin gerçekleşmesi için etkili bir yoldur. Bu yolla öğrencilerin kendi değer sistemlerini açığa çıkarmaları, ön bilgilerini uygulamaları, görsel sembollerini kullanmaları, düşüncelerinde özgün, yaratıcı ve eleştirel olmaları sağlanır.

Karikatür gülmeceye dayalı görsel iletidir. Çizgiyle mizah yapması ve yapılan mizahın başka şekillerde ifade edilememesi karikatür sanatının belirleyiciliğidir. Karikatürü anlamak, gülme ve mizah olgusunu anlamakla mümkündür. Yüzyıllardır sanatçıları düşündüren gülme ve sebepleri ve buna bağlı olarak mizah olgusu üzerine hala bir anlaşma sağlanmış değildir (Arık, 1997:58). Bu aşamada gülme, mizah ve karikatür kavramlarını iyice irdelemek gerekmektedir.

## **AMAÇ**

Bu araştırmanın amacı ortaokul kademesinde öğretim amaçlı bilimsel karikatürlerin kullanılmasına dair Fen Bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin alınmasıdır. MEB'in hazırladığı yeni fen öğretimi programları doğrultusunda "araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşımı" dahilinde alternatif öğretim metotları kullanmanın öğretmenlerce nasıl anlaşıldığı üzerinde durulmuştur.

## **YÖNTEM**

Çalışma, 7 bayan ve 8 erkek olmak üzere toplamda 15 Fen Bilimleri öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu İç Anadolu bölgesinde görev yapmakta olup biri Akdeniz bölgesinde görev yapmaktadır. Çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin seçilmesinin nedeni erişilebilir olması, amaca hizmet etmesi ve ders içeriğine uygun olmasıdır.

Araştırma nitel bir çalışma olduğu için veri toplama aracı tam yapılandırılmış görüşme sorularından oluşup, araştırmacıların ortak görüşleri doğrultusunda uzman görüşlerinden yararlanılarak geliştirilmiştir. Hazırlanan veri toplama aracının içeriğinde; bilimsel karikatürlerin ders esnasında kullanımını anlatan bir video ve 5 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bu videonun sunumundan önce öğretmenlere konuya dair bir doktora tezi gösterilmiş, daha sonra video izletilmiş ve bunların akabinde açık uçlu sorulara geçilmiştir.

## **SINIRLILIKLAR**

- Bilim karikatürlerinin sadece Fen ve Teknoloji dersi kapsamında kullanılması, diğer derslerin bu yöntemeye uygun olmadığı algısına yol açabilir.

- Çalışma dört farklı araştırmacı tarafından yapıldığı için tam yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmak zorunluluğu olmuştur.

## BULGULAR VE SONUÇ

Niteliksel veri analizi devam eden ve tekrarlayıcı bir süreçtir. Anlaşılması için sürecinin iyi belgelenmesi gerekmektedir. Nitel araştırma verileri üç aşamada analiz edilmektedir: temaların bulunması, bulguların tanımlanması ve yorumlanması. Veri analizi farklı araştırmacılar tarafından yapılmıştır ve analiz sonuçları tutarlılık bakımından incelenmiştir.

Öğretmenler “Mizah nedir?” sorusuna Tablo.1.1.’de görülen yanıtlar alınmıştır:

**Tablo.1.1. “Mizah nedir?” sorusunun temaları**

1.	Eğlence	8 kişi	%32
2.	Güldürürken düşündürme	6 kişi	%25
3.	Esprî	6 kişi	%24
4.	Mizahi Unsurlar	5 kişi	%2

Öğretmenlerin %32’si mizaha eğlence gözüyle bakmaktadır. Bu konuda öğretmen görüşlerini yansıtan bazı cümleler aşağıda verilmiştir.

*“Herkesce normal gelen sıradan olaylar üzerinden esprî yapabilme, eğlence.”*

*“Beni eğlendiren beni güldüren her şey”*

Güldürürken düşündürme temasını belirten öğretmenlerin yüzdesi %25’dir. Aynı soruya verilen cevap örnekleri aşağıdaki gibidir:

*“Gülmek, esprî şaka ve gülerken düşünmek”*

*“Güldüren ve aynı zamanda anlamlı mesajlar veren bir olay aklıma geliyor.”*

İlk sorunun alt basamağında alınan görüşlerden elde edilen temalar şu şekildedir.

**Tablo.1.2 “Ne tür mizahtan hoşlanırsınız? sorusuna dair temalar**

1.	Stand-up	10 kişi	% 27,8
2.	Sitcom	7 kişi	% 19,4
3.	Fıkra	7 kişi	% 19,4
4.	İroni içeren espriler	4 kişi	% 11,1
5.	Kamera şakaları	3 kişi	% 8,3
6.	Bilmece	2 kişi	% 5,55
7.	Mizah dergileri	2 kişi	% 5,55
8.	İnançlara ters düşünmeyen mizah	1 kişi	% 2,7

Öğretmenlerden gelen cevaplar doğrultusunda “Stand up” temasının en fazla yüzdeler orana sahip olduğu görülmektedir. Yüzdeler oranı yüksek olan diğer teması ise “sitcom ve fıkra” temalarıdır.

“Öğretmen olarak sınıfta mizahı nasıl ve hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?” sorusuna gelen cevaplardan elde edilen temalar Tablo.2.1’ de yer almaktadır.

**Tablo.2.1 “Öğretmen olarak sınıfta mizahı nasıl ve hangi amaçlarla kullanıyorsunuz?” sorusunun temaları**

1.	Dikkat çekme ve toplama	8 kişi	%36
2.	Motivasyon	6 kişi	%27,27
3.	Konu GİRİŞİ ve gidişatı	4 kişi	%18,18
4.	Katılım ve güdüleme	3 kişi	%13,63
5.	Kalıcılık, eğlenceli kılma ve anlaşılabilirlik	1 kişi	%4,54

Öğretmenlerden alınan cevaplar “Dikkat çekme ve toplama” üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu konuda öğretmen görüşlerini yansıtan bazı cümleler aşağıda verilmiştir.

*“Derse dikkatlerini çekmede, öğrencileri derse güdülemede ve bir konu hakkındaki olumsuz tutumlarını kırmada kullanıyorum.”*

*“Bazen derse başlarken, bazen de ders arasında öğrencilerin dikkatini çekmeye çalışmada, konuya GİRİŞ yapmada v.b.”*

Aynı sorunun alt basamağında “Öğretmenin sınıfta kullandığı mizahın eğitimde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur ve cevaplar olumlu ve olumsuz olmak üzere kategorilendirilmiştir.



**Tablo.2.2 “Öğretmenin sınıfta kullandığı mizahın eğitimde etkili olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusunun temaları**

**Olumlu**

1.	İlgi ve dikkat çekmesi	7 kişi	% 41,18
2.	Dersi eğlenceli kılması	6 kişi	% 35,3
3.	Kalıcılığı sağlaması	3 kişi	% 17,64
4.	Öğretmen ve öğrenci ilişkisinin gelişmesi	1 kişi	% 5,88

Gelen cevaplar doğrultusunda “ilgi ve dikkat çekmesi” teması en fazla yüzdeye sahiptir.

**Olumsuz**

1.	Disiplin problemleri	6 kişi	%66,6
2.	Gelişim düzeyine uygunluk	1 kişi	%11,1
3.	Öğretmenin öğrenciyi alaya alması	1 kişi	%11,1

Veri toplama aracındaki 3. soru “Bilim karikatürlerine dayalı öğretimin sizce olumlu yanları neler olabilir?” ve “Bilim karikatürlerine dayalı bir öğretim yaptığınızı düşünürsek ne tür sorunlarla karşılaştınız ve bunları nasıl aşarsınız?” kategorilerine ayrılarak sorulmuştur.

**Tablo.3.1 “Bilim karikatürlerine dayalı öğretimin sizce olumlu yanları neler olabilir?” sorusunun temaları**

1.	İlgi ve dikkat çekicilik	9 kişi	% 25,71
2.	Kalıcılık	7 kişi	%20
3.	Kolay öğrenme	5 kişi	%14,29
4.	Düşünme, sorgulama	5 kişi	%14,29
5.	Eğlence:	4 kişi	%11,29
6.	Katılım	3 kişi	%8,51
7.	Görsel olması	2 kişi	%5,71

Elde edilen veriler doğrultusunda “ilgi ve dikkat çekicilik” teması % 25,71 oranında yüzdelik paya sahiptir. Konuyla ilgili görüşlere dair örnekler aşağıdaki gibidir:

*“Çocukların ilgisini çeker, dikkati toplar, katılımı artırır. Dersin kalıcılığını artırır.”*

*“Dikkati çekmek, öğretimi daha hızlı ve etkili algılama. Daha hızlı ve kalıcı öğrenme.”*

**Tablo 3.2 “Bilim karikatürlerine dayalı bir öğretim yaptığınızı düşünürsek ne tür sorunlarla karşılaştınız ve bunları nasıl aşarsınız?” sorusunun temaları**

1.	Seviye	7 kişi	% 20
2.	Zaman yetersizliği	6 kişi	% 17,12
3.	Aile ve okul yönetiminin tepkisi	4 kişi	% 11,43
4.	Sınav kaygısı ve baskısı	3 kişi	% 10
5.	Her öğrenciye hitap etmeyebilir	4 kişi	% 11,43
6.	Kalabalık sınıflar	3 kişi	% 10
7.	Konudan kopma	2 kişi	% 5,71
8.	Uygulama sayısı	2 kişi	% 5,71
9.	Disiplin sorunları	2 kişi	% 5,71
10.	Karikatürlerle yaşantı geçirilmesi gereklidir	1 kişi	% 2,86
11.	Görselliğe odaklanma	1 kişi	% 2,86
12.	Öğretmenle alay edilebilir	1 kişi	% 2,86

#### **Öneriler**

1.	Belli aralıklarla kullanılmalı	2 kişi	%33,3
2.	Anasınıfından itibaren bu eğitim alınmalı	1 kişi	%16,6
3.	4. ve 5. Sınıftan itibaren kullanılmalı	1 kişi	%16,6
4.	Seviyeye uygun olması	1 kişi	%16,6
5.	Etik kurallar çerçevesinde olmalı	1 kişi	%16,6

Bu soruya verilen cevaplara örnek olarak;

*“Bir süre sonra çocuklar sıkılabilir çünkü her zaman kullanmaktan yana değilim.aynı tip ders anlatımı öğrencileri sıkabiliyor.öğrencilerin olayı ciddiye almamaları gibi bir durumla karşılaşılabilir. Ara ara dönem dönem sık olmamak koşuluyla kullanılırsa daha iyi olur. Dersler daha farklı anlatılırsa sıkılma problemi aşılabılır.”*

*“Çocuğun seviyesine uygun şekilde, aşama aşama anasınıfından başlayarak etkinliklerle çocuğa bu eğitim aşırtılmalı, bu şekilde ortaya çıkacak sorunların aşılabacağını düşünüyorum.”* verilebilir.

**Tablo 4. “Bilim karikatürlerini kendi öğretim programınıza katmak ister misiniz? Neden?” sorusunun temaları**

**Evet: 14 kişi**

1.	Etkililik	3 kişi	%20
2.	Kalıcılık	3 kişi	%20
3.	Yeni öğretim şekli	3 kişi	%20
4.	Zaman tasarrufu	2 kişi	%10
5.	Alıştırma olarak	1 kişi	%5
6.	Yorumlama yeteneğini geliştirir	1 kişi	%5
7.	Fena karşı olumsuz tutumu kaldırmak için	1 kişi	%5
8.	İlgi çekici	1 kişi	%5

**Hayır: 1 kişi**

Anlamama ve farklı yorumlama:	1 kişi	%100
-------------------------------	--------	------

**Tablo 5. “Peki hangi sıklıkla kullanmayı tercih edersiniz?” sorusunun temaları**

1.	Derse temaya göre, yeri geldikçe	7 kişi	%46,67
2.	Haftada 2 kez	2 kişi	%13,3
3.	Haftada 1 kez	2 kişi	%13,3
4.	Ayda 1 kez	1 kişi	%6,67
5.	Ayda 2 kez	1 kişi	%6,67
6.	Her üniteye 1-2 kez	2 kişi	%13,3

Sonuç olarak; yapılan bu çalışmada öğretmenlerin fen öğretiminde bilim karikatürlere karşı olumlu fikirleri olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin bilim karikatürlerini kullanmaya yönelik endişeleri anlayışla karşılanabilir; ancak bunların aşılabilmesi için öğretmenin yeniliklere açık olması ve pedagojik alan bilgisine yeterince hâkim olması gerekmektedir. Bilim karikatürleri geleneksel öğretim yöntemlerine alternatif bir çalışmadır.

Öğretmenler, karikatürü öğrencilerin konuya ilişkin ön bilgilerini ortaya çıkarmak, tartışma sürecini başlatmak, konuya öğrencilerin dikkatini çekmek, konunun araştırılmasını sağlamak ve öğrenilenleri değerlendirmek amacıyla işe koşabilir (Eulie, 1969; Kleeman, 2006). Bu varsayımı destekleyen verilere çalışma sonucunda ulaşılmıştır.

MEB'in 2013 yılından itibaren fen öğretimi programlarında revizyona gidip geleneksel yöntemlerle eğitim-öğretim yapma yerine araştırma sorgulamaya dayalı yaklaşımı temel alınmıştır. Bilim karikatürleri de bu süreçte hizmet eden bir yöntemdir. Bilim karikatürleri çözümlene kavramsal değişime katkı sağlayan bir süreçtir. Sonuç olarak bilim karikatürlerinin eğitim-öğretim sürecinde kullanılması öğretmenler ve öğrenciler açısından faydalı bir uygulama olacaktır.

#### KAYNAKÇA

Akyürek, E., & Afacan, Ö. (2013a). The effect of brain-based learning approach which applied to 8th grade science and technology classes on students' academic achievement. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*,6(1), 75-98. [http://dx.doi.org/10.9761/JASSS\\_505](http://dx.doi.org/10.9761/JASSS_505)

Akyürek, E., & Afacan, Ö. (2018). Problems Encountered During the Scientific Research Process in Graduate Education: The Institute of Educational Sciences. *Higher Education Studies*, 8(2), 47-57. [10.5539/hes.v8n2p47](https://doi.org/10.5539/hes.v8n2p47)

Arık, M., B. (1997). *1980 Sonrası Türkiye'de Yaşanan Toplumsal Değişim Ve Karikatürün Değişen İşlevi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Aşçıoğlu, E., A. (2001). *Yazısız karikatürlerin grafik sanatındaki yeri, yazısız karikatür uygulamaları*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Başarmak, U. Ve Mahiroğlu, A. (2015). Çevrimiçi Öğrenme Ortamında Kullanılan Karikatür Animasyonuna İlişkin Öğrenci Görüşleri, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, Vol: 6, Issue: 19, p. (234-253).

Bergson, H. (1990). *Gülme*. Çev., Mustafa Şekip TUNÇ. Ankara:Milli Eğitim Basımevi.

Durualp, E. (2006). *İlköğretimde Sosyal Bilgiler Öğretiminde Karikatür Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Ergün, M. ve Özsüer, S. (2006). "Vygotksy'nin Yeniden Değerlendirilmesi". *AKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2): 269-292.

Eulie, J. (1969). "Creating interest and developing understanding in social studies through cartoons." *Peabody Journal of Education*, 46(5): 288-290.

Fuller, M., J. & Pribble, D., A. (1982) Cartooning: Drawing the Line in Art and Social Studies, *Art Education*, 35:1, 9-11, DOI: [10.1080/00043125.1982.11654058](https://doi.org/10.1080/00043125.1982.11654058)

Güven, S. and Bekdaş, M. (2018). The Effect Of Using Caricatures On Vocabulary Retention In Foreign Language Teaching, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 9(31): 622-647.

Hancock, P., J.,B, & Little, A., C. (2011). Adaptation May Cause Some of the Face Caricature Effect, *Perception*, 40(3): 317-322. DOI: [10.1068/p6865](https://doi.org/10.1068/p6865)

Hünerli, S. (1993). *Türkiye’de Gazete Karikatürünün Durumu ve Siyasi Karikatürün Söylemi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Kar, İ. (2004). Toplumsal Hafıza ve Karikatür, 9. Uluslararası *Ankara Karikatür Vakfı Etkinlikleri (20 Temmuz 2004)*, 7 Temmuz 2018 tarihinde <http://www.nd-karikaturvakfi.org.tr/katalog2003.htm> sitesinden alınmıştır.

Kleeman, G. (2006). “Using cartoons to investigate social and environmental issues.” *Ethos*, 14(3): 9-19.

Kılınc, A. (2008). *Öğretimde Mizahi Kavramaya Dayalı Bir Materyal Geliştirme Çalışması: Bilim Karikatürleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Koç, G. & Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Bir Paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

Koçoğlu, E. (2016). Sosyal Bilgiler Dersinde Karikatür Kullanımının Erişiyeye Göre Değerlendirilmesi, *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 7(23), 299-318.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.

Overbay, A., Patterson, A., Vasu, E., & Grable, L. (2010). Constructivism and technology use: findings from the impacting leadership project. *Educational Media International*, 47(2), 103-120.

Özer, A. (1985). *Karikatürün Reklamlarda Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Eskişehir.

Özer, A. (2005). *Karikatür, Eğitimcinin Yazı Tahtası Üzerindeki İşini Fazlasıyla Kolaylaştırır*. Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi, 275, 72-74.

Özmen, H. (2002). *Kimyasal Reaksiyonlar Ünitesindeki Kavramların Öğretimine Yönelik Rehber Materyal Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü: Trabzon.

Selçuk, T. (1998). *Grafik mizah*, İstanbul:İris Yayıncılık.

Temel Britannica. (1988). İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş. 10: :67-68.

Topuz, H. (1986). *İletişimde Karikatür ve Toplum*. Eskişehir:Anadolu Üniversitesi Basımevi.

Uslu, H. (2005). *Karikatür Kullanımı Keşke Bütün Derslerde Yaygınlaştırılsa*. Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi, 275: 81-82.

Uslu, H. (2007). “Eğitimde Karikatür.” *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 84(7): 15-18.

# TURİZM İŞLETMELERİNDE KURULUŞ YERİ SEÇİMİNE MULTIMOORA YÖNTEMİYLE KARAR VERİLMESİ

**Dr. Öğr. Üyesi Erkan AKGÖZ**

*Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi, TOYO & Selçuk Üniversitesi, Beyşehir Ali Akkanat Turizm Fakültesi,  
eakgoz@selcuk.edu.tr*

## ÖZET

Son yıllarda üzerinde en fazla durulan ve en hızlı gelişen sektör turizmdir. Turizmin çeşitlenmesi, yaşam standardının artması ve teknolojik gelişmeler bunda etkili olmuştur. Tüm bunlar yeni işletmelerin kurulmasını zorunlu hale getirmiştir. Ancak kuruluş yeri seçiminde objektif yöntemlerden çok sübjektif yöntemlerin tercih edildiği tespit edilmiştir. İlgili alan yazın incelendiğinde karar vermede farklı yöntemlerin kullanıldığı ve bunlardan birisinin de MULTIMOORA (Multi-Objective Optimization on Basis of Ratio Analysis) olduğu görülmüştür. MULTIMOORA birden fazla karar vericiye izin vermesi, çok sayıda kriter ile çözüm sunabilmesi ve alternatifler arasında en iyi tercihin yapılmasını kolaylaştıran bir yöntemdir. MULTIMOORA ilk olarak 2006 yılında kullanılmasına rağmen son yıllarda oldukça yaygın tercih edilen bir karar verme yöntemidir. Turizm sektöründe işletmelerinin başarı veya başarısızlığında ulaşılabilirlik, tesis sayısı, gelen turist sayısı, destinasyondaki turistik çekicilikler ve iklim gibi unsurların etkili olduğu kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle öncelikle Kırgızistan'ın coğrafi özellikleri, tesis sayısı, gelen turist sayısı gibi turizm istatistikleri, turizm varlıkları araştırılmış ve araştırma için gerekli olan veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler MULTIMOORA yöntemi ile değerlendirilmiş ve uygun kuruluş yeri seçimi için bir sıralama yapılmıştır. Çalışma Kırgızistan örneği üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ancak buradan elde edilen veriler, tercih edilen yöntem, diğer destinasyonlar ve işletmeler için de yol gösterici olabilmesi amacıyla bir takım öneriler ile sonuçlandırılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Kuruluş Yeri, Karar Verme, Multimoora.

## DECISION MAKING ABOUT TOURISM BUSINESSES' LOCATION CHOICE BY THE MULTIMOORA METHOD

### ABSTRACT

Tourism is the fastest growing sector in recent years. The diversity of tourism, the increase of living standard and technological developments have been effective in this. All of these factors have made it necessary to establish new businesses. However, it has been determined that subjective methods are preferred rather than objective methods in selecting the establishment sites of these operations. It has been seen that different methods are used in decision-making when the relevant field is examined in the summer. One of them is MULTIMOORA (Multi-Objective Optimization on Basis of Ratio Analysis). MULTIMOORA is a method that allows multiple decision makers, offers solutions with a large number of criteria, and makes it easy to make the best choice between alternatives. Although MULTIMOORA was first used in 2006, it is a widely preferred decision making method in recent years. It is accepted that factors such as availability, number of establishments, number of arriving tourists, tourist attractions and climate of destination are considered to be influential in the success or failure of the businesses in the tourism sector. From this point of view, firstly tourism statistics, tourism assets, geographical characteristics of Kyrgyzstan, the number of facilities, the number of arriving tourists were determined and the required data for research were obtained. The obtained data were evaluated by the MULTIMOORA method and a ranking was made for selecting the appropriate site. The study was carried out on the Kyrgyz Republic. However, the data obtained from this study have been concluded with a number of recommendations in order to provide guidance for the preferred method, other destinations and businesses.

**Keywords:** Place of Establishment, Decision Making, Multimoora

## 1. GİRİŞ

Günümüz ekonomik şartları dikkate alındığında işletmelerin başarı veya başarısızlığında en etkili unsur, kuruluş yerinin belirlenmesidir. Etkin bir kuruluş yeri, yatırım aşamasında en az maliyet, faaliyet döneminde ise en yüksek kârın elde edilmesin de büyük önem taşımaktadır. Sahip olduğu özelliklerden dolayı en hızlı ve kolay gelişen sektör turizmdir. Bu alanda her geçen gün yeni işletmeler kurulmak, yıkıcı bir rekabet ortamında ayakta kalmaya çalışmaktadır. Tüm sektörlerde faaliyet gösteren işletmeler de olduğu gibi turizm işletmeleri için de kuruluş yerinin seçimi uzun vadeli ve stratejik önem taşıyan bir konudur (MacCarthy & Atthirawong, 2003: 794). Kuruluş yeri, bir turizm işletmesinin çekiciliğini dolayısıyla kârlılığını etkileyen en temel faktördür (Barutçugil, 1989: 72). Kuruluş yeri, sadece ticari açıdan önemli olmamakta; gelir dağılımı, bölgesel gelişmişlik farklılıkları, çevresel faktörler ile teşvik tedbirleri, kümelenme sonucu oluşabilecek dışsallıklar gibi boyutları da içermektedir (Ar, Baki, & Özdemir, 2014: 94). Küresel rekabet ortamında faaliyet gösteren işletmeler için en uygun kuruluş yerinin seçimini kolaylaştırmak amacıyla birçok yöntem geliştirilmiştir. Kârlılığı oldukça yüksek olan turizm sektöründe faaliyet gösteren işletmelerin bir kısmı bu yöntemlere göre kuruluş yerini belirlerken birçoğu ise kuruluş yerine kişisel tercihlerine göre karar vermektedirler. Ancak turizm işletmelerinin başarı veya başarısızlığında etkili olan birçok ekonomik ve sosyal unsur bulunmaktadır. Turizm işletmeleri için en uygun kuruluş yerinin objektif yöntemlerle belirlenmesine katkı sağlamak amacıyla hazırlanan bu çalışma genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kuruluş yeri seçiminde etkili olan faktörlerden bahsedilmiştir. İkinci bölümde araştırmaya konu olan Kırgızistan'ın sahip olduğu turistik varlıklar açıklanmıştır. Araştırmanın üçüncü bölümünde ise kuruluş yeri seçiminde etkili olan karar verme yöntemleri ile ilgili genel bilgiler verildikten sonra Multimoor tekniğinin anlatılmıştır. Son bölümde ise Kırgızistan'ın tarihi, coğrafi, ekonomik, sosyal ve kültürel varlıklarına göre en uygun kuruluş yeri seçimi için bir uygulama yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda elde edilen veriler ile sadece Kırgızistan için değil, diğer destinasyonlar ve yatırımlar için de bir takım öneriler ile sonuçlandırılmıştır.

## 2. KURULUŞ YERİ FAKTÖRLERİ

İşletmelerin kuruluş yerinin belirlenmesinde birçok unsur etkili olmaktadır. Bunlar genel olarak rakip işletmelerin fiyat politikaları, hem üretim aşamasında hem de pazarlanma aşamasında pazara yakınlık, ulaşım faktörleri, ihtiyaç duyulan istihdam kaynakları gibi pek çok faktör belirleyici rol oynayabilir (Yang & Lee, 1997). Bir turizm tesisinin kuruluş yerinin seçiminde etkili olarak faktörler Barutçugil (1989) şu şekilde sıralamaktadır: (1) turistik çekicilik durumu, (2) altyapı ve ulaşım olanakları, (3) girdilerin sağlanabilme kolaylığı, (4) bölgenin turizm açısından taşıdığı önem ve öncelik (Barutçugil, 1989: 72).

Kuruluş yerinin belirlenmesi ile ilgili yerli ve yabancı alan yazın incelendiğinde, (Yang & Lee, 1997) fiyat, kalite, teslimat, esneklik, rekabet ve performans kriterlerinin, (Chu, 2002) enerji kaynaklarına ulaşılabilirlik ve yatırım maliyetleri; (Tzeng vd., 2002) ekonomik faktörler, rekabet ve çevre kriterlerini; (Eddie vd., 2005) yatırım maliyetleri ve yatırımcı kapasitesini; (Chan vd., 2007) arazi karakteristiği ve yaşam kalitesini; (MacCarthy &

Atthirawong, 2003) ve (Kodali & Routroy, 2006) ise kuruluş yerinin belirlenmesinde birçok nitel ve nicel faktörün etkili olduğunu belirtmiştir (Ustasüleyman & Perçin, 2000).

Kuruluş yeri, bir işletmenin faaliyetlerini en uygun şekilde yerine getirirken, diğer yandan da bu faaliyetleri geliştiren ve değişen teknoloji ile yenileyebilecek bir yer olmalıdır. Ekonomik amaçlı kurulan işletmelerin en uygun kuruluş yeri, en düşük maliyetlerle en yüksek kârlılığın sağlanacağı, etkin faaliyetlerini gerçekleştirebileceği yer olmalıdır. Şüphesiz, temel amacı büyümek ve fayda yaratmak olan işletmeler açısından en uygun kuruluş yerleri, bu amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebileceği bölgelerdir (Akgöz, 2013: 51).

Turizm sektörü ulusal ve uluslararası ekonomik, sosyal, çevresel, siyasal ve kültürel olaylara karşı oldukça hassastır. Bu gibi olaylardan anında etkilenmektedir. Konu ile ilgili literatür incelendiğinde, turizm işletmeleri için en uygun kuruluş yeri belirlenirken dikkat edilmesi gereken hususların beş (5) farklı başlık altında toplandığı görülmektedir (Maviş, 2006; Akgöz, 2013; Şenel, 2007; Ustasüleyman & Perçin, 2000).

- a. **Doğal Faktörler:** Turizm işletmelerinin kuruluş yerinin belirlenmesinde etkili olan doğal faktörler, işletmenin hem kuruluş aşamasında hem de faaliyet döneminde önemli rol alan unsurlardır. Bunlar iklim, arazi özellikleri ve destinasyona ait doğal güzellikler şeklinde ÖZETlenmektedir.
- b. **Ekonomik ve Sosyal Faktörler:** Kuruluş yerinin belirlenmesinde göz önünde bulundurulması gereken bu unsurlar hem yatırımcılar, hem çalışanlar, hem de konuklar için oldukça önemlidir. Bu faktörler ise; ulaştırma olanakları, beslenme ve konaklama imkânlar, alt yapı hizmetleri, personel tedariki, bölgesel finansal politikalar, tarihi, sosyal ve kültürel zenginlikler olarak kabul edilmektedir.
- c. **Hukuki Faktörler:** Turizm işletmelerinin kuruluş yeri seçiminde özellikle yatırım döneminde etkili olmaktadır. Bu unsurlar işletmelerin kuruluş yerinin belirlenmesine teşvik edilen alanlar, imar durumu, bina yüksekliği, milli park alanları, destinasyondaki kamu kuruluşlarının turizm işletmelerine karşı tutumu şeklinde değerlendirilmektedir.
- d. **Psikolojik Faktörler:** Yerel halkın turistlere karşı tutum ve davranışları, turistlerin bazı bölgelere özel ilgisinin olması, GİRİŞimcinin destinasyona karşı özel eğiliminin olması gibi unsurlarda kuruluş yerinin seçiminde etkin rol oynamaktadır. Bu gibi sübjektif görüş ve düşünceler kuruluş yerinin seçimini müspet ve menfi olarak etkilemektedir.
- e. **Aglomerasyon (Toplanma) Koşulları:** Kelime anlamı olarak aglomerasyon; elverişli bir koşul ve buna bağlı olarak birden fazla işletmenin bir bölgede toplanması olarak tanımlanmaktadır. Aglomerasyon işletmeler için kamu hizmetlerinin kolay ve az maliyetle karşılanmasını kolaylaştırabileceği gibi işletmelerin yıkıcı rekabet ortamında yok olmasına da neden olmaktadır.



### 3. KIRGIZİSTAN'IN TURİSTİK VARLIKLARI

Orta Asya'nın tam kalbinde yer alan Kırgızistan sayısız akarsuları, gölleri, el değmemiş doğası, dağcılık ve at sporları gibi birçok tarihi, sosyal, kültürel ve doğal zenginliğe sahiptir. Aynı zamanda İpek Yolu güzergâhında bulunması Kırgızistan'a jeopolitik bir değer katmaktadır. Tarihi İpek Yolu üzerinde kurulan Özgön Kulesi, irili ufaklı 1 923 gölü, Tanrı Dağları (Tein-Şan) ve Pamir Dağları, birçok dinlenme ve sağlık tesislerinin bulunduğu, muhteşem sahili ve doğasıyla Issık Göl, 1928 yılında inşa edildiği bilinen Calal-Abad kaplıcaları ilk akla gelen turistik zenginliklerdir (Minbaeva, 2010).

Tanrı Dağları'nın uzantısı olan ve bölgede Ala Dağlar (Alatoo) olarak bilinen dağ silsilesi İsviçre'deki Alpleri aratmayacak güzelliktedir. Ayrıca Tien-Shan sıradağları üzerindeki Jeniş (Pobeda) Tepesi (7439 m), Lenin (Lenina) Zirvesi (7134 m), Han Tengrive (6995 m), Korona Zirvesi (4860 m) ile ayrı bir güzelliğe sahiptir.

Deniz seviyesinden 1600 metre yükseklikteki dünyanın ikinci büyük krater gölü olan Issık Göl, kıyı turizminin yanı sıra, sportif oyunlar, avcılık, dağcılık, at sporları ve sağlık turizmi gibi birçok alternatif turizm olanakları sunmaktadır. Ayrıca ilan edilen 22 milli park, 10 orman, 16 avlanma alanı, 22 botanik ve 18 jeoloji parkı, Kırgızistan için önemli turizm varlıklarıdır.

Kırgızistan doğa turizmi kapsamında Narın, Celal-Abad ve Koçkorka olmak üzere üç bölgeye ayrılmaktadır. Bu bölgeler 2000 yılında İsviçre'nin küçük ölçekteki ticareti destekleme projesi olan "Helvest" birliğinin programı kapsamında, yerel halkın kendi gelenek ve göreneklerini korumak ve turizme katılmaları amaçlanmaktadır. Ayrıca Kırgızistan'a gelen turistler "Cayloo" olarak adlandırılan yaylalarında Kırgız kültüründe önemli yeri olan Bozüy'lerde konaklamaları sağlanmakta, yerel yiyecek ve içecekler ikram edilmektedir. Kırgızistan için önemli bir kültürel değere sahip olan bürküt (kartal) ile av ve atlı geziler turistlere otantik bir deneyim kazandırmaktadır. Tarihi İpek Yolu güzergâhında yer alan ve Orta Asya'nın en eski şehirlerinden biri olan Oş'taki kutsal Süleyman Dağı tarih ve kültür turizmi açısından Kırgızistan'ı ayrı bir cazibe merkezi haline getirmektedir (Minbaeva, 2010).

Ayrıca UNESCO tarafından Kırgızistan'da Dünya Kültürel Miras Daimi Listesinde yer alan kültürel varlıklar Tarihi İpek Yolları (Chang'an-Tianshan) Koridoru, Süleyman-Şah (Sulaiman-Too) Kutsal Dağı yer almaktadır. Batı Tanrı Dağları (Western Tien-Shan) ise Doğal varlıklar olarak kabul edilmektedir (UNESCO, 2018).

Kırgızistan'da bunlar haricinde UNESCO geçici listesinde yer alan tarihi, doğal ve kültürel eserler ise şunlardır (UNESCO, 2018):

1. Saymalı Taş ( Saimaly-Tash) Petroglifleri
2. İpek Yolları Kırgızistan
  - a. Tanrı Dağları Göçebe Anıtları (Nomadic Monuments of Inner Tien Shan)
  - b. Güney Issık Göl Şehirleri (Sites of the Southern Issyk Kul)

- c. Ortaçağ'dan Kalma Yukarı Çüy Vadisi (Medieval Sites in the Upper Chui Valley)
- d. Manas Kümbetinin (Ordo) Kültürel Çevresi (Cultural Environment of Manas Ordo)
- e. Şah Fazıl Türbesi Kültürel Peyzajı (Cultural Landscape of Safid Bulan)
- f. Üzgen ve Shorobashat Ören Yerleri (Uzgen and Shorobashat Sites)

Bunların haricinde Kırgızistan'ın çeşitli bölgelerinde yer alan tarihi, kültürel ve doğal turistik varlıkları aşağıdaki tabloda ÖZETlenmektedir (Minbaeva, 2010):

**Tablo-1:** Kırgızistan'ın Turistik Varlıkları

Ş e h i r / B ö l g e	Tarihi-Kültürel	Doğal-Çevresel
ÇÜY+BIŞKEK ŞEHİRİ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Alamüdün</li> <li>2. Burana</li> <li>3. Meclis Binası</li> <li>4. Ulusal Tarih Müzesi</li> <li>5. Lenin Heykeli</li> <li>6. Milli Resim Müzesi</li> <li>7. Devlet Binası</li> <li>8. Bişkek Merkez Camii (İnşaat Halinde)</li> <li>9. Kırgız Kahramanlar Heykeli</li> <li>10. Mikhail Frunze Heykeli</li> <li>11. Ata-Beyt</li> <li>12. Devlet Oparera ve Bale Binası</li> <li>13. Açık Hava Resim Galerisi</li> <li>14. Taş-Tar Ata</li> <li>15. Dordoy Pazarı</li> <li>16. Oş Pazarı</li> <li>17. Supara Etno Kompleksi</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ala-Arça</li> <li>2. Şamsı</li> <li>3. Kökömeren Nehri</li> <li>4. Çon-Kemin Vadisi</li> <li>5. Ala-Too Meydanı</li> <li>6. Özgürlük Parkı</li> <li>7. Park Panfilov</li> <li>8. Zil Kayak Merkezi</li> <li>9. Çumkurçak Kayak Merkezi</li> <li>10. Karabulak</li> <li>11. Alamüdün Vadisi</li> <li>12. Boom Vadisi</li> </ol>
BATKEN	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Soh Kalesi</li> <li>2. Kann Kalesi</li> <li>3. Çocuk Mezarı</li> <li>4. Kudayar Han Kalesi</li> <li>5. Rezzak Akıf</li> <li>6. Masaliev Müzesi</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ak-Suu Vadisi</li> <li>2. Karavşi Vadisi</li> <li>3. Dugoba Vadisi</li> <li>4. Kandi-Gun Mağarası</li> <li>5. Maden Suları</li> <li>6. Aygül Çiçeği</li> <li>7. Selünkür Mağarası</li> </ol>

<b>CELALABAD</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Saymaluu Taş Resimleri</li> <li>2. Şah-Fazıl Türbesi</li> <li>3. Arstanbap (Yesevinin Hocası) Türbesi</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Yedi (7) Su kaynaklı Kaplıca</li> <li>2. Ceviz Ormanları</li> <li>3. Arstanbap Vadisi</li> <li>4. Sarı-Çelek Biosfera Milli Parkı</li> <li>5. Çatkal Vadisi</li> <li>6. Beş Aral Koruma Alanı</li> <li>7. Çıçkan Vadisi</li> <li>8. Ünkür Too (Dağı)</li> <li>9. Karalma Köyü</li> </ol>
<b>NARIN</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Manas Kümbeti</li> <li>2. Tarihi İpek Yolu</li> <li>3. Tarihi Taş Rabat Kervansarayı</li> <li>4. Koşoy Korgon</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Narın Milli Parkı</li> <li>2. Kokşaal-Too (Dağı)</li> <li>3. Dankov Zirvesi</li> <li>4. Narın Nehri</li> <li>5. Son-Köl</li> <li>6. Çatır Köl</li> <li>7. Skazka (Masal) Kanyonu</li> <li>8. Ak-Say Vadisi</li> <li>9. Kök-Kıya Nehri Mağaraları</li> <li>10. Ak-Talaa</li> <li>11. Tuz Mağaraları</li> </ol>
<b>OŞ+OŞ ŞEHİRİ</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kutsal Süleyman Dağı</li> <li>2. Ravat Abdullah Han Camii</li> <li>3. Tahti-Süleyman Camii</li> <li>4. Koco-Kelen Etnografik Kompleksi</li> <li>5. Özgön Tarihi Mimari Kompleksi</li> <li>6. Karasuu Pazarı</li> <li>7. Şehit Tepe Camii</li> <li>8. Kurmancan Datka Heykeli</li> <li>9. Alimbek Datka Heykeli</li> <li>10. İmam Sarahsi Kümbeti</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fergana Vadisi</li> <li>2. Taş ve Korumdu Dağ Sistemi</li> <li>3. Kırgız-Ata Doğal Parkı</li> <li>4. Koco-Kelen Doğal Kompleksi</li> <li>5. Oş Mağaraları</li> <li>6. Absır-Say Akarsu Vadisi</li> <li>7. Kara-Soro Kaplıcası</li> </ol>
<b>ISSIK</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tamgalı Taş</li> <li>2. Barskoon</li> <li>3. Çolpan-Ata Petroglifleri</li> <li>4. Prejevalsk Müzesi</li> <li>5. Ruh Ordo Kültür Merkezi</li> <li>6. Karakol Dungan Camii</li> <li>7. Karakol Kilisesi</li> <li>8. Çolpan-Ata Şehir Müzesi</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enilçek Doğal ve Ekolojik Kompleksi</li> <li>2. Sari-Jaz Nehri</li> <li>3. Arabelskiye Sirtı</li> <li>4. Çon-Kızıl Su</li> <li>5. Jjukuu Vadisi</li> <li>6. Çeti Öküz</li> <li>7. Çon-Ak Suu (Grigoryev Vadisi)</li> <li>8. Çok-Tal</li> <li>9. Dağ ve Deniz Manzarası</li> <li>10. Kaplıcalar</li> <li>11. Dip Çamurları</li> </ol>
<b>TALAS</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cengiz Aytmatov'un Doğduğu Köy</li> <li>2. Manas Mezarı</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Beş-Taş Doğal Parkı</li> <li>2. Çiyim-Taş Nehri</li> <li>3. Çıçkan Vadisi</li> </ol>

Kırgızistan’da son yıllarda birçok gelişme ve yatırım gerçekleşmektedir. Bunların sonucunda da Göçebe Oyunları, Kökbörü Şenlikleri gibi birçok sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlere ev sahipliği yapmaktadır. Tüm bu etkinlikler Kırgızistan’ın hem tesis sayısını hem, hem turist sayısını hem de turizm gelirlerinin artmasına vesile olmuştur. Aşağıdaki tablo Kırgızistan’ın turizm ile ilgili verilerini göstermektedir.

**Tablo -2:** Kırgızistan’ın Turizm İstatistikleri

BÖLGELER	Tesis Sayısı	Turist Sayısı (Bin Turist)	Turizm Geliri (Milyon COM)
<b>Çüy Bölgesi ve Bişkek Şehri</b>	723	186545	1966000000
<b>Batken</b>	74	10469	1300000
<b>Celal-Abad</b>	191	53268	79400000
<b>Narın</b>	191	6042	8300000
<b>Oş Bölgesi ve Oş Şehri</b>	198	35453	89400000
<b>Issık Göl</b>	733	169662	917600000
<b>Talas</b>	39	4126	1100000
<b>Toplam</b>	<b>2149</b>	<b>465565</b>	<b>3063100000</b>

**Kaynak:** Kırgızistan Milli İstatistik Komitesi (stat.kg, 2018)

#### 4. KARAR VERME KRİTERLERİ

Kişiler için hayatın en önemli noktası karar vermektir. Türk Dil Kurumu karar vermeyi; “bir iş veya sorun hakkında düşünülerek verilen kesin yargı” (TDK, 2018) olarak tanımlamaktadır. En basit bir olayda bile alınan ve uygulamaya konulan karar, bir ömür boyu etkisini gösterebilmektedir. Sosyal veya ekonomik alanda elde edilecek başarının ilk koşulu sağlıklı karar vermektir. Bundan dolayı kişiler veya işletmeler herhangi bir konuda doğru karar verebilmek için, tüm alternatifleri en ince ayrıntısına kadar araştırmak zorundadırlar. Küresel rekabet ortamında her kişi veya kuruluşun karşısına her geçen gün yeni alternatifler çıkmaktadır. Bunlar arasında en doğru kararı verebilmek için de tüm yönetim fonksiyonlarını bilmek ve ona göre karar vermek gerekir. Geçmişte yöneticiler, karar verirken kişisel tecrübelerine, önsezilerine ve sahip oldukları sınırlı bilgilere göre dayanarak hareket ederlerdi. Ancak Forman ve Selly’ye (2000) göre; karmaşık ve hayati önem taşıyan kararlar için bu yöntemler tek başına yeterli değildir (Forman & Selly, 2000: 1). Bu sebeple günümüzde teknolojik gelişmelere, siyasal konjonktürlere, fırsatlara, maliyetlere ve eldeki imkânlarla göre analitik değerlendirmelere yapılarak kararlar alınmaktadır. Çünkü etkin bir karar kişi veya işletmelere rekabet avantajı oluşturmaktadır. Karar vermek/almak, genel olarak elde en az iki alternatifin olması durumunda ortaya çıkar. Bunun için de alternatiflerin değerlendirilmesiyle bir matrisin oluşturulması gerektiğini belirten Turan (2013); karar eylemi için gerekli eylemleri şu şekilde açıklamaktadır:

1. **Karar Verici:** Mevcut seçenekler içerisinde seçim yapan kişi ya da grubu yansıtır.
2. **Amaç:** Karar verici/vericilerin faaliyetleri ile ulaşılabilecek amaçlardır.
3. **Karar Kriteri:** Karar verici/vericilerin seçimini oluşturmada kullanacağı değerler sistemidir.
4. **Seçenekler:** Karar verici/vericilerin seçebileceği alternatifler olup, kontrol edilebilir değişkenlerdir.
5. **Olaylar:** Kontrol edilemeyen değişkenler olup, karar verici/vericilerin seçimlerini etkileyen çevre şartlarıdır.
6. **Sonuç:** Her bir seçenek ve olaydan ortaya çıkan değeri yansıtır (Turan, 2013: 4).

İşletme yöneticileri günümüz şartlarında genel olarak belirlilik, risk, belirsizlik ve eş olasılık halinde karar verme zorunluluğunda bulunmaktadır (Can, 2015: 2-7). Tüm bunlarla ilgili karar alınırken birden fazla kriter dikkate alınarak hareket edilir. Çok kriterli karar vermek için gelişen teknoloji sonucunda çok fazla teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerin kullanılması için geliştirilen bilgisayar programları, yöneticilere oldukça büyük kolaylık sağlamaktadır. Analitik Hiyerarşi Süreci (Analytic Hierarchy Process-AHP) Analitik Ağ Süreci (Analytic Network Process-ANP), İdeal Çözüme Dayalı Sıralama Tekniği (Technique for Order Preference by Similarity to Ideal Solution-TOPSIS), Kara Destek Modeli olarak da adlandırılan ELECTRE (ELimination and Choice Expressing REality), Çok kriterli Optimizasyon ve Uzlaşık Çözüm (Vise Kriterijumska Optimizacija I Kompromisno Resenje-VIKOR) ve Zenginleştirme Değerlendirmeleri için Tercih Sıralanma Organizasyon Yöntemi (Preference Ranking Organisation Method for Enrichment Evaluations-PROMETHEE) bu programlardan sadece birkaçıdır (Turan, 2015). Bunlardan birisi de Moora (Multi-Objective Optimization on Basis of Ratio Analysis) yöntemidir. MOORA Yöntemi, 2006 yılında W. K. M. Brauers, E. K. Zavadskas tarafından yapılan çalışmada tanıtılmıştır (Önay & Çetin, 2012: 92).

Tüm bu karar verme yöntemlerinin karşılaştırmasını Önay (2015) aşağıdaki Tablo-3’de ÖZETlemiştir (Önay, 2015: 246).

**Tablo-3:** Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinin Karşılaştırılması

<b>Çok Kriterli Karar Yöntemi</b>	<b>Hesaplama Zamanı</b>	<b>Basitlik</b>	<b>Matematik İşlemleri</b>	<b>Güvenilirlik</b>	<b>Veri Türü</b>
<b>MOORA</b>	Çok az	Çok basit	Minimum	İyi	Nicel
<b>AHP</b>	Çok fazla	Çok kritik	Maksimum	Zayıf	Karışık
<b>TOPSİS</b>	Orta	Orta kritik	Orta	Orta	Nicel
<b>VIKOR</b>	Az	Basit	Orta	Orta	Nicel
<b>ELECTRE</b>	Fazla	Orta kritik	Orta	Orta	Karışık
<b>PROMETHEE</b>	Fazla	Orta kritik	Orta	Orta	Karışık

## **5. MULTIMOORA YÖNTEMİ İLE KURULUŞ YERİ SEÇİMİ**

Yukarıdaki tablo (tablo-3) incelendiğinde de anlaşılacağı gibi kişiler veya kuruluşlar için karar verme için en büyük avantajı Multimoora yöntemi sağlamaktadır. Multimoora tekniği karar vericilere genel olarak aşağıdaki aşamalardan sonra sonuca ulaşma olanağı sunmaktadır (Önay, 2015). Bu aşamalar şu şekilde ÖZETlenmektedir:

İlk önce değişik özelliklere veya amaçlara ilişkin farklı alternatifleri değerlendirmek için uygun satır ve sütunlar oluşturulur. Hazırlanan tablo verilerin girilmesi ve değerlendirilmesini kolaylaştırır. Yani öncelikle karar matrisi oluşturulur. Oluşturulan karar matrisi aşağıdaki gibi gösterilmektedir.

**Formül-1**

$$X = \begin{bmatrix} x_{11} & \dots & x_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{j1} & \dots & x_{jn} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ x_{m1} & \dots & x_{mn} \end{bmatrix}$$

Yukarıdaki formülde kriterler  $i = 1, \dots, n$  ve alternatifler  $j = 1, \dots, m$  olarak ifade edilmektedir.

Karar matrisinin oluşturulmasından sonra karar verebilmek için her bir alternatifin karelerinin toplamının karekökü ile kriterler bölünerek elde edilmesi sağlanır. Bunun için de aşağıdaki formül kullanılır.

**Formül-2**

$$x_{ij}^* = \frac{x_{ij}}{\sqrt{\sum_{j=1}^m x_{ij}^2}}$$

Bu formülde yer alan  $X_{ij}$  de;  $i =$  alternatifi,  $j =$  kriter için normalleştirilmiş değeri ifade etmektedir.

Normalleşme değerleri hesaplandıktan sonra hazırlanan tabloda kriterler, maksimum veya minimum olmalarına göre belirlenir. Bu işlemden sonra minimum ve maksimum değerler toplanır. Toplanan maksimum kriterlerin değerinden minimum değerler çıkarılır. referans ( $r_j$ ) noktaları belirlenir. Bunların her birinin  $X_{ij}$  ile olan uzaklığı hesaplanır. Bu işlem için aşağıdaki formül kullanılır.

**Formül-3**

$$y_j^* = \sum_{i=1}^{i=g} x_{ij}^* - \sum_{i=g+1}^{i=n} x_{ij}^*$$

Bu formüldeki  $y_i = i$  alternatifinin tüm kriterlere göre normalleştirilmiş değerlendirilmesidir.  $y_i$  'lerin sıralanması ile işlem sonuçlanmış olur.

Bu işlemlerden sonra, her kriter için; amaç maksimizasyon ise maksimum noktalar, amaç minimizasyon ise minimum noktalar olan, referans noktaları ( $r_j$  ler) belirlenir. Belirlenen bu noktaların her  $X_{ij}$  ile olan uzaklıkları aşağıdaki formül ile bulunur.

#### Formül-4

$$r_j - x_{ij}^*$$

Bu işlem yapıldıktan sonra matrisler yazılır. Burada  $i = 1, 2, \dots, m$  alternatiflerin sayısını,  $j = 1, 2, \dots, n$  kriterlerin sayısını,  $x_{ij}$ ,  $i$ . alternatifin,  $j$ . kriterdeki normalleştirilmiş değerini,  $r_j$ ,  $j$ . kriterin referans noktasını ifade eder. Bu işlemin sonucunda yeni matris oluşturulur. Bunun için ise; "Tchebycheff Min-Maks Metrik" işlemi uygulanır. Bu işlemi yapmak için de aşağıdaki formül kullanılır.

#### Formül-5

$$\min_i \left\{ \max_j (|r_j - x_{ij}^*|) \right\}$$

Böylece sıralama tamamlanmış olur. Örneğin eğer minimizasyon işlemi ise;  $x_{ij}$  nin  $r_j$  'den büyük olması gibi durumlardan dolayı  $|r_j - x_{ij}|$  mutlak değer kullanılması gerekir (Önay, 2015: 246-248).

## 6. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

Hem hizmet hem de üretim sektöründeki süreçlerin en önemli noktası karar aşamasıdır. Küresel rekabetin en yoğun yaşandığı günümüz şartlarında kararların subjektif yöntemlerle değil de objektif yöntemler ile alınması büyük önem taşımaktadır. Bu amaç doğrultusunda hazırlanan bu çalışma aşağıdaki metodolojiye göre hazırlanmıştır.

### 6.1. Araştırmanın Amacı

Turizm, özellikle gelişmekte olan ülkeler için ekonomik, sosyal, kültürel ve çevresel açıdan en önemli sektörlerdendir. Bu sektörde her geçen gün yeni destinasyonlar ve işletmeler ortaya çıkmakta ve aralarında oldukça yoğun bir rekabet yaşanmaktadır. Bundan dolayı yapılan bu çalışma özellikle turizm sektöründe yapılacak olan yatırım kararlarına yardımcı olmaktır. Ayrıca bu çalışmada elde edilecek sonuçlar sadece turizm sektörü için değil, diğer alanlarda verilecek kararların doğru ve etkin olmasını amaçlamaktadır.

### 6.2. Araştırmanın Kapsamı ve Önemi

Hazırlanan bu çalışma, kuruluş yerinin belirlenmesi için objektif yöntemlerin kullanılmasına dikkat çekmek için hazırlanmıştır. Yapılan çalışma başlangıçta Kırgızistan'daki turizm işletmelerinin kuruluş yerinin belirlenmesi ile sınırlıdır. Ancak buradan elde edilen veriler, sadece Kırgızistan'daki turizm ile ilgili yatırımlar için değil, diğer



alanlarda yapılacak yatırımları da kapsamaktadır. Aynı şekilde burada izlenen yöntem ve elde edilen sonuçlar farklı ülkeler ve sektörler için de önem taşımaktadır.

### 6.3. Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırmada ilk önce işletmeler için kuruluş yerini etkileyen faktörler ve bu konuda alınan kararlar ile ilgili ulusal ve uluslararası literatür taraması yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda kuruluş yeri seçimi için birçok karar verme yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu yöntemleri ile ilgili genel bir karşılaştırma yapılmış ve kuruluş yeri seçimi için en uygun karar verme yönteminin multimoora tekniğinin olduğu görülmüştür. Ancak turizm sektörü için en ideal karar verme yönteminin multimoora tekniği olmasına rağmen, pek fazla tercih edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Tüm bu çalışmalardan sonra araştırmaya konu olan Kırgızistan'ın yedi (7) farklı coğrafi bölgeye ait tarihi, kültürel, doğal ve çevresel varlıkları ile turizm istatistikleri elde edilmiştir. Elde edilen bu veriler multimoora yöntemi ile değerlendirilerek yatırımcılar için en uygun kuruluş yeri için öneriler sunulmuştur.

### 6.4. Araştırmanın Bulguları

Araştırma için gerekli olan veriler Şubat-Mart 2018 tarihinde elde edilmiştir. Bunun için öncelikle Kırgızistan Kültür, Enformasyon ve Turizm Bakanlığını tarafından hazırlanan istatistikler ile bölgelere ait kültürel ve tarihi varlıkların sayısı belirlenmiştir. Kırgızistan'ın uluslararası uçuşlar için en önemli havaalanı olan Manas Havalimanı ile bölgeler arasındaki uzaklıklar tespit edilmiş ve bunun sonucunda aşağıdaki tablo hazırlanmıştır.

**Tablo-4:** Bölgelere Ait Veriler ve Karar Matrisi

BÖLGELER	Turizm Geliri (Milyon COM)	Tesis Sayısı	Turist Sayısı (Bin Turist)	Havaalanı Uzaklığı (KM)	Tarihi ve Kültürel Varlıklar	Doğal ve Çevresel Varlıklar
Çüy Bölgesi ve Bişkek	1966,0	723	186545	28	17	12
Batken	1,3	74	10469	743	6	7
Celal-Abad	79,4	191	53268	643	3	9
Narın	8,3	191	6042	329	4	11
Oş Bölgesi ve Oş Şehri	89,4	198	35453	623	10	7
Issık Göl	917,6	733	169662	276	8	11
Talas	1,1	39	4126	309	2	3

Elde edilen yukarıdaki veriler, Moora yöntemine göre excel ile değerlendirilmiştir. Bunun için ilk önce alternatifler için belirlenen kriterlerin yönü tespit edilmiştir. Bu işlem yapılırken işletmeye hem kuruluş hem de faaliyet döneminde avantaj ve dezavantaj oluşturacak unsurlar dikkate alınmış ve kriterlerin yönü maksimum veya minimum olarak belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloyu hazırlamak için **formül-2** kullanılmıştır.

**Tablo-5:** Bölgelere Ait Verilerin Karar Yönünü Gösteren Tablolar

Karar Yönü	Max	Min	Max	Min	Max	Max
BÖLGELER	Gelir	Tesis	Turist	Uzaklık	Tarih i V.	Doğa I V.
Çüy/Bişkek	3865156	522729	34 799 037 025	784	289	144
Batken	1,69	5476	109 599 961	552049	36	49
Celal-Abad	6304,36	36481	2 837 479 824	413449	9	81
Narın	68,89	36481	36 505 764	108241	16	121
Oş Bölgesi/Şehri	7992,36	39204	1 256 915 209	388129	100	49
Issık Göl	841989,7 6	537289	28 785 194 244	76176	64	121
Talas	1,21	1521	17 023 876	95481	4	9
<b>Kareler Toplamı</b>	<b>4721514,27</b>	<b>1179181</b>	<b>67 841 755 903</b>	<b>1634309</b>	<b>518</b>	<b>574</b>
<b>Toplamın Karekökü</b>	<b>2172,905</b>	<b>1085,901</b>	<b>260464,500</b>	<b>1278,401</b>	<b>22,760</b>	<b>23,958</b>

Bölgelere ait turistik veriler ile ilgili yukarıdaki tablo hazırlandıktan sonra, hangi bölgenin yatırım için daha uygun olacağını belirlemek için de normalize matrisi yapılarak aşağıdaki tablo hazırlanmıştır. Normalize matrisinin hazırlanması için de **formül-3** kullanılmıştır. Hazırlanan bu tablo sonucunda oran metoduna göre bir sıralama yapılmıştır. Oran metoduna göre yapılan sıralama ile ilgili veriler incelendiğinde yatırım için en uygun bölgenin Çüy/Bişkek olduğu, onu Issık Göl ve Oş Bölgesi/Şehrinin takip ettiği görülmektedir. Kuruluş yeri için en kötü tercihin ise Batken ile Talas olduğu tespit edilmiştir. Batken

**Tablo-6:** Çok Kriterli Karar Verme Yöntemlerinin Karşılaştırılması

Normaliz e Matrisi	Ma x	Mi n	Ma x	Min	Ma x	Ma x		Oran Metodu ile Sıralama
BÖLGELE R	Gel ir	Te sis	Tur ist	Uza klık	Tar ihi V.	Do ğal V.	Yi*	
Çüy/Bişkek	0,905	0,666	0,716	0,022	0,747	0,501	2,181	1
Batken	0,001	0,068	0,040	0,581	0,264	0,292	-0,053	7
Celal-Abad	0,037	0,176	0,205	0,503	0,132	0,376	0,070	5
Narın	0,004	0,176	0,023	0,257	0,176	0,459	0,229	4
Oş Bölgesi/Şehri	0,041	0,182	0,136	0,487	0,439	0,292	0,239	3
Issık Göl	0,422	0,675	0,651	0,216	0,351	0,459	0,993	2
Talas	0,001	0,036	0,016	0,242	0,088	0,125	-0,048	6

En uygun kuruluş yeri ile ilgili etkin karar verebilmek için oran metoduna ek olarak referans noktası teorisi (yaklaşımı) kullanılır. Bunun için her kriter için, amaç maksimizasyon ise maksimum noktalar, amaç minimizasyon ise minimum noktalar olan, referans noktaları ( $r_j$  ler belirlenir. Belirlenen bu noktaların her  $X_{ij}$  ile olan uzaklıkları **formül-4** kullanılarak hesaplanır. Bu işlem sonucunda hazırlanan tablo aşağıda yer almaktadır.

**Tablo-7:** Bölgelere Ait Referans Noktaları

BÖLGELER	Gelir	Tesis	Turist	Uzaklık	Tarih i V.	Doğal V.
	Mak	Min	Mak	Min	Mak	Mak
Çüy/Bişkek	0,372	0,317	0,365	0,343	0,317	0,337
Batken	0,339	0,337	0,348	0,343	0,376	0,284
Celal-Abad	0,347	0,327	0,381	0,351	0,366	0,320
Narın	0,372	0,347	0,356	0,368	0,347	0,364
Oş Bölgesi/Şehri	0,322	0,376	0,331	0,377	0,317	0,400
Issık Göl	0,339	0,356	0,314	0,360	0,386	0,355
Talas	0,355	0,386	0,381	0,351	0,366	0,373
Referans Noktaları	<b>0,372</b>	<b>0,317</b>	<b>0,381</b>	<b>0,343</b>	<b>0,386</b>	<b>0,400</b>

Kırgızistan'da en uygun konaklama işletmelerinin kuruluş yerine karar verebilmek için referans noktalarına göre sıralama **formül-5** kullanılmıştır. Bu işlem sonucunda tablo-8 hazırlanmıştır. Tablo-8 incelendiğinde referans yaklaşımına göre en avantajlı kuruluş yerinin Narın bölgesi olduğu anlaşılmaktadır. Narın bölgesini ise Issık Göl, Çüy/Bişkek, Oş Bölgesi/Şehri ve Talas takip etmektedir. Aynı şekilde aşağıdaki tablodaki veriler dikkate alındığında Kırgızistan için konaklama işletmeleri yatırımı için en kötü tercihin Batken bölgesinde olacağı görülmektedir.

**Tablo-8:** Verilerin Referans Nokta Yaklaşımına Göre Sıralanması

	G e l i r	T e s i s	T u r i s t	U z a k l ı k	Tari hi V.	D o ğ a l ı V.	M a k. l a r	Referans Nokta Yaklaşımın a Göre Sıralama
Çüy/Bişkek	0 , 0 0 0	0 , 0 0 0	0 , 0 1 6	0, 0 0 0	0,06 9	0, 0 6 3	0, 0 6 9	<b>3</b>
Batken	0 , 0 3 3	0 , 0 2 0	0 , 0 3 3	0, 0 0 0	0,01 0	0, 1 1 6	0, 1 1 6	<b>7</b>
Celal-Abad	0 , 0 2 5	0 , 0 1 0	0 , 0 0 0	0, 0 0 8	0,02 0	0, 0 8 0	0, 0 8 0	<b>6</b>
Narın	0 , 0 0 0	0 , 0 3 0	0 , 0 2 5	0, 0 2 5	0,03 9	0, 0 3 6	0, 0 3 9	<b>1</b>
Oş Bölgesi/Şehri	0 , 0 5 0	0 , 0 5 9	0 , 0 5 0	0, 0 3 4	0,06 9	0, 0 0 0	0, 0 6 9	<b>3</b>
Issık Göl	0 , 0 3 3	0 , 0 3 9	0 , 0 6 7	0, 0 1 7	0,00 0	0, 0 4 5	0, 0 6 7	<b>2</b>
Talas	0 , 0 1 7	0 , 0 6 9	0 , 0 0 0	0, 0 0 8	0,02 0	0, 0 2 7	0, 0 6 9	<b>3</b>

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Günümüz ekonomik şartlarında geliştirilmesi en kolay ve hızlı sektör turizmdir. Turizm sektöründen faydalanmak isteyen ülkeler, destinasyonlar ve işletmeler arasında ise oldukça yoğun bir rekabet yaşanmaktadır. Rekabet üstünlüğü elde edebilmek ise ilk yatırım aşamasında başlamaktadır. Bundan dolayı yatırım için en uygun yer tercihi yapabilmek amacıyla farklı kriterleri dikkate almak gerekmektedir. İlgili alan yazın incelendiğinde bu konuda birçok çalışmanın yapıldığı ve birçok karar verme yönteminin geliştirildiği görülmektedir. Ancak bütün bunlara rağmen, yatırım veya kuruluş yeri seçimi için bunlardan pek fazla yararlanılmadığı dikkat çekmektedir. Hazırlanan bu çalışma, özellikle gelişmekte olan ülkeler için en uygun sektör olan turizm alanında faaliyet gösterecek olan konaklama işletmelerinin yatırım yerine karar vermek amacıyla hazırlanmıştır. Konaklama işletmelerinin performansını etkileyen oldukça fazla kriter bulunmaktadır. Bu kriterler; işletmenin bulunduğu bölgeye gelen turist sayısı, tesis sayısı, bu bölgeye gelen turistlerden elde edilen gelir, bölgenin sahip olduğu turistik varlıklar ve işletmenin ulaşılabilirliği gibi unsurlar olarak sıralanabilir. Bu amaç doğrultusunda Kırgızistan örneği üzerinden bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada Kırgızistan'ın oldukça zengin tarihi, sosyal, kültürel ve doğal varlıklarının olduğu görülmektedir. Ancak coğrafi konum ve iklim gibi özelliklerden dolayı Kırgızistan için en büyük sorunun ulaşım imkânlarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kırgızistan'ın sahip olduğu turistik değerler için en uygun kuruluş yerini belirlemek için öncelikle karar verme teknikleri incelenmiş ve bunlar arasında bir kıyaslama yapılmıştır. Bu kıyaslama sonucunda, en basit ve sağlıklı kararın MOORA tekniği ile verilebileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bunun için öncelikle veriler uygun formüllerle değerlendirilmek amacıyla MS EXCELL yardımıyla analiz edilmiştir. MOORA yöntemi ile kuruluş yeri sıralaması oran metodu ve referans yaklaşımlarına göre yapılmıştır. Oran metodu sonucuna göre en uygun kuruluş yeri için Çüy/Bişkek, Issık Göl ve Oş Bölgesi/Şehri olduğuna karar verilmiştir. Referans yaklaşımına göre yapılan sıralamada ise Narın, Issık Göl, Çüy/Bişkek, Oş Bölgesi/Şehri ve Talas şeklinde bir sıralamanın olduğu görülmektedir. Her iki yöntemde de Kırgızistan'ın konaklama işletmeleri için en dezavantajlı bölgesinin Batken olduğu dikkat çekmektedir. Yapılan bu çalışmanın sonuçları ulaşılan kaynak ve istatistiki veriler ile sınırlıdır. Aynı şekilde turizm ile istatistiklerin hazırlanmasında bir takım eksikliklerin olduğu da bilinmektedir. Bu araştırma için kullanılan ulaşılabilirlik verileri sadece Manas Uluslararası Havalimanı ile sınırlıdır. Destinasyonlara farklı ulaşım tür ve araçları ile turizm hareketleri gerçekleşmektedir. Bu gibi sınırlılıkların tekrar gözden geçirilerek daha sağlıklı sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca çalışma her ne kadar Kırgızistan ve turizm sektörü için yapılmış olsa da tercih edilen yöntem ve kullanılan veriler, hem diğer bölgeler hem de farklı sektörler için rahatlıkla uygulanabilecek niteliktedir.

## Kaynakça

- Akgöz, E. (2013). *Düşünceden Uygulamaya Otel İşletmeciliği*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Ar, İ. M., Baki, B., & Özdemir, F. (2014). Kuruluş Yeri Seçiminde Bulanık AHS-VIKOR Yaklaşımının Kullanımı: Otel Sektöründe Bir Uygulama. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 7(13), 93-114.
- Aytekin, A. (2016). Hastaların Hastane Tercihinde Etkili Kriterler ve Hastanelerin MULTIMOORA ile Sıralanması: Eskişehir Örneği. *İşletme ve İktisat Çalışmaları Dergisi*, 4(4), 134-143.
- Barutçugil, İ. (1989). *Turizm İşletmeciliği* (3. b.). İstanbul: Beta Basım Dağıtım.
- Can, M. (2015). Karar Teorisi. B. Yıldırım, & E. Önder içinde, *Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri* (s. 1-13). Bursa: Dora Yayınevi.
- Chan, F. T., Kumar, N., & Choy, K. L. (2007). Decision Making Approach for the Distribution Centre Location Problem in a Supply Chain Network Using the Fuzzy-Based Hierarchical Concept. *Journal of Engineering Manufacture*, 221(4), 725-739.
- Chu, C. T. (2002). Selecting Plant Location via a Fuzzy TOPSIS Approach. *The International Journal of Advanced Manufacturing Technology*, 20, 859-864.
- Eddie, W., Li, H., & Yu, L. (2005). The Analytic Network Process (ANP) Approach to Location Selection: A Shopping Mall Illustration. *Construction Innovation*, 5(2), 83-97. doi:10.1108/14714170510815195
- Forman, E., & Selly, M. (2000). *Decision by Objectives*. Pittsburgh: Expert Choice Inc.
- Kodali, R., & Routroy, S. (2006). Decision Framework for Selection of Facilities Location in Competitive Supply Chain. *Journal of Advanced Manufacturing Systems*, 5(1), 89-110.
- Kırgızistan Milli İstatistik Komitesi (2018). www.stat.kg/kg/statistics/turizm/ adresinden 18 Mart 2018 tarihinde adresinden alındı.
- MacCarthy, B., & Atthirawong, W. (2003). Factors Affecting Location Decisions in International Operations-A Delphi Study. *International Journal of Operations & Production Management*, 23(7), 794-818. doi:10.1108/01443570310481568
- Maviş, F. (2006). *Otel Yönetimi*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Minbaeva, A. (2010). *Kırgızistan Turizm Potansiyelinin Belirlenmesi ve Uygulanabilecek Turistik Ürün Çeşitleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önay, O. (2015). Moora. B. Yıldırım, & E. Önder içinde, *Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri* (s. 245-257). Bursa: Dora Yayınevi.
- Önay, O., & Çetin, E. (2012). Turistik Yerlerin Popülaritesinin Belirlenmesi: İstanbul Örneği. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İktisadi Enstitüsü Yönetim Dergisi*, 23(72), 90-190.
- Şenel, S. A. (2007). Turizm Sektöründe Yatırım Kararları. *Selçuk Üniversitesi Karaman İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(12), 1-12.
- TDK. (2018). *Türk Dil Kurumu*.  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5aae058273ee67.97499495](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5aae058273ee67.97499495) 18 Mart 2018 tarihinde www.tdk.gov.tr adresinden alındı

- Turan, G. (2013). Lagrange Gevşetmesi ile Küçük Portföylerin Elde Edilmesi ve İMKB'ye Uygulanması. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Turan, G. (2015). Çok Kriterli Karar Verme. B. Yıldırım, & E. Önder içinde, *Çok Kriterli Karar Verme Yöntemleri* (s. 15-20). Bursa: Dora Yayınevi.
- Tzeng, G.-H., Teng, M.-H., Chen, J.-J., & Opricovic, S. (2002). Multicriteria Selection for a Restaurant Location in Taipei. *International Journal of Hospitality Management*, 21(2), 171-187. doi:10.1016/S0278-4319(02)00005-1
- UNESCO. (2018). UNESCO. UNESCO Web Sitesi: <http://whc.unesco.org/en/statesparties/kg>, 12 Mart 2018 tarihinde adresinden alındı
- Ustasüleyman, T., & Perçin, S. (200). Analitik Ağ Süreci Yaklaşımıyla Kuruluş Yeri Seçimi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 37-55.
- Yang, J., & Lee, H. (1997). An AHP Decision Model For Facility Location Selection. *Facilities*, 15(9-10), 241-254.

# YENİLENEN ORTAÖĞRETİM ALMANCA ÖĞRETİM PROGRAMININ İNCELENMESİ

*Arş. Gör. Dr. Fatma KARAMAN*  
*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi*

## ÖZET

Öğretim programı, herhangi bir okul kademesinde bilgi, beceri ve istendik davranışı öğrenciye kazandırmak amacıyla planlı bir şekilde uzmanlar tarafından hazırlanan bir düzendir. Her dersin bir öğretim programı mevcuttur. Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2017 yılında birçok branşta olduğu gibi Almanca öğretim programını da değiştirmiştir. Bu bağlamda 24.08.2011 tarihinde kabul edilen Almanca öğretim programı uygulamadan kaldırılmış ve eski programın yerine 31.10.2016 tarihinde yeni öğretim programı kabul edilmiştir. Öğretim kurumlarında ise 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren bu yeni Almanca öğretim programı kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmanın amacı eski Almanca öğretim programı ile yeni Almanca öğretim programı arasında benzer ve farklı yönleri ortaya çıkararak yeni Almanca öğretim programını incelemektir. Çalışmada öğretim programının ne olduğu, programa yeni eklenen veya programdan çıkarılan kazanımların neler olduğu değerlendirilecektir. Buna ek olarak çalışmada öğretim programının ihtiyaca yönelik olarak mı değiştirildiği ve yenilenen Almanca öğretim programında iyileştirmenin olup olmadığı da tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim programı, Almanca öğretimi, ihtiyaç analizi.

## EXAMINATION OF RENEWED SECONDARY GERMAN TEACHING PROGRAM

### ABSTRACT

A curriculum is an arrangement prepared by experts in a planned way in order to acquire knowledge, skills and behaviors at any school level. Each course has a curriculum. As it is known, the Ministry of Education Board of Education has changed the German teaching program as well as many branches in 2017. In this context, the German curriculum approved on 24.08.2011 was abolished. the new curriculum was accepted on 31.10.2016 instead of the old program. In the educational institutions, this new German teaching program started to be used from 2017-2018 education and training year. The aim of this study is to explore similar and different aspects between the old German curriculum and the new German curriculum and examine the new German curriculum. In this study, it will be evaluated, what is the curriculum, what is the new addition to the program, or what is removed from the program. In addition, it will also be discussed whether the curriculum in the study is tailored to the needs and whether it can be improved in the renewed German curriculum.

**Keywords:** Curriculum, teaching German, needs analysis.



## GİRİŞ

Eğitimde diğer alanlarda olduğu gibi iyileştirme ve yenileme GİRİŞimleri süreklilik göstermektedir. Eğitimde her geçen gün yapılan değişiklikler ve gelişmeler, hedeflerin artması ve farklılaşması, öğrenci, toplum ve iş dünyasının gereksinimlerinin değişmesine bağlı olarak öğretim programlarında da değişikliklerin yapılmasını gerekli kılmıştır. “Dolayısıyla hızla değişen çağın ve teknolojinin, yenilenen alan bilgilerinin vb. etkileriyle eğitim-öğretim süreci içerisinde ortaya yeni programların çıkması veya öncekiler üzerinde değişikliklerin yapılması normaldir. Ancak bu programların etkililiğinin belirlenmesi gerekmektedir (Alkan ve Arslan, 2014: 88). Çünkü hazırlanan bir programın uygulama aşamasında çeşitli problemler çıkabilir. Ortaya çıkacak olası problemlerin belirlenmesi ve çözüm yollarının bulunması için programların değerlendirilmesi önemli bir husustur (Bal, 2008: 55).

Kâğıt üzerinde öğretim programları genellikle kusursuz olarak tasarlansa da programın etkililiği hakkında değerlendirmede bulunmak, programda yer alan aksaklıkların programın hangi bileşenlerinden kaynaklandığını belirleyip gerekli görülen iyileştirmeleri yapmak için programın değerlendirilmesi (Erden, 1993; Akt. Küçüktepe ve diğerleri, 2014: 59) öğretim sürecinin iyileştirilmesi için yapılmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı eski Almanca öğretim programı ile yeni Almanca öğretim programı arasındaki benzer ve farklı yönleri tespit ederek yeni Almanca öğretim programını incelemektir. Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmada öğretim programının ne olduğu, programa yeni eklenen veya programdan çıkarılan kazanımların neler olduğu değerlendirilecektir. Buna ek olarak çalışmada öğretim programının ihtiyaca yönelik olarak mı değiştirildiği ve yenilenen Almanca öğretim programında iyileştirmenin olup olmadığı da tartışılacaktır. Öğretim programı, herhangi bir okul kademesinde bilgi, beceri ve istendik davranışı öğrenciye kazandırmak amacıyla planlı bir şekilde uzmanlar tarafından hazırlanan bir düzendir. Her dersin bir öğretim programı mevcuttur. Bilindiği gibi Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2017 yılında birçok branşta olduğu gibi Almanca öğretim programını da değiştirmiştir. Bu bağlamda 24.08.2011 tarihinde kabul edilen Almanca öğretim programı uygulamadan kaldırılmış ve eski programın yerine 31.10.2016 tarihinde yeni öğretim programı kabul edilmiştir. Öğretim kurumlarında ise 2017-2018 eğitim ve öğretim yılından itibaren bu yeni Almanca öğretim programı kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışmada program değerlendirme yaklaşımlarından hedefe dayalı değerlendirme modeli ve Provus’un Farklar Yaklaşımı ile değerlendirme modeli kullanılmıştır. Provus’un farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinde program çıktıları benzer program çıktılarıyla karşılaştırılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim programının ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından beklenileni karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Hedefe dayalı değerlendirme modelinin temelinde eğitim hedefleri vardır. Bu modelde hedeflerin programın hizmet ettiği gruba uygun olup olmadığına dikkat edilir. Yapılan değerlendirmeler sonucunda ulaşılamayacak hedefler değiştirilir veya programdan çıkarılır (Demirel, 2013: 174-77).

## Program Değerlendirme

Öğretim programının temel öğelerinden biri de program değerlendirmedir. Program geliştirme ve program değerlendirme birbiriyle ilişkilidir. Dolayısıyla program değerlendirme bir grubun hazırlamış oldukları program üzerinde değişiklik yapması değil; bilimsel yöntemlerden yararlanan program değerlendirme bulgularından hareketle programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinin geliştirilmesine yönelik oluşturulan dinamik ve işbirlikli çalışmaların bütünüdür (Gültekin, 2003: 180, Akt. Kozikoğlu, 2015). Değerlendirme sözcüğü durum tespiti yapma, olgunun analizi ve bir konuyla ilgili hüküm verme (Ültanır, 2016: 3) anlamına gelmektedir. İki program arasında ortak veya farklı hedeflere dayalı bir durum tespiti olması durumunda karşılaştırmaya dayanan değerlendirme önerilir. Örneğin yine karşılaştırmalı bilime dayanarak uluslararası yapılan eğitim programları karşılaştırmaları, hedef benzerlikleri oluşturması durumunda karşılaştırmaya dayanan değerlendirmeye girer (Ültanır, 2016). Demirel resmi eğitim programını; program kılavuzunu, hedeflerini, ders planlarını, konuların işleniş sırasını, kullanılacak araç ve gereçleri bunun yanında değerlendirmeyi de içeren yazılı program (2013: 4) olarak tanımlamaktadır ve eğitim programları insan davranışlarını sosyal, politik ve ekonomik düzlemde etkinlik sağlayacak biçimde geliştirmek amacıyla uygulanan bir araç olarak işlev görmektedir (Özdemir, 2009: 127). Bu bağlamda “program değerlendirme, temelde öğretimin değerlendirilmesini içermektedir” (Demirel, 2013: 172). Programda konunun uygun bir şekilde seçilip seçilmediği, içeriğin uygun olup olmadığı, yine içeriğin öğrencinin ve toplumun ihtiyacını karşılayıp karşılamadığı, içeriğin akıllıca seçilip seçilmediği gibi sorular program değerlendirilirken yanıt bulunması gereken sorulardır (Şeker, 2013:189).

## 2011 Almanca Öğretim Programı ile 2018 Almanca Öğretim Programının Değerlendirilmesi

İki öğretim programında öncelikle dikkati çeken durum, programın diliyle ilgilidir. 2011 Almanca Öğretim Programı Türkçe kaleme alınmışken; 2018 Almanca Öğretim Programı Alman dilinde yazılmıştır. Bu durum ise programın uygulayıcılarının, dil seviyelerini dinamik tutmak ve dil bilgilerini daha da arttırmak için teşvik edilmiş olduklarını göstermektedir. 2011 öğretim programında Avrupa Ortak Çerçeve metnine atıfta bulunulmamasına rağmen 2018 öğretim programında dil öğretimi için temel başvuru metni olarak kabul edilen bu metne yer verilmiştir ve dil becerileri bu başlık altında açıklanmıştır (2018: 7-10). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları gibi konulardaki çalışmaları yönlendirmek amacıyla ortak bir çerçeve sunmaktadır. Metin, aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin söz konusu dilde iletişim kurmada kullanabilmek amacıyla neleri bilmeleri ve yine söz konusu bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yetilerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır (Kara, 2011: 160). 2018 Öğretim programına yapılan bu ilave program uygulayıcılarına dil öğretimiyle ilgili temel bilgi vermesi bağlamında yerinde olmuştur. 2011 öğretim programında dil becerileri öğrenme alanları olarak verilirken (2011: 5-8); 2018 öğretim programında direkt olarak Die Sprachfertigkeiten olarak verilmiştir (2018: 9). Dil becerileri **Yabancı dil öğretiminin temel amacı olması nedeniyle çok önemlidir. Bu durum yönetmelikte şu şekilde belirtilmektedir:** “Örgün, yaygın ve uzaktan öğretim

kurumlarındaki yabancı dil eğitimi ve öğretiminin amacı, Millî Eğitimin genel amaç ve temel ilkelerine uygun olarak okul ve kurumların amaç ve seviyeleri de göz önünde bulundurularak eğitim ve öğretimi yapılan yabancı dilde bireylerin;

- a) Dinleme-anlama,
- b) Okuma-anlama,
- c) Konuşma,
- ç) Yazma

becerileri kazanmalarını, öğrendiği dille iletişim kurmalarını ve yabancı dil öğretimine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktır” (MEB, 2009). Dolayısıyla 2018 öğretim programında dil becerileriyle ilgili daha doğru bir tanımlama yapılarak dil becerilerinin önemi ön plana çıkarılmıştır. 2018 Almanca Öğretim programına dil becerilerinden sonra “Ahlak ve Değerler Eğitimi (Ethik- und Wertebildung ) bölümü eklenmiştir (2018: 11). Programda yabancı dil derslerinde vatan sevgisi, dürüstlük, sorumluluk bilinci, merhamet, dostluk, adalet gibi değerlerin aktarılmasının gerektiği ifade edilmektedir. Bu nedenle ders kitaplarındaki okuma ve dinleme metinlerinin bu değerleri içerdiği belirtilerek öğretmenin de bu değerlere sahip olarak öğrencilere model olmasının önemi vurgulanmaktadır. 2011 Öğretim programına baktığımız zaman ise değerler eğitimiyle ilgili herhangi bir açıklama görmemekteyiz. 2018 öğretim programına değerler eğitiminin eklenmesi ise öğrencilerin dil öğrenirken aynı zamanda kişisel gelişimlerine de katkıda bulunmaktadır. Bu durum ise evrensel insan hakları beyannamesinde yer alan 26. maddeyi destekler niteliktedir:

“Eğitim insan kişiliğini tam geliştirmeye ve insan haklarıyla temel özgürlüklere saygıyı güçlendirmeye yönelik olmalıdır. Eğitim, bütün uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu özendirme ve Birleşmiş Milletlerin barışı koruma yolundaki çalışmalarını geliştirmelidir” (İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi) .

Yine 2018 öğretim programına yabancı dil öğretiminin daha da önemszenmesi açısından “Die Bedeutung des Fremdsprachenerwerbs” (Yabancı Dil ediniminin Önemi) bölümü eklenmiştir (2018: 12). Bu bölümde dil ediniminin bireye sağladığı yararlar, neden dil eğitiminin yapıldığı öğrencilerin güdülenmesi bağlamında açıklanmıştır. 2011 Öğretim programı incelendiğinde bu şekilde bir bölümün yer almadığı görülmektedir.

2011 Öğretim programının IV. Bölümde “Almanca Dersi İçin Öğretim Ortamının Düzenlenmesi” başlığı altında dil öğretim ilkeleri, dil öğretiminde sınıfın nasıl düzenleneceği, öğretmenin ve öğrencinin rolleri detaylı olarak açıklanmıştır (2011: 14). IV. Bölümde yer alan ifadeler eğitim fakültelerinin yabancı dil eğitimi bölümlerinde zaten öğretmen adaylarına verilen temel alan bilgileri olması nedeniyle programda bu bilgilere yer verilmesi gereksiz görülmektedir. Bu nedenle 2018 öğretim programında bu açıklamalar programdan çıkarılarak program daha kullanışlı hale getirilmiştir.

Yine 2011 Öğretim programının “Programın Temel Özellikleri” bölümünde yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar başlığı altında davranışçı yaklaşım, kültürlerarası yaklaşım ve öğrenci odaklı yaklaşım gibi yabancı dil öğretiminde dikkate alınacak yaklaşımlar açıklanmıştır (2011: 16). Bu açıklamaların öğretim programında yer alması gereksiz bilgi olarak değerlendirilebilir. Çünkü bu bilgiler de yine lisans programlarında detaylı olarak gerek özel alan derslerinde gerekse de meslek bilgisi derslerinde öğretmen adaylarına verilmektedir. 2018 öğretim programında ise bu bölüm çıkarılmıştır. 2011 öğretim programının VII. Bölümünde yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler teorik olarak sıralanmış ve açıklanmıştır (2011: 23). 2018 Öğretim programında ise yine yabancı dil lisans programlarında öğretmen adaylarına verilen bu teorik bilgiler çıkarılmıştır. 2011 öğretim programında Atatürk’ün öğrenim, askerlik, siyasi hayatı, Atatürk ilkeleri ve düşünce sistemi 10 Kasım, 29 Ekim, 23 Nisan gibi milli bayramlara ve bizim için anlamlı olan tarihlere denk gelecek şekilde verilmiştir (2011: 49). Aynı durum yani Atatürk’ün hayatı, düşünce sistemi ve bizim için değerli olan günlerde metinler aracılığıyla öğrencilere aktarılması gerektiği 2018 öğretim programında da yer almaktadır (2018: 19). 2018 öğretim programına dil seviyelerine göre değerlendirme ölçütleri (Bewertungskriterien nach den Sprachniveaus) (2018: 13) eklenmiştir. Bu bölümde A1, A2, B1, B2 dil seviyelerinde öğrencilerin sahip olması gereken kazanımlara bağlı olarak iletişim bağlamında neleri yapabilecek durumda olacakları örneğin A1 düzeyindeki öğrencilerin kartpostal yazabilecekleri, A2 düzeyindekilerin birine şahsiyle ilgili sorular sorabileceği, B1 düzeyinde tanıdığı biriyle herhangi bir konuyla ilgili kolayca bir konuşma başlatabileceği, B2 düzeyinde güncel konularla ilgili haber ve makale okuyabileceği, belirtilmiştir. 2011 öğretim programında ise A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil seviyelerinin hepsi genel anlamda açıklanmıştır. Ancak orta öğretim öğrencilerinin B2 seviyesine kadar gelebilecekleri beklenildiğinden C1 ve C2 dil seviyelerinin 2011 öğretim programında yer alması programı niceliksel olarak kullanışsız hale getirmiştir. Dolayısıyla bu dil seviyeleri bağlamında da bir sadeleştirmeye gidildiği görülmektedir. 2018 Öğretim Programının Anwendungskriterien des Lehrplans (Öğretim Programını Kullanma Ölçütleri) bölümünde öğretmenlere gerek yabancı dil öğretiminde gerekse de yeni öğretim programının kullanımı ve nasıl uygulanacağıyla ilgili bazı önerilerde bulunulmuştur. Örneğin öğrenme sürecinde öğrenci hatalarının kaçınılmaz olduğu ve öğrencinin yaptığı basit hatalarda öğrencinin konuşma isteğinin yok olmaması için konuşmasının bölünmemesinin gerektiği, konuşma bittikten sonra sistematik geri bildirim yaklaşımı temel alınarak hataların düzeltilmesinin daha doğru olacağı, öğretmenin sadece ders kitabından dersi yürütmesinin yeterli olmayacağı, sınıfın seviyesine, ilgilerine, öğrenme stillerine uygun olarak çalışma yaprakları, projeler ve okuma metinlerini kullanabileceği, öğretim planında her ne kadar konular belli bir sıraya göre verilmiş olsa da öğretmenin yine öğrencilerin seviyesini ve öğrenme durumlarını gözetecek planı yürütmesi gerektiğini, dilbilgisi konularının soyut kurallar olarak verilmesi yerine belli bir bağlamda ve konularla bütünleşik şekilde verilmesi gerektiği, öğretmenin Türkiye Cumhuriyetinin milli, manevi, kültürel ve ahlaki değerlerine rol model olması gerektiği, öğretmenlerin öğrencileri öğretim programında yer alan konularla ilişkili olan roman, hikâye, şiir gibi edebi eserleri okuma konusunda cesaretlendirmesi gerektiği, teknolojinin olanaklarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir (2018: 16). 2011 öğretim programında ise öğretim programının uygulamasına yönelik açıklamalar bölümünde bu programın resmi ve teknik olarak hangi sınıflarda,

hangi kademelerde ve hangi okul türünde kullanılacağı gibi prosedürler açıklanmıştır (2011: 10-11). Görüldüğü gibi öğretmenin bilmesi gereken bilgiler bağlamında 2018 öğretim programı daha işlevsel olmuştur. Her iki öğretim programını konular bağlamında incelediğimizde 2018 öğretim programı ile 2011 öğretim programının konularının aynı olduğu görülmektedir. Ancak her iki programın içerik önerilerinde farklılıklar söz konusudur. 2018 Almanca öğretim programının “Birey ve Toplum” konusuna konu içerikleri olarak her iki kültürde var olan Yunus Emre, Mevlana, Nasrettin Hoca ve Goethe gibi önemli şahsiyetlerin biyografisi, Darbe karşıtlığı (Anti-Gewalt) kadın erkek eşitliği, Organisationen der Zivilgesellschaft, Sozialdienst, Staatsbürgerschaft gibi içerikler eklenmiştir (2018: 20). 2011 programından farklı olarak 2018 öğretim programının Doğa ve Çevre konusuna doğa ve hayvan sevgisi (Naturliebe und Tierliebe) içerikleri eklenmiştir (2018: 20). 2018 öğretim programının iletişim konusuna bilgi teknolojilerini kullanma, kültürlerarasılık, Einsprachigkeit, Mehrsprachigkeit içerikleri eklenmiştir (2018: 21). 2018 öğretim programının tarih konusuna Patriotismus (Heimatsliebe), her iki kültürün en önemli tarihi şahsiyetleri konu alanları eklenmiştir (2018: 21). Yine 2018 öğretim programının Dünyamız konusuna (Globalisierung) küreselleşme içeriği eklenmiştir (2018: 21). 2011 öğretim programının ekler bölümünde A1’den B2 öğrenme seviyelerine göre dört temel dil becerilerine yönelik örnek etkinlikler yer almaktadır (2011: 35-48). 2018 öğretim programında ise bu etkinlik örnekleri çıkarılarak öğrenciler için kullanılabilir etkinlikler “Rollenspielen, Einladungen entwerfen, Wortkarten zuordnen” gibi genel olarak ifade edilmiş ve konunun yapısına, öğrencinin seviyesine göre öğretmen tarafından bu aktivitelerin detaylandırılıp uygulanabilmesi önerilmiştir (2018: 18). Böylelikle öğretmen dersin kazanımına göre ihtiyaç duyduğu etkinliği kendi amacına öğrencilerinin seviyesi, ilgi ve yeteneklerine göre düzenleyebilecektir. 2018 öğretim programındaki bu durum ise daha kullanışlı ve amaca hizmet etmektedir, çünkü her okul türü ve kademesine okullardaki fiziksel koşulların ve öğrencilerin bireyler özellikleri, ilgi, istek ve yetenekleri farklılık gösterebileceğinden 2011 öğretim programında yer alan detaylandırılmış etkinliklerin uygulanmasında zorluklar çıkması olasıdır. 2018 öğretim programının kazanımları temalar ve içerik önerileri bölümünde yer alan konularla tutarlı bir biçimde ulaşılabilir, net ve gerçekçi olarak düzenlenmiştir. Dört beceri bağlamında yine o dersteki konunun dört becerilerde kullanılması ve yeri geldiğinde ihtiyaç duyulan dilbilgisi konularına yer verildiği görülmektedir. Örneğin “Essen und Trinken” konusu ile ilgili düzenlenen “über Essgewohnheiten berichten (yeme alışkanlığıyla ilgili konuşma), “Essen im Restaurant bestellen” (restoranda yemek siparişi vermek, “eine Einladung annehmen” (bir davet kabul etmek) gibi kazanımlar günlük hayatta öğrencinin karşılaşmasının muhtemel olduğu yaşantı durumlarıdır (2018: 42). 2011 öğretim programında ise dilbilgisi konuları programın sonunda ayrı bir bölüm olarak verilmiştir. Bu programda dilbilgisi konuları her ne kadar “funktionale Grammatik” (işlevsel dilbilgisi) olarak nitelendirilmiş olsa da işlevsel dilbilgisinin doğasına aykırı bir şekilde konuları içerikten bağımsız olarak soyut kurallar listesi gibi verilmiştir. Dilbilgisinin tablo şeklinde ve açıklanan kuralla ilgili bir örnek cümle verilerek içerikten ve bağlamdan bağımsız olarak verildiği görülmektedir (2011: 494-528). Bu durum ise yabancı dil öğretimi için istenen bir durum değildir.

2011 öğretim programındaki kazanımlar “Dinlediklerinde geçen günlük hayatta sık kullanılan kısa ve basit kalıpları/ifadeleri ayırt eder., kendisine yöneltilen basit sorulara cevap verir. Basit düzeyde bilgi vermek

amacıyla konuşur. Kısa ve basit yazılı mesajların anlamını kavrar. Becerilerini ve günlük hayatta yaptıklarını kısa ve basit cümlelerle ifade eder ” (2011:123) görüldüğü gibi herhangi bir konuya bağlı olmayan genel ifade biçimleridir. Bu tip kazanımları hem öğretmenin öğrenciye kazandırması hem de öğrencinin bunları algılaması güç bir durumdur.

2018 öğretim programının ölçme ve değerlendirme ögesinde de değişiklikler yapılmıştır. Bu programda öğrencilerin kendi başarılarını ve gelişimlerini değerlendirmeleri için teşvik edileceği öğretmenlerin planda yer alan kazanımlar doğrultusunda öğrencilerin başarılarını belgeleyecekleri belirtilmiştir (2018: 13).Bu değerlendirmeler sonucunda öğrencilerin hangi kazanımlara ulaştığı ve hangilerinin eksik kaldığını tespit edilerek ulaşılamayan kazanımlar için ders tekrar edilecektir. Başarı iki şekilde ölçülmektedir:

1. Öğrencinin derse katılımı, grup çalışmalarında öğrencinin iletişim kurma becerisi gibi öğrencinin bireysel başarısının öğretmen tarafından gözlemlenmesi
2. Öğrencilerin dinleme, anlama, yazma ve konuşma becerilerinin yazılı ve sözlü olarak değerlendirilmesi.

Genel olarak ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağı açıklanarak ölçme aracı veya değerlendirme formu gibi herhangi bir ölçme aracı her öğrenci grubunun farklı farklı ölçme araçlarına gereksinim duyabileceği varsayımına dayanılarak programda yer almamıştır.

2011 öğretim programında ise ilk olarak ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili detaylı açıklama verildikten sonra proje, performans görevi, dereceli puanlama anahtarı, ürün dosyası gözlem, kontrol listeleri, öz değerlendirme, akran değerlendirme, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli sorular ve doğru yanlış sorular gibi ölçme ve değerlendirmede kullanılacak araç ve yöntemler teorik olarak açıklanmıştır (2011: 25-29). Programın ekler bölümünde de ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile ilgili örnekler yer almaktadır (2011: 30-34).

## **Sonuç**

2011 Almanca Öğretim Programı ile 2018 Almanca öğretim programının kıyaslandığı bu çalışmada 2018 Almanca Öğretim Programının 2011 öğretim programına göre daha kullanışlı olduğu, amaca daha çok hizmet ettiği görülmüştür. Yeni programda 2011 öğretim programındaki işlevsel olmayan ve iletişimsel yaklaşım ile bağdaşmayan yapılar çıkarılmış ve dilin kullanımını ön plana çıkaracak hedefler eklenmiştir. “Gerçek program, yazılı olan metinden çok uygulamadaki işleyen programdır “(Doğanay, 2008: 94). Bu nedenle bu programın değeri ve amaca hizmet etmesi program uygulayıcılarına da bağlı bir durum olduğu için bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin de alınması faydalı olacaktır. Almanca'nın öğrenciler tarafından çok sevilmediği de göz önünde bulundurulduğunda Almanca öğretim programının nitelikli ve amaca hizmet etmesinin önemi daha da artmaktadır.

## Kaynakça

- Alkan, M. F. & Arslan, M. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, cilt: 4, sayı: 7, 87-99.
- Bal, A. P. (2008). Yeni İlköğretim Matematik Öğretim Programının Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi, *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt: 17, sayı: 1, 53-68.
- Demirel, Ö. (2013). *Eğitimde program Geliştirme*, 20. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi, *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, cilt: 17, sayı: 2, 77-96.
- Kara, M.(2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği, *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Kozikoğlu, İ. (2015). Ortaokul 7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Değerlendirilmesi, *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı: 14, 361-375.
- Küçüktepe, C. & Eminoğlu Küçüktepe, S. & Baykın, Y. (2014). İkinci Sınıf İngilizce Dersi ve Programına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi, *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt: 11, sayı: 22, 55-78.
- MEB (2006). Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Yönetmeliği, Resmî Gazete: 31.05.2006/26184.
- MEB (2011). Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, 12. Sınıf) Öğretim Programları, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2018). Ortaöğretim Almanca Dersi (Hazırlık, 9, 10, 11, 12. Sınıf) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Özdemir, S. M.(2009). Eğitimde Program Değerlendirme ve Türkiye’de Eğitim Programlarını Değerlendirme Çalışmalarının İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt: VI, Sayı: II, 126-149.
- Şeker, H. (Ed.) (2013). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TBMM İnsan Hakları Komisyonu, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, 27 Mayıs 1949 tarih ve 7217 Sayılı Resmi

Gazete'de yayınlanmıştır.

Ültanır, G. (2016). *Program Değerlendirme*, Ankara: Nobel Yayıncılık.

Yıldırım, Ali & Şimşek Hasan (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# TİCARİ TELEVİZYON YAYINCILIĞI SONRASI TRT ÜZERİNE YÜRÜTÜLEN TARTIŞMALAR

*Doç. Dr. Filiz ERDEMİR GÖZE*

*Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi, Radyo, Televizyon ve Sinema Bölümü, filizerdemir50@gmail.com*

## ÖZET

Ticari televizyonların yayın hayatına girmeleriyle birlikte, yayıncılık sisteminde TRT'nin tekeli ortadan kalkmış ve Avrupa ülkelerindeki gibi, bir yanda kamu hizmeti yayıncılığı diğer yanda da ticari yayıncılığın olduğu ikili bir sisteme geçilmiştir. Bu sistem içerisinde diğer ülkelerdeki kamu hizmeti yayıncıları hangi sorunları yaşamışlarsa, TRT için de aynı sorunlar gündeme gelmiştir. Nitekim TRT 1990'ların başında başlayan bu yeni dönemle beraber, "izleyici payı", "finansman" ve "meşruiyet" başlıkları altında toplanabilecek olan sıkıntıları ağır biçimde hissetmiştir. Kurum, kuruluşundan bu yana eleştirilerin merkezinde yer almasına rağmen, bu duruma hazırlıksız yakalanarak önlem alamamış ve güçlü bir kamu hizmeti yayıncısı olarak yeni iletişim ortamında kabul görmemiştir. Dolayısıyla bu süreçte çok sayıda ticari rakiple karşı karşıya kalarak hem izleyicisini hem de gelirlerini kaybeden kurumun yayıncılık felsefesi sürekli sorgulanmıştır. Bu çerçevede çalışmanın amacı, ticari yayıncılığa geçişle birlikte TRT'nin yaşadığı sorunları, sorgulanma nedenlerini ve kamuoyundaki imajını yazılı basın aracılığıyla ortaya koyabilmektir. Bu amaçtan hareketle, ticari televizyon yayıncılığının başladığı 1990'lı yıllardan günümüze kadar olan dönem içerisinde TRT ile ilgili yazılı basında yer alan haberler taranmıştır. Bu haberlerde yazılan temel eleştiri başlıkları için ana ve alt kategoriler saptanmıştır. Seçilen haberler, bu kategoriler altında analiz edilmiştir. Yazılı basın üzerinden yapılan bu inceleme neticesinde TRT'nin, izleyicisi ile bir bağ kuramadığı, Türk kamuoyu nezdinde kamu hizmeti yayıncısı olarak konumlandırılmadığı, hep aynı konular etrafında eleştirildiği ve çoğunlukla da olumsuz bir imajla sunulduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** TRT, Ticari televizyon, Rekabet, Finansman, Yayıncılık.

## DISCUSSIONS ON TRT AFTER COMMERCIAL TV BROADCASTING

### ABSTRACT

When the commercial television channels started broadcasting, monopoly of TRT in broadcasting system disappeared and a dual system was created where there is public service broadcasting on one side and commercial broadcasting on the other side like in European countries. TRT had the same problems with the other public service broadcasters in other countries in this system. Thus, together with this new era started in the beginning of 1990s, TRT severely felt the difficulties which can be classified under topics such as "viewer share", "finance", and "legitimacy." In spite of the fact that the organisation has been in the centre of criticisms since it was founded, it was blindsided and couldn't take precautions for this new situation, and it is not recognised as a powerful public service broadcaster in this new communication environment. Hence, in this process, the organisation has lost both profit and viewers by competing many commercial competitors and its broadcasting policy has been constantly questioned. Within this framework, the aim of this study is to be able to reveal TRT's problems that came out together with the commercial broadcasting transition, the reasons why it has been questioned and its public image through print media. Starting from this aim, news stories about TRT in print media starting from 1990s to this day are scanned. Main and sub categories are determined for the main criticism topics in these news stories. The chosen stories are analysed under these categories. As a result of this analysis conducted through print media, it is seen that TRT couldn't connect to its viewers, it is not seen as a public service broadcaster by Turkish public opinion, it is criticised always on the same topics and it is mostly presented with a negative image.

**Key Words:** TRT, Commercial television, Competition, Finance, Broadcasting.

## GİRİŞ

1980'li yıllarla birlikte Avrupa'daki özelleşme hareketini doğuran ekonomik, siyasi, sosyal ve teknolojik etkenler, Türkiye'nin kendine özgü koşulları çerçevesinde yayıncılığın özelleşmesine zemin hazırlamıştır. 1990 öncesi ticari televizyonculuk dile getirildiyse de, birtakım nedenlerden dolayı gerçekleştirilememiş, ancak çeşitli gelişmelerin neticesinde ticari televizyonların Türk yayıncılık sisteminde yer alacakları önceden belli olmuştur. Yayıncılık sisteminin özelleştirilmesinde diğer ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de uygulanan neo-liberal politikalar etkili olmuştur. Bu politikalar çerçevesinde, önceki dönemlerin aksine iletişim, artık kalkınmanın önde gelen faktörleri arasında değerlendirilmiş, öncelikli olarak ele alınmış ve neticede iletişim altyapısının modernleştirilmesine yönelik büyük yatırımlar yapılmıştır.

1983 -1987 arası dönemde, televizyon yayıncılığı rejiminde daha sonraki gelişmelerin öncüsü sayılabilecek iki önemli değişiklik gerçekleştirilmiştir: Bunlardan ilki, TRT'nin ekranlarını özel yapım şirketlerine açması, böylelikle o döneme kadar program üretimini kendi kaynaklarıyla gerçekleştiren, yayın saatlerinin geri kalan kısmını da yabancı program ithalatıyla yürüten TRT'nin, Türkiye'de özel yapım şirketlerinin gelişmesini özendirerek bir politika izlemesidir. Bu politika, sadece program yapımlarıyla sınırlı kalmamış, ithal edilen yabancı film ve dizilerin bir kısmı da çoğu bu politikanın devreye girmesiyle birlikte kurulan özel stüdyolarda seslendirilmeye başlanmıştır. İkinci değişiklik ise, PTT'nin özellikle televizyon yayınlarının dağıtımını konusunda TRT'ye ait tekeli kırmasıdır (Mutlu, 1999: 63). Bu dönemde dışarıdan hizmetlerin alınmasında belirgin bir artışın olması, TRT kurumunun üstü örtük bir biçimde özelleştirilmesi olarak yorumlanabilmektedir (Cankaya, 2003: 237). Böylece bu iki gelişmeyle birlikte ticari televizyon yayınlarının başlama öyküsünün 1980'li yılların ortalarına kadar uzandığı görülmektedir.

Bu dönemde TRT'nin yayıncılık anlayışının, kentleşme ve sanayileşme ile birlikte büyük bir değişim geçiren halkın beklenti ve ihtiyaçlarına karşılık veremediği ortaya çıkmıştı. Köyde de kentte de yeni kanallar ve farklı sesler isteniyordu. Bu arada 1970'li yılların sonlarından itibaren tek kanallı TRT televizyonunun seçeneksizliğinden kurtulmak isteyenler videoya sığınarak bu alanda da bir patlama yaratmışlardı (Şahin, 2004: 61). Kısacası Türk izleyicisi iletişim alanındaki kıtlıktan şikâyetçiydi ve yeni arayışlar içerisindeydi. Bu sırada TRT, yeni döneme uyum sağlama amacıyla bir yandan teknik yenilikleri gerçekleştirmeye çalışıyor, bir yandan da program stratejisi belirlemeye uğraşıyordu. Bu uyum çabaları arasında, 1984 yılında önce tüm programları renkli çeken kurumun daha sonra aynı yıl içerisinde yayınlarını da renkli gerçekleştirmeye başlaması ve 1986 yılında da TV 2'nin yayın hayatına girmesi örnek olarak gösterilebilir.

Bütün bu isteklerin ve gelişmelerin akabinde 1990 yılının Mayıs ayında ortada herhangi bir yasa yokken, Türkiye'nin ilk ticari televizyonu Star 1 yayın hayatına başlamıştır. Böylece oldukça yoksul olan bir medya ortamından, 1990'lı yıllarla birlikte çok sayıda radyo ve televizyonun olduğu bir medya ortamına geçilmiştir. Dolayısıyla radyo-televizyon alanından kamu tekelinin kaldırılmasıyla, medya sektöründeki sermayenin

kompozisyonu ve mülkiyet ilişkileri değişmiş, büyük sermaye ile medyanın füzyonu tamamlanmıştır. Bu süreçte devlet – medya ilişkilerinin hem hukuksal çerçevesi hem de bağıntısal konumu yeniden ve farklı bir biçimde kurulmuştur (Kaya, 2009: 233).

Ticari televizyon yayıncılığının başlaması ve sonrasında yaygınlaşmasıyla birlikte TRT, birçok alanda sıkıntılı bir sürece girmiş ve çok sayıda sorunla karşı karşıya kalmıştır. Bu süreçte kurum, hem siyasetler hem de toplum tarafından desteklenmemiş, bir anlamda tek başına bırakılmıştır. Bu arada rakipleri, yasadışıların yarattığı uygun ortamdan yararlanarak kurumun reklam gelirlerine ortak olmuşlar ve TRT ciddi anlamda finansman sorunu yaşamaya başlamıştır. Bununla birlikte kurum, yıllardır kamu hizmeti yayıncılığı anlayışı çerçevesinde eğitmeye, bilgilendirmeye ve eğlendirmeye çalıştığı izleyicisini bu kanallara kaptırmıştır.

TRT, yayın hayatına başladığı ilk günler de dahil olmak üzere günümüze kadar, genellikle aynı konular ve aynı başlıklar etrafında tartışılan ve eleştirilen bir yayın kurumu olmuştur. Nitekim TRT özellikle; siyasi iktidarla ilişki, kadrolaşma, genel müdürlerin atanması ve icraatları, yayıncılık politikası, gelir kaynakları vb. başlıklar etrafında Türk basının gündeminde yer almış ve sürekli sorgulanmıştır. Ancak, ticari televizyon yayıncılığının başlaması ve dolayısıyla TRT'nin rakiplerinin ortaya çıkması bu eleştiri başlıklarına yeni başlıklar da eklemiştir.

Bu bilgilerden hareketle çalışmanın amacı, ticari yayıncılığa geçişle birlikte TRT'nin yaşadığı sorunları, sorgulanma nedenlerini ve kamuoyundaki imajını yazılı basın aracılığıyla ortaya koyabilmektir. Bu amaçtan hareketle, ticari televizyon yayıncılığının başladığı 1990'lı yıllardan günümüze kadar olan dönem içerisinde TRT ile ilgili yazılı basında yer alan haberler taranmıştır. Araştırma kapsamında Hürriyet ve Cumhuriyet gazetelerinden elde edilen verilerle, TRT merkezli temel eleştiri kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategoriler; TRT'nin ticari televizyonlarla rekabeti, TRT'nin gelirlerine ve harcamalarına yönelik tartışmalar ve TRT'nin siyasi yapıyla olan ilişkisi başlıklarından oluşmaktadır. Örnek olarak seçilen haberlerin, bu kategoriler altında nitel analizleri gerçekleştirilmiştir.

### **Televizyon Yayıncılığında Tekelden İkilili Sisteme Geçiş: TRT'nin Rekabette Yaşadığı Sıkıntılar**

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra en parlak günlerini yaşayan kamu hizmeti yayın kurumlarının, özellikle 1980'lerle birlikte "sosyal", "teknolojik", "siyasi" ve "mali" konularda ortaya çıkan sorunlar nedeniyle meşruluğu tartışılır hale gelmiştir. Dolayısıyla hızla bir kriz ortamına sürüklenen bu kurumların tekel konumlarını sürdürmeleri imkânsızlaşmıştır. Nitekim 1980'lerden bu yana kamu hizmeti yayıncılığının konumu, piyasa ideolojisini destekleyen argümanlar ve piyasadaki artan rekabet nedeniyle zayıflamıştır. Bu süreçte sıklıkla "Kamu tarafından finanse edilen kamu hizmeti yayıncılığının çok kanallı bir ticaret ortamında devam ettirilmesinin gerekçesi nedir?" sorusu sorulmuştur (Steemers, 2003: 125). Bu sorgulamalar neticesinde kamu hizmeti yayıncılığı, Batı Avrupa'da ve diğer birçok ülkede, yayıncılık alanında gerçekleştirilen özelleştirme ve ticarileşmeyle birlikte krizin içine sürüklenmiştir. Bu durumun bir sonucu olarak Batı Avrupa'daki kamu hizmeti yayıncılığının başatlığı, birleşmiş ticari ve siyasal saldırılar karşısında güç yitirmiştir. Aynı zamanda, hızla çoğalan

televizyon kanalları, medya alanını, entelektüel bakış açılarını gözden geçirmeyi değiştirecek biçimde dönüştürmüştür (Curran, 2002: 181). Dijital televizyonun ortaya çıkışı, bunun yanı sıra televizyon, bilgisayar ve telekomünikasyon teknolojileri arasındaki yakınsaklık, medyanın yapısında radikal değişiklikler meydana getirmiştir. Buna bağlı olarak bazı analistler, kamu hizmeti yayıncılığının yeni tehditlerle karşı karşıya olduğunu savunmaktadırlar (Born, 2003: 205). Bu değişen medya ortamında, aşama aşama gerçekleştirilen uygulamalar sonucu, kamusal hizmetlere dönük istek ve taahhüt ya toptan ya da kısmi olarak terk edilmiştir. Dolayısıyla bir zamanlar yayıncılık sektöründe başat konumda olan kamu hizmeti yayıncılığı yapan kurumlar, günümüzdeki gelişmelerle birlikte bir anlamda ticari televizyonların tamamlayıcısı olmuşlardır. Ticari yayıncıların, kamu hizmeti yayıncılığını ticari yayın için “marjinal bir alternatif” olarak konumlandırımları (Raboy, 2003: 45) ve kamu hizmeti yayıncılarının bu konudaki tutumları günümüzdeki tartışmaların ana eksenini oluşturmaktadır. Çünkü ticari medya büyüdükçe, hükümet politikalarını daha rahat etkileyebilmektedir. Bu konudaki temel hedeflerden birinin, kamu hizmeti medyasının pazarın rakibi olarak “marjinalleştirilmesi” olduğu sıklıkla dile getirilmektedir. Bu görüşün devamında kamu hizmeti yayıncılığının bugün bir istisna olarak sunulurken, muhtemelen yarın aykırı bir yapı ve sonrasında da işe yaramayan bir sistem olarak tanımlanacağı (Jakubowicz, 2003: 147) ileri sürülmektedir. Yine ticari yayıncıların ‘insanlara istediklerini verdiklerini’ söyleyerek, “tüketiciler”in satın almak istediği her şeyi sunmakta oldukları ve kazanç sağlamayan herhangi bir programı yayınlamamaları (Hujanen ve Lowe, 2003: 21) ve “gerçek kamusal kanallar” olduklarını iddia etmeleri (Bardoel ve Brants, 2003: 167) kamu hizmeti yayıncılarını zora sokan durumların başında gelmektedir. Bu nedenle rekabetin her zamankinden şiddetli olduğu bir ortamda geleneksel kamu hizmeti yayıncıları, tüm yayıncıların pazar paylarının kanalların çokluğu nedeniyle azaldığı bir ortamda, fon kaynaklarını çeşitlendirmek ve kitlesel pazar programlamasını artırmak için baskıya kapılmaktadır (Aktaran: Raboy, 2003: 46). Günümüzde kamu hizmeti yayıncılığı bazı gerekçelerle savunulmaktadır ancak bu sistemde birtakım düzenlemelerin yapılmasını ve bu yayıncıların kendilerine çeki düzen vermelerinin gerekliliği de tartışılmaktadır. Çünkü rekabetin en ileri seviyede yaşanmaya başladığı süreçte, kamu yayıncıları kendilerini kalite, çeşitlilik ve nihayetinde demokrasinin ana garantörleri olarak görmeye devam etmişler ve bu nedenle de Batı Avrupa’daki kamu hizmeti yayıncıları, topluma karşı yükümlülüklerini yerine getirmek için hâlâ devlet desteği ve ayrıcalıklı muamele talep etmişlerdir (Bardoel ve Brants, 2003: 167). Hâlbuki bu süreçte kamu yayıncıları da kamu ile olan ilişkilerini yeniden tanımlamak zorundaydı. Zira ana paydaşları kamu olmasına rağmen, seçkin geleneğinin bir sonucu olarak pek çok kamu hizmeti yayıncısı, halkı ve sivil toplumu kendisinden uzak tutmuş, siyaset ve hükümeti tercih etmişti (Aktaran: Bardoel ve d’Haenens, 2008: 340). Dolayısıyla son zamanlarda kamu hizmeti yayıncılığının ulus-devletler içindeki rolünün yapılandırılarak, değişen koşullar sonucu küresel ve yerel anlamda yeni bir kamu kültürüne uygun şekilde yeniden tanımlanması gerektiği ileri sürülmektedir (Raboy, 2003: 44-45). Bu noktada kamu hizmeti yayıncılarının hem uyum sağlamanın hem de yeni fırsatların avantajlarından yararlanabilmeleri (Born, 2003: 205) önerilmektedir. Kısacası kamu hizmeti yayınlarının demokratik olduğu kadar popüler de olmaları gerektiği günümüzde sıklıkla dile getirilmektedir.

Kamu hizmeti yayıncılarının yaşadığı bu genel sıkıntıları ve ikilemleri, TRT de ticari televizyon yayıncılığı ile birlikte ağır biçimde hissetmeye başlamıştır. Star 1'in 1990 yılının Mayıs ayında yayına başlamasıyla, TRT – Star 1 rekabeti yaşanmış, sonrasında diğer ticari televizyonların devreye girmeleriyle de TRT çok sayıda rakiple mücadele etmek zorunda kalmıştır. Öncelikle Star 1, TRT elemanlarını yüksek ücretlerle transfer etmeye başlamıştır. Sonrasında o zaman kadar TRT tekelinde olan futbol maçlarının naklen yayın hakkını da yüksek ücretler ödeyerek almayı başarmıştır. Bunun yanı sıra TRT'nin reklam gelirlerine haksız bir şekilde ortak olmuştur. Çünkü Star 1, TRT'nin yayıncılık anlayışının tam tersini benimseyerek izleyiciyi kendisine çekmiş ve böylece TRT, izleyicisini büyük oranda kaybetmiştir. Bunun dışında Star 1, iktidar ile muhalefet partilerinin desteğini alarak haber kaynaklarına da TRT'den daha önce ulaşmayı başarmıştır. Bu ve benzeri gelişmeler neticesinde TRT, ciddi anlamda finansman sorunu yaşamaya başlamıştır. Ticari televizyonlar ile TRT arasındaki rekabet, hem 90'ların başlarında hem de sonlarında en çok “naklen futbol maçı yayını” alanında kendini göstermiştir. Çünkü maç yayınları önemli gelir kaynaklarının başında gelmektedir ve bu nedenle televizyon kanalları arasında büyük kavgalar yaşanmıştır. Bu rekabet sebebiyle, 90'lı yıllar boyunca naklen maç yayını konusunda basına yansıyan çok sayıda haber göze çarpmaktadır<sup>75</sup>. 1990 yılının hemen her ayında, TRT ile Star 1'in maç yayını konusundaki çekişmeleri basına konu olmuştur<sup>76</sup>. Bu haberlerin içeriklerine genel olarak bakıldığında ise, TRT ile Star 1 arasında maç yayınları konusunda yaşanan çatışmaların ne kadar ciddi boyutta olduğu görülmektedir. Bu haberlere göre TRT yetkilileri, Star 1'i yasal bir kuruluş olmadığı için muhatap kabul etmediklerini bildirmekte, buna karşılık Star 1 yetkilileri ise, TRT'nin haksız bir tutum içerisinde olduğunu ve bu durum devam ederse TRT'ye dava açacaklarını söylemektedirler. Basına yansıdığı şekliyle TRT, bu rekabette hiç ummadığı ve tekel dönemi boyunca karşılaşmadığı olayların içinde kendini bulmuş<sup>77</sup> ve yasal olmayan bir kuruluş karşısında, çoğu zaman haksız bir konuma düşürülmüştür. Hatta bu durum “Magic Box korunuyor mu?”<sup>78</sup> manşeti ile haber yapılmıştır. TRT yetkilileri, her ne kadar Star 1'in yasal bir kuruluş olmadığını ve bu nedenle muhatap olarak bu kuruluşu görmediklerini sürekli ifade etseler de, daha önce de belirtildiği gibi, bu maç yayını konusunda zaman zaman kendileri haksız duruma düşmüşlerdir. Mesela “1994 Dünya Kupası elemeleri için Show TV, Star 1 ve TRT çekişiyor”<sup>79</sup> başlığı ile verilen haberde, ticari televizyonlar ile TRT'nin milli maçları yayınlama konusunda aralarında gizli bir savaş yaşandığı ifade edilmektedir.

---

<sup>75</sup> Örneğin, bu rekabetin ne boyutta olduğu ve bu alanda ne kadar büyük bir tartışmanın yaşandığı “TRT – Magic Box maçı 22 Ağustos'ta” (Cumhuriyet, 17 Ağustos 1990), “Wanderers maçı TRT'nin” (Cumhuriyet, 18 Ağustos 1990), “Her hafta bir naklen yayın” (Cumhuriyet, 21 Ağustos 1990), “TRT: Bizi izlemeye devam edin” (Cumhuriyet, 3 Kasım 1992), “TRT İnterstar'a hükmen galip” (Cumhuriyet, 20 Kasım 1992) manşetleriyle verilen haberlerde göze çarpmaktadır.

<sup>76</sup> “TV'de naklen yayın karmaşası” (Cumhuriyet, 6 Eylül 1990), “TRT'de futbol yayınları” (Cumhuriyet, 18 Aralık 1990) haberleri örnek olarak gösterilebilir.

<sup>77</sup> Örneğin “Galatasaray TRT'nin çekimini engelledi” (Cumhuriyet, 10 Ağustos 1990) başlıklı haberde, TRT ekibinin bir spor programı için çekim yapmak için kulübe geldiği, ama Galatasaray yönetiminin Magic Box ile anlaşıklarını söyleyerek çekim yapılmasına izin vermediği söylenmektedir. Buna karşılık bir gün sonra “TRT üç büyükleri kınadı” (Cumhuriyet, 11 Ağustos 1990) başlığı ile verilen haberde ise TRT'nin, Galatasaray, Beşiktaş ve Fenerbahçe kulüplerine haber alma özgürlüklerini engelledikleri gerekçesiyle sitem etmesi yer almaktadır.

<sup>78</sup> Cumhuriyet, 7 Aralık 1990.

<sup>79</sup> Cumhuriyet, 28 Nisan 1992.

İncelenen haberlerden de görüldüğü gibi, 90'ların başında ticari televizyonlarla TRT arasında futbol maçlarının yayın hakkı konusunda çok büyük bir rekabet yaşanmıştır. Aynı durum 90'ların sonunda da söz konusudur. Ancak TRT 90'ların sonunda, yasal konuma geçmiş rakiplerle rekabet etmektedir. Bu dönemde bazı ticari televizyonlar, futbol maçlarını şifreli olarak yayınlamak istemişler ve bu isteklerini gerçekleştirmişlerdir. Bu nedenle devreye siyasiler girmiş, gerekirse maçları TRT'den yayınlatacaklarını ifade etmişlerdir<sup>80</sup>. 2000'li yıllarda da naklen maç yayınları ve bu maçların yayın hakkı için televizyonlar arasındaki rekabet, gazete sayfalarında çok sık işlenen konuların başında gelmektedir. Bu noktada ilginç bir ayrıntı, gazetelerdeki köşe yazılarında 1. lig maçlarını TRT'nin yayınlaması gerektiği görüşünün hakim olmasıdır. Örneğin bu yazarlardan Cüneyt Ülsever, "Lig maçlarını TRT yayınlasin"<sup>81</sup> başlığı ile kaleme aldığı yazısında, maç meraklılarına bedava ve en geniş alanda naklen yayın hizmeti sunabilecek ve kamusal faydayı azamiye çıkarabilecek tek kurumun TRT olduğunu vurgulamıştır. Yine başka bir yazar Mümtaz Soysal da, "Naklen faul"<sup>82</sup> başlığını attığı yazısında, futbol maçlarının şifresiz yayınlanması gerektiğini, çünkü bunun bir kamu hizmeti olduğunu ve bu işi de TRT'nin yapabileceğini ifade etmektedir. Söz konusu köşe yazılarındaki görüşlerden ve gazete haberlerinden hareketle, 90'lı yıllarda olduğu gibi 2000'li yıllarda da özellikle milli maç söz konusu olduğunda, hemen akla TRT'nin geldiği söylenebilir. Kısacası milli maçların ve uluslararası kupa maçlarının TRT'den yayınlanması gerektiği görüşü egemendir. Örneğin "Televizyonlara büyük tepki"<sup>83</sup> başlığı ile verilen haberde, Norveç-Türkiye maçını hiçbir kanalin yayınlamadığı ve futbolseverlerin bu nedenle tepki göstererek "TRT bu maçı yayınlamalıydı" yönündeki sitemleri verilmektedir. Naklen maç yayını kavgası ile birlikte TRT – Star 1 arasında bir başka çekişme de, yayına başladığı ilk günlerde Star 1'in kendi tanıtımını TRT'den yaptırmak istemesiyle yaşanmıştır. TRT, yasal olmayan bir kuruluşun reklamını yapmayı reddetmiş ve bu nedenle büyük bir tartışma başlamıştır. Bu yöndeki haberler Star 1'in yayın hayatına başladığı 1990 yılının Mayıs ayı boyunca ve sonraki aylarda sürekli gündeme gelmiştir<sup>84</sup>. Star 1, televizyonda tanıtımını yaptırmak için devamlı TRT'ye başvurmuş ve sonucunda TRT'den sürekli ret cevabı almıştır. Bu restleşme neticesinde Star 1, son çare olarak mahkemeye başvurmuş ve mahkeme de TRT'yi haklı bulmuştur.

---

<sup>80</sup> Örneğin "Anlaşma olmazsa maçları TRT'den yayınlattırım" (Hürriyet, 11 Kasım 1997) başlığı ile verilen haberde; dönemin Spordan Sorumlu Devlet Bakanı Yücel Seçkiner, bazı milletvekillerinin şifreli maç yayınları konusunda şikayetleri sonrasında "Yayın kuruluşları bir hafta içinde naklen yayın konusunda anlaşmaya varamazlarsa, maçları TRT'den yayınlattırım" demiştir. Yine aynı şekilde "Gündemde TRT var" (Hürriyet, 19 Kasım 1997) başlıklı haberde, Spordan Sorumlu Devlet Bakanı Yücel Seçkiner, Fenerbahçe'nin maçlarının televizyondan naklen yayını konusunda Federasyon'un atv'ye verdiği 5 aylık ceza ile ilgili olarak Tahkim Kurulu yolunun açık olduğunu belirtmiş ve anlaşmazlığın sürmesi halinde TRT'den naklen yayınların yeniden gündeme gelebileceğini söylemiştir. Şifreli maç yayını ile ilgili bir başka haber de "Başbakan 'Açık kanal' dedi" (Hürriyet, 21 Kasım 1997) başlığı ile verilen haberdur. Bu haberde de dönemin Başbakanı Mesut Yılmaz'ın, şifreli maç yayınına karşı çıkması ve anlaşma sağlanırsa maçları TRT'den ya da başka bir "açık kanal"dan yayınlama isteğine yönelik sözlerine yer verilmektedir. Yine bu durum ile ilgili olarak "MGK'dan 4 önemli karar" (Hürriyet, 27 Kasım 1997) başlığı ile verilen habere göre, MGK'da milli maçların TRT 1'de yayımlanması yönünde tavsiye kararı alınmıştır.

<sup>81</sup> Hürriyet, 25 Ocak 2001.

<sup>82</sup> Hürriyet, 30 Ocak 2001.

<sup>83</sup> Hürriyet, 16 Ağustos 2001.

<sup>84</sup> Bu konuda basına yansıyan haberlerden birkaçı şöyledir: "Magic Box reklamına TRT'den ret" (Cumhuriyet, 20 Mayıs 1990) başlıklı haberde, "...Gazete ilanlarından sonra TRT'den de reklamını yapmak isteyen Magic Box'ın bu isteği kurum tarafından reddedildi. Magic Box'ın reklamını üstlenen Cenajans'a TRT'nin gönderdiği yazıda, "yayın tekeli"nin kuruma ait olduğu bildirilerek "yetkisiz bir kuruluşun tanıtılmayacağı" bildirildi" denilmektedir.

"Magic Box TRT'nin Star 1 reklam yasağına yazılı olarak itiraz etti - Star 1'i engelleyen yasa yok" (Cumhuriyet, 27 Mayıs 1990) başlığı ile verilen haberin içeriğinde ise kendi reklamını TRT ekranlarından yaptırmaya çalışan Magic Box'ın açıklamalarına yer verilmiştir.

Yukarıdaki rekabetin ve tartışmaların dışında basında, TRT'nin ve Star 1'in yayıncılık anlayışı da karşılaştırılmaktadır. Bu çerçevede Star 1 TRT'nin karşısında konumlandırılırken, bazı haberlerde Star 1'in sansürlü program anlayışına atıf yapılmaktadır. Örneğin "TRT'nin kestiği, Star 1'de"<sup>85</sup> başlıklı haberde, TRT'nin altı yıl önce sakıncalı bularak yayından kaldırdığı tutkulu bir papazın, Tanrı ile sevdiği kız arasındaki aşk çıkmazının anlatıldığı Gazap Kuşları adlı TV dizisinin Star 1'de gösterileceği yazılmaktadır. Kamu hizmeti yayıncılarının ticari televizyonlar karşısında güç yitirmeye başlamalarıyla birlikte, program stratejilerinde bir değişikliğe gidip gitmedikleri sürekli tartışılmıştır ve tartışılmaktadır. Kamu hizmeti kuruluşlarının ticari televizyonların eğlence ağırlıklı yayıncılık stratejilerini benimsemeleri, bu kuruluşların meşruiyetlerinin sorgulanmasına neden olmaktadır. Bu çerçevede TRT, ticari televizyonculuğun ilk yıllarında bu kuruluşları rakip olarak görmemiş ve bu nedenle TRT'nin program anlayışında belirgin bir farklılaşma da görülmemiştir. Ancak kısa bir süre sonra TRT, ticari televizyonlarla rekabet edeceğinin sinyallerini vermeye başlamıştır. Örneğin "TRT kopya çekiyor"<sup>86</sup> başlığıyla verilen haberde; TRT'nin önce Star 1'in başlattığı promosyon yöntemini taklit etmeye başladığı ve bu nedenle izleyicilere büyük olmasa da para dağıttığı, bunun dışında basın toplantılarında daha önce diğerlerinden ayırt edilemeyen TRT mikrofonlarının Star 1'in devreye girmesiyle şimdi üzerindeki yazıdan dolayı diğer mikrofonlardan hemen ayırt edilebildiği yazılmaktadır. Kısacası haberde, başlıktan da net bir biçimde anlaşılacağı gibi, TRT'nin Star 1'in uygulamalarını taklit ettiği vurgulanmaktadır. Bu yöndeki bir diğer haber de "TRT rekabete hazırlanıyor"<sup>87</sup> başlığı ile verilmektedir. Bu habere göre, ticari televizyonlar yayına başladıktan sonra programlarına çeki düzen vermek zorunda kalan TRT, bu televizyonlarla rekabete hazırlanmaktadır. TRT ile ticari televizyonlar arasındaki rekabeti yansıtan bir diğer haber de "TRT, dizi pazarında yaya kaldı"<sup>88</sup> başlığı ile verilen haberdur. Bu habere göre; Cannes'da düzenlenen MIP-COM TV 92 fuarına katılan TRT, tecimsel televizyonların mali gücü ile yarışamayınca, önemli dizileri bu televizyonlar almıştır. Haberin içeriğinde ise TRT'nin mali sıkıntı içerisinde olduğu ve bu nedenle ticari televizyonların bütçesi ile yarışamadığı vurgulanmaktadır. Haberden de görüldüğü gibi, TRT mali yetersizlik nedeniyle bu rekabette geri planda kalmakta ve böylece ticari televizyonlar lehine bir ortam oluşmaktadır. Bu sıkıntılı süreci atlattırmaya çalışan TRT, 2000'li yıllarda ticari yayıncılık ortamına eklenme çabalarına hız vermiştir. Ticari televizyonlar öncesi tekel olan TRT, yayıncılık politikasını tıpkı BBC gibi seçkin bir anlayış ile oluşturmakta ve seyircinin isteklerini geri planda tutmakta idi. Ancak ticari televizyonların yayına başlamaları ve TRT'nin de bu yayıncılarla rekabet etmek durumunda bırakılması sonucu, kurum stratejisini değiştirmek zorunda kalmıştır. Çünkü "halk bunu istiyor" diyerek değişik türlerde popüler programlar yayınlayan ticari televizyonlar, TRT izleyicisini kendilerine çekmeyi başarmışlardır. Dolayısıyla TRT de yeni arayışlara girmiştir. Nitekim bu dönemin ilgi çekici özelliğini, TRT'nin reklam gelirleri ve reyting için rekabet edeceğinin genel müdürler tarafından açık açık dile getirilmesi oluşturmaktadır. Bu durumun basına yansımaları ise "TRT, Dünya Kupası'nda reyting rekoru kırdı"<sup>89</sup> başlıklı haberde net olarak görülmektedir. Bu haberde, Dünya Kupası karşılaşmalarında Türkiye-Brezilya yarı final

---

<sup>85</sup> Cumhuriyet, 4 Aralık 1990.

<sup>86</sup> Cumhuriyet, 16 Kasım 1991.

<sup>87</sup> Cumhuriyet, 1 Kasım 1992.

<sup>88</sup> Cumhuriyet, 23 Nisan 1992.

<sup>89</sup> Hürriyet, 3 Temmuz 2002.

maçının, TRT'ye Türk televizyonculuk tarihinin "en yüksek izlenme oranı"nı getirdiği yazılmaktadır. Haberde ayrıca izleyicilerin yüzde 82.20'sinin TRT ekranı karşısında olduğu ve Türkiye maçlarının reklam ücretlerinin diğer maçlardan yüksek tutulduğu, bu yüzden de TRT'nin çok iyi bir reklam geliri kazandığı vurgulanmaktadır. TRT ile ticari televizyonların rekabeti bağlamında ele alınması gereken bir diğer konu da eleman transferleridir. Önce Star 1, sonrasında diğer ticari televizyonlar, TRT çalışanlarını yüksek ücretlerle kendilerine çekmeyi başarmışlardır. Bu durum da sık sık dönemin basını tarafından haber konusu yapılmıştır. Örneğin "Seslendiriciler Magic Box'ta"<sup>90</sup> başlığı ile verilen haberde; Star 1'in yapımcı, yönetmen, spiker ve sunucular dışında bu kez de seslendirme yönetmenlerine el attığı ve bu nedenle TRT'nin seslendirmede darboğaza girdiği yazılmaktadır. Bu tür haberlere 90'ların sonuna doğru da rastlanmaktadır. Örneğin "TRT'den kopuyor"<sup>91</sup> manşetiyle verilen haberde, yine yıllarca TRT'de çalışmış isimlerin ticari televizyonlara geçmeleri aktarılmaktadır. TRT'nin ticari televizyonlarla rekabetinin değerlendirildiği bu kategori altında ele alınan haberlerin de ortaya koyduğu gibi, TRT çok çeşitli alanlarda bu televizyonlarla bir yarışın içine girmiştir. Haberlerin yoğunluğundan da görüldüğü gibi, bu rekabet özellikle naklen maç yayını konusunda yaşanmıştır. Ancak burada ilginç bir durum da, 90'ların başı ve sonları arasındaki anlayış farkından dolayı ortaya çıkmıştır. Çünkü 90'ların başında TRT ile tecimsel televizyonlar arasındaki naklen maç yayın hakkını satın alma ve maçları yayınlama konusundaki rekabette ve tartışmalarda, basının, siyasilerin ticari televizyonlara herhangi bir karşı duruşları sözkonusu değildir. Fakat 90'ların sonunda, maç yayınlama hakkını satın alan bazı ticari televizyonların, maçları şifre ile yayınlamaları tartışmalara neden olmuş, bazı siyasiler özellikle milli maçların TRT'den yayınlanması isteğini dile getirmişlerdir. Bu tartışmalara bazı köşe yazarları da katılmışlar ve milli maçları yayınlamanın kamu hizmeti yayıncılığının bir gereği olduğu ve bu nedenle milli maçları TRT'nin yayınlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Yine bu rekabette, TRT karşısında ticari televizyonların sansürsüz yayıncılık anlayışına atıfta bulunmaktadır. Öyle ki, bazı haberlerde, TRT'nin çeşitli gerekçelerle yayınladığı filmlerin artık bu özel kanallardan izlenebileceği vurgusu yapılmaktadır. Bunlara ilaveten bu kategoride özellikle üzerinde durulması gereken önemli bir konu da, TRT'nin diğer televizyon kuruluşları tarafından "taklit edilen" değil, "taklit eden" bir kurum olarak ifade edilmesidir. Zira TRT, yayıncılık anlamında kendisinden çok sonra kurulan ticari televizyonlara bir örnek teşkil edemediği gibi, bazen bu kuruluşları taklit etmek zorunda kalmıştır.

### **TRT'nin Gelir Kaynaklarına ve Harcamalarına Yönelik Eleştiriler**

TRT, ticari televizyonların yayın hayatına girdiği tarihe dek, Türkiye'nin ekonomik kriz yaşadığı dönemlerin dışında, mali açıdan önemli bir zorlukla karşılaşmamıştır. Çünkü yayıncılıkta tekel konumunda olan kurum, en önemli gelir kaynağı olan reklam gelirlerinde de tekel durumundadır. Bir başka ifadeyle, reklamlarını yayınlamak isteyenler için televizyon yayıncılığında alternatifsiz kurum TRT'dir. Ancak bu durum, ticari televizyonların ortaya çıkmaları ve TRT'nin reklam gelirlerine ortak olmalarıyla değişmiştir. Bir anda çok sayıda rakiple karşı karşıya kalan TRT, güvenli bir gelir kaynağından da yoksun olunca mali açıdan krize sürüklenmiştir.

<sup>90</sup> Cumhuriyet, 27 Ağustos 1990.

<sup>91</sup> Hürriyet, 3 Ağustos 1997.



Bu nedenle hem 1990'lı hem de 2000'li yıllarda, Türk basınında TRT'nin mali açıdan içine düştüğü sıkıntıyı yansıtan çok sayıda haber göze çarpmaktadır. Bu haberlerde çoğunlukla; ticari televizyonların yayıncılık sektöründe yer almalarıyla birlikte TRT'nin ilk kez mali sıkıntı içinde olduğu, kurumun tasarruf genelgesi yayınladığı, bu genelge nedeniyle dış satımların azaldığı, TRT'nin kurum dışına yaptırdığı yapımlara çok fazla para harcadığı, dolayısıyla kaynakları israf ettiği şeklindeki eleştiri başlıkları yer almıştır<sup>92</sup>. Bu kategori altındaki diğer haberlerde ise mali krizle uğraşan TRT'nin gelirlerini artırabilmek amacıyla çeşitli yöntemler denediği aktarılmaktadır. 1990'lı yıllarda özellikle TRT'nin sponsor gelirleri ve arşivi satarak elde edeceği gelirler hakkındaki haberler dikkati çekmektedir<sup>93</sup>. TRT, finansman sorununa çare bulabilmek için 90'lı yıllarda olduğu gibi, 2000'lerde de arşivlerini kullanmaktadır. Mesela "TRT unutulmaz filmleri satıyor"<sup>94</sup> başlığı ile verilen haberde, TRT'nin, telif yasalarından muaf olarak "halka mal olmuş" kapsamına giren yabancı filmleri satışa çıkardığı belirtilmekte ve VHS, VCD ile DVD formatlarında satılacak filmlerin satış fiyatları verilmektedir. Ancak TRT'nin görüntü arşivi için "yükü" miktarda para talep ettiği yönündeki bazı tepki haberlerine de gazetelerde rastlanılmıştır<sup>95</sup>. Daha önceki yıllarda olduğu gibi 2000'li yıllarda da TRT'nin ne zaman finansman sorunu gündeme gelse, kurumun çalışanlarına maaş ödeyemeyecek durumda olduğu vurgulanmakta ve bu olay manşetten verilmektedir. Örneğin "TRT: Haziranda maaş ödeyemeyecek durumdayız"<sup>96</sup> manşetiyle verilen haberde, TBMM KİT Komisyonu üyelerinin sorularını yanıtlayan dönemin TRT Genel Müdürü Şenol Demiröz, TRT'nin maaş ödeyemeyecek durumda olduğunu belirterek, personelin haziran maaşını ödeyemeyebileceklerini resmi yazıyla ilgili bakanlığa bildirdiğini söylemektedir. Haberin içeriğinde Demiröz, ana gider kapısı olarak personel giderlerini göstermekte ve kurumun bu giderleri dahi karşılayamayacak durumda olduğunun altını çizmektedir. Haberde ayrıca Demiröz'ün "Merkezi bir yapı içinde haber, yayın ve program hizmetlerinin yürütülmesi, TRT yayınlarının izlenirliğinin artırılması ve bunun sonucu da özellikle reklam gelirlerinin artırılması mümkün olamamaktadır" sözlerine yer verilmiştir. Örnek haberlerden de görüldüğü gibi, TRT finansman sorunu açısından 1990'lı yıllardan farklı bir görünüm sergilememektedir. Nitekim kurum, 2000'li yıllarda da mali açıdan içine düştüğü sıkıntı ve bu sıkıntıdan kurtulmak için yeni gelir kalemleri yaratmaya çalışmasıyla haberlere konu olmaktadır. TRT'nin yaşadığı mali zorluk kimi zaman da "TRT, 2 kanalını devredecek", "TRT, iki kanalını devrediyor"<sup>97</sup> başlıklarıyla haber yapılmıştır. Haberlere göre, gelirlerinin azalması nedeniyle tasarruf yapmak zorunda kalan TRT, TRT-3'ü TBMM Başkanlığı'na, TRT-4'ü ise Anadolu Üniversitesi'ne devretmeye

<sup>92</sup> "TRT, sponsor program peşinde" (Cumhuriyet, 8 Mayıs 1990), "TRT'de tasarruf genelgesi" (Cumhuriyet, 27 Ağustos 1990), "TRT'nin dış satımları" (Cumhuriyet, 5 Aralık 1990), "Vergi yüzüzleri arasında TRT de var" (Cumhuriyet, 8 Ağustos 1994).

<sup>93</sup> Ticari televizyon yayıncılığının başlamasıyla birlikte gazetelerde özellikle TRT'nin sponsor programlar peşinde olduğu yönünde çok sık haberler yapılmıştır. Bu haberlere örnek olarak; "TRT, sponsor program peşinde" (Cumhuriyet, 8 Mayıs 1990), "Sponsorlardan 526 milyon" (Cumhuriyet, 27 Ağustos 1990) verilebilir. Her iki haberin içeriğinde de TRT'nin sponsor programlardan elde ettiği gelirin her geçen ay yükseldiğine dikkat çekilmektedir. 90'lı yılların sonuna doğru "TRT'nin görüntü arşivi satılıyor" (Hürriyet, 5 Kasım 1997) başlığıyla verilen haberlerde ise, TRT'nin kuruluşundan bu yana elinde bulundurduğu arşivi tasnif ederek satacağı ifade edilmektedir.

<sup>94</sup> Hürriyet, 11 Kasım 2005.

<sup>95</sup> Örneğin "TRT'ye sitem (Hürriyet 3 Şubat 2004) başlıklı haberde "...Yılmaz Erdoğan, son filmi "Vizontele Tuuba"ya destek vermeyen TRT'ye kırgın. Van'ın Gevaş İlçesi'nde çekilen ve yörenin 1980'li yıllarına ışık tutan film için Kültür Bakanlığı'ndan hiçbir destek almadıklarını belirten sanatçı, buna rağmen arşivlerinden yararlanmaları karşılığında yüklü bir ücret talep eden TRT'nin tavrına kızdı" denilmektedir.

<sup>96</sup> Hürriyet, 13 Mayıs 2005.

<sup>97</sup> Hürriyet, 25 Ekim 2003; Hürriyet, 26 Ekim 2003.

hazırlanmaktadır. Eğer bu durum gerçekleşirse TRT'nin ciddi anlamda tasarruf yapacağı ifade edilmektedir. Bu kategoride TRT'nin önemli gelir kalemlerinden birini oluşturan "elektrikten aldığı pay", üzerinde durulması gereken temel konuların başında gelmektedir. Çünkü çok sayıda haberde, TRT'nin elektrik faturaları üzerinden aldığı pay, sürekli gündeme getirilerek, çeşitli kesimlerin bu yöndeki eleştirileri verilmektedir. Bu yöndeki haberlerin geneline bakıldığında, TRT'nin hem vatandaşların hem de diğer sanayi kuruluşlarının üzerinde büyük bir yük olduğu eleştirilerinin yoğunluğu dikkati çekmektedir. Ayrıca bu haberlerin 90'ların sonunda yoğunluk kazandığı da görülmektedir. Bu çerçevede asıl önemli olan ise elektrikte TRT payının artırılmasına ilişkin çalışmalar ve çeşitli kurumlar ile sanayi örgütlerinin bu çalışmalara ilişkin sert eleştirilerinin günlerce gazete sayfalarında haber yapılmasıdır. Örneğin "TRT'ye pay verilirse Telekom'un değeri düşer"<sup>98</sup>, "Demir-Çelik'te 'TRT Payı' isyanı"<sup>99</sup>, "Elektriğe TRT zammı kapıda"<sup>100</sup> başlıklı haberlerde hep TRT'nin elektrikten aldığı payın artırılmasına ilişkin çalışmalara yönelik tepkiler verilmiştir. Yine aynı çerçevede 1999 yılının son aylarında, TRT'nin elektrikteki payı ve Telekom'dan aktarılması düşünülen pay ile ilgili haberlerin yoğunluk kazandığı görülmektedir. Örneğin "Elektriğe TRT zammı geliyor", "Telefonlara yüzde 5 TRT zammı geliyor", "TRT ile Telekom'un yüzde 5 kavgası", "Telefona yüzde 33 zam yolda" manşetleriyle verilen haberler dikkati çekmektedir<sup>101</sup>. Görüldüğü gibi 90'lı yılların sonlarında, özellikle de 1998 ve 1999 yıllarında TRT'nin elektrik geliri üzerinden aldığı pay konusunda çok sayıda haber yapılmıştır. Uzun süre gündemde tutulan ve tartışılan bu konu hakkındaki son gelişme ise, "TRT'nin elektrik gelirlerinden aldığı pay arttırılmıyor, bütçeye ek ödenek konulacak, Devlet TRT'ye sahip çıkmadı"<sup>102</sup> başlığıyla verilen haber olmuştur. Haberde; hükümetin, uzun süredir gündemde olan TRT'nin elektrik gelirlerinden aldığı payın yüzde 3.5 oranından yüzde 5'e çıkartılması uygulamasından gelen tepki üzerine vazgeçtiği söylenmektedir. Türk basınının 90'lı yıllarda olduğu gibi, 2000'li yıllarda da bu konuya ilgisi devam etmiştir. Bu dönemde de TRT'nin elektrik faturaları üzerinden aldığı pay, hem vatandaşın hem de sanayicinin üzerinde büyük bir yük olarak görülmüştür. Bu tartışmalarda, TRT'nin bir kamu hizmeti yayıncısı olduğu gerçeği ise çoğunlukla göz ardı edilmiştir. Gazeteler genellikle bu konuda attıkları manşetlerle, TRT'nin aldığı payın kaldırılması ya da aşağıya çekilmesi yönünde talepte bulunanları desteklemişlerdir. Bu çerçevede 1990'lı yıllarda olduğu gibi 2000'li yıllarda da TRT'nin elektrikteki payının kaldırılmasını öncelikle sanayiciler istemektedirler. Hem 2000'li yılların başında hem de sonuna doğru sanayicilerin bu konu üzerinde ağırlıklı olarak durdukları ve dönemin iktidarlarına baskı oluşturmaya çalıştıkları görülmektedir<sup>103</sup>. Buna karşılık

---

<sup>98</sup> Hürriyet, 23 Aralık 1997.

<sup>99</sup> Hürriyet, 23 Şubat 1998.

<sup>100</sup> Hürriyet, 28 Mayıs 1998.

<sup>101</sup> Hürriyet, 30 Haziran 1999; Hürriyet, 17 Aralık 1999; Hürriyet, 22 Aralık 1999; Hürriyet, 25 Aralık 1999.

<sup>102</sup> Cumhuriyet, 20 Eylül 1999.

<sup>103</sup> Örneğin "TOBB: Elektrikten TRT payı kaldırılсын" (Hürriyet, 30 Ağustos 2002) başlığı ile verilen haberde TOBB'un, Türk sanayicilerinin rekabette olduğu ülkelerin sanayicilerine göre daha pahalı üretim yaptığını belirttiği ve bunun sebebi olarak elektrik fiyatlarını yukarıya çeken TRT payını gösterdiği belirtilmektedir.

Bu tartışma sürecinde basında çok sayıda haber çıkmaya devam etmiştir. Örneğin "Elektrikten TRT'ye 281 trilyon lira" (Hürriyet, 5 Eylül 2002) başlığı ile verilen haberde, dönemin Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı Zeki Çakan'ın, son üç yılda elektrik gelirinden 281 trilyon lira TRT payı ödendiğini, bu yıl ödenecek tutarın ise 320 trilyon lira civarında olacağını bildirdiği yazılmıştır

"Elektrikte TRT payı restleşmesi" (Hürriyet, 18 Eylül 2002) başlığı ile verilen başka bir haberde, elektrik gelirlerinden her yıl TRT'ye aktarılan yüzde 3.5 oranındaki payın kaldırılması için imzaya açılan kararnamenin çıkmasının tehlikeye girdiği, bunda da TRT Genel Müdürü Yücel Yener'in hükümet nezdinde yaptığı lobinin etkili olduğu ifade edilmektedir. Haberin devamında ise "...Yılda 90 trilyon

dönemin siyasi iktidarı, gazetelerdeki haberlere göre, bu talepleri haklı görmekle birlikte, bu pay olmadan TRT'nin ayakta kalamayacağını düşünmektedir. Elektrikteki TRT payı, yoğun tartışmalar arasında 2003 yılında yüzde 3,5'tan yüzde 2'ye düşürülmüştür<sup>104</sup>. Bu dönemde önemli bir ayrıntı da, elektrik konusu ile ilgili yapılan her haberin içerisinde mutlaka TRT'nin geçmesidir. Öyle ki haberlerde, tüketici lehine yapılacak her uygulama için TRT'nin elektrikten aldığı payın kaldırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Nitekim "Yoksula bedava elektrik"<sup>105</sup> manşetiyle verilen habere göre, yoksul ailelere bedelsiz elektrik uygulamasının devreye konulabilmesi için sunulan seçeneklerden birisi de TRT'den alınan payın kesilmesidir. Elektrikten alınan TRT payı ile ilgili tartışmalar, bazı yıllarda azalma eğilimi gösterirken bazı dönemlerde de artmıştır. 2000'li yılların başında olduğu gibi, ortalarında ve sonlarında da bu konu hakkında çok sayıda haber yapılmıştır<sup>106</sup>. Bu arada elektrikteki payı indirilen TRT'nin büyük oranda gelir kaybına uğraması üzerine bandrol ücretlerine zam yapılmıştır. Bu da gazetelerde "Radyo-TV cihazlarına TRT zammı"<sup>107</sup> başlığıyla yansıtılmıştır. Haberde, radyo, TV, video, müzik seti ve diğer bileşik cihazlardan fabrika çıkış fiyatı ya da ithal maliyeti üzerinden alınan TRT payının yüzde 16'ya çıkarıldığı bilgisine yer verilmektedir. Haberlerden yola çıkılarak, siyasi iktidarın alternatif bulunmadığı için TRT'nin elektrikteki payının kaldırılmasını istemediği söylenebilir. TRT'nin elektrikten aldığı pay konusu, her yeni gelişmeyle birlikte Türk basını tarafından yeniden gündeme getirilmiştir. Görüldüğü gibi ele alınan haberlerin hepsinde, TRT'nin elektrikten aldığı payın artırılmasına yönelik çalışmalara büyük bir tepkinin olduğu gözlemlenmektedir. Burada ilginç olan nokta ise, henüz bu konuda çalışmaların yeni başladığı bir dönemde, eleştirilerin bu kadar yoğun olmasıdır. Haberlerin içeriklerinde de aktarıldığı gibi, TRT özellikle sanayicilerin gözünde, "hantal" yapısı ve fazla personeli nedeniyle ticari televizyonlarla rekabet edemeyen, dolayısıyla reklam gelirlerini kaybeden bir kurum olarak görülmekte ve TRT'nin bu yapısıyla da toplumun üzerinde bir yük olduğuna işaret edilmektedir. Ayrıca haberlerde dikkati çeken bir diğer nokta da, bu kadar eleştirilen bir konuda TRT'ye yönelik güvenli bir finansman kaynağının önerilmemiş olmasıdır. Bu duruma ek olarak, söz konusu haberlerin hiçbirisinde TRT'nin kamu hizmeti yayıncılığı yaptığı, dolayısıyla ticari kanallardan farklı bir konumda olduğu ve neticede böyle bir payın gerekli olduğu konuları üzerinde herhangi bir görüşe rastlanılmamıştır.

Sonuç itibarıyla TRT, yazılı basın aracılığıyla kamuoyuna, gelirleri için tecimsel kanallarla rekabet etmesi gereken bir kurum olarak sunulmuştur. Ne zaman elektrikteki TRT payı gündeme gelse; sanayicilerin, siyasetçilerin ve devletin diğer kuruluşlarının bu payın kaldırılması yönündeki taleplerini haklı göstermek için TRT'nin şişkin kadrosuna, izlenme oranının düşüklüğüne, ticari televizyonlarla rekabet edememesine vs atıfta buldukları görülmektedir. Böylece TRT'nin bazı yönlerden olumsuz imajı gündeme getirilerek, kamuoyu oluşturulmaya

---

İrânın TRT'ye gitmesini istemeyen ve sanayi elektriğinin bu nedenle pahalı olduğunu savunan EPDK, kararname değişikliği çıkmasa bile, TRT payını aktarmayacak" denilmektedir.

<sup>104</sup> "Elektrikte TRT payı düşürüldü" (Hürriyet, 23 Şubat 2003) başlığıyla verilen haberde genel olarak, TRT'nin bu gelişmeyle birlikte uğrayacağı gelir kaybı üzerinde durulmakta ve bu durumun tüketici lehine olacağı vurgulanmaktadır.

<sup>105</sup> Hürriyet, 28 Aralık 2003.

<sup>106</sup> Örneğin "TRT payı kalkıyor elektrik % 2 ucuzluyor" (Hürriyet, 16 Mayıs 2005), "Elektrikte TRT payı kalkacak" (Hürriyet, 26 Aralık 2006).

<sup>107</sup> Hürriyet, 11 Ocak 2005.

çalışılmıştır. Nitekim bu tartışmalar arasında haberlerde de yazıldığı gibi, “seyredilmeyen bir televizyon için neden ücret ödeyelim” cümlesi her kesim tarafından dile getirilmiştir. Bu kategori altında üzerinde durulması gereken bir diğer eleştiri başlığını ise TRT’nin harcamaları oluşturmaktadır. TRT finansman bakımından zor günler geçirirken, TRT’ye yönelik olarak kurum dışı yapımlara çok fazla kaynak aktardığı ve elindeki kaynakları israf ettiği yönündeki eleştirilerin de oldukça fazla olduğu göze çarpmaktadır. Örneğin, “Yabancı yayınlar”<sup>108</sup> başlığı ile verilen haberde, TRT’nin yerli programları yabancı yapımlardan 137 kat daha fazla paraya mal ettiği, çeşitli kanallarda ekrana gelen yabancı programların dakikasını 67 bin 550 liraya satın alan TRT’nin yerli yapımların dakikasına ise 4 milyon 53 bin lira ödediği ifade edilmektedir. Yine “TRT’de usulsüzlük diz boyu”<sup>109</sup> başlığı ile verilen haberde, o dönemde yayınlanan Devlet Denetleme Kurulu raporundaki tespitlere yer verilerek Cumhurbaşkanlığı müfettişlerinin TRT’de büyük usulsüzlükler saptadığı söylenmektedir. Genel olarak bu haberde, TRT’nin yabancı film alımında bir ölçütünün olmadığı ve yabancı filmlere ödenen ücretlerin bir anda iki katına kadar çıkabildiği üzerinde durulmuştur. Ayrıca başka bir haberde, TRT’nin kurum dışına yaptırdığı programlardan genellikle zarar ettiği çeşitli örneklerden hareketle anlatılmıştır<sup>110</sup>. TRT, 1990’lı yıllarda olduğu gibi, 2000’li yıllarda da gereksiz harcamalar yaptığı ve kaynaklarını israf ettiği yönündeki eleştirilerle karşı karşıya kalmıştır. Bu dönemde özellikle TRT’nin çeşitli programlarında görev alan ünlülerin TRT’den aldıkları ücret, gazetelerin gündemindedir. Örneğin “Kim, ne kadar para kazanıyor”<sup>111</sup> başlıklı haberde “...Tarık Akan’ın TRT’de yayınlanan “Koçum Benim” adlı diziden bölüm başına yaklaşık 15 milyar kazandığının duyulması, ünlülerin dizilerden kazandıkları astronomik ücretleri yeniden gündeme getirdi... M. Ali Alabora’nın da yine TRT’de yayınlanan “Canım Kocacım” adlı yapımda bölüm başına 22 milyar alması, gözlerin TRT’ye çevrilmesine neden oldu. Çünkü reyting sıralamasında üst sıraları göremeyen bu iki dizinin başrol oyuncusuna ödenen ücretler, özel kanallarda reyting rekorları kıran dizilerin starlarını bile geride bırakıyor” denilmektedir. Yine “TRT’nin milyarlık transferleri”<sup>112</sup> başlığı ile verilen haberde TRT’nin yeni dönem ataklarını sürdürdüğü, “10 Numara” ve “Şans Topu” gibi programları sunması için ünlü isimlerle anlaşığı yazılmaktadır. Haberde ünlü isimlerin TRT’den ne kadar ücret alacakları da yazılmaktadır. Görüldüğü gibi her iki haberde de, TRT’nin hem ünlü dizi oyuncularına hem de ünlü program sunucularına astronomik rakamlar ödediği vurgulanmaktadır. Bunun yanı sıra haberde dikkati çeken bir unsur da, TRT’nin bu iki dizisinin reytinginin düşük olarak ifade edilerek, ticari televizyonlarla bir kıyaslamasının yapılmasıdır. Netice itibarıyla TRT’nin programlarında yer alan kişilere ödediği ücretler, basının sürekli gündemindedir.

TRT’nin programlarında yer alacak ünlülere ödediği ücret konusundaki tartışmaların, 2000’li yıllarda boyunca devam ettiğini söylemek yanlış olmayacaktır. Örneğin “Can’ın ücreti TRT’den değil spondordan”, “TRT’den Sibel’e 1 milyon 800 bin YTL”<sup>113</sup> başlıklarıyla verilen haberlerde, TRT için bir müzik eğlence programı

---

<sup>108</sup> Cumhuriyet, 5 Aralık 1990.

<sup>109</sup> Hürriyet, 17 Mart 2004.

<sup>110</sup> “750 bin dolara Şıkıdım” (Hürriyet, 15 Aralık 2007).

<sup>111</sup> Hürriyet, 24 Ocak 2003.

<sup>112</sup> Hürriyet, 9 Mart 2004.

<sup>113</sup> Hürriyet, 18 Ağustos 2006; Hürriyet, 19 Ağustos 2006.

hazırlayacak olan Sibel Can'ın alacağı ücret tartışılmış ve buna karşılık TRT, Can'a ödenecek ücretlerin TRT tarafından değil, sponsorlardan karşılanacağını kamuoyuna yazılı bir açıklama ile duyurmuştur. Bu yöndeki tartışmaların belki de en çok gündemde kalanı 2007 yılının yılbaşında ekrana çıkacak olan Tarkan'ın, TRT'den bu gece için alacağı ücret olmuştur. Gazetelerde bu konu şu manşetlerle haber yapılmıştır: "750 bin dolara Şıkıdım", "Tarkan kuş mu konduracak", "750 bin \$ polemiği"<sup>114</sup>. Bu haberlere göre, TRT'nin bir yılbaşı gecesinde altı şarkı için 750 bin dolar ücret ödemesi şaşılacak bir durum olarak ifade edilmiştir. Haberlerde bu durum tartışılırken, TRT'nin gelir kalemlerine atfı yapılmış ve Tarkan'a ödenecek ücretin vatandaşın cebinden çıkacağı vurgulanmıştır. Genel olarak haberlerde, TRT'nin izlenme oranlarının özel televizyonlara göre düşük olduğunun da altı çizilmiştir. "TRT harcamaları" başlığını taşıyan haberler genel olarak değerlendirildiğinde, özellikle TRT'nin kendi yapımlarında yer alan ünlülere ödediği ücretin basın tarafından çok tartışıldığı görülmüştür. Nitekim TRT'nin ödediği bu ücretler, basın tarafından astronomik bulunmuş ve bu ücretlerin vatandaşın cebinden çıktığı vurgulanmıştır. Ayrıca ücret konusunda basının üzerinde durduğu bir diğer nokta da TRT'nin reytingi olmuştur. Çünkü ünlülere ödenen ücret eleştirilirken, TRT'nin "düşük" reytingi gündeme getirilmiş ve bu noktada TRT özel televizyonlarla kıyaslanmıştır. Bu kategori altında toplanan diğer haberlerde ise, TRT'nin dışarımlarda dikkatli davranmadığının, hatta sürekli zarar ettiğinin altı çizilmiştir. Öyle ki kurumun yabancı dizi alımını, neredeyse özel televizyonların üç katına mal ettiği ve kaynakları gereksiz kullandığı ifade edilmiştir. Kısacası TRT'nin kaynakları israf ettiği yönündeki fikirden hareketle yapılan çok sayıda haberle, TRT'nin kamuoyundaki israfçı kurum imajı bir kez daha pekiştirilmiştir. Yaygın kanaate göre kamuoyunun gözünde TRT, bir devlet kurumu olmanın nimetlerinden yararlanan ama kendisine sağlanan geniş imkânları yerinde kullanmayan bir kurum imajına sahiptir.

### **TRT – Siyaset/Siyasetçi İlişisine Dair Tepkiler**

Ticari televizyon yayıncılığı sonrası Türk basınında TRT'nin siyasi yapıyla ilişkisine dair çok sayıda eleştirel haber göze çarpmaktadır. Geçmişte de sürekli eleştirilen TRT – siyasi iktidar ilişkisi ticari medya ortamında, yeni bir boyuta taşınmıştır. Öncelikle Anayasa'ya aykırı olan Star 1 yayınları, dönemin siyasi elitlerince teşvik edilmiş ve desteklenmiştir. Bu süreçte tüm siyasal partilerin ilgisi TRT yayınlarından yeni başlayan Star 1 yayınlarına kaymış ve özellikle siyasal iktidarın TRT'yi tek yanlı olarak kullanmasından yakınan muhalefet partileri ticari televizyonlara "cankurtaran simidi" gibi sarılmışlardır (Aziz, 1993: 57).

Ticari televizyon yayıncılığı öncesinde olduğu gibi sonrasında da bu ilişkinin boyutlarında kayda değer bir değişiklik olmamıştır. TRT'nin tekel olduğu dönemlerde her iktidara gelen siyasal parti, TRT'yi yasal yapısına bakmadan, kendi emrinde görme eğiliminde olmuştur. Bu durum, her siyasal iktidar döneminde, "miras" gibi kabul görmüş ve uygulanmıştır. TRT'ye olan yoğun ilgi, öncelikle TRT genel müdürlerinin değiştirilmesi, TRT genel müdürünün hemen değiştirilememesi durumunda ise TRT'nin yasasını değiştirme şeklinde olmuştur. (Aziz, 1999: 152–153). TRT tekeli döneminde siyasi elitler ya da diğer gruplar seslerini duyurabilmek amacıyla

<sup>114</sup> Hürriyet, 15 Aralık 2007; Hürriyet, 15 Aralık 2007; Hürriyet, 16 Aralık 2007.

TRT'ye ulaşmaya çalışmışlar, ulaşamadıkları noktada TRT'yi ağır bir biçimde eleştirmişlerdir. Ticari televizyon yayıncılığı ile birlikte TRT üzerindeki bu ağırlığın kalkacağı düşünülmüş, ancak umulduğu gibi olmamıştır. Nitekim ticari televizyonların yayına başlaması TRT ile siyasi yapı arasındaki ilişkiyi değiştirmemiş, TRT'nin üzerindeki baskıları ve eleştirileri azaltmamıştır. TRT – siyaset ilişkisine dair Türk basınında yer alan haberler genel olarak değerlendirildiğinde TRT, daha çok siyasi iktidarın yanında yer almakla ve haber bültenlerinde muhalefete yeterince yer vermemekle suçlanmaktadır. Yine TRT'nin yayınladığı haber ve haber programlarında, cevap hakkının kullanımına ilişkin eleştiriler de bulunmaktadır. Örneğin “Muhalefet TRT'ye yüklendi”<sup>115</sup> başlığıyla verilen haberde, dönemin muhalefet partilerinin, Turgut Özal'ın eşi Semra Özal'ın TRT ekranlarında çok sık boy göstermesini eleştirmelerine ve bu durumdan kaynaklanan şikâyetlerine yer verilmektedir. Yine bu konuda “Özallar ekran şampiyonu”<sup>116</sup> başlığıyla verilen haberde, TRT'nin protokol haberciliğine yönelik tepki dile getirilirken, Cumhurbaşkanı Turgut Özal'ın ve eşi Semra Özal'ın TRT haberlerinde ne kadar uzunlukta yer aldıkları anlatılmaktadır. İlerleyen günlerde de bu yöndeki haberlerin fazlalığı dikkati çekmektedir. Dönemin gazetelerinde, muhalefet partilerinin TRT ekranlarında kendilerine cevap hakkı tanınmadığı yönündeki şikâyetleri de sıklıkla yer almıştır. Bu yöndeki haberlere “Demirel'den TRT'ye 'Hodri' yanıt: Biz elma istedik erik mi verecekler?”<sup>117</sup> ve “Muhalefet TRT'den açık tavır istiyor”<sup>118</sup> örnek olarak verilebilir. Bu haberlerin içeriğinde muhalefet parti liderleri, TRT'yi iktidarın tarafında yer almakla ve kendilerine söz hakkı tanımamakla itham etmektedirler. Yine TRT – siyasal iktidar ilişkisine örnek olabilecek bir başka haber de “SHP'nin DYP'ye önereceği ortak eylem: Özal'ın TRT'sine baskın”<sup>119</sup> şeklinde verilmektedir. Haberde “TRT'nin Özal ailesinin yayın organı haline geldiği ve açıktan ANAP taraftarlığı yaptığı, bu nedenle de SHP'li 82 milletvekilinin TRT'ye ani bir baskın yaparak TRT Genel Müdürü Kerim Aydın Erdem ile hesaplaşmayı planladıkları, bunun için DYP'den de katılım istedikleri” ifade edilmektedir. Ele alınan örnek haberlerden görüldüğü gibi, TRT'nin siyasi iktidarla ve bu iktidarın temsilcileriyle bağı sürekli gündeme getirilmektedir. Bu ilişki çerçevesinde en çok eleştirilen konu da, iktidar temsilcilerine TRT haber bültenlerinde ayrılan haber süresidir. Nitekim bu süreler saniye saniye hesaplanmakta ve böylece iktidar partisine hesap sorulmaktadır. Zira bu konuya yönelik eleştiriler, haberlerde de aktarıldığı gibi hep muhalefet partilerinden gelmektedir. Bu çerçevede gazetelerde açıkça TRT'nin iktidarla ilişkisi ve bu ilişkinin yansıdığı alan olarak protokol haberciliği gündeme getirilmektedir. Öyle ki örnek olarak alınan haberlerde, TRT için “Özal'ın TRT'si” nitelendirmesi çok sık kullanılmakta ve böylece Özal'ın TRT'deki hâkimiyetine vurgu yapılmaktadır. TRT'nin siyasi iktidar ile olan ilişkisi bağlamında değerlendirilmesi gereken bir diğer önemli husus da, TRT'ye atanacak olan genel müdürlerin belirlenme süreci ve bu süreç akabinde ataması yapılan genel müdürlerin icraatlarıdır. Nitekim herhangi bir hükümet değişikliği sonrasında basın tarafından en çok tartışılan ve dile getirilen konulardan birisi de yeni TRT genel müdürünün kim olacağı sorusudur. Bazı haberlerde bir hükümet değişikliğinde TRT'nin hemen yeni başbakanla “dirsek teması”na girdiği ve yayın politikasını yeni hükümetin beklentilerine cevap verecek şekilde ayarladığı yazılmaktadır. Örneğin “TRT,

---

<sup>115</sup> Cumhuriyet, 16 Mayıs 1990.

<sup>116</sup> Cumhuriyet, 22 Mayıs 1990.

<sup>117</sup> Cumhuriyet, 3 Ağustos 1990.

<sup>118</sup> Cumhuriyet, 4 Ağustos 1990.

<sup>119</sup> Cumhuriyet, 20 Aralık 1990.

Demirel'le dirsek temasında"<sup>120</sup> başlığıyla verilen haberde, hükümet değişikliği nedeniyle kulislerde yeni genel müdürün kim olacağı tartışıldığından ve TRT yönetiminin kendisini TRT Yasası'ndan haber politikasına değin, DYP'nin oluşturacağı koalisyon hükümetinin beklentilerine yanıt verecek şekilde ayarladığından söz edilmektedir. Yine aynı paralelde TRT – siyasi iktidar ilişkisine ve bunun genel müdür seçimine yansımalarına bir başka örnek de “Yeni bunalım TRT yüzünden çıkacak”<sup>121</sup> başlığıyla verilen haberde göze çarpmaktadır. Bu haberin içeriğinde TRT'nin genel müdür seçiminde dönemin Cumhurbaşkanı Turgut Özal'ın “mutlak bir egemenliğin bulunduğu” konusunun altı çizilmektedir. Ticari televizyon yayıncılığının ilk yıllarında olduğu gibi 2000'li yıllarda da, TRT'ye genel müdür atanma süreci, bu atanma süreci öncesinde yapılan başvurular, başvuranların listesi ve genel müdürlerin icraatları Türk basının ilgi gösterdiği konuların başında gelmektedir. Buradan hareketle, gazetelerin bu seçim sürecine ve adaylara çok önem atfettiği ve süreci ayrıntılarıyla aktardığı<sup>122</sup> ve çoğunlukla genel müdür adaylarının siyasi bağlantılarının gündeme getirildiği görülmüştür<sup>123</sup>. Görüldüğü gibi TRT'ye genel müdür atanması ve bu süreç ile ilgili haberlerin sayısı oldukça fazladır. Genel müdürlerin atanması kadar, genel müdürlerin icraatları da basının ilgi gösterdiği konuların başında gelmektedir. Örneğin “TRT'de ilk operasyon”<sup>124</sup> başlığı ile verilen haberde TRT Genel Müdürlüğü'ne atanan Şenol Demiröz'ün, TRT Haber Dairesi Başkanını görevinden aldığı ifade edilmektedir. “TRT'de kadının adı siliniyor”<sup>125</sup> başlığı ile verilen bir diğer haberde Şenol Demiröz'ün göreve gelmesinin ardından 13 kadın yöneticinin görevden alındığı ve bu durumun bir soru önergesiyle TBMM gündemine taşındığı söylenmektedir. İlerleyen zamanlarda da TRT genel müdürlerinin hemen her yaptıkları gazete sayfalarında yer almaya devam etmiştir<sup>126</sup>. Örnek olarak seçilen bu haberlerin de ortaya koyduğu gibi, genel müdürlerin icraatlarına yönelik herhangi bir olumlu ifade görülmemektedir. TRT genel müdürlerinin kuruma ne tür yenilikler getirdiği ya da neler kazandırdığının tespitinden çok, bu genel müdürlerin siyasi kimlikleri basına konu olmuştur. Böylece gazeteler, TRT genel müdürlerinin, siyasetçilerin hizmetinde, güdümünde oldukları ve onlardan bağımsız hareket edemeyecekleri mesajını kamuoyuna vermişlerdir. Bu mesajın yanı sıra, yine gazetelerde yer alan haberlerde, genel müdürün siyasi görüşünün etkisi altında hareket ettiğinin altı çizilmiştir.

---

<sup>120</sup>Cumhuriyet, 4 Kasım 1991.

<sup>121</sup> Cumhuriyet, 26 Mart 1993.

<sup>122</sup> Örneğin “TRT Genel Müdürlüğüne adaylık için son gün” (Hürriyet, 11 Temmuz 2001), “TRT'ye 52 aday” (Hürriyet, 14 Temmuz 2001), “TRT'ye 3 aday” (Hürriyet, 17 Temmuz 2001), “Yener 2. kez TRT Genel Müdürü” (Hürriyet, 10 Ağustos 2001), “TRT Genel Müdürü Yener istifa etti” (Hürriyet, 24 Mart 2003), “TRT'ye 114 aday aday” (Hürriyet, 15 Ağustos 2003) vs. gibi başlıklarla verilen haberlerde, TRT genel müdürlüğü için başvuran adayların isimleri verilmektedir.

<sup>123</sup> “RTÜK: TRT seçiminde çuvalladık” (Hürriyet, 6 Mayıs 2003) manşetiyle verilen haberde, bazı adayların siyasi partilerle bağlantıları gündeme taşınmıştır. “TRT tam bir kördüğüm” (Hürriyet, 15 Mayıs 2003) başlıklı haberde ise, TRT genel müdür seçiminde yaşanan sıkıntılar aktarılmıştır. Haberlere ve köşe yazılarına yansıyan bu sıkıntılardan birini de, RTÜK'ün aday belirleme ve Cumhurbaşkanı'na sunduğu isimlerinin siyasi bağlantıları oluşturmaktadır. Örneğin “RTÜK'e kızdı Demiröz'ü veto etti” (Hürriyet, 11 Haziran 2003) başlığı ile verilen haberde, Cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer'in, Şenol Demiröz'ün TRT Genel Müdürlüğü'ne atanmasına ilişkin kararnameyi veto ettiği söylenmekte ve Demiröz'ün başbakanla olan yakınlığına değinilmektedir. Bu süreçte gazetelere yansıyan diğer haberler arasında “Hükümet, TRT için Demiröz'de ısrarlı” (Hürriyet, 29 Ağustos 2003), “Demiröz yine Köşk'ten döndü” (Hürriyet, 16 Ekim 2003), “RTÜK'ün TRT müdürü seçim işlemine iptal” (Hürriyet, 9 Aralık 2003), “RTÜK TRT için 3 aday belirledi” (Hürriyet, 17 Aralık 2003), “TRT'de Demiröz dönemi” (Hürriyet, 9 Ocak 2004) sayılabilir.

<sup>124</sup> Hürriyet, 24 Ocak 2004.

<sup>125</sup> Hürriyet, 18 Mart 2004.

<sup>126</sup> Bu yöndeki haber örnekleri şu şekildedir: “CHP: TRT, CHP'yi hedef tahtası yaptı” (Hürriyet, 5 Nisan 2004), “30 milyarlık lojman onarımı” (Hürriyet, 28 Temmuz 2004), “TRT'de çirkin spiker krizi” (Hürriyet, 29 Haziran 2005), “Demiröz: Hiçkimseye 'çirkin' demedim” (Hürriyet, 2 Temmuz 2005).

TRT'nin siyasal iktidar ile olan ilişkisi bağlamında, gazeteler tarafından "kurumdaki kadrolaşma iddiaları" sık sık gündeme getirilmektedir. Gazete haberlerinde, genel olarak iktidara gelen partinin genel müdür atanmasında ve sonrasında kuruma alınacak kişilerin seçiminde etkin olduğu vurgulanmaktadır. Örneğin 1993 – 1996 yılları arasında TRT Genel Müdürlüğü'nde bulunan Prof. Dr. Tayfun Akgüner, 2002 yılında kendisiyle yapılan bir görüşmede; göreve başladığı tarihten ayrılıncaya değin bilgisayarında kayıtlı 3700 iş istemiyle karşılaştığını ve Cumhurbaşkanı'ndan başlayarak hiyerarşik olarak Belediye Meclisi üyelerine kadar her kademedeki siyasilerin TRT'ye personel alımı isteklerinde bulduklarını söylemiştir (Cankaya, 2003: 307). Kadrolaşma ile ilgili bir diğer çarpıcı açıklama, bir dönem RTÜK Başkanlığı yapmış olan Nuri Kayış'tan gelmiştir. Kayış (2006: 18–19), RTÜK'ün elinde TRT'yle ilgili kadroların belirlenmesi, genel müdür adaylarının seçimi, frekansların tahsisi gibi yetkilerin bulunmasının TRT'yi, her zaman RTÜK'le iyi geçinmek zorunda olan bir kurum konumuna getirdiğini söylemektedir. Kayış'a göre bu tablo bazı RTÜK üyelerinin TRT yöneticilerini istismar etmeleri sonucunu doğurmuştur ve TRT o dönemde adeta RTÜK üyelerinin, yakınlarına iş buldukları bir kuruluş olmuştur. TRT'deki torpil iddialarını gündeme taşıyan bir diğer haber "TRT için binlerce torpil istendi"<sup>127</sup> başlığı ile verilen haberdir. Haberde, Devlet Bakanı Yılmaz Karakoyunlu'nun göreve geldiği on aylık süre içinde muhtelif siyasal kadrolardan TRT için 5 bini aşkın tayin talebi aldığı yönündeki açıklamalarına yer verilmektedir. Gazeteler, TRT'deki kadrolaşmanın hangi boyutlarda olduğunu ortaya koyabilmek amacıyla kamuoyuna bu konuda bilgi aktarmaya devam etmişlerdir. TRT'deki kadrolaşma hakkında, liyakatin değil siyasal iktidarla bağlantının önemli olduğu vurgulanmıştır. Örneğin "TRT'de akrabaların önlenemez yükselişi"<sup>128</sup> başlığı ile verilen haberde, söz konusu kişilerin TRT içerisinde hak etmedikleri mevkilere siyasal bağlantıları nedeniyle geldikleri açık bir şekilde ifade edilmektedir. "TRT'de her 10 günde, bir yöneticiyi görevden aldılar"<sup>129</sup> başlığı ile verilen haberde, "...2.5 yıllık süre içerisinde TRT'de her 10 günde bir yönetici görevinden alınmış ve her 11 günde bir yeni yönetici boşalan bu yerlere atanmış oldu" bilgileri yer almıştır. Bu yöndeki bir diğer haber "TRT'de iki yılda 445 yöneticiden 286'sının yerleri değiştirildi"<sup>130</sup> manşetiyle verilen haberdir. Bu haberde söz konusu dönemde büyük bir kadrolaşmanın yaşandığı söylenmektedir.

Sonuç olarak, TRT ile siyasal iktidarlar arasındaki ilişkide öncelikle gündeme getirilen konu, TRT'nin siyasal iktidarın güdümünde olması ve siyasal iktidarların TRT'yi bir "aralık" olarak görmeleridir. Bu kategori altında ele alınan haberlerde daha çok TRT'ye genel müdür atanması, genel müdürlerin icraatları ve TRT'deki kadrolaşma iddialarının gündeme oluşturduğu görülmüştür. Analize konu olan haberlerden görülebileceği gibi, TRT'nin siyasal iktidar ile olan ilişkisi çerçevesinde basın tarafından önem atfedilen konulardan birisi, TRT'nin personel politikasıdır. Daha doğrusu TRT'nin yanlış personel politikasıdır. Haberlerde, TRT'nin personel alımında liyakate önem vermediği ve torpillik kişileri işe aldığı vurgulanmıştır. Genel müdür vasıtasıyla yapıldığı iddia edilen kadrolaşmada, TRT'nin siyasal yapıyla bağlantıları ve torpil istemleri gazetelerde sık sık gündeme getirilmiş ve bu durum çeşitli açılardan eleştirilmiştir. Öyle ki bazı haberlerde muhalefet partileri temsilcilerinin, siyasal iktidarın

---

<sup>127</sup> Hürriyet, 12 Nisan 2002.

<sup>128</sup> Hürriyet, 3 Nisan 2006.

<sup>129</sup> Hürriyet, 4 Eylül 2006.

<sup>130</sup> Hürriyet, 21 Aralık 2006.



TRT'yi "arpalık" olarak kullandığına yönelik ifadelerine yer verilmiştir. Haberlere yansıyan şekliyle; siyasi iktidarlar, ortamda çok sayıda ticari televizyon bulunmasına rağmen, TRT'den vazgeçmemekteler, bir anlamda TRT'yi ellerinden kaçırmak istememektedirler. Buna karşılık muhalefet cephesi de, yayınlarından dolayı sürekli olarak TRT'yi eleştirmekte ve suçlamaktadır. Muhalefet, özellikle haberlerde yeterince yer alamamaktan şikâyet etmektedir. Kısacası, TRT bu yönüyle hem iktidarın hem de muhalefetin kışkırtıcısıdır. Ancak burada belirtilmesi gereken önemli bir konu da, haberlerin içeriğinde görüldüğü gibi, TRT'nin kamuoyuna siyasal iktidarın her dediğini yapan, kendini siyasal iktidarın yapısına göre hazırlayan bir kurum olarak sunulmasıdır.

## **SONUÇ**

Yeniden yapılanma süreci içinde ticari televizyonların yaygınlık kazanmasıyla birlikte, bir zamanlar başat konumda olan kamu hizmeti yayıncılığı güç yitirmiş ve birçok sorunla karşı karşıya kalmıştır. Özellikle 1990'lı yıllarda ticari televizyonların küresel bir güç haline gelmeleriyle beraber, kamu hizmeti yayıncılığı üzerindeki baskılar artmış ve bu kurumlar artık çeşitli açılardan eleştirilmeye başlanmışlardır. Hatta medya alanında çok sayıda ticari televizyonun birden hakim konuma gelmesi sosyal, ekonomik, siyasal ve teknolojik gerekçelerle, kamu yayıncılarının meşruiyetlerini sorgulanır hale getirmiştir. Türkiye örneğinde ise önce Star 1'in, daha sonra da diğer ticari televizyonların birden bire Türk medya sistemindeki yerlerini almalarıyla, hem iletişim ortamı değişmiş hem de TRT, tarihinde ilk defa rakiplerle karşı karşıya kalmıştır. Bunun neticesinde Avrupa'da kamu hizmeti yayıncılığı yapan televizyonların yaşadığı sıkıntılara paralel sıkıntıları TRT de yaşamaya başlamıştır. Dolayısıyla kuruluşundan günümüze kadar çok sayıda eleştiriye maruz kalan TRT için, asıl sorunlar ticari televizyonlarla birlikte ortaya çıkmıştır.

Ticari yayıncılığın ilk yıllarında bu televizyonları rakip olarak görmeyen ve kendisini farklı bir yere konumlandıran TRT, kısa bir süre sonra bu anlayışını değiştirmek zorunda kalmıştır. Nitekim haberlerde görüldüğü gibi, TRT ticari televizyonlarla yarışacağına sinyallerini net bir biçimde vermiştir. Bu amaçla TRT, ticari televizyonların bazı uygulamalarını taklit etmeye bile başlamıştır. Kısacası TRT, her ne kadar kendini bu yayın kuruluşlarından farklı bir yerde konumlandırırsa da, içine düştüğü mali sıkıntı nedeniyle kamu hizmeti yayıncılığının temel felsefesinden ödünler vermiştir. Bunun sonucunda Türk basını, TRT'yi taklit edilen değil taklit eden bir kurum olarak göstermiş ve ticari televizyonlarla eşit olarak konumlandırılmıştır.

Çalışmada ayrıca ticari televizyon yayıncılığının başlaması ve yaygınlaşması sürecinde TRT'ye destek olunmadığı, TRT'nin yalnız bırakıldığı hatta bazı durumlarda TRT'nin kenara itildiği sonucuna varılmıştır. Uzun süre kural dışı bir iletişim ortamında, yasadışı rakiplerle mücadele etmek zorunda kalan TRT, piyasa koşulları içerisinde tek başına kalmıştır. Nitekim TRT, rakiplerinden çok önceleri yayın hayatına başlamasına ve yayıncılıkta bir tarihinin olmasına rağmen, hedef kitlesinin gözünde ayrıcalıklı bir konuma sahip değildir. Dolayısıyla bu süreçte kurum, genel olarak ne siyasilerden, ne basından ne de izleyicisinden destek görmüştür. Bunda da TRT'nin gerçek anlamda bir kamu hizmeti kanalı olamayışının etkisi olduğu söylenebilir.

Özellikle TRT'nin finansman kaynaklarının eleştirildiği haberlerde, kurumun sanayicisinden vatandaşına kadar her kesimin üzerinde mali bir yük olduğu vurgusu yapılmaktadır. Ancak bu noktada yazılı basında, TRT'nin mali sıkıntıdan nasıl kurtulacağına dair bir çözüm önerisi sunulmamakta ve aynı zamanda TRT'ye güvenilir bir kaynak da önerilmemektedir. Günümüzde bu tür eleştiriler sıklıkla basında yer almaya devam etmektedir. Çünkü kamuoyu TRT'yi ticari yayıncılardan farklı görmemekte aksine onlarla eşit değerlendirmektedir. Bunun sonucunda da vatandaşın direkt olarak herhangi bir ücret almayan ticari televizyonların karşısında, TRT'nin elektrik faturalarından aldığı pay ya da elektronik cihazlardan aldığı bandrol ücretleri sorgulanmaktadır.

TRT ile siyasi iktidar arasındaki ilişkinin değerlendirildiği haberlerde ilk dikkati çeken husus, TRT'nin "hükümetin sesi", "hükümetin borazanı" olarak nitelendirilmesidir. Nitekim bu konu ile ilgili gazetelerde çok sayıda haber yer almıştır. Bu haberlerin içeriğine bakıldığında, TRT'ye yönelik eleştirilerin genellikle muhalefet partilerinden geldiği görülmektedir. Eleştiriler de çoğunlukla, TRT haber bültenlerinde, siyasi iktidar temsilcilerine uzun süre ayrılmasıyla ilgilidir. Muhalefet partilerinin temsilcileri, TRT haber bültenlerinde yeterince yer almamaktan şikayet ederek, TRT'nin hükümetin tekelinde olduğunu savunmaktadırlar. Dolayısıyla TRT'nin protokol haberciliğinden bir anlamda dert yanılmakta ve TRT'nin bu yönüyle taraflı olduğunun altı çizilmektedir. TRT ile siyasal iktidar arasındaki ilişki bağlamında değerlendirilmesi gereken bir diğer konu da, TRT'nin genel müdürleridir. Çünkü basında sıklıkla TRT genel müdürlerinin siyasi yapıyla ilişkisi gündeme getirilmektedir. Dolayısıyla TRT'ye genel müdür atanma süreci, sonrasında genel müdür olan kişinin TRT'deki icraatları gazetelerin ilgi gösterdiği konuların başında gelmektedir. Ancak bu noktada belirtilmesi gereken husus, TRT genel müdürlerinin çoğunlukla olumsuz imajla kamuoyuna sunulmasıdır. Zira genel müdürler genellikle; siyasi iktidara bağımlı, iktidarın her dediğini yapan, siyasi kadrolaşmayı gerçekleştiren ve bu yönleriyle taraf tutan kişiler olarak gösterilmektedir.

Netice itibarıyla, TRT kamu hizmeti yayıncısı olarak kamu için yayın yapmasına karşın, tartışmaların da gösterdiği gibi kamuoyu tarafından bir türlü benimsenememiştir. Hatta TRT'nin reklam gelirleri için ticari televizyonlarla rekabet etmesi gerektiğinin altı sürekli çizilmiştir. Bu noktadan hareketle kamuoyunun TRT'yi, bir kamu hizmeti yayıncısı olarak konumlandırmadığını söylemek yanlış olmayacaktır. Dolayısıyla TRT, günümüzde piyasa şartları altında sahip olduğu çok sayıda televizyon kanalıyla yayınlarını izleyicilere ulaştırmak için çabalamaktadır. Bu nedenle TRT'nin birtakım sorunlardan kurtulabilmesi için herkesin onaylayacağı ve rıza göstereceği sağlam bir mali yapıya kavuşturulması gerekmektedir. Çünkü her kesimin üzerinde yük olarak görülen bir kamu hizmeti yayıncısının benimsenmesi mümkün değildir. Bunun için TRT'nin kamuoyuna kendisini yeniden tanıtmayı ve anlatmayı önemlidir.

## KAYNAKÇA

Aziz, A. (1993). "TRT – Siyasal Yapı İlişkisi: Dünü, Bugünü, Yarını". *İLEF Yıllık*, 1992 – 1993, Ankara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları / 1, 45 – 60.

Aziz, A. (1999). *Türkiye’de Televizyon Yayıncılığının 30 Yılı (1968-1998)*. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu.

Bardoel J.ve Brants, K. (2003). "From Ritual to Reality Public Broadcasters and Social Responsibility in the Netherlands", Gregory Ferrel Lowe & Taisto Hujanen (Eds.), *Broadcasting & Convergence: New Articulations of the Public Service Remit*, Sweden: NORDICOM, 167 -185.

Born, G. (2003). "Public Service Broadcasting and Digital Television in the UK The Politics of Positioning", Gregory Ferrel Lowe & Taisto Hujanen (Eds.), *Broadcasting & Convergence: New Articulations of the Public Service Remit*, Sweden: NORDICOM, 205-221.

Cankaya, Ö. (2003). *Bir Kitle İletişim Kurumunun Tarihi: TRT 1927-2000*. İstanbul: YKY.

Cumhuriyet. 8 Mayıs 1990, 16 Mayıs 1990, 20 Mayıs 1990, 22 Mayıs 1990, 27 Mayıs 1990, 3 Ağustos 1990, 4 Ağustos 1990, 10 Ağustos 1990, 11 Ağustos 1990, 17 Ağustos 1990, 18 Ağustos 1990, 21 Ağustos 1990, 27 Ağustos 1990, 6 Eylül 1990, 4 Aralık 1990, 5 Aralık 1990, 7 Aralık 1990, 18 Aralık 1990, 20 Aralık 1990, 4 Kasım 1991, 16 Kasım 1991, 23 Nisan 1992, 28 Nisan 1992, 1 Kasım 1992, 3 Kasım 1992, 20 Kasım 1992, 26 Mart 1993, 8 Ağustos 1994, 20 Eylül 1999.

Curran, J. (2002). "Medya ve Demokrasi: Yeniden Değer Biçme". *Medya, Kültür, Siyaset*. Der. Süleyman İrvan, Ankara: Alp Yayınevi.

Hujanen, T. ve Lowe, G. F. (2003). "Broadcasting and Convergence Rearticulating the Future Past", Gregory Ferrel Lowe & Taisto Hujanen (Eds.), *Broadcasting & Convergence: New Articulations of the Public Service Remit*, Sweden: NORDICOM, 9-25.

Hürriyet. 3 Ağustos 1997, 5 Kasım 1997, 11 Kasım 1997, 19 Kasım 1997, 21 Kasım 1997, 27 Kasım 1997, 23 Aralık 1997, 23 Şubat 1998, 28 Mayıs 1998, 30 Haziran 1999, 17 Aralık 1999, 22 Aralık 1999, 25 Aralık 1999, 25 Ocak 2001, 30 Ocak 2001, 11 Temmuz 2001, 14 Temmuz 2001, 17 Temmuz 2001, 10 Ağustos 2001, 16 Ağustos 2001, 12 Nisan 2002, 3 Temmuz 2002, 30 Ağustos 2002, 5 Eylül 2002, 18 Eylül 2002, 24 Ocak 2003, 23 Şubat 2003, 24 Mart 2003, 6 Mayıs 2003, 15 Mayıs 2003, 11 Haziran 2003, 15 Ağustos 2003, 29 Ağustos 2003, 16 Ekim 2003, 25 Ekim 2003, 26 Ekim 2003, 9 Aralık 2003, 17 Aralık 2003, 28 Aralık 2003, 9 Ocak 2004, 24 Ocak 2004, 3 Şubat 2004, 9 Mart 2004, 17 Mart 2004, 18 Mart 2004, 5 Nisan 2004, 28 Temmuz 2004, 11 Ocak 2005, 13 Mayıs 2005, 16 Mayıs 2005, 29 Haziran 2005, 2 Temmuz 2005, 11 Kasım 2005, 3 Nisan 2006, 18 Ağustos 2006, 19 Ağustos 2006, 4 Eylül 2006, 21 Aralık 2006, 26 Aralık 2006, 15 Aralık 2007, 16 Aralık 2007.

Jakubowicz, K. (2003). "Bringing Public Service Broadcasting to Account", Gregory Ferrel Lowe & Taisto Hujanen (Eds.), *Broadcasting & Convergence: New Articulations of the Public Service Remit*, Sweden: NORDICOM, 147-165.

Kaya, A. R. (2009). *İktidar Yumağı*. Ankara: İmge Kitabevi.

Mutlu, E. (1999). *Televizyon ve Toplum*. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu.

Raboy, M. (2003). "Rethinking Broadcasting Policy in a Global Media Environment", Gregory Ferrel Lowe & Taisto Hujanen (Eds.), *Broadcasting & Convergence: New Articulations of the Public Service Remit*, Sweden: NORDICOM, 41-55.

Stemers, J. (2003). "Public Service Broadcasting Is Not Dead Yet Strategies in the 21st Century", Gregory Ferrel Lowe & Taisto Hujanen (Eds.), *Broadcasting & Convergence: New Articulations of the Public Service Remit*, Sweden: NORDICOM, 123- 136.

Şahin, H. (2004). *İletişimde Karavanadan Kafeteryaya*. İstanbul: Dünya Yayıncılık.

# MÜZİK EĞİTİMİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN BİREYSEL ÇALGI I-II (FLÜT) DERS TANIMLARININ ÖĞRETİM ELEMANI GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ<sup>131</sup>

**Doç. Dr. Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER**

*Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Anabilim Dalı,  
gcuceoglu@mehmetakif.edu.tr*

**Öğretmen Esmâ GANIK**

*Buhara Anadolu Lisesi, esma\_dilman@hotmail.com*

## ÖZET

Bireysel Çalgı dersi, günümüzde de uygulanmakta olan Yüksek Öğretim Kurumu Müzik Eğitimi Lisans Programında sekiz yarıyıl süren bir derstir. Bu derste her öğrenci bir çalgıyı çalmayı öğrenmekte, gereken bilgi beceri ve teknik seviyeye ulaşmayı hedeflemektedir. Programda birinci sınıf birinci yarıyılıda "Bireysel Çalgı I", ikinci yarıyılıda "Bireysel Çalgı II" şeklinde yer almaktadır. Her bir yarıyıl için derslerin içeriklerine ilişkin tanım programları bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı Müzik Eğitimi Lisans programında yer alan Bireysel Çalgı I-II (Flüt) dersine ilişkin tanım programlarını, bu dersi yürüten flüt öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelemektir. Araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Flüt eğitimcilerinden her iki yarıyıla ait tanım programlarının içeriğinde yer alan konuların yeterliliği hakkında yazılı görüş alınmıştır. Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında flüt eğitimi veren (2012 yılında) tüm öğretim elemanlarına ulaşılmıştır. Ancak 14 Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 16 flüt eğitimcisinden yanıt alınabilmiştir. Sonuçta Bireysel Çalgı I-II (Flüt) dersi tanım programlarının içerik ve flüt öğretim teknikleri açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Bireysel Çalgı, program, flüt eğitimi.

## EVALUATION OF MUSIC EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM INDIVIDUAL INSTRUMENT I-II (FLUTE) COURSE DEFINITIONS IN ACCORDANCE WITH THE VIEWS OF INSTRUCTOR

**Doç. Dr. Gülten CÜCEOĞLU ÖNDER**

*Mehmet Akif Ersoy University Education Faculty Fine Arts Education Department Music Education Department,  
gcuceoglu@mehmetakif.edu.tr*

**Teacher Esmâ GANIK**

*Buhara Anadolu High School, esma\_dilman@hotmail.com*

## ABSTRACT

The Individual Instrument course is an eight-semester course in the Music Education Undergraduate Program of the Higher Education Institution, which is still being implemented. Every student at this course learns to play a musical instrument and aims to reach the required level of knowledge and skill. In the program, "Individual Instrument I" is in the first semester and "Individual Instrument II" is in the second semester. There are definition programs for the contents of the courses for each semester. The aim of this study is to examine the definition programs of the Individual Instrument I-II (Flute) course in the Music Education Undergraduate

---

<sup>131</sup>Bu çalışma 2015 yılında tamamlanan "Müzik Eğitimi Lisans Programında Yer Alan Bireysel Çalgı I-II (Flüt) Dersine Yönelik Metot Önerisi" başlıklı Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuş, 4-7 Nisan 2018 tarihlerinde Side / ANTALYA'da düzenlenen 2. International Congress Of Eurasian Social Sciences (2. Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi)'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Program in line with the opinions of the flute instructors who teach this course. Descriptive method was used in the research. Written opinions were received from the flute instructors about the adequacy of the topics contained in the definition programs of both semesters. All instructors were reached in the Music Education Departments (in 2012) who provided flute education. However, 16 flute instructors' responses were able to be received who worked in 14 Music Education Departments. As a result, it has been determined that the definition programs of the Individual Instrument I-II (Flute) lesson are inadequate in terms of content and flute teaching techniques.

**Keywords:** Individual Instrument, program, flute education.

## GİRİŞ

"Bireysel Çalgı" dersi, Üniversitelerin Eğitim Fakülteleri Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Lisans programında sekiz yarıyıl (dört yıl) boyunca yer alan bir derstir. İlk yedi yarıyıldan itibaren "Bireysel Çalgı-I-II-III-IV-VI-VII" adı ile, sekizinci yarıyıldan itibaren ise "Bireysel Çalgı ve Öğretimi" adı ile programda yer almaktadır. Bu ders kapsamında öğrencinin eğitimini almakta olduğu çalgıya (flüt, keman, viyola, viyolonsel, bağlama, gitar vb.) ilişkin bilgi ve beceriler sınıf düzeyine göre aşamalı olarak öğretilmekte ve uygulanmaktadır (Önder C.,2013). "Çalgı eğitiminde, çalgı çalmaya ilişkin teknik ve müzikal davranışları öğrenciye kazandırmak, söz konusu davranışları geliştirmek, doğru ve etkili bir çalgı çalma becerisine ulaşmak hedeflenmektedir" (Önder C.,2012:101). Ayrıca, çağdaş eğitimin ön gördüğü bilişsel, devinışsel ve duyuşsal alana yönelik davranışları öğrenciye kazandırmak, öğrencinin müziği gerçek duyguları ve yaşantıları içeren bir sanat olarak algılamasını sağlamak dersin diğer amaçları arasında yer almaktadır (Ercan ve Ekinci, 2000). Çalgı eğitiminin bir boyutu olan flüt eğitimi, öğrencide, flüt çalmayı öğrenme, flüt çalmayı geliştirme, flüt çalma ile ilgili teknik bilgi ve beceri kazanma, flütü etkili bir şekilde kullanma davranışlarını gerçekleştirecek biçimde programlanıp yürütülür. "Flüt eğitimi, öğretmen ile öğrencinin iletişim ve etkileşim içerisinde gerçekleştirdiği planlı ve programlı bir eğitim sürecidir" (Cüceoğlu, 2002: 3). Bu süreçte öğrenci flüt çalma ile ilgili teknik bilgi ve beceri kazanmanın yanı sıra müzik dinleme, müziği anlama, çalgısıyla yeni müzikler oluşturma, yaratıcılık yönünü geliştirme gibi müziksel davranışlar oluşturmada ve geliştirmektedir.T.C. Yüksek Öğretim Kurulunun web sitesinde, Bireysel Çalgı (flüt) dersinin genel amacı; "Flütün öğelerinin tanınması, flüt çalmaya ilişkin temel bilgi ve becerilerin öğrenilmesi ve uygulanması. Flütü çalmaya uygun duruş ve doğru pozisyonu öğrenebilme, temel flüt tekniklerini kavrayabilme ve uygulayabilme" olarak belirtilmiştir. Öğrencide beklenen bu gelişim evrelerinin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleşebilmesi için programlı bir flüt öğretiminin uygulanması son derece önemlidir. "Öğrencinin bilişsel, duyuşsal, devinışsel yönlerini geliştirecek, flüt eğitimini ileri düzeylere taşıyabilecek bir öğretim programı izlenmelidir" (Cüceoğlu, 2002:3). Çalgı eğitiminde niteliği etkileyen üç temel faktörden söz edilebilir; öğretmen, öğrenci ve öğretim program (Çilden, 2003). "Program, belli bir iş, çalışma ya da etkinliğin önceden tasarlanan planıdır. Müzik eğitimi programı, müzik eğitimi sürecinin önceden oluşturulan tasarısı ve bu tasarının uygulamada gerçekleşen görünümüdür" (Uçan, 1997:61). "Programı olmayan, programa yer vermeyen veya programa dayanmayan bir eğitim süreci yeterince tutarlı kılınamaz, gereğince etkili ve verimli olamaz beklenen başarılı sonucu veremez" (Uçan, 2002: 126). Program eğitim sürecinin amacını, boyutlarını, bölümlerini, hedeflerini, içeriğini, yöntemlerini, araç gereçlerini, süresini, sonuçlarını ve bütün bunlar arasındaki ilişkileri kapsayan işlevsel bir bütündür (Uçan, 2002). Programın başarısı için programın içerik, öğretim ve değerlendirme süreçlerinin net bir biçimde belirlenmesi gerekir (Küçükahmet, 2003). Eğitim programlarının türlerinden biri olan "tanımsal program" bir dersin içeriğini kısaca anlatan, derste neler yapılacağını açıklayan tanım olup, daha çok yüksek öğretim kurumlarında;önlisans, lisans, yüksek lisans, doktora veya ona eşdeğer sanatta yeterlik programlarında yaygın biçimde kullanılır ve dersin öğretim elemanınca hazırlanması beklenen (ayrıntılı) öğretim programına temel oluşturur (Uçan, 2002).

Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans programında birinci sınıf birinci yarıyılıda “Bireysel Çalgı I (flüt)”, ikinci yarıyılıda “Bireysel Çalgı II (flüt)” dersleri yer almaktadır. Her bir yarıyıl için derslerin içeriklerine ilişkin tanım programları bulunmaktadır. Yüksek Öğretim Kurumu 2006 Yılı Müzik Öğretmenliği Lisans Programı “Bireysel Çalgı I-II (Flüt)” Dersi Tanımları şu şekildedir:

### **Bireysel Çalgı I (flüt)**

“Flütün öğeleri, flüt çalmaya ilişkin temel bilgi ve beceriler, flüt çalmaya uygun duruş ve doğru pozisyon alma. Diyafram, uzun ses, aralık ve gam çalışmaları yoluyla temel flüt teknikleri ve uygulamalı çalışmalar. Düzeyine uygun ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme”(YÖK, 2006).

### **Bireysel Çalgı II (flüt)**

“Birinci ve ikinci oktav sesle ve bu oktavlarda doğru ve temiz ses üretme. Bağlı ve dilli çalışmaların farklı artikülâsyonlarla uygulanması, diyafram, uzun ses aralık ve gam çalışmaları. Düzeyine uygun etütler, sonatinleri ve sonatları çalma. Barok, klasik ve romantik dönemlerden düzeye uygun küçük ölçekli ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme”(YÖK, 2006).

Uygulanmakta olan bu programdaki ders tanımlarında yer alan konuların yeterliliği hakkında öğretim elemanlarının görüşlerine ihtiyaç duyulmuştur. Buna göre araştırmanın problem cümlesi, “Müzik Eğitimi Lisans programında yer alan Bireysel Çalgı I-II (flüt) ders tanımları hakkında flüt eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?” olarak belirlenmiştir. Problem cümlesi doğrultusunda iki alt problem ele alınmıştır:

1. Bireysel Çalgı I (Flüt) ders içeriğinde yer alan konuların yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
2. Bireysel Çalgı II (Flüt) ders içeriğinde yer alan konuların yeterliliği hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı Müzik Eğitimi Lisans programında yer alan Bireysel Çalgı I-II (Flüt) dersine ilişkin tanım programlarındaki içerikte ele alınan konuların yeterliliğini, bu dersi yürüten flüt öğretim elemanlarının görüşleri doğrultusunda incelemektir.

### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma, izlenen yöntem ve toplanan verilerin niteliği açısından betimsel bir çalışma olup tarama modeli kullanılmıştır. Eğitim alanındaki araştırmalarda, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır (Büyüköztürk vd., 2010). “Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu ya da araştırmaya konu olan olay, birey veya nesnenin kendi koşulları içinde olduğu şekliyle betimlenmesini amaçlayan araştırma modelidir” (Karasar, 2009:77). Bu araştırma, Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapmakta olan flüt eğitimcilerinin Bireysel Çalgı I-II (flüt) ders tanımlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi bakımından tarama modelindedir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmada 2011-2012 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Türkiye’deki üniversitelerin Eğitim Fakültelerine bağlı Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümleri Müzik Eğitimi Anabilim Dallarının tümüne (23) anket gönderilmiştir. Bu üniversitelerin 18 tanesinden onay yazısı gelmiş ancak 14 Müzik Eğitimi Anabilim Dalından yanıt alınmıştır. Bu anabilim dallarında görev yapan 16 flüt eğitimcisi anketi yanıtlamışlardır. Diğer 9 anabilim dalından tüm çabalara karşın yanıt alınamamıştır. Dolayısıyla araştırmanın çalışma grubu 14 Müzik Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan 16 flüt eğitimcisidir.

Tablo 1. Anket Uygulanan Flüt Eğitimcilerinin Kişisel Özelliklerine İlişkin Dağılımlar

Değişken		N	%
Görev Yapılmakta Olan Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Gazi Üniversitesi	2	12,5
	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	2	12,5
	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	1	6,25
	Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1	6,25
	Konya Üniversitesi	1	6,25
	Erzincan Üniversitesi	1	6,25
	Marmara Üniversitesi	1	6,25
	Balıkesir Üniversitesi	1	6,25
	Pamukkale Üniversitesi	1	6,25
	Karadeniz Teknik Üniversitesi	1	6,25
	Cumhuriyet Üniversitesi	1	6,25
	İnönü Üniversitesi	1	6,25
	Adnan Menderes Üniversitesi	1	6,25
	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1	6,25
	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
Görev Yapılan Kurumdaki Statü	Kadrolu	14	87,5
	Ücretli	2	12,5
	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
Bireysel Çalgı (Flüt)	Evet	14	87,5
	Hayır	2	12,5
	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
Alanla İlgili Sahip Olunan Akademik Derece	Yüksek Lisans	7	43,75
	Doktora	6	37,5
	Sanatta Yeterlilik	2	12,5
	Lisans	1	6,25
	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
Akademik Unvan	Öğretim Görevlisi	6	37,5
	Yrd. Doç.	5	31,25
	Okutman	3	18,75
	Araştırma Görevlisi	2	12,5
	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>100</b>
Hizmet Yılı	0 - 5 Yıl	1	6,25
	6 - 10 Yıl	7	43,75
	11- 15 Yıl	5	31,25
	16- 20 Yıl	2	12,5
	21 Yıl ve Üzeri	1	6,25
	<b>TOPLAM</b>	<b>16</b>	<b>100</b>



Tablo 1’de sırasıyla; Anket uygulanan flüt eğitimcilerinin GÜ, ÇOMÜ, GOPÜ, AĞBÜ, KÜ, ERÜ, MÜ, BAÜ, PAÜ, KATÜ, CÜ, ĞÜ, ADÜ ve MAKÜ Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında görev yapmakta oldukları anlaşılmaktadır. Flüt eğitimcilerinin %87,5’inin kadrolu, %12,5’inin ise ücretli görev yaptığı görülmektedir. Flüt eğitimcilerinin %87,5’inin bireysel çalgısının flüt, %12,5’inin ise flüt olmadığı görülmektedir. Flüt eğitimcilerinin %43,75’i “Yüksek Lisans”, %37,5’i “Doktora”, %12,5’i “Sanatta Yeterlik” ve %6,25’i alanlarıyla ilgili “Lisans” derecesine sahip oldukları görülmektedir. Flüt eğitimcilerinin %37,5’i “Öğretim Görevlisi”, %31,25’i “Yrd. Doç.”, %18,75’i “Okutman” ve %12,5’i “Araştırma Görevlisidir. Flüt eğitimcilerinin hizmet yılı %43,75’i 6-10 yıl, %31,25’i 11-15 yıl, %12,5’i 16-20 yıl, %6,25’i 0-5 yıl ve %6,25’i 21 yıl ve üzeridir. Yüzdeler dağılımlarda flüt eğitimcilerinin çoğunluğunun “6-10 yıl” mesleki deneyimi olduğu görülmektedir.

### Verilerin Toplanması

Bu çalışma 2015 yılında tamamlanan “Müzik Eğitimi Lisans Programında Yer Alan Bireysel Çalgı I-II (Flüt) Dersine Yönelik Metot Önerisi” başlıklı Yüksek Lisans tezinin bir bölümünden oluşturulmuştur. Söz konusu tezde oluşturulan anket formunda toplam 50 soru yer almaktadır. Bu sorulardan iki tanesi flüt eğitimcilerinin Müzik Eğitimi Lisans Programı Bireysel Çalgı I-II (flüt) ders tanımlarına ilişkin görüşlerini saptamaya yöneliktir. Açık uçlu niteliğinde olan bu sorularda, flüt eğitimcilerinden her iki yarıyla ait tanım programlarının içeriğinde yer alan konuların yeterliliği hakkında yazılı görüş alınmıştır.

### Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar betimsel analizle çözümlenmiştir. Betimsel analizde araştırmacı sorduğu soruyu raporlaştırırken, yanıtları bir başlık, kavram, bir cümle halinde yazmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2013: 160). Çalışmada öğretim elemanlarının yazılı olarak belirttiği görüşler incelenerek, veriler tüm yanıtları kapsayan cümleler şeklinde düzenlenmiştir. Elde edilen veriler tablolar şeklinde “frekans” (f) ve “yüzde” (%) kullanılarak sunulmuştur.

## BULGULAR VE YORUMLAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bireysel Çalgı I (flüt) Ders Tanımı:

“Flütün öğeleri, flüt çalmaya ilişkin temel bilgi ve beceriler, flüt çalmaya uygun duruş ve doğru pozisyon alma. Diyafram, uzun ses, aralık ve gam çalışmaları yoluyla temel flüt teknikleri ve uygulamalı çalışmalar. Düzeyine uygun ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme” (YÖK, 2006).

Tablo 2. Flüt Eğitimcilerinin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı “Bireysel Çalgı I (flüt)” Ders Tanımına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Ders içeriği çok sınırlıdır.	4	25
Flütün tarihsel gelişimi olmalıdır.	3	18,75
Flütün bakımı hakkında bilgiler olmalıdır.	2	12,5
Flüt çeşitleri açıklanmalıdır.	1	6,25
Flüt çalmaya hazırlık aşamasında yapılması gereken bedensel ısınma hareketleri olmalıdır.	1	6,25
Dönem içinde öğretilmesi gereken teknikler (dilli, bağlı vb.) olmalıdır.	2	12,5
Birinci oktav sesleri öğretilmelidir.	3	18,75

Tablo 2'ye göre, flüt eğitimcilerinin Müzik Öğretmenliği lisans programı Bireysel Çalgı I (flüt) ders tanımına ilişkin görüşleri şöyledir: “ders içeriği çok sınırlıdır (%25)”, “flütün tarihsel gelişimi olmalıdır (%18,75)”, “flütün bakımı hakkında bilgiler olmalıdır (%12,5)”, “flüt çeşitleri açıklanmalıdır (%6,25)”, “flüt çalmaya hazırlık aşamasında yapılması gereken bedensel ısınma egzersizleri olmalıdır (%6,25)”, “dönem içinde öğretilmesi gereken teknikler (dilli, bağlı vb.) olmalıdır (%12,5)”, “birinci oktav sesleri öğretilmelidir (%18,75)”.

Flüt eğitimcileri en çok “ders içeriği çok sınırlıdır” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla “birinci oktav sesleri öğretilmelidir” ve “flütün tarihsel gelişimi olmalıdır” görüşleri izlemektedir. Tanımda yer alan “temel bilgi ve beceriler” ve “temel flüt teknikleri” ifadeleri oldukça genel ifadelerdir. Flüt eğitimcileri de bu ifadelerin daha açık ve net bir şekilde tanımda yer alması gerektiğini vurgulamaktadır. Flüt eğitimcilerinin ders tanımına ilişkin görüşleri arasında “birinci oktav sesleri öğretilmelidir” yer almaktadır. Birinci oktav sesleri ders tanımına göre ikinci yarıyıldan itibaren yer almaktadır. Flüte yeni başlayan lisans öğrencileri birinci oktav seslerini ilk yarıyıldan itibaren rahatlıkla çalabilmektedir. Dolayısıyla flüt eğitimcilerinin birinci oktav seslerinin ilk yarıyıldan itibaren öğretilmesine ilişkin görüşleri oldukça yerindedir. Zira birinci dönem boyunca öğrencinin sadece “duruş, tutuş, diyafram, uzun ses vb.” çalışmalar yapması yeterli değildir. Öğrencinin birinci oktav seslerini öğrenerek tanımda yer alan temel becerileri bu sesler üzerinde uygulaması daha doğru olacaktır. Nitekim tanımda gam çalışmalarından söz edilmektedir. Ancak hiçbir oktav sesi öğrenilmeden gam çalışmaları yapmak mümkün değildir. Bu açıdan değerlendirildiğinde birinci oktav seslerinin ilk yarıyıldan itibaren öğretilmesi gerektiği söylenebilir. Ataman (2010) çalışmasında, Müzik Eğitimi Anabilim Dalı mevcut ders tanımlarının daha işlevsel bir yapıya kavuşmasını vurgulayarak ders tanımlarının flüt eğitimi-öğretimi açısından yeniden düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bireysel Çalgı II (flüt) Ders Tanımı:

“Birinci ve ikinci oktav sesle ve bu oktavlarda doğru ve temiz ses üretme. Bağlı ve dilli çalışmaların farklı artikülasyonlarla uygulanması, diyafram, uzun ses aralık ve gam çalışmaları. Düzeyine uygun etütler, sonatinleri ve sonatları çalma. Barok, klasik ve romantik dönemlerden düzeye uygun küçük ölçekli ulusal ve evrensel boyuttaki eserleri seslendirme” (YÖK, 2006).

Tablo 3. Flüt Eğitimcilerinin Müzik Öğretmenliği Lisans Programı “Bireysel Çalgı II (flüt)” Ders Tanımına İlişkin Görüşleri

Görüşler	f	%
Birinci oktav sesleri ilk yarıyıldan itibaren öğretilmelidir.	4	25
İkinci oktav sesleri ilk yarıyıldan itibaren öğretilmelidir.	3	18,75
Düzeye uygun arpej çalışmaları olmalıdır.	2	12,5
Sonat ve sonatin çalmadan önce düzeye uygun küçük ölçekli eserler çalışılmalıdır.	5	31,25
Ülkemize ait çocuk şarkıları öğretilmelidir.	3	18,75
Ton çalışmaları olmalıdır.	4	25

Tablo 3'e göre flüt eğitimcilerinin Müzik Öğretmenliği lisans programı Bireysel Çalgı II (flüt) ders tanımına ilişkin görüşleri şöyledir: “birinci oktav sesleri ilk yarıyıldan itibaren öğretilmelidir (%25)”, “ikinci oktav sesleri ilk yarıyıldan itibaren öğretilmelidir (%18,75)”, “düzeye uygun arpej çalışmaları olmalıdır (%12,5)”, “sonat ve sonatin çalmadan önce düzeye uygun küçük ölçekli eserler çalışılmalıdır (%31,25)”, “ülkemize ait çocuk şarkıları öğretilmelidir

(%18,75)", "ton çalışmaları olmalıdır (%25)".Flüt eğitimcileri en çok "sonat ve sonatin çalmadan önce düzeye uygun küçük ölçekli eserler çalışmalıdır" şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bunu sırasıyla "ton çalışmaları olmalıdır" ve "birinci oktav sesleri ilk yarıyılıda öğretilmelidir" görüşleri izlemektedir.Flüt eğitimcileri birinci ve ikinci oktav seslerinin "Bireysel Çalgı I (flüt)" dersinde yani birinci yarıyılıda öğretilmesi gerektiği yönünde görüş belirtmişlerdir. Birinci oktav sesleri tablo 2'de de açıklandığı gibi birinci yarıyılıda öğretilbilir. İkinci oktav sesleri ise öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine göre ilk yarıyılıda öğretilbilir.Esasen, sonat ve sonatin gibi büyük ölçekli eserlerin çalışılması yerine küçük ölçekli düzeye uygun eserlerin özellikle ülkemize ait çocuk şarkılarının öğretilmesi bu yarıyıl düzeyi için oldukça uygundur. Hatta bu eserleri çalışmadan önce ton çalışmalarına ağırlık verilmesi oldukça yararlı olacaktır. İyi bir ton elde etmeden en basit bir çocuk şarkısını bile temiz seslerle çalabilmek zordur. Bu açıdan bakıldığında ders tanımında ton çalışmalarına yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

## **SONUÇLAR VE ÖNERİLER**

### **SONUÇLAR**

Bu bölümde araştırmada elde edilen veriler ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

#### **Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Lisans programında yer alan Bireysel Çalgı I (flüt) ders tanımı hakkında flüt eğitimcilerinin görüşleri; "ders içeriği çok sınırlıdır" (%25), "flütün tarihsel gelişimi olmalıdır" (%18,75), "birinci oktav sesleri öğretilmelidir" (%18,75), "flütün bakımı hakkında bilgiler olmalıdır" (%12,5), "dönem içinde öğretilmesi gereken teknikler (dilli, bağlı vb.) olmalıdır" (%12,5), "flüt çeşitleri açıklanmalıdır", "flüt çalmaya hazırlık aşamasında yapılması gereken bedensel ısınma hareketleri olmalıdır" (%6,25) şeklindedir.

#### **İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar**

Lisans programında yer alan Bireysel Çalgı II (flüt) derstanımı hakkında flüt eğitimcilerinin görüşleri, "sonat ve sonatin çalmadan önce düzeye uygun küçük ölçekli eserler çalışmalıdır" (%31,25), "birinci oktav sesleri ilk yarıyılıda öğretilmelidir" (%25), "ton çalışmaları olmalıdır" (%25), "ikinci oktav sesleri ilk yarıyılıda öğretilmelidir" (%18,75), "ülkemize ait çocuk şarkıları öğretilmelidir" (%18,75), "düzeye uygun arpej çalışmaları olmalıdır" (%12,5) şeklindedir.

Bu sonuçlar, Bireysel Çalgı I-II (flüt) derstanımlarının içerik ve flüt öğretim teknikleri açısından yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

### **ÖNERİLER**

- Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalı Lisans Programında yer alan Bireysel Çalgı I-II (flüt) ders tanımları yeniden gözden geçirilmeli kullanılan dil daha anlaşılır ve açıklayıcı olmalıdır.
- Bireysel Çalgı I-II (flüt) ders tanımları, flüt eğitimcilerinin belirttiği görüşler doğrultusunda geliştirilmeli ve düzenlenmelidir. Bu tanımlarda yer alan "temel bilgi ve beceriler" ile "temel flüt teknikleri" nin neler olduğu daha açık ve net bir şekilde belirtilmelidir.
- Bireysel Çalgı I-II (flüt) ders tanımlarından yola çıkarak, öğretim elemanı tarafından dersin ayrıntılı bir öğretim programı hazırlanabilir.

- Yapılacak yeni çalışmalarla, Bireysel Çalgı III-IV-V-VI-VII, Bireysel Çalgı ve Öğretimi ders tanımlarında kapsanan içerikler incelenebilir ve bu derslere ilişkin ayrıntılı bir öğretim programı hazırlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Ataman, Ö. (2010). *Müzik öğretmeni yetiştiren kurumlardaki bireysel çalgı (flüt) ve öğretimi dersine yönelik flüt öğretim program tasarısı*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceoğlu, G. (2002). *Eğitim Fakültelerinin Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Öğretmenliği Anabilim/Anasanat Dalı Bireysel Çalgı Eğitimi I-II (Flüt) Dersi İçin Yerelden Evrensel Bir Öğretim Programı Model Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çilden, S. (2003). "Çalgı eğitiminde nitelik sorunları", Cumhuriyetimizin 80. Yılında Müzik Sempozyumu, 30-31 Ekim, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Dilman, E. (2015). *Müzik Eğitimi Lisans Programında Yer Alan Bireysel Çalgı I-II (Flüt) Dersine Yönelik Metot Önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Ercan, N., Ekinci, H. (2000). "Piyano eğitimine eğitim fakülteleri müzik eğitimi bölümlerinde başlayan öğrencilerin I. yıl piyano öğretim etkinliklerinin değerlendirilmesi." *GÜGEF Dergisi*, 20(1).
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Küçükahmet, L. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Ankara: Nobel Yayın.
- Önder, C.G. (2012). "Müzik Eğitimi Anabilim Dallarında Kullanılan Başlangıç Flüt Eğitimi Metotlarının İncelenmesi." *e-Journal of New World Sciences Academy - FineArts*, 7(2):100-109.
- Önder, C.G. (2013). "Müzik Eğitimi Anabilim Dalı Lisans Öğrencilerinin Çalgı Çalmaya Bağlı Bedensel Sorun Yaşama Durumlarının Çeşitli Değişkenler Yönünden İncelenmesi (Makü Örneği)." *e-Journal of New World Sciences Academy-FineArts*, 8(2): 326-337.
- Sönmez, V., Alacapınar, F.G. (2013). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Uçan, A. (1997). *Müzik eğitimi*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi Yayınları.
- Uçan, A. (2002). Eğitimde Program Çözümleme. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt:3 (4), 115- 150.
- YÖK. (2006). Müzik öğretmenliği lisans programı ders içerikleri. Web: [http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/muzik\\_ogretmenligi.doc](http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/muzik_ogretmenligi.doc).

## FEN BİLİMLERİ 5. SINIF DERS KİTABININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİ BİLİŞSEL ALAN BASAMAKLARINA GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

**Halil Dündar CANGÜVEN**

*Fen Bilimleri Öğretmeni, Hadiye KURADACI BİLSEM, h.d.canguven@gmail.com*

**Hülya Sevim KILINÇ**

*Fen Bilimleri Öğretmeni, Yenişehir Belediyesi BİLSEM, hulyaaksahin@gmail.com*

**Gülşen AVCI**

*Prof. Dr., Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, gulsen@mersin.edu.tr*

### ÖZET

Bu çalışmada, 2017 Fen Bilimleri beşinci sınıf ders kitabındaki etkinlik ve sorular, Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre incelenmiştir. Kitapta 51 deney ve etkinlikten oluşan "Birlikte Yapalım" bölümü, açık uçlu sorulardan oluşan 18 "Göster Kendini" bölümü, farklı tipte sorulardan oluşan 33 "Sıra Sende" bölümü ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan 7 "Ünite Değerlendirme Soruları" bölümü bulunmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden, doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Bulgulara göre, "Birlikte Yapalım" bölümünde etkinlikler içerisinde verilen 182 soru cümlesinin %34'ü anlama, %45'i uygulama, %14'ü analiz, %3'ü değerlendirme ve %4'ü yaratma basamağındadır. "Göster Kendini" bölümünde 57 soru cümlesinin %2'si hatırlama, %16'sı anlama, %12'si uygulama, %16'sı analiz, %4'ü değerlendirme ve %50'si yaratma basamağındadır. "Sıra Sende" bölümündeki 240 soru cümlesinin %17'si hatırlama, %63'ü anlama, %15'i uygulama, %2'si analiz, %2'si değerlendirme ve %1'i yaratma basamağındadır. "Ünite Değerlendirme Soruları" bölümündeki 85 çoktan seçmeli sorunun ise %25'i hatırlama, %55'i anlama, %15'i uygulama, %5'i analiz basamağındadır. Birlikte Yapalım, Sıra Sende ve Ünite Değerlendirme Soruları bölümlerinde alt düzey düşünme becerileri ön plana çıkarken Göster Kendini bölümünde üst düzey düşünme becerileri daha belirgin haldedir. Beşinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabına genel olarak bakıldığında alt düzey düşünme becerilerinin, üst düzey düşünme becerilerine göre daha fazla yer aldığı görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Yenilenmiş Bloom Taksonomisi, 5. sınıf, fen bilimleri kitabı

## THE EVALUATION OF THE 5TH GRADE COURSE OF SCIENCE SCIENCES BY THE RENEWED BLOOM TAXONOMICS COGNITIVE FIELD STEPS

### ABSTRACT

In this study, the activities and questions in the 2017 Science Class 5 coursebook were examined according to the RBT Fields of Cognitive Domain. Books in 51 experiments and consisting event "Together Let" section, consisting of open-ended questions 18 "Show yourself" section, consisting of different types of question 33 "Place Your Hand" section and already consisting of multiple-choice questions 7 "Unit Review Questions" section for your convenience. The research was carried out by qualitative research methods, document analysis methods. According to the findings, "Let's Together" section of the 182 events in question understand the sentence of 34%, 45% practice, 14% of analysis, evaluation 3% and 4% is a step of creating. "Show yourself" section of the 57 questions remember 2% of the sentence, the 16% figure, 12% of applications, 16% of analysis, assessment 4% and 50% is a step creation. "Add to Queue" section of interrogative sentences in the recall of 240, 17%, 63% of the figure, 15% of applications, analysis of 2%, 2%, and evaluation step is the creation of 1%. 85 multiple choice questions in the "Unit Evaluation Questions" section are 25% recall, 55% comprehension, 15% practice, 5% analysis step. While the lower level thinking skills are at the forefront in the Doing Together, Ranking and Unit Evaluation Questions sections, the ability to think at higher levels is more evident in the Show Self. When we look at the fifth grade science course textbook in general, it seems that lower level thinking skills are more involved than higher level thinking skills.

**Keywords:** Revised Bloom Taxonomy, 5th grade, science book

## **GİRİŞ**

Eğitim toplumu oluşturan bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir yer tutan öğelerdendir. Bununla beraber eğitim verebilmek için çeşitli metotlar ve araçlar tasarlamış, uygulamaya geçirmiş ve kullanmışlardır. Yapılandırmacı yaklaşımınla şekillenen eğitim sistemlerinde asıl amaç, bilgiyi aktarmaktan daha çok bilgiye ulaşmayı sağlayacak becerileri kazandırmaktır (Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu,2017). Kendini geliştiren, gerçekleştiren, araştıran, sorgulayan ve çağın gerektirdiği bilişsel donanımlara sahip bireylerin yetiştirilmesi ancak eğitimle sağlanabilir (Anıl,2010). Eğitimde kullanılan basılı materyallerin en sık kullanılanı ders kitaplarıdır (Demir, Maskan, Çevik ve Baran, 2009) ve eğitim programlarının hedeflerine ulaşmasını sağlayan araçların başında yer alır (Karadağ, Dülgeroğlu ve Ünsal, 2013). Ders kitapları, diğer ders materyallerine göre kolay ulaşılabilir, daha ekonomik ve kullanışlıdır (Eroğlu ve Kuzu, 2014). Ders kitapları, yazar veya yazarlarca Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen Eğitim Programları içeriğine uygun olarak, çeşitli konu anlatımı, etkinlik, deney, alıştırmalar ve sorulardan oluşan eğitim aracı olarak tanımlanabilir. Yapılan araştırmalar gösteriyor ki ders kitapları eğitim öğretim faaliyetlerinde çok büyük öneme sahiptir ( Çalıcı ve Girgin, 2012). Türkiye’de ders kitapları öğrenciler için birincil bilgi kaynağıdır ve hem evde hem de okulda öğrenmeyi sağlayan en etkin materyaldir ( Tarman ve Kuran, 2015).Türkiye’de, ders kitapları Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı veya özel sektörler tarafından yazılmaktadır. 2003 yılından itibaren Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim kurumlarında eğitim alan tüm öğrencilere ücretsiz ders kitapları dağıtmaya başlamıştır. Dağıtılan kitaplar değişen eğitim programlarına uygun ve yıllık olarak güncellenmeye çalışılmıştır. 1926, 1948, 1968, 1974, 1992, 2000, 2003, 2013 ve 2017 yıllarında Milli Eğitim Bakanlığı değişen dünya koşullarına uyum sağlamak adına tüm derslerde eğitim programlarının kazanımlarını, içeriğini, konu sıralamalarını, eğitim hedeflerini ve ölçme yöntemlerini revize etmiştir. Bu revize programlarına paralel olarak da ders kitapları da yenilenmiştir (Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu, 2017). Gelişen teknolojiye paralel olarak kendini sürekli yenileyen eğitim bilimlerinde öğrenme ürününün yanında öğrenme sürecinin de değerlendirilmesi önem kazanmıştır(Birgin ve Gürbüz, 2008). Eğitim ve öğretim sürecinde mevcut müfredatta verilen kazanımlarına ne derece ulaşıldığı ölçme yöntemleri ile belirlenebilir. Ölçme ve değerlendirme bir eğitim sisteminin en önemli parçasıdır. Asıl amaç eğitim kalitesinin yani program tarafından verilen ve sistemin sürekliliğini sağlayan durumun ölçülmesi ve iyileştirilmesidir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Ölçme, sadece ürünü değil; süreci ve bilişsel boyutu da içermelidir. Öğrencilerin başarısını arttırmak için, öğrenciye verilen bilgilerin ne derece kazandırıldığı ölçülmesi gerekmektedir (Balcı ve Tekkaya, 2000). Ders kitapları içerikleri açısından değerlendirildiğinde bilimsel sorgulama yönleriyle, öğrencilerin bilişsel becerilerinin kazandırılması konusunda oldukça etkindir. Öğrencilere sorulan sorular bilimsel sorgulamanın ve anlamlı öğrenmenin özünü oluşturmaktadır (Çakıcı ve Girgin, 2012). Bu bakımdan öğrenme düzeyinin sürecinin sağlıklı bir şekilde ölçülebilmesi uygun yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmasıyla sağlanabilir.

Öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, bilginin zihinde nasıl şekillendiği ve oluşturulduğu konusunda bir çok fikir öne sürülmüş, eğitim programları aracılığı ile denemeler yapılarak uygulanabilirlikleri denenmiş, pozitif sonuç alınan fikirler eğitim camiaları tarafından kabul görmüştür (Evrekli, İnel, Balım ve Kesercioğlu; 2009). Bu yaklaşımlardan en önemlilerinden biri de Yapılandırmacı yaklaşımdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre birey bilgiyi, keşfetme ve yorumla ile kendisi oluşturabilir. Öğrencinin akıl yürüterek öğrenme sırasında bağımsız olarak karşısına çıkan bilgiler yığını, süreç içerisinde bilişsel yeteneklerini kullanarak inşa edebilir ( Tarman ve Kuran, 2015). Yapılandırmacı yaklaşım ile Bloom'un Taksonomisi bilginin edinilmesi, işlenmesi ve inşa edilmesi yönleriyle birbirini destekler niteliktedir. 1956 yılında B. Bloom, Engelhart, Furst, Hill ve Hrathwohl tarafından bilişsel alan ile ilgili aşamalı bir taksonomi oluşturulmuş, tüm dünyada 22 'den fazla dile çevrilmiş ve literatüre "Bloom Taksonomisi" olarak geçmiştir (Bekdemir ve Selim, 2008). Bloom Taksonomisi sırayla "Bilme, Anlama, Uygulama, Analiz, Sentez ve Değerlendirme" basamaklarından oluşmaktaydı (Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu, 2017; Arı ve Gökler,2012; Özdemir, Altıok ve Baki, 2015). Bloom'un öğrencilerinden Anderson, Krathwohl ve arkadaşları taksonominin "Vurgulama, Yapısal ve Terimsel "olarak güncellenmesi gerektiğini belirterek 2001 yılında revize etmişler, çalışmalarını "Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama" adlı kitapta yayımlamışlardır (Tutkun ve Okay, 2012; Zorluoğlu, Kızılaslan ve Sözbilir, 2016). Yenilenmiş Bloom Taksonomisi olarak literatüre giren bu çalışmada alt basamaklar toplamı 19'dur.

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan basamakları

	<b>Basamak</b>	<b>Alt Basamak</b>	<b>Basamak Özelliği</b>
<b>Alt Düzey Düşünme Becerileri</b>	1. Hatırlama	1.1. Tanıma 1.2. Hatırlama	Basitçe anımsama ve ezber bilgilere dayanır
	2. Anlama	2.1. Yorumlama 2.2. Örneklendirme 2.3. Sınıflama 2.4. ÖZETleme 2.5. Sonuç Çıkarma 2.6. Karşılaştırma 2.7. Açıklama	Öğrenilen bilgilerin mantıklı bir şekilde kullanılması ve en alt seviyede işlenmesi söz konusudur. En alt düzeyde de olsa sonuç çıkarma, karşılaştırma, örnekler verme, yorumlar yapma ve açıklama yapma gibi eylemleri içerir.
	3. Uygulama	3.1. Yürütme (Yapma) 3.2. Gerçekleştirme (Yararlanma)	Bilgilerin uygulamaya geçirildiği, görsel hale getirildiği basamaktır
<b>Üst Düzey Düşünme Becerileri</b>	4. Çözümleme	4.1. Ayrıştırma 4.2. Örgütleme 4.3. İrdeleme	Bilgilerin mantıkla beraber işlenmeye, gruplandırmaya ve derinleştirilmeye başlandığı basamaktır
	5. Değerlendirme	5.1. Denetleme 5.2. Eleştirme	Öğrenilenlerin kullanılarak anlamlı sonuçlara ulaşıldığı, sonuçların kontrol edildiği bilişsel alandır
	6. Yaratma	6.1. Oluşturma 6.2. Planlama 6.3. Üretme	Bu vakte kadar öğrenilenlerin en aktif şekilde kullanıldığı ve insani yaratıcılığın kendini gösterdiği bölümdür

(Anderson ve Krathwhol, 2014:86)



Bloom Taksonomisi öğretmenlere soru hazırlama ve uygulamada bilişsel açıdan sınıflandırma yapmalarına yardımcı olmakta ve ortak bir dil oluşturmaktadır (Arı ve Gökler,2012). Bloom Taksonomisi veya Yenilenmiş Bloom Taksonomisi eğitim hedeflerinin sınıflandırılmasına yönelik olsa da, öğretmen, eğitimciler ve birçok araştırmacı tarafından soru hazırlama çalışmalarında (Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu,2017), eğitim programlarının hazırlanmasında, ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde temel referans ve kaynak olarak kullanılmıştır (Altıok ve Baki, 2015).Alan yazında fen bilimleri ders kitaplarının Bloom Taksonomisi ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alana Basamaklarına göre incelenmesi konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında;Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu (2017), Fen Bilimleri ders müfredatına uygun olarak değişime uğrayan ders kitaplarındaki soruları inceleme çalışmasını, Çakıcı ve Girgin (2012), 5 adet MEB ve özel yayınevi basımı ders kitaplarını inceleme çalışmasını, Çevik (2010), “Ortaöğretim 9.,10. ve 11. Sınıf Fizik Ders Kitaplarında Bulunan Sorular İle 2000-2008 Yılları Arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavlarında Sorulan Fizik Sorularının Bloom Taksonomisi Açısından İncelenmesi ve Karşılaştırılması” çalışmasını, Girgin (2012) “İlköğretim 2. Kademe Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının İncelenmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasını, Üner(2010), “IX. ve X. Sınıf Kimya Ders Kitaplarındaki Ve Kimya Sınavlarındaki Soruların Bloom Taksonomisi’ne Göre Analizi Ve Öğrencilerin Bilişsel Düzeyleriyle İlişkinin Tespit Edilmesi” çalışmasını, Güneş ve Çelikler (2008) İlköğretim 6. , 7. ve 8. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisine Göre Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi çalışmasını, Kahramanoğlu (2013) “İlköğretim Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisi Açısından Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasını yapmışlardır. Alanyazın çalışmaları göz önünde bulundurulduğunda, ders kitaplarında yer alan ölçmeye dayalı soruların alt düzey düşünme becerilerine yönelik olduğu, üst düzey düşünme becerilerine uygun soruların yok denecek kadar az olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmiştir.

2017-2018 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı 5. Fen Bilimleri Ders Kitabı içerisinde yer alan üniteler sırayla şunlardır

1. Ünite Güneş, Dünya ve Ay / Dünya ve Evren
2. Ünite Canlılar Dünyası / Canlılar ve Yaşam
3. Ünite Kuvvetin Ölçülmesi ve Sürtünme / Fiziksel Olaylar
4. Ünite Madde ve Değişim / Madde ve Doğası
5. Ünite Işığın Yayılması / Fiziksel Olaylar
6. Ünite İnsan ve Çevre / Canlılar ve Yaşam
7. Ünite Elektrik Devre Elemanları / Fiziksel Olaylar
8. Ünite Uygulamalı Bilim / Fen ve Mühendislik Uygulamaları.

Üniteler içerisinde, 51 deney ve etkinlikten oluşan “Birlikte Yapalım” bölümü, açık uçlu sorulardan oluşan 18 “Göster Kendini” bölümü, farklı tipte sorulardan oluşan 33 “Sıra Sende” bölümü ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan 7 “Ünite Değerlendirme Soruları” bölümü bulunmaktadır.

Bu çalışmada Fen Bilimleri Ders Kitabı içerisinde yer alan değerlendirme bölümlerindeki etkinlik ve soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi ve alan yazına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi yöntemi, örneklem büyüklüğü, düşük maliyet ve verilere ulaşma kolaylığı gibi pozitif sebeplerden dolayı oldukça sık tercih edilen yöntemlerdendir ( Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, 2017-2018 Eğitim öğretim yılında 5. Sınıf öğrencilerine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ücretsiz olarak dağıtılan Fen Bilimleri Ders Kitabı içerisinde verilen deney ve etkinliklerden oluşan Birlikte Yapalım bölümü, açık uçlu sorulardan oluşan Göster Kendini bölümü, çeşitli tipte sorulardan oluşan Sıra Sende bölümü, çoktan seçmeli sorulardan oluşan Ünite Değerlendirme Soruları bölümleri Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamaklarına göre analizleri yapılmaya çalışılmıştır.

Sıra Sende bölümü; tanılayıcı dallanmış ağaç, resim eşleştirme, kısa cevaplı, açıklama istenen sorular, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, bulmaca, tik işareti koyma, kutucuklardan uygun olanı seçme ve çizim yapma şeklinde sorular ve etkinliklerden oluşmaktadır. Göster Kendini bölümü; bir metin verilerek, metinle ilgili veya metindeki bilgiden yola çıkarak cevap bulunabilecek sorulardan oluşmaktadır. Birlikte Yapalım bölümünde; öğrencilerin rahatlıkla yapabileceği deneyler ve etkinlikler bulunmaktadır. Ünite Değerlendirme Soruları bölümünde ise çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır.

## **Verilerin Analizi**

Sayısal verilerin elde edilmesinde "İçerik Analizi" yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi yönteminde asıl amaç elde edilen verileri açıklamaya uygun kavram ve ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır ( Yıldırım ve Şimşek, 2016 ). Bu ilişkilerin ortaya konulması, sayısal verilere ulaşılması ve geçerlilik için alan yazın taraması sırasında karşılaşılan çalışmalardan anahtar kelimeler elde edilmiştir. Bu anahtar kelimeler ( eylem kelime veya fiiller) cümle içerisinde geçtiği yere göre ve cümle bütünlüğüne göre değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Çalışma sırasında cümle içerisinde geçen YBT Bilişsel Alan Basamakları bakımından karşılığı olduğu düşünülen eylem kelimeler değerlendirilmeye çalışılmıştır.

## **Bulgular**

Çalışma sırasında, her bir bölümdeki soruları ve etkinlikleri oluşturan cümlelerin, madde kökleri bir bütün olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sırasında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi Bilişsel Alan Basamakları dikkate alınmıştır. Her bir cümlenin bir bütün olarak ne anlam ifade ettiğinin belirlenmesi, çalışmanın en önemli noktalarından biridir. Bazı cümleler değerlendirilirken konu anlatımından önce mi yoksa sonra mı verildiğine de dikkat edilmiştir. Bu madde kökü konu anlatımından sonra verilmiş ise öğrenci sadece bilgileri hatırlayarak

cevap verecekti ve bu ifade “Anlama” basamağında olacaktı. Ancak madde kökü konu anlatımından önce verilmiş ise öğrenci ilk defa karşılaştığı bir durum hakkında çıkarımlarda bulunacak ve bunu açıklayacaktı. Böylece ifade “Sentez” basamağında olacaktı.

Tablo 1. Birlikte Yapalım bölümü etkinlik ve soruların YBT Bilişsel Alan Basamaklarına göre dağılımı

		Üniteler								f	%
		1	2	3	4	5	6	7	8		
<b>Yenile nmiş Bloom Takso nomisi Bilişse l Alan Basam akları</b>	Hatırla ma	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Anlama				2	1					6
			5	7	6	2	1	9	2	0	2
	Uygula ma				1	2	1				8
			3	6	3	7	5	9	9	0	2
	Analiz Değerle ndirme										2
		2	2	5	7	5	2	3	0	6	
Yaratma							5		0	5	
				3	4				0	7	
										1	
										1	
		1	1	2	6	3	2	1		8	
Toplam		0	5	7	0	1	5	4	0	2	

Birlikte Yapalım Bölümü çeşitli deney ve etkinliklerden oluşmuştur. YBT bakımından en fazla değer Uygulama basamağında olduğu, Anlama basamağının da %9'luk bir farkla ikinci sırada olduğu görülmektedir. Değerlendirme ve Yaratma basamaklarında verilerin oldukça düşük olması dikkat çekici bir durumken, Hatırlama basamağına ait herhangi bir bulguya rastlanmamış olması zayıf nokta olarak düşünülebilir. Bu bakımdan üst düzey düşünme becerileri %21 değerle oldukça düşük bir seviyededir. Başka bir detay ise Değerlendirme Basamağına ait veriler sadece 6. üniteden, Yaratma Basamağına ait veriler ise 3. Ünite ve 4. Ünitelerden elde edilmiştir. Diğer ünitelerde bu basamaklara ait herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Tablo 2. Göster Kendini bölümü etkinlik ve soruların YBT Bilişsel Alan Basamaklarına göre dağılımı

		Üniteler								f	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8			
<b>Yenile nmiş Bloom Takson omisi Bilişsel Alan Basam akları</b>	Hatırlama	1									1	2 %
	Anlama	2				2	4	1			9	6 %
	Uygulama	2		1		1	2	1			7	1 %
	Analiz	1	5		1	1	1				9	6 %
	Değerlendi rme						2				2	4 %
	Yaratma	1 9		4	1	2			3		2 9	1 %
										0	0 %	
Toplam		5	5	5	2	8	7	5	0	7	0 %	

Göster Kendini bölümü; bir metin verilerek metinle ilgili veya metindeki bilgiden yola çıkarak cevap bulunabilecek sorulardan oluşmaktadır. Bu bölümden YBT Bilişsel Alan Basamaklarına göre elde edilen veriler oldukça dağınıklık göstermektedir. Hatırlama Basamağında 1. üniteye ait 1 değer bulunmuştur. Yaratma Basamağındaki %51'lik değer, diğer bölümlerden farklı olarak kendini göstermiştir. 57 verinin 29'u Yaratma Basamağında tespit edilmiştir. 8. Üniteye YBT Bilişsel Alan Basamaklarına ait veriye rastlanmamıştır. Genel olarak bakıldığında "Göster Kendini" bölümü üst düzey düşünme becerileri bakımından %71 değerle oldukça zengindir.

Tablo 3. Sıra Sende bölümü etkinlik ve soruların YBT Bilişsel Alan Basamaklarına göre dağılımı

		Üniteler								f	%	
		1	2	3	4	5	6	7	8			
<b>Yenile</b>											1	
<b>nmiş</b>	Hatırla		1							4	7	
<b>Bloom</b>	ma	3	8		7		9	3		0	%	
<b>Takso</b>										1	6	
<b>nomisi</b>			1	2	2	2	1	2	1	5	3	
<b>Bilişse</b>	Anlama	3	9	6	2	9	5	2	6	2	%	
<b>I Alan</b>											1	
<b>Basam</b>	Uygula					2				3	5	
<b>akları</b>	ma			5	3	1		7		6	%	
											2	
	Analiz			1			1	3		5	%	
	Değerle										2	
	ndirme		1	3						4	%	
	Yaratma						1		2	3	%	
											1	
										2	0	
			3	3	3	5	2	3	1	4	0	
	Toplam	6	8	5	2	0	6	5	8	0	%	

Birlikte Yapalım bölümünde; öğrencilerin rahatlıkla yapabileceği deneyler ve etkinlikler bulunmaktadır. YBT Bilişsel Alan Basamakları bakımından Yaratma Basamağındaki veriler 6. ve 8. ünitelerden, Değerlendirme Basamağındaki veriler 2. ve 3. Ünitelerden, Analiz Basamağındaki veriler ise 3. , 6. ve 7. Ünitelerden elde edilmiştir. Büyük bir farkla kendini gösteren Bilişsel Alan Basamağı, %63'le Anlama Basamağıdır. Genel olarak bakıldığında, Alt Düzey Düşünme Becerileri %95, Üst Düzey Düşünme Becerileri %5 seviyesindedir. Bu fark diğer bölümlere göre oldukça fazladır. Bu bakımdan “Birlikte Yapalım Bölümü” üst düzey düşünme becerileri bakımından yok denecek kadar az bir değer taşımaktadır.

Tablo 4. Ünite Değerlendirme Sorularının YBT Bilişsel Alan Basamaklarına göre dağılımı

		Üniteler								f	%
		1	2	3	4	5	6	7	8		
<b>Yenile nmiş Bloom Takso nomisi Bilişsel Alan Basam akları</b>	Hatırla ma	8	3	4	1	2	2	1		2	5
	Anlama	2	0	7	0	4	1	3		7	5
	Uygula ma		1		1		1			4	5
	Analiz Değerle ndirme			5		5		3		3	5
	Yaratma				1			3		4	5
										0	0
											0
Toplam		10	3	6	2	1	3	0		8	0

Ünite Değerlendirme Soruları bölümünde ise çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Üst düzey düşünme becerilerine uygun soru hazırlamak oldukça güçtür. Bu bakımdan Analiz basamağına ait %5'lik bir değere ulaşılmışken, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına ait herhangi bir sayısal veriye ulaşılamamıştır. YBT Bilişsel Alan Basamakları bakımından en fazla veri Anlama basamağındadır. Diğer bir detay ise diğer ünitelerde Ünite Değerlendirme Soruları bölümünün varken 8. Ünite bulunmamasıdır. 8. Ünite yapısı ve içeriği bakımından mühendislik uygulamalarına yöneliktir. Bundan dolayı diğer ünitelerden farklılık göstermektedir.

### Sonuç ve Tartışma

2017-2018 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılan 5. sınıf Fen Bilimleri ders kitabının içeriğinde, toplam 8 ünite bulunmaktadır. Bu ünitelerin içerisinde ve sonlarında ölçme ve geliştirme amaçlı çeşitli bölümlere yer verilmiştir. Bu bölümler de kendi içlerinde çeşitlenmektedir. İlk 7 ünite "Sıra Sende, Göster Kendini, Birlikte Yapalım, Ünite Değerlendirme" bölümlerinin her birine rastlanmış ancak; 8. ünite sadece "Sıra Sende" bölümünün bulunduğu görülmüştür. Sıra Sende bölümü; tanılayıcı dallanmış ağaç, resim eşleştirme, kısa cevaplı, açıklama istenen sorular, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, bulmaca, tik işareti koyma, kutucuklardan uygun olanı seçme ve çizim yapma şeklinde sorular ve etkinliklerden oluşmaktadır. Çok yönlü ölçme metodlarında oluşan bir içeriğe sahip bu bölümde oldukça farklı bir dağılım söz konusu olmuştur. Alt düzey düşünme becerilerinden Hatırlama basamağında herhangi bir veriye rastlanmamış olması sınıf içerisinde en alt seviyedeki bazı öğrencilerin öğrenme gücünü çekebileceğini akla getirmektedir. Anlama basamağında %34 ve Uygulama basamağında %45 değerleri bu

bölümdeki en yüksek sayısal bulgulardır. Aynı zamanda bu ifade bölümün alt düzey düşünme becerilerinde daha baskın olduğunu göstermektedir. Üst düzey düşünme becerilerinin ilk basamağı olan Analiz Basamağındaki %14'lük değer bölümün tamamı dikkate alındığında, Değerlendirme ve Yaratma basamaklarına göre yüksek görünse de öğrencilerin bilişsel gelişimlerini üst basamaklara taşınmasında yetersiz kalabilir. Bu bölümde elde edilen sonuçların, alt düzey düşünme becerilerine uygunluğu, içeriğindeki ölçme yöntemlerinin genel özelliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Tanılayıcı dallanmış ağaç, resim eşleştirme, kısa cevaplı, açıklama istenen sorular, doğru-yanlış, boşluk doldurma, eşleştirme, bulmaca, tik işareti koyma, kutucuklardan uygun olanı seçme ve çizim yapma çalışmaları genellikle basitçe hatırlamayı gerektiren türde cevapların verildiği ölçme yöntemleridir. Değerlendirme ve yaratma basamaklarındaki sayısal azlık ölçme yöntemlerinin kısıtlılığınan kaynaklandığı sanılmaktadır. Göster Kendini bölümü; bir metin verilerek metinle ilgili veya metindeki bilgiden yola çıkarak cevap bulunabilecek sorulardan oluşmaktadır. Bir metnin okunması ve metin içerisinde var olan ifadelerin bulunması basit düşünme becerileri ile yapılabilecek eylemlerdir. Ancak metin okunduktan sonra anlamlı sonuçlara ulaşmak, ana fikrini bulmak ve bu verilerden yola çıkarak diğer bilgileri elde etmek yüksek bilişsel yeteneği gerektiren eylemlerdir. Göster Kendini bölümündeki Yaratma Basamağının %51 verisi bu cümleyi destekler niteliktedir. Analiz Basamağı %16 ve Değerlendirme Basamağı %4 değerindedir. Bu bölümdeki üst düzey düşünme becerilerinin toplam değeri %71'dir. En az sayısal bulgu %2 ile Hatırlama basamağında belirlenmiştir. Ancak her ne şekilde olursa olsun ölçme amaçlı bir bölümde YBT Bilişsel Alan Basamaklarının hepsinin olması Kazanımın ölçülmesi için daha geçerli ve güvenilir özelliklere sahip olmasını sağlayacaktır. Birlikte Yapalım bölümünde; öğrencilerin rahatlıkla yapabileceği deneyler ve etkinlikler bulunmaktadır. Bu bölümü diğerlerinden ayıran kısım 8. üniteye ait verilerin varlığıdır. Bölüm genelinde tüm YBT Bilişsel Alan Basamaklarına rastlanmış, ancak cümlelerin büyük oranda alt düzey düşünme becerilerinde toplanması bir olumsuzluk olarak değerlendirilebilir. Üst düzey düşünme becerilerine ait %5'lik değer, Birlikte Yapalım bölümünün sınıf ortamında uygulanabilir olduğunu veya tek yönlü bir ilerleyiş sağlayacağını düşünülmektedir. Bu bakımdan bölüm içeriğinin bu konuda zayıflığı söz konusudur. Bölüm içeriğindeki deney ve etkinlikler, daha önceden verilen ve sadece tekrardan ibaret olduğu düşünülen, insani yaratıcılığın çıkışına namüsaıt bir durumu barındırır durumdadır. Böylece bölümdeki içerikler alt düzey düşünme becerilerinde yığıntı oluşturmuştur. Ancak araştırma-sorgulama, sadece deney ve basit gözlemlerden oluşmaz; önceki bilgiler kullanılarak yeni bilgilere ulaşmayı, aktif düşünmeyi ve merakı da içerir (Ünlü, 2017). Ünite Değerlendirme Soruları bölümünde ise çoktan seçmeli sorular bulunmaktadır. Genel bir kabul ve gerçekliği yadsınamaz bir durumla karşılaştığımız Ünite Değerlendirme Soruları bölümünün içeriğini oluşturan çoktan seçmeli sorular %95 oranında alt düzey düşünme becerilerine yöneliktir. Verilerin analizi sonucunda bir diğer dikkat çekici detay ise Yaratma ve Değerlendirme basamaklarına ait herhangi bir bulguya rastlanmamış olunmasıdır. Üst düzey düşünme becerilerine ait %5'lik değer sadece Analiz basamağında tespit edilmiştir. Analiz basamağındaki bu veri ise sadece 4. Ve 7. Üniteler de belirlenmiştir. Çakıcı ve Girgin (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen ve öğrenci görüşlerine yer vermiş, ortak kanaat olarak ünite değerlendirme sorularının oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Ders kitapları eğitim kurumlarındaki en önemli ve en kolay ulaşılabilir ders aracı olarak kabul edilebilir. Çünkü ders kitapları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişmesindeki en önemli etkidir (Akçay, Akçay ve Kahramanoğlu, 2017). Ders kitaplarında bireye gerekli bilgiler verilir ve verilen bu bilgiler daha sonra çeşitli ölçme metotlarıyla birey tarafından ne kadar kavrandığı belirlenmeye çalışılır (Çakıcı ve Girgin, 2012). Bu, eğitim hedeflerine ne kadar ulaşıldığının belirlenmesine yönelik bir çalışmadır. Bu, sayede eğitimdeki eksik yönler belirlenir ve bu eksiklerin giderilmesi konusunda çeşitli çalışmalar yapılır. Ülkemizde ölçme ve değerlendirme, öğretmenlerce yapılan yerel ölçme ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan merkezi ölçme olarak sınıflandırılabilir (Deli ve Tetik, 2015). Bu durum ölçmenin güvenilirlik değerini arttırmaktadır. Eğitim-öğretim programlarında yenilenmeye gidilmesinin sebebi; mevcut eğitim programındaki eksiklerin giderilerek daha iyi bir konuma ulaştırmak, teknolojiye uygun hale getirmektir. Akçay ve diğerleri (2017) yaptıkları çalışmada 1926'dan bugüne kadar müfredatlarla beraber değişime uğrayan ders kitaplarının içerisindeki soruların büyük ölçüde alt düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik olduğunu tespit etmişlerdir. Bu bakımdan karşılaştırma yapılırsa belirli bölümlerde değişimin sağlandığı ancak genel olarak benzer sonuçlara ulaşıldığı fark edilmiştir. Benzer sonuçlara ulaşan Çakıcı ve Girgin (2012)'de MEB yayınlarındaki ders kitaplarında Analiz, Sentez ve Değerlendirme basamaklarını içeren ünite değerlendirme sorularının yok denecek kadar az olduğunu belirtmişlerdir. Cangüven, Öz, Binzet ve Avcı (2017) 2017 Fen Bilimleri Taslak Programı'nı, Güven ve Aydın (2017) 2017 Fen Bilimleri Programı'nı incelemişler ve benzer sonuçlara ulaşarak, programda üst düzey düşünme becerilerine ait verilerin yok denecek kadar az olduğunu belirtmişlerdir. Bu bakımdan 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabı analiz sonuçları verileri ile araştırmacıların program analiz sonuçları benzerlik göstermektedir. Ders kitapları bilindiği gibi öğretim programlarına uygun olarak hazırlanmaktadır. Bir eğitim sisteminin başarısı sisteme ve sistemi oluşturan ana felsefeye uygun değerlendirme yöntemleriyle bağlantılıdır (Balci ve Tekkaya, 2000). Ölçme ve değerlendirme eğitim sisteminin en önemli parçasıdır (Koç, Sönmez ve Çiftçi, 2013). Geleneksel yöntem olarak değerlendirebileceğimiz çoktan seçmeli ve kısa cevaplı sorular, istendik davranışların ölçülmesinde ve tespit edilmesinde yetersiz kalmaktadır (Çelikkaya, Karakuş ve Demirbaş, 2010). Ölçme, sadece öğrencileri sıralamak ve yarıştırmak için kullanılacaksa anlamını yitirir ve hedefe hizmet etmenin dışına çıkar (Altun ve Gelbal, 2014). Çepni ve Çoruhlu (2010), yaptıkları çalışmada fen bilimleri öğretmenlerinin geleneksel yöntemlerden soru-cevap tekniğini çok sık kullandıklarını ve alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinden de hazırlanması kolay olan yöntemleri tercih ettiklerini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Çoruhlu, Nas ve Çepni (2009) ve Yeşilyurt (2012) fen bilimleri öğretmenlerinin geleneksel ölçme yöntemlerini çok sık kullandıklarını ve bu durumda da ısrarcı olduklarını belirtmişlerdir. Gelbal ve Kellecioğlu (2007), 242 öğretmenin yer aldığı çalışmalarında, öğretmenlerin geleneksel yöntemlerde kendilerini daha başarılı bulduklarını belirlemişlerdir. Şanlı ve Pınar (2017), çalışmalarında öğretmenlerin hazırladıkları soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelemişler, öğretmenlerin en fazla çoktan seçmeli ve doğru-yanlış soru tiplerini kullandıklarını, bunların da bilişsel alan basamakları bakımından çok yoğun olarak hatırlama ve anlama basamaklarında olduğunu belirtmişlerdir.



Buradan yola çıkarak ölçme ve değerlendirme yöntemlerindeki negatif yöndeki bu açık kapının ders kitapları tarafından kapatılmaya çalışılması gerekmektedir. Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerinin, fen bilimleri dersinde öğrencilerin başarılarını değiştireceği ve değerlendirme sürecini zenginleştireceği bir gerçektir (Çetin ve Çakan, 2010). Özellikle fen ve matematik gibi öğrencilerin öğrenme kaygısı çektiği derslerde (Yıldırım, 2015), ölçme ve değerlendirme içeriğinin zenginliği kaygılarının giderilmesinde de yardımcı olacaktır. Aynı zamanda kullanılan her ölçme ve değerlendirme aracının geçerlilik ve güvenilirlik olan en önemli iki özelliği taşıması gerekmektedir (Ergin, 1995).

## Öneriler

Ders kitapları müfredatı ve öğrencilerin bilişsel seviyelerine uygun olarak, bilgi sağlayacak şekilde yazılmalı, kolay ve zor bölümler olmalı, sistematik olarak öğrenerek geliştiren kısımlar olmalıdır (Tarman ve Kuran, 2015). Ders kitaplarında hedef kitle öğretmen değil öğrenci olmalıdır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5. sınıf öğrencilerine ücretsiz olarak MEB tarafından dağıtılan Fen Bilimleri ders kitabına genel olarak bakıldığında, Göster Kendini bölümünde üst düzey düşünme becerilerine ait ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin daha fazla olduğu görülmüştür. Soru-cevap yöntemi, öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirirken anlamalarını da kolaylaştırır (Ünlü, 2017). İyi ve kaliteli bir soru öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşimi artırır ve öğrenmeye teşvik eder (Topçu, 2017). Fen Bilimleri Dersi Programlarının modernizasyonuna yönelik çalışmalar göz önüne alındığında, 5. sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabının sadece “ Göster Kendini” bölümünün programa uygun olduğu söylenebilir. Diğer bölümlerde ise büyük ölçüde alt düzey düşünme becerilerine göre ölçme yöntemlerinin kullanılması modernizasyon çalışmaları ile uyumsuzdur. Bu bakımdan “Birlikte Yapalım”, “Sıra Sende” ve “Ünite Değerlendirme Soruları” bölümlerinde, üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik ölçme yöntemlerinin kullanılması müfredat amaçlarına uygun olacaktır. Diğer bir yandan da aktif düşünen, çözümler üreten, fen okuyazar bireylerin yetişmesine katkı sağlayacaktır. Alt düzey düşünme becerilerinin yoğun olarak bulunduğu bir ders kitabının öğrencilerin bilişsel gelişimini olumsuz yönde etkileyeceği sanılmaktadır. Çağdaş eğitim anlayışında sadece sınavlara hazırlanan bireyler değil, eleştirel düşünen bireylerin yetiştirilmesi söz konusudur (Çakıcı ve Girgin, 2012). Eleştirel düşünen bireylerin yetişmesi, üst düzey düşünme becerilerini benimsemiş ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle başarılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akçay, B., Akçay, H., ve Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 521-549.
- Akpınar, E., ve Ergin, Ö. (2006). Fen bilgisi öğretmenlerinin yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*, 172, 225-231.
- Altun, A., ve Gelbal, S. (2014). Öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem veya araçlarının ikili karşılaştırma yöntemiyle belirlenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 5(1).

- Anderson, Lorin W. ve Krathwohl, David R. (Ed.) (2014). Öğrenme öğretim ve değerlendirme ile ilgili bir sınıflama. (çev. D. A. Özçelik), (2. Baskı), Pegem Akademi: Ankara.
- Anıl, D. (2010). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152).
- Arı, A., ve Gökler, Z. S. (2012). İlköğretim fen ve teknoloji dersi kazanımları ve SBS sorularının yeni Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi.
- Arslan, A. S., Avcı, N., ve İyibil, Ü. (2008). Fizik öğretmen adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini algılama düzeyleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Avşar G. ve Mete F. (2018). Türkçe Öğretim Programlarında Kullanılan Fiillerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Sınıflandırılması. *Karaelmas Journal of Educational Sciences* 6 (2018) 75-87
- Balci, E., ve Tekkaya, C. (2000). Ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik bir ölçeğin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).
- Baysen, E. (2006). Öğretmenlerin sınıfta sordukları sorular ile öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevapların düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 21-28.
- Bekdemir, M., ve Selim, Y. (2008). Revize Edilmiş Bloom Taksonomisi Ve Cebir Öğrenme Alanı Örneğinde Uygulaması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
- Birgin, O., ve Gürbüz, R. (2008). SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME KONUSUNDAKİ BİLGİ DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- ÇAKICI, Y., ve GİRGIN, E. (2012). İlköğretim II. Kademe Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., ve Demirbaş, Ç. Ö. (2010). SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN ÖLÇME-DEĞERLENDİRME ARAÇLARINI KULLANMA DÜZEYLERİ VE KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1).
- Cangüven, H. D., Öz, O., Binzet, G. ve Avcı G. (2017), MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI 2017 FEN BİLİMLERİ TASLAK PROGRAMININ YENİLENMİŞ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE İNCELENMESİ, *International Journal of Eurasian Education and Culture*, Cilt:2, Sayı:2
- Çepni, S., A, Ayas., Johnson D., ve Turgut, F., (1997). Fizik Öğretimi. YÖK/Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara
- Çepni, S., ve Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128.
- Çetin, M. O., ve Çakan, M. (2010). Fen ve teknoloji dersi başarılarının farklı yaklaşımlarla ölçülmesi ve bu yaklaşımlara ilişkin öğrenci görüşleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1(2).
- Çevik, Ş. (2015). *Ortaöğretim 9., 10. ve 11. sınıf fizik ders kitaplarında bulunan sorular ile 2000-2008 yılları arasında Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavlarında sorulan fizik sorularının bloom taksonomisi açısından incelenmesi ve karşılaştırılması* (Master's thesis).
- Çoruhlu, T. Ş., Nas, S. E., ve Çepni, S. (2014). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin alternatif ölçme-değerlendirme tekniklerini kullanmada karşılaştıkları problemler: Trabzon örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 122-141.

- Delil, A., ve Tetik, B. Y. (2015). 8. Sınıf Merkezi Sınavlardaki Matematik Sorularının Tıms-2015 Bilişsel Alanlarına Göre Analizi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4).
- Demir, C., Maskan, A. K., Çevik, B., ve Baran, M. (2009). ORTAÖĞRETİM 9. SINIF FİZİK DERS KİTABININ DERS KİTABI DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİNE GÖRE İNCELENMESİ. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 13.
- Dindar, H., ve Demir, M. (2006). Beşinci sınıf öğretmenlerinin fen bilgisi dersi sınav sorularının Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3).
- Duban, N., ve Küçükyılmaz, E. A. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin uygulama okullarında kullanımına ilişkin görüşleri. *İlköğretim online*, 7(3).
- Ergin, Y. D. (1995). 1. ölçeklerde geçerlik ve güvenilirlik. M.Ü.Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi Yıl: 1995, Sayı : 7 Sayfa 125-148
- Eroğlu, D., ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Evrekli, E., İnel, D., Balım, A. G., ve Kesercioğlu, T. (2009). Fen öğretmen adaylarına yönelik yapılandırıcı yaklaşım tutum ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 6(2), 134-148.
- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33).
- Girgin, E. (2012). İlköğretim 2. kademe fen ve teknoloji ders kitaplarındaki ünite sonu değerlendirme sorularının incelenmesi.Yüksek Lisans Tezi. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ FEN BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ, 2012
- Güneş, M. H., ve Çelikler, D. (2015). İLKÖĞRETİM 6., 7. ve 8. SINIF FEN BİLGİSİ DERS KİTAPLARININ BLOOM TAKSONOMİSİNE GÖRE ÖĞRETMENLER TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*, 1(2), 137-147.
- Güven, Ç., ve Aydın, A. 8. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Bulunan Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre İncelenmesi 1. JOTCSC, Cilt 2, Sayı 1, Sayfa: 87-106.
- Kahramanoğlu, E., (2013)İLKÖĞRETİM FEN VE TEKNOLOJİ DERS KİTAPLARININ BLOOM TAKSONOMİSİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ. İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI FEN BİLGİSİ EĞİTİMİ, 2013, Yüksek Lisans Tezi.
- Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi. İlköğretimde Etkili Öğretme ve Öğrenme Öğretmen El Kitabı
- Karadağ, M., Dülgeroğlu, İ., ve Ünsal, Y. (2013). Ortaöğretim 9. Sınıf Fizik ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3).
- Koyunlu Ünlü, Z., (2017) Bir Fen Bilimleri Etkinliği:Neden?Niçin?Nasıl? Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED) / Journal of Inquiry Based Activities (JIBA) Cilt 7, Sayı 2, 86-92, 2017
- Özdemir, S. M., Altıok, S., ve Baki, N. (2015). Bloom'un yenilenmiş taksonomisine göre sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 363-375.
- Özenç, M. (2013). SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ALTERNATİF ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BİLGİ DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 21.
- Şanlı, C., ve Pınar, A. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Sınav Sorularının Yenilenen Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 16(3).

- Sönmez, Ö. F., ve ÇİFÇİ, H. K. T. (2013). ÖSS, YGS ve LYS sınavlarındaki coğrafya sorularının Bloom taksonomisi bilişsel alan düzeyi açısından analizi. *Karadeniz Araştırmaları*, 36(36), 257-275.
- Tarman, B., ve Kuran, B. (2015). Examination of the Cognitive Level of Questions in Social Studies Textbooks and the Views of Teachers Based on Bloom Taxonomy. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(1), 213-222.
- Tutkun, Ö. F., ve Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Topçu, E. TEOG Tarih Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(9), 321-335.
- Üner, S.,(2010) IX. ve X. SINIF KİMYA DERS KİTAPLARINDAKİ VE KİMYA SINAVLARINDAKİ SORULARIN BLOOM TAKSONOMİSİ'NE GÖRE ANALİZİ VE ÖĞRENCİLERİN BİLİŞSEL DÜZEYLERİYLE İLİŞKİSİNİN TESPİT EDİLMESİ. GAZİ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ KİMYA EĞİTİMİ ANABİLİM DALI, Yüksek Lisans Tezi
- Yaz, Ö. V., ve Kurnaz, M. A. 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2017(8), 173-184.
- Yeşilyurt, E. (2012). Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Yöntemleri Ve Karşılaşılan Güçlükler [Measurement and assessment methods used at science and technology lesson and the difficulties encountered]. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*, 7(2), 1183-1205.
- Yıldırım, B. (2015). FEN BİLİMLERİ ÖĞRENME KAYGI ÖLÇEĞİ: GEÇERLİLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 33-43.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri (Genişletilmiş 10. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zorluoğlu, S. L., Kızılaslan, A., ve Sözbilir, M. (2016). Ortaöğretim kimya dersi öğretim programı kazanımlarının yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 10(1).
- Zorluoglu, S. L., Sahintürk, A., ve Bagriyanik, K. E. (2017). 2013 Yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi ve Değerlendirilmesi/Analysis and Evaluation of Science Course Curriculum Learning Outcomes of the Year 2013 According to the Revised Bloom Taxonomy. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1.

# İLKOKUL DÜZEYİNDE GEOMETRİ ALANINDA YAPILMIŞ ARAŞTIRMALARIN İNCELENMESİ

*Halil YILMAZ*

*Doç. Dr. Veli TOPTAŞ*

*Kırıkkale Üniversitesi, vtoptas@gmail.com*

*İsa BOZ*

**ÖZET**

Bu araştırma ile ilkokul (1-4) sınıf düzeyinde geometri alanında yapılmış araştırmalar bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Veri toplamak için ulusal YÖK tez merkezi ve birçok veri tabanı taranmıştır. Toplamda 30 tane çalışmaya ulaşılmıştır. Araştırmada belirlenmiş tüm çalışmalar kodlanmış ve verilerin analizi için hazırlanmıştır. Verilerin analizinde incelenen araştırmalar araştırmacının yöntemine, araştırmacının yapıldığı sınıf düzeyine, çalışmanın türüne, araştırmacının yapıldığı yıla ve araştırmacıların cinsiyetine göre sınıflandırılmıştır. Verilerin çözümlenmesi SPSS.26 kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin frekans ve yüzde tabloları çıkarılmış, elde edilen bulgular tablolara eklenmiş ve yorumlanmıştır.

**Anahtar sözcükler:** İlkokul, Geometri Öğretimi, İçerik Analizi.

## INVESTIGATION OF THE RESEARCHES IN THE FIELD OF GEOMETRY IN PRIMARY SCHOOL ABSTRACT

In this research, geometry-applied researches at elementary school level (between 1st-4th grades) have been investigated on some variables. Content from qualitative research methods in research were used. YÖK thesis center and many databases were scanned. A total of 30 studies were started. All studies determined in the study are coded and prepared for analysis of the data. The researches analyzed in the analysis of the data were classified according to the method of research, the grade level of the research, the type of study, the year the research was conducted, and the sex of the researchers. Analysis of the data was analyzed using SPSS.26. The frequency and percentage tables of the data were extracted, and the resulting tables were added and interpreted.

**Keywords:** Elementary school, Teaching Geometry, Content Analysis.

## GİRİŞ

Geometri sözcüğü Yunanca geometrien (Geo: yer, metrien: ölçmek) sözcüğünden gelmektedir. Dünya'nın ölçümü anlamına gelir. Herodot (M.Ö. 450), geometrinin başlangıç yerinin Mısır olduğunu kabul eder. Bu nedenle geometri sözcüğü mısır kökenlidir (Dönmez, 2002). Eski uygarlıklarda özellikle Mısır'da arazilerin sınır çizgilerinin planını çizmek için ölçüm yapmak önemli bir iş olarak görülmekteydi (Barker, 2003). Mısır'a hayat veren, tarıma elverişli topraklar Nil deltasını oluşturan çok az bir kısımdır. Bu nedenle bu topraklar son derece değer arz etmekteydi. Nil nehrinin taşması sonucu toprak sahiplerinin arazi sınırları belirsizleşmekteydi. Toprak sahipleri ise sahip oldukları arazi miktarına göre vergi ödemekteydi. Bundan dolayı nehir taşması sonucu kaybolan arazi sınırları devletin geometricileri tarafından ölçülürdü, toprak sahiplerine bir önceki yılda sahip oldukları toprak kadar toprak vermeleri gerekmekteydi (Ülger, 2006). Hooper (1961)'a göre geometrik şekillerin

oluşumu ve geometri biliminin doğması da Nil Nehri kenarında yaşayan Mısır halkının yüzlerce yıl önce kaybolan sınırları yeniden çizmek zorunda kalışları ile doğrudan ilişkilidir. Geometri bilimi başlangıçta düzlemdeki ve uzaydaki şekilleri incelenmiştir (Dönmez, 2002). Bunun yanında günlük hayatta karşılaştığımız ve kullandığımız eşyalar içinde geometrik şekil, desen ve biçimler yer almaktadır. Ayrıca geometrinin kuruluşunda tanımsız terimler önemli bir yere sahiptir. Bu terimlerin en önemlileri nokta, doğru, düzlem ve uzay terimleridir. Mantık kuralları içerisinde tanımlanan terimlere ise tanımlı terimler diyoruz. Bunlar doğru parçası, yarı doğru, açı, üçgen ve dörtgen vs. gösterilebilir (Pesen, 2003). Geometri konu olarak şekil ve cisimleri inceler. Nokta, doğru, düzlem gibi tanımlı-tanımsız terimler, aksiyomlar ve teoremler üzerine kuruludur. Aynı zamanda geometri, fiziksel dünyayı şekil, yer ve konum açısından tanımaya ve incelemeye yarayan matematiğin bir alt dalıdır (Altun, 2013). Geometri bilimi insanlığın başlangıcından beri nokta, uzay şekilleri, alan, hacim, doğru, açı, çember, daire, çap gibi birtakım geometrik şekiller olarak tanımlanmıştır. Bundan dolayı da insanlığın tarih boyunca geometri bilimi ile uğraştığı söylenebilir. Çocuklar okula başlamadan önce geometri bilimi ile ilgili birçok deneyime sahip olmaktadır. Oyun oynarken ellerinde bulunan şekilleri sınıflama yaparak, bir araya getirerek ve yuvarlayarak daha çok deneyim sahibi olurlar. Doğal olarak şekiller arası ilişkiler kurmaktadır. Bunlar çocukların geometri bilimine olan deneyimlerinin temelini oluşturur (Burns, 2000). Çocuklar iki ve üç boyutlu şekillerin birbirine benzer ve farklı kılan şeyin ne olduğunu anlamaya çalışırlar ve süreç içinde şekillerin özelliklerini keşfetmeye başlarlar. Yeteri kadar deneyim kazanan öğrenciler, birtakım şekil sınıflandırmalarını geliştirirler. Bunlar; üçgenler, paralelkenarlar, silindirler, piramitler ve benzerleridir. Ayrıca tüm sınıflara uygulanabilecek bazı özellikleri öğrenirler (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Geometri birçok nedenden dolayı önemlidir. Bunlardan birisi uzaysal becerilerin kazandırılmasıdır. Bu becerinin kazandırılması öğrencilerde mantıksal düşünme ve sonuç çıkarmayı geliştirme fırsatı sağlar (Hacısalihioğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Doğadaki varlıkların bir geometrik şekle sahip olması, mühendislikte ve diğer bilim dallarında kullanılması, matematikte model oluşturmada ve problem çözmede kullanılması geometriyi önemli kılmaktadır (Aksu, 2005). Geometri matematiğe olumlu bir bakış açısı oluşturmaktadır. Geometriyi iyi öğrenmek için çocuklar araştırmaya, denemeye ve keşfetmeye ihtiyaç duyarlar (Olkun ve Aydoğdu, 2003). Geometri insanların günlük yaşamında önemli rol oynar. Birçok pratik deneyimler ve problemler geometrik kavramlara dayanan problem çözme süreci içerir. Dünyada geometrik boyuttan bakabilecek sınırsız sayıda obje vardır. Bu geometrik modeller, tasarımlar, resimler ya da şekiller öğrencilere analiz etme, problemleri anlamlandırma, matematiksel düşünme, fikirleri izah etmede ve tanımlamada yardımcı olur (Hacısalihioğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Çocuklar yaşamlarında fiziksel dünyalarını, çevrelerini, evreni açıklamada ve problem çözme sürecinde geometriyi kullanırlar (Baki, 2008). Günlük hayatta insanların karşılaştıkları duvar kâğıdı kaplama, çerçeve yapma, karo döşeme gibi işler geometrik beceriler ister (Altun, 2013). Günlük hayatta karşılaştığımız ürünlerden meslek hayatına kadar her yerde geometri kavramlarına ihtiyaç duymaktayız. Konu alanı şekiller ve nesnelere olan geometri, insan hayatında vazgeçilmez bir öneme sahip olup; ilk zamanlardan beri bilimden sanata kadar her yerde hissedilmektedir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Geometri bilimi günlük yaşamda iç içe

olduğu gibi günlük yaşantımızın ayrılmaz bir parçasıdır. Bütün bu nedenlerden dolayı ilkokulda geometri öğretimi büyük önem taşımaktadır.

Çocukta geometrik düşüncenin gelişimine ilişkin çalışmalar yapan Hollandalı eğitimciler Pierre Van Hiele ve Diana Van Hiele Geldof, geometrik düşünmenin gelişimini beş düzeyde göstermişlerdir. Bu beş düzey Piaget'in verdiği gelişme basamakları gibi sıralıdır. Her çocuk bu basamaklardan aynı yaşta olmasa bile sırayla geçmektedir (Altun, 2013). Bu model 1957 yılında bir doktora tezi olarak ortaya çıkmasına rağmen uzun süre batılı ülkelerin dikkatini çekmemiştir. Bu modeli ilk fark eden Sovyetler olmuştur. Sovyetler 1960 yılında Van Hiele'nin yaptığı çalışmalardan esinlenerek geometri programlarını geliştirmişlerdir. Amerika ve diğer batı ülkeleri bu modelle 1970'lerin ortalarında tanışmışlardır. Bu model 1980'li yıllardan sonra dünyada tanınmaya başlamıştır. Halen geçerliliğini korumaktadır (Olkun ve Toluk Uçar, 2012). Bütün insanlar geometrik olarak aynı düşünemez ama hepimiz geometrik anlamda muhakeme ve düşünme yeteneğimizi geliştirebilir ve ilerletebiliriz. Hollandalı iki eğitimci ve araştırmacı Pierre Van Hiele ve Dina van Hiele geometrik düşüncedeki farklılıkların nasıl meydana geldiğine dair bir bakış açısı geliştirmişlerdir. Van Hiele modeli uzamsal fikirleri anlamının beş seviyeli hiyerarşisidir (Van De Walle, 2004). Hiele'ler gelişme için beş düzey önermiş, bunları 0, 1, 2, 3 ve 4 düzeyler olarak adlandırmışlardır. İlkokul 0, 1 ve 2 düzeylere karşı gelmektedir (Altun, 2013). Bunlar şöyledir:

### **Düzye 0 (Görsel Düzye)**

Bu dönemdeki çocukların geometrik şekillerin özel parçaları ve özellikleri hakkında fikir yürütmesi olanaksızdır (Olkun ve Toluk Uçar, 2012). Düzye 0 üzerinde düşünülen şeyler/nesnelere, şekiller ve şekillerin "neye benzediği"dir. Düzye 0'daki öğrenciler, şekillerin genel görsel özelliklerine dayalı olarak onları tanırlar ve adlandırır (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Bu basamaktaki çocuklar geometrik şekil ve cisimleri bir bütün olarak algıladıkları için "Kare, kareye benzediği için karedir. Daire yuvarlak olduğu için dairedir." bu safhada çocuklar özellikleri ve ayrıtları bütüne yapışık olarak algılamaktadır. Karenin tanımını ve özelliklerini tanıma bağlı olarak kavrayamazlar (Altun, 2013). Bu düzeydeki öğrenciler iki ve üç boyutlu geometrik şekillerin benzerliklerini ve farklılıklarını açıklarlar (Baykul, 2014). Bu düzeydeki çocuklar önlerinde gördükleri şekillerle işlem yaparlar. Ayrıca, Düzye 0'daki öğrenciler için şekiller, yeniden düzenlendiklerinde veya döndürüldüklerinde farklı özelliklere sahip olabilirler veya hatta "değişebilirler". Bu etkinliklerin amacı öğrencilerin şekillerdeki benzerlik ve farklılıkları görmeye başlamalarını sağlamaktır (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Bu seviyedeki bir öğrenci için en uygun etkinlikler genellikle geometrik şekil içeren eşyalarla oynama ve ara-bul diye adlandırdığımız etkinliklerdir. Yani öğrenci bir grup geometrik nesne içerisinde kendine göre benzer gördüğü şekil ve cisimleri arar, bulur ve sınıflandırır (Olkun ve Toluk Uçar, 2012). Örneğin Düzye 0'daki bir çocuk üçgeni "evin çatısı" olarak tanımlayabilir. Ama aynı üçgen 180 C° döndürüldükten sonra "bu bir üçgen değil" gibi ifadeler kullanarak üçgeni tanımayabilir (Sarı, 2015).

### **Düzyey 1 (Analiz)**

Bu düzyeydeki çocuklar şekilleri parçaları ve özellikleri bakımından karşılaştırır ve açıklar. Şekil belirlemenin ötesinde özellikleri kullanılarak şekil betimlenir (Olkun ve Toluk Uçar, 2012). Şekillerin özelliklerini analiz etmeye çalışırlar. Şekillerin özelliklerini şekilden bağlantısız olarak açıklayabilirler (Altun, 2013). Örneğin; üçgenlerle ilgili bir özellik üzerinde çalışırken bu özellikler yönünden benzer bütün üçgenleri aynı gruba koyacak bir yol bulunmalıdır (Baykul, 2014). Şekillerin (simetri, dik ve paralel doğrular gibi) özellikleri hakkındaki anlayışlarını sürekli gözden geçirirler (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016).

### **Düzyey 2 (Yaşantıya Bağlı Çıkarım)**

Belli bir nesne sınırlaması olmaksızın geometrik şekillerin özellikleri hakkında düşünebilmeye başlarlarken öğrenciler, şekiller ve şekillerin özellikleri arasında ilişkiler geliştirmeye başlayabilirler (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Bu evre şekil ve sınıflar arasında bağ kurabilmenin geliştiği evredir (Van De Walle, 1989; Altun, 2013). Soyut ilişkileri ispat yapmaya hazırlayıcı çalışmalar yapılmalıdır (Baykul, 2014).Düzyey 2 etkinliklerinin ayırt edici özelliği mantık bileşenidir. Bir listenin doğru olup olmadığını ispatlarken mantık devreye girmektedir. Öğrenciler burada bir tanımın doğasını veya karşı örneklerin değerini öğrenmeye başlarlar (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Bu evrede öğrenciler şekilleri sıralayabilir, gruplandırabilir ve çıkarımda bulunabilir (Çıkılı, 2008).

### **Düzyey 3 (Çıkarım)**

Önceki düşünmeleri, şekiller arasındaki ilişkilerle alakalı varsayımları üretmektedir. Bu varsayımlar “doğru” mudur? İnförmel argümanların analizleri yapıldıkça, aksiyom, tanım, teorem, teoremin sonuçları ve önermelerle oluşturulan bir sistem gelişir ve bunlar geometrik doğruluklar oluşturmak için gereken araçlar olarak anlaşılırlar. Öğrenciler, teoremleri bir dizi aksiyom listesi ve tanımlar üzerine inşa ederler. Ayrıca teoremleri ispatlarken açık bir mantıksal akıl yürütme kullanırlar (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Bu dönem lise yıllarına denk gelir. Çocuklar bir aksiyomatik yapıyı kullanabilirler. İspatlar yapabilirler (Altun, 2013).

### **Düzyey 4 (En İleri Dönem)**

Bu düzyeydeki öğrenciler farklı iki aksiyomatik sistem arasındaki ilişkileri ve ayrılıkları görebilirler. Geometriyi bir bilim olarak ele alıp çalışabilirler (Altun, 2013).Van Hiele kuramının esaslarına göre; düzyeyler hiyerarşıktır. Bir düzyeyden bir üst düzyeye çıkmak için öğrenci sahip olduğu düzyeyin özelliklerine ve sonraki düzyeyin özelliklerini kazanmaya sahip olmalıdır. Düzyeyler zihinsel gelişimle ilgilidir. Yaşa bağlı değildir (Baykul, 2014). Düzyeyler arasındaki ilerlemeyi sağlayan etken geometrik deneyimlerdir (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016).Geometrinin kaynağında doğa ve yaşam vardır. Bu nedenle soyut kavramlar ne kadar somutlaştırılıp çocuğun yaşantısına dökülürse geometrinin anlaşılması o kadar kolaylaşır (Gözen, 2001). İlkokulda geometrik şekillerin ve kavramların tanıtılmasında mümkün oldukça formül ve sembol kullanmaktan kaçınılmalı, kesme,



yırtma, yapıştırma, ayırma, birleştirme ve modellerden yararlanma ön planda düşünülmelidir (Baykul, 2014). Öğretmenlerin geometri öğretimi sürecinde dikkat etmesi gereken en önemli nokta öğrencilerin içinde bulunduğu zihinsel dönemi de göz önünde bulundurarak, öğretim sürecinde etkin olabilecekleri biçimde düzenlenmiş eğitim faaliyetleri hazırlayabilmeleridir. Aksi takdirde öğrenciler içinde yer almadıkları etkinlikleri ve seviyelerinin çok üstünde olan kavramları anlamakta zorluk çekeceği için geometriye karşı ön yargı geliştirebilirler, bu da öğrenme isteklerinin azalmasına neden olabilir (Arslan, 2016). Bu bağlamda ilkökul matematik öğretim programında öğrencilerin geometrik şekillerin özelliklerini tanıma ve anlamaları beklenmektedir (Karakuş ve Erşen, 2016). Öğrenme yaşantıları öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişim düzeylerine uygun olmalıdır (Aydın, 2011). Şekil ve cisimleri kavramada öğrencilerin dikkatlerini bütüne yöneltme, şekil ve cisimlerle ilgili kural ve genellemeleri kendilerinin bulması etkili öğrenmeyi sağlar (Altun, 2013). Çocuklar, şekilleri bir araya getirerek daha büyük şekillerin nasıl oluştuğunu ve daha büyük şekillerin küçük parçalara nasıl ayrılabilceğini özgürce inceleme gereksinimi duyarlar (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016). Geometri biliminin aksiyomatik yapısı çocuklara sezdirilmeli ve zaman içinde bu yapının tanıtımı yapılmalıdır.

2018 İlkokul ve Ortaokul Matematik Dersi (1–8) Öğretim Programı'nda ilkökul düzeyinde geometri ile ilgili şunlar yer almaktadır (TTKB, 2018):

1. İlkokul birinci sınıflar için şekillerin köşe ve kenar sayılarına göre sınıflandırarak üçgen, kare, dikdörtgen ve çemberi adlandırmaları, tanımaları ve model oluşturmaları yer almaktadır.
2. İlkokul ikinci sınıflar için daireye yer verilmekte ve diğer şekillerin kenar ve köşe sayılarına göre sınıflandırılmasına yer verilmiştir.
3. İlkokul üçüncü sınıfta öğrencilerin cisimlerin yüzlerini, köşelerini ve ayrıtlarını; küp, kare ve dikdörtgen prizma arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları belirlemeleri istenmektedir.
4. İlkokul dördüncü sınıfın kazanımları arasında üçgen, kare ve dikdörtgenin kenarlarını ve köşelerini isimlendirmeleri, kenar özelliklerini belirlemeleri ve üçgenleri kenar uzunluklarına göre sınıflandırmaları şeklinde yer almaktadır.

Bireysel farklılık, insanın değişmez özelliklerinden sadece birisidir (Özyürek, 2005). Bundan dolayı da insanların öğrenmesi oldukça karmaşık bir süreç olup farklı teoriler tarafından farklı biçimlerde açıklanır (Şişman, 2013). Van Hiele göre bir sınıfta farklı öğrenme stillerine sahip öğrenciler ve farklı hızlarda öğrenen öğrenciler olabilir. Etkinlikleri bunlara göre düzenlemek onların öğrenme düzeylerine göre ilerlemelerini kolaylaştırır (Baykul, 2014). Geometrik şekiller üzerine kazanılan sınıf deneyimleri öğrencilerin muhakeme gücünü geliştirir. Öğrencilere uzaydaki objelerin görüş açılarını ve yönlerini test edebilme becerisini kazandırır (Hacısalihoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Türk eğitim sisteminde Öklid geometrisi öğrencileri ispatları ezberlemeye itmekte, araştırma, keşfetme gibi zengin öğrenme deneyimleri sunamamaktadır. Oysaki geometri öğrenme alanı öğrencilerin fiziksel dünyasını tanımasını, fiziksel dünyanın ilişkilerini keşfetmesini sağlayan bir alandır

(Karakuzu, 2017). Geometrinin kaynağı doğadır. Arıların balı altıgen şeklindeki peteklere depolamaları, gezegenlerin hareketlerinin çember ve elips hakkında sorulara yol açması geometrinin somut kaynaklarından bazılarıdır (Terzi, 2010). Süsleme ise düzlemin bir ya da iki şeklin arasında boşluk kalmayacak veya üst üste gelmeyecek şekilde döşenmesidir. Süslemeler yapmak, birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar Düzey 0'daki öğrencilerin şekillerdeki örüntüleri incelemeleri ve şekillerin bir araya gelerek başka şekilleri nasıl oluşturduklarını görmelerinin sanatsal bir yoludur. Süsleme etkinlikleri farklı zorluk düzeylerinde olabilir. Tek şekilli süslemeler, birden fazla şekille yapılan süslemelere göre oldukça kolaydır (Van De Walle, Karp ve Bay-Williams, 2016).

## **Araştırmanın Amacı**

Türkiye son yıllarda katıldığı uluslararası yarışmalarda, 2015 yılında TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Bilimleri Araştırması)'na katılan ülkeler arasında 4. sınıflarda 49 ülkeden 36. olmuştur. TIMSS 2015 sonuçlarına baktığımızda Türkiye'nin 4. sınıf düzeyinde 483 puan, 8.sınıf düzeyinde 458 puan alarak, TIMSS'e katılan ülkelerin ortalamasının altında ve TIMSS standart puanı olan 500 puanın altında yer aldığı görülmektedir (Polat ve vd., 2016). Ayrıca, 2016 OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)'nün PISA (Uluslararası Öğrenci Performansı Değerlendirme) 2015 testi sonuçlarına göre, Türkiye'deki öğrenciler bilim, matematik ve okumada OECD ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır. Türkiye 72 ülke arasında 50. sıraya gerilemiştir (<http://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-38219262>). Bu üzücü durumun Türk eğitim sisteminde matematik eğitimi yapılırken yukarıda değinilen sorunlarla ilgili iyileştirici çözümler bulunması gerektiği sonucunu doğurmaktadır (Aydın ve Doğan, 2012). Bu araştırmanın amacı, (1-4) sınıflar düzeyinde 2000-2017 yılları arasında geometri öğretimi alanında yapılan araştırmaların bazı değişkenler açısından incelenmesidir.

## **YÖNTEM**

Makale çalışmasının bu bölümünde yapılan araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

### **Araştırmanın Modeli**

Bernard Berelson göre içerik analizi, belli bir iletişimin yazılı/açık içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel olarak betimlendiği bir araştırma tekniğidir (Türkdoğan ve Gökçe, 2012). Bu makale incelemesinde içerik belli kategorilere ayrılarak çözümlenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini Türkiye'de (2000-2017) yılları arasında ilkökul geometri alanında yapılmış olan Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi'nden yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezleri, çeşitli dergilerde

yayımlanan makale çalışmaları oluşturmaktadır. Bu araştırmanın örneklem grubunu (2000-2017) yılları arasında yapılmış olan 2 yüksek lisans tezi, 4 doktora tezi ve 24 makale çalışması oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklem grubunu toplamda 30 tane araştırma oluşturmaktadır.

## Verilerin Toplanması

Bu çalışmada, ilkökul düzeyinde yapılmış geometri çalışmalarına erişebilmek amacıyla YÖK ulusal tez merkezi, birçok veri tabanları taranmıştır. Bu çalışmada alınacak araştırmalar tespit edilirken Türkçe olarak “ilkokul ve geometri”, “geometri” ve “ilkokul” anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Ayrıca veri tabanlarında elde edilen makalelerin kaynakçalarından yararlanarak (2000-2017) arasındaki araştırmalara ulaşılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada ilkökul düzeyinde geometri alanında yapılmış toplam 30 tane çalışmaya ulaşılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada belirlenmiş tüm araştırmalar kodlanmış ve analizi için hazırlanmıştır. Verilerin analizinde incelenen araştırmalar araştırmanın yöntemine, araştırmanın yapıldığı sınıf düzeyine, araştırmanın türüne, araştırmanın yapıldığı yıla ve araştırmacıların cinsiyetine göre sınıflandırılmıştır. İstatistiksel çözümler için araştırmanın verileri SPSS.26 programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde betimsel analiz türlerinden frekans ve yüzde tabloları çıkarılmıştır. Bulgulara yorumlanarak konmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde ilkökul düzeyinde geometri alanında incelenen araştırmaların frekans dağılımları, yüzdeleri ve yorumlar yer almaktadır.

**Tablo 1. Araştırmanın Yöntemine Göre Dağılım**

Yöntem	Makale	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Nitel	8	1	1	10	% 33,33
Nitel	15	1	1	17	% 56,67
Karma	1		2	3	% 10
Toplam	24	2	4	30	% 100

Tablo 1’de ilkökul düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmanın yöntemine göre frekansları ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Yapılan araştırmaların % 56,67 nitel araştırma yöntemi, % 33,33 nicel araştırma yöntemi, % 10 ise

karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmacıların çoğunluğu nitel araştırma yöntemini kullanmışlardır. Ayrıca araştırmaların çok azında karma araştırma yönteminin tercih edildiği görülmektedir.

**Tablo 2. Araştırmanın Yapıldığı Sınıf Düzeyine Göre Dağılım**

Sınıf Düzeyi	Makale	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
1. Sınıf	5		1	6	% 20
2. Sınıf	1			1	% 3,3
3. Sınıf	5			5	% 16,7
4.Sınıf	3	2	2	7	% 23,3
1. ve 2. Sınıf Birlikte	1			1	% 3,3
1. ve 4. Sınıf Birlikte	1			1	% 3,3
1., 3. ve 4. Sınıf Birlikte	1			1	% 3,3
1., 2., 3. ve 4. Sınıf Birlikte	7		1	8	% 26,7
Toplam	24	2	4	30	% 100

Tablo 2’de ilkököl düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmaların sınıf düzeyine göre frekansları ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Yapılan araştırmaların % 20 birinci sınıf; % 3,33 ikinci sınıf; % 16,7 üçüncü sınıf; % 23,3 dördüncü sınıf; % 3,33 birinci ve dördüncü sınıf; % 3,33 birinci, üçüncü ve dördüncü sınıf; % 26,7 birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf düzeyinde yapılmıştır. İncelenen çalışmalarda ikinci sınıf düzeyinde yüksek lisans çalışması yapılmadığı görülmektedir.

**Tablo 3. Araştırmanın Türüne Göre Dağılım**

Çalışmanın Türü	f	%
Yüksek Lisans	2	% 6,6
Doktora	4	% 13,3
Makale	24	% 80
Toplam	30	% 100

Tablo 3'te ilköğretim düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmaların türüne göre frekansları ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Yapılan araştırmaların % 6,6 yüksek lisans çalışması, % 13,3 doktora çalışması, % 80 makale çalışmasıdır. İncelenen araştırmalara bakıldığında ilköğretim düzeyinde çok az sayıda yüksek lisans ve doktora çalışması yapıldığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 4. Araştırmanın Yapıldığı Yıla Göre Dağılım**

Araştırmanın Yılı	Makale	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
2002			1	1	% 3,3
2003	4			4	% 13,3
2006		1		1	% 3,3
2007			1	1	% 3,3
2008	2		1	3	% 10
2010	3			3	% 10
2011	2			2	% 6,6
2012	2			2	% 6,6

					7
2014	1		1	2	% 6,6 7
2015	2			2	% 6,6 7
2016	5			5	% 16, 7
2017	3	1		4	% 13, 3
Toplam	24	2	4	30	% 100

Tablo 4'te ilkököl düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmaların araştırmanın yapıldığı yıla göre frekansları ve yüzdeleri çıkarılmıştır. İncelenen çalışmalar içerisinde 2004, 2005, 2009 ve 2013 yıllarında ilkököl geometri alanında çalışma yapılmadığı görülmektedir. En fazla araştırmanın ise 2016 yılında yapıldığı anlaşılmaktadır.

**Tablo 5. Araştırmanın Cinsiyetine Göre Dağılım**

Cinsiyet	Makale	Yüksek Lisans	Doktora	f	%
Kadın	6	1		7	% 23,33
Erkek	6	1	4	11	% 36,67
Karma	12			12	% 40
Toplam	24	2	4	30	% 100

Tablo 5'te ilkököl düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmaların araştırmanın cinsiyetine göre frekansları ve yüzdeleri çıkarılmıştır. Yapılan araştırmaların % 23,33 kadın, % 36,67 erkek, % 40 karma olarak adlandırdığımız kadın ve erkekler birlikte çalışmışlardır.

## SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırma ile ilkököl (1-4) sınıflar düzeyinde (2000-2017) yılları arasında geometri alanında yapılan araştırmalar bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmalar sınıf düzeyine, araştırma yöntemine, çalışma türüne, araştırmanın hazırlandığı yıla ve araştırmacının cinsiyetine göre incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda:Bu araştırmada ilkököl düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmalar yöntemine göre incelendiğinde araştırma yöntemlerinden en az karma yöntem ve en fazla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Tezlerde benimsenen araştırma yöntemine göre dağılımına bakılmış ve en fazla sayıda tezin hazırlanmasında nitel yöntemin benimsendiği sonucuna ulaşılmıştır (Baki ve vd., 2011; 2013; Özenç ve Özenç, 2013; Yaşar ve Papatğa, 2015).Yenilmez ve Sölpük (2014) matematik öğretimi araştırmalarında daha çok nicel araştırmaların kullanıldığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer sonuca ulaşan; Çiltaş (2012) 2005-2010 yılları arasında matematik eğitimi alanında Türkiye’de yapılan yüksek lisans ve doktora tez çalışmalarını incelemiştir. İncelenen tezlerde nicel araştırmaların daha çok tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır (Develi ve Orbay, 2003). Oysa yapmış olduğumuz bu araştırmanın sonucunda ilkököl düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmalarda en çok nitel araştırma yönteminin kullanıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları ile yapmış olduğumuz araştırmanın sonucunun çeliştiğini görmekteyiz. Böyle bir sonucun ortaya çıkması araştırmaların farklı zamanlarda yapılmasından ve araştırmaların kapsadığı aralıkların farklı olmasından kaynaklanabilir.Bu araştırmanın örneklemini 30 makale ve tezler araştırmaları oluşturmaktadır. Yaşar ve Papatğa (2015) ilkököl matematik derslerine yönelik yapılmış lisansüstü tezleri incelemişlerdir. İncelenen tezlerin % 25 oranında geometri alanında yapıldığı sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanında birçok araştırmacı geometri öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların nicel araştırma yönteminin deneme modelli çalışmaları incelemişlerdir. Bu tür araştırmaların daha çok ortaokul ve daha üst öğrenim sınıflarında yapıldığı, ilkökulda bu tür çalışmaların fazla olmadığı sonucuna ulaşmışlardır (Işıksal ve Aşkar, 2005; Fidan ve Türnüklü, 2010; Özcan ve Türnüklü, 2013; Bal, 2014; Kaplan ve Öztürk, 2014; Karakuş, 2014; Şimşek ve Koru Yücekaya, 2014; Çekirdekci, Toptaş ve Çekirdekci, 2016). (Develi ve Orbay, 2003) geometri öğretime matematiğin diğer alanlarına göre daha az yer verilmektedir. Bu araştırmaların sonuçlarından ilkököl düzeyinde geometri alanında çok az sayıda araştırma yapıldığı anlaşılmaktadır.Bu araştırmada ilkököl düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmalar sınıf düzeyine göre incelendiğinde en çok araştırma birinci sınıf, dördüncü sınıf ve dört sınıf birlikte yapılmıştır. İncelenen araştırmalarda ikinci sınıf düzeyinde ise çok az çalışma yapıldığı görülmektedir. Yaşar ve Papatğa (2015) ilkököl matematik derslerine yönelik yapılmış lisansüstü tezleri incelemişlerdir. İlkokul matematik derslerinde en az uygulama yapılan sınıf düzeyinin ise 1. ve 2. sınıf düzeyi olduğu bulunmuştur. Birden fazla sınıf düzeyinin bir arada yapıldığı araştırmaların ise çok az sayıda olduğu bulunmuştur.NCTM (The National Council of Teachers of Mathematics) (2000) standartlarına göre okul öncesi ile ilköğretim 2. sınıf arasındaki öğrencilerin düzey 1’de; 3. sınıf ile 5. sınıf arasındaki öğrencilerin düzey 2’de; 6. sınıf ile 8. sınıf arasındaki öğrencilerin düzey 3’de olması beklenmektedir (Fidan ve Türnüklü, 2010). Araştırma yaptığımız ilkököl düzeyindeki öğrencilerin düzey 0’da ve düzey 1’de oldukları anlaşılmaktadır.

Bu araştırma ile ilkokul düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmalar araştırmanın türüne göre incelendiğinde en çok araştırmanın makale türünde, yüksek lisans ve doktora tez türünde araştırmaların ise az yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yenilmez ve Sölpük (2014) ilkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki tez araştırmalarının ağırlıklı olarak yüksek lisans düzeyinde çalışıldığı, doktora düzeyinde tez araştırmalarının ise daha az sayıda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İlhan (2011) matematik alanında lisansüstü tezleri incelemiş ve tezlerde en çok geometri konu alanında çalışıldığı sonucuna ulaşmıştır. Özenç ve Özenç (2013) ilkokul düzeyindeki matematik eğitimiyle ilgili yüksek lisans tezi araştırmalarının doktora tezi araştırmalarından daha çok yapıldığı sonucuna varmıştır. Bu araştırmada ilkokul düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmalar araştırmanın yapıldığı yıla göre incelenmiştir. İncelenen araştırmalar içerisinde 2004, 2005, 2009 ve 2013 yıllarında ilkokul geometri alanında araştırma yapılmadığı, en fazla araştırma ise 2016 yılında yapılmıştır. Yenilmez ve Sölpük (2014) (2004-2013) yılları arasındaki matematik öğretim programı ile ilgili tezleri incelemişlerdir. 2004 yılında başlayan köklü bir değişimin sonucunda yapılan araştırmalarda artma gözlenmiştir. 2012 sonlarında 4+4+4 eğitim sisteminin uygulanmaya başlamasıyla azalma olduğu sonucuna ulaşmıştır. En fazla tez araştırması ise 2007 ve 2008 yıllarında yapılmıştır. Bu araştırmada ilkokul düzeyinde geometri alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde en çok araştırmayı kadınlar ve erkekler araştırmacılar birlikte yapmıştır. Gültekin (2014) bilindiği gibi erkek ve kadının farklı sosyal rollere sahip olması toplumun cinsiyetlere yüklediği anlamdan ve beklentiden kaynaklanmaktadır. Oysa yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının cinsiyet ile geometrik düşünme puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı yönündedir (Halat, 2008; Yılmaz, Turgut ve Kabakçı, 2008; Bal, 2012). Bu durum kadınların iş dünyasında daha fazla yer almaya başlamasından kaynaklanabilir (Fidan ve Türnüklü, 2010). Araştırmayı yapan kişi ister kadın olsun ister erkek olsun ilkokul düzeyinde geometri alanında araştırmalara önem verilmelidir. İlgili literatür incelendiğinde ders kitabı inceleme ile ilgili çalışmalarda genel olarak konu alanlarının cebir ve sayılar üzerinde yoğunlaştığı, özel olarak geometriye odaklanılmadığı dikkat çekmektedir (Mistretta, 2000). Son yıllardaki (1-4) sınıfları düzeyinde matematik öğretim programları incelendiğinde, 2018 Matematik Öğretim Programı'nda ilkokul (1-4) sınıflar düzeyinde geometri kazanımlarına ayrılan süre, 2005 Matematik Öğretim Programı'na göre artırılmıştır. Sarı (2015) ilkokul düzeyinde yapılan çalışmaların daha çok teknoloji destekli geometri öğretimi ve somut malzeme kullanımı üzerine odaklandığı görülmektedir. Zaranis'in (2014), Sarı ve Bulut (2013), Aksu ve Keşan'ın (2011), Tutak, Güder ve Acar'ın (2010), Tutak, Türkdöğan ve Birgin (2009), Çakmak (2009), Aksu (2005) yaptıkları çalışma ile bu tezi doğrulamaktadırlar.

Geometri alanında yaptıkları araştırmalarla; Sayın ve Orbay (2015), Çakmak ve Güler (2014), Siew ve Chong (2014), Gül (2014), Meng ve Sam (2013), Oral, İlhan ve Kınay (2013), Siew, Chong, ve Abdullah (2013), Erşen ve Karakuş (2013), Özcan (2012), Alaylı (2012), Faggiano'nun (2012), Gecu ve Satıcı (2012), Özyaprak'ın (2012), Fidan ve Türnüklü (2010), Meng (2009), Çıkılı (2008), Şahin (2008), Tutak (2008), Toptaş (2007), Baki ve Özpınar (2007), Efendioğlu (2006), Işıksal ve Aşkar (2005), Olkun ve Altun (2003) geometri öğretimine katkıda bulunmuşlardır.



## Öneriler

1. Geometri öğretim etkinlikleri öğrencilerin sahip olduğu düzeyin özelliklerine sahip olmalı ve sonraki düzeyin özelliklerine yönelik hazırlayıcı olmalıdır. İlkokulda geometri öğrenme etkinlikleri öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine uygun olmalıdır.
2. Düzeyler arasındaki ilerlemeyi etkileyen en önemli tek etken geometrik deneyimlerdir. İlkokulda geometri öğretim faaliyetleri öğrencilerin deneyimler yaşayabileceği ortamlar olarak düzenlenebilir.
3. Geometrinin kaynağında doğa ve yaşam vardır. İlkokulda geometri öğrenme ortamları yaşadığımız çevre ile ilişkilendirilebilir.
4. İlkokul öğrencileri somut işlemler döneminde olduğundan geometri öğrenme ortamları öğrencileri etkin kılacak şekilde oluşturulabilir.
5. Okul ve sınıf birer öğrenme ortamıdır. Okul çevreleri ve sınıflar geometrik şekillerin tanıtılmasına ve geometrik kavramları öğretmeye yönelik düzenlenebilir.
6. Bu araştırma ile ilkokul düzeyinde geometri alanında karma yöntemde çok az çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlkokul düzeyinde geometri alanında karma yöntem kullanılarak daha fazla araştırmalar yapılabilir.
7. Bu araştırma ile ilkokul düzeyinde geometri alanında çok az sayıda yüksek lisans ve doktora çalışması yapıldığı yönünde bir sonuca ulaşılmıştır. Yüksek lisans ve doktora yapan sınıf öğretmenleri bu alanda araştırma yapmaya teşvik edilebilir.
8. Bu araştırma ile ilkokul ikinci sınıf düzeyinde geometri alanında çok az araştırma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci sınıf düzeyinde geometri araştırmaları sayısı çoğaltılabilir.
9. Bu araştırma ile ilkokul düzeyinde geometri alanında bazı yıllar hiç çalışma yapılmadığı gibi diğer yıllarda da çok az çalışma yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenleri ve eğitimciler ilkokul düzeyinde geometri alanında araştırmaya teşvik edilebilir.

## KAYNAKLAR

- Alaylı, F. G. (2012). Geometride Şekil Oluşturma ve Şekli Parçalarına Ayırma Çalışmalarında İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünme Süreçlerinin İncelenmesi ve Bu Süreçteki Düzeylerinin Belirlenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksu, H. H. (2005). İlköğretim Aktif Öğrenme Modeli ile Geometri Öğretiminin Başarıya, Kalıcılığa, Tutuma ve Geometrik Düşünme Düzeyine Etkisi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Aksu, H. H. ve Keşan, C. (2011). İlköğretimde Aktif Öğrenme Modeli ile Geometri Öğretiminin Başarı ve Kalıcılık Düzeyine Etkisi. Karadeniz Fen Bilimleri Dergisi, 2(1), 94-113.
- Altun, M. (2013). Matematik Öğretimi Eğitim Fakülteleri ve İlkokul Öğretmenleri İçin (18. Basım). Aktüel Alfa Akademi Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti., Bursa.

- Arslan, N. (2016). Oyun Destekli Öğretimin 5. Sınıf Temel Geometrik Kavramlar ve Çizimler Konusunun Öğretiminde Öğrencilerin Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Aydın, A. (2011). Eğitim Psikolojisi (12. Baskı). Pegem A Akademi, Ankara.
- Aydın, B. ve Doğan, M. (2012). Matematik Öğretimi: Geçmişten Günümüze Matematik Öğretimi Önündeki Engeller. Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi, 1 (2), 89-95.
- Bal, A. P. (2012). Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeyleri ve Geometriye Yönelik Tutumları. Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi-Uluslararası e-Dergi, 2(1), 17-34.
- Bal, A. P. (2014). Predictor Variables for Primary School Students Related to Van Hiele Geometric Thinking. Eğitimde Kuram ve Uygulama, 10(1), 259-278.
- Baki, A. (2008). Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi. Harf Eğitim Yayıncılığı, Ankara.
- Baki, A. ve Özpınar, İ. (2007). Geometri Öğretiminde Logo Programının Öğrencilerin Tutum ve Akademik Başarılarına Etkileri. The Proceedings of 7th International Educational Technology Conference, Near East University, North Cyprus.
- Baki, A. ve vd. (2011). Türkiye’deki Matematik Eğitimi Araştırmalarındaki Eğilimler: 1998 ile 2007 Yılları Arası. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40, 57-68.
- Barker, S. F. (2003). Matematik Felsefesi (Çeviren: Yücel Dursun). İmge Kitabevi, Ankara.
- Baykul, Y. (2014). Ortaokulda Matematik Öğretimi 5–8 Sınıflar İçin (Yeni Programa Uygun Geliştirilmiş 2. Baskı). Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Burns, M. (2000). About Teaching Mathematics “Math Solutions Publication” (Second Edition), California.
- Çakmak, S. (2009). An Investigation of The Effect of Origami-Based Instruction on Elementary Students’ Spatial Ability In Mathematics. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, D. ve Güler, H. K. (2014). İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 12 (1), 1-16.
- Çekirdekci, S., Toptaş, V. ve Çekirdekci, N. (2016). Bruner’in Zihinsel Gelişim İlkelerine Göre Yapılan Bilgisayar Destekli Öğretimin 3. Sınıf Geometri Dersi Başarısına ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi. Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE e-ISSN: 2147-1606 Vol 5 (USOS Özel Sayı), 2016, 82 – 96
- Çıkkılı, Y. (2008). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklara Temel Geometrik Kavramların Öğretiminde Yapılandırıcı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çiltaş, A. (2012). 2005-2010 Yılları Arasında Matematik Eğitimi Alanında Türkiye’de Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tez Çalışmalarının İçerik Analizi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Develi, H.ve Orbay, K. (2003). İlköğretimde Niçin ve Nasıl Bir Geometri Öğretimi. Millî Eğitim Dergisi, (157), Ankara.
- Dönmez, A. (2002). Matematiğin Öyküsü ve Serüveni. Toplumsal Dönüşüm Yayınları, İstanbul.

- Efendioğlu, A. (2006). Anlamalı Öğrenme Kuramına Dayalı Olarak Hazırlanan Bilgisayar Destekli Geometri Programının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erşen, Z. B. ve Karakuş, F. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dörtgenlere Yönelik Kavram İmajlarının Değerlendirilmesi. Turkish Journal of Computer and Mathematics Education Vol.4 No.2 (2013), 124-146.
- Gül, B. (2014). Ortaokul 8.Sınıf Öğrencilerinin Üçgenler Konusundaki Matematiksel Başarıları İle Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gültekin, M. (2014). Bilimsel Araştırmalarda Kadın Erkek Farklılıkları. Aile Akademisi Derneği, Bursa.
- Gecu, Z. ve Satici, A. F. (2012). The Effects of Using Digital Photographs With Geometer's Sketchpad at 4th Grade. Social and Behavioral Sciences, 46, 1956-1960. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.05.410.
- Gözen, Ş. (2001). Matematik ve Öğretimi (1. Basım). Evrim Bilim Dizisi: 18, İstanbul.
- Faggiano, E. (2012). About physical and Technological Manipulation in Primary and Lower Secondary School Geometry Education. 12. International Congress on Mathematical Education'da Sunulmuş Bildiri, COEX, Seoul, Korea.
- Fidan, Y. ve Türnüklü, E. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (27), 185-197.
- Hacisalihoğlu, H. H., Mirasyedioğlu, Ş. ve Akpınar A. (2004). İlköğretim 6-8 Matematik Öğretimi "Matematikte İşbirliğine Dayalı Yapılandırmacı Öğrenme ve Öğretme". Asil Yayın Dağıtım, Ankara.**
- Halat, E. (2008). In-Service Middle and High School Mathematics Teachers: Geometric Reasoning Stages and Gender. The Mathematics Educator, 18(1), 8-14.
- Hooper, A. (1961). Makers of Mathematics. Faber ve Faber, London.
- Işıksal, M. ve Aşkar, P. (2005). The Effect of Spreadsheet and Dynamic Geometry Software on the Achievement and Self-Efficacy of 7th-Grade Students. Educational Research, 47(3), 333-350.
- İlhan, A. (2011). Matematik Eğitimi Araştırmalarında Tematik ve Metodolojik Eğilimler: Uluslararası Bir Çözümleme. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaplan, A. ve Öztürk, M. (2014). Çemberde Açılar Konusunun Öğretiminde Cabri Yazılımının Akademik Başarıya Etkisi. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (29), 109-122.
- Karakuş, F. (2014). Pre-service Elementary Mathematics Teachers' Views About Geometric Construction. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 7 (4), 408-435.
- Karakuş, F. ve Erşen, Z. B. (2016). Examining Pre-service Primary School Teachers' Definitions and Classifications towards Quadrilaterals. Karaelmas Journal of Educational Sciences 4 (2016) 38-49.
- Karakuzu, B. (2017). İlkokul ve Ortaokul Matematik Ders Kitaplarındaki Geometri Görevlerinin Tür, Bağlam, Temsil Biçimi ve Bilişsel İstem Düzeyleri Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

- Meng, C. C. (2009). Enhancing Students' Geometric Thinking Through Phase-Based Instruction Using Geometer's Sketchpad: A Case Study. *Journal Pendidikan*, 24, 89-107.
- Meng, C.C. ve Sam, L.C. (2013). Enhancing Primary Pupils' Geometric Thinking Through Phase-Based Instruction Using the Geometer's Sketchpad. *Asia Pacific Journal of Educators and Education*, 28, 33-51.
- Misretta, R. M. (2000). Enhancing Geometric Reasoning. *Adolescence*, 35–138: 365–380.
- Olkun, S. ve Altun, A. (2003). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Deneyimleri ile Uzamsal Düşünme ve Geometri Başarıları Arasındaki İlişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 2(4), 86-91.
- Olkun, S. ve Aydoğdu, T. (2003). Üçüncü Uluslararası Matematik ve Fen Araştırması (TIMSS) Nedir? Neyi Sorgular? Örnek Geometri Soruları ve Etkinlikler. *İlköğretim Online*, 2(1), 28–35.
- Olkun, S. ve Toluk Uçar, Z. (2012). İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi (5. Baskı). Eğitim Kitap Yayıncılık, Ankara.
- Oral, B., İlhan, M. ve Kınay, İ. (2013). 8. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik ve Cebirsel Düşünme Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 33-46.
- Özcan, B. N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin Geliştirilmesinde Bilgiyi Oluşturma Süreçlerinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Özcan, B. N. ve Türnüklü, E. (2013). Buluş Yoluyla Öğrenme Yönteminin İlköğretim Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerine Etkisinin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (7), 29-45.
- Özenç, E. G. ve Özenç, M. (2013). Sınıf Öğretmenleri İle Yapılan Lisansüstü Eğitim Tezlerinin Yöntem Bölümü Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 1-10.
- Özyaprak, M. (2012). Üstün Zekâlı Olan ve Olmayan Öğrencilerin Görsel-Uzamsal Yeteneklerinin Düzeylerinin Karşılaştırılması. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 137-153.
- Özyürek, M. (2005). Bireysel Farklılıkları İnceleme Yaklaşımları. Kök Yayıncılık, Ankara.
- Ülger, A. (2006). Matematiğin Kısa Bir Tarihi. Türkiye Bilimler Akademisi, Ankara.
- Polat, M. ve vd., (2016). TIMSS 2015 Ulusal Matematik ve Fen Bilimleri Ön Raporu 4. ve 8. Sınıflar. Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Pesen, C. (2003). Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmeleri İçin Matematik Öğretimi. Nobel Yayın Dağıtım Yayın No: 602, Teknik ve Matematik Dizi No: 81, Ankara.
- Sarı, S. ve Bulut, S. (2013). Somut Materyallerle Geometri Öğretiminin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Geometri Başarısına ve Ders İşlenişine Yönelik Düşüncelerine Etkilerinin İncelenmesi. 12. Matematik Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Sarı, M. H. (2015). İlkokul 4. Sınıfta Dienes İlkelerine Göre Yapılandırılmış Geometri Etkinliklerinin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Akademik Benlik Algısına Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sayın, V. ve Orbay, K. (2015). Investigation of 4th Grade Students' Geometric Thinking Levels and Success Scores in Terms of Different Variables. *Journal of Studies in Social Sciences*, 12(1), 160-179.

- Siew, N. M. ve Chong, C. L. (2014). Fostering Students' Creativity Through Van Hiele's 5 Phase-Based Tangram Activities. *Journal of Education and Learning*, 3(2), 66-80.
- Siew, N. M., Chong, C. L. ve Abdullah, M. R. (2013). Facilitating Students' Geometric Thinking Through Van Hiele's Phase-Based Learning Using Tangram. *Journal of Social Sciences*, 9(3), 101-111.
- Şahin, O. (2008). Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Şimşek, E. ve Kuru Yücekaya, G. (2014). Dinamik Geometri Yazılımı ile Öğretimin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Uzamsal Yeteneklerine Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15 (1), 65-80.
- Şişman, M. (2013). Eğitim Bilimine GİRİŞ (Yeni YÖK Kur Tanımına Uygun 11. Baskı). Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara.
- TTKB, (2018). (1-8) Matematik Dersi Öğretim Programı. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- Terzi, M. (2010). Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeylerine Göre Tasarlanan Öğretim Durumlarının Öğrencilerin Geometrik Başarı Ve Geometrik Düşünme Becerilerine Etkisi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toptaş, V. (2007). İlköğretim Matematik Dersi (1-5) Öğretim Programında Yer Alan 1. Sınıf Geometri Öğrenme Alanı Öğrenme-Öğretme Sürecinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tutak, T. (2008). Somut Nesnelere ve Dinamik Geometri Yazılımı Kullanımının Öğrencilerin Bilişsel Öğrenmelerine, Tutumlarına ve Van Hiele Geometri Anlama Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Tutak, T., Türkdöğen, A. ve Birgin, O. (2009). The Effect of Geometry Teaching With CABRI to Learning Levels of Forth Grade Students. *e-Journal of New World Sciences Academy Physical Sciences*, 4(2), 26-35.
- Tutak, T., Güder, Y. ve Acar, M. (2010). Geometri Öğretiminde Somut Nesne Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda Sunulmuş Bildiri. Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Türkdöğen, O. ve Gökçe, O. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi. Çizgi Kitabevi, Konya.
- Van De Walle, J. A. (1989). *Elementary School Mathematics*. Virginia Commonwealth University, New York.
- Van De Walle, J. A. (2004). *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally* (5th Edition). Printed in the United States of America.
- Van De Walle, J. A., Karp, K. S. ve Bay-Williams, J. M. (2016). İlkokul ve Ortaokul Matematiği (Çeviri Editörü: Prof. Dr. Soner Durmuş) (7. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Yaşar, Ş. ve Papatğa, E. (2015). İlkokul Matematik Derslerine Yönelik Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 113-124.
- Yenilmez, K., ve Sölpük, N. (2014). Matematik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Tezlerin İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 33-42.

Yılmaz, S., Turgut, M. ve Kabakçı, A. D. (2008). Ortaöğretim Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeylerinin İncelenmesi: Buca ve Erdek Örneği. Üniversite ve Toplum, 8 (1).

Zaranis, N. (2014). The Use of ICT in the First Grade of Primary School for Teaching Circles, Triangles, Rectangles and Squares. 10.06.2015 tarihinde [http://rehabworkshop.org/IDEEpapers/idee2014\\_submission\\_10.pdf](http://rehabworkshop.org/IDEEpapers/idee2014_submission_10.pdf) sayfasından erişilmiştir.

# YETİŞKİNLERİN ÇEVRE SORUNLARINA YÖNELİK DAVRANIŞLARININ BELİRLENMESİ

**Doç. Dr. Hande Şahin**

*Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü hande\_k1979@yahoo.com*

**Prof. Dr. Sibel Erkal**

*Hacettepe Üniversitesi İİBF Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü  
erkalsibel@hotmail.com*

## ÖZET

İnsanların yaşam koşullarının iyileştirilmesi amacıyla yaşanan hızlı gelişme ve değişim sürecinde doğayı da telafisi zor olacak şekilde değiştirmekteyiz. Günümüzde çevre sorunları ciddi problemler doğurmaya başlamış ve tüm canlı yaşamı için tehlikeli bir hal almıştır. Mevcut çevre sorunlarının çözümünde bireylerde bilişsel ve duyuşsal davranış değişiklikleri kazandırmak gerekmektedir. Bu nedenle bu çalışma, yetişkin bireylerin çevre sorunlarına yönelik davranış düzeylerini belirleyebilmek amacıyla planlanmıştır. Araştırma Ankara ilinde yaşayan 507 yetişkin birey ile yürütülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak Güven ve Aydoğdu (2012) tarafından geliştirilmiş olan ve 40 maddeden oluşan “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde standart sapma, aritmetik ortalama, ikili gruplar için t testi, ikiden daha fazla grup için ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada yetişkin bireylerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının yaş, gelir düzeyi algısı ve medeni duruma göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0.05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Çevre sorunları, davranış, yetişkin.

## DETERMINATION OF ADULT’S THE BEHAVIOUR LEVELS TOWARDS ENVIRONMENTAL PROBLEMS

### ABSTRACT

Men damage nature, during the fast development and change process so as to better the standart of human life , irreparably. Today, environmental problems have begun to cause serious problems and become dangerous for all life. It is necessary to give changes in cognitive and affective behavior to individuals in the solution of current environmental problems. For this reason, this study was planned to determine the behaviour levels towards environmental problems of adult. The study was carried out with the participation of 507 adult person who live in Ankara. In the study, the 40-item “Environmental Problems Behaviour Scale” developed by Güven ve Aydoğdu (2012) was used as the data collection instrument. In addition to standard deviation and arithmetic mean, the t-test was used for two groups and an ANOVA was conducted for more than two groups in data analysis. The study results revealed significant differences in adults attitudes toward environmental problems with respect to age, income level perception and marital status ( $p<0.05$ ).

**Keywords:** Environmental problems, behavior, adult

## GİRİŞ

Yaşadığımız yüzyılda insanlığı tehdit eden en önemli sorunlardan birisi küresel çevre sorunlarıdır. Bu sorunların temelinde ise insanoğlunun çevreye karşı bilinçsiz davranışları yatmaktadır (Arık ve Yılmaz, 2017: 1147-1164). Dünya nüfusunun hızla artması ve buna bağlı olarak sanayileşme insanların doğal kaynakları yenilenmelerine fırsat vermeyecek hızda tüketmesine yol açmıştır (Ahi ve Özsoy, 2015: 31-56). Özellikle sanayi devrimiyle birlikte insan-doğa ilişkilerinde doğa merkezli anlayış yerine insan merkezli anlayış egemen olmaya başlamıştır. İnsan merkezli anlayışın merkezinde insan ve onun ihtiyaçlarının karşılanması yer almaktadır. İnsanların ihtiyaçlarını karşılamak için kendi çıkarları doğrultusunda gerçekleştirmiş oldukları davranışlar çevre üzerinde bir baskı oluşturmuş ve bunun sonucunda bugün karşı karşıya olduğumuz çevre sorunları ortaya çıkmıştır (Kışoğlu ve ark., 2016: 299-318). Küresel ısınma, hava, su, toprak kirliliği ve bitki türlerinin azalması gibi çevre problemlerinin temel nedeni insan davranışlarıdır (Steg ve Vlek, 2007: 309-317). Çevre ile ilgili araştırma yapan kurum ve kuruluşlar yayınladıkları raporlarda durumun önemini gözler önüne sermektedirler. Birleşmiş Milletler Çevre Programı (UNEP) 2012 yılı raporunda insanların ulaşım ve üretim faaliyetleri sebebiyle salınan sera gazı eğer önlem alınmazsa önümüzdeki sekiz yıl içerisinde 58 giga tona ulaşacağını bildirmektedir. Küresel ısınma sebebiyle dünya genelinde sıcaklıklar ortalama 2° C artmış, son 25 yıl içerisinde topraktaki karbon elementinin %25'i kaybedilmiştir (UNEP, 2013). Çevre ve çevre sorunlarına yönelik bilgi, farkındalık ve olumlu davranışlar çevre bilincine yönelik bir alt yapı oluşturmaktadır. Fakat çevreyi korumaya ve günümüzde karşı karşıya kaldığımız çevre sorunlarını önlemeye yetmemektedir. Çünkü çevreyi korumak, çevre sorunlarının ortadan kalkması ve iyileştirilmesine yardımcı olmak ve yeni çevre sorunları ile karşılaşmamak ancak çevreye yönelik gösterilen olumlu davranışlar ile mümkün olmaktadır (Güven ve Aydoğdu, 2012: 573-589). Gerek ülkemizde gerekse yabancı ülkelerde yapılan literatür taramasında son yıllarda yetişkin bireylerin çevresel davranışlarını belirlemeye yönelik yapılan çalışmaların genellikle üniversite öğrencilerine yönelik yapıldığı belirlenmiştir (Çimen ve Timur, 2013: 335-346; Easton ve ark., 2009: 126-134; Esa, 2010: 39-50; Kışoğlu ve ark., 2016: 299-318; Timur ve ark., 2013: 125-141). Çevreye karşı bilinçli bireylerin yetiştirilmesi, toplumlarda çevre duyarlılığının artırılması, çevre sorunlarına ilişkin farkındalığın artırılması, çevre sorunlarının çözümünde önemli rol oynamaktadır. Çevrenin daha iyi bir duruma gelebilmesi için insanlarda davranış değişikliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu değişimin temel ögesi de insan olmalıdır. Böylelikle toplumun tüm kesimlerinde farkındalık oluşturularak bireysel ve toplumsal değişim sağlanabilecektir (Çimen, 2013). Bu nedenle bu araştırma yetişkin bireylerin çevre sorunlarına yönelik davranış düzeylerini belirleyebilmek ve çalışma sonuçlarına göre çevre sorunlarının azaltılmasına yönelik önerilerde bulunmak amacıyla planlanmıştır.

## YÖNTEM

Yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının belirlenmesini amaçlayan bu çalışma, Ankara ili Çankaya ilçe sınırları içerisinde bulunan Kurtuluş, Kolej, Cebeci semtlerinde yaşayan ve çalışmaya katılmayı gönüllü olarak kabul eden 18 yaş üzerindeki birey ile yürütülmüştür. Çalışma grubunu, bu bölgeden rastgele örneklem yöntemi ile seçilen ve anket formunu doldurmayı kabul eden toplam 507 yetişkin oluşturmuştur.



### **Verilerin Toplanması**

Çalışmada, veri toplama yöntemi olarak anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde katılımcıların cinsiyetini, yaşını, eğitim düzeyini, gelir seviyesini ve medeni durumunu belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Güven ve Aydoğdu (2012:573-589) tarafından geliştirilen ve 40 maddeden oluşan “Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek Altı faktörlü ve üçlü likert tipinde (katılmıyorum, yansızım, katılıyorum) hazırlanmıştır. Ölçeğin cronbach alfa değeri .861 bulunmuştur. Güven ve Aydoğdu’nun (2012:573-589) bu çalışma için hesaplanan güvenilirlik katsayısı ise 0,82’dir.

### **Verilerin Değerlendirilmesi**

Veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır. Verilerin analizinde kullanılmak üzere öğrencilerin ölçekten aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Veriler bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü Anova testi kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırmaya katılan yetişkinlerin bireysel özelliklerine göre dağılımları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Yetişkinlerin bireysel özelliklerine göre dağılımı**

Değişkenler	Gruplar	Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	252	49.7
	Erkek	255	50.3
Yaş	18-25	232	45.8
	26-32	77	15.2
	33-39	66	13.0
	40-46	55	10.8
	47-53	37	7.3
	54+	40	7.9
Öğrenim Düzeyi	İlköğretim ve altı	33	6,5
	Ortaöğretim	37	7,3
	Lise	120	23,7
	Üniversite/Yüksekokul	297	58,6
	Lisansüstü mezunu	20	3,9
Gelir Seviyesi Algısı	Düşük	159	31,4
	Orta	320	63,1
	Yüksek	28	5,5
Medeni Durum	Bekar	300	59.2
	Evli	167	32.9
	Birlikte yaşıyor	12	2.4
	Dul/boşanmış/ayrı yaşıyor	28	5.5
<b>Toplam</b>		<b>504</b>	<b>100.0</b>

Çalışmaya katılan yetişkinlerin %49.7'sinin kadın; %50.3'ünün erkek, %45,8'inin 18-25 yaş grubunda, %15,2'sinin 26-32 yaş grubunda, %13,0'ının 33-39 yaş grubunda, %10,8'inin 40-46 yaş grubunda, %7,9'unun 54 yaş ve üzeri, %7,3'ünün 47-43 grubunda olduğu belirlenmiştir. Bireylerin eğitim düzeyi incelendiğinde; ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip olanlar %6.5, ortaöğretim %7.3, lise % 23.7, üniversite/yüksekokul % 58.6, lisansüstü mezunu % 3.9 olarak belirlenmiştir. Araştırmaya alınanlar arasında bekarlar (%59.2), gelir düzeyi algısı orta (%63.1) olanlar önde gelmektedir.

Yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de ÖZETlenmiştir.

**Tablo 2. Yetişkinlerin ölçekten almış oldukları toplam puanlara ait betimsel istatistikler**

<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Mod</i>	<i>Medyan</i>	<i>S.S</i>	<i>En düşük puan</i>	<i>En yüksek puan</i>
507	30.2584	34.00	29.0000	.55433	.00	74.0

Tablo 2 incelendiğinde yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları toplam puan ortalamalarının  $X=30,2584$  olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 80 olduğu göz önüne alındığında katılımcıların çevre sorunlarına yönelik davranışlarının olumsuz olduğu sonucuna varılabilir.

Tablo 3'te yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları alt faktör puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılması verilmiştir.

**Tablo 3. Yetişkinlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği'nin alt faktörlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması**

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	Ort.	SS	t	p
Algılama	Kadın	252	2.4008	2.00251	1.460	.227
	Erkek	255	2.7098	2.20283		
Kurulma	Kadın	252	6.9841	3.28702	.029	.865
	Erkek	255	7.0196	3.29334		
Kılavuzlama	Kadın	252	5.6905	2.52624	.043	.835
	Erkek	255	5.7373	2.59572		
Beceriye dönüştürme	Kadın	252	5.3294	3.26130	2.736	.099
	Erkek	255	6.1529	3.66137		
Duruma uydurma	Kadın	252	3.5516	2.00431	1.034	.340
	Erkek	255	3.6039	2.16903		
Yaratma	Kadın	252	5.7619	2.37828	.058	.810
	Erkek	255	5.5686	2.37154		

Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği'nin alt faktör puanları ile yetişkinlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Tablo 4'te yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları alt faktör puanlarının yaşa göre karşılaştırılması verilmiştir.

**Tablo 4. Yetişkinlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği'nin alt faktörlerinin yaşa göre karşılaştırılması**

Alt Boyut	Yaş	N	Ort.	SS	F	p
Algılama	18-25	232	6.7155	2.05047	2.139	.060
	26-32	77	6.1688	1.83104		
	33-39	66	6.3030	2.04541		
	40-46	55	6.9455	2.32871		
	47-53	37	6.8649	2.38237		
	54+	40	5.9750	2.31481		
Kurulma	18-25	232	15.4784	3.24464	3.670	.003*
	26-32	77	14.1039	2.91811		
	33-39	66	14.2273	2.97578		
	40-46	55	15.4591	3.33707		
	47-53	37	14.5676	3.70090		
	54+	40	14.6750	3.66821		
Kılavuzlama	18-25	232	11.8836	2.43874	1.396	.224
	26-32	77	11.4416	2.30271		
	33-39	66	11.4242	2.21228		
	40-46	55	12.1273	3.13909		
	47-53	37	11.8378	2.96754		
	54+	40	11.0500	2.88186		
Beceriye dönüştürme	18-25	232	15.9267	3.47518	.978	.431
	26-32	77	15.2727	3.05492		
	33-39	66	15.3485	3.31195		
	40-46	55	16.3636	3.62789		
	47-53	37	15.6486	4.03606		
	54+	40	15.4750	3.89600		

Duruma uydurma	18-25	232	8.7198	2.13686	1.454	.203
	26-32	77	8.2208	1.82543		
	33-39	66	8.6667	1.84252		
	40-46	55	8.8909	2.25809		
	47-53	37	8.2973	2.33172		
	54+	40	8.1250	2.10235		
Yaratma	18-25	232	13.1897	2.31656	4.945	.000*
	26-32	77	12.2857	2.49661		
	33-39	66	12.2121	2.18044		
	40-46	55	12.5636	2.31552		
	47-53	37	11.7297	1.99511		
	54+	40	12.1000	2.59980		

\*p<0.05

Tablo 4 incelendiğinde yetişkinlerin yaşı ile “Kurulma” ve “Yaratma” alt faktör puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,05). Yapılan Scheffe testi ile “Yaratma” alt faktörlerinde bu farklılığın 18-25 ile 47-53 yaş gruplarında olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 5. Yetişkinlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeğinin alt faktörlerinin gelir düzeyi algısına göre karşılaştırılması**

Alt Boyut	Gelir Düzeyi Algısı	N	Ort.	SS	F	p
Algılama	Düşük	159	6.5472	22.27173	.098	.907
	Orta	320	6.5750	2.05428		
	Yüksek	28	6.3929	1.81229		
Kurulma	Düşük	159	15.1635	3.65242	.308	.735
	Orta	320	14.9406	3.15527		
	Yüksek	28	14.7857	2.55831		
Kılavuzlama	Düşük	159	11.8491	2.76091	.456	.634
	Orta	320	11.6313	2.47399		
	Yüksek	28	11.8929	2.36235		
Beceriye dönüştürme	Düşük	159	16.2075	3.92505	2.064	.128
	Orta	320	15.5250	3.31889		
	Yüksek	28	15.6071	2.45461		
Duruma uydurma	Düşük	159	8.7170	2.31159	.644	.526
	Orta	320	8.5313	2.01226		
	Yüksek	28	8.3214	1.51666		
Yaratma	Düşük	159	12.3145	2.37907	4.906	.008*
	Orta	320	12.7438	2.34286		
	Yüksek	28	13.7500	2.38242		

\*p<0.05

Tablo 5 incelendiğinde Yetişkinlerin gelir düzeyi algısı ile “Yaratma” alt faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<.05). Yapılan Scheffe testi ile “Yaratma” alt faktöründeki bu farklılığın düşük ile yüksek gelir düzeyleri arasında olduğu belirlenmiştir.

**Tablo 6. Yetişkinlerin Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeği'nin alt faktörlerinin medeni duruma göre karşılaştırılması**

Alt Boyut	Medeni Durum	N	Ort.	SS	F	p
Algılama	Bekar	300	6.5667	2.04274	.048	.986
	Evli	167	6.5509	2.18334		
	Birlikte yaşıyor	12	6.333	1.66969		
	Dul/boşanmış/ayrı yaşıyor	28	6.5714	2.58813		
Kurulma	Bekar	300	15.1100	3.20502	1.157	.325
	Evli	167	14.7784	3.29732		
	Birlikte yaşıyor	12	16.3333	3.39340		
	Dul/boşanmış/ayrı yaşıyor	28	14.6071	3.97529		
Kılavuzlama	Bekar	300	11.7133	2.50974	.435	.728
	Evli	167	11.8144	2.56628		
	Birlikte yaşıyor	12	11.2500	2.37888		
	Dul/boşanmış/ayrı yaşıyor	28	11.3214	3.13940		
Beceriye dönüştürme	Bekar	300	15.6600	3.43760	.829	.478
	Evli	167	15.7545	3.45795		
	Birlikte yaşıyor	12	17.2500	2.95804		
	Dul/boşanmış/ayrı yaşıyor	28	15.9286	4.37102		
Duruma uydurma	Bekar	300	8.6100	2.13693	.334	.801
	Evli	167	8.4671	2.02926		
	Birlikte yaşıyor	12	8.7500	1.42223		
	Dul/boşanmış/ayrı yaşıyor	28	8.8214	2.17824		
Yaratma	Bekar	300	12.9600	2.39671	4.844	.002*
	Evli	167	12.2994	2.33237		
	Birlikte yaşıyor	12	12.8333	2.28963		
	Dul/boşanmış/ayrı yaşıyor	28	11.6071	1.87260		



\*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya alınan yetişkin bireylerin medeni durumu ile “Yaratma” alt boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,05). Yapılan Scheffe testi ile “Yaratma” alt faktöründeki bu farklılığın bekar ve evliler ile bekar ve dul/boşanmış/ayrı yaşayanlar arasında olduğu belirlenmiştir.

## TARTIŞMA

Araştırmaya katılan Yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları toplam puan ortalamaları  $X=30,2584$  olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 80 olduğu göz önüne alındığında yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının olumsuz olduğu söylenebilir. Bireylerin çevre sorunlarına yönelik sahip olduğu düşük bilgi ve farkındalık düzeyi bu sorunlara neden olan olumsuz davranışların önemli bir nedenidir. Bu sonuca göre; yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik olumsuz davranışlarını değiştirmelerini sağlayacak şekilde eğitim kurumlarında ve özellikle medya aracılığıyla çevre konusunda farkındalığın artırılması gerektiği düşünülmektedir. Güven ve Aydoğdu'nun (2012:573-589) çalışmasında genel olarak Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik davranışları orta düzeyde bulunmuştur. Kışoğlu ve arkadaşlarının çalışmasında (2016:299-318) öğretmen adaylarının çevre sorunları davranış ölçeği puanlarının ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde olumlu olduğu belirtilmiştir. Çalışma bulguları arasındaki farklılık örneklem gruplarının farklı olmasından ve eğitim farklılığından kaynaklanabilir.

Yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeği alt faktör puanlarının cinsiyete göre karşılaştırılmasında anlamlı bir fark bulunmamıştır (p>0,05). Kışoğlu ve arkadaşlarının (2016:299-318) araştırmasında Öğretmen adaylarının çevre sorunları davranış ölçeği puanları arasında cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı belirtilmiştir. Demirel'in (2016) çalışmasında erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin çevreye yönelik davranışları arasında anlamlı farklılık olmadığı belirtilmiştir. Sarıgöz'ün (2013:87-105), Ortaöğretim öğrencilerinin çevre ile ilgili davranış ve düşünceleri konusunu incelediği araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevre hakkında daha duyarlı düşündükleri ancak çevresel davranış bakımından aralarında bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Timur ve arkadaşlarının (2013:125-141), Çimen ve Timur'un (2013:335-346) öğretmen adayları üzerinde yaptıkları çalışmalarda da adayların çevreye yönelik davranışlarının cinsiyet açısından değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Hines ve arkadaşlarının (1987:1-8) yaptıkları çalışmada çevreye duyarlı davranış ve cinsiyet arasında önemli düzeyde anlamlı ilişki olmadığı belirtilmiştir. Bu sonuç, çevre sorunlarının cinsiyet farkı GÖZETmeksizin toplumda herkesi olumsuz yönde etkileyen bir etmen olmasından kaynaklanabilir. Bazı çalışmalarda ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre çevreye yönelik daha olumlu davranış gösterdikleri belirtilmiştir (Öztürk, 2009; Karatekin, 2011; Gürbüz ve Çakmak, 2012: 162-173).

Yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinden almış oldukları alt faktör puanlarının yaşa göre karşılaştırılmasında katılımcıların yaşı ile “Kurulma” ve “Yaratma” alt faktör puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,05). Çevre sorunlarına yönelik davranış ölçeğinin “Kurulma” ve “Yaratma” alt boyutunda 18-25 yaş grubunda olanların ölçek puanının, diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu yaş grubunun eğitimi yeni tamamlamış ya da üniversite eğitimine devam ettiği düşünüldüğünde bilgilerinin yeni olması nedeniyle yüksek çıktığı düşünülebilir. Alnıaçık'ın (2010:507-532) üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmasında, genel olarak çevre dostu davranış eğilimi ile yaş arasında pozitif yönde bir ilişki olduğu, bu durumun yaş ilerledikçe çevre dostu davranış eğiliminin artacağına işaret ettiği belirtilmiştir. Araştırma sonuçları arasındaki farklılık örneklem grubunun farklılığından kaynaklanabilir.

Yetişkinlerin gelir düzeyi ile sadece ölçeğin “Yaratma” alt faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,05). Yapılan Scheffe testi ile “Yaratma” alt faktöründeki bu farklılığın düşük ile yüksek gelir düzeyleri arasında olduğu belirlenmiştir. “Yaratma” alt boyutunda Yüksek gelir düzeyi algısı olanların puanı diğerlerinden daha yüksektir. Bu sonuç “Yaratma” boyutunda, çevre sorunlarına ilişkin olumlu davranış geliştirmede gelir düzeyinin yüksek olmasının etkili olduğunu düşündürmektedir. Çimen ve Timur'un (2013:335-346) çalışmasında Ailenin gelir durumunun çevreye yönelik olumsuz davranışların belirlenmesinde önemli etkiye sahip olmadığı belirtilmiştir.

Alnıaçık'ın (2010:507-532) çalışmasında da katılımcıların ailesinin gelir düzeyine göre çevre dostu davranış puanları arasındaki farklar anlamlı bulunmamıştır.

Araştırmaya alınan yetişkin bireylerin medeni durumu ile "Yaratma" alt faktörü arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Bekarların diğerlerine göre çevre sorunları davranış ölçeği "yaratma" boyutu puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Yapılan Scheffe testi ile "Yaratma" alt faktöründeki bu farklılığın bekar ve evliler ile bekar ve dul/boşanmış/ayrı yaşayanlar arasında olduğu belirlenmiştir. Cansaran'ın (2014:69-74) Merzifon Meslek Yüksekokulu öğrenci ve çalışanlarıyla yaptığı çalışmada katılımcıların evli veya bekar olmalarının, çevre ile ilgili yargılarını özellikle çevre bilgisinin uygulamaya geçirilme noktasını etkilemediği belirtilmiştir. Bu noktada evli çiftlerin özellikle çocuklarına daha temiz bir çevre bırakma arzusuyla çevre bilgilerini uygulamaya geçirme noktasında daha bilinçli olmaları ve Çocuklarına çevre bilincini özellikle davranışlarıyla aşılması gereken anne babaların öncelikle kendilerinin çevreye yararlı bir tavır takınmaları gerektiği vurgulanmıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

### Araştırma sonucunda;

- Çalışmaya katılan katılımcıların çevre sorunlarına yönelik davranışlarının olumsuz olduğu, yetişkin bireylerin çevre sorunlarına yönelik davranışlarının yaş, gelir düzeyi algısı ve medeni duruma göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0.05$ ).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

-Yetişkinlerin çevre sorunlarına yönelik pozitif davranışa sahip olmalarını sağlayacak şekilde çevre konusunda etkinliklerin planlanarak tüm toplumda çevre konusunda farkındalığın artırılması,

- Yetişkinlere çevre sorunları ve önlenmesi konusunda katılabilecekleri seminerler, konferanslar vb. düzenlenerek bu konuda bilgilerinin artırılarak davranışa dönüştürmelerinin sağlanması,

- Okullarda çevre konusunda eğitim-öğretim programlarının düzenlenerek küçük yaşlardan başlanarak çevre konusunda duyarlılığın artırılması, davranışa dönüştürülmesinin sağlanması,

- Medyada Yetişkinlere yönelik çevre konusunda bilgi ve davranış kazandırılacak programların yapılması,

-Konu ile ilgili daha geniş kitleler üzerinde çalışmalar yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

Ahi, B., Özsoy, S. (2015). İlkokullarda Görev Yapan Öğretmenlerin Çevreye Yönelik Tutumları: Cinsiyet Ve Mesleki Kıdem Faktörü. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (1), 31-56.

Alnıaçık, Ü. ( 2010 ). Çevreci Yönelim, Çevre Dostu Davranış ve Demografik Özellikler: Üniversite Öğrencileri Üzerinde Bir Araştırma. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10 (20), 507-532.

Arık, S., Yılmaz, M. (2017). Fen Bilimleri Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları ve Çevre Kirliliğine Yönelik Metaforik Algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25 (3), 1147-1164.

Cansaran, D. (2014). Çevre Bilinci Düzeyini Belirlemeye Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma: Merzifon Meslek Yüksekokulu Örneği. *Aksaray Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 7 (1), 69-74.

Çimen, O. (2013). *Dönüşümsel Öğrenme Kuramına Dayalı Çevre Eğitiminin Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Algılarına Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çimen, O. ve Timur, S., (2013). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Olumsuz Davranışlarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8 (12), 335-346.

Demirel, R. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Davranışlarının Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12 (4), 863-878.

Easton, J., Lujenberg, M.K ve Cheng, J. (2009). Discourses of Pro-Environmental Behavior: Experiences of Graduate Students in Conservation-Related Disciplines. *Applied Environmental Education & Communication*, 8 (2), 126-134.

Esa, N., (2010). Environmental Knowledge, Attitude and Practise of Student Teachers. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19 (1), 39-50.

Gürbüz, H.; Çakmak, M. (2012). Biyoloji Eğitimi Bölümü Öğrencilerinin Çevreye Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 162-173.

Güven, E., Aydoğdu, M. (2012). Çevre Sorunlarına Yönelik Davranış Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Öğretmen Adaylarının Davranış Düzeylerinin Belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 573-589.

Hines, J. E., Hungerford, H. R., Tomera, A. N., (1987). Analysis and Synthesis of Research in Responsible Environmental Behavior: A Meta-Analysis. *Journal of Environmental Education*, 18 (2), 1-8.

Karatekin, K. (2011). *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kışoğlu, M., Yıldırım, T., Salman, M, Sülün, A. (2016). İlkokul ve Ortaokullarda Çevre Eğitimi Verecek Olan Öğretmen Adaylarında Çevre Sorunlarına Yönelik Davranışların Araştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (1), 299-318.

Öztürk, G. (2009). *Investigating Pre-Service Teacher's Environmental Literacy Through Their Epistemological Beliefs*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Sarıgöz, O. (2013). Ortaöğretim Öğrencilerinin Çevre İle İlgili Davranış ve Düşüncelerinin Değerlendirilmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 87-105.

Steg, L. ve Vlek, C. (2009). Encouraging Pro-Environmental Behaviour: An Integrative Review and Research Agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29, 309-317

UNEP. (2013). *2012 Annual Report*. [http://staging.unep.org/gc/gc27/docs/UNEP\\_ANNUAL\\_REPORT\\_2012.pdf](http://staging.unep.org/gc/gc27/docs/UNEP_ANNUAL_REPORT_2012.pdf) 18 Şubat 2018 tarihinde Scholar Google veri tabanından alınmıştır.

Timur, S., Yılmaz, Ş. ve Timur, B. (2013). Öğretmen Adaylarının Çevreye Yönelik Davranışlarının İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1), 125-141.

# ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNİN KATI ATIK VE GERİ DÖNÜŞÜME YÖNELİK TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

**Doç. Dr. Hande Şahin**

*Kırıkkale Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Sosyal Hizmet Bölümü  
hande\_k1979@yahoo.com*

**Prof. Dr. Sibel Erkal**

*Hacettepe Üniversitesi İİBF Aile ve Tüketici Bilimleri Bölümü  
erkalsibel@hotmail.com*

## ÖZET

Hızla artan dünya nüfusuyla birlikte insanoğlunun artan ihtiyaçlarını karşılamak için doğadan onun taşıma kapasitesinin çok üzerinde yararlanması, hem doğal kaynakların hızla tükenmesine hem de bu doğal kaynakların kullanımı sırasında büyük çevre kirliliğine neden olmuştur. Yaşanan bu çevre sorunları doğal kaynakların ve doğal çevrenin sürdürülebilir bir şekilde gelecek nesillere taşınmasına da engel olmaktadır. Bu duruma neden olan çevre sorunlarının başında katı atık sorunu gelmektedir. Geleceğin yetişmesine katkıda bulunan öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüm ile ilgili bilgi düzeylerinin bilinmesi, çevreye duyarlı öğrenciler yetiştirilmesi açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle bu çalışma, ortaokul öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre belirlenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda görev yapan toplam 103 öğretmene uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Karatekin (2013) tarafından geliştirilmiş olan ve 33 maddeden oluşan "Katı Atık ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde standart sapma, aritmetik ortalama, ikili gruplar için t testi, ikiden daha fazla grup için ise ANOVA kullanılmıştır. Araştırmada öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının cinsiyete, çevreye yönelik bilgilerin öğrenildiği kaynağa ve herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0.05$ ).

**Anahtar kelimeler:** Geri dönüşüm, Katı atık, Öğretmen, Tutum

## DETERMINATION OF MIDDLE SCHOOL TEACHER ATTITUDES TOWARD SOLID WASTE AND RECYCLING

### ABSTRACT

Exploitation of earth's resources far beyond carrying capacity to meet humanity's increasing needs with the rapidly growing world population has resulted in accelerated depletion of natural resources, as well as, extensive environmental pollution during the utilization of these natural resources. These environmental issues are also an obstacle in leaving a sustainable heritage of natural resources and environment to future generations. One of the major environmental issues is solid waste. Having an understanding about the knowledge of teachers, who contribute to educating future generations, on solid waste and recycling is essential to raising environmentally aware students. Therefore, this study was planned and conducted to investigate middle school teacher attitudes toward solid waste and recycling by demographic characteristics. The study was carried out with the participation of 103 teachers employed at a middle school affiliated to the Ministry of National Education in the 2016-2017 academic year. In the study, the 33-item "Scale for Attitude toward Solid Waste and Recycling" developed by Karatekin (2013) was used as the data collection instrument. In addition to standard deviation and arithmetic mean, the t-test was used for two groups and an ANOVA was conducted for more than two groups in data analysis. The study results revealed significant

differences in teacher attitudes toward solid waste and recycling with respect to gender, source of environmental information and membership in an environmental organization ( $p<0.05$ ).

**Keywords:** Recycling, Solid waste, Teacher, Attitude

## GİRİŞ

Günümüzde gelişigüzel ve plansız büyüme sonucu kamusal alanların ve nehir kenarlarının zarar görmesi, hava ve su kirliliği ile katı atık oluşumu gibi birçok çevresel sorun meydana gelmiştir. Hızlı nüfus artışı, endüstriyel gelişme ve kentleşme gibi olgular, Türkiye'nin de içinde yer aldığı gelişmekte olan ülkelerde katı atık sorunlarını da beraberinde getirmiştir (Yılmaz ve Bozkurt, 2010: 11-15). "İnsanların sosyal ve ekonomik faaliyetleri sonucunda işe yaramaz hale gelen ve akıcı olabilecek kadar sıvı içermeyen her tür madde ve malzeme" katı atık olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Uygun şartlarda depolanmayan ve hangi kriterlere göre seçildiği belli olmayan alanlara gelişigüzel bir şekilde dökülen katı atıklar (çöpler) tehlikeli mikroplar ve hastalık taşıyıcı sinek vb. canlılar için uygun bir ortam oluşturmaktadır (Ertürk, 1994: 24). Düzensiz depolanan bu katı atıklar görünümlü kirliliğine, kötü kokuya, hava-su-toprak kirliliğine ve oluşan metan gazının sıkışmasıyla da metan gazı patlamasına neden olmaktadır. Bu nedenle bir çevre sorunu olan katı atık sorununun çözümü için olaya bütünsel bir yaklaşımla bakılması gerekmektedir (Çepel, 1992: 14). Giderek kontrolden çıkan katı atık sorununu önlemek için de katı atıkların üretimi, biriktirilmesi, toplanması, taşınması, değerlendirilmesi ve bertarafını içeren bir katı atık yönetim sisteminin düzenli bir şekilde uygulanması zorunludur (TÇV,2003).Toplumda geri dönüşüm bilincinin oluşturulması bireylere geri dönüşüm davranış ve alışkanlığının kazandırılması ile mümkündür (Kışoğlu ve Yıldırım, 2015: 1518-1536). Atık miktarını azaltmak ve var olan atıkları geri kazanmak için bireylerin yeniden kullanım ve geri dönüşümü benimsemesi ve başkalarını da (aile bireyleri, okul ve iş arkadaşları vb.) bu konuda ikna ederek bu uygulamaların tabana yayılmasına yardımcı olması gerekmektedir (Karatekin, 2013: 71-90). Bu nedenle bu sorunlarla ilgili bireylerde duyarlılık kazandırılması son derece önemlidir. Bireylerin çevreye yönelik duyarlı ve sorumlu davranışlar göstermesi de öncelikle onların çevreye yönelik olumlu tutumlar içinde olmasına bağlıdır. Dolayısıyla erken yaşlardan itibaren çocuklara verilecek etkili bir çevre eğitimi ile onların çevreye yönelik olumlu tutumlar içinde olması sağlanabilir. Çevre eğitimi ailede başlayıp yakın çevre ve okulla devam eden bir süreçtir (Bener ve Babaoğlu, 2008). Ama bunun için öncelikle onlara bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin katı atıklar ve çevreye yönelik olumlu tutumlara sahip olması gerekmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmen adaylarının çevreye yönelik tutumlarını inceleyen çok sayıda çalışmaya rastlanılmıştır (Aksu, 2009, Deniz ve Genç, 2007: 20-26; Erol, 2005; Kayalı, 2010: 258-268; Şama, 2003: 99-110). Bu çalışmalar içerisinde katı atık sorunu ile ilgili birkaç madde geçmekte, ancak ayrıntılı incelenmemektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarını incelemeye yönelik birkaç çalışma bulunmakta olup, ortaokul öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarını inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır (Karatekin ve Mery 2015: 297-314; Kışoğlu ve Yıldırım, 2015: 1518-1536). Bu nedenle bu çalışma, geleceğin yetişmesinde etkin rol oynayan ortaokul

öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının demografik özelliklerine göre belirlenmesi amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

## **YÖNTEM**

Çalışma, tarama modelinde gerçekleştirilmiş betimsel bir araştırmadır. Tarama modeli geçmişte veya halen var olan bir durumu, herhangi bir şekilde etkilemeden ve değiştirmeden, olduğu haliyle betimlemeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 1994:50). Yapılan bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının belirlenmesi ve tutumlarına etkisi olabilecek faktörlerin incelenmesi amaçlandığı için araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini İstanbul'da Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir ortaokulda görev yapan 103 branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri anket yoluyla elde edilmiştir. Araştırmada kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Anketin birinci bölümünde; öğretmen adaylarının yaşını, cinsiyetini, branşını, gelir düzeyini, herhangi bir çevresel kuruluşa üye olup olmadığını, çevre ile ilgili bilgileri edindiği kaynağı ve çevreye bakış açısını belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır. Anketin ikinci bölümünde ise Karatekin (2013) tarafından geliştirilen 33 maddelik "Öğretmen Adayları İçin Katı Atık ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin kullanılmasıyla ilgili olarak araştırmacıdan elektronik posta yoluyla izin alınmıştır. Ölçek beşli likert tipinde geliştirilmiş olup GİRİŞİM ve Katılım, İnanç, İlgi ve Duyarlılık olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Veriler SPSS 15.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçekte yer alan olumsuz maddeler ters çevrilerek kodlanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 33, en yüksek puan ise 165'tir. Verilerin analizinde kullanılmak üzere öğretmen adaylarının ölçekten aldıkları toplam puanlar hesaplanmıştır. Veriler bağımsız gruplar t testi ve tek yönlü anova testi kullanılarak analiz edilmiştir. İstatistiksel değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi (p) .05 olarak alınmıştır. Ölçeğin cronbach alpha değeri .738 olarak hesaplanmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bireysel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1. Öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre dağılımı**

Değişken	Grup	Sayı (f)	Yüzde (%)
Yaş	22-30	7	6,7
	31-38	38	36,9
	39-45	29	28,2
	46+	29	28,2
Cinsiyet	Kadın	58	56,3
	Erkek	45	43,7
Branş	Sosyal	34	33,0
	Fen	20	19,4
	Matematik	34	33,0
	Yabancı dil	15	14,6
Gelir Düzeyi	Gelir gideri fazlasıyla karşılıyor	70	68,0
	Gelir gider ile eşit	25	24,3
	Gelir gideri karşılamıyor	8	7,7
Medeni Durum	Evli	84	81,6
	Bekar	19	18,4
Çevre Konusunda Bilgi Kaynağı	Okul	25	24,3
	Kitaplar	34	33,0
	İletişim araçları/medya	44	42,7
Çevre Kuruluşuna Üyelik	Var	29	28,2
	Yok	74	71,8
Çevreye bakış açısı	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor	67	65,0
	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat etmiyor	34	33,0
	Bilmiyor ve dikkat etmiyor	2	2,0
Toplam		103	100.0

Araştırmaya alınan öğretmenler arasında 31-38 yaş grubunda olanlar (%36,9), kadınlar (%56,3), sosyal ve matematik branşlarında olanlar (%33,0), geliri giderini fazlasıyla karşılayanlar (%68,0), evliler (%81,6), çevre ile ilgili bilgileri iletişim araçları/ Medya'dan öğrenenler (%42,7), çevre ile ilgili yapılması gerekenleri bilip dikkat edenler (%65,0) ilk sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları toplam puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de ÖZETlenmiştir.

**Tablo 2. Öğretmenlerin ölçekten almış oldukları toplam puanlara ait betimsel istatistikler**

<i>N</i>	<i>X</i>	<i>Mod</i>	<i>Medyan</i>	<i>S.S</i>	<i>En düşük puan</i>	<i>En yüksek puan</i>
103	101,9	103,00	104,0000	13,11944	47,00	131,00
	126					

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları toplam puan ortalamalarının  $X=101,9126$  olduğu görülmektedir.

**Tablo 3. Öğretmenlerin tutum ölçeği alt boyutu puanlarının cinsiyete, medeni duruma, çevresel kuruluşa üyelik durumuna göre karşılaştırılması**

<b>Alt Boyut</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Girişim ve Katılım	Kadın	58	52,3793	7,03831	4,945	.024*
	Erkek	45	43,8000	10,53048		
İnanç	Kadın	58	25,0690	2,94905	.377	.002*
	Erkek	45	24,7778	4,83307		
İlgi ve Duyarlılık	Kadın	58	26,6552	3,96277	-2,849	.002*
	Erkek	45	29,4889	6,10001		
<b>Alt Boyut</b>	<b>Medeni Durum</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
GİRİŞİM ve Katılım	Evli	84	50,2381	7,55800	3,762	.000*
	Bekar	19	41,5263	14,2414		
İnanç	Evli	84	25,5238	3,45531	3,371	.130
	Bekar	19	22,3684	4,59723		
İlgi ve Duyarlılık	Evli	84	28,2381	4,93968	1,428	.777
	Bekar	19	26,3684	6,03886		
<b>Alt Boyut</b>	<b>Çevresel Kuruluşa Üyelik</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
GİRİŞİM ve Katılım	Var	29	54,5172	6,82757	4,158	.108
	Yok	74	46,3243	9,69693		
İnanç	Var	29	24,5862	2,63923	-,582	.036*
	Yok	74	25,0811	4,26119		
İlgi ve Duyarlılık	Var	29	25,7241	2,73726	-2,745	.001*
	Yok	74	28,7432	5,65700		



\*p<0.05

Tablo 3 incelendiğinde ölçeğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin tutumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,05). Buna göre kadın öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumları erkek öğretmenlerin tutumlarından daha yüksektir. GİRİŞİM ve Katılım alt boyutunda medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,05). Buna göre evli öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumları her üç alt boyutta da daha yüksektir. Öğretmenlerin herhangi bir çevresel bir kuruluşa üye olma durumuna göre “İnanç”, “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir (p<,05). İki boyutta da çevresel bir kuruluşa üye olmayanların puanı daha yüksektir.

Tablo 4’te öğretmenlerin ölçek alt boyutlarından aldıkları puanların yaşa, gelir düzeyine, çevre ile ilgili bilgilerin edinildiği kaynağa ve çevreye bakış açısına göre karşılaştırılması verilmiştir.

**Tablo 4. Tutum ölçeği alt boyutu puanlarının yaşa, gelir düzeyine, çevre ile ilgili bilgilerin edinildiği kaynağa ve çevreye bakış açısına göre karşılaştırılması**

Alt Boyut	Yaş	N	Ort.	SS	F	p
Girişim ve Katılım	15-25	7	40.4286	15.54410	2.229	.090
	26-33	38	49.5263	8.69525		
	34-41	29	47.7586	9.62012		
	42+	29	50.3103	8.71002		
İnanç	15-25	7	21.2857	5.37631	6.381	.001*
	26-33	38	25.0789	2.91670		
	34-41	29	24.8966	3.25516		
	42+	29	27.2759	3.84426		
İlgi ve Duyarlılık	15-25	7	24.2857	8.45999	3.539	.017*
	26-33	38	26.5789	3.50776		
	34-41	29	28.7586	5.28242		
	42+	29	29.6207	5.36133		
Alt Boyut	Gelir Düzeyi	N	Ort.	SS	F	p
GİRİŞİM ve Katılım	Gelir gideri fazlasıyla karşılıyor	70	49.6143	10.21833	1.444	.241
	Gelir gider ile eşit	25	45.8000	9.00463		
	Gelir gideri karşilamıyor	8	48.8750	4.61171		
İnanç	Gelir gideri fazlasıyla karşılıyor	70	25.7571	4.13341	1.370	.259
	Gelir gider ile eşit	25	24.3200	2.73435		
	Gelir gideri karşilamıyor	8	25.5000	2.20389		

İlgi ve Duyarlılık	Gelir gideri fazlasıyla karşılıyor	70	27.0286	5.08471	3.234	.044*
	Gelir gider ile eşit	25	29.5600	5.28073		
	Gelir gideri karşılamıyor	8	30.2500	4.49603		
<b>Alt Boyut</b>	<b>Çevre ile İlgili Bilgilerin Edinildiği Kaynak</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
GİRİŞİM ve Katılım	Okul	25	53.8800	6.26046	11.067	.000*
	Kitaplar	34	50.6471	8.92012		
	İletişim	44	44.0909	9.96230		
İnanç	Okul	25	25.5200	2.74044	.039	.962
	Kitaplar	34	25.4412	3.38617		
	İletişim	44	25.2727	4.49994		
İlgi ve Duyarlılık	Okul	25	26.9600	4.11785	1.395	.253
	Kitaplar	34	27.3235	5.57984		
	İletişim	44	28.8636	5.34220		
<b>Alt Boyut</b>	<b>Çevreye Bakış Açısı</b>	<b>N</b>	<b>Ort.</b>	<b>SS</b>	<b>F</b>	<b>p</b>
GİRİŞİM ve Katılım	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor	67	53.3881	6.19373	41.472	.000*
	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat etmiyor	34	39.7647	9.03883		
	Bilmiyor ve dikkat etmiyor	2	40.0000	1.41421		
İnanç	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor	67	26.2687	3.12168	6.078	.003*
	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat etmiyor	34	23.6471	4.36156		
	Bilmiyor ve dikkat etmiyor	2	25.5000	2.12132		
İlgi ve Duyarlılık	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor	67	27.2239	4.26338	4.675	.011*
	Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat etmiyor	34	28.6471	6.27106		
	Bilmiyor ve dikkat etmiyor	2	37.5000	2.12132		

\*p<0.05

Öğretmenlerin tutum ölçeği alt boyutu puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Öğretmenlerin yaşı ile “İnanç” ve “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Öğretmenlerin Yaşı arttıkça katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutunda ortalama puanlarının da arttığı görülmektedir. Öğretmenlerin tutum ölçeğinin “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Öğretmenlerin Gelir düzeyi arttıkça “İlgi ve Duyarlılık” alt boyut puanları da artmaktadır.

Öğretmenlerin tutum ölçeğinin “GİRİŞİM ve Katılım” alt boyutu puanlarında çevre ile ilgili bilgilerin edinildiği kaynağa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). “GİRİŞİM ve katılım” alt boyutunda Çevre ile ilgili bilgi kaynağı “Okul” olanların tutum ölçeği puan ortalamaları daha yüksektir.

Ölçeğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin tutumlarında çevreye bakış açısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). “GİRİŞİM ve katılım” ve “İnanç” alt boyutunda Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkate diyor cevabını belirtenlerin tutum ölçeği puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek iken “İlgi ve duyarlılık” alt boyutunda “Bilmiyor ve dikkat etmiyor” cevabını verenlerin puan ortalaması diğerlerinden yüksektir. Yapılan Scheffe testi ile “GİRİŞİM ve Katılım” alt boyutundaki bu farklılığın “Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor- Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat etmiyor”, “Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor- Bilmiyor ve dikkat etmiyor”, “İnanç” alt boyutundaki bu farklılığın “Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor- Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat etmiyor”, “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutundaki bu farklılığın “Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor- Bilmiyor ve dikkat etmiyor” grupları arasında olduğu belirlenmiştir.

## **TARTIŞMA**

Katı atıkların, doğal kaynaklara, insanlara ve herhangi bir canlı yaşamına zarar vermeden toplanması, biriktirilmesi, taşınması ve bertaraf edilmesi önemlidir. Bunun için, olabildiğince az atık üretmeye çalışmak, az atık üretilmesine rağmen atık oluşuyorsa oluşan atıkları olabildiğince geri toplayıp yeniden veya ikincil hammadde olarak kullanmak, insana ve herhangi bir canlı hayatına zarar vermeyecek şekilde bertaraf etmek gerekmektedir (Kurdoğlu, 2013). Toplumdaki her bireyin atık ve geri dönüşüm konusunda bilinçli birer tüketici olabilmesi için özellikle çocukların konuyla ilgili bilinçlendirilmesi gerekir. Bu noktada öğretmenler geri dönüşümcü bir nesil oluşturmada anahtar role sahiptir (Erduran Avcı ve Deniz Çeliker, 2015: 215-224).

Araştırmaya katılan Öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları toplam puan ortalamalarının  $X=101,9126$  olduğu görülmektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puanın 33, en yüksek puanın 165 olduğu göz önüne alındığında öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik olarak ortalamanın üzerinde olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir. Kışoğlu ve Yıldırım’ın (2015:1518-1536) çalışmasında da öğretmen adaylarının katı atıklar ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının genel olarak olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırma sonucumuzu destekler niteliktedir. Harman ve Çelikler’in (2016:331-353) çalışmasında fen bilgisi öğretmen adaylarının önemli bir bölümünün geri dönüşümün anlamı, gerekliliği, yapılış amacı ile ilgili farkındalıklarının yeterli olmasına

karşın geri dönüşüme uğrayabilecek atık türlerine yönelik farkındalıklarının yeterli olmadığı saptanmıştır. Karatekin (2013:71-90) çalışmasında öğretmen adaylarının geri dönüşüm konusundaki farkındalıklarının düşük olduğunu belirtmiştir. Cici ve arkadaşlarının (2005) çalışmasında ise öğretmen adaylarının geri dönüşüm konusundaki çevresel farkındalık düzeylerinin iyi seviyede olduğu vurgulanmıştır.

Araştırmaya alınan öğretmenler arasında çevre ile ilgili bilgileri iletişim araçları/medyadan öğrenenler (%42,7) ilk sırada yer almaktadır. Nitekim Harman ve Çelikler'in (2016:331-353) çalışmasında öğretmen adaylarının geri dönüşüm kavramını daha çok okul olmak üzere medya ve aile aracılığı ile duydukları saptanmış ve geri dönüşüm kavramının geniş kitlelere duyurulması ve gereken önemin verilmesi bağlamında farkındalık oluşturulması için medyada geri dönüşüme daha fazla yer verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Araştırma sonucunda Ölçeğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin tutumlarında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Buna göre kadın öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının erkek öğretmenlerin tutumlarından yüksek olduğu, daha olumlu tutum sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Bu durum kadın öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik farkındalıklarının daha fazla olduğunu düşündürmektedir. Kışoğlu ve Yıldırım'ın (2015:1518-1536) çalışmasında Katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin üç alt boyutunda da (GİRİŞİM ve katılım, inanç, ilgi ve duyarlılık) bayan öğretmen adaylarının tutumlarının erkek öğretmenlerin tutumlarından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu sonuç çalışmamızın bulgusu ile paralellik göstermektedir. Bu durum toplumun erkek ve bayanlara yüklemiş olduğu sorumluluk ve rollerden kaynaklanabilir. Literatürde daha çok çevre eğitimi, bilinci veya çevre farkındalığı konularında, tüm çevre sorunlarına irdeleyen çalışmalar daha fazla yer almakta ve birçok çalışmada kadınların erkeklere göre çevreye daha duyarlı oldukları, olumlu tutum sergiledikleri belirtilmektedir (Şama, 2003: 99-110; Erol, 2006; Çabuk ve Karacaoğlu 2003: 189-198; Kahyaoğlu ve Özgen, 2012: 171-185). Develi ve arkadaşlarının (2017:86-100) öğrencilerle yapmış oldukları çalışmada ise erkek öğrenciler ile kız öğrencilerin ambalaj atıklarının geri dönüşümüne yönelik oldukça yakın sayıda doğru cevap verdikleri, birbirlerine yakın bilgilere sahip oldukları belirtilmiştir.

Araştırmada Öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının "GİRİŞİM ve Katılım" alt boyutunda medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Buna göre evli öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumları her üç alt boyutta da daha yüksektir. Bu sonuca göre evli öğretmenlerin bekarlara göre katı atık ve geri dönüşüm konusunda farkındalıklarının daha fazla olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin herhangi bir çevresel bir kuruluşa üye olma durumuna göre ile "inanç", "ilgi ve Duyarlılık" alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). İki boyutta da çevresel bir kuruluşa üye olmayanların puanı daha yüksektir. Çevre kuruluşuna üye olan ve olmayan öğretmenlerin puan ortalamaları arasında çevre kuruluşuna üye olanların lehine bir farklılık olması beklenirken, Çevre kuruluşuna üye olmayan öğretmenlerde puanın yüksek çıkması, Atık ve geri dönüşüm konusunun toplumun her kesimini ilgilendiren ortak bir konu olmasından kaynaklanabilir. Ayrıca araştırmada çevreyle ilgili herhangi bir kuruluşa üye olan öğretmen adaylarının sayısı üye olmayan öğretmen adaylarının sayısından oldukça düşüktür. Kışoğlu ve Yıldırım'ın (2015:1518-

1536) çalışmasında öğretmen adaylarının katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının adayların çevre kuruluşuna üye olup olmamalarına göre farklılaşmadığı belirtilmiştir.

Öğretmenlerin tutum ölçeği alt boyutu puanlarında yaşa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Öğretmenlerin yaşı ile “İnanç” ve “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). Öğretmenlerin Yaşı arttıkça katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinin “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutunda ortalama puanlarının da arttığı görülmektedir.

Öğretmenlerin tutum ölçeğinin “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutunda gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). Öğretmenlerin Gelir düzeyi arttıkça “İlgi ve Duyarlılık” alt boyutunda katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeği puanları da artmaktadır. Şama'nın (2003:99-110), çalışmasında çevreye yönelik tutumların ailelerin gelir düzeyine göre farklılık gösterdiği, orta ve ortaya yakın gelir grubundaki öğrencilerin, düşük gelir grubundaki öğrencilerden daha olumlu tutum geliştirdikleri belirtilmiştir. Uzun ve Sağlam'ın (2005) çalışması orta sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerin çevre bilincinin daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Kışoğlu ve Yıldırım'ın (2015:1518-1536) çalışmasında ise öğretmen adaylarının katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının ailelerinin gelir düzeyine göre farklılaşmadığı, bu durumun ise çevre sorunlarının toplumun bütün kesimini etkileyen global etkilerinden dolayı beklenen bir sonuç olduğu belirtilmiştir. Çalışma sonuçları arasında farklılık bölgesel ve kişisel farklılıklardan kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin tutum ölçeğinin “GİRİŞİM ve Katılım” alt boyutu puanlarında çevre ile ilgili bilgilerin edinildiği kaynağa göre anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p<,05$ ). “GİRİŞİM ve katılım” alt boyutunda Çevre ile ilgili bilgi kaynağı “Okul” olanların tutum ölçeği puan ortalamaları daha yüksektir. Bu sonuç okulda edinilen bilgilerin ne kadar önemli ve kalıcı olduğunu göstermektedir. Ölçeğin üç alt boyutunda da öğretmenlerin tutumlarında çevreye bakış açısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<,05$ ). “GİRİŞİM ve katılım” ve “İnanç” alt boyutunda “Yapılması gerekenleri biliyor ve dikkat ediyor” cevabını belirtenlerin tutum ölçeği puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek iken “İlgi ve duyarlılık” alt boyutunda “Bilmiyor ve dikkat etmiyor” cevabını verenlerin puan ortalaması diğerlerinden yüksektir. Araştırma sonucunda geri dönüşüme yönelik olarak ilgi ve duyarlılığı yüksek olan bireylerin duyarlı geri dönüşüm davranışları sergilemeleri beklenen bir sonuç iken, özellikle “İlgi ve duyarlılık” alt boyutunda “Bilmiyor ve dikkat etmiyor” cevabı verenlerin yüksek olması, bu konuda daha fazla bilgilendirilmeye gereksinim duyulduğunu göstermektedir.

## **SONUÇ ve ÖNERİLER**

Araştırma sonucunda;

- Araştırmaya katılan Öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları toplam puan ortalamaları  $X=101,9126$  dir.

-Çalışmaya katılan öğretmenlerin katı atık ve geri dönüşüme yönelik tutumlarının cinsiyete, çevreye yönelik bilgilerin öğrenildiği kaynağa ve herhangi bir çevre kuruluşuna üye olma durumuna göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir ( $p<0.05$ ).

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

--Çevre bilincinin kazandırılmasında en büyük etken olan çevre eğitiminin toplumun tüm kesimlerine ulaşacak şekilde yaygınlaştırılarak her yaş ve meslekteki kişilere verilmesi,

--Kitle iletişim araçlarıyla çevre eğitiminin yaygınlaştırılmasına önem verilmesi, TV ve radyo programları ve basın yoluyla geniş halk kitlelerine çevre eğitimi, özellikle geri dönüşümün önemi ve uygulamada nelerin yapılması gerektiğinin anlatılması, böylece toplumun her kesiminde konuyla ilgili farkındalık yaratılması,

-Örgün eğitim programlarında Çevre eğitim programı kapsamında özellikle geri dönüşüm konusuna yer verilerek, bilinçlenmenin sağlanması,

-Öğretmenlere verilen çevre eğitim programlarında geri dönüşüm konusuna dikkat çekilmesi,

-Çevre eğitiminde özellikle erkek öğretmen adaylarının konuya ve faaliyetlere daha fazla katılımlarının sağlanması,

-Öğretmenlere çevre kuruluşları ve faaliyetleri konusunda tanıtımların yapılarak üye olmalarının ve aktif rol almalarının sağlanması,

- Ayrıca, çevre eğitiminin bireylere kazandırılması amacıyla; ilköğretim, lise ve üniversite düzeylerinde bu eğitime katkıda bulunacak projelerin geliştirilerek konuyla ilgili toplantıların planlanarak ilgi ve duyarlılığın artırılması,

- Konuyla ilgili daha kapsamlı çalışmaların yapılması önerilebilir.

## **KAYNAKÇA**

Aksu, Y. (2009). *Fen Ve Teknoloji İle Sınıf Öğretmenlerinin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi (Burdur İli Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.

Bener, Ö., Babaoğlu, M. (2008). Sürdürülebilir Tüketim Davranışı Ve Çevre Bilinci Oluşturmada Bir Araç Olarak Tüketici Eğitimi. Hacettepe Üniversitesi Sosyolojik Araştırmalar E-dergisi, [http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/\\_/makaleler/surdurulebilirtuketimdavranisi.pdf](http://www.sdergi.hacettepe.edu.tr/_/makaleler/surdurulebilirtuketimdavranisi.pdf) 30 Ocak 2015 tarihinde Scholar Google veri tabanından alınmıştır.

Cici, M., Şahin, N., Şeker, H. ve Görgeç, İ. (2005). Öğretmen Adaylarının Katı Atık Kirliliği Bağlamında Çevresel Farkındalık Ve Bilgi Düzeyleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 7, 37-50.

Çabuk, B., Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite Öğrencilerinin Çevre Duyarlılıklarının İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi* 36 (1-2), 189-198.

Çepel, N. (1992). *Doğa Çevre Ekoloji ve İnsanlığın Ekolojik Sorunları*. İstanbul: Altın Kitaplar Yayınevi.

Deniş, H. ve Genç, H. (2007). Çevre Bilimi Dersi Alan Ve Almayan Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Çevreye İlişkin Tutumları Ve Çevre Bilimi Dersindeki Başarılarının Karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 20-26.

Develi, E., Gürsoy, H.H. Özçelik, E., Emik, H., Yavuz, G. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Ambalaj Atıklarının Geri Dönüşümüne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi: (Niğde İli Örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (1), 86-100.

Erduran Avcı, D; Deniş Çeliker, H. (2014). "Science Teachers' Perceptions Of Waste And Recycling: The Project Of Recycler Teacher". International Society of Educational Research (İSER) World Conference, October 29 –November 2, Kapadokya, Turkey.

Erduran Avcı, D.; Çeliker, H. (2015). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Atık ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutumlarına Geri Dönüşümcü Öğretmen Projesinin Etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 215-224.

Erol, G. (2005). *Sınıf Öğretmenliği İkinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre ve Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Ertürk, H. (1994). *Çevre Bilimlerine GİRİŞ*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Güçlendirme Vakfı Yayın No:96.

Harman, D., Çelikler, D (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Geri Dönüşüm Kavramı Hakkındaki Farkındalıkları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,16 (1), 331-353.

Kahyaoğlu, M., Özgen, N. (2012). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5 (2), 171-185.

Kayalı, H. (2010). Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (21), 258-268.

Karasar, N. (1994). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Karatekin, K. (2013). Öğretmen Adayları İçin Katı Atık Ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (10), 71-90.

Karatekin, K., Merey, Z. (2015). Attitudes of Preservice Social Studies Teachers Towards Solid Wastes And Recycle. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (2), 297- 314.

Kışoğlu, M., Yıldırım, T. (2015). İlkokul ve Ortaokullarda Çevre Eğitimi Verecek Olan Öğretmen Adaylarının Katı Atıklar Ve Geri Dönüşüme Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Journal of Human Science* 12 (1), 1518-1536.

Kurdoğlu, A.Ş. (2013).*Ambalaj Atıkları Yönetimi İstanbul (Kadıköy Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

MEB (2009). Çevre Koruma Katı Atık Toplama, Ankara. [http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cevrekoruma/moduller/k\\_ati\\_atik\\_toplama.pdf](http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cevrekoruma/moduller/k_ati_atik_toplama.pdf). 12 Şubat 2013 tarihinde Scholar Google veri tabanından alınmıştır.

Türkiye Çevre Vakfı (2003). *Türkiye'nin Çevre Sorunları*. Ankara: Türkiye Çevre Vakfı Yayınları.

Şama, E. (2003). Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 99-110.

Uzun, N.,Sağlam, N., (2005). Sosyo-Ekonomik Durumun Çevre Üzerindeki Etkisi. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 194-202.

Yılmaz, A., Bozkurt, Y. (2010). Türkiye'de Kentsel Katı Atık Yönetimi Uygulamaları Ve Kütahya Katı Atık Birliği (Kükab) Örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (1), 11-28.



## METİNLERARASI BİR DUYUŞ İLE XXI. YÜZYILIN MODERN MASALLARI: TOKYO UÇUŞU İPTAL

*Hasan Demir*

*Öğrenci, Akdeniz Üniversitesi, hasande26@gmail.com*

### ÖZET

Tokyo'ya gitmek için kalkan bir 747, kötü hava koşulları sebebiyle 323 yolcusunu başka bir şehrin havaalanına bırakmak zorunda kalır. Şehirde düzenlenen fuar sebebiyle var olan kalabalığa bir de bu 323 kişi eklenir. Zor da olsa "13" kişi dışında tüm yolculara geceyi geçirebilecekleri bir yer bulunur. Geriye kalan bu "13" kişi geceyi havaalanında geçirmek zorunda kalır. Varacakları yerin "Tokyo" olması dışında haklarında bilgi sahibi olmadığımız bu "13" kişi vakit geçirmek için en eski yöntemlerden birine tutunurlar: hikâye anlatmak. Hint asıllı Britanyalı yazar Rana Dasgupta'nın ilk "romanı" olan Tokyo Uçuşu İptal (2005), yaratılan kurmaca dünyası ile gerçek yaşamın bazı noktalarına değdikçe zenginleşen ve fantastik öğeleriyle modern dünyayı bir araya getiren hikâyeleriyle XXI. yüzyılın içinde adeta modern Binbir Gece masalları olarak karşımıza çıkıyor. Dasgupta, XXI. yüzyıl insanının yaşadığı yenileşmeleri ve bu yenileşmelerin getirdiği yıkımları kendi fantastik dünyalarındaki insanlarla yüz yüze getiriyor. Bu yüzleşmenin uçları Doğu hikâye anlatma geleneği ile Batı romancılığı arasında birleşiyor. Fakat bu hikâyelerdeki masalsı anlatım bizi alışık olduğumuz o mutlu sonlara götürmüyor. Bu çalışmada Rana Dasgupta'nın "Tokyo Uçuşu İptal" isimli eserine başta metinlerarasılık kavramı olmak üzere motif, imge, eklettizm, senkretizm, kültürlerarasılık, Doğu-Batı tahkiyeciliği ve küreselleşme kavramları üzerinden bir yorum getirilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Doğu hikâyeciliği, metinlerarasılık, eklettizm, türlerarasılık, senkretizm.

## 21TH CENTURY'S MODERN TALES ON INTERTEXTUAL CONTEXT: TOKYO CANCELLED

### ABSTRACT

A 747 which takes off for Tokyo, because of bad weather conditions, has to leave 323 passengers at another airport in another city. The city is already crowded by the reason of the fair organized in the city and these 323 people join it. Apart from 13 people, all passengers find a place to spend the night even if it is not easy. And the remaining "13" people have to spend the night at the airport. These "13" people, to whom we don't have any information except the fact that they are heading to "Tokyo", begin to occupy with one of the earliest ways for spending time: to tell a story. Tokyo Cancelled (2005), the first "novel" of the Indian-born British author Rana Dasgupta, touches some points of real life with the creation of fictional world and richens the stories and portraits the modern world with fantastic elements. So, in the midst of the century, it turns out to be kind of the Arabian Nights. Dasgupta, confront people with the innovations and destructions during the 21th century, in their fantasy world. The tails of this confrontation combine with the oriental storytelling tradition and the occidental novel. But the fabulous and magical narrative of these stories does not lead us to those happy endings we are accustomed to. In this work, we try to interpret Dasgupta's Tokyo Cancelled on the concepts of in particular intertextuality, motive, image, eclecticism, syncretism, interculturalism, oriental- occidental storytelling and globalization.

**Keywords:** Oriental stories, intertextuality, eclecticism, interspecificity, syncretism.

## GİRİŞ

Rana Dasgupta, 5 Kasım 1971 yılında İngiltere'nin Canterbury şehrinde dünyaya geldi. Roman ve deneme yazarı olan Dasgupta Cambridge şehrinde büyüdü. Balliol Koleji ve Oxford'da öğrenim gördükten sonra Fulbright bursu ile Wisconsin-Madison Üniversitesi'ne gitti. 2001 yılından beri Hindistan'ın Delhi şehrinde yaşamaktadır. Dasgupta'nın ilk romanı Tokyo Uçuşu İptal 2005 yılında yayınlandı. Bu kitap küreselleşmenin gücünü bir inceleme olarak anlatmaktadır. Bu hikâyeler XXI. yüzyılın yaşam formlarını geniş bir açıda toplarken aynı zamanda film starlarını, göçmen işçileri, yasadışı göçmenleri ve denizcileri konu edinmektedir (Dasgupta, 2015). Dasgupta ikinci romanı Solo'da XX. ve XXI. yüzyılın epik masallarını yüz yaşındaki Bulgar bir adamın bakış açısıyla anlatır. XX. yüzyıldaki yaşamında küçük şeyler başarmış olan bu kişi ideolojik deneyimlerinin sona ermesiyle bir peygamber düşleminin içine girerek ürkütücü karakterlerden oluşan bir koleksiyon (iblisler ve melekler) ötesinde bir hayat yaşar (Dasgupta, 2011). 20 dile çevirisi yapılmıştır. Bu romanla prestijli bir ödül olan Commonwealth Writers Ödülü'nü kazanmıştır. Üçüncü kitabı Başkent: XXI. yüzyılın Delhi'si, Delhi'nin kurgusal olmayan bir araştırması ve küreselleşmenin getirdiği değişimin ve kişiliklerin yansıtıldığı bir eserdir (Dasgupta, 2014). Ryszard Kapuściński Award edebi röportaj ödülünü aldı ve Orwell Ödülü için kısa listeye seçildi. Dasgupta şu anda ulus-devlet sisteminin getirdiği krizlerle ilgili bir kitap üzerinde çalışmaktadır. Berlin'deki "Şimdi canavarların zamanı: Milletlerden sonra ne geliyor?" başlıklı sergi ve konferansta küratörlük yaptı. 2018 yılında düzenlenmeye başlayan bir edebiyat ödülünün edebi direktörlüğünü yapmaya başlamıştır. 2014 yılından beri her baharda Brown Üniversitesi'nde «Modern Kültür ve Medya» bölümünde öğretim görevlisi olarak ders vermektedir. Hikâye içinde hikâye kurgusu ile Binbir Gece Masalları, Decameron ve Canterbury Hikâyeleri'ni hatırlatan Tokyo Uçuşu İptal, bize yaşadığımız yüzyılın görmek istemediğimiz yanlarını fantastik öğeleriyle birlikte masalsı bir biçimde anlatır. Tokyo'ya gitmek için kalkan bir 747 tipi bir yolcu uçağı, kötü hava koşulları sebebiyle 323 yolcusunu başka bir şehrin havaalanına bırakmak zorunda kalır. Şehirde düzenlenen fuar sebebiyle var olan kalabalığa bir de bu 323 kişi eklenir. Zor da olsa "13" kişi dışında tüm yolculara geceyi geçirebilecekleri bir yer bulunur. Geriye kalan bu "13" kişi geceyi havaalanında geçirmek zorunda kalır. Varacakları yerin "Tokyo" olması dışında haklarında bilgi sahibi olmadığımız bu "13" kişi vakit geçirmek için en kadim yöntemlerden birine tutunurlar; hikâye anlatmak.

"Arkadaşlar, birbirimizi böyle sessiz sessiz oturacak kadar tanımıyoruz diye düşünüyorum. Ancak birbirini iyi tanıyan insanlar böyle oturur. Birbirimizi görmezden gelmeyelim. Sizce de öyle değil mi? Naçizane bir öneride bulunmak isterim -kabul edip etmemek size kalmış- ama aklıma şu geldi: Aramızda anlatacak bir hikâye bilen var mı acaba?"

...

Birinin sesi duyuldu: Benim anlatacak bir hikâyem var.

Aynen böyle, merasimsiz bir şekilde." (Dasgupta, 2015:17)

Kitapta hikâyelere geçiş bu şekilde sağlanır. Binbir Gece Masalları'nda Şehrazat zaman kazanarak ölüm emrini hep bir sonraki anlatacağı hikâyeye kadar erteler. Decameron'da salgından kaçan on kişi yerleştikleri evde zaman geçirmek için hikâyelerini anlatırlar. Canterbury Hikâyeleri'nde ise kervan yolunda anlatılan hikâyeler ile zaman her zaman insanlar için olumlu bir şekilde geçirilir. Tokyo Uçuşu İptal'de de insanlar uçaklarının kalkacağı vakte kadar zamanlarını daha kolay geçirebileceklerini düşündükleri bu yöntemle başvururlar. Tokyo Uçuşu İptal'in bu üç eserle de bu bakımdan bir benzerliği görülmektedir. Teknoloji bu kadar ilerlemişken ve zaman geçirmek için sığınabilecekleri birçok yer varken yine de akla eskilerin bu yöntemi gelmektedir. Çünkü insan için tanımadığı başka bir yüz her zaman için keşfetmesi gereken bilinmezliklerle doludur. W. Benjamin'in de söylediği gibi "uzaktan gelenin anlatacakları vardır" (kitap.radikal.com.tr, 2015). Bu noktada dünya anlatı geleneğinin önemli eserleri arasında yer alan iki kitaptan, Decameron ve Canterbury Hikâyeleri'nden örneklerle devam edilmesinin faydalı olacağını düşünmekteyiz. Bu örneklerle bakarak anlatı içindeki anlatıların nasıl kurgulanmaya başladığı ve neden anlatı içinde anlatı yönteminin tercih edildiği yani hikâyelerin niyetini ve yöntemini belirten o ilk ateş başka bir ifadeyle girizgah epizotları metinlerarasılık açısından değerlendirildiğinde nasıl da benzer özellikler gösterdiği fark edilecektir:

"Kraliçe dedi ki: "Bakın güneş tepede, hava çok sıcak. Zeytinlerdeki ağustosböceklerinin sesi dışında çıt çıkmıyor. Başka bir yere gitmemiz akılsızlık olur. Burası ferah, serin. Canı isteyen oynasın diye satranç tahtalarını, taşlarını da getirttim. Bana sorarsanız oynamayın derim. Oyun, oyunculardan birinin üzülmesine yol açar, ne öbür oyuncu, ne de oyuncu izleyenler hoşlanır bundan. Oysa her birimiz bir öykü anlatacak olursak, herkes hoşnut kalır; günün bu sıcak saatlerini böyle geçirelim. Siz son öyküye gelmeden, güneş batmış, hava serinlemiş olur, istediğimiz yere gideriz o zaman. Dediklerimi onaylarsanız öykü anlatmaya başlayabiliriz. Yok, bu görüşü paylaşmıyoruz derseniz, isteyen istediğini yapabilir akşama dek."

Kadınlar da erkekler de, öykü anlatılmasından yana çıktılar.

"Öyleyse" dedi kraliçe, "bu ilk günümüzde herkes en sevdiği konuyu anlatsın, istediği gibi."

Sonra sağında oturan Panfilo'ya dönüp gülümseyerek, dağarındaki öykülerden birini anlatarak ilk örneği vermesini istedi. Panfilo bu isteği hemen yerine getirdi, kendisini dikkatle dinleyenlere aşağıdaki öyküyü anlattı." (Boccaccio, 2002)

"Hepimiz, Tanrı onu korusun, Aziz Tomas'ın sadakatinizi ödüllendireceği Canterbury'ye gitmek üzere yola çıktığınızı biliyorum. Yolda hikâyeler ve çeşitli eğlencelerle vakit geçirmenizi bekliyorum. Bu pek doğal. Sessizce öyle put gibi yan yana at sürmenin ne eğlenceli ne de rahat bir yanı olur. Bu yüzden size planımı teklif edeceğim ya. Size keyifli vakit geçirecektir. Plana uyup uydurduğum oyunu oynayacak olursanız, babamın ruhu üzerine yemin ederim ki yarınki yolculuğunuzda vaktin nasıl geçtiğini anlamayacaksınız. Daha fazla konuşmayayım da teklifimi kabul edenler ellerini kaldırsın lütfen.

...

Uzun lafın kısıması önerim şu: Canterbury yolunda hepiniz iki hikâye anlatacaksınız. Her yolcunun bildiği gibi hikâyeler yolu kısaltır. Aynı şekilde Londra'ya dönerken de herkes iki hikâyeye daha anlatacak.” (Chaucer, 2017:54)

Boccaccio'nun Decameron'undaki ve Chaucer'in Canterbury Hikâyeleri'ndeki hikâyeleri anlatmaya karar verme anlarını Tokyo Uçuşu İptal'deki an ile karşılaştığımız zaman aralarında pek fark olmadığını görmekteyiz. Her üç durumda da bir zorunluluk altında kalınması, bir grup insanın bir arada bulunması ve hikâyeye anlatma fikrini ortaya atan bir kişinin fikirlerini yüksek sesle paylaşması dikkat çekmektedir. Üç eserde neden hikâyeye anlatılması gerektiği özellikle sebepleriyle dile getirilir. Ötekilerden farklı olarak Tokyo Uçuşu İptal'de bu duruma biraz da özlem katılarak öne sürülür:

“Öğrenciyken akşamları birbirimize hep hikâyeye anlatırdık. Başka bir şeye paramız yetmezdi zaten! Yine öyle güzel hikâyeler dinlemeyi çok isterim. İnsanı rahatlatır, başka dünyalara götürür. Hem de fark etmeden check-in saatine kadar oyalanmış oluruz. Ne dersiniz?” (Dasgupta, 2015:17)

Çünkü hikâyeye anlatmak artık eskisi kadar başvurulan bir yöntem olarak görülmez. Belki de çok eskide kalan bir gelenek değildir ancak en azından gençlik yıllarındaki anılarını hatırlamak ve eskiye dönme arzusu bekleme salonundaki geçirilecek olan gecenin kaderini değiştirir. A. Ömer Türkeş'in de belirttiği gibi “Tokyo Uçuşu İptal, tarihin kendisi kadar eski olan hikâyeye anlatma geleneğine de bir saygı duruşu olarak okunabilir”. (kitap.radikal.com.tr, 2015)

### **Tokyo Uçuşu İptal'in Masalsı GİRİŞleri**

Masalları masal yapan belki de dinleyicisini daha ilk cümlesinden itibaren içine çeken masal kalıpları, belirgin ifadelerden uzak geniş bir zaman kavramı ve fantastik olaylara doğru götüren üslubudur. Masala başlarken dikkat uyandıran GİRİŞ cümlesi dinleyiciler için belki de masalın gidişatı hakkında yorum yapacakları ilk önemli noktadır.

“Masalların GİRİŞinde genellikle bir başlangıç durumu sunulur. Ailenin üyeleri sayılır ya da geleceğin kahramanı yalnızca, adıyla ya da durumunun betimlenmesiyle belirtilir. Her ne kadar başlangıç durumu, bir işlev değilse de yine de önemli bir biçimbilimsel öge niteliği taşır.” (Propp, 2001:45)

Propp'un da belirttiği gibi başlangıç durumu masalın diğer öğeleri gibi bir işleve sahip değilse bile biçimbilimsel öge niteliği taşımaktadır. Başlangıçlar her zaman önemlidir. “XXI. yüzyılın modern masalları” olarak tanımladığımız bu eserde bilindik masal kalıplarına benzer ama daha ironik bir başlangıç yapılır. Bu ilk cümle esasen bize hikâyelerin bizi nasıl alt üst edeceğinin habercisi olmaktadır.

“Çok da eski olmayan bir zamanda, önceleri gayet sık rastlanan ama şimdilerde ne yazık ki pek zor bulunan o küçük ve dünyaya kayıtsız yerlerden birinde İbrahim adından bir prens vardır.” (Dasgupta, 2015:19)

Zamanın çok da eski olmadığına belirtilmesi hikâyenin anlatıldığı andan çok da uzak olmayan bir vakitte yaşandığını gösterir. Ayrıca dünyanın yaşadığı büyük değişimlere bir gönderme ile devam eder. Önceleri keşfedilmeyen ve hakkında bilgi sahibi olunamayan birçok bölge ve şehir vardı. Aynı şekilde bu bölgelerin de dünyada olup bitenden haberdar olmak gibi bir kaygıları yoktu. Şimdilerde ise dünyada olup bitenden anında haberi olmayan bu yerlerden çok az kaldığı belirtilerek teknolojinin ve küreselliğin yıktığı bu duvarların olumsuz bir yönü olduğu izlenimi uyandırılmaktadır. Masala benzer GİRİŞ cümlelerini devam eden diğer hikâyelerde de görmeye devam ederiz.

“Bir zamanlar Lagos şehrinde Marlboro adında bir delikanlı vardı.” (Dasgupta, 2015:173)

“Bir zamanlar Londra şehrinde üç oğlu olan bir borsacı yaşardı.” (Dasgupta, 2015:35)

“Büyük İstanbul şehrinde, Süleymaniye Camii'nin etrafındaki huzurlu türbelerin yakınlarında hem şehir halkının hem de turistlerin epeyce rağbet ettiği Kapalıçarşı'ya uzak denemeyecek bir mesafede Laleli diye bir yer vardır.” (Dasgupta, 2015:243)

Binbir Gece Masalları'ndaki hikâyelerin GİRİŞlerini Tokyo Uçuşu İptal'in GİRİŞleri ile karşılaştırdığımız zaman ilk olarak eylemin duyulan geçmiş zaman kipinden görülen geçmiş zaman kipine doğru geçtiğini görüyoruz.

“İşittim ki, ey bahtıgüzel şah, eski zamanlarda Haledan ülkesinde adı Şehrman olan, kudretli bir orduya ve hatırı sayılır zenginliklere sahip bir şah varmış.” (Mardrus, 2001:15)

“Anlatırlar ki, ama ancak Tanrı doğrusunu bilir, Kûfe kentinde, bir zamanlar, o kentin en zenginlerinden ve en saygınlarından Rebi adında biri yaşarmış.” (Mardrus, 2001:105)

“İşittim ki, ey bahtıgüzel şah, Kahire'de kentin tacirlerinin kahyası olan saygın bir şeyh varmış.” (Mardrus, 2001:134)

Bu birçok şeyi duyarak öğrenme durumundan, olaylar yaşanırken oradaymış gibi görebilme durumuna geçişin en büyük sebeplerinden birisi XXI. yüzyılın teknoloji ile birlikte öğrenme biçimlerini de değiştirmiş olmasıdır. Bilgisayarlar, cep telefonları, güvenlik kameraları ve televizyonlar sayesinde izlediğimiz haberler, internette saniyesi saniyesine gördüğümüz hikâyeler, stadyum dışında da oradaymış gibi izleyebildiğimiz maçlar ile artık biz daha kısa sürede birçok yerde bulunabilmeye imkanlı hale geldik diyebiliriz. Bu imkanlar ile oradaymışız hissini benimseyerek bu durumu dilimize de taşır hale geldik. Özetle bir şeyi anlatabilmek için mekandan çok uzakta olmanın ve birinci dereceden yaşanan deneyimin olmamasının eksikliğini, yaşadığımız yüzyılda imkanlı hale geldiğimiz sürece hissetmiyoruz. Yüzyıllar öncesinde anlatılmaya başlanan Binbir Gece Masalları'ndaki bir hikâyeye başlarken ağızdan çıkan ilk cümle ile XXI. yüzyılda yazılan Tokyo Uçuşu İptal'deki hikâyelere başlarken okunan ilk cümleyi karşılaştırdığımızda aralarındaki bu farkı rahatlıkla görebilmekteyiz. Hikâyeyi başlatan ortak deneyim büyük ölçüde hikâye anlatıcılığının dinleyicilere/okuyuculara getirmiş olduğu güven duygusunu da güçlendirmektedir. Deneyim değerlidir ve kaybedilmektedir. Benjamin'in deneyimi kaybetmekle hikâyeye

anlatıcılarını ve anlatıcılığını yitirmek arasında kurmuş olduğu doğal bağın kopuşunu bir ağıt gibi anlatması bundandır (Benjamin, 2012: 77–78).

### **Anlatının derinlik alanı olarak mekan**

Dasgupta, anlatılarını havaalanı gibi ilginç bir mekân zeminine oturtur. Ve okur birçok bilgiden bilinçli bir şekilde mahrum bırakılır. Havaalanının ismi, anlatıcıların isimleri ve kişisel özellikleri dile getirilmez. Bilinen tek şey hepsinin Tokyo'ya gitmek niyetinde olduğudur. Bu siliklik ve havalimanı imgesi küreselliğin ilk adımlarıdır. Masal mekanı da böyledir. Çoğu zaman gerçekten var olmayan, çok uzaklarda, tehlikelerle dolu ve türlü olanakların mümkün kılınabildiği bir yerdir. Anlatı mekanı ise Binbir Gece Masalları ve Decameron'a baktığımızda kapalı bir alan olarak görülmektedir. Bu bir ev veya saray odası olabilir. Ancak bu mekan dış etkenlerden az çok arındırılmış ve hikâye anlatılırken engel çıkmayacak bir yerdir. Tokyo Uçuşu İptal'de de bu kapalı alan havaalanı olarak kurgulanmış ve ismini bilmediğimiz karakterlerine derinlik katan bu "uluslararası köprü" belirsizliği inşa ederken bir yandan da olasılıkları bir kenarda tutan mükemmel bir tercih olmuştur. Dünyanın dört bir yanından gelen yolcularla dolu bir havaalanı ve geçirilecek bir gece belki de küresel ve kültürlerarası anlatıları bir arada toplamanın en iyi yolu olabilir. Herhangi bir kıtaya ait olabilecek 13 kişi en eski vakit geçirme yöntemlerinden birini seçerek bizi 13 çarpıcı hikâye ile tanıştırlar.

### **Metinlerarasılık Yönünden Hikâyeler**

#### **Milyarderin Uykusu**

Kitaptaki üçüncü hikâye olan "Milyarderin Uykusu" isimli hikâyede Delhi şehrinde her şeye sahip olan nüfuzlu bir iş adamı yaşamaktadır. Ancak eşikle sahip olamadıkları bir çocuğun özlemini duymaktadırlar. Bir gazete haberiyle bilim adamlarının bir goril klonladıklarını ve artık insan klonlamanın da mümkün olduğunu öğrenen çift bu yolda bir adım atarlar.Varlıklı ve nüfuzlu iş adamı, bir biyoteknoloji uzmanı tutarak Bahamalar'da laboratuvar kurdurur ve kendisine yakışacak mükemmellikte bir erkek evlat yapmasını ister. Gerekli koşullar sağlandıktan sonra eşine sağlıklı bir hücre yerleştirilir. Dokuz ay sonra sağlıklı bir doğum sonrasında çiftin sürpriz ikizleri dünyaya gelir.Kızın güzelliğinin aksine oğlanın şekilsiz ve büzüşmüş yapısı dikkat çeker. Kocaman, köşeli kafası bir ineğinkine benzemektedir. İş adamı oracıkta o çocuğun onun oğlu olmaması gerektiğine karar verir ve çocuğu başka bir şehre yollayarak tanımadığı bir aileye evlatlık olarak verilmesini sağlar.Kızın adını Sapna yeni ailesi de oğullarının adını İmran koyarlar. Böylece kardeş olduklarından habersiz bir şekilde İmran ve Sapna'nın hikâyesi başlar. Onlar birbirinden çok farklı yerlerde büyürler ve birbirlerini görecekleri ilk ana kadar başlarından çeşitli olaylar geçer. Birbirlerini buldukları anda ise karşı koyamadıkları bir gücün farkına varırlar. Esaretten, silahlı çatışmalardan ve polislerden kurtularak şehrin uzak köşesine kaçarlar ve baş başa kaldıklarındaysa açıklıkla ve uzun uzun sevişerek birlikte olurlar. (Dasgupta, Tokyo Uçuşu İptal, 2015:65)

#### **Şah Ömer'ün Neman ve Şaşırtıcı Güzellikteki İki Oğlu: Şarkan ve Davü'l Mekan**

Şah Ömer'ün Neman, oğlu Şarkan dışında başka bir çocuğu olmadığı için üzülmemektedir. Eşlerinden birinin hamile olduğunu öğrenince çok sevinir ve beklemeye başlar. Oğlu Şarkan ise kendisine rakip olarak gördüğü başka bir oğlan

çocuğunun doğmasını istemez. Doğum zamanı Şarkan bir adamını doğacak çocuğun cinsiyetini öğrenmesi için yollar. Şahın biri kız biri oğlan ikizleri olur ancak Şarkan'ın yolladığı adam kız doğduktan sonra rahat bir nefes alarak oradan ayrılır ve erkek çocuk doğmadığını iletir. Böylece Şarkan gideceği savaş için rahatça yola çıkar. İkizlerden kız olanın ismini Nüzhet koyarlar. İkizler büyümeye başlarlar ve Kabe'ye gitmek arzusundadırlar fakat babaları şah buna erken olduğu için izin vermez. Onlar da saraydan kaçarak yollara düşerler. Başlarından binbir türlü olay geçer ve Nüzhet önce köle pazarına düşer daha sonra da bir tüccar tarafından Şam'a vali olan Şarkan'a hediye olarak verilir. Şarkan, Nüzhet'in kardeşi olduğundan habersiz bir şekilde ondan çok etkilenir ve hemen evlenirler ve bir çocukları bile olur. (Mardrus, 2001)

İki hikâyedeki benzerliklere bakalım:

1. Binbir Gece Masalları'ndaki hikâyede çocuk isteyen, varlıklı, kudretli ve sözü geçen bir Şah Ömerü'n Neman görürüz. «Milyarderin Uykusu» isimli hikâyede yine bu nitelikleri taşıyan varlıklı ve sözü geçen bir iş adamı görülür. Ve bu iki adamın da sahip oldukları güçlere rağmen çocukları olmamaktadır. Bu durum bizim halk hikâyelerimizde de görülen temel motiflerden biridir. Kudretli olup çocuk sahibi olamamak Türk halk hikâyelerinde sık karşılaşılan ve dervişin gelip konuşması, dervişin elmayı ikiye ayırarak vermesi gibi yöntemler ile çocuk sahibi olunduğu görülmektedir. Aşağıdaki maddeler de dahil olup halk hikâyelerimizdeki motiflerle benzerlik göstermektedir (Alptekin, 2002: 313-341)
2. İki hikâyede de doğan kız çocuklarının güzellikleri oldukça etkileyici olarak anlatılır.
3. İki hikâyede de birliktelik yaşayan çocuklar kardeş olduklarından habersiz bir şekilde karşılaşılır ve birbirlerine karşı dayanılmaz bir çekim gücü hissederler.
4. Binbir Gece Masalları'ndaki hikâyede «Kuran» ve «Kâbe» vurgusu vardır. Milyarderin Uykusu isimli hikâyede de «Kuran baskısı», «Arapça ve Kâbe» isimleri geçmektedir.
5. Sapna ve Nüzhet farklı durumlar sonucunda aynı esareti yaşarlar. «Sapna», korunaklı bir binaya yerleştirilir ve kilit altında tutulur. «Nüzhet» ise köle pazarına düşerek özgürlüğünü bir tüccarın eline bırakır.

Zindandaki Pazarlık

Polonya'nın Bytom şehrinde bir çift, çocuk beklemektedirler. Kadın mutlu adam ise bu durumdan işsiz olduğu için mutsuzdur. Adamın türlü oyunlarına rağmen kadın bir kız çocuğu doğurur. Boynundaki haç şeklindeki doğum lekesini gören kadın bebeğin tanrı vergisi olduğuna iyice iman eder ve bebeğin adının Katya koyar. Ancak, artık evin babasının kaynayan nefretini yöneltebileceği gerçek bir nesne vardır ve bu nefret iyice artmıştır. Baba, bebekten kurtulmanın yollarını arar ve onu bir tren vagonuna atarak başka bir şehre sahipsiz bir şekilde yollar. Katya, gerçek anne ve babasından habersiz bir şekilde çocukları olmayan bir anne ve babanın evladı olarak büyür. Annesine dikiş işlerinde yardım eder ve ondaki cevheri gören annesi kendisini geliştirmesi için ona yol gösterir. Katya'nın diktiği yorganların

kısa bir süre sonra sorunları olan çiftlere çözüm ve sağlık getirdiği fark edilir. Böylece Katya'nın ünü de parası da kısa sürede artmaya başlar. Katya, hayatına kendisi yön vermeye başlar ve başka bir şehre taşınır. Tanıştığı farklı sınıftan insanlar onu bir şekilde "W" isimli bir adama kadar getirir. "W" bedeninin tüm sınırlarına vakıf olmuş ve insanlık deneyimini aşmış bir kişi olduğunu Katya'ya gösterir. Katya ise hayran olduğu "K" ile birlikte olma karşılığında "W" ile bir anlaşma yaparak çocuk sahibi olma özelliğini kaybetme pahasına bir işe GİRİŞİR. İstediklerini başaramayan Katya artık çocuk sahibi olamayacağını fark eder ve "W" ile görüşerek onu öldürmeyi planlar. "W" kurnazlık yaparak Katya'yı aramaya şehre gelen gerçek babası Wiktor'u kendisi gibi göstererek Katya'nın karşısına çıkarır. Katya babası olduğundan habersiz bir şekilde Wiktor'u vurur. Wiktor hayatta kalır ancak büyük bir beyin hasarı olduğu için bebek zihninde yaşayan biri gibi davranır ve Katya onu evine getirerek bir bebek gibi bakmaya başlar. (Dasgupta, Tokyo Uçuşu İptal, 2015:317)

Zindandaki Pazarlık ve Kral Oidipus arasındaki benzer noktalar:

1. Zindandaki Pazarlık hikâyesinde ve Kral Oidipus hikâyesinde iki ailenin de doğan çocukları cinsiyetleri ve sebepleri farklı da olsa istenmemektedir. İki hikâyede de anne karakterler doğan çocukları için babalarına göre daha ılımlı davranmışlardır.
2. Oidipus daha doğmadan bir kehanet ile lanet getireceği söylenerek tanrısal bir gücün varlığı hissettirilmiştir. Katya ise daha doğmadan babası tarafından istenmemiş, kürtaj ve düşük yaptırma gibi hilelere başvurulduğu halde doğumu engellenememiştir. Ayrıca doğduktan sonra boynundaki haç işareti tanrı vergisi olduğu şeklinde açıklanmıştır. İki hikâyede de bu tanrısal güç benzer şekillerde göz önüne getirilmiştir.
3. Oidipus, ailesinden uzaklaştırılmasına rağmen tıpkı kehanetteki gibi babası olduğundan habersiz bir şekilde kralı öldürür. Zindandaki Pazarlık hikâyesinde böyle bir lanet görülmezken Katya da ailesinden uzaklaştırılmış ve babasını babası olduğundan habersiz bir şekilde öldürmeye çalışmıştır. Ancak başarılı olamamıştır. İki hikâyede de bu benzerlik oldukça etkileyici bir şekilde işlenmiştir. (Sophokles, 2017)

Oyuncak Bebek

Yukio Osaka'da geçen çocukluğu boyunca hep kararsızdı. Bu kararsızlığı okul yıllarında ve iş hayatında da devam etti. Minako ile karşılaştılar ve evlenmeye karar verdiler. Minako'nun babasının serveti Yukio gibi birini damat olarak kabul etmesine imkan vermiyordu. Ancak bir şekilde ikili evlendi. Yukio çok hırslıydı ve yükselmek için çok çalışıyordu. Ancak bir süre sonra ne kadar çalışırsa çalışsın istediği zenginliğe erişemeyeceğini düşündü. Kendi işini kurup büyük oynamaya karar verdi ve projesini gerçekleştirmek için büyük bir sermaye aramaya başladı. Minako'nun babası Bay Yonekawa'ya bu fikrinden bahsetti ve parasını katlayacağına güvence vererek gerekli sermayeyi edindi. Bundan sonra Yukio bütün dış ilişkilerini neredeyse bitirdi ve işten başka bir şey yapmaz oldu. Karısını ihmal etti, dışarıya çıkmadı ve çalışma odasını bir çöplüğe döndürdü. Bu şekilde aylar geçti ve Yukio'nun artık geri dönüş için beklemesi gereken bir zaman oluştu. Bu zaman aralığında dışarıya çıktı ve gezmeye başladı. Bu gezinti sırasında bir garajda yapay uzuvlar gördü ve hemen yaklaşarak inceledi. İki kol ve iki bacak satın alarak evin yolunu tuttu. Yukio parçaları toplayarak bir oyuncak bebek yapmaya karar verdi. Karısı ile arası iyi değildi ve böyle bir şeye ihtiyacı vardı. Kolları ve bacakları



birleştirebileceği bir gövde tasarlamaya başladı. Hafif ve esnek bir metal kullanarak omuzları, omurgayı, leğen kemiğini ve kaburgaları ortaya çıkardı, bu iskeletin üzerine de açık kahverengi bezden yaptığı deriyi kaplayıp dikti. Gövdenin içini, havayla temas edince sıkı ve elastik bir maddeye dönüşen endüstriyel bir köpükle tamamen doldurdu. Bir çift küçük göğüs yapıp onları da gövdeye dikti. Sonra bacakları ve kolları ekledi. Yukio bu bebekle çok uğraştı ve bitirdiği zaman iç çamaşırı ve elbise de giydirerek onun adını Yukiko koydu. Bebeği karısından saklıyordu ve ancak kimse olmadığı zaman onu ortaya çıkarıyordu. Bir süre sonra ona evde bakamayacağını fark etti ve bir ev kiralayarak Yukiko'yu oraya götürdü. Yukio ona çok bağlı ve birkaç teknolojik eklemeyen sonra Yukiko konuşmaya başladı. Yukio ona aşık oldu ve her dediğini yapmak için çok çabaladı. Yukio onunla sevişti ve gözü hiçbir şeyi görmez oldu. Bir zaman sonra Yukiko'yu başka biri ile gördü ve ona saldırarak parçaladı. Yukiko artık yoktu ve Yukio eski hayatına geri dönmeye başladı. (Dasgupta, Tokyo Uçuşu İptal, 2015:191)

Oyuncak Bebek ile Frankenstein ve Pinokyo Hikâyeleri arasındaki benzerlikler:

Oyuncak Bebek hikâyesinde Yukiko yapay uzuvlar ve teknolojik birkaç eklenti ile yaratılmaktadır. Böylece konuşmaya ve düşünmeye başlar. Frankenstein'ın topladığı bütün cesetlerden meydana getirdiği, simya ve elektrik kullanarak yarattığı devasa insan canlanır ve yaratıcısı ile aralarında problemler çıkar (Shelley, 2017). Geppetto'nun ormandaki en güzel ağacı bulup özenli bir şekilde oyması ile konuşmaya başlayan Pinokyo ise Geppetto'nun çocuk özlemini gidermektedir (Collodi, 2013). Bu üç hikâyeye de bir bakımdan benzerlik göstermektedir. Üç hikâyede de yaratıcı konumunda olan karakterler duydukları bir özlem veya merak sonucunda kendileri için tehlikeli ya da eksikliğini hissettikleri bir varlık meydana getirmektedirler. Üç hikâyenin de kahramanları gerçek yaşantı için isteklidirler. Pinokya gerçek bir çocuk olmak ister, Frankenstein'ın yarattığı kendisi için bir eş ister ve Yukiko ise elbiseler, Yukio'dan ilgi görmek ve karısını öldürmek istemektedir.

### **Eklektiklik**

“Hepimiz zihnimize, başka yerlerde yaşadığımız (çoğunlukla turistik) deneyimlerden, sinemadan, televizyondan, sergilerden, turizm broşürlerinden, popüler dergilerden vb. edinilmiş bilgilerden oluşan bir musée imaginaire (hayali müze) ile dolaşırız. Bunların hepsinin aynı anda oynaması kaçınılmazdır. Üstelik bunun böyle olması da hem heyecan vericidir, hem sağlıklıdır. Eğer farklı çağlarda ve kültürlerde yaşama olanağımız varsa, neden kendimizi şimdiki zamanla, yaşanan yerle sınırlamalı? Eklektizm, seçim şansını olan bir kültürün doğal evrimidir. Lyotard da bu duyguya aynen yankı verir. Eklektizm çağdaş genel kültürün başlangıç noktasıdır; insan reggae dinler, bir Western seyrediyor, öğlen yemeğinde McDonalds yer, akşam yerel mutfak çeşitlerinden; Tokyo'da Paris parfümü sürer, Hong Kong'da Retro giyinir.” (Koçakoğlu, 2012:61)

Tokyo Uçuşu İptal, her ne kadar anlatılan yerlerin yerel özelliklerinden tamamen soyutlanmamış olsa da harita kesinliğindeki sınırların olabildiğince genişletildiği hikâyelere sahiptir. “Terzi” isimli ilk hikâyeden “Rüya Hurdacısı”

isimli son hikâyeye kadar anlatılan hikâyeler sadece kendi kapalı dünyalarında gezinmezler. Söz gelimi “Terzi” isimli hikâyede düzenlenen bir kutlama gününde şu etkinlikler düzenlenmektedir:

“Pepsi tüm meydanlarda ücretsiz içecek dağıtıyor. Ford “münasip bir yoksul aile” seçip en son model araçlardan birini hediye ediyor. Citibank ATM’lerden para çeken müşterilerine gün boyunca rasgele nakit ödüller dağıtıyordu.” (Dasgupta, 2015:29)

Hikâyede açıkça belirtilmese de hikâyenin geçtiği yerin bir Arap ülkesi olması kaçınılmazdır. Bu Arap ülkesinde düzenlenen bir yenilenme gününde yapılan etkinlikler ve bu etkinliklerde sponsor olarak ortaya çıkan bu markalar yukarıda bahsettiğimiz konuyu desteklemektedir. Herhangi bir Arap ülkesinde kendilerine ait özel bir kutlama gününde bir içecek markası olan Pepsi, araba markası olan Ford ve bir banka olan Citibank etkin bir rol oynamaktadır. Ayrıca ülkedeki giyim tercihleri ile ilgili bir kültürel değişim söz konusudur.

“Çarpılan araba kapısı seslerinin arasında, sahneye polo yaka tişörtler, özel tasarım kot pantolonlar, kol bacak germeler, ağaç arkalarına işlemeler hakim oldu ve kısa sürede kasaba halkı ziyaretçilerin kim olduğunu öğrenmek üzere etraflarına toplandı. Genç adamlar kasaba meydanında uzun adımlarla geçer ve gün ışığı devasa kemer tokalarından ve İtalya malı güneş gözlüklerinden yansırken, “Kesin MTV’deki gibi klipler çekmeye gelmiş ünlü oyuncular bunlar,” dediler birbirlerine.” (Dasgupta, 2015:20)

Kaftan ve elbiselerin dükkanlarda satıldığını ve giyim tercihi olduğunu gördükten sonra Prens İbrahim ve arkadaşlarının uğradıkları bir kasabada kot pantolonlar ve polo tişörtler ile turist görünümünde gezindiklerine tanık oluyoruz. Ayrıca “İtalyan marka güneş gözlüğü” giyen bu grubu gören kasaba halkı onları ABD kaynaklı bir müzik ve gençlik kanalı olan MTV’deki gibi klipler çekmeye gelen ünlü oyuncular olduklarını düşünürler. Bu hikâyenin geçtiği yerin bir Arap ülkesi olduğunu hatırladığımızda bambaşka bir kültüre ait böylesi öğeleri barındırıyor olması ve özellikle ülkedeki merkezden uzak basit bir kasabada bile yapılan bir benzetmede “MTV’deki gibi” deniliyor olması kültürlerin ne kadar içselleştirildiğini şaşırtıcı bir biçimde ortaya koymaktadır.

Terzi isimli hikâyede olduğu gibi “Milyarderin Uykusu” isimli hikâyede de bu kültürlerarası alışverişin yoğun olduğu görülmektedir. Bu hikâye Hindistan’da geçmekte olup çoğu davranış, tavır ve marka sık sık Amerika’ya ait öğelerle karşı karşıya getirilmiştir. Bazı yerlerde ise belirtilen şeylerin Amerika’ya olan bağı özellikle dile getirilmiştir.

“... Amerikalı mağdur müşteri yığınlarının imdadına yetiştiği bir telekomünikasyon merkeziydi.” (Dasgupta, 2015:68)

“... billur gibi bir Amerika aksanı duyuldu hoparlörden.” (Dasgupta, 2015:69)

“ve Hindistan’da yaşayanlar, Amerikalıların akşam paydos ettikleri saatle ertesi sabah double mocha’larını yudumlamaya başladıkları an arasında koca bir işgünü sığdırabiliyor.” (Dasgupta, 2015:72)

“American Havayolları.” (Dasgupta, 2015:72)

“Ödeme yaptığınız American Express kartına bin sekiz yüz beş dolar kırk beş sent aktaracağız.”  
(Dasgupta, 2015:72)

Bu satırların arasında Hindistan’daki günlük yaşamda Amerika’nın varlığını güçlü bir şekilde fark etmekteyiz. Kullanılan banka kartlarının, tercih edilen havayolu şirketinin, çalışanların aksanlarının bir şekilde aynı noktaya varıyor olması bizi en başta değindiğimiz noktaya götürüyor. Eğer farklı çağlarda ve kültürlerde yaşama olanağımız varsa, neden kendimizi şimdiki zamanla, yaşanan yerle sınırlamalı? Bu kitaptaki hikâyelerde tüm bu eklektik unsurları incelediğimizde değişimin şaşırtıcı hareketliliğine tanık oluyoruz. Yaşadığımız bu yüzyılda teknoloji ile kazandığımız hız, benimseme değerlerimizi de büyük oranda etkilemektedir. Eklektizm, seçim şansı olan bir kültürün doğal evrimidir. Tanık olduğumuz bu yüzyılda artık her seçim kültür koleksiyonumuza/seçkimize umulmadık diyarlardan bir parça daha eklemektedir. Başka bir açıdan yorumlamaya çalışırsak da meseleye kültür dinamiklerinin değişmesi penceresinden yaklaşılabilir. Sözlü kültürdeki yineleme/tekrar kavrayışının yerini yazılı kültürdeki yorumun alması (İlhan, 2017:387–388), kültürel eleme ve seçiciliğimizde bir dağılışın, birikimli ilerleyişin kaçınılmaz doğasını meydana getirmektedir. Bu durumda yorum alanının genişlemesi aynı zamanda zengin bir seçicilik ve birikimi de beraberinde getirmektedir.

## **Sonuç**

Tokyo Uçuşu İptal, kurgu ve içerik bakımından Binbir Gece Masalları, Canterbury Hikâyeleri ve Decameron ile birçok benzerlik göstermektedir. En basit ifade ile anlatı içinde anlatılar şeklinde meydana getirilen bu üç eser doğu ve batı tahkiyeciliğinin en önemli örnekleridir. Dasgupta’nın anlatılarında da bu simge haline gelmiş anlatıları görmek mümkündür. Ancak Dasgupta’nın küçük hikâyeleri artık kadın-erkek güvensizlikleri, padişah sorunları ve din adamları gibi konuları temele alarak karşımıza çıkmaz.

Dasgupta bizi XXI. yüzyılın soğuk duvarları ile tanıştırır. Artık “masallarının” mutlu veya tatmin edici bir son ile bitmesine gerek yoktur. Mutlu son ile ilgilenemeyecek kadar meşgul insanlar toplumda var olmaya başlamıştır. Bilgisayar oyunları daha cazip gelir, telefonun hızı hayatımızı kurtarır, plastik kartlar cebimizde olmayan paraları kullanır... Kısacası XXI. yüzyıla artık teknoloji çağı denilmeye başlanmıştır. Bu teknoloji hayatımızın birçok alanına etki eder. Elbette yazı da bu etkiden payını almıştır, alacaktır.

Dasgupta yarattığı dünyasıyla, her ne kadar gerçeküstü ve fantastik olursa olsun, okuyucuyu bu karamsarlığın basamaklarına davet eder. Gücü yetebilen okur kendi çağının sorunları ile yüzleşir. Anlatılar bittikten sonra okurun ayağının altındaki son basamak da yok olur ve okur boşlukta asılı kalır. Metinlerarasılığı bu kaybolan boşluğu daha derin hissetmemiz için özellikle kullandığını düşünmekteyiz. Zira aşına olmadığımız bir varlığın yokluğunu fark etmeyiz, duyumsamayız.

Hasan Demir

Öğrenci, Akdeniz Üniversitesi, hasande26@gmail.com

#### KAYNAKÇA

- Alptekin, A. B. (2002). Halk Hikâyeleri. A. B. Alptekin içinde, *Türk Dünyası Edebiyat Tarihi* (s. 313-646). Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu, Atatürk Kültür Merkezi yayını.
- Benjamin, W. (2012). Hikâye Anlatıcısı. *Son Bakışta Aşk: Walter Benjamin'den Seçme Yazılar*. Çev. N. Gürbilek, S. Yücesoy. Haz. N. Gürbilek. İstanbul: Metis Yayınları. 77–100.
- Boccaccio, G. (2002). *Decameron 1.cilt*. Çev. Rekin Teksoy. İstanbul: Oğlak Yayınları.
- Chaucer, G. (2017). *Canterbury Hikâyeleri*. Çev. Berna Seden. Can Yayınları.
- Collodi, C. (2013). *Pinokyo*. Çev. Egemen Berköz. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Dasgupta, R. (2011). *Solo*. İstanbul: Çev. Beril Eyüboğlu. İstanbul: Metis Yayıncılık.
- Dasgupta, R. (2014). *Capital: The Eruption Of Delhi*. USA: Penguin Books.
- Dasgupta, R. (2015). *Tokyo Uçuşu İptal*. Çev. Deniz Keskin. Metis Yayınları.
- İlhan, M. E. (2017). Sözdən Yazıya, Yinelemeden Hatırlamaya, Ritüelden Estetiğe Devam Eden Anlatı. *Tarih Kültür ve Sanat Araştırmaları Dergisi*, vol. 6, 385-394.
- Koçakoğlu, B. (2012). *Anlamsızlığın Anlamı Postmodernizm*. Ankara: Hece Yayınları.
- Mardrus, J. C. (2001). *Binbir Gece Masalları*. Çev. Alim Şerif Onaran. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Propp, V. (2001). *Masalın Biçimbilimi*. Çev. Mehmet Rifat-Sema Rifat. İstanbul: Om Yayınevi.
- Shelley, M. (2017). *Frankenstein ya da Modern Prometheus*. Çev. Orhan Yılmaz. İstanbul: İthaki Yayınları.
- Sophokles. (2018). *Kral Oidipus*. Çev. Bedrettin Tuncel İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Türkeş, A. Ö. (2015). *21.yüzyılı anlatan on üç masal*. Radikal Kitap: <http://kitap.radikal.com.tr/makale/haber/21-yuzyili-anlatan-on-uc-masal-421216> adresinden 06 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır.

# ÖĞRETMENLERİN BAKIŞ AÇISINDAN ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİN SAYGINLIĞI VE GELECEĞİ

**Doç.Dr. Hasan Güner BERKANT**

*Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, hgberkant@gmail.com*

**Sevim BAHADIR**

*Çukurova Elektrik Anadolu Lisesi, Kahramanmaraş, sevimbaha@hotmail.com*

## ÖZET

Teknoloji, endüstri ve kültürde meydana gelen değişiklikler, bütün mesleklere olduğu gibi öğretmenlik mesleğine bakış açısını da etkilemektedir. Toplumlardaki bu değişimler, öğretmenlik mesleğinin saygınlığındaki olumsuz değişimlerle de kendisini göstermektedir. Öğretmenliğin saygınlığını yitirme ihtimali, öğretmenlik mesleğinin geleceği hakkındaki endişeleri de beraberinde getirmektedir. Öğretmenliğin hem günümüzde hem de gelecekte saygınlığını korumasındaki en önemli faktörlerden birinin öğretmenlerin kendisi olduğu düşüncesinden yola çıkılarak, araştırmada öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve geleceğiyle ilgili düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma olgubilimsel desene dayalıdır. Araştırmanın örneklemini 12'si Kahramanmaraş merkezde, 13'ü farklı illerde görev yapmakta olan çeşitli branşlarda toplam 25 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulardan bazıları şunlardır: Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini örnek insan olma ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler toplumda öğretmenliğin basit ve rahat bir meslek olarak, okulun ise öğrencilerin gözlem altında tutulduğu bir yer olarak görüldüğünü belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin, mesleklerindeki saygınlığın maaş, üniversiteye GİRİŞ sistemi, öğretmen eğitimi, atama sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlere yaklaşımı, medyanın etkisi gibi çeşitli faktörlere bağlı olarak azaldığı görüşünde oldukları, mesleğin geleceği hakkında ise iyimser olmadıkları belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik mesleği, mesleki saygınlık, öğretmen görüşleri.

## THE PRESTIGE AND FUTURE OF TEACHING PROFESSION FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

### ABSTRACT

The changes in technology, industry and culture affect the point of view toward teaching profession along side the other professions. The social changes show themselves by negative changes in prestige of teaching profession. The probability of the loss of prestige in teaching profession may cause the worry about the future of teaching profession. Based on the view emphasizing that one of the most important factors related to the preserving the prestige of teaching profession is teacher, this study aims to determine teachers' views towards the prestige and future of teaching profession. The interview method was used as one of the qualitative methods. The study is based on phenomenological design. The sample of the study consists of total of 25 teachers from various branches, 12 of them are from center of Kahramanmaraş city and rest of them are from different cities. Semi-structured interview form including open-ended questions was used as data collection tool. The data was analysed by using content analysis method. The findings from the data analysis indicate that teachers correlate the teaching profession with being role model. They think that, in the society the teaching is seen as a simple and easy profession and the schools are the places in which the students are kept under supervision. According to the teachers the prestige of teaching profession decreases because of some factors such as teachers' income, university entrance system, teacher education, appointment system, the approach of Ministry of National Education to teachers, and the effect of media. Also the teachers are not optimistic about the future of teaching profession.

**Keywords:** Teaching profession, professional prestige, teachers' views.

## GİRİŞ

Bilgi toplumunun temelini oluşturan eğitim, günümüzde yeni bir yer, güç ve değer kazanmıştır. İçinde bulunduğumuz bilgi ve ileri teknoloji çağında, doğal olarak bir toplumun insanlarının sahip olduğu eğitimin niteliği, o ülkenin gelişmişlik düzeyini belirleyen ölçü olmuştur. Bunun için günümüzde bilgi ve eğitim; kalkınmanın, gelişmenin, saygınlığın ve statünün en etkili aracı olarak görülmektedir (Aydın, 2003). Toplumsal statü, bireyin grup ya da toplumdaki yerinin tasviriyle ilgili bir soyutlamadır. Her statü, belli biçimde bir değerlendirmeye tabidir. Genellikle bir toplumun normlarında, istenen bir statü hakkında mutlaka bir yargılama vardır. İşte statünün değerlendirilmesi, onun saygınlığını ortaya çıkarır. Örneğin, öğretmenlik mesleğinin statüsünün, diğer mesleklerin durumlarıyla karşılaştırıldığı zaman düşük bir saygınlığı temsil ettiği belirtilebilir. Saygınlık, bir statüdeki bireyin rol davranışının değerlendirilmesidir (Tezcan, 1993). Türk Dil Kurumu (2018) tarafından ise saygınlık; saygı görme, değerli, güvenilir olma durumu, itibar, prestij olarak tanımlanmaktadır. Kişilerarası ilişkilerde bireylerin birbirleri üzerinde etkileri vardır. İnsanları oldukları gibi tanımamızı etkileyen faktörlerden biri de onları mensup oldukları gruba, hayatta oynadıkları role göre belli kategorilere sokarak algılamamızdır. Örneğin insanları köylü-kentli, kadın-erkek, çocuk-yetişkin gibi birtakım kategoriler içinde düşünürüz. Bu değişik kategorideki insanlara karşı davranışımız da değişir. Karşımızdakinin yaşına veya sosyal statüsüne göre “sen” veya “siz” diye hitap ederiz. Her kategori ile bilgilerimiz, psikolojik hazırlığımız ve ön yargılarımız vardır ve bunlar davranışlarımızı ve rollerimizi yönlendirir (Baymur, 1994). Fairweather (2007), Robinson Crusoe hikayesinin ihtiyaçlar hiyerarşisi bağlamında rollerimizi çok iyi betimlediğini ileri sürmektedir. İssiz adada kalan Crusoe'nun öncelikle “Biraz su nerde bulabilirim?” sorusuyla hiyerarşinin en alt ve en temel basamağından başlayıp, daha sonra adaya gelen Cuma'ya araç kullanmayı ve İngilizce konuşmayı öğretmek yoluyla hem öğretmenlik rolünü gerçekleştirdiğini hem de saygınlık ihtiyacını karşıladığını belirtmektedir. Bireylerin saygınlık ihtiyacını karşılama yollarından biri de meslek edinmedir. Türk Dil Kurumu (2018) tarafından meslek; “Belli bir eğitim ile kazanılan sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan kuralları belirlenmiş iş” olarak tanımlanmaktadır. Meslek, kendine özgü az ya da çok bilgi ve beceri sahibi olmayı gerektiren bir hizmet veya üretim alanıdır. Meslek sadece para kazanma ve geçimini sağlama yolu değil, aynı zamanda bireyin kendini gerçekleştirme yoludur (Özgüven, 2001). Bireyin doğuştan getirdiği yetenekleri, gizil güçleri vardır. Birey yaşam içinde bunları ortaya koyma, kullanma ve geliştirmek ister. Bireyin sahip olduğu bu yetenekleri kullanma ve geliştirme olanağı sağlayacak olan alan, meslek alanlarıdır. Böylece birey varoluşunun anlamını yakalar, maddi ve manevi doyum sağlar (Deniz, 2001; Yeşilyaprak, 2000). Eke'ye (1980) göre sosyal bir varlık olarak her birey, hayatını devam ettirebilmek için gerekli ihtiyaçlarını tatmin amacından başka, sosyal ilişkiler ağı içerisinde sahip olduğu itibarı yükseltebilmek ve dolayısıyla etkinliğini arttırabilmek hedefine de yönelmiştir. O halde meslek, para kazanmanın ötesinde kapasiteyi kullanma ve özünü gerçekleştirme yoludur (Kuzgun, 2009).

Bireyin kendini gerçekleştirmesi, aldığı eğitim-öğretime de bağlıdır. İnsanlık tarihinin her aşamasında ve bütün toplumlarda öğretme ve eğitime işini üstlenen çeşitli kişiler ve gruplar mutlaka olmuştur. Bu süreçte öğretmenliğin çeşitli aşamalardan geçerek profesyonel meslekler arasında yer aldığı görülmektedir (Bek, 2007). Günümüzde öğretmen, salt bilgi dağıtan, ders verip onu değerlendiren pasif bir birey olmaktan çıkmıştır (Yavuzer, 2001). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 43. Maddesi'ne göre öğretmenlik, “Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim

görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir.” ([www.meb.gov.tr/mevzuat/](http://www.meb.gov.tr/mevzuat/) adresinden 29.08.2018 tarihinde erişilmiştir.) Fwu ve Wang’a (2002) göre öğretmenlerin toplumsal statüsü, her kültürde eğitime verilen önemin göstergelerinden biri olarak kabul edilmektedir. Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan bugüne kadar öğretmenlik mesleği ve bu mesleği icra edenlerin yerine getiriş şekilleriyle ilgili hususlar çeşitli tartışmalara yol açmıştır. Yıllarca gerçekleştirilen ve gerçekleştirilmeye çalışılan düzenlemeler daha uzun yıllar sürecek çalışmaların da habercileridir (Seferoğlu, 2004). Öğretmenlik mesleği zaman içerisinde hem öğretmen yetiştirme hem de toplum içerisindeki statüsü ve saygınlığı açısından farklılıklar göstermiştir. Hall ve Langton’a (2006) göre statüyü etkileyen faktörler ya da belirleyiciler tek tek ve bağımsız olarak değil, karşılıklı ve karmaşık etkileşimler sonucu bir mesleğin statüsünü belirlemektedir. Bir mesleğin toplumsal statüsü ve saygınlığı ile o mesleğe mensup kişilerin niteliği arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin saygınlığını da bazı faktörler etkilemektedir. Bunlar arasında mesleğin ekonomik getirisi, mesleğin topluma sunduğu hizmetin toplumsal değeri ve önemi, mesleğe GİRİŞ için gerekli olan eğitimin süresi, öğretmenlerin çalışma koşulları, politika belirleyiciler ile üst düzey uygulayıcıların öğretmenlerin saygınlığı, statüsü ve niteliği ile ilgili beyanları sayılabilir (Karaman, Acar, Kılıç, Buluş ve Erdoğan, 2013). Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin statü ve saygınlığıyla ilgili problemler yalnızca günümüze ait değil aksine izleri geçmişe dayanmaktadır. Kuruluştan Tanzimat’a gelinceye kadar Osmanlılar’da eğitim Selçuklular’dakine benzer bir yapılanma göstermiştir. Bu yapının başlıca örgün eğitim kurumları; vakıfların kurduğu sıbyan mektepleri ve medreseler gibi sivil okullar ile devletin idari ve askeri ihtiyacını karşılamak üzere kurulmuş olan resmi okullardır. Osmanlı’da ilköğretim sıbyan mektebinde verilir, halk arasında bunlar mahalle mektebi olarak da adlandırılırdı. Halk elbirliği ile köy ve mahallelerde mektep yapar, öğretmenin ücretini veliler öderdi (Akyüz, 1994). Sıbyan mektebinin muallimleri, içinde yaşadıkları toplumla bütünleşmiş ve sosyo-kültürel yapıyla çok iyi kaynaşmışlardı. Bu nedenle, hem toplumda rehber konumunda hem de büyük bir saygınlığa sahip kişilerdi (Özkan, 1997). Osmanlı döneminin başlarında ilkokul öğretmenleri medreselerde ayrı bir programa göre yetiştirilirken, Fatih döneminden sonra bu uygulamadan uzaklaşmıştır. Kısmen medrese eğitimi görenlerin içerisinde çevresine de kendini beğendirmiş olanlar ilkokullara öğretmen olmuşlardır (Binbaşoğlu, 1995). Osmanlı eğitim düzeninde müderrisler ve hatta çoğunluğu çok bilgili olmayan ilkokul hocaları bile toplumda saygıdeğer insanlardı. Medreselerde müderrislerinin en az yedi derecesi vardır. Bu dereceler bugünkü ortaokul veya lise öğretmeni gibi, üniversite doçent, profesör ve ordinaryüs profesör unvanlarına tekabül etmektedir. Osmanlı toplumunda müderrisler de çok saygıya değer insanlardı (Öztuna, 1978). Darümuallimlerin açılması Türk eğitim tarihinde ve Tanzimat döneminde sivil okulların açılmasında çok önemli bir atılımdır. Bu okullar, yayınlanan Nizamname ile köklü bir yasal ve eğitimsel düzenlemeye tabi tutularak, öğretmenliğin vakar ve saygınlığını korumaları için öğrencilerin cerre çıkıp para ve yiyecek dilenmeleri geleneği de kaldırılmıştır (Akyüz, 1994). Türk eğitim devriminin, demokrasi ve kalkınma yolunda kilit önem taşıyan öğretmen yetiştirme” alanına çok önemli katkısı olmuştur. Önderliğini Atatürk’ün yaptığı Türk devrimi sayesinde Cumhuriyetle birlikte öğretmenliğin saygın bir meslek haline gelmesi için sağlam adımlar atılmıştır. Öyle ki, daha önce meslekten ayrılmış bulunan öğretmenlerin bir kısmı, kendilerine verilen bu yüksek değer nedeniyle mesleğe geri dönmüşlerdir. Öğretmenler o kıt ortamda yetiştirme ve çalışma koşullarına gösterilen özenle Cumhuriyetin mimarları gibi muamele görmüştür (Ozankaya, 1997). Atatürk, Cumhuriyet kurulmadan önce 1 Mart 1923’te Türkiye Büyük Millet Meclisi toplanma yılı açılış

konusmasında öğretmenlik mesleğinin önemini ve bu alanda yapılacak çalışmaları açıklamıştır. Bu konuşmasından bir yıl sonra ise 13 Mart 1924 tarih ve 439 sayılı “Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu” kabul edilmiştir. Bu yasayla öğretmenlik mesleği devletin genel hizmetlerinden eğitim ve öğretimi yerine getirmekle görevli bir meslek haline gelmiş ve ilk, orta, yüksek olmak üzere üç kademeye ayrılmıştır. Bu yasada ayrıca öğretmen olabilme koşulları ayrıntılı olarak belirlenmiştir (Kavcar, 2002). Atatürk bir konuşmasında öğretmenlere hitaben şunları vurgulamıştır: “Memleketi bilim, kültür, ekonomi ve bayındırlık alanında da yükseltmek, milletimizin her konuda pek verimli olan yeteneklerini geliştirmek, gelecek nesillere sağlam, belirli ve olumlu bir karakter vermek gerekir. Bu kutsal amaç için mücahedeye atılan münevver kuvvetlerin arasında muallimler en mühim ve en nazik mevki işgal etmektedirler” (Palazoğlu, 1999). Günümüzde de öğretmenlik mesleğinin algılanışındaki değişiklikler araştırmalara konu olmaya devam etmektedir: Hoyle (2001) araştırmasında öğretmenlerin prestij, statü ve saygınlıklarını incelemiştir. Balcı (1991) çalışmasında öğretmenlerin sosyal statü ve ödüllendirmesini farklı açılardan ele almıştır. Arslanoğlu (1992) öğretmenin sosyal statüsü ve ekonomik durumuyla ilgili çalışmasında, ele aldığı değişkenleri, ülkemizdeki ve diğer ülkelerdeki durumları karşılaştırmalar yaparak incelemiştir. Ulutaş (2017) öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünü, statüye etki eden faktörleri ve statünün yükseltilmesine yönelik önerileri araştırmasında ortaya koymaya çalışmıştır. Bek (2007) ise araştırmasında öğretmenin toplumsal ve mesleki rolleri ile statüsünü daha önce yapılmış araştırmalardan yola çıkarak tarihsel süreç ve toplumsal değişimler bağlamında ele almıştır. Torun (2010) farklı statüde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakış açısı konulu çalışmasında öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine ve kendi geleceklerine bakışını analiz etmiştir. Uygun (2003) Türkiye’de 1937-1954 yılları arasında görev almış sınıf öğretmenlerinin yetişme biçimleri, karşılaştığı sorunları ve öğretmenlik mesleğine ilişkin konuları, onların kendi tanıdıklarından hareketle, mezun oldukları okul tipi, cinsiyetleri ve siyasi eğitim görevleri bağlamında değerlendirmiştir. Hemen her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü, mesleğe yönelik pratiklere ve kültürel pratiklere bağlı olarak, toplumdan topluma değişmekte, hatta belirli bir toplumun farklı kesimleri arasında da çeşitlilik gösterebilmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsünün düşmesinde daha farklı ve gizli nedenler bulunmaktadır (Özoğlu, 2011). Bu bağlamda, çalışmanın problem cümlesi “Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin saygınlığı ve geleceğiyle ilgili düşünceleri nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığı ve geleceğiyle ilgili öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır. Öğretmenlerin;

- 1.Okul içerisinde ve sosyal hayatlarındaki tutum ve davranışlarının, yaşam biçimlerinin, mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 2.Öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığına yönelik görüşleri nelerdir?
- 3.Gelir düzeylerinin mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
- 4.Türkiye’de öğretmenlik mesleğine seçilme, yetiştirilme ve atanma kriterlerinin mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?



5. Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğinin saygınlığına ve öğretmen beklentilerine yönelik çalışmalarıyla ilgili görüşleri nelerdir?
6. Medyanın, mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleri nelerdir?
7. Öğretmenlik mesleğinin geleceğine yönelik görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma olgubilimsel (fenomenoloji) desene dayalıdır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bize tam olarak yabancı olmayan, ancak tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgubilim deseni uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada bu doğrultuda nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılmıştır. Eğitimde görüşme tekniği nitel araştırmalarda bilgi toplamak için en çok kullanılan yöntemlerden birisidir (Merriam, 2013).

### **Araştırmanın Örnekleme**

Araştırmanın örneklemini 12'si Kahramanmaraş merkezde, 13'ü farklı illerde görev yapan, çeşitli branşlarda 25 öğretmenden oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ü kadın, 12'si erkektir. Öğretmenlerin yaşları 28 ila 60 arasında, kıdemleri ise 3 ila 36 yıl arasında değişmektedir. Örneklem belirlenirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, farklılık gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş, açık uçlu yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme formu, çalışmanın alt amaçlarına uygun olarak ilgili alanyazının taranması ve eğitim bilimleri alan uzmanının görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Üç öğretmen ile pilot çalışma yapılarak formun son hali oluşturulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşmeler 25-40 dakika arası sürmüş olup, görüşme formlarıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmeden sonra, öğretmenlerden toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile kodlamalar yoluyla kodlara ulaşılmıştır. İçerik analizindeki temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi ile elde edilen kodlar yoluyla bulgulara ulaşılmıştır. Bulguların daha anlaşılır olması amacıyla öğretmenlerin ifadelerinden alıntılara yer verilmiştir.

## BULGULAR

Öğretmenlerin okul içinde ve sosyal hayatlarında gösterdikleri tutum ve davranışların, yaşam biçimlerinin mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin okul içinde ve sosyal hayatlarındaki göstermiş oldukları tutum ve davranışların, yaşam biçimlerinin mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleri

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Örnek insan	6	<i>“Sürekli göz önünde olduğumuz için her alanda örnek olmalısınız. Örneğin okulda, piknikte yerlere çöp atmamalısınız, temiz tutmalısınız.”</i>
İletişim becerileri	3	<i>“Öğretmenin kurduğu iletişim şekli ve bununla birlikte beden dili olumlu ya da olumsuz etkiler bırakabiliyor.”</i>
Özgüven	3	<i>“Öğretmenin duruşu ve özgüven düzeyi topluma verdiği mesajı değiştirebiliyor.”</i>
Sosyo-kültürel faaliyetler	2	<i>“Gezi gibi birtakım faaliyetlere katılan öğretmenin peşinde birçok öğrenci vardır. Böyle faaliyetler de hem öğrenciler nazarında hem de toplumda öğretmenin saygınlığını arttırır.”</i>
Akademik yeterlik	2	<i>“Bazı öğretmenlerin alanıyla ilgili akademik yetersizliği mesleki saygınlığa olumsuz yansıyor.”</i>
Aile hayatı	2	<i>“Aile yapısı oturmuş olan öğretmen çevresinden daha fazla kabul görüyor.”</i>
Kılık – kıyafet	2	<i>“Okula hala damatlık elbisesiyle gelen öğretmenler var.”</i>
Maddi imkânlar	2	<i>“Öğretmenlerin maddi imkanları zayıf olduğu için sosyal hayata dahil olamıyorlar bu da onların toplum içindeki davranışlarını olumsuz etkileyebiliyor.”</i>
Müdahaleci davranış	1	<i>“Her şeye çok müdahale etmeyi bir hastalık gibi görüyorum, bu da bizi toplumda sevdirmiyor.”</i>
Davranışlarda tutarlılık	1	<i>“Öğretmenin günlük hayatındaki ve okuldaki davranışları paralel olmalı.”</i>
Özgürlük	1	<i>“Öğretmen istediği gibi yaşayabilir.”</i>

Tablo 1’de görüldüğü gibi, araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu farklı kategorilere bağlı olarak öğretmenlerin okul içinde ve sosyal hayatlarında gösterdikleri tutum ve davranışlarından, yaşam biçimlerinden kaynaklanan faktörlerin mesleki saygınlığı etkilediğini düşünmektedir. Bu öğretmenlerden bazıları (6/25) öğretmenin her zaman için topluma örnek insanı temsil etmesi gerektiğini belirtirken, öğretmenlerden biri *“Öğretmenin toplumda var olan ağırbaşlı, oturaklı imajı saygınlığına yansıyor.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler (3/20) öğretmenlerin iletişim becerilerinin mesleki saygınlığı etkilediği yönünde görüş belirtmiştir. Bu öğretmenlerden birinin görüşü şöyledir: *“Öğretmenle öğrenci arasında bazen kötü konuşma biçimlerine rastlayabiliyoruz. Bu durum öğrenciyle aramızda olması gereken mesafeye zarar veriyor.”*Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları ise (3/20) öğretmenin özgüveninin toplumsal saygınlıkta etkili olduğu yönünde görüş belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise (2/20) öğretmenlerin maddi imkânlarının sınırlı olması nedeniyle sosyal-kültürel faaliyetlere katılmadığını, toplumdan ayrı kaldığı bu

durumun ise saygınlığı olumsuz yönde etkilediği yönünde görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları ise (2/25) öğretmenin alanında akademik yeterliğinin zayıf olmasının, düzgün bir aile hayatının olmamasının, kılık kıyafetine önem vermemesi ve maddi imkânlarının zayıf olmasının da saygınlıklarını etkilediğini düşünmektedir. Bu öğretmenlerden biri, “Düzenli yaşamı olan, giyimine kuşamına dikkat eden öğretmen daha saygın oluyor.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri, öğretmenlerin her olaya yerli yersiz müdahale göstermesinin saygınlığı etkilediğini düşünürken, başka bir öğretmen ise bazı öğretmenlerin davranışlardaki tutarsızlığın olumsuz etkisi olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca biri, öğretmenlerin istediği gibi yaşama özgürlüğüne sahip olduğunu belirterek, öğretmenlerin hem sosyal hayatında hem de okul içinde göstermiş olduğu tutum ve davranışlarının, yaşam biçiminin saygınlığını etkilemeyeceği yönünde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığıyla ilgili görüşlerine yönelik bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğinin Toplumsal Saygınlığıyla İlgili Görüşleri

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Basit ve rahat bir meslek	4	<i>“Yarım zamanlı çalışmamız rahatlık algısı oluşturup öğretmenin imajını zayıflatıyor.”</i>
Okul profili	4	<i>“Veliler okulu bir eğitim kurumu olarak değil, çocuklarını evden 5-6 saat gönderecekleri yer olarak görüyor.”</i>
Kırsal ve şehir farkı	3	<i>“Kırsal alanlarda biraz saygı oranı artıyor.”</i>
Rehber kişi	3	<i>“Öğretmenler toplumda hala insanların iyi yetişmesi için rehberlik yapıyor.”</i>
Maddi imkânlar	3	<i>“Paran yoksa, son model araban yoksa, çok da şık giyinmiyorsan ona göre değerlendiriliyor.”</i>
Disiplin kuralları	2	<i>“Davranış kazandırılması gereken öğrenciyken hesap öğretmenden soruluyor.”</i>
Branş farkı	2	<i>“İnsanlar matematik branşını daha üst düzey, zengin olarak düşünüyor.”</i>
Eğitim sistemi	1	<i>“Saygınlığımızı eğitim sisteminden dolayı yitirdik eskiden notla korkarlardı şimdi ondan da korkmuyorlar.”</i>
147 hattı	1	<i>“Sürücü şikâyeti gibi bir yaklaşım olmaz, saygınlığımızı azaltıyor.”</i>
Öğretmen sayısı	1	<i>“Öğretmen sayısının fazla olması niteliği olumsuz etkiliyor.”</i>
Yetkili beyanları	1	<i>“Yetkililerin konuşmalarıyla saygınlığımızı zedelediğini düşünüyorum.”</i>

Tablo 2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (4/25) öğretmenliğin toplumda basit ve aynı zamanda rahat bir meslek olarak görüldüğünü belirtmiş, bu öğretmenlerden biri *“Öğretmenlik artık küçük bir meslek olarak görülüyor.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (4/25) veli ve öğrenci profilinin eskiye nazaran çok değiştiğini, bu değişimle birlikte öğretmenin saygınlığının da ortadan kalktığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili olarak öğretmenlerden biri *“Öğretmen olarak öğrencilerim dahil bana saygı duymadıklarını konuşmalarından, davranışlarından hissediyorum. ‘Öğretmen değil misin? Bu senin görevin’ diyen kişiler elbette ki saygı duymaz.”* şeklinde görüşünü belirtmiştir. Öğretmenlerin bazıları ise (3/25) saygınlığın kırsal bölgelere ve şehir yapılanmasına göre farklılık gösterdiğini, köylerde öğretmenlere hala saygı duyulduğunu, ancak şehir hayatında bunun mümkün olmadığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri *“Kırsal kesim öğretmeni hala çok üst yerde görüyor.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bazı öğretmenler (3/25) öğretmenin topluma rehberlik eden insan olarak algılanması nedeniyle hala saygı duyan insanların az da olsa var olduğunu ifade etmişlerdir. Yine öğretmenlerden bazıları (3/25) maddi olanaklarının zayıf olmasının toplumda öğretmenin imajını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Az sayıda öğretmen ise (2/25) disiplin kurallarının zayıf olması ve branş farklılıklarına bağlı olarak saygınlık anlayışının değiştiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri *“Mesela matematik ya da rehberlik branşı diğer branşlara nazaran toplum tarafında daha fazla kabul ve saygınlık görüyor.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Eğitim sisteminden, 147 hattından, öğretmen sayısının çokluğundan ve yetkililerin söylemlerinden dolayı toplumda öğretmen saygınlığının azaldığı bazı öğretmenlerin görüşlerinden anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerin, gelir düzeylerinin mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Gelir Düzeylerinin Mesleki Saygınlığa Etkilerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Maaşa göre değer	11	<i>“Doktora doktor diye hitap ediliyorsa aldığı maaştan, bindiği arabadan, yaşadığı hayattan dolayıdır.”</i>
Öğretmen davranışı	3	<i>“Maaş etkili değildir. Önemli olan öğretmenin davranışları, başarısı ve işini iyi yapmasıdır.”</i>
Maaş ve sosyal faaliyet	3	<i>“Maaş sadece geçinebilmemizi sağlıyor. Sosyal-kültürel faaliyetlere, hobilere katılım ve takibimizi engelliyor.”</i>
Maaşa göre meslek	2	<i>“Öğrencilerime inşallah öğretmen olursunuz dediğimde ‘Allah korusun’ diyorlar çünkü öğrenciler artık mesleğin getirdiği kazancı dikkate alarak tercih yapıyor.”</i>
Yaşam standartları	2	<i>“Eğer arabanın markası iyi, özel dersinin fiyatı yüksekse nitelikli öğretmen olduğun düşünülüyor.”</i>
Maaşın miktarı	2	<i>“İnsanlar ‘Öğretmen maaşıyla nasıl geçiniyorsun’ diye soruyorlar.”</i>
Ek işler	2	<i>“Öğretmenler maaşları az olduğu için başka işler yapmak zorunda kalıyor. Bizi başka iş yaparken gören veli ve öğrenci farklı gözle bakıyor.”</i>

Tablo 3’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (11/25) günümüzde toplumların mesleklere, yapılan işe göre değil, gelir düzeyine göre değer verdiğini, bu nedenle öğretmenlik mesleğinin saygınlığının azaldığını ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri *“İnsanlar para miktarına göre değerlendirilip ona göre muamele ediyor.”* şeklinde kendini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise *“Öğretmenlerin maaşı on bin lira olsa insanların gözünde saygınlığı da artar.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğretmenlerin bazıları (3/25) maaş ile mesleki saygınlığın ilişkili olmadığını, öğretmenin davranışlarının ve yaptığı işin kalitesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bazı öğretmenler (3/25) gelirlerinin az olması nedeniyle sosyal faaliyetlere katılmadıklarını ve toplumda bu nedenle yer edinmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden bazıları da (2/25) gelirin az olmasının mesleki tercihleri dahi etkilediğini; günümüzde öğrencilerin buna göre tercihlerini yaptığını ve öğretmenlik mesleğinin bu açıdan geri planda kaldığını görüş olarak belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise (2/25) gelir düzeylerinin az olmasının yaşam kalitesine yansıdığını, insanların maaşın miktarına göre günümüzde muamele ettiklerini, ek işler yapmak zorunda kaldıklarını ve tüm bunların kendilerine toplumun bakışında olumsuz etkilerinin olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlik mesleğine adayların seçilme koşullarının mesleki saygınlığa etkilerine yönelik öğretmen görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Mesleğe Seçilme Koşullarının Mesleki Saygınlığa Etkilerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Sınav sistemi	14	<i>“Sınav doğru bir sistem olabilir; ancak doktorluk, mühendislik gibi diğer alanlarda aynı kriterle seçim yapıyor. Öyle bir sistem olmalı ki öğretmenin daha seçim aşamasındayken özel bir yere koyulduğunu toplum hissetmeli.”</i>
Bireysel özellikler	11	<i>“Sadece puana göre değil, çocuk ve genç psikolojisinden anlayabilecek kişilerin seçilmesi toplumdaki imajımızı artırır.”</i>

Tablo 4’te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (14/25) öğretmenlik mesleğine adayların sınavla seçilebileceğini, ancak diğer programlarla aynı şekilde öğrenci alınmasını doğru bulmadıklarını, öğretmeni henüz sınav aşamasındayken toplumda farklı, saygın bir yere koymayı sağlayacak bir ölçmenin yapılmasının daha doğru olacağını görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri *“Sınavdan başka bir alternatif daha eklenmeli.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları ise (11/25) öğretmenlik mesleği için sadece sınavın yetersiz bir seçim kriteri olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler sınavın yanı sıra kişisel ve psikolojik yatkınlığında ölçülmesinin toplumda öğretmenlik mesleğinin saygınlığına olumlu yansımalarının olacağını görüşlerinde belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri *“Öğretmen liselerinin yeniden oluşturulması ve buralardan öğrencilerin alınmasının yapılması gerekir.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine adayların seçilmesiyle ilgili önerilerine yönelik bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. Öğretmenlerin Öğretmenlik Mesleğine Adayların Seçilmesiyle İlgili Önerileri

Kodlar	Frekans
Bireyi tanıma teknikleri	10
Sosyal beceriler	7
Öğretmen okulları	5
Ses tonu	3

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin bazıları (10/25) öğretmenlik programlarına öğrencilerin seçilmesiyle ilgili olarak *“Sadece sınavla değil, aynı zamanda kişilik özellikleri açısından da mesleğe yatkın kişileri seçebilecek, sevecen, anlayışlı olma gibi özelliklerin dikkate alınacağı bir sistem oluşturulmalı.”* önerisinde bulunmuşlardır. Bazı öğretmenler ise (7/25) *“Sosyal becerileri ve iletişim becerileri iyi olan öğrencileri, temel eğitimden başlayarak öğretmenlik mesleğine yönlendirecek çalışmaların yapılmasını”* önermişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı (5/25) öğretmen liselerinin yeniden açılmasını önermiş, bazıları da (3/25) ses tonuna da mülakat yapılarak dikkat edilmesini ve uygun olmayanların programa kabul edilmemesini önermişlerdir.

Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde yetiştirilme sürecinin mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerinde Yetiştirilme Sürecinin Mesleki Saygınlığa Etkilerine Yönelik Görüşleri

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Teorik eğitim	14	<i>“Sadece kitabı bilgiler veriliyor üniversitelerde, uygulamadan uzaklar. Sonuçları ise mesleki duruşumuzu uzun vadede olumsuz etkiliyor.”</i>
Kaliteli eğitim	7	<i>“Öğretmenlik mesleği öğretimi iyi yapıyor ve formasyon eğitimiyle tamamlanıyor.”</i>
Kültürel değerler	3	<i>“Toplumu şekillendiren insan vurgusu yapılmalı ve kültürel özellikler katılmalı.”</i>
Mesleki bakış	1	<i>“Öğretmenlik mesleğinin nasıl bir meslek olduğu hakkında üniversite görüş kazandırıyor.”</i>

Tablo 4.2’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıdan fazlası (14/25) öğretmenlik mesleğine adayların yetiştirilme sürecinin çoğunlukla teorik eğitimden ibaret olduğunu, adayların gerçek eğitim ortamıyla karşılaştığında zorlandığını, uzun vadede ise mesleki saygınlığı olumsuz etkilediğini görüşlerinde belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan

öğretmenlerden bazıları (7/25) ise eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına verilen eğitimin yeterli düzeyde olduğunu ve mesleki saygınlığın bu süreçten etkilenmediğini görüşlerinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı ise (3/25) eğitim fakültelerinde kültürel değerlerin öğretiminin ağırlık kazanması gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri ise eğitim fakültelerinin öğretmen adaylarına mesleki bakış açısı kazandırdığı yönünde görüşünü ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinde yetiştirilme sürecine yönelik önerileriyle ilgili bulgular Tablo 4.3'de verilmiştir.

Tablo 4.3. Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının Eğitim Fakültelerinde Yetiştirilme Sürecine Yönelik Önerileri

Kodlar	Frekans
Staj süresi	15
Sorumluluk duygusu	5
Kişilik özellikleri	2
Sınıf yönetimi	2
Köy psikolojisi ve köy sosyolojisi eğitimi	1

Tablo 4.3'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (15/25) öğretmen adaylarının birinci sınıftan itibaren uygulamalı eğitimlerin dört yıl boyunca devam etmesi önerisinde bulunmuşlardır. Bu öğretmenlerden biri *"Dört yıl boyunca uygulamalı eğitim devam etmelidir, bu şekilde olursa öğretmen hem göreve başladığında zorlanmaz hem de diğer öğretmene yardımcı olarak kendini geliştirmiş olur."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Başka bir öğretmen ise *"Dört yıl boyunca staj görüp aktif olarak eğitim ve öğretime katılmalıdırlar."* şeklinde düşüncesini belirtmiştir. Bazı öğretmenler (5/25) fakültelerdeki eğitim süresince öğrencilere sorumluluk duygusunun kazandırılması gerektiğini önermişlerdir. Öğretmenlerden bir kısmı (2/25) kişilik özelliklerinin mesleğe uygun geliştirilebileceğini önerirken, bir kısmı ise sınıf yönetiminin özellikle teorik ve pratik uygulamalarla dört yıl boyunca güçlendirilmesine yönelik çalışmalar önermişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden biri ise köy psikolojisi ve köy sosyolojisi eğitiminin fakültelerde kazandırılması gerektiği önerisinde bulunarak *"Ben köye atandığımda arkadaşarımla sobayı yakmayı başaramadığımız için 'Ey Neron! Sen nasıl yaktın Roma'yı, biz yakamadık hala şu sobayı dediğimi' hiç unutmuyorum."* cümleleriyle anısını paylaşmıştır. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının atanma koşullarının mesleki saygınlığa etkilerine yönelik görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. Öğretmenlerin, Öğretmen Adaylarının Atanma Koşullarının Mesleki Saygınlığa Etkilerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Atanma problemleri	6	<i>"Atanamayan öğretmenlere toplumumuz saygın bir gözle bakmıyor."</i>
Sınav ölçütü	5	<i>"Sınavda başarılı olamayıp öğretmen niteliğine sahip adaylar var. Kağıt üzerinde başarılı olup öğretmenlikte başarısız olanlar var."</i>
Psikolojik yıpranmışlık	3	<i>"Zor şartları olan sınav, öğretmende atandıktan sonra psikolojik eziklik oluşturuyor."</i>
Mezun sayısı	3	<i>"Öğretmen sayısı çok, elemek zorundalar."</i>
Sınav sistemi	3	<i>"Ülkemizde en iyisi bu. Yalnızca mülakata dayalı olursa farklı sonuçlar ortaya çıkabilir."</i>
Sınav ve saygınlık	2	<i>"Çok zor şartlarda atanıyoruz, toplum bunu biliyor, ancak saygı duymuyor."</i>
İş garantisi	2	<i>"Garantili iş olarak bakılması saygınlığı etkiliyor."</i>
Tercih durumu	1	<i>"Çok zor atandığımızı bildikleri için öğrenciler üniversite sınavında tercih etmek istemiyor."</i>

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi öğretmenlerin çoğu, atanma koşullarıyla ilgili sorunların mesleki saygınlığı etkilediğini düşünmektedir. Bu öğretmenlerden bazıları (6/25) toplumda atanamayan öğretmenler sorununun mesleki saygınlığı azalttığına inanmaktadır. Bu öğretmenlerden biri *"Sınav onur kırıcı bir uygulama."* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (5/25) sadece sınavın yetersiz bir ölçüt olduğunu, bunun yanı sıra farklı ölçütlerin de oluşturulması gerektiği şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler (3/25) ise sınavın çok zor olduğunu ve öğretmen adaylarını psikolojik olarak yıprattığını belirtmişlerdir. Mezun sayısının fazla olmasının ve sınav sisteminin, sınavla elemeyi şart kıldığını ve bu durumun mesleki saygınlığa herhangi bir zararı olmadığını belirten öğretmenlere de (3/25) rastlanmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerden bir kısmı da (2/25) zor süreçlerden geçerek atanmalarına rağmen yeterli saygınlığı göremediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler (2/25) aynı zamanda garantili iş gözüyle bakılmasının ve atanma koşullarının güçlüğünün de saygınlığı olumsuz etkilediğini görüşlerinde belirtmişlerdir. Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğinin saygınlığı çalışmalarıyla ilgili görüşlerine yönelik bulgular Tablo 5 'te verilmiştir.



Tablo 5. Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığı Çalışmalarıyla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Yetkililerin çalışmaları	24	"Çocuğuna değer vermeyen anne - baba gibi yetkililer de bize değer vermiyor."
Çalışmalar yeterli	1	"MEB'in çalışmalarını yeterli buluyorum."

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (24/25) öğretmenlik mesleğinin saygınlığı konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu çalışmaları yetkililerden kaynaklanan sebepler nedeniyle etkili ve yeterli bulmamaktadır. Bu öğretmenlerden bazılarının görüşleri şunlardır: "Bakanlık sürekli olarak öğretmeni küçümseyici kararlar alıp eğitimin öğretmenler tarafından yürütüldüğünü unutuyor, kararlar alırken öğretmenlerin görüşüne başvurmuyor." "Bakanlığın öğretmenlere saygı duyduğuna inancım bazen zayıflıyor." "Bakanlık böyle bir çalışmaya GİRİŞmeyip aksine bizim ne kadar çok emek verdiğimizizi yeterince fark edemiyor, hal böyle olunca toplumda bir iş yapmadığımızı sanılıyor." "Öğretmen anlaşılıyor ve bazı hakları neden elinden alınıyor, bu durumun öğrenciler farkındalar ve bunları bize karşı kullanabiliyor, çoğu zaman da bizi dikkate almıyorlar." "Öğretmenliğin saygınlığını sağlamada Bakanlık politikası çok önemli, bu nedenle kamuoyunda öğretmenin imajına dikkat edilmeli." "Yetkililerden birinin öğretmenlere, 'Maaşını beğenmiyorsan git, yapacak çok insan var' demesi karşısında nasıl saygın olunabilir ki?" Araştırmaya katılan öğretmenlerden sadece biri MEB' in öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yönelik çalışmalarını yeterli ve etkili bulmaktadır.

Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya yönelik beklentileriyle ilgili bulgular Tablo 5.1'de verilmiştir.

Tablo 5.1. Öğretmenlerin, Milli Eğitim Bakanlığı'ndan Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığının Artırılmasıyla İlgili Beklentilerine Yönelik Bulgular

Kodlar	Frekans
Toplum destekli çalışmalar	8
Toplumsal söylemlerin niteliği	4
Özlük hakları	3
Kararlara katılım	3
Maaş miktarı	2
Kurumsal gelişim	2
Disiplin kuralları	1
Hizmet içi eğitim	1
Siyasetten arınmışlık	1

Tablo 5.1'de görüldüğü gibi öğretmenlerin bazıları (8/25) Milli Eğitim Bakanlığı'ndan, mesleki saygınlığın artırılması için toplum destekli çalışmalar yapması beklentisindedir. Öğretmenlerden bir kısmı (4/25) yetkililerin kamuoyuna yönelik

açıklama, söylem ve demeçlerinin pozitif mesajlar içermesi beklentisini belirtirken, öğretmenlerin özlük haklarının düzenlenmesi ve alınan kararlara katılım beklentileri olduğunu ise bazı öğretmenlerin (3/25) belirttiği görülmektedir. Öğretmenlerden bazıları (2/25) maaş miktarlarının artırılması ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın kurumsal olarak kendini geliştirmesi beklentisini dile getirirken, araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı ise okullardaki disiplin kurallarının yaptırımdan uzak olduğunu ve yeniden düzenlenmesi gerektiğini, hizmet içi eğitimlerin daha sık aralıklarla yapılmasının öğretmene katkı sağlayacağını ve siyasi yapılanmadan ayrı bir eğitim politikasının sürdürülmesiyle ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin, medya araçlarının, öğretmenlik mesleğinin saygınlığına etkilerine yönelik görüşleriyle ilgili bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin, Medya Araçlarının, Öğretmenlik Mesleğinin Saygınlığına Etkilerine Yönelik Görüşleriyle İlgili Bulgular

Kodlar	Frekans	Öğretmenlerin Görüşlerinden Örnekler
Medya haberleri	25	<i>"İnsanlar önceden anne-babadan sonra öğretmene güvenirdi şimdi ondan da vazgeçiliyor"</i>

Tablo 6'da görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı medya araçlarında çıkan haberlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını azalttığını belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden bazılarının konuyla ilgili görüşleri şunlardır: *"Bazı açıklamalar atasözü gibi yerleşti. Salla başı al maaşı gibi."* *"Sanki kasti yayınlar yapılıyor. Öğretmenin prestiji bozuluyor, bu da saygınlığı olumsuz etkiliyor."* *"Şu an 900 bin öğretmen var, bu öğretmenlerden hiç mi güzel şeyler olmuyor, özellikle kötü haberler sunuluyor."* *"Olumsuz haberler tüm öğretmenler öyleymiş gibi olumsuz olarak algılanıyor: Tacizci öğretmen gibi."* *"Gençlik dizilerinde öğretmenler ya paracı ya da biriyle duygusal ilişki kuran insanlar olarak gösteriliyor."* *"Bence kötü şeyler olsa da onlara kulakların alıştırmaması için yayın yasağı konulmalı, insan duydukça alışıyor, alışıkça normal geliyor."* *"Medya saygınlığı olumsuz etkiliyor, mesleğe yönelik ön yargı oluşturuyor."* *"Öğretmenlerin toplum karşısında saygınlığını düşürdüğü kanaatindeyim."* *"Önceden öğretmenin toplumu değiştirdiğine dair haber çıkardı, şimdi toplumun öğretmeni değiştirdiğine dair haberler var."*

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin geleceğiyle ilgili öngörülerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin, Öğretmenlik Mesleğinin Geleceğiyle İlgili Öngörülerini

Kodlar	Frekans
İyimser değilim	15
Yenilenme ihtiyacı	5
Öğretmensiz eğitim	3
İnsan yetiştirme	2

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu (15/25) öğretmenlik mesleğinin geleceğiyle ilgili iyimser olmadıklarını ve zaman içerisinde daha fazla değer ve saygınlık kaybı yaşayacağına dair öngörülerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler ise (5/25) hem Milli Eğitim Bakanlığı hem de okulların kendini yenileme, güncelleme çalışmalarını ivedilikle yapmaları gerektiğini, aksi takdirde zamanın değişim hızına eğitim-öğretim ve mesleğin toplumsal boyutuyla ayak uydurmakta oldukça zorlanabileceğini öngörü olarak belirtmişlerdir. Bu öğretmenlerden biri *“Okul modellerinde ve öğretmen modellerinde değişikliğe gidilmeli. Ancak nüfus yoğunluğu, sınıfların kalabalık olması bunların yapılmasını zorlaştırabilir.”* şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Öğretmenlerden bazıları ise (3/25) gelecekte öğretmene gerek kalmayacağını, çünkü teknolojik gelişmelerin çok hızlandığını ve bilgi kaynaklarına ulaşmanın kendi öğrencilik yıllarına göre çok kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Az sayıda öğretmen (2/25) ise öğretmenlik mesleğinin sonsuza kadar devam edeceğini, çünkü insan yetiştirmenin başka hiçbir mekanizma tarafından gerçekleştirilemeyeceğini öngörülerinde belirtmişlerdir.

### **SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Çalışmadan elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır: Öğretmenlerin,

- Okul içinde ve sosyal hayatlarında sergiledikleri davranışlarının (iletişim becerileri, özgüveni vb.) mesleki saygınlıklarını etkilediği görüşünde oldukları,
- Öğretmenlik mesleğinin basit ve rahat olarak algılanması, 147 hattının daha çok öğretmen şikâyeti için kullanılması gibi etkenlere bağlı olarak toplumsal saygınlığın azaldığı görüşünde oldukları,
- Gelir düzeylerinin yetersiz olmasından dolayı mesleki saygınlıklarının da azaldığı görüşünde oldukları,
- Öğretmenlik mesleğine öğrenci seçim sisteminin, eğitim fakültelerindeki yetiştirilme sürecinin ve atanma koşullarının çeşitli yönleriyle mesleki saygınlığı etkilediği görüşünde oldukları,
- Milli Eğitim Bakanlığı’nın öğretmenlik mesleğinin saygınlığını artırmaya yönelik çalışmalarını yetersiz buldukları,
- Medya araçlarından kaynaklanan problemlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını olumsuz yönde etkilediği görüşünde oldukları,
- Çeşitli etkenlere bağlı olarak öğretmenlik mesleğinin geleceği hakkında iyimser öngörülerinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada öğretmenlerin okul içinde ve sosyal hayatlarındaki davranışlarının mesleki saygınlıkta etkili olduğu belirlenmiştir. Şahin (2011) öğretmenin kişilik özellikleriyle ilgili olarak çevresine ve öğrencilerine davranışlarıyla model olması ve güzel ahlâklı olması gerektiğini ileri sürerken, Sünbül (1996) ise öğretmenlerin öğrencileri için rol model olduğunu, öğrencilerin kendi güdülerine kadar yetişkin, akran ve özellikle öğretmenlerinin rolleriyle özdeşlik kurarak tutum ve değer kazandıklarını belirtmiştir. Kılıç, Kaya, Yıldırım ve Genç (2004) ise öğretmenlerin kendilerini yol gösterici, şekillendirici, üretici, yönlendirici, tamamlayıcı, birleştirici, eğitici, model olucu, aydınlatıcı olarak görmekte, bu boyutlarda öğrencilerle benzerlik gösterdiklerini çalışmalarında belirtmektedirler. Yetim ve Göktaş (2004) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin hayatlarının her safhasında mesleğini sürdürdüklerini, bu nedenle

hayat boyu görev başında olduklarını ve bu niteliğinin öğretmen için biyolojik, psikolojik ve sosyal istekleri yönünden fedakârlığı gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada ulaşılan diğer bir sonuca göre öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin toplumsal saygınlığının çeşitli etkenlere bağlı olarak azaldığını düşünmektedir. Benzer şekilde TEDMEM (2014) tarafından hazırlanan “Öğretmen Gözüyle Öğretmenlik Mesleği” raporda, ülkemizde yakın geçmişe kadar öğretmenliğin daha fazla saygı duyulan bir meslek olduğu, ancak son yıllarda yaşanan aksaklıkların faturasının toplum tarafından öğretmenlere çıkartıldığı belirtilmiştir. Erdem’in (2010a) sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlarla ilgili çalışmasında ise toplumsal sorunlarda ilk üç sırada siyasi iradenin öğretmen sorunlarına duyarsız kalması, öğretmen sorunları konusunda toplumda duyarsızlığın olması ve öğretmenlik mesleğinin toplum içindeki saygınlığının düşmesi yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Ulutaş (2017) öğretmenlerin %82’sinin toplumsal saygınlıklarını düşük bulduğunu araştırmasının sonuçlarında belirtmiştir. Öğretmenlik mesleğinin gündemiyle ilgili olarak Semerci, Semerci, Eliüşük ve Kartal (2012) tarafından yapılan araştırmada ise bu araştırmanın sonucundan farklı olarak tüm olumsuz şartlara ve düşüncelere rağmen öğretmenlerin yaklaşık yarısının öğretmenlik mesleğinin itibarlı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuca göre öğretmenler gelir düzeylerinin mesleki saygınlıklarını etkilediği inancındadır. Girgin (2009) tarafından öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörlerin incelendiği çalışmada, maddi sorunları olduğunu belirten öğretmenlerin iş doyumunun daha az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Arı (2013) öğretmenlerin en fazla önemsedikleri sorunların başında gelir düzeyi bulunduğunu belirtmiştir. Erdem (2010b) ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlarla ilgili araştırmasında, öğretmenlerin ekonomik sorunlardan dolayı performanslarında yaşadıkları olumsuzlukların hem eğitim-öğretimin amaçlarının gerçekleşme derecesine hem de işten aldıkları doyuma yansımakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sağlam ve Sağlam’ın (2005) yaptığı öğretmenlik mesleğinin maddi yönüyle ilgili araştırmalarında, son yıllarda öğretmenlerin içinde buldukları ekonomik sıkıntıların ve buna bağlı olarak mesleğin toplumsal statüsünün giderek düştüğünü ortaya koymuşlardır. Çermik, Doğan ve Şahin (2010) tarafından sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğini tercih sebepleriyle ilgili yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının mesleği tercih sebeplerinin altında çıkarıcı, dışsal, içsel ve özgeci etkenlerin olduğunu; çıkarıcı etkenlerin diğerlerine göre değişime daha dirençli bir yapıda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca sosyo-ekonomik faktörlerin de mesleki tercihi etkilediğini belirtilmiştir.

Araştırmadaki diğer bir sonuca göre, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine seçilme, eğitim fakültelerinde yetiştirilme ve atanma süreçlerinin çeşitli etkenlere bağlı olarak mesleki saygınlığı etkilediği görülmektedir. Özellikle öğretmen atamalarında, tek bir sınav tipini öğretmenlik mesleğine öğrenci seçmede yeterli bulmadıklarını ve farklı kriterlerin getirilmesi gerektiğini öğretmenler görüşlerinde belirtmişlerdir. Demirel’e (2003) göre öğretmenlerin bireysel özelliklerini ve niteliklerini ortaya çıkarmada mesleğe başlamadan önce tutum ölçekleri uygulanmalı ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumu ve inancı en yüksek düzeyde olanlar arasından seçim yapılabilir. Böylesi bir seçim öğretmenin alan bilgisi ve meslek bilgisi kadar duyuşsal özelliklerini de ortaya koyması açısından oldukça önemli

görülmektedir. Yıldırım (2013) öğretmen eğitimi programlarındaki çeşitli boyutların ve süreçlerin, ne tür öğretmenlik bilgi ve becerisi geliştirdiğini, araştırma bulgularıyla teyit edilmesi gerektiğini, aynı şekilde ne tür bir öğretmen eğitimi programının, okuldaki öğrenci başarısını artıracak öğretmeni yetiştirdiğinin de ortaya konulmasının gerekliliğini araştırma sonuçlarında belirtmiştir. Eraslan (2009) Finlandiya'nın PISA'daki başarısı üzerine yaptığı çalışmada Türkiye'nin öncelikli hedefinin nitelikli öğretmen yetiştirmek olduğunu ve öğretmen yetiştirme programlarına motivasyonu yüksek ve yetenekli öğrencilerin başvurusunun sağlanması gerektiğini belirtmiştir. Azar (2011) ise Milli Eğitim Bakanlığı'nın bir yandan öğretmenlerin nitelikli yetiştirilmesi amacıyla özellikle öğretmen yeterliklerinin belirlenmesine yönelik bir çok çalışma gerçekleştirirken; öte yandan da açılan pedagojik formasyon sertifika eğitimi programları ile isteyen herkese, belirlenen öğretmen yeterliklerini göz ardı ederek öğretmenlik yolunu açmasının bir iklim oluşturduğunu ve bu ikilemin kamuoyunda nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda çok ciddi endişeler yarattığını belirtmektedir. Arslanoğlu (1992) çalışmasında, Yüksek Öğretim Kurumu ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işbirliği yaparak öğretmen yetiştiren kurumlara Türkiye'nin ihtiyacı kadar öğrenci alınmasının hem kaliteli öğretmen yetişmesine hem de kronik işsizliğin önlenmesine katkı sunacağını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili görüşlerinin yer aldığı (Gündoğdu, Çimen ve Turan, 2008) çalışmada, öğretmen adaylarının bu sınavı önemli gördükleri ancak atama sistemine ilişkin olumlu düşünceler taşımadıkları, öğretmen olabilmek için nesnel kriterlerin de göz önüne alınması gerektiği sonuçlarına yer verilmiştir. Karataş ve Güleş (2012) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının atamalarda bir seçme sınavının gerekliliğine inandıklarını, ancak KPSS'nin öğretmen seçimi için ideal bir yöntem olmadığı görüşünde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Ulutaş (2017) ise alan dışı atamaların öğretmenliği profesyonel bir meslek olmaktan uzaklaştırarak statüsünün düşmesine neden olduğunu araştırma bulgularında belirtmiştir. Aslan (2015) özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlerde öğretmenlik mesleğinin seçimi konusunda birtakım tereddüt ve isteksizliklerin görülmekte olduğunu, günümüzde küresel dünyanın baş döndürücü bir hızla bilgide, teknolojiye, üretimde, ekonomide, ulaşımda, değerlerde ve kuşkusuz yaşam biçiminde öğretmenlik mesleğine ve diğer mesleklere yansımaları olduğunu araştırma sonuçlarında belirtmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin saygınlığıyla ilgili Milli Eğitim Bakanlığı'nın çalışmalarını yeterli bulmamakta olup; özlük hakları, maaş miktarları ve kararlara katılım gibi çeşitli konularda bakanlığın çalışmalar yapmalarıyla ilgili beklentilerini ifade etmişlerdir. Azar (2011) Türkiye'de öğretmen eğitimi üzerine yaptığı çalışmasında öğretmenlik mesleğinin niteliksel yönünün giderek düşme nedenleri arasında öğretmen yetiştirme politikalarında yapılan değişikliklerin, eğitim sisteminin bütünlüğü içinde kapsamlı araştırma, ön çalışma ve planlama yapılmadan politik dayatmalar şeklinde gerçekleştirilmeye çalışılması olarak göstermektedir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler medya araçlarında yer alan haberlerin öğretmenlik mesleğinin saygınlığını zedelediğini düşünmektedir. Altun (2014) öğrenci, öğretmen ve idarecilerin hangi davranışlarıyla haber olduklarına dair yaptığı araştırmanın sonucunda bu haberlerin büyük oranda olumsuz içeriğe sahip olduğu ve haberlerin sıralamasında öğretmenlerin başta geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Çetin ve Demirkasımoğlu (2015) ise öğretmen ve okul müdürlerinin etik ve etik dışı haberleri arasında sayısal olarak belirgin bir fark olduğu ve etik dışı davranışlarda belirgin bir fazlalık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin geleceğiyle ilgili iyimser öngörülere sahip değillerdir. Karataş, Ardiç ve Oral'ın (2017), öğretmenlik mesleğinin yeterliği ve geleceğiyle

ilgili araştırmalarında öğretmen adayları mesleklerinin geleceğine ilişkin öğretmen olarak atanamama kaygısına ve toplum içerisinde itibarını yitirmesine bağlı olarak, umutsuz ve karamsarlık içerisinde olduklarını ve geleceklerini parlak göremediklerini belirtmişlerdir. Ceyhan'ın (2004) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmasında erkeklerin kızlara göre daha fazla umutsuzluk düzeyine sahip olduğu, erkek öğretmen adaylarının geleceğe yönelik olumsuz beklentilerinin daha fazla olduğu görülmektedir.

1970 yılında TRT roman ödülünü kazanan Oğuz Atay, Tutunamayanlar adlı eserinde o dönemin toplumunda öğretmen algısıyla ilgili şu ifadeler dikkate değerdir (Atay, 2015):

“Memur sınıfı diyorlar. Bir zamanlar ne kadar gözdeymişler. Bir de subaylar. Onlardan herkes çekinmiş. Babalar kızlarını hep bu iki sınıfa verirlermiş. “Kızımı bir memura verdim; kızımı bir subayla evlendirdim.” Demek o zaman insanla evlenmek adeti yokmuş. Ya öğretmenler? Onların durumu acıklı... Öğretmen, yedek subaylığını yapıyormuş; tabii hep üniformalı. Adamdan kızını istemiş... Öğretmeni subay sanmış müstakbel kayınpeder. Kızı vermiş. Sonradan durum anlaşılınca, zavallıyı mahkemeye vermiş... Kayınpeder diyormuş ki hâkime: Sayın hâkim bey, ben onu subay zannetmiştim: Fakat affedersiniz, öğretmen çıktı.”

Doğan Cüceloğlu, Savaşçı adlı eserinde ise Arif öğretmen, mesleğe başladıktan sonra tecrübeli öğretmenlerin kendi şevkinin, heyecanının kırılmasına neden olan şu ifadelerine tanık olmaktadır (Cüceloğlu, 1999):

“Bizim toplumumuzda eğitimin, bilginin bir değeri yoktur, öğretmen ancak lafta değerli, aslında öğretmenlere ne ana-babalar, ne toplum, ne de devlet değer vermiyor. Okulların durumu, yönetim tarzı, verilen maaş, yöneticilerin öğretmenlerle ilişkisinin sertliği ve ‘evet efendimcilik’ ana-babaların çocuklarının gelişimine gösterdiği duyarsızlık, şevkimizi kırdı.”

Yukarıda belirtilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

- Öğretmenler, çeşitli şikâyet hatlarının saygınlıklarını azalttığını belirttiklerinden dolayı, bu hatlara gelen her tür şikâyetten ziyade önemli olanların dikkate alınmasını belirleyecek bir sistem kurulabilir.
- Öğretmenler gelir düzeylerini yetersiz gördüklerinden dolayı öğretmen maaşlarına ilişkin düzenlemeler yapılabilir.
- Öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmenlik mesleğinin saygınlığına yönelik çalışmalarını yetersiz bulduklarından dolayı, toplumsal farkındalık oluşturabilecek çalışmalar planlanıp, gerekli kurum ve kuruluşlarla işbirliğine geçilebilir.
- Öğretmenler, mesleki saygınlıklarında medyanın olumsuz etkisi olduğunu belirttiklerinden, medya haberlerinin, mesleki saygınlığı zedeledikten tarafsız bir bakış ile yer alabilmesi sağlanabilir.
- Bu araştırma, öğretmenlerin mesleki saygınlıklarına yönelik öğretmen görüşleri temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Aynı konu toplumun farklı kesimleri, eğitim yöneticileri, veliler üzerinde gerçekleştirilebilir.

•

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi*. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Altun, A. (2014). Öğrenci, öğretmen ve idareci ne yaparsa haber olur? *International Journal of Human Sciences*, 11(2), 871-893.
- Arslanoğlu, İ. (1992). Öğretmenin sosyal statüsü ve ekonomik durumu. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(4), 21-33.
- Aslan, N. (2015). Öğretmenliğin meslek olarak seçilmesinde etkili olan temel unsurlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 37, 53-64.
- Atay, O. (2015). *Tutunamayanlar*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aydın, B. (2003). Bilgi toplumunun oluşumunda bireylerin yetiştirilmesi ve matematik eğitimi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 183-190.
- Azar, A. (2011). Türkiye’de öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi? Nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(1), 36-38.
- Balcı, E. (1991). Öğretmenlerin sosyal statüsü ve ödüllendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 61, 121-128.
- Baymur, F. (1994). *Genel psikoloji*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bek, Y. (2007). *Öğretmenin toplumsal/mesleki rolleri ve statüsü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Ceyhan, A. A. (2004). Ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programına devam eden öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 91-102.
- Cüceloğlu, D. (1999). *Savaşçı*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Çermik, H., Doğan, B., & Şahin A. (2010). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih sebepleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 201-212.
- Çetin, K. S., & Demirkasımoğlu, N. (2015). Öğretmen ve yöneticilerin etik ve etik dışı davranışlarının basına yansımaları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 34, 95-110.
- Demir, M. K., & Arı E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale İli örneği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.
- Demirel, Ö. (2003). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Deniz, S. (2001). Bireyin meslek seçimini etkileyen kaynaklar: Yeni teknolojilerden İnternet. *Muğla Üniversitesi SBE Dergisi*, 6, 2-9.
- Eke, B. (1980). Yaşama tarzı ile gelir seviyesi arasındaki ilişki. *Istanbul Journal of Sociological Studies*, 18, 94-114.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3(2), 238-248.
- Erdem, A. R. (2010a). Sınıf öğretmenlerinin karşılaştığı toplumsal sorunlar ve toplumsal sorunların performansına etkisi konusundaki görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 147-163.

- Erdem, A. R. (2010b). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 272-285.
- Fairweather A. (2007). *How to be a motivational manager*. Wiltshire: How to Books Ltd.
- Fwu, B. J., & Wang, H. H. (2002). The social status of teachers in Taiwan. *Comparative Education*, 38(2), 211-224.
- Girgin, G. (2009). Öğretmenlerin iş doyumuna etki eden faktörlerin incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(4), 1297-1307.
- Gündoğdu, K., Çimen, N., & Turan, S (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 35-43.
- Hall, D., & Langton, B. (2006). *The status of teachers*. Wellington: New Zealand Teachers Council and Ministry.
- Hoyle, E. (2001). Teaching prestige, status and esteem. *Educational Management and Administration*, 29(2), 139-152.
- Karaman, M., Acar A., Kılıç, O., Buluş, U. ve Erdoğan, Ö. (2013). Sakarya İli'nde görev yapan öğretmenlerin gözüyle "öğretmenlik mesleğinin statüsü ve saygınlığı. *SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı* (s. 104-110).
- Karataş, K., Ardiç, T., & Oral, B. (2017). Öğretmenlik mesleğinin yeterliği ve geleceği: Metaforik bir analiz. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(33), 291-312.
- Karataş, S., & Güleş, H. (2013). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 6(1), 102-119.
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 2-14.
- Kılıç, M., Kaya, A., Yıldırım, N., & Genç, G. (2004). *Eğitimci gözüyle öğretmen ve öğrenci*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.
- Kuzgun, Y. (2009). *Meslek gelişimi ve danışmanlığı*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (çev. S. Turan). Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ozankaya, Ö. (1997). *Cumhuriyet çınarı*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özgüven, İ. E. (2001). *Çağdaş eğitimde psikolojik danışma ve rehberlik*. Ankara. PDREM Yayınları.
- Özkan, S. (1997). *Türk eğitim tarihi*. Niğde: Tolunay Yayınları.
- Özoğlu, M. (2011). *Türkiye'nin öğretmen yetiştirme politikası*. 21. yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu, Ankara.
- Öztuna, Y. (1978). *Büyük Türkiye tarihi*. İstanbul: Ötüken Yayınevi.
- Palazoğlu, A. B. (1999). *Atatürk'ün eğitim ile ilgili düşünceleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı: Fersa Matbaacılık.
- Sağlam, M., & Sağlam A. Ç. (2005). Öğretmenlik mesleğinin maddi yönüne ilişkin genel bir değerlendirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 317-328.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.



- Semerci, Ç., Semerci, N., Eliüşük, A., & Kartal, S. E. (2012). Öğretmenlik mesleğinin gündemine ilişkin öğretmen görüşleri (Bartın İli örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 22-40.
- Sünbül, M. A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 1, 597-607.
- Şahin, A. (2011). Öğretmen algılarına göre etkili öğretmen davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 239- 259.
- TEDMEM. (2014). *Öğretmen gözüyle öğretmenlik mesleği*. [www.ted.org.tr](http://www.ted.org.tr) adresinden 12.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Tezcan, M. (1993). *Sosyolojiye GİRİŞ*. Ankara. 72TDFO Tesisleri.
- Torun, F. (2010). *Farklı statülerde çalışan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bakışları (Isparta örneği)*. Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Türk Dil Kurumu. (2018). *Güncel Türkçe sözlük*. [www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) adresinden 27.02.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ulutaş, P. (2107). *Öğretmenlerin bakış açısından öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü*. Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Uygun, S. (2003). *Türkiye’de öğretmenlik mesleğine ilişkin bir sözlü tarih araştırması*. Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Yavuzer, H. (2001). *Doğum öncesinden ergenlik sonuna-Çocuk psikolojisi*. İstanbul. Remzi Kitabevi.
- Yeşilyaprak, B. (2000). *Eğitimde rehberlik hizmetleri*. Ankara. Nobel Yayın Dağıtım.
- Yetim, A. A., & Göktepe, Z. (2004). Öğretmenin mesleki ve kişisel nitelikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12(2), 541-550.
- Yıldırım, A. (2013). Türkiye’de öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli alanlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. Seçkin Yayıncılık.

## “ESKİYEN YENİ PROGRAM” GÖRE MUŞ’TA İLK VE ORTAOKUL EĞİTİM YAPILANMASI (2005-2016)

**Dr. Öğr. Üyesi Yaşar KOP**

*Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD yasakop@gmail.com*

**Arş. Gör. Haldun Mete ASLAN**

*Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD haldunaslan36@gmail.com*

### ÖZET

Tarihi çok eski dönemlere dayanmasına karşın Malazgirt Meydan Muharebesi ile asıl hak ettiği şanlı sayfasını açmayı başaran Muş, 16. yüzyıldan itibaren Osmanlı Devleti hâkimiyeti altında bazen Bitlis’e bağlı bir nahije, dönem dönem aynı eyalete ve/veya da Van Eyaletine bağlı bir sancak iken, bazen de Erzurum Eyaletine bağlı bir sancak merkezi olarak tarihteki yerini almıştır. Benzer durum Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşunu takiben ilk yıllarında da kendini göstermiş, kısa bir zaman diliminde Bitlis’e bağlı bir ilçe, 1929 yılından itibaren de il olarak yerel yönetimde boy göstermiştir. Geçmişten bugüne devamlı surette yönetsel olarak isim değiştirse de ne geçmişinden ve ne de tarihe not düşen nirengi noktalarından bir şeyler kaybetmeyen nadide yerlerden birisidir. Muş’un tek özelliği elbette ki ne Malazgirt Savaşı’na ev sahipliği yapan toprakları sınırları içinde barındırması nede coğrafi bir yapı olarak ortalama 1250 metre rakımda olmasına rağmen Türkiye’nin üçüncü büyük ovası olmasıdır. TÜİK istatistikleri incelendiğinde doğurganlık oranı bakımından Türkiye’nin 81 ili arasında beşinci sırada yer alıp çocuk nüfus oranının da en yüksek dördüncü il olması bizleri ilk ve ortaokulların eğitim yapısı hakkında bir araştırma yapmaya sevk etmiştir. 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla ve davranışçılık ekolünün yerine uygulamaya konan oluşturmacılar paradigmasının eğitim sistemine uyarlanmasıyla, birçok konuda atılıma geçilmiş ve Batılı Devletlerde uygulanan eğitim yapısıyla paralellik arz etmesi için birçok uğraş verilmiştir. Bilindiği üzere 2017 öğretim yılıyla da var olan sistem üzerinde yeniden bir düzenlemeye gidilmiştir. Araştırmacıları böylesi konuya sevk eden durumlardan birisi de yaklaşık on iki yıl boyunca uygulamada olan söz konusu yeni paradigma eşliğindeki öğretim programının güncelleninceye kadar geçen sürede ilk ve ortaokullarda meydana gelmiş olan gelişmeleri analiz etmek ve yeni program için bir nevi kriter oluşturmaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Muş, ilkököl, ortaokul, yeni program, oluşturmacılar.

## ELEMENTARY AND SECONDARY SCHOOL EDUCATION STRUCTURING IN MUŞ ACCORDING TO “NEW PROGRAM WHICH IS GETTING OLD”

### ABSTRACT

Although its history goes to very old periods, Mus gets the place that he deserves in Malazgirt open-field battle. In 16th century, it gets under the rule of Ottoman Empire. In the ages it is under the rule of Ottoman Empire, Mus took his place in history as a subdistrict of Bitlis, or a sanjak of Van or sometimes sanjak of Erzurum from time to time. Same situation continues in the first years after founding of Turkish Republic. Mus were a district of Bitlis and from 1929 it becomes a province of its own. From old days to these days, it consistently changes its name, yet Mus is one of the special places, which does not lose its value nor its history throughout time. Only characteristic of Mus is not that it contains the lands of Malazgirt open field battle, nor does it have Turkey’s third biggest plain even if it is approximately 1250 meter high from the sea. When TUIK statistics are examined, Mus takes the highest fifth place in terms of birth rate and the highest fourth place in terms of child population rate among 81 cities of Turkey. This statistics lead us to carry a research about education structure of elementary and secondary schools of Mus. From 2004-2005 academic years, constructivism paradigm, which is taking students into the center of education, takes the place of behaviorism in education system. After the implementation of constructivism, there was an advance in many fields of education. As it is known in 2017 academic year, some regulations have been made on the existing education system. One of the reasons that lead the researchers on such a topic is to analyze the 12 years lasting systems’ effect on the developments that happens in elementary and secondary schools and create criteria for the new program.

**Keywords:** Mus, elementary school, secondary school, new program, constructivism.

## 1. GİRİŞ

Türkiye’de 2004-2005 eğitim öğretim yılında yenilenen öğretim programıyla birlikte oluşturmacı öğrenme kuramını temele alan eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Bahsi geçen öğrenme kuramının teorisine göre öğrencilerin aktif birer öğrenci, öğretmenlerin ise rehber veya yönetici olması durumu (Dilaver ve Tay, 2015: 100) söz konusudur. Keza 2017 yılında güncellenen öğretim programında da öğrencinin aktif bir biçimde öğrenme faaliyetlerine katılmasını işaret edecek şekilde; bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, Girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireylerin yetişmesi noktasına vurgu yapılmaktadır (MEB, 2018: 3). Ayrıca söz konusu yıllar arasında öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin yapılan düzenlemelerin yanında 2012 yılında İlköğretim ve Eğitim Kanunu’nda yapılan değişikliklerle birlikte 4+4+4 olarak tabir edilen sisteme geçilmiştir. Buna göre ilköğretim; dört yıl süreli ve zorunlu ilkokul ile dört yıl süreli ve zorunlu ortaokul oluşan bir Milli Eğitim ve Öğretim Kurumu olarak tanımlanmıştır (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, md. 7). Bilindiği üzere 2012 yılından önce ilköğretimde birinci kademe olarak değerlendirilen ilkokullar beş yıl süreli ve ikinci kademeyi teşkil eden ortaokullar ise üç yıl sürelidir. Ayrıca ortaöğretim kurumları da dört yıl süreli olarak eğitim öğretim vermektedir.

Yukarıdaki ifadelerden anlaşılacağı üzere eğitim öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve revize açısından oldukça dinamik bir süreç içerisinde olan Türkiye’de yaklaşık on iki yıldır oluşturmacı öğrenme kuramı uygulanmaya çalışılmakla birlikte Türk eğitim sisteminde taşlar henüz yerine oturabilmiş görünmemektedir. Ayrıca geçen bu on iki yıllık süreç içerisinde zorunlu eğitim kapsamında bir jenerasyonun mezun olmasına rağmen oluşturmacı öğrenme kuramının hala çok yeni bir paradigma olarak algılardaki yerini koruduğundan söz edilmesi yanlış olmayacaktır. Bu açıdan bakıldığında yeni paradigmanın penceresinden bakılarak, Türkiye’de okullaşma oranı ile okul, öğrenci, öğrenci, derslik ve şube sayıları bazında yıllara göre nasıl bir değişim olduğu sorusu akla gelebilir? Nitekim bu çalışmada Muş ilinde 2005-2016 yılları arasında ilkokul ve ortaokul bazında okullaşma oranı ile okul, öğrenci, öğrenci, derslik ve şube sayılarının Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) veri tabanı temel alınarak istatistikleri üzerinde durulacak ve bahsi geçen değişkenlerin Türkiye ortalaması ile karşılaştırılması yapılacaktır.

Çalışmanın bir üstteki paragrafta sözü edilen esas konusuna geçilmeden evvel Muş ili hakkında genel bir çerçeve çizilecek olursa 2018 yılı itibarıyla Muş ilinin nüfusu 404 544 kişi ve nüfus artış hızı binde -4,83 ‘tür. Bu nüfusun %58,47’si kırsal kesimlerde ikamet etmektedir (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018). Ayrıca Muş ili doğurganlık hızı bakımından Türkiye’de %3,35 ile beşinci sırada (Türkiye İstatistik Kurumu, 2017) ve çocuk nüfusun toplam nüfusa oranı bakımından da %43,1 ile dördüncü sırada yer almaktadır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2018a). Ayrıca Muş ilinin yüzölçümü 8090 km<sup>2</sup> olup ve rakımı 1 250 metrenin üzerindedir. Muş ilinin bu yüz ölçümünün %27’sini ovalar, %38’ini ise platolar kapsamaktadır. İklim açısından ise karasal iklimin hakim olduğu Muş ilinde dolayısıyla sıcaklık ortalamaları düşük seviyelerde seyretmektedir. Bununla birlikte Muş ovası Türkiye’nin en büyük ovalarından biri olmasına rağmen drenaj sorunu, erozyon tehdidi gibi etkenler yüzünden bu oviden yeterince faydalanılamamaktadır. Büyükbaş hayvancılık meraya dayalı olarak sürdürülmekte ve sanayileşmede geri kalmıştır (Türkiye İstatistik Kurumu, 2013: XI-XII).

### 1.1 Problem Durumu

Bu çalışmada, eğitimde oluşturmacı anlayışına geçilen 2005 yılından itibaren Muş ilinin okul öncesi, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde öğrenci, öğretmen, derslik, şube, okul bazında ne durumda olduğu noktasından hareket edilmiştir.

### 1.2 Araştırmanın Amacı

2005-2016 yılları arasında ortaokul düzeyine kadar ortaokul da dahil olmak üzere öğretmen, öğrenci, okul, şube, derslik ve okullaşma oranı gibi parametrelerin incelenmesi suretiyle Muş ilinin eğitim yapılanması hakkında genel bir görünüm çizilmesi amaçlanmıştır.

### 1.3 Sınırlılıklar

- Araştırma kullanılan bilgiler sadece TÜİK veri tabanı üzerinden elde edilmiştir.
- 2005-2016 yılları arasındaki dönem baz alınmıştır.

## 2. Yöntem

Bu kısımda araştırma modeli, veri toplama aracı ve analizi üzerinde durulmuştur.

## 2.1 Araştırma Modeli

Bu çalışmada, doküman metodu olarak da tanımlanan; var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplama modeli olan belgesel tarama (Karasar, 2015: 183) modelinden faydalanılmıştır.

## 2.2 Veri Toplama Aracı

TÜİK'e ait internet sitesinde yer alan «Bölgesel İstatistikler» bağlantısı aracılığıyla «Eğitim» başlığı adı altında yer alan ilk ve ortaokullara ilişkin istatistiki veriler toplanmıştır.

## 2.3 Verilerin Analizi

TÜİK'in veri tabanından elde edilen veriler (TÜİK, 2018b), belirli bir veri kümesini tanımlamayı, ÖZETlemeyi ya da anlamlandırmayı amaçlayan betimleyici istatistikler (Johnson ve Christensen, 2014: 451) aracılığıyla yorumlanmıştır.

## 3. Bulgular

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgular; okulöncesi, ilk ve ortaokul bazında tablolar halinde sunulmuştur. Elde edilen bulguların yıllara göre değişimi yüzdelik ifadeler yardımıyla yorumlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca Muş ilindeki okulöncesi, ilk ve ortaokul yapılanmasının ile Türkiye ortalaması arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

**Tablo-1. Muş'ta Eğitim Seviyesine Göre Okul, Öğretmen, Şube ve Öğrenci Sayısı (2005-2011): İlköğretim**

Yıl	Okul	Öğretmen	Şube	Öğrenci
2005	443	2205	3405	87980
2006	448	2393	3520	89478
2007	451	3120	3603	89289
2008	456	2959	3872	90158
2009	464	3758	4052	97617
2010	475	4181	4188	105212
2011	476	4007	4216	100398

Tablo-1 incelendiğinde Muş'taki sayısının 2005-2011 yılları arasında %7,44 oranında arttığı görülecektir. Aynı yıllar içerisinde öğrenci sayısı bazındaki artışın ise %14 olduğu göze çarpmaktadır. Öğrenci sayısında 2010 yılına kadar yükseliş söz konusu iken 2011 yılında bir önceki yıla göre %4,57'lik bir düşüş meydana gelmiştir. Yine 2005-2011 yılları arasında öğretmen sayısında %82'lik bir artış söz konusudur. Öğrenci sayısında olduğu gibi 2011 yılında bir önceki yıla göre öğretmen sayısında da düşüş göze çarpmaktadır. Şube bazında ise yıldan artış görülmektedir. 2005-2011 yılları arasında şube sayısı %23,81 oranında artış göstermiştir.

**Tablo-2. Türkiye ve Muş'ta Eğitim Seviyesine Göre, Bir Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2005-2011): İlköğretim**

Yıl	Okul		Öğretmen		Şube		Derslik	
	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye
2005	197	297	40	27	26	27	38	35
2006	197	305	37	26	25	27	38	34
2007	195	310	28	24	24	27	36	33
2008	195	307	30	23	23	25	36	32
2009	207	316	26	22	24	25	35	32
2010	217	322	25	21	25	25	37	31
2011	205	323	24	20	23	25	34	30

Tablo-2 incelendiğinde Muş'ta okul başına düşen öğrenci sayısının 2005'te 197 iken 2011'de 205'e yükseldiği görülmektedir. Aynı dönemde Türkiye ortalamasının 297'den 323'e yükseldiği verisine bakıldığında Muş'un bu ortalamanın altında kaldığı söylenebilir. Ayrıca Muş'ta öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 2005'te 40 ve Türkiye ortalamasının çok üzerindeyken 2011 yılında 24'e gerilemiş ve Türkiye ortalamasına yaklaşmıştır. Derslik başına düşen öğrenci sayısında ise 2005'te 38 iken 2011'de 34 sayısı gerileyerek 34'e düşmüştür. Ancak bu sayı yine de Türkiye ortalamasının üzerinde kalmıştır. Şube başına düşen öğrenci sayısında ise genellikle Türkiye ortalamasının altında bir seyir izlenmiştir.

**Tablo-3. Eğitim Seviyesine Göre Okul, Şube, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2012-2016): İlkokul (İO) ve Ortaokul (OO)**

Yıl	Okul		Şube		Derslik		Kız Öğrenci		Erkek Öğrenci		Kadın Öğretmen		Erkek Öğretmen	
	İO	OO	İO	OO	İO	OO	İO	OO	İO	OO	İO	OO	İO	OO
2012	443	188	2625	1543	2082	951	27170	24016	27087	25224	1101	945	994	1156
2013	453	191	2555	1615	2284	842	25860	25440	25929	25225	1005	929	971	1152
2014	457	194	2568	1717	2436	1197	23071	21794	23931	23045	1263	1127	904	1298
2015	440	191	2536	1689	2330	1548	22002	20670	22958	21906	1274	1304	830	1356
2016	426	191	2352	1710	2289	1792	19247	22004	20332	22887	1402	1104	829	1294

Tablo-3'e bakıldığında 2012 yılında değişen okul sisteminde ilköğretim ve ortaokullarda eğitim öğretimin ayrı binalarda yürütülmesinin amaçlanmasıyla birlikte okul sayısı bakımından 2011 yılında Tablo-1 görüleceği üzere 476 ilköğretim okulu var iken 2012'de 443 ilköğretim ve 188 ortaokul olduğu göze çarpacaktır ki bu da toplamda 631 okula tekabül etmekte ve 2011 yılına göre %33'lük bir artış olduğunu göstermektedir. Şube sayısında ise ilköğretim bazında 2012-2016 arasında %10,4'lük bir azalma görülmekteyken, ortaokul %1,67 civarında bir artış söz konusudur. Derslik sayılarında ise ilköğretim bazında aynı dönemde %10 ve ortaokul bazında ise %88'lik bir artış görülmektedir. Toplam öğrenci sayısında ise 2012'de 103497 olan öğrenci sayısı 2016'da 84770'e gerileyerek %18'lik düşüş göstermiştir. Yine tablo-3'te ilköğretimde kadın öğretmenlerin sayısı fazla iken erkek öğretmenlerin sayısının ortaokullarda daha fazla olduğu söylenebilir. Kız öğrencilerin sayısı ise 2012'de hem ilköğretim hem de ortaokul bazında erkek öğrenci sayılarından fazla iken 2016'ya gelindiğinde kız öğrencilerin sayısı her iki alanda erkek öğrencilerin sayısının altına düşmüştür.

**Tablo-4. Türkiye ve Muş' ta Eğitim Seviyesine Göre Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2012-2016): İlkokul**

Yıl	Okul		Öğretmen		Şube		Derslik	
	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye
2012	122	192	26	20	21	22	26	30
2013	114	195	26	19	20	22	22	29
2014	103	197	22	18	18	21	19	27
2015	102	202	21	18	18	21	19	25
2016	93	195	18	17	17	21	17	24

Tablo-4 incelendiğinde Muş'ta ilkokul düzeyinde okul, şube ve derslik başına düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalamasının altında olduğu gözlenirken; sadece öğretmen başına düşen öğrenci sayısında Türkiye ortalamasının üstünde olduğu görülmektedir. Ama 2012 yılındaki öğretmen başına düşen öğrenci sayısının 26'dan 2016'ya gelindiğinde 18 düşmüş oldu göze çarpmaktadır. Böylelikle öğretmen başına düşen öğrenci sayısında Türkiye ortalamasına çok yaklaştığı görülmektedir.

**Tablo-5. Türkiye ve Muş' ta Eğitim Seviyesine Göre Okul, Şube, Öğretmen ve Derslik Başına Düşen Öğrenci Sayısı (2012-2016): Ortaokul**

Yıl	Okul		Öğretmen		Şube		Derslik	
	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye	Muş	Türkiye
2012	250	306	22	19	30	27	52	30
2013	259	304	24	18	31	27	60	29
2014	224	292	18	17	25	25	37	27
2015	216	281	16	15	24	24	27	25
2016	232	301	18	16	26	25	24	24

Tablo-5'in değerlendirilmesine geçmeden evvel şunu belirtmek gerekir ki derslik başına düşen öğrenci sayılarının Türkiye ortalaması TÜİK verilerine göre ilkokul ve ortaokul olarak ayrı ayrı değil ortak olarak hesaplanmıştır. İlkokul ve ortaokul binalarının mecbur kalınmadığı sürece ayrı olması hususu göz önüne alındığında bu alandaki istatistiklerin niçin ilkokul ve ortaokul bazında ayrı ayrı hesaplanmadığı sorusu akla gelebilir. Bu ayrıntının ardından Tablo-5'e dönecek olunursa Muş'un okul, öğretmen, şube ve derslik başına düşen öğrenci sayılarında genel itibarıyla Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu görülecektir. Özellikle 2012,2013 ve 2014 yıllarında derslik başına düşen öğrenci sayısının Türkiye ortalamasının bir hayli üzerinde olduğu gözlenecektir.

**Tablo-6. Eğitim Seviyesine Göre Okul, Öğretmen, Şube ve Öğrenci Sayısı (2005-2011): Okul Öncesi**

Yıl	Okul	Öğretmen	Şube	Öğrenci
2005	188	57	289	6044
2006	195	83	292	8014
2007	216	109	338	7043
2008	248	130	404	8344
2009	313	424	494	10984
2010	438	492	664	14760
2011	389	448	546	12078

Tablo-6 incelendiğinde Muş'ta okul öncesi düzeyinde 2005'ten 2011'e gelinen süre çerçevesinde okul, öğretmen, şube ve öğrenci sayılarının yükselişte olduğu göze çarpmaktadır. Aynı dönemde, okul sayısı %106 oranında, öğretmen sayısı %685 oranında, şube sayısı %88 oranında ve öğrenci sayısı ise %99,8'lik gibi artışlar göstermiştir.

**Tablo-7. Eğitim Seviyesine Göre Okul, Şube, Öğrenci, Öğretmen ve Derslik Sayısı (2012-2016): Okul Öncesi**

Yıl	Okul	Şube	Derslik	Kız Öğrenci	Erkek Öğrenci	Kadın Öğretmen	Erkek Öğretmen
2012	311	452	362	4000	4370	388	46
2013	271	399	320	3309	3638	329	44
2014	261	403	348	3416	3870	326	51
2015	288	439	431	3766	4062	336	57
2016	298	458	424	4013	4174	339	56

Tablo-6'da yer alan 2005-2011 arası dönemde Muş'ta okul öncesi düzeyindeki yapılanmadaki artışların, tablo-7'de 2012-2016 yılları arasında gerilediği görülecektir. Nitekim Tablo-6 ve Tablo-7'nin bir karşılaştırılması yapıldığında 2012 yılında bir önceki yıla göre okul sayısında %20, şube sayısında %17, öğretmen sayısında %5 ve öğrenci sayısında %30'luk düşüşler yaşandığı görülecektir.

**Tablo-8. Türkiye ve Muş'ta ilköğretimde okullaşma oranı (%) (2007-2011): İlköğretim**

Yıl	Toplam Muş	Türkiye	Erkek Muş	Türkiye	Kız Muş	Türkiye
2007	87,79	97,37	92,32	98,53	83	96,14
2008	87,71	96,49	89,53	96,99	85,79	95,97
2009	94,09	98,17	94,63	98,47	93,53	97,84
2010	98,06	98,41	97,32	98,59	98,84	98,22
2011	98,31	98,67	97,89	98,77	98,76	98,56

Tablo-8 incelendiğinde 2007-2011 yılları arasında ilköğretim düzeyinde okullaşma oranında Muş ilinin 2007 yılında %87,79'luk oranıyla Türkiye ortalamasının yaklaşık olarak %10'luk oranla altında kaldığı görülecektir. Ancak 2011 yılına gelindiğinde bu farkın neredeyse kapandığı göze çarpmaktadır. Erkeklerdeki okullaşma oranı ise 2011'e gelindiğinde Türkiye ortalamasının yaklaşık %1 oranında altında kalmıştır. Kızlarda ise 2007'de Türkiye ortalamasının yaklaşık %13 oranında altında kalınmasına rağmen 2011'e gelindiğinde Türkiye ortalamasını küçük bir oranla da olsa geride bıraktığı gözlenmektedir.

**Tablo-9. Muş ilinde ilkokul bazında okullaşma oranı (%) (2012-2016)**

Yıl	Toplam Muş		Erkek Muş		Kız Muş	
		Türkiye		Türkiye		Türkiye
2012	98,98	98,86	98,82	98,81	99,14	98,92
2013	99,9	99,57	99,99	99,53	99,8	99,61
2014	98,47	96,3	98,37	96,04	98,58	96,57
2015	97	94,87	96,9	94,54	97,11	95,22
2016	93,59	91,16	93,53	91,08	93,65	91,24

Tablo-9'a bakıldığında Muş'ta 2012-2016 yılları arasında ilkokul düzeyindeki okullaşma oranının 2016'ya gelindiğinde hem toplamda hem de erkek ve kız bazında düştüğü gözlenmektedir. Aynı düşüşün Türkiye ortalamasında olması da başka bir boyut olarak değerlendirilebilir. 2016 yılına bakıldığında Muş'ta ilkokul bazında okullaşma oranının Türkiye ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir.

**Tablo-10. Türkiye'de ve Muş'ta ortaokullarda okullaşma oranı (%) (2012 -2016)**

Yıl	Toplam Muş		Erkek Muş		Kız Muş	
		Türkiye		Türkiye		Türkiye
2012	83,06	93,09	83,63	93,19	82,47	92,98
2013	86,46	94,52	86,47	94,57	86,46	94,47
2014	87,33	94,35	87,27	94,39	87,38	94,3
2015	87,02	94,39	87,74	94,36	86,26	94,43
2016	90,51	95,68	91,22	95,6	89,75	95,76

Tablo-10 incelendiğinde Muş'ta ortaokul düzeyinde okullaşma oranının 2012 yılın %83 ile Türkiye ortalamasının %10 oranında altında olduğu ve hem kızlarda hem de erkeklerde bu oranın değişmediği görülecektir. Bununla birlikte ortaokul düzeyindeki okullaşma oranının tüm yıllarda Türkiye ortalamasının altında kalınmasıyla birlikte 2016'ya gelindiğinde okullaşma oranında artış olduğu gözlenmektedir. Kızlardaki okullaşma oranı ise 2016 yılında erkeklerdeki okullaşma oranının altında kalmıştır.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Toplumun önemli bir parçası olan okullar, çocukları ve gençleri hayata hazırlayan, doğruyu ve yanlış öğretebilen bir yer olarak görülmektedir (Şimşek, 2016: 13). Yine okulun niteliklerine ek olarak; okullarda bir grup öğrenciye, toplumun ve bireyin ihtiyaçlarına göre önceden hazırlanan programlar doğrultusunda öğretim faaliyetleri sunulurak, öğrencilerde istendik davranış değişikliği meydana getirilmeye çalışılır (Erden, 2015:22).

- Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere okullar bireyin hayata atılma sürecinde kilit bir noktayı oluşturmaktadır. Nitekim 2005 yılından beri tüm Türkiye'de uygulanmaya başlanan oluşturmacı eğitim sistemi öğrenciyi merkeze alan bir anlayışla ve öğrencinin derslere etkin katılım sağlayabileceği eğitim ortamları ön görmektedir ve bu yönde adımlar atılmaya devam edilmektedir.
- Muş ilinde 2017 yılındaki nüfusunun 404 544 olduğu göz önünde 92 657 öğrencinin okul öncesi, ilkokul ve ortaokula devam etmektedir ki bu da il nüfusunun %23'üne tekabül etmektedir. (Türkiye ortalaması %8)
- Ayrıca Muş ili doğurganlık hızı bakımından Türkiye'de beşinci sırada ve çocuk nüfusun toplam nüfusa oranı bakımından da dördüncü sırada yer almaktadır.



- Bir başka istatistiki bilgiye göre Muş ilinde ikamet eden nüfusun %58,47'si kırsal kesimlerde ikamet etmektedir. (Türkiye ortalaması 7,49)
- Yukarıdaki verilere bakıldığında Muş ilinde çocuk nüfusun fazla olduğu ve bu çocuk nüfusunun büyük kısmının da kırsal kesimde yaşadığı varsayılırsa Muş ilinde okullaşma ve öğretmen istihdamının önemi akla gelecektir.
- Zira kırsal kesimde yaşayan öğrencileri yeni eğitim sisteminin yararlarından istifade edebilmeleri için uygun eğitim ortamına kavuşmaları elzemdir.
- Yeni eğitim sistemine geçildiği 2005 yılından bugüne Muş ilinde derslik, okul sayısı ve öğretmen sayısı anlamında artış olduğu gözlenmekle birlikte okul öncesi eğitimde bahsi geçen değişkenlerde 2012 yılından sonra duraklama olduğu söylenebilir.
- Okul öncesi 2012 yılından önce on dört binlere kadar yükselen okul öncesindeki öğrenci sayısı 2012 yılından itibaren ortalama yedi bin beş yüz civarında seyretmiştir. Ayrıca derslik başına düşen öğrenci sayısının da 2012'de 23'ten 2016'da 19'a kadar gerilediği görülmektedir.
- Okullaşma oranında 2005 yılından itibaren ilköğretimde (2012'ye kadar) ve ortaokullarda (2012'den sonra) okullaşma oranı yükselmişken ilkokullarda okullaşma oranının hem Muş ilinde hem de Türkiye çapında düşüş eğiliminde olması düşündürücüdür. Bu durumun tersine çevrilmesi adına meselenin kaynağı iyi tahlil edilerek gerekli düzenlemelerin bir an önce yerine getirilmesi gerekmektedir.
- Okul öncesi eğitimin, öğrencilerin psiko-sosyal ve akademik becerilerinin gelişmesi açısından temel teşkil edeceği düşünüldüğünde öğrencilerin okul öncesi eğitim almaları teşvik edilmelidir.
- Bununla birlikte kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranlarının ilkokul bazında Türkiye ortalamasının üzerinde olması Muş ili adına olumlu bir gelişmedir ve bu durumun sürdürülerek devam edilmesi elzemdir.
- Ortaokul bazında kız ve erkek öğrencilerin okullaşma oranları Türkiye ortalamasının az bir farkla da olsa altında seyretmektedir. Bu nedenle Muş gibi kırsal nüfusun yoğun olduğu yerleşim yerlerinde okullaşma oranının mümkün olan en yüksek seviyelerde olmasına azami önem gösterilmelidir.
- Oluşturmacı öğrenme kuramının kilit noktalarından birisi öğrencilerin bireysel farklılıklarının gözlemlenmesi yoluyla onların kendilerini fark etmeleri ve etkin bir öğrenme süreci yaşamalarının önünün açılmasıdır. Bu bağlamda sınıf mevcutlarının öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebilecekleri ve her bir öğrenci için derslerde aktif rol alabilecekleri zamanı tanıyan sayıda tutulması gerekmektedir.
- Genç bir nüfusa sahip olan Muş ilinin, eğitimli bireyler yetiştirilmek suretiyle bu bireylerin Muş'a katma değer katmalarının önü açılmalıdır.
- Zira okullaşma oranı ve eğitimli bireyleri varlığı, gerek Türkiye'nin en büyük iç ovalarından birine sahip olması gerek Doğu Anadolu Bölgesinin tam kalbinde yer alan konumu ile Muş'un sosyo-ekonomik potansiyeli açısından önemlidir ve bu potansiyeli gerçekleştirecek olan unsur ise eğitimli ve donanımlı Muş halkı ve onun gelecek neslidir.

#### 4. Kaynakça

- Dilaver, H. H. ve Akyürek Tay, B. (2015). Sosyal Bilgilerde Yapılandırmacılık. Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi (99). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (2015). Eğitim Bilimlerine GİRİŞ. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). 12 Mayıs 2018 tarihinde <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/24.html> adresinden alınmıştır.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). Eğitim Araştırmaları Nicel, Nitel ve Karma Yaklaşımlar. Çev. Fatih Karakuş. Ankara: Eğiten Kitap.
- Karasar, N. (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) . Ankara. 12 Mayıs 2018 tarihinde T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretim Programları İzleme ve Değerlendirme Sistemi veri tabanından alınmıştır.
- Şimşek, S. (2016). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Eğitim Bilimine GİRİŞ . Ankara: Anı yayıncılık.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2013). Seçilmiş Göstergelerle Muş 2013. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu Matbaası.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). Doğum İstatistikleri, 2016. 02 Nisan 2018 tarihinde TÜİK Haber Bülteni veri tabanından alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018). Nüfus ve Demografi. Konularına Göre İstatistikler. 02 Nisan 2018 tarihinde TÜİK veri tabanından alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018a). Yaş grubuna göre çocuk nüfus: Çocuk nüfusun toplam nüfus içindeki oranı (%). 02 Nisan 2018 tarihinde TÜİK Bölgesel İstatistikler veri tabanından alınmıştır.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2018b). İstatistik Göstergeler. Bölgesel İstatistikler. 30 Ocak 2018 tarihinde TÜİK veri tabanından alınmıştır.

# ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLARIN BİLİŞSEL ÖZELLİKLERİNİN SINIF DÜZEYLERİNE VE ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE İNCELENMESİ

*Cemalettin Yıldız*

*Davut Köğçe*

*Mehmet Aydın*

## ÖZET

Bu çalışmada, ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımların bilişsel özelliklerinin sınıf düzeyleri ve öğrenme alanları temelinde analiz edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. 2017 yılında yayımlanan ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar, TIMSS 2015 programındaki bilişsel alanlar ve alt alanlar kapsamında betimsel olarak analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda, kazanımların bilişsel özelliklerinin sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. “Bilme” bilişsel alanının en fazla oranda on birinci sınıf programında, “uygulama” ve “muhakeme yapma” alanlarının ise en çok on ikinci sınıf programında yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, “geometri”, “sayılar ve cebir” öğrenme alanlarında “uygulama”; “veri, sayma ve olasılık” öğrenme alanında ise “bilme” bilişsel alanı ile ilgili kazanımların yoğunlaştığı açığa çıkmıştır. Son olarak, “tanıma/ayırt etme”, “ölçme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” alt alanlarıyla ilgili kazanımların hiçbir sınıf düzeyinde ve öğrenme alanında bulunmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda, ortaöğretim matematik dersi öğretim programına bu alt alanlarla ilgili kazanımların ilave edilmesi önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı, kazanım, TIMSS 2015 programı, bilişsel alanlar, öğrenme alanları.

## EXAMINATION OF COGNITIVE FEATURES OF BEHAVIORS IN SECONDARY EDUCATION MATHEMATICS TEACHING PROGRAM ACCORDING TO CLASS LEVELS AND LEARNING DOMAINS

### ABSTRACT

In this study, it is aimed to analyze the cognitive characteristics of the behaviors in secondary education mathematics teaching program based on class levels and learning domains. Document analysis method was used in the research. The behaviors in the secondary education mathematics teaching program published in 2017 were analyzed descriptively in the cognitive domains and sub-domains of the TIMSS 2015 program. As a result of the study, it was found that the cognitive characteristics of the behaviors differed according to the class levels and learning domains. It is determined that “knowing” cognitive area is the highest in the eleventh-grade program, whereas “application” and “reasoning” fields are the most common in the twelfth-grade program. In addition, it is revealed that “knowing” cognitive domain behaviors intensified in “data, counting and probability” learning domain whereas “application” in “geometry, numbers and algebra” learning domain. Finally, it is determined that the behaviors related to “recognition/discrimination”, “measurement”, “conclusion”, “generalization”, and “verification” sub-domains are not at found at any class level and in the learning domain. In this context, it is recommended to add behaviors related to these sub-domains to the curriculum of secondary education mathematics.

**Keywords:** Secondary education mathematics teaching program, behavior, TIMSS 2015 program, cognitive domains, learning domains.

## GİRİŞ

Ülkeler, teknolojik yarışta geri kalmamak için çareyi matematik ve fen bilimlerine önem vermekte bulmuşlardır (Çepni, Ayas, Johnson, & Turgut, 1997). Bu nedenle, ülkeler matematik ve fen eğitimindeki gelişmeleri daha iyi görebilmek için “Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Çalışması (Progress in International Reading Literacy Study-PIRLS)”,

“Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (Programme for International Student Assessment-PISA)” ve “Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması (Trends in International Mathematics and Science Study-TIMSS)” gibi sınavlara katılmaktadır (Korkmaz, 2004). Bu sınavlar ülkelere diğer ülkelerle kendilerini karşılaştırma ve öğretim programlarını değerlendirme fırsatı sunmaktadır (Coşar, 2010). Dünyada matematik ve fen alanlarında farklı ülkelerin başarılarının karşılaştırıldığı en kapsamlı çalışma TIMSS’tir (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA], 2011). Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu IEA’nın bir projesi olan TIMSS, matematik ve fen derslerindeki başarıyı ölçen uluslararası bir sınavdır (Mullis & Martin, 2013). İlk olarak 1995 yılında yapılmaya başlanan bu sınav, dört yılda bir tekrarlanarak uygulanmaya devam etmektedir. TIMSS’in amacı, öğrencilerin matematik ve fen öğrenimini geliştirmede etkili olan işlemleri ve uygulamaları belirlemektir (Mullis & Martin, 2014). TIMSS’ten elde edilen sonuçlarla eğitim sisteminin mevcut durumu belirlenmekte; öğretmen yeterlilikleri, ders araç-gereçleri, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri gibi unsurların gözden geçirilmesine ilişkin veriler elde edilmektedir (Büyüköztürk, Çakan, Tan, & Atar, 2014).

TIMSS 2015’teki sorular “bilme”, “uygulama” ve “muhakeme yapma” olmak üzere üç bilişsel alandan oluşmaktadır (Martin, Mullis, & Hooper, 2016). “Bilme” bilişsel alanının alt alanları altı tanedir ve bu alanlar “hatırlama”, “tanıma/ayırt etme”, “sıralama/sınıflandırma”, “hesaplama”, “bilgi alma/okuma”, “ölçme” biçimindedir (Mullis & Martin, 2013). “Uygulama” bilişsel alanının alt alanları ise “belirleme/karar verme”, “temsil etme/modelleme”, “uygulama/yerine getirme” olmak üzere üç tane iken, “muhakeme yapma” bilişsel alanının alt alanları “analiz”, “sentez”, “değerlendirme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” olmak üzere altı tanedir (Mullis & Martin, 2014).

Alan yazında TIMSS bilişsel alanlarının ortaokul düzeyindeki ders kitaplarındaki, öğretim programlarındaki ya da sınavlardaki dağılımıyla ilgili farklı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin, Delil (2006) 6-8. sınıf matematik dersi kitaplarındaki geometri problemlerini TIMSS 2003 bilişsel alanlarına göre incelemiş ve TIMSS 1999’daki geometri problemlerinin gerektirdiği bilişsel davranışları belirlemiştir. Çalışma sonucunda, matematik kitaplarındaki problemlerin %72,0’inin “hesaplama” ve “uygulama/yerine getirme”, TIMSS 1999’daki geometri problemlerinin ise %47,0’inin “uygulama/yerine getirme” ve “analiz” alt alanlarında olduğu tespit edilmiştir. Coşar (2010) ise altıncı sınıf matematik kitabındaki alıştırmalar soruları ile TIMSS 2007’deki soruları bilişsel alanlarına göre sınıflandırarak karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonunda, matematik kitabındaki alıştırmaların %71,0’inin “bilme”, %25,0’inin “uygulama” ve %4,0’inin ise “muhakeme yapma” alanında yer aldığı belirlenmiştir. TIMSS 2007 matematik testindeki soruların ise %30,0’i “bilme”, %2,0’i “uygulama” ve %18,0’i “muhakeme yapma” bilişsel alanlarında yer almıştır. Delil ve Delil (2012) ise, beşinci sınıf parasız yatılılık ve bursluluk sınavındaki soruları TIMSS 2011 bilişsel alanlarına göre sınıflandırıp karşılaştırmışlardır. Araştırmaya göre, matematik sorularının %41,7’sinin “muhakeme yapma”, %40,6’sinin “uygulama” ve %17,7’sinin “bilme” basamağında olduğu görülmüştür. İncikabı, Kurnaz ve Pektaş (2013) ise Seviye Belirleme Sınavındaki matematik ve fen sorularının bilişsel özelliklerini TIMSS 2011 kapsamında belirlemeyi amaçladıkları çalışmada, fen sorularının daha çok “bilme”, matematik sorularının ise daha çok “uygulama” alanlarına

odaklandığını tespit etmişlerdir. Bununla birlikte, aynı çalışmada matematik ve fen alanlarında “muhakeme yapma” ile ilgili soru sayısının oldukça az olduğu açığa çıkmıştır.

Kılıç, Aslan-Tutak ve Ertaş (2014), 2009 ve 2013 yıllarına ait ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların, TIMSS 2011’deki öğrenme alanlarıyla ve bilişsel alanlarla ne kadar örtüştüğünü incelemişlerdir. Her iki öğretim programında da “sayılar” öğrenme alanında “bilme” alanına yönelik becerilerin yoğunluk gösterdiği ve sınıf düzeyi arttıkça “cebir”, “geometri” ve “veri analizi” alanlarında “uygulama” ve “muhakeme yapma” becerileri ile ilgili kazanımların artış gösterdiği tespit edilmiştir. Delil ve Yolcu-Tetik (2015), Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sistemi Sınavı, Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı, Seviye Belirleme Sınavı ile Liseye Giriş Sınavındaki matematik sorularını TIMSS 2015 bilişsel alanlarına göre karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonucunda, 8. sınıf öğrencilerine sorulan matematik sorularının %29,0’ının “bilme”, %58,0’ının “uygulama”, %13,0’ının ise “muhakeme yapma” bilişsel alanında olduğu ortaya çıkmıştır. Pektaş, İncikabı ve Yaz (2015), ortaokul fen bilgisi kitaplarında yer alan soruları TIMSS 2011 programında ele alınan bilişsel alanlar bakımından analiz etmişlerdir. Çalışmanın sonunda, ders kitaplarındaki soruların %67,2’sinin “bilme”, %29,9’unun “uygulama” ve %2,9’unun ise “muhakeme yapma” bilişsel düzeyinde olduğu belirlenmiştir. İncikabı, Mercimek, Ayanoğlu, Aliustaoğlu ve Tekin (2016) ise 2013 yılında yayımlanan ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımları, TIMSS 2015 programındaki bilişsel alanlara göre analiz etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre, programdaki kazanımların bilişsel özelliklerinin sınıf seviyelerine ve öğrenme alanlarına göre değişim gösterdiği belirlenmiştir. Uysal ve İncikabı (2018) ise, 1998, 2005, 2013 ve 2017 yıllarına ait ortaokul matematik dersi öğretim programlarında belirtilen matematik eğitiminin genel amaçlarını TIMSS 2015 programı çerçevesinde ifade edilen bilişsel becerileri kullanarak karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonunda, genel amaçların 1998 ve 2005 yıllarına ait programlarında en yüksek “muhakeme yapma” alanı, 2013 yılı programında en fazla “bilme” ve “uygulama” alanları, 2017 yılı programında ise en çok “bilme” ve “muhakeme yapma” alanları ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Yukarıdaki araştırmalar incelendiğinde, alan yazında 2017 yılında yayımlanan ortaöğretim matematik dersi öğretim programını TIMSS 2015 programı çerçevesinde ele alıp bilişsel alan becerilerine göre inceleyen bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu sebeple, ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımların sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre TIMSS bilişsel alan becerilerinden hangisi ya da hangileri altında toplandığının tespit edilmesi önem arz etmektedir. Araştırmanın, matematik öğretim programları ile ilgili çalışma yapan veya yapacak araştırmacılara da katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, mevcut çalışmanın program geliştirme uzmanlarına, matematik eğitimcilerine ve öğretmenlere veri teşkil edeceği ve ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarını yenileme ya da güncelleme çalışmalarına faydalar sağlayacağı umulmaktadır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmada, ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımları TIMSS 2015’teki bilişsel alan becerilerini temel alarak sınıf düzeylerine ve öğrenme alanlarına göre incelemek amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1.Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının her bir sınıf düzeyinde yer alan kazanımlarının TIMSS 2015'teki bilişsel becerilere göre dağılımı nasıldır?

2.Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının her bir öğrenme alanında bulunan kazanımlarının TIMSS 2015'teki bilişsel becerilere göre dağılımı nasıldır?

## **YÖNTEM**

Bu çalışmada, doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgiler içeren yazılı materyallerin analizini içerir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Nitel araştırmalarda etkili bir biçimde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarından biri yazılı materyallerdir (Keskin & Yaman, 2014). Mevcut araştırmada, ortaöğretim matematik dersi öğretim programı ve TIMSS 2015 programı yazılı materyal olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar TIMSS 2015'teki bilişsel alan becerileri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Bu nedenle, çalışmada doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

## **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verilerini, 2017 yılında Talim Terbiye Kurulunca yayımlanan ortaöğretim matematik dersi öğretim programı oluşturmaktadır. Süreçte dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programındaki 39, onuncu sınıf matematik dersi öğretim programındaki 28, on birinci sınıf matematik dersi öğretim programındaki 30 ve on ikinci sınıf matematik dersi öğretim programındaki 36 kazanım TIMSS 2015'teki bilişsel alan ve alt alanlarla ilişkilendirilmiştir. Öğretim programındaki on birinci ve on ikinci sınıf temel düzey kazanımları araştırmada kapsam dışı bırakılmıştır. Bu kazanımların çoğu, on birinci ve on ikinci sınıf ileri düzey kazanımlarında da yer aldığından çalışmaya dâhil edilmemiştir. "Sayılar ve cebir" öğrenme alanında 70, "geometri" öğrenme alanında 47, "veri, sayma ve olasılık" öğrenme alanında ise 16 kazanım yer almaktadır.

## **Verilerin Analizi**

Alan yazındaki araştırmalardan (Mullis & Martin, 2013, 2014) yararlanılarak TIMSS 2015 programında bulunan bilişsel alanlara yönelik açıklamalar oluşturulmuş ve bu açıklamalar Tablo 1'de gösterilmiştir:

**Tablo 1.** Bilişsel alanlara yönelik oluşturulan açıklamalar

Bilişsel Alanlar	Alt Alanlar	Açıklamalar
Bilme	Hatırlama	Kavramları, kuralları, tanımları, terimleri, açıklamaları, ölçme birimlerini, geometrik özellikleri, sayı özelliklerini veya notasyonları hatırlama.
	Tanıma/Ayırt Etme	Sayıları, kavramları, nesnelere, ifadeleri, birimleri, miktarları veya şekilleri tanıma/ayırt etme.
	Sıralama/Sınıflandırma	Sayıları, nesnelere, kavramları, ifadeleri, birimleri, miktarları veya şekilleri sıralama/sınıflandırma.
	Hesaplama	Kompleks sayı, reel sayı, irrasyonel sayı, rasyonel sayı, tam sayı, doğal sayı, ondalık veya kesir ifade içeren işlemleri yapma.
	Bilgi Alma/Okuma	Tablo, grafik, metin ya da diğer kaynaklardaki bilgileri kullanma/okuma.
	Ölçme	Uygun ölçme araçlarını kullanma ve ölçme birimlerini seçme.
Uygulama	Belirleme/Karar Verme	Problemlerin çözümünde etkili ve uygun stratejileri, işlemleri, araçları veya grafikleri tespit etme.
	Temsil Etme/Modelleme	Verileri tablo ya da grafik biçiminde gösterme; problem durumlarını ortaya koyan eşitlik, eşitsizlik, denklem, geometrik şekil veya diyagram oluşturma.
	Uygulama/Yerine Getirme	Benzer matematiksel kavram ve işlemler içeren problemleri çözmek için stratejileri uygulama/yerine getirme.
Muhakeme Yapma	Analiz	Sayılar, nesnelere, ifadeler, kavramlar, birimler, miktarlar veya şekiller arasındaki ilişkileri açıklama, tespit etme ya da kullanma; bu bilgilerden mantıklı çıkarımlar yapma.
	Sentez	Problemleri çözmek için farklı bilgileri, öğeleri, süreçleri veya temsilleri ilişkilendirme; sonuca ulaşabilmek için matematiksel gerçekleri, kavramları ya da yöntemleri birleştirme.
	Değerlendirme	Farklı çözüm yollarını ve farklı problem çözme stratejilerini değerlendirme; bilgi, kuram veya teoremleri başka ortamlara taşıma.
	Sonuç Çıkarma	Bilgi ve kanıta dayanarak mantıklı ve geçerli çıkarımlarda bulunma.
	Genelleme	Genel ve uygulanabilir durumlarla ilişkilendirilebilecek ifadelerde bulunma, matematiksel düşünme ve problem çözmenin doğru olduğu alanları genişletme.
	Doğrulama	Çözüm ve stratejileri destekleyecek matematiksel argümanlar bulma.

Çalışmanın verileri, bilişsel alanlara ait yukarıdaki açıklamalar kullanılarak betimsel olarak çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ilk olarak ortaöğretim dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar, üç araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu program için araştırmacılar arası uyum yüzdesi, Fleiss'in (1971) kappa katsayısı formülü ( $K = \frac{P - P_e}{1 - P_e}$ ) kullanılarak 0,88 olarak hesaplanmıştır. Diğer öğretim programlarındaki kazanımlar için uyum yüzdeleri ise sırasıyla %90, %92 ve %95 olarak bulunmuştur. Araştırmacılar, uyuşma sağlanamayan kazanımlar üzerinde tekrar görüşmüş ve fikir birliğine varmıştır. İfadesinde birden fazla fiilin olduğu ve her bir fiilin farklı alanlardaki becerileri içerdiği durumlarda ilgili kazanım birden çok bilişsel alanda ifade edilmiştir. Örneğin, "Fonksiyonun grafik ve tablo temsiline kullanarak problem çözer." (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2017: 40) kazanımı

grafik ve tablodaki bilgileri kullanmayı gerektirdiğinden “bilme” alanının “bilgi alma/okuma”, ilgili problemi çözmek için gerekli strateji ve işlemleri gerçekleştirmeyi gerektirdiğinden “uygulama” alanının “uygulama/yerine getirme” bilişsel alanlarında değerlendirilmiştir. Bulgular sınıf düzeyi ve öğrenme alanı bazında frekans ( $f$ ) ve yüzde (%) dağılımlarıyla birlikte sunulmuştur. Öğretim programındaki bazı kazanımlar birden fazla bilişsel alanı kapsayacak biçimde ifade edildiğinden, tablo ve şekillerdeki yüzde değerlerinin toplamı %100’ü geçebilmektedir. Ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımların bilişsel alanlarının nasıl tespit edildiğine yönelik oluşturulan analiz örneği Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2.** Kazanımların nasıl analiz edildiğine yönelik bir örnek

Bilişsel Alanlar	Alt Alanlar	Örnek Kazanımlar
Bilme	Hatırlama	9.2.1.1.Kümeler ile ilgili temel kavramları açıklar. (MEB, 2017: 24)
Uygulama	Uygulama/Yerine Getirme	9.4.1.2.Tam sayılarda EBOB ve EKOK ile ilgili uygulamalar yapar. (MEB, 2017: 28)
Muhakeme Yapma	Sentez	9.6.2.1.Bir veri grubuna ilişkin histogram oluşturur. (MEB, 2017: 31)

“Kümeler ile ilgili temel kavramları açıklar.” (MEB, 2017: 24) kazanımı (9. sınıf “sayılar ve cebir” öğrenme alanı) ile öğrencilerin kümelerle ilgili temel kavramları hatırlaması beklenildiği için bu kazanım “bilme” bilişsel alanının “hatırlama” alt alanında değerlendirilmiştir. “Tam sayılarda EBOB ve EKOK ile ilgili uygulamalar yapar.” (MEB, 2017: 28) kazanımı (9. sınıf “sayılar ve cebir” öğrenme alanı) ise öğrencilerin bilindik problemleri çözmek için stratejileri ve işlemleri gerçekleştirme becerisine yönelik olduğundan “uygulama” alanının “uygulama/yerine getirme” alt alanında ifade edilmiştir. Bununla birlikte, “Bir veri grubuna ilişkin histogram oluşturur.” (MEB, 2017: 31) kazanımı (9. sınıf “veri, sayma ve olasılık” öğrenme alanı) ile öğrencilerden mevcut bilgilerini bir araya getirmeleri ve bu farklı bilgilerden histogram yapmaları beklenmektedir. Dolayısıyla, bu kazanım “muhakeme yapma” bilişsel alanının “sentez” alt alanında değerlendirilmiştir.

### Bulgular

Bu bölümde, ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar, TIMSS 2015 programı çerçevesinde belirtilen bilişsel alan ve alt alanlar dikkate alınarak sınıf düzeyi ve öğrenme alanına göre ayrı başlıklar halinde sunulmuştur.

### TIMSS 2015’teki Bilişsel Alan ve Alt Alanların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

Ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımların sınıf düzeyleri bazında TIMSS 2015 programındaki bilişsel alan ve alt alanlara göre dağılımları Tablo 3’te verilmiştir:



**Tablo 3.** Ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımların bilişsel alan ve alt alanlara göre dağılımı

Bilişsel Alanlar	Alt Alanlar	9. Sınıf		10. Sınıf		11. Sınıf		12. Sınıf	
		f	%	f	%	f	%	f	%
Bilme	Hatırlama	6	15,4	8	28,6	8	26,7	7	19,4
	Tanıma/Ayırt Etme	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Sıralama/Sınıflama	1	2,6	3	10,7	0	0,0	0	0,0
	Hesaplama	2	5,1	5	17,9	6	20,0	2	5,6
	Bilgi Alma/Okuma	5	12,8	2	7,1	7	23,3	11	30,6
	Ölçme	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	<b>Toplam*</b>		<b>12</b>	<b>30,8</b>	<b>13</b>	<b>46,4</b>	<b>17</b>	<b>56,7</b>	<b>19</b>
Uygulama	Belirleme/Karar Verme	1	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Temsil Etme/Modelleme	0	0,0	2	7,1	4	13,3	3	8,3
	Uygulama/Yerine Getirme	21	53,8	15	53,6	14	46,7	25	69,4
	<b>Toplam*</b>		<b>22</b>	<b>56,4</b>	<b>17</b>	<b>60,7</b>	<b>17</b>	<b>56,7</b>	<b>26</b>
Muhakeme Yapma	Analiz	3	7,7	5	17,9	8	26,7	9	25,0
	Sentez	7	17,9	2	7,1	4	13,3	5	13,9
	Değerlendirme	3	7,7	0	0,0	0	0,0	1	2,8
	Sonuç Çıkarma	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Genelleme	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Doğrulama	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	<b>Toplam*</b>		<b>13</b>	<b>33,3</b>	<b>7</b>	<b>25,0</b>	<b>12</b>	<b>40,0</b>	<b>15</b>

\*:Toplam satırlarındaki frekans değerleri hesaplanırken aynı kazanımlar bir kez sayılmıştır.

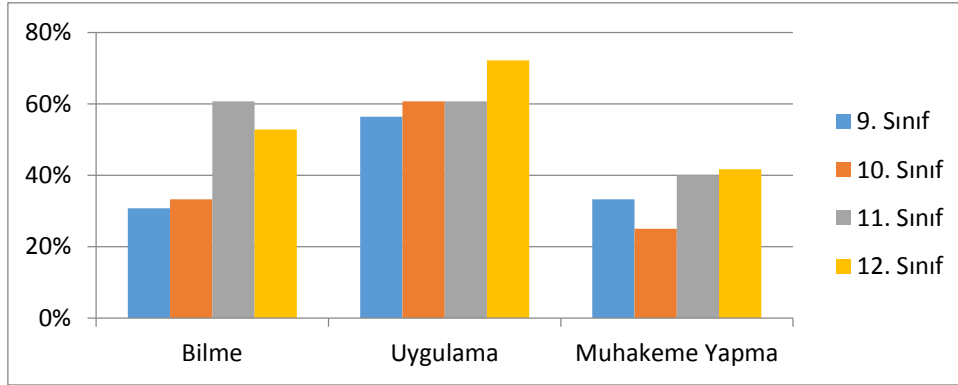
Tablo 3 incelendiğinde, dokuzuncu sınıfta en fazla “uygulama” alanında (%56,4) kazanımın yer aldığı anlaşılmaktadır. Bu sınıf seviyesinde “muhakeme yapma” (%33,3) ve “bilme” (%30,8) bilişsel becerilerini içeren kazanımlar ise daha az görülmektedir. Alt alanlar dikkate alındığında, “uygulama” alanının “uygulama/yerine getirme” (%53,8) alt alanının dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programında en fazla vurgulanan alt alan olduğu belirlenmiştir. Bu basamağı “muhakeme yapma” bilişsel alanının “sentez” (%17,9), “bilme” bilişsel alanının “hatırlama” (%15,4) ve “bilgi alma/okuma” (%12,8) alt alanları takip etmektedir. Dokuzuncu sınıf matematik dersi öğretim programında, bazı bilişsel alanların ilişkili olduğu kazanımlara daha az oranlarda yer verildiği tespit edilmiştir. Bunlar “analiz” (%7,7), “değerlendirme” (%7,7), “hesaplama” (%5,1), “sıralama/sınıflama” (%2,6) ve “belirleme/karar verme” (%2,6) biçimindedir. Son olarak, dokuzuncu sınıf kazanımlarında “tanıma/ayırt etme”, “ölçme”, “tems il etme/modelleme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” alt alanlarıyla ilişkilendirilen hiçbir kazanımın olmadığı görülmektedir.

Onuncu sınıf programında ise kazanımlar daha çok “uygulama” (%60,7) bilişsel alanında toplanmıştır. Bu sınıf düzeyinde “bilme” (%46,4) ve “muhakeme yapma” (%25,0) bilişsel alanlarını içeren kazanımlar ise daha az oranlarda bulunmaktadır. Onuncu sınıf matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar incelendiğinde, “uygulama” alanının “uygulama/yerine getirme” (%53,6) alt alanına, “bilme” alanının “hatırlama” (%28,6) ve “hesaplama” (%17,9) alt alanlarına, “muhakeme yapma” bilişsel alanında ise “analiz” (%17,9) alt alanına daha çok vurgu yapıldığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, “sıralama/sınıflama”, “bilgi alma/okuma”, “tems il etme/modelleme” ve “sentez” alt alanlarıyla ilişkili kazanım sayısının ise az olduğu görülmektedir. Son olarak, onuncu sınıf kazanımlarında “tanıma/ayırt etme”, “ölçme”, “belirleme/karar verme”, “değerlendirme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” alt alanlarına yer verilmediği anlaşılmaktadır.

Tablo 3'e göre, on birinci sınıftaki kazanımların daha çok "bilme" (%56,7) ve "uygulama" (%56,7) alanlarıyla örtüştüğü ortaya çıkmıştır. "Muhakeme yapma" alanına ait kazanımların 11. sınıftaki kazanımların %40,0'ı olduğu görülmektedir. Kazanımlar "bilme" alanında en çok "hatırlama" (%26,7), "bilgi alma/okuma" (%23,3) ve "hesaplama" (%20,0) alt alanları, "uygulama" alanında en fazla "uygulama/yerine getirme" (%46,7) alt alanı, "muhakeme yapma" alanında ise en çok "analiz" (%26,7) alt alanı ile örtüşmektedir. "Temsil etme/modelleme" ve "sentez" alt alanlarıyla ilişkilendirilen kazanım sayısı ise çok azdır. Son olarak, on birinci sınıf programında "tanıma/ayırt etme", "sıralama/sınıflama", "ölçme", "belirleme/karar verme", "değerlendirme", "sonuç çıkarma", "genelleme" ve "doğrulama" alanları ile ilgili kazanıma rastlanılmamıştır.

On ikinci sınıf programında ise kazanımların daha çok "uygulama" (%72,2) ve "bilme" (%52,8) bilişsel alanlarında toplandığı ortaya çıkmıştır. Bu sınıf düzeyinde "muhakeme yapma" (%41,7) bilişsel alanını içeren kazanımlar ise daha az görülmektedir. Diğer sınıflardaki duruma benzer olarak, on ikinci sınıf düzeyindeki kazanımların en çok "uygulama/yerine getirme" (%69,4) alt alanını vurguladığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, "uygulama/yerine getirme" basamağına ait becerileri bütün sınıflar içinde en fazla oranda içeren sınıf düzeyi on ikinci sınıftır. Bu sınıf düzeyinde öne çıkan bilişsel alt alanlar ise "bilgi alma/okuma" (%30,6), "analiz" (%25,0), "hatırlama" (%19,4) ve "sentez" (%13,9) biçimindedir. "Temsil etme/modelleme" (%8,3), "hesaplama" (%5,6) ve "değerlendirme" (%2,8) alt alanlarının oranları ise oldukça azdır. Son olarak, "tanıma/ayırt etme", "sıralama/sınıflama", "ölçme", "belirleme/karar verme", "sonuç çıkarma", "genelleme" ve "doğrulama" alt alanlarıyla ilişkilendirilen kazanımlar on ikinci sınıf matematik dersi öğretim programında yer almamaktadır.

TIMSS 2015'teki bilişsel alanların sınıf seviyelerine göre dağılımı Şekil 1'de gösterilmiştir:

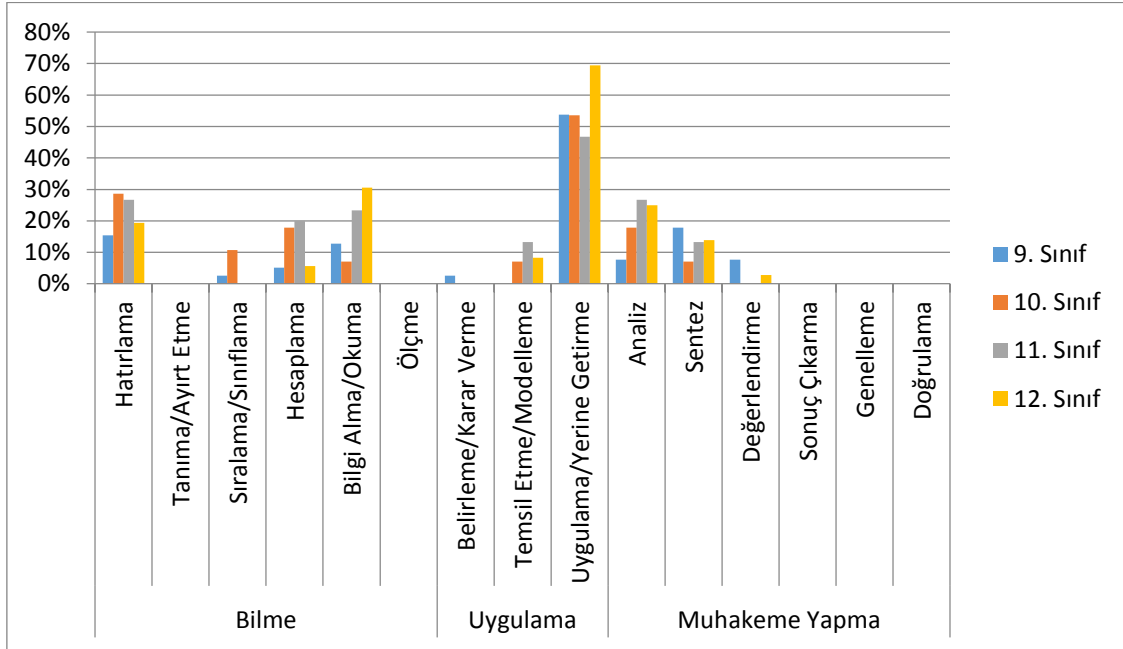


ŞEKİL 1. TIMSS 2015'TEKİ BİLİŞSEL ALANLARIN SINIF SEVİYELERİNE GÖRE DAĞILIMI

ŞEKİL 1'E GÖRE, "BİLME" ALANININ EN FAZLA ORANLARDA ON BİRİNCİ (%60,7) VE ON İKİNCİ (%52,8) SINIF KAZANIMLARINDA YER ALDIĞI, DİĞER SINIF SEVİYELERİNDE İSE DAHA DÜŞÜK ORANLARDA BULUNDUĞU GÖRÜLMEKTEDİR. "UYGULAMA" ALANI İSE EN ÇOK ON İKİNCİ SINIF (%72,2) PROGRAMINDA YER ALMIŞTIR. "UYGULAMA" ALANINA AIT DAĞILIMIN ON İKİNCİ SINIF DIŞINDAKİ SINIFLARDA İSE DAHA DÜŞÜK OLDUĞU ANLAŞILMAKTADIR. PROGRAMINDA "MUHAKEME YAPMA" ALANINA EN FAZLA ORANLARDA YER VEREN SINIF

DÜZEYLERİ ON IKINCI (%41,7) VE ON BİRİNCİ (%40,0) SINIFLARDIR. “MUHAKEME YAPMA” BİLİŞSEL ALANININ EN AZ ORANDA (%25,0) EŞLEŞTİĞİ SINIFIN İSE ONUNCU SINIF OLDUĞU GÖRÜLMEKTEDİR.

TIMSS 2015’teki alt alanların sınıf düzeylerine göre dağılımı Şekil 2’de gösterilmiştir:



ŞEKİL 2. TIMSS 2015’TEKİ ALT ALANLARIN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Şekil 2 ile ilgili genel bir değerlendirme yapılacak olursa, kazanımlarda “hatırlama”, “uygulama/yerine getirme”, “analiz” ve kısmen de olsa “bilgi alma/okuma” alt alanlarına ait bir yoğunluk dikkat çekmektedir. Alt alanlarla ilgili olarak, “hatırlama” basamağı ile ilişkilendirilen kazanımların görülme yüzdesi onuncu (%28,6) ve on birinci (%26,7) sınıf düzeylerinde birbirine çok yakındır. “Sıralama/sınıflama” alt alanı sadece dokuzuncu ve onuncu sınıflarda yer almaktadır. “Hesaplama” alanıyla ilişkili kazanımlar ise en fazla oranlarda on birinci (%20,0) ve onuncu (%17,9) sınıflarda bulunmaktadır. “Bilgi alma/okuma” alt alanına ait dağılım dokuzuncu sınıftan onuncu sınıfa doğru bir azalış, on birinci sınıftan on ikinci sınıfa doğru ise bir artış göstermektedir. Son olarak, “bilme” bilişsel alanının “tanım/ayırt etme” ve “ölçme” alt alanlarında ise hiçbir sınıf düzeyinde kazanım bulunmadığı görülmektedir.

Uygulama bilişsel alanının “uygulama/yerine getirme” alt alanı, kazanımlarla en çok eşleşen alt alandır. Bu alt alan, her sınıf düzeyinde yoğun oranlarda ele alınmıştır. “Belirleme/karar verme” alanıyla ilişkili kazanım sadece dokuzuncu (%2,6) sınıfta yer almıştır. “Temsil etme/modelleme” alanıyla alakalı kazanımlar ise en fazla on birinci (%13,3) sınıfta ifade edilmiştir.

“Muhakeme yapma” bilişsel alanının alt alanları ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımlarda %30,0’inin altında bir oranda vurgulanmıştır. Bu bilişsel alana ait alt alanlardan olan “analiz”, en yoğun olarak on birinci ve on ikinci programlarında yer almıştır. “Sentez” basamağına gelindiğinde, dokuzuncu sınıfta bu alanla ilgili kazanımlar diğer sınıflara göre daha yüksek oranda temsil edilmiştir. “Sentez” basamağıyla örtüşen kazanım oranı

onuncu sınıfta en düşüktür. “Değerlendirme” basamağına sadece dokuzuncu (%7,7) ve on ikinci (%2,8) sınıflarda düşük oranlarda yer verilmiştir. “Sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” alt alanları ise hiçbir sınıf düzeyinde yer almamıştır.

#### TIMSS 2015'teki Bilişsel Alan ve Alt Alanların Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımların öğrenme alanları bazında TIMSS 2015 programındaki bilişsel alan ve alt alanlara göre sınıflandırılması Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4.** Ortaöğretim matematik dersi öğretim programında bulunan öğrenme alanlarındaki kazanımların bilişsel alan ve alt alanlara göre dağılımı

Bilişsel Alanlar	Alt Alanlar	Sayılar ve Cebir		Geometri		Veri, Sayma ve Olasılık	
		f	%	f	%	f	%
Bilme	Hatırlama	15	21,4	8	17,0	6	37,5
	Tanım/Ayırt Etme	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Sıralama/Sınıflama	0	0,0	0	0,0	4	25,0
	Hesaplama	2	2,9	5	10,6	8	50,0
	Bilgi Alma/Okuma	18	25,7	5	10,6	2	12,5
	Ölçme	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	<b>Toplam*</b>		<b>33</b>	<b>47,1</b>	<b>16</b>	<b>34,0</b>	<b>12</b>
Uygulama	Belirleme/Karar Verme	0	0,0	0	0,0	1	6,3
	Temsil Etme/Modelleme	8	11,4	1	2,1	0	0,0
	Uygulama/Yerine Getirme	46	65,7	26	55,3	3	18,8
	<b>Toplam*</b>		<b>48</b>	<b>68,6</b>	<b>27</b>	<b>57,4</b>	<b>4</b>
Muhakeme Yapma	Analiz	8	11,4	12	25,5	5	31,3
	Sentez	4	5,7	11	23,4	3	18,8
	Değerlendirme	1	1,4	3	6,4	0	0,0
	Sonuç Çıkarma	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Genelleme	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	Doğrulama	0	0,0	0	0,0	0	0,0
	<b>Toplam*</b>		<b>13</b>	<b>18,6</b>	<b>26</b>	<b>55,3</b>	<b>8</b>

\*:Toplam satırlarındaki frekans değerleri hesaplanırken aynı kazanımlar bir kez sayılmıştır.

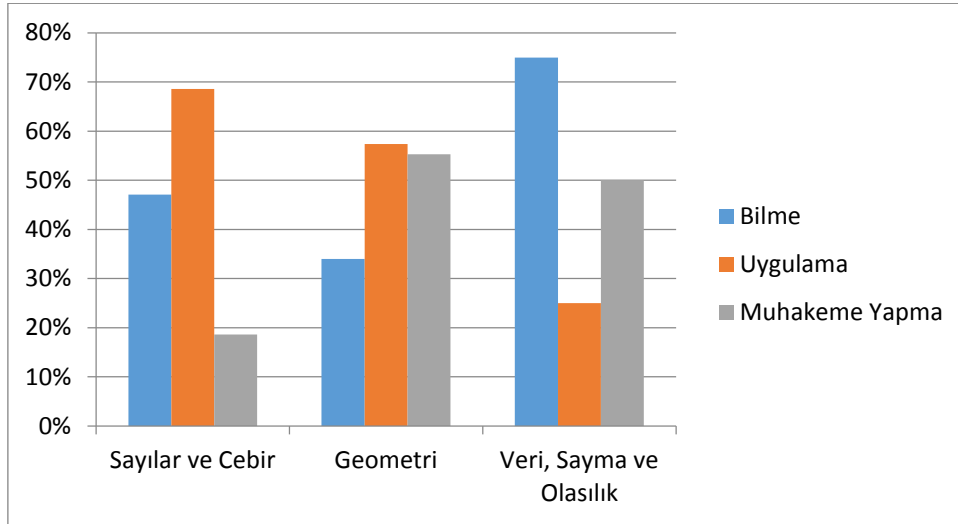
“Sayılar ve cebir” öğrenme alanındaki kazanımların %68,6’sı “uygulama”, %47,1’i “bilme” ve %18,6’sı “muhakeme yapma” bilişsel alanlarıyla örtüştüğü anlaşılmaktadır. Alt alanlar dikkate alındığında ise “bilgi alma/okuma” (%25,7) alt alanının “bilme” alanında en fazla vurgulandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca, “uygulama” bilişsel alanında “uygulama/yerine getirme” (%65,7), “muhakeme yapma” bilişsel alanında ise “analiz” (%11,4) alt alanı öne çıkan bilişsel alt alanlardır. “Sayılar ve cebir” öğrenme alanına ait kazanımlarda “tanım/ayırt etme”, “sıralama/sınıflama”, “ölçme”, “belirleme/karar verme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” basamaklarıyla ilişkilendirilen hiçbir kazanımın olmadığı görülmektedir.

“Geometri” alanındaki kazanımların bilişsel alanlara göre dağılımları incelendiğinde, “uygulama” alanı %57,4 ile en yoğun alandır. Bu alanı %55,3 ile “muhakeme yapma”, %34,0 ile “bilme” alanları takip etmektedir. Alt alanlara bakıldığında, en fazla kazanımın “uygulama” bilişsel alanının “uygulama/yerine getirme” (%55,3) alt alanında yer aldığı

görülmektedir. Bu alt alanı “analiz” (%25,5), “sentez” (%23,4) ve “hatırlama” (%17,0) alt alanları izlemektedir. “Tanıma/ayırt etme”, “sıralama/sınıflama”, “ölçme”, “belirleme/karar verme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” alt alanlarında ise hiçbir kazanım bulunmamaktadır.

“Veri, sayma ve olasılık” öğrenme alanında ise en fazla kazanımın eşleştiği bilişsel alan %75,0 ile “bilme” alanıdır. Bu alanı %50,0 ile “muhakeme yapma”, %25,0 ile “uygulama” alanları takip etmektedir. Alt alanlarda ise en yoğun alanlar %50,0 ile “hesaplama” ve %37,5 ile “hatırlama” alanlarıdır. Daha sonra, %31,3 ile “analiz”, %25,0 ile “sıralama/sınıflama”, %18,8 ile “uygulama/yerine getirme” ve “sentez”, %12,5 ile “bilgi alma/okuma”, en son %6,3 ile “belirleme/karar verme” alt alanı gelmektedir. Son olarak, “tanıma/ayırt etme”, “ölçme”, “temsil etme/modelleme”, “değerlendirme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” alt alanlarında “veri, sayma ve olasılık” öğrenme alanına ait kazanımların bulunmadığı görülmektedir.

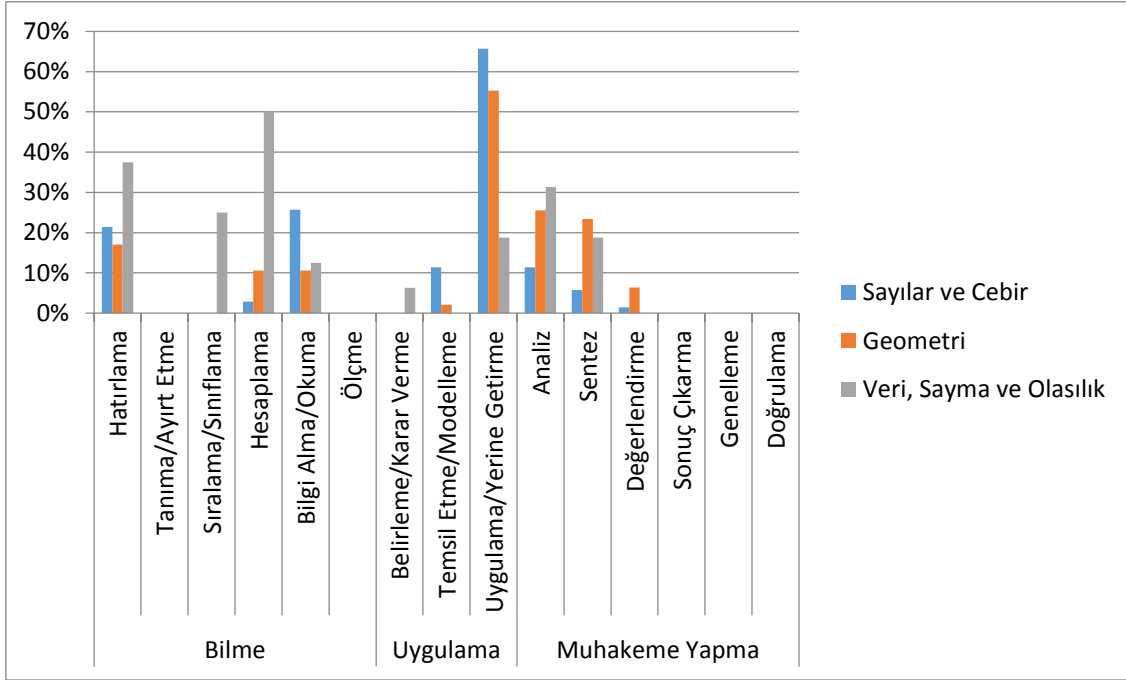
TIMSS 2015’teki bilişsel alanların öğrenme alanlarına göre dağılımı Şekil 3’te gösterilmiştir:



**ŞEKİL 3. TIMSS 2015’TEKİ BİLİŞSEL ALANLARIN ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE DAĞILIMI**

Şekil 3’e göre, “bilme” bilişsel alanına ait en yüksek oranın (%75,0) “veri, sayma ve olasılık” öğrenme alanındaki kazanımlarda olduğu anlaşılmaktadır. “Uygulama” bilişsel alanına ait en yüksek oran (%68,6) ise “sayılar ve cebir” öğrenme alanındaki kazanımlarda bulunmaktadır. Bunu “geometri” (%57,4), “veri, sayma ve olasılık” (%25,0) öğrenme alanları takip etmektedir. “Muhakeme yapma” bilişsel alanına ait en yüksek dağılım (%55,3) “geometri” öğrenme alanındaki kazanımlarda bulunmaktadır. “Muhakeme yapma” bilişsel alanına ait en düşük oran ise “sayılar ve cebir” (%18,6) öğrenme alanıdır.

Bilişsel alt alanların öğrenme alanlarına göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir:



ŞEKİL 4. TIMSS 2015'TEKİ ALT ALANLARIN ÖĞRENME ALANLARINA GÖRE DAĞILIMI

Şekil 4'e göre, "bilme" bilişsel alanına ait "hatırlama", "sıralama/sınıflama" ve "hesaplama" alt alanlarındaki en büyük oran "veri, sayma ve olasılık" öğrenme alanına aittir. Ayrıca, "tanıma/ayırt etme" ve "ölçme" alt alanlarında herhangi bir öğrenme alanından kazanım olmadığı görülmektedir. "Sıralama/sınıflama" alt alanında ise "geometri" ile "sayılar ve cebir" öğrenme alanlarıyla ilgili herhangi bir kazanımın bulunmaması dikkat çekmektedir. "Bilgi alma/okuma" alt alanında ise "geometri" ile "veri, sayma ve olasılık" alanlarının yakın dağılımlara sahip olduğu görülmektedir. Son olarak, "sayılar ve cebir" öğrenme alanına ait kazanımların dağılımının "bilgi alma/okuma" alt alanında en yüksek orana sahip olduğu anlaşılmaktadır.

"Uygulama" bilişsel alanına ait alt alanlara bakıldığında, "belirleme/karar verme" bilişsel alt alanı "veri, sayma ve olasılık" alanında (%6,3), "temsil etme/modelleme" bilişsel alt alanı ise "sayılar ve cebir" (%11,4) ile "geometri" (%2,1) öğrenme alanlarında yer almaktadır. En yoğun kazanıma sahip olan "uygulama/yerine getirme" alt alanı, "sayılar ve cebir" (%65,7) ile "geometri" (%55,3) öğrenme alanlarında yüksek bir dağılıma sahipken; "veri, sayma ve olasılık" (%18,8) alanında düşük bir dağılım göstermektedir.

"Muhakeme yapma" bilişsel alanına ait alt alanlar incelendiğinde, "analiz" alt alanı "veri, sayma ve olasılık" (%31,3) ile "geometri" (%25,5) öğrenme alanlarında yoğun bir dağılıma sahipken, "sayılar ve cebir" (%11,4) alanında düşük dağılım göstermektedir. "Sentez" alt alanında en fazla dağılıma "geometri" (%23,4), en az dağılıma ise "sayılar ve cebir" (%5,7) öğrenme alanının sahip olduğu anlaşılmaktadır. "Değerlendirme" alt alanı "veri, sayma ve olasılık" öğrenme alanında yer almazken, diğer alanlarda %1,4 ile %6,4 oranlarına sahiptir. Son olarak, "sonuç çıkarma", "genelleme" ve "doğrulama" alt alanlarına öğrenme alanlarında yer verilmediği görülmektedir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımları; TIMSS 2015'teki bilişsel alan becerilerini temel alarak sınıf düzeyine ve öğrenme alanlarına göre incelemeyi amaçlayan bu araştırmada, bulgular alan yazınla tartışılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar; bilişsel alanların yoğunluğunun sınıflara göre değişim gösterdiğini ve her bir sınıf düzeyinde farklı bilişsel becerilerin ön plana çıktığını ortaya koymaktadır. "Bilme" alanına yönelik kazanımların oranının on birinci sınıf düzeyinde en fazla olduğu tespit edilmiştir. "Uygulama" alanı ise en fazla on ikinci sınıf programında yer almıştır. "Uygulama" alanının dağılımının on ikinci sınıf dışındaki diğer sınıflarda ise fazla bir değişiklik göstermediği belirlenmiştir. "Muhakeme yapma" alanına ise programında en fazla yer veren sınıf düzeyleri on birinci ve on ikinci sınıflar olmuştur. Bu alana en az yer veren sınıf düzeyi ise onuncu sınıftır. Kılıç vd. (2014) de ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların bilişsel alanlarının yoğunluklarının sınıf seviyelerine göre farklılık gösterdiğini ifade etmiştir. TIMSS 2015 programında da bilişsel alanların dağılımları 4. ve 8. sınıflarda farklılık göstermekte ve bu dağılımda en büyük payı "uygulama" ile "bilme" alanları almaktadır (Mullis & Martin, 2013).

Ortaöğretim matematik dersi öğretim programı incelendiğinde, en fazla kazanımın "uygulama" basamağında olduğu görülmüştür. "Uygulama" basamağını sırasıyla "bilme" ve "muhakeme yapma" bilişsel alanları izlemektedir. Bu durum, öğretim programında üst düzey düşünme becerilerini ölçmeye yönelik daha az, alt düzey düşünme becerilerine ilişkin ise daha fazla kazanımın olduğunu göstermektedir. Üst düzey düşünme becerileri gerektiren "muhakeme yapma" bilişsel alanına ait kazanımların yüzdelerinin az olduğu görülmektedir. "Muhakeme yapma" becerisinin matematiği öğrenme üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, 2017 ortaöğretim matematik dersi öğretim programında bu beceriye düşük oranda yer verilmesi bu programın eksik bir özelliği olarak görülebilir. Kılıç vd. (2014), 2009 ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların en çok "bilme", en az "uygulama"; 2013 ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların ise en fazla "uygulama" ve "bilme", en az "muhakeme yapma" becerisine yönelik olduğunu belirlemiştir. İncikabı vd. (2016) ise 2013 yılındaki ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların en çok "uygulama", en az "muhakeme yapma" alanlarıyla ilgili olduğunu tespit etmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulardan, öğretim programındaki kazanımların bilişsel dağılımının dengesiz olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum, ortaöğretim matematik dersi öğretim programını hazırlayanların bilişsel bir çerçeve kullanmamış olabileceklerini akla getirmektedir. Bu sonuç, parasız yatılılık ve bursluluk sınavlarındaki soruları hazırlayanların bilişsel bir çerçeve takip etmediklerini ifade eden Delil ve Delil'in (2012) çalışmasının sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Buna göre, ortaöğretim öğrencilerinin öğretim programlarında hedeflenen zihinsel becerileri kazanabilmeleri için programları hazırlayanların belli bir bilişsel çerçeve kullanmaları tavsiye edilmektedir.

"Bilme", "uygulama" ve "muhakeme yapma" alanlarının alt alanlarının kazanımlarla en çok eşleşenleri, "bilme" alanında "hatırlama", "uygulama" alanında "uygulama/yerine getirme", "muhakeme yapma" alanında ise "analiz" alt alanlarıdır. "Hatırlama" becerisi, anlayarak öğrenmede ve var olan bilgileri yeni durumlara transfer etmede önemli bir yere sahiptir (Anderson vd., 2001). Bu nedenle, "bilme" alanındaki kazanımlarla en çok eşleşen alt alanın "hatırlama"

olması beklenen bir durumdur. “Uygulama/yerine getirme” alanı, öğrencilerin problem çözerken bilgileri ve kavramsal yaklaşımları uygulamalarına odaklanır (Mullis, Martin, Ruddock, O’Sullivan, Arora, & Erberber, 2005). Dolayısıyla, “uygulama/yerine getirme” alanının problem çözme becerisiyle örtüştüğü anlaşılmaktadır. Problem çözme becerisi, matematik eğitiminin genel amaçlarından biri olduğundan (Baki, 2008), öğretim programlarında bu beceri ile ilgili kazanımların yoğunlukta olması olağan bir durum olarak karşılanabilir. “Muhakeme yapma”, olaylardan ve önermelerden bir sonuç çıkarma işlemi olarak tanımlanmaktadır (İncebacak & Ersoy, 2016). Buna göre, bu bilişsel alanın “analiz” becerisi gerektirdiği söylenebilir. Bu sebeple, “muhakeme yapma” alanında kazanımlarla en çok eşleşen alt alanın “analiz” olduğu anlaşılmaktadır.

“Değerlendirme” alt alanına sadece dokuzuncu ve on ikinci sınıflarda düşük oranda yer verilmesi dikkat çekmektedir. “Tanıma/ayırt etme”, “ölçme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” bilişsel alt alanları ise hiçbir sınıf düzeyinde yer almamaktadır. Bu bilişsel alanlara öğretim programlarında ve ders kitaplarında yer verilmediğini belirten araştırmalara alan yazında rastlanmaktadır. Örneğin, Delil (2006) 6-8. sınıf matematik dersi kitaplarında “formüle etme”, “seçme”, “modelleme”, “yorumlama”, “doğrulama”, “varsayımda bulunma” ve “genelleme” alanları ile ilgili geometri problemlerinin bulunmadığını tespit etmiştir. Coşar (2010) ise, 6. sınıf matematik dersi kitabında “sentez” ve “doğrulama” alanları ile ilgili soruların yer almadığını ortaya çıkarmıştır. İncikabı vd. (2016) ise ortaokul matematik dersi öğretim programında “hatırlama”, “karar verme”, “genelleme” ve “doğrulama” alt alanlarıyla ilgili kazanımların hiçbir sınıf düzeyinde olmadığını belirlemiştir. “Sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” gibi üst düzey düşünme süreçlerinin öğretim programlarında bulunmaması, ders kitapları ve sınavlarda bu bilişsel alanlarla ilgili sorulara yer verilmemesine neden olabilir. Bu bağlamda, öğretim programları, sınavlar ve ders kitapları hazırlanırken PISA, TIMSS, PIRLS gibi uluslararası sınavların içerikleri göz önünde bulundurulmalıdır.

Bilişsel alanlar öğrenme alanları bazında kıyaslandığında, genel olarak her bir öğrenme alanının kazanımlarına ait bilişsel alt alanların “uygulama/yerine getirme”, “hatırlama”, “hesaplama” ve kısmen de olsa “analiz” ve “sentez” alanlarında yoğunlaştığı görülmektedir. “Tanıma/ayırt etme”, “ölçme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” bilişsel alt alanları hiçbir öğrenme alanında yer almamakta; geri kalan alt alanlar ise öğrenme alanlarında değişen oranlarda dağılım göstermektedir. Dolayısıyla, ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki kazanımlar, TIMSS 2015 programındaki alt alanların hepsini kapsayacak biçimde yeniden düzenlenebilir. Kazanımların dağılımındaki farklılığın nedeni, bazı öğrenme alanlarının (“sayılar ve cebir”, “geometri”) konu içeriklerinin daha çok olması, kimi öğrenme alanlarının (“veri, sayma ve olasılık”) konu içeriklerinin ise daha az olması olabilir. Bazı öğrenme alanlarının doğası gereği kimi becerilere daha fazla yer verildiği de söylenebilir. Mesela, “hesaplama” becerisinin “sayılar ve cebir” öğrenme alanında yüksek dağılıma sahip olmasının nedeni, bu öğrenme alanında dört işlem becerilerini gerektiren kazanımların sayısının fazla olması olabilir.

Özetle, bu araştırmadan elde edilen bulgular farklı çalışmalara kaynak sağlayabilir. Çalışmanın bulgularının sınavlardaki, ders kitaplarındaki, yenilenen ya da güncellenen öğretim programlarındaki yansımalarının incelenmesi, bu araştırmanın bulgularının daha iyi yorumlanmasına yardımcı olabilir. Ayrıca, daha ayrıntılı araştırmalarla diğer sınıf



seviyelerine ait öğretim programlarının değerlendirilmesi, alan yazına katkılar sağlayabilir. Bununla birlikte, yenilenen veya güncellenen ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarındaki kazanımların bilişsel alanları, önceki yıllara ait programlardaki kazanımların bilişsel alanları ile karşılaştırılabilir. Bunun yanı sıra, öğretim programları hazırlanırken bilişsel alanların çeşitliliğine daha fazla önem verilebilir. Öğretim programlarındaki “bilme” ve “muhakeme yapma” becerileri altındaki kazanımların sayıları da arttırılabilir. Son olarak, öğretim programlarındaki kazanımların alt bilişsel alanlarına göre dağılımı daha dengeli bir biçimde yapılabilir. Bu kapsamda ortaöğretim matematik dersi öğretim programına “tanıma/ayırt etme”, “ölçme”, “sonuç çıkarma”, “genelleme” ve “doğrulama” bilişsel alanları ile ilgili kazanımlar eklenebilir.

#### KAYNAKÇA

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (2001). *Öğrenme Öğretim ve Değerlendirme İle İlgili Bir Sınıflama: Bloom'un Eğitimin Hedefleri İle İlgili Sınıflamasının Güncelleştirilmiş Biçimi*. Çev., Durmuş Ali Özçelik. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Ankara: Harf Eğitim Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Çakan, M., Tan, Ş., & Atar, H. Y. (2014). *TIMSS 2011 Ulusal Matematik ve Fen Raporu: 8. Sınıflar*. Ankara: İşkur Matbaacılık Ltd. Şti.
- Coşar, N. (2010). *İlköğretim 6. Sınıf Matematik Ders Kitaplarındaki Problemlerin Analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Manisa.
- Çepni, S., Ayas A., Johnson D., & Turgut, F. (1997). *Fizik Öğretimi*. Ankara. YÖK/Dünya Bankası, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.
- Delil, A., & Delil, H. (2012, June). *An Analysis of Turkish Fifth Grade Bursary Examination Questions Based on TIMSS 2011 Framework*. Paper presented at the International Conference the Future of Education, Florence, Italy.
- Delil, A., & Yolcu-Tetik, B. (2015). “8. Sınıf Merkezi Sınavlardaki Matematik Sorularının TIMSS-2015 Bilişsel Alanlarına Göre Analizi.” *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(4): 165-184.
- Delil, H. (2006). *An Analysis of Geometry Problems in 6-8 Grades Turkish Mathematics Textbooks*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University the Graduate School of Natural and Applied Sciences, Ankara.
- Fleiss, J. D. (1971). “Measuring Nominal Scale Agreement among Many Raters.” *Psychological Bulletin*, 76(5): 378-382.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA]. (2011). *Trends in International Mathematics and Science Study 2011*. 15 Eylül 2018 tarihinde <http://www.iea.nl/timss-2011> adresinden alınmıştır.
- İncebacak, B. B., & Ersoy, E. (2016). “7. Sınıf Öğrencilerinin Matematiksel Muhakeme Becerilerinin TIMSS'e Göre Analizi.” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(46): 474-481.
- İncikabı, L., Mercimek, O., Ayanoglu, P., Aliustaoğlu, F., & Tekin, N. (2016). “Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının TIMSS Bilişsel Alanlarına Göre Değerlendirilmesi.” *İlköğretim Online*, 15(4): 1149-1163.
- İncikabı, L., Kurnaz, M. A., & Pektaş, M. (2013). “An Analysis of the Mathematics and Science Questions in the Examinations for Entrance to the Secondary Education Institutions in Turkey.” *Journal of Baltic Science Education*, 12(3): 352-364.
- Keskin, Y., & Yaman, E. (2014). “İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çokkültürlü Eğitim.” *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2): 933-960.
- Kılıç, H., Aslan-Tutak, F., & Ertas, G. (2014). “TIMSS Merceğiyle Ortaokul Matematik Öğretim Programındaki Değişiklikler.” *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2): 129-141.
- Korkmaz, H. (2004). *Fen ve Teknoloji Eğitiminde Alternatif Değerlendirme Yaklaşımları*. Ankara: Yeryüzü Yayınevi.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., & Hooper, M. (Eds.). (2016). *Methods and Procedures in TIMSS 2015*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Ortaöğretim Matematik Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2013). *TIMSS 2015 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S., & Martin, M. O. (Eds.). (2014). *TIMSS Advanced 2015 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Ruddock, G. J., O'Sullivan, C. Y., Arora, A., & Erberber, E. (Eds.). (2005). *TIMSS 2007 Assessment Framework*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Pektaş, M., İncikabı, L., & Yaz, Ö. V. (2015). "An Analysis of Middle School Science Textbooks in terms of TIMSS Program Framework." *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 5(1): 29-48.
- Uysal, R., & İncikabı, L. (2018). "Son Dönem Matematik Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Üzerine Bir Araştırma." *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1): 223-247.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# COĞRAFYA ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

**Prof. Dr. Fatih AYDIN**

*Karabük Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Coğrafya Bölümü/ fatihaydin@karabuk.edu.tr*

## ÖZET

Türkiye’de öğretmen yetiştirme programları, 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulların bünyesinde yapılmış ve daha sonra üniversitelere devredilmiştir. Günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. Öğretmen yetiştirme lisans programlarının güncellenmesinin üzerinden on yılı aşkın bir süre geçmiş ve 2018 yılında yeni bir anlayışla öğretmen yetiştirme lisans programları hazırlanmıştır. Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) ve Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Böylelikle bütün öğretmen yetiştirme lisans programları arasında çekirdek müfredat oluşturulmuştur. Bütün lisans programlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili pedagojik dersler, yeniden düzenlenmiştir. Bu çalışmada Coğrafya Öğretmenliği lisans programı çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programında Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %34; Genel Kültür (GK) dersleri %18 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %48 oranında yer almıştır. Güncellenen Coğrafya programında kredi ve ders saatlerinin azaldığı tespit edilmiştir. Derslerin içeriği, dağılımı ve saatlerine ilişkin bir takım öneriler getirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, coğrafya, coğrafya öğretmenliği lisans programı.

## EVALUATION OF GEOGRAPHY EDUCATION UNDERGRADUATE PROGRAM

### ABSTRACT

Teacher training programs in Turkey, schools established under the Ministry of National Education until 1982 and then transferred to universities. Relation to Teacher Training undergraduate the process to date, reorganization studies were carried out in 1997, 2006 and 2009. More than a decade passed has passed since the update of teacher training undergraduate programs and teacher training license programs were prepared with a new idea in 2010. Courses in teaching undergraduate programs, Teaching Profession Information (TPI), Content Training (CT) and General Culture (GC) classes consist of three groups. Thus, core curriculum has been established among all teacher education degree programs. Pedagogical courses related to teaching profession are reorganized in all undergraduate programs. In this study, new Geography Education Undergraduate Program has been examined according to several variables. Document review was used in the research. Teaching Profession Information (TPI) lessons %34, General Culture (GC) lessons%18 and Content Training (CT) lessons %48 included in Geography Teacher Training Program. In the updated geography program, it was determined that the course credits and course hours were reduced. Some suggestions have been made regarding the content, distribution and hours of the courses.

**Keywords:** Teacher training, geography, geography education undergraduate program

## GİRİŞ

Her alanda büyük değişim ve gelişimin yaşandığı günümüzde, toplumların varlıklarını sürdürebilmeleri ve içinde buldukları çağın yaşam koşullarına uyum sağlayabilmeleri ancak nitelikli bir eğitimle mümkün olmaktadır. Bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişime meydana getirme süreci olan eğitimin en genel amacı o toplumun bireylerini faydalı hale getirmektir. Toplumumuzun geleceğini inşa etmede en stratejik konu olan eğitim, kendini oluşturan parçalar olmadan anlaşılabilir bir kavram değildir. Okul, öğretmen, öğrenci ve aile bu sürecin en önemli parçalarıdır. Çağın gerektirdiği niteliklere sahip insan gücünü oluşturmak, istendik özelliklere sahip bireyler yetiştirmek için öncelikle eğitim-öğretim programları, eğitim kurumları ve bu kurumlarda görev yapacak olan öğretmen özellikleri ele alınmalıdır. Öğretmenler öğrenenlerin bilhassa yetenekleri, tutumları ve diğer davranış

biçimlerini geliştirebilmesi için yol göstermekte ve katkıda bulunmaktadır. Bu sebeple eğitimin belirlenen amaçlarına ulaşmasında hiç kuşkusuz en büyük görev öğretmenlere düşmektedir (Kaptan, 1999). Yapılan çalışmalarda çağdaş öğretmen eğitimi programlarında öne çıkan bazı konularla öğretmenlerden beklentiler, okula ve öğrencilerin ihtiyaçlarına karşı büyük bir sorumluluk duyma; akademik bilgiyle pedagojik beceri ve uygulamaları bütünleştirebilme; öğrenen bir toplumda ve okulda bilgi okuryazarı olma, araştırma yapma kapasitesine sahip olma, araştırma ve uygulama içinde yeni bilgiler üretebilme; kişisel ve mesleki gelişimini sürekli sağlamaya çalışma; eşitlik, farklılık, sosyal adalet ve sosyal kapsam konularında duyarlılık sahibi olma; meslektaşlar, aileler ve toplumla sürekli işbirliği içinde olma; üst düzeyde öğretme becerilerine sahip olarak düzenli bir sınıf ve okul iklimi oluşturma; farklı sosyal, kültürel geçmişlere ve yönelimlere sahip olarak okula gelen öğrencilerden oluşan heterojen sınıflarda farklı ihtiyaç, beklenti ve yetenekleri olan çocuklarla etkili öğretim ve öğrenmeyi gerçekleştirebilme şeklinde özetlenebilir (YÖK, 2018). Her alanda olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinin de çağın gereklerinin gerisinde kalmaması ve meslekle ilgili anlayış ve yaklaşımların sürekli gelişip yenilenebilmesi, öğretmen yetiştiren programların ve mesleğe hazırlanan bireylerin farklı düşüncelerini ve hareket etmelerini zorunlu kılmaktadır (Mustan, 2002). Türkiye’de 1982 yılına kadar Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı okulların bünyesinde olan öğretmen yetiştirme programları (*ilköğretmen okulları, Köy Enstitüleri, İki Yıllık Eğitim Enstitüleri, Eğitim Yüksek Okulları*) daha sonra Üniversitelere devredilmiştir. Öğretmen yetiştirme işlevinin üniversitelere devredilmesinden günümüze kadar geçen süreçte öğretmen yetiştirme lisans programlarıyla ilgili olarak 1997, 2006 ve 2009 yıllarında yeniden düzenleme çalışmaları yapılmıştır. 1996-1997 yılında yapılan lisans programları güncelleme çalışmasından sonra, ortaöğretim alan öğretmenliği lisans programları olarak 3,5 yıl alan bilgisi ve 1,5 yıl öğretmenlik meslek bilgisi ve alan eğitim dersleri şeklinde düzenlenmişti. 18.04.2014 yılında YÖK tarafından alınan kararla, 2014-2015 öğretim yılından itibaren ortaöğretim alan öğretmenliği programlarının öğrenim süresi 5 yıldan 4 yıla düşürülmüştür. Eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanındaki çağcıl gelişmeler yanında Türk eğitim sisteminde gerçekleştirilen yapısal değişiklikler, toplumsal ihtiyaç ve talepler dikkate alındığında eğitim/eğitim bilimleri fakültelerinin bölüm ve anabilim dalı yönünden yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme lisans programlarının yeniden güncellenmesi, bir gereklilik olarak ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda ilkin bölüm ve anabilim dalı şablonu yeniden oluşturulmuş; **28.02.2017** tarihli YÖK Genel Kurul kararıyla Üniversitelerimize iletilen yeni şablona uygun olarak ilgili fakülte ve enstitüler bünyesinde gerekli dönüşümler yapılmıştır. Örneğin Coğrafya Öğretmenliği Programı Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümüne Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı içerisinde yer almaktadır. Öğretmen Yetiştirme Lisans Programının yapısı ve getirdiği bazı yenilikler aşağıda verilmiştir (YÖK, 2018);

- ✓ Öğretmenlik lisans programlarındaki dersler, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB), Alan Eğitimi (AE) Genel Kültür (GK) dersleri olmak üzere üç gruptan oluşmaktadır. Programlarda Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35; Genel Kültür (GK) dersleri %15-20 ve Alan Eğitimi (AE) dersleri de %45-50 oranında yer almıştır.
- ✓ Bütün lisans programlarında öğretmenlik mesleğiyle ilgili pedagojik dersler, yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; “Bilimsel Araştırma Yöntemleri (Eğitimde Araştırma Yöntemleri)”, “Eğitim Bilimine Giriş (Eğitime Giriş)”, “Ölçme ve Değerlendirme (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme)” derslerinin adında ve içeriklerinde güncellemeler yapılmıştır. “Okul Deneyimi” dersi, işlevsel ve etkili bir biçimde gerçekleştirilemediğinden kaldırılmış olup bu dersin içeriği birleştirilmek suretiyle Öğretmenlik Uygulaması dersi bütün programlarda “Öğretmenlik Uygulaması 1” ve “Öğretmenlik Uygulaması 2” olmak üzere iki dönemde yer almıştır.
- ✓ Bütün lisans programlarında genel kültür dersleri yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; Yabancı Dil 1 ve Yabancı Dil 2 derslerinin içerikleri, gramer öğretimi ağırlıklı olmaktan çıkartılarak işlevsel dil becerileri kazandırma amacına dönük şekilde gündelik hayatla da ilişkilendirilerek güncellenmiştir. “Türkçe 1: Yazılı Anlatım” ve “Türkçe 2: Sözlü Anlatım” derslerinin adları, yeni programlarda “Türk Dili 1 ve Türk Dili 2” şeklinde yer almış olup “Türk Dili 1” dersinin içeriği, yazılı ve sözlü anlatım; “Türk Dili 2” dersinin içeriği ise akademik dilin kullanımı ve metin yazma şeklinde yeniden düzenlenmiştir.

- ✓ Bütün lisans programlarında alan eğitimi dersleri yeniden düzenlenmiştir. Örneğin; Özel Öğretim Yöntemleri 1 ve Özel Öğretim Yöntemleri 2 dersleri lisans programlarında kaldırılmıştır. Bunların yerine ilgili alanın öğretimine dönük dersler açılmıştır.
- ✓ Lisans programlarının toplam kredileri uluslararası standartlar da gözetilerek makul bir seviyeye çekilmiş olup toplam ulusal krediler, 140-150 arasındadır.
- ✓ Programlardaki Meslek Bilgisi (MB), Genel Kültür (GK) ve Alan Eğitimi (AE) seçmeli derslerinin sayısı, adları ve içeriklerindeki dağınıklıklar giderilmiş olup lisans programlarının III. Döneminden itibaren her döneme seçmeli dersler eklenmiştir. Ayrıca bütün programlar için ortak Meslek Bilgisi (MB) ve Genel Kültür (GK) seçmeli ders havuzları oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın amacı 2018-2019 öğretim yılından itibaren birinci sınıflardan başlayarak uygulanacak olan Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersleri ve içeriklerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Bunun yanında, ortaöğretim müfredatı da dikkate alınarak, programın daha da geliştirilebilmesi için neler yapılabileceği konusunda öneriler getirilmeye çalışılacaktır.

## **YÖNTEM**

Nitel araştırma yönteminin temel alındığı bu araştırma, betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. “Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programı” incelenmiş ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Bu sebeple nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi tercih edilmiş ve elde edilen bulgular üzerinden betimsel ve içerik analizlerine yer verilmiştir.

## **BULGULAR**

### **Programda Yer Alan Dersler ve İçerikleri**

Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programında yer alan dersler incelendiğinde (<http://www.yok.gov.tr/documents>) aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

- ✓ Eğitim Fakülteleri Coğrafya Öğretmenliği lisans programı için tasarlanmış program toplam 148 ulusal krediden oluşmaktadır. Programda 71 ulusal kredi Alan Eğitimi, 50 ulusal kredi Meslek Bilgisi ve 27 ulusal kredi ise Genel Kültür kategorilerinde hazırlanmış derslerden meydana gelmektedir. Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde Meslek Bilgisi %34, Genel Kültür %18 ve Alan Eğitimi %48 oranında yer almaktadır.
- ✓ Güncellenen program genelinde Meslek Bilgisi ders saatleri toplamı 50 saat, Genel Kültür dersleri 18 saat, Alan Eğitimi dersleri 73 saatten oluşmaktadır. Program genelinde teorik ders saati 139, uygulama ders saati ise 18'dir. Mevcut programda ise 165 kredi ve 182 ders saati yer almaktadır. Güncellenen program hem kredi hem de ders saati olarak azaldığı görülmektedir.

- ✓ Programda yer alan **Meslek Bilgisi** dersleri şunlardır: *Eğitime Giriş, Eğitim Psikolojisi, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Felsefesi, Türk Eğitim Tarihi, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Öğretim Teknolojileri, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Eğitimde Ahlâk ve Etik, Sınıf Yönetimi, Öğretmenlik Uygulaması 1, Okullarda Rehberlik, Öğretmenlik Uygulaması 2, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Seçmeli 1, Seçmeli 2, Seçmeli 3, Seçmeli 4, Seçmeli 5 ve Seçmeli 6. Meslek Bilgisi Seçmeli Dersler* ise şunlardır: *Açık ve Uzaktan Öğrenme, Çocuk Psikolojisi, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitim Hukuku, Eğitim Antropolojisi, Eğitim Tarihi, Eğitimde Drama, Eğitimde Program Dışı Etkinlikler, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitimde Proje Hazırlama, Eleştirel ve Analitik Düşünme, Hastanede Yatan Çocukların Eğitimi, Kapsayıcı Eğitim, Karakter ve Değer Eğitimi, Karşılaştırmalı Eğitim, Mikro Öğretim, Müze Eğitimi, Okul Dışı Öğrenme Ortamları, Öğrenme Güçlüğü, Öğretimi Bireyselleştirme ve Uyarlama, Sürdürülebilir Kalkınma ve Eğitim, Yetişkin Eğitimi ve Hayat Boyu Öğrenme.* Meslek bilgisi dersleri ve seçmeli ders havuzu incelendiğinde tamamen Eğitim Bilimleri üzerine olduğu görülmektedir. Meslek bilgisi seçmeli derslerinin içerisine Coğrafya ile ilgili bir derslerin olmadığı tespit edilmiştir.
- ✓ Programda yer alan **Genel Kültür** dersleri şunlardır: *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1, Yabancı Dil 1, Türk Dili 1, Bilişim Teknolojileri, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2, Yabancı Dil 2, Türk Dili 2, Topluma Hizmet Uygulamaları, Seçmeli 1, Seçmeli 2, Seçmeli 3 ve Seçmeli 4. Genel Kültür Seçmeli Dersler* ise şunlardır: *Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele, Beslenme ve Sağlık, Bilim Tarihi ve Felsefesi, Bilim ve Araştırma Etiği, Ekonomi ve Girişimcilik, Geleneksel Türk El Sanatları, İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi, İnsan İlişkileri ve İletişim, Kariyer Planlama ve Geliştirme, Kültür ve Dil, Medya Okuryazarlığı, Mesleki İngilizce, Sanat ve Estetik, Türk Halk Oyunları, Türk İşaret Dili, Türk Kültür Coğrafyası, Türk Musikisi ve Türk Sanatı Tarihi.* Genel kültür dersleri 4. Sınıfta verilmediği görülmektedir.
- ✓ Programda yer alan **Alan Eğitimi** dersleri şunlardır: *Coğrafyaya Giriş, Harita Bilgisi, Beşerî Coğrafya 1, Ekonomik Coğrafya 1, Fiziki Coğrafya 1, Beşerî Coğrafya 2, Coğrafya Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Coğrafi Bilgi Sistemleri 1, Fiziki Coğrafya 2, Siyasi Coğrafya, Ekonomik Coğrafya 2, Coğrafya Öğretim Programları, Coğrafi Bilgi Sistemleri 2, Türkiye'nin Fiziki Coğrafyası, Arazi Çalışmaları, Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası 1, Türkiye'nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası, Coğrafya Öğretimi 1, Kıtalar ve Ülkeler Coğrafyası 2, Coğrafya Öğretimi 2, Çevre Sorunları, Afetler ve Afet Yönetimi, Seçmeli 1, Seçmeli 2, Seçmeli 3, Seçmeli 4, Seçmeli 5. Alan Eğitimi Seçmeli Dersleri* ise şunlardır: *Bitki Coğrafyası, Coğrafya Ders Kitabı İncelemesi, Coğrafya Öğretiminde Materyal Tasarımı, Çevre Eğitimi, Eğitimde Harita Uygulamaları, Ekonomi ve Finans Okuryazarlığı, Kültürel Coğrafya, Matematiksel Coğrafya, Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi, Türkiye Turizm Coğrafyası, Yakın Çevrenin Mekânsal Analizi.*

## SONUÇ

Program hem biçimsel hem de içerik açısından incelendiğinde genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- ✓ Alan eğitimi kapsamında hem Coğrafya Alan Bilgisi dersleri hem de Coğrafya Eğitimi dersleri birlikte verilmiştir. Coğrafya eğitimi dersleri çıkartıldığında programda yaklaşık 50 saatlik bir Coğrafya Alan Bilgisi dersi verilmektedir. Bu sayı Coğrafya öğretmen adayının alan bilgi yeterliliği için oldukça az ve sınırlı düzeydedir.
- ✓ Alan eğitimi kapsamında verilen derslerin dağılımı incelendiğinde Coğrafya biliminin en temel derslerine programda yer verilmediği görülmektedir. Örneğin; *klimatoloji, jeomorfoloji, hidrografya, toprak coğrafyası, nüfus coğrafyası, yerleşme coğrafyası, tarım coğrafyası, sanayi coğrafyası, turizm coğrafyası, ulaşım coğrafyası* gibi dersler güncellenen programda yer almamaktadır. Hem Coğrafya biliminin bilimsel kimliğine hem de öğretmen adaylarının alan bilgisi yeterliliğine aykırı bir durumdur.
- ✓ Derslerin dönemlere göre dağılımı incelendiğinde bilimsel sistematığe uymayan bir diziliş görülmektedir. Örneğin “Ekonomik Coğrafya 1” dersi II. Yarıyılıda, “Ekonomik Coğrafya 2” dersi III. Yarıyılıda verilmektedir. Aynı durum “Fiziki Coğrafya 1” için de geçerlidir.
- ✓ Programda yer alan bazı ders içerikleri (Türkiye’nin Fiziki Coğrafyası, Türkiye’nin Beşeri ve Ekonomik Coğrafyası gibi) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programı ile benzerlik göstermektedir. Bu durum her iki bilim adına da sorunlar oluşturmaktadır.
- ✓ Alan Eğitimi kapsamında verilen “Coğrafya Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları, Coğrafya Öğretim Programları, Coğrafya Öğretimi 1 ve Coğrafya Öğretimi 2” ders içeriklerinde benzerlikler yer almaktadır.
- ✓ Programda “Coğrafi Bilgi Sistemleri 1” ve “Coğrafi Bilgi Sistemleri 2” derslerinin yer alması sevindirici bir durumdur. Bilindiği üzere Coğrafi Bilgi Sistemleri Coğrafya biliminin en önemli alanlarından birisi haline gelmiştir. Ancak programda uygulama saati verilmemiştir.
- ✓ Alan Eğitimi Seçmeli ders havuzunda yer alan derslerin hem sayıca hem de çeşitlilik açısından yetersiz olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak program hem biçimsel hem de içerik anlamında ciddi problemler içermektedir. Türkiye’deki Coğrafya Eğitimi Anabilim dalları zaten sayıca azdır ve kolaylıkla fikir alınabilir. Geri dönüşlere göre program yeniden gözden geçirilmelidir.

## KAYNAKÇA

Mustan, T. (2002). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirmede yeni yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 29:115-127.

Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

YÖK (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları Coğrafya Öğretmenliği Lisans Programı*.



# HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ PERSONELİNİN ÇEVREYE YÖNELİK DUYUŞSAL EĞİLİMLERİ

**Prof. Dr. Sibel ERKAL**

*Hacettepe Üniversitesi, erkalsibel@hotmail.com*

**Arş. Gör. Nihan YILMAZ**

*Hacettepe Üniversitesi, nihangursoy@hacettepe.edu.tr*

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Hacettepe Üniversitesi personelinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin belirlenmesidir. Bu amaçla, personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerini ölçmek için Wisconsin Center for Environmental Education tarafından geliştirilen ve Karatekin tarafından Türkçeye uyarlanan “Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği” 600 personele uygulanarak kullanılmıştır. Veri analizleri SPSS 21.0 programı ile yapılmıştır. Katılımcıların duyuşsal eğilimlerine ilişkin ortalama puanı  $\bar{X} = 3,56$  olarak hesaplanmıştır. Personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri ile cinsiyet, eğitim düzeyi ve gelir düzeyi arasında bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ).

**Anahtar Kelimeler:** Çevre, duyuşsal eğilim, çevre sorunları.

## AFFECTIVE TENDENCIES OF HACETTEPE UNIVERSITY PERSONNEL’S TOWARD THE ENVIRONMENT

### ABSTRACT

The aims of this study determine Hacettepe University personnel’s affective tendencies towards the environment. For this purpose, to measure the affective tendency toward environment of personnels used "Affective Scale" which is published by Wisconsin Center for Environmental Education and adapted to Turkish by Karatekin was applied to 600 personnel in order to measure the affective tendencies toward the environment. Data analysis was performed using SPSS 21.0. The average score of the affective tendencies towards the environment levels of the personnel who participated in the study has been reported as ( $\bar{X} = 3.56$ ). It was determined that personnels’ affective tendencies towards the environment vary significantly by gender and education level and level of income ( $p < 0.05$ ).

**Keywords:** Environment, affective tendency, environmental issues

## GİRİŞ

Dünyamızda bir yanda nüfus artışı devam ederken bir taraftan da bu nüfusu besleyebilecek doğal kaynakların yok edilmesi ya da alanlarının giderek daralması süreci eş zamanlı olarak gerçekleşmektedir (Kılıç ve İnal, 2010:71; Aksoy, 2015:418). Tarih boyunca insanlar doğal kaynakların sınırsız olabileceğini düşünmüşler ve bu da insanların uzun yıllar boyunca doğal kaynakları bilinçsizce kullanmasına sebep olmuştur. Ne yazık ki insanlar doğal kaynakların tükenebileceğini çok geç fark etmiştir (Başlar ve Şahin, 1993:20). İnsanın çevreye verdiği zararın önlenmesi için insanın davranış ve tutumlarının değiştirilmesi gerektiği bilim çevresinde kabul görmektedir (Nakıboğlu, 2007:423). Çeşitli çevresel sorunların giderilebilmesi için gerekli en temel çözüm, bireylerin çevre bilgisine sahip olarak bu yönde davranışlarını yönlendirmesidir. Günümüzde çevre sorunlarının giderek büyük bir hızla artması ve yaşamı olumsuz etkilemesi nedeniyle bireylerin çevresel davranışlarının ve tutumlarının belirlenmesi ve buna bağlı olarak çözüm üretilmesi gerekmektedir. Bu konu ile ilgili yapılacak çalışmalar sürdürülebilir çevre açısından oldukça büyük önem taşımaktadır (Akıllı ve Genç, 2015:82).

Doğanın insanların çıkarları doğrultusunda kullanılabilmesi yaklaşımı (antroposentrik yaklaşım) sanayi devrimi ile ortaya çıkmış ve bu yaklaşıma göre; insan her şeyin merkezi ve dünyanın da tek amacı sayılmıştır. Antroposentrik yaklaşıma göre önemli olan yalnızca insanın değerleridir. Ancak zamanla bu düşünce değişmiş, doğanın merkeze alındığı, doğa ile insanların beraber var olabileceği düşüncesi (ekosentrik yaklaşım) yerleşmeye başlamış ve insanların doğaya bakış açısı değişmiştir. Önceleri çevre sorunlarının ulaştığı boyutun farkına varamayan insanlar, kaynakların azalması, ihtiyaçların karşılanamaması ve çevre kirliliğinin artması sonucu çevre sorunlarına karşı daha duyarlı olmaya başlamıştır (Akkurt, 2007). Çevre ile ilgili olarak örgütsel çalışmalar ilk önce Birleşmiş Milletler tarafından organize edilmiş ve 1972'de çevre konulu ilk toplantı Stockholm'de yapılmıştır. Zamanla çevre eğitimi üzerine farklı toplantı ve programlar düzenlenmiştir (1977 Tiflis Bildirgesi, 1992 Rio Toplantısı). Türkiye'de ise çevre sorunları ilk kez 1973-77 dönemini kapsayan III. Beş Yıllık Kalkınma Planında ayrı bir bölüm olarak yer almıştır (Koç,2013:142). Bu sebeple UNESCO, UNEP, Çevre Bakanlıkları, Üniversiteler, Belediyeler ve Sivil toplum örgütleri gibi birçok kuruluş çevresel tutum ve davranışları olumlu yönde değiştirmeyi temel alan çalışmalar yürütmektedirler (Şimşekli, 2004:84).İnsanın çevreye yönelik belirli bir problemde eylemde bulunabilmesi için, o problemle ilgili bilgi sahibi olması gerekmektedir (Ünder, 1991). Bu nedenle ihtiyacı oranında üreten ve tüketen, gelecek nesillere karşı sorumlu olan, çevresel bilgisi ve çevre duyarlılığı yüksek, ekolojik tutumlarıyla örnek olan yeni insan modeli şekillendirmek gerekir (Tecer, 2007). Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim; bireyin, çevre ve çevre sorunlarına karşı duyarlı olmasının yanında, çevre ile ilgi kararlar alırken ve sorumlu çevresel davranışlar sergilerken toplumun ahlaki ve etik değerini dikkate alabilme derecesidir. Duyuşsal eğilimler; hem bireyin, çevre ve çevre sorunlarına karşı olan duyarlılığını hem de çevre ile ilgili kararlar alırken ve çevreye yönelik sorumlu davranışlar gösterirken toplumun ahlaki ve etik değerini dikkate alabilme durumudur. Çevreye yönelik sahip olunan değerler, tutumlar, farkındalıklar, davranışlar duyuşsal eğilimleri oluşturmaktadır. Eğer bir birey kişilerarası düzeyde bir çevre sorununu düşünüyor ve bu sorun bir eylemde bulunmayı gerektiriyorsa bireyin bu eylemde bulunmasını sağlayan tüm etkenler onun duyuşsal eğilimini göstermektedir (Volk ve Mcbeth, 2001).

Bireylerin kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için sahip olduğu ve çevresindeki kaynakları kullanma ve değerlendirme biçimi bireylerin yaşam düzeyini etkilerken çevreyi de etkilemektedir. Bireylerin kendi istek ve ihtiyaçlarını karşılarırken çevrenin korunmasına karşı aldığı önlemler, önemli bir konu olan çevre sorunlarının azalmasına ve çevrenin korunmasına katkı sağlayacaktır.

## Literatür Özeti

Çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri belirlemek üzere yapılan çalışmalar incelendiğinde (Aksoy ve Karatekin, 2011; Erdoğan, 2011; Alboğa, 2013) çalışmaların genellikle öğrenciler açısından incelendiği görülmüştür. Yücel ve arkadaşları (2003), araştırmalarında Çukurova Üniversitesi personeli ve öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik bilinç, tutum ve duyarlılıklarını saptamayı amaçlamışlardır. Araştırmanın sonucunda, “Bireysel Çevre Duyarlılığı Değeri” toplamda 60,5 puan olan Çukurova Üniversitesi personeli ve öğrencilerinin çevresel duyarlılıkları “orta” düzeyde bulunmuştur. Kadınların erkeklere, personelinde öğrencilere göre çevreye daha duyarlı oldukları belirtilmiştir. Ankete katılanların eğitim düzeyi yüksek olmasına rağmen çevre duyarlılığının beklenenden daha düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Daştan (2007), araştırmada Sivas ilindeki 27 lise ve dengi okullarda çalışmakta olan 48 biyoloji öğretmenin çevre sorunları konusundaki ilgi, bilgi ve duyarlılıklarını ölçmek ve değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonucunda; öğretmenlerin çevre sorunlarına karşı ilgi ve duyarlılıklarında mesleki kıdemlerine göre farklılıklar gösterdikleri, çevre ile ilgili karşılaştıkları sorunlar karşısında daha duyarlı oldukları belirtilmiştir. Özdemir ve arkadaşlarının (2004) Tıp fakültesi öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıklarını belirlemeye yönelik yaptıkları araştırmalarında öğrencilerin farkındalık ve duyarlılıklarının düşük olduğu belirlenmiştir. Dono, Webb ve Richardson’ın (2009), üniversite öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada çevresel tutumlar ve çevresel davranışlar arasında anlamlı ilişkinin olduğu saptanmıştır.

Bu araştırma; Hacettepe Üniversitesi Personelinin, çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla planlanmış ve yürütülmüştür.

## YÖNTEM

Hacettepe Üniversitesi Personelinin, çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmaya Hacettepe Üniversitesi’nde çalışmakta olan 600 personel katılmıştır. 600 katılımcının 262’si (%43.7) akademik personel, 257’si (%42.8) idari personel, 54’ü (%9.0) teknik personel ve 27’si (4.5) sağlık personelidir. Araştırmanın verileri hazırlanan anket formuna bağlı kalınarak katılımcılarla yüz yüze yapılan görüşmeler sonucunda toplanmıştır.

Araştırmada kullanılan anket formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde; katılımcıların cinsiyeti, yaşı, eğitim düzeyi, gelir düzeyi, aile tipi gibi bilgileri belirlemeye yönelik demografik değişkenler yer almaktadır. İkinci bölümde; katılımcıların çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemeye yönelik Wisconsin Center for Environmental Education tarafından yayınlanan ve Karatekin (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan, “Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilimler Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 27 maddeden oluşmakta olup; Hiç katılmıyorum (1)’ dan, Kesinlikle katılıyorum (5)’ a gidecek şekilde 5’li likert tipinde yapılandırılmıştır. Araştırmacı tarafından uyarlanan ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı 0.78 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek alt puan 27 ve üst puan 135’tir. Aksoy ve Karatekin (2011) çevreye yönelik duyuşsal eğilim düzeyini belirlemek ve karşılaştırma yapabilmek amacıyla çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri 5 kategoriye ayırmıştır. Bunlar:

- 1..... 1,80 arası çok düşük
- 1,81..... 2,60 arası düşük
- 2,61..... 3,40 arası orta
- 3,41..... 4,20 arası yüksek
- 4,21..... 5,00 arası çok yüksek düzey olarak belirtilmiştir..

Verilerin “SPSS 21.0 for Windows” programında analiz edildiği bu çalışmada, demografik bulgular, frekans ve yüzde dağılımları ile sunulmuş olup, ölçek maddeleri ise yüzde dağılımların yanı sıra aritmetik ortalama ve standart sapma istatistikleri ile tanımlanmıştır. Bununla birlikte üniversite personelinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin, bireysel özelliklerine göre karşılaştırılmasında iki grup için t testi, ikiden daha fazla grup için ise varyans analizi kullanılmıştır.

#### **BULGULAR**

Personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilim düzeylerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, personelin %53.2’si (n=319) kadın, %46.8’i (n=281) erkek; %39.8’inin lisansüstü mezunu; %67,2’sinin 2001 TL ve üstü gelire sahip olduğu; hizmet sınıflarına bakıldığında ise %43.7’sinin akademik personel; %42.8’inin idari personel; %9.0’unun teknik personel; %4.5’inin sağlık personeli olduğu saptanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1. Personelin Kişisel Bilgilerine Göre Dağılımı**

	<b>N</b>	<b>%</b>
<b>Cinsiyet</b>		
<b>Kadın</b>	319	53.2
<b>Erkek</b>	281	46.8
<b>Eğitim Düzeyi</b>		
<b>İlköğretim ve daha az</b>	10	1,7
<b>Ortaöğretim</b>	24	4,0
<b>Lise</b>	94	15,7
<b>Üniversite</b>	233	38,8
<b>Lisans üstü</b>	239	39.8
<b>Gelir Düzeyi</b>		
<b>1500 TL ve altı</b>	3	0,5
<b>1501-2500 TL</b>	22	3,7
<b>2501-3500 TL</b>	86	14,3
<b>3501-4500 TL</b>	86	14,3
<b>4501 TL ve üstü</b>	403	67,2
<b>Hizmet Düzeyi</b>		
<b>Akademik Personel</b>	262	43,7
<b>İdari Personel</b>	257	42,8
<b>Teknik Personel</b>	54	9,0
<b>Sağlık Personeli</b>	27	4,5
	<b>600</b>	<b>100</b>

Çalışmaya katılan personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilim puanı 96,15 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların ölçekten aldıkları ortalama puan  $\bar{X}=3,56$ 'dır.

Personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerine ait ölçekte belirtilen her bir ifadeye ilişkin cevaplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, "Çevre ile ilgili televizyon programlarını izlemeyi severim. ( $\bar{X}=4,22$ ), "Ozon tabakasına verilen zararın herkesin ilgilenmesi gereken bir konu olduğunu düşünüyorum" ( $\bar{X}=4,22$ ), "Bireysel çabaların çevresel sorunların çözümüne katkıda bulunabileceğini düşünüyorum" ( $\bar{X}=4,18$ ), "Ormanların yok edilmesi konusunda ilgileniyorum". ( $\bar{X}=4,10$ )" ifadelerinde personelin çevreye yönelik daha olumlu duyuşsal eğilim gösterdikleri belirtilebilir. Çalışmada personelin diğer maddelere göre "Dünyadaki türlerin yok olma hızıyla ilgilenmiyorum." ( $\bar{X}=2,22$ ) ve "Çevre hakkında bir şey okumak ilgimi çekmez." ( $\bar{X}=2,30$ ) maddesinde çevreye yönelik duyuşsal eğilim düzeylerinin en düşük olduğu görülmektedir (Tablo 2).

**Tablo 2. Personelin Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Düzeylerine Göre Ortalama Puanları**

Maddeler	$\bar{X}$	SS
1. Çevre ile ilgili televizyon programlarını izlemeyi severim.	4,22	0,66
2. Çevre sorunlarının çözülmesi için yapabileceğim fazla bir şey olmadığını düşünüyorum.	3,35	0,48
3. Çevre hakkında bir şey okumak ilgimi çekmez.	2,30	0,46
4. Kuş ve böcek gibi hayvanların seslerini dinlemekten hoşlanırım.	3,12	0,54
5. Çevre sorunları ile ilgili kaygıların çoğunun abartıldığını düşünüyorum.	4,18	0,56
6. Çevre sorunlarını ve konularını bilmenin benim için önemli olduğunu düşünüyorum.	3,75	0,68
7. Ormanların yok edilmesi konusunda ilgileniyorum.	4,10	0,72
8. Ozon tabakasına verilen zararın herkesin ilgilenmesi gereken bir konu olduğunu düşünüyorum.	4,22	0,86
9. Satın alacağım şeyler daha pahalıya mal olsa bile çevreyi korumak için endüstri ve tarımın daha çok kontrol edilmesi gerektiğini düşünüyorum.	3,18	1,33
10. Dünyadaki çöllerin büyüklüğünün artması ile <u>ilgilenmiyorum</u> .	4,04	1,26
11. Çevreyi korumak için yeterince yasanın olduğunu düşünüyorum.	3,78	1,22
12. Çevre sorunlarının çözümüne faaliyetlerimle katkı yapabileceğime inanıyorum.	3,56	1,23
13. Özgürlüğümü sınırlandıran her tür çevresel düzenlemeye karşı çıkarırım.	3,12	1,29
14. Vahşi yaşam alanları için daha çok yer ayrılmalıdır.	3,46	1,28
15. Fosil yakıtların araştırılmasının, üretiminin ve kullanımının arttırılabilmesi için çevresel sınırlamalar kaldırılmalıdır.	3,96	1,23
16. Yaptığım şeylerin çevrenin niteliği üzerinde çok etkili olmadığını düşünüyorum.	3,52	1,12

17. Vergilerin daha yüksek olmasına neden olsa da hükümet yenilenebilir enerjiyle ilgili araştırma ve geliştirmelere maddi destek sağlamalıdır.	3,22	1,22
18. Türkiye’de ne kadar çok atık üretildiği ile ilgileniyorum.	3,12	1,12
19. Bireysel özgürlüklerin kısıtlanmasına neden olsa da gelecekteki yaşamın niteliğini koruyan yasalar geçirilmeli ve yürürlüğe konulmalıdır.	3,21	0,82
20. Dünyadaki türlerin yok olma hızıyla <u>ilgilenmiyorum</u> .	2,22	1,15
21. Hava ya da su kirliliğinin sebep olduğu çevresel sağlık sorunlarıyla ilgileniyorum.	4,16	1,14
22. Çevre sorunlarının çözülmesine yardım etmek istiyorum.	4,14	1,21
23. Çevre ile ilgili bir şeyler yapmak konusunda arkadaşlarımla düşüncelerini değiştirmenin çok zor olduğunu düşünüyorum (örneğin; geri dönüşüm).	3,66	1,20
24. Çevremdeki çiçek, ağaç, bulut gibi doğal varlıkların genellikle farkına varmam.	2,38	0,52
25. Çevre sorunlarının çözümüne yardımcı olmanın sorumluluğum olduğunu düşünüyorum.	3,98	0,36
26. Eğer bir kişinin otomobili hava kirliliği için belirli standartları aşarsa onun o otomobili sürmesine izin <u>verilmemelidir</u> .	4,02	0,72
27. Bireysel çabaların çevresel sorunların çözümüne katkıda bulunabileceğini düşünüyorum.	4,18	0,78
<b>Genel</b>	<b>3,56</b>	<b>0,93</b>

Tablo 3’de araştırma kapsamındaki personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilim düzeylerinin bireysel özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilim düzeyleri ile “cinsiyet” “eğitim düzeyi” ve “gelir düzeyi” arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p < 0,05$ ). Buna göre, en yüksek aritmetik ortalama puana sahip olan grubu “kadınlar, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olanlar, 2001 TL ve üstü gelir düzeyine sahip olanlar” oluşturmaktadır (Tablo 3).

**Tablo 3. Personelin Çevreye Yönelik Duyuşsal Eğilim Düzeylerinin Bireysel Özelliklerine Göre Karşılaştırması**

Ölçek	Değişken	Grup	$\bar{X}$	ss	t/F	p
Duyuşsal	Cinsiyet	Kadın	3,66	0,46	2,493	0,001*
		Erkek	3,34	0,46		
	Eğitim Düzeyi	İlköğretim ve daha az	2,66	0,43	2,666	0,001*
		Ortaöğretim	3,08	0,51		
		Lise	3,68	0,45		
		Üniversite	3,70	0,48		
		Lisansüstü	3,73	0,49		
		Gelir düzeyi	1500 TL ve altı	2,29		
	1501-2500 TL		3,08	0,47		
	2501-3500 TL		3,16	0,57		
	3501-4500 TL		3,46	0,48		
	4501 TL ve üstü		3,84	0,56		
	Hizmet Düzeyi	Akademik Personel	3,36	0,53	1,902	0,718
İdari Personel		2,88	0,46			
Teknik Personel		3,16	0,51			
		Sağlık Personeli	3,60	0,53		

\*(p<0,05).

#### TARTIŞMA

Çalışmaya katılan personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilim puanı  $\bar{X}$  =3,56 olarak belirlenmiştir. Bu değerlere göre personelin duyuşsal eğilim puanları ortalamasının 3,41 - 4,20 aralığı olan yüksek duyuşsal eğilim kategorisinde olduğu görülmektedir. Bu sonuç, çalışmamıza katılan personelin eğitim düzeyinin yüksek olmasından kaynaklanabilir. Aksoy ve Karatekin'in (2011:29) araştırmasında öğretmen adaylarının duyuşsal eğilim puanları ortalamasının 3,41 - 4,20 aralığı olan yüksek duyuşsal eğilim kategorisinde olduğu belirtilmiştir. Bu sonuç çalışmamızın bulgusu ile örtüşmektedir.

Personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerine ait ölçekte belirtilen her bir ifadeye ilişkin cevaplarının aritmetik ortalamaları incelendiğinde, "Çevre ile ilgili televizyon programlarını izlemeyi severim. ( $\bar{X}$  =4,22)

“Ozon tabakasına verilen zararın herkesin ilgilenmesi gereken bir konu olduğunu düşünüyorum” ( $\bar{X}=4,22$ ), “Bireysel çabaların çevresel sorunların çözümüne katkıda bulunabileceğini düşünüyorum” ( $\bar{X}=4,18$ ), “Ormanların yok edilmesi konusunda ilgileniyorum”. ( $\bar{X}=4,10$ ) ifadelerinde personelin çevreye yönelik daha olumlu duyuşsal eğilim gösterdikleri belirtilebilir. Bu sonuç çalışmaya katılan bireylerin ormanların tahribi, ozon tabakasına verilen zarar, birey olarak çevre koruma sorumluluğu gibi önemli çevre sorunlarına duyarlılıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

Çalışmada personelin diğer maddelere göre “Dünyadaki türlerin yok olma hızıyla ilgilenmiyorum.” ( $\bar{X}=2,22$ ) ve “Çevre hakkında bir şey okumak ilgimi çekmez.” ( $\bar{X}=2,30$ ), maddesinde çevreye yönelik duyuşsal eğilim düzeylerinin en düşük olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre; çalışmaya katılan personelin doğada var olan türlerin yok olması, çevresel düzenlemeler, çevre konusunda kaynakları okumama gibi konularda duyarlılıklarının istenen seviyede olmadığı söylenebilir. Personelin özellikle çevreye yönelik duyuşsal eğiliminin az olduğu konularda daha fazla bilgilendirilmesi ve bu konuda duyarlılık düzeylerinin artırılması gerekir.

Çalışmaya katılan personelin çevreye yönelik duyuşsal düzeylerinin bireysel özelliklerine göre karşılaştırılmasına ilişkin sonuçlar incelendiğinde; Personelin çevreye yönelik duyuşsal düzeyleri ile “cinsiyet” “eğitim düzeyi” ve “gelir düzeyi” arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ( $p<0,05$ ). Buna göre, her üç ölçekte de en yüksek aritmetik ortalama puana sahip olan grubu “kadınlar, lisansüstü eğitim düzeyine sahip olan personel” ve 2001 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip olanlar oluşturmaktadır.

Çalışmada Kadınların çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri erkeklere göre daha olumludur ( $p<0,05$ ). Bu araştırma sonucu, Şama (2003); Erol (2005); Erol ve Gezer (2006); Gürbüz ve ark, 2013, Connel vd., 1998; Ek, Kılıç, Öğdüm, Düzgün ve Şeker (2009); Aksoy, Karatekin (2011) gibi bir çok araştırma sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Lisansüstü eğitim gören personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri daha yüksektir ( $p<0,05$ ). Bireylerin eğitim düzeyi çevre ile ilgili duyarlılıkları da etkilemektedir. Eğitim düzeyi yüksek olan bir bireyin çevreye yönelik duyuşsal eğiliminin yüksek olması bu bağlamda beklenen bir sonuçtur. Bu bulgu, personelin eğitim düzeyinin yüksek olmasının çevreye karşı duyuşsal eğilimine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir

Araştırmada geliri 2001 TL ve üzeri olanların diğer gelir gruplarına göre çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerinin daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Özmen ve ark. (2005:334) tarafından yapılan çalışmada da gelirin giderinden daha fazla olduğunu belirten grupta çevre tutumu puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirtilmiştir.



## SONUÇ VE ÖNERİLER

Personelin çevreye yönelik duyuşsal eğilimlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucunda;

-Çalışmaya katılan personelin yarısından fazlasının çevre konusunda herhangi bir eğitim almadığı, çoğunluğun Çevre ile ilgili bir sivil toplum kuruluşlarına üye olmadığı,

-Çevre ile ilgili konuları TV, radyo vb den bilgi aldığını belirtenlerin önde geldiği,

-Personelin çevreye yönelik duyuşsal eğimlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve gelir düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği ( $p<0,05$ ) belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre;

\*Eğitim sürecinde bireylere çevre konusunda eğitimlerin verilerek çevre konusunda duyarlılıklarının artırılması,

\*Bireylerin çevre konusunda faaliyet gösteren sivil toplum kuruluşlarının faaliyetlerine katılımlarının sağlanması, bu konuda bilgilendirilmesi,

\*Çevre konusunda panel, sempozyum vb etkinliklerin düzenlenerek bireylerin çevre koruma konusunda duyarlılıklarının artırılması,

\*Konu ile ilgili Türkiye genelinde daha geniş örneklem grubu ile çalışmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKLAR

Akıllı, M., Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi *Sakarya University Journal of Education*, 5(2): 81-97.

Akkurt, N.D. (2007). *Aktif öğrenme tekniklerinin lise 1. sınıf öğrencilerinin ekoloji ve çevre kirliliği konusunu öğrenme başarılarına ve çevreye yönelik tutumlarına etkisi.* (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksoy, B., Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *TSA*, 3, 23-36.

Aksoy, B. (2014). Endüstri bölgesinde yaşayan ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri (Dilovası örneği). *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6 (1): 111-122.

Aksoy, E. (2015). Çevre sorunları ve insan hakları ilişkisi. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (15): 427-436

Alboğa, Y. (2013). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin çevre, geri dönüşüm, plastik ve plastik atıklar konusundaki bilişsel, duyuşsal ve psikomotor tutumlarının belirlenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). Kastamonu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

- Angeles, P.A. (1981). Antropocentrism. *Dictionary of Philosophy*. London: Maper&Row.
- Başlar, S., Şahin, N. (1993). Ekolojik denge ve yok olan değerlerimiz. *Çevre Dergisi*,9:15-20.
- Connell, S., Fien, J., Lee, J., Sykes, H. ve Yencken, D. (1998). If it doesn't really affect you, you don't think about it. A qualitative study of young people's environmental attitudes in two Australian cities. *Environmental Education Research*, 4 (3): 95–113.
- Daştan, T. (2007). *Türkiye'deki çevre sorunlarına karşı biyoloji öğretmenlerinin bakış açılarının değerlendirilmesi*. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dono, J., Webb, J. and Richardson, B. (2009). The relationship between environmental activism, pro-environmental behaviour and social identity. *Journal of Environmental Psychology* 1-9.
- Ek, N., H., Kılıç, N., Ögdüm, P., Düzgün, G. ve Şeker, S. (2009). Adnan Menderes Üniversitesinin farklı akademik alanlarında eğitim gören ilk ve son sınıf öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları ve duyarlılıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17 (1), 125-136.
- Erdoğan, M. (2011). Ekoloji temelli yaz doğa eğitimi programının ilköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi, duyuşsal eğilimler ve sorumlu davranışlarına etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4): 2223-2237.
- Erol, G. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları*. (Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Erol, H. G. ve Gezer, K. (2006). Prospective of elementary school teachers' attitudes toward environment and environmental problems. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1 (1), 65 – 77.
- Gürbüz, H., Çakmak, M., Derman, M. (2013). Biyoloji öğretmen adaylarının sürdürülebilir çevreye yönelik tutumları. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 6(1): 144-149.
- Karatekin, K. (2011). *Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, S., İnal, M.E. (2010). Yüksek Öğretimde çevre eğitimi alan ve almayan öğrencilerde çevre bilinci: Niğde Üniversitesi örneği. *Niğde Üniversitesi İ.İ.B.F Dergisi*,(3)2:70-83. 70
- Koç H. (2013). The level of inclusion of environmental literacy components in the published course books with regard to 2005 geography teaching programmes in turkey. *International Journal of Academic Research*, 5(1):243-250.
- Külköylüoğlu, O. (2006). *Çevre ve çevre (insan doğa ilişkisi)*, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Nakıboğlu, B. (2007). Tüketimin çevreci boyutu: çevreci tutum ve davranışlara göre pazar bölümlenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (12): 423-438.
- Özdemir, O., Yıldız, A., Ocaktan, E., Sarışen, Ö. (2004). Tıp Fakültesi öğrencilerinin çevre sorunları konusundaki farkındalık ve duyarlılıkları. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 57 (3): 117-127.
- Özmen, D., Çetinkaya, Ç. A. ve Nehir, S. (2005). Üniversite öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik tutumları. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 4 (6), 330-344.

- Şama, E. (2003). Öğretmen adaylarının çevre sorunlarına yönelik tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (2), 99-110.
- Şimşekli Y.(2004).Çevre bilincinin geliştirilmesine yönelik çevre eğitimi etkinliklerine ilköğretim okullarının duyarlılığı. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17: 83–92.
- Tecer, S. (2007). *Çevre için eğitim: Balıkesir ili ilköğretim öğrencilerinin çevresel tutum, bilgi, duyarlılık ve aktif katılım düzeylerinin belirlenmesi üzerine bir çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Ünder, H. (1991). *Çevre merkezci görüş ve çevre eğitimi*. (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Volk, T.L., Mcbeth W. (2001). *Environmental literacy in the united states*. H. R. Hungerford, W. J. Bluhm, T. L. Volk, J. M. Ramsey (Eds.), *Essential readings in environmental education* (2. Edition). Illinois: Stipes Publishing L.L.C.: 73-86.
- Yılmaz,A., Morgil, İ., Aktuğ, P. ve Göbekli, İ. (2002). Knowledge of the secondary school and university students on the environment, environmental concepts and problems and suggestions. *Hacettepe University Journal Of Education*,22,156-162.
- Yücel, M., Uslu, C. ve Peker Say, N. (2003). Çukurova Üniversitesi personel ve öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının belirlenmesi. Çukurova Üniversitesi Ziraat Fakültesi Araştırma Projesi, Proje No: BAP – PM 2002-01. Adana.

# OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARININ OKULA UYUMLARINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ: ŞANLIURFA ÖRNEĞİ

**Fatih KURT**

*fatihkurt1071@gmail.com*

**Doç. Dr. Binnaz KIRAN**

*Mersin Üni., binkiran2002@yahoo.com*

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, çeşitli değişkenlere ve psikolojik iyi oluşlarına göre öğretmenlerin okul öncesi çocuklarının okula uyumlarına ilişkin görüşlerinin incelenmesidir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" (Telef, 2011) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi" 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde görev yapan 397 kişilik okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi" oluşturulurken öncelikle 20 okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra içerik analizi yapılarak 61 madde elde edilmiştir. Maddelerin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 19 maddenin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler; okula uyum sürecini etkileyen "genel faktörler", "ailesel faktörler" ve "uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler" olarak adlandırılmaktadır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ortalama ( $x = 47$ ) göre düşük ve yüksek olarak ayrılmıştır. Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyleri ile öğretmen Görüşleri'nin anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare testi (Chi- Sguare Tests) uygulanmıştır. Sonuç olarak anket maddelerinden "şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir.", "Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.", "Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler." maddelerinde öğretmenlerin yaş, kıdem, cinsiyet ve sınıf mevcuduna göre anlamlı bir fark bulunmuştur. Bunların dışındaki diğer maddelerde genel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:**Uyum, Okul Öncesi, Psikolojik İyi Oluş

## EXAMINATION OF TEACHER'S VIEWS ON THE ADAPTATION OF THE PRESCHOOL CHILDREN TO THE SCHOOL: SAMPLE OF ŞANLIURFA

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of teachers about the adaptation of the preschool children to the school according to various variables and their psychological well-being. The data collection instruments used in the research were the "Psychological Well-Being Scale" (Telef, 2011) and the "Pre-school Teachers' Opinion Survey on the Compliance Process of Pre-school Students" in the pre-primary institutions of 397 people working in Şanlıurfa province center districts during the 2016-2017 academic year were conducted directly by the researcher. Teacher Opinion Survey on the Adaptation Process of Preschoolers ", open-ended questions were asked to the teachers working in 20 preschool institutions. After analyzing the contents, 61 items were obtained. Expert opinion has been consulted to determine which factors the material belongs to. As a result of the expert opinion, 19 items were collected in three factors. These factors are; are called "general factors", "familial factors" and "factors that facilitate the adjustment process" that affect the adjustment process of the school. The psychological well-being of the teachers was divided into low and high according to the average ( $x = 47$ ). Chi-square tests (Chi-Square Tests) were applied to determine whether the teachers' psychological well-being and teacher opinions differed significantly. As a result, the questionnaire items "Pampered children are late to school reading", "Parents living separately have problems with school adjustment", "Teachers' age, seniority, gender and class presence a significant difference was found. No other significant difference was found in other items.

**Keywords:** Harmony, Pre-School, Psychology Well-Being Harmony, Psychology Goodness

## 1.GİRİŞ

Okul öncesi eğitime uyum genel olarak çocuğun eğitim sürecine uyumunu da belirler. Uyum göreceli bir kavramdır. Uyum ve uyumsuzluk arasında nitelik olarak değil nicelik olarak bir fark vardır. Kişiler uyum çizgisinin bir tarafında olabilirler. Uyumsuz olarak görülen bireyler ileride uyum sağlayabilir ya da uyum sağlayan kişiler belirli durumlarda uyum göstermeyebilirler. Herkes tam olarak uyum sağlayamaz. Ayrıca uyum sağlayan bireyler bulunduğu yeri daha da sağlamlaştırabilirler (Kıran, 1993).Okula uyumun önemi konusunda ülkemizde de birçok çalışma bulunmaktadır. Uyumun öneminin farkına varan yetkililer birçok önlem almak mecburiyetinde olmuşlardır. Okullara uyumla ilgili yazılar gönderilmektedir. Özellikle örnek vermek gerekirse MEB'e bağlı anasınıfı ilkokul ve bazı kademelerde diğer kademelere göre okul bir hafta önce eğitim öğretime başlamaktadır. Bu sürece uyum eğitimi denmektedir ve amacı küçük çocukların okula uyumunu asgari seviyeye düşürmektir (Gülay, 2010: 27). Okul öncesi eğitimi konusunda öğretmenlerin görüşlerinin yanında psikolojik iyi oluşları ile çocukların uyumu konusundaki çabaları önemli olmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada okul öncesi öğretmenlerin görüşleri ve psikolojik iyi oluş durumları incelenmiştir. Psikolojik iyi oluş hayatın içerisinde karşılaşılan zorluklar ve olumsuz durumlar karşısında olumlu olabilme ve kişisel gelişimin niteliklerini gerçekleştirme hali olarak adlandırılabilir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde de bireyin pozitif ilişkiler geliştirmesi, çevresel şartlar altında kontrolünü gerçekleştirme, belirli bir yaşam amacına sahip olması, kendisini kabul etmiş olması gibi durumların tümü psikolojik iyi oluş ile birebir bağlantılı durumlardır. Okul öncesi eğitim programındaki amaç genel ve belirli özel hedef ve kazanımları olan, öğretmenin gün içinde bu hedefleri çocuklara kazandırmaya çalıştığı etkinlikleri içeren, öğrenmenin gerçek olduğu, organize edilen eğitimsel sınırları belli olan yapıdır. Okul öncesi eğitim programının hedefi çocukların sağlıklı gelişimini ve ilerdeki yaşamı için lazım olan becerilerin kazanımını entegrasyon halinde sağlamaktır. Okul öncesi eğitim programları, çocuklarla bağlantılı olan eğitimcilere pratik eğitimin genel hedefin ulaşmak için, çocuklara ne öğretilceği, çocuklardaki ilerlemenin hangi eğitim etkinlikleri ve hangi metotlarla destekleneceği, fiziksel ortamın nasıl elde edileceği, ailelerden eğitimi ilerleme şekilde destek alınacağı ve değerlendirmenin ne şekilde yapılacağını daha elle tutulur bir şekilde sunma adına çok önemli olduğu düşünülmektedir (Akdoğan ve Polatçı, 2013). Bu sebeple öğretmenlerin aylık ve günlük eğitim programları hazırlanırken okul öncesi eğitim programından en iyi şekilde yararlanmaları istenir. Okulöncesi eğitimde amaç okul ebeveyn ve öğrencidir. Okul öncesi eğitim çocuklara bütün gereksinimleri sunan ve bu gereksinimlerle ailelerin beklentilerini karşılayan bir kurum olmalıdır. Bu nedenle öğretmenler eğitim süreçlerini dikkatlice uyarlamalı ve hayata geçirmelidir. Bu durum öğretmenlerin iş alanında yeterli olmalarını gerektirmektedir. Bir eğitmen olağan programını aktif bir şekilde uygulaması için program hâkim olmalı ve bu alanda kendinden emin olmalıdır. Öğretmenlerin programı yetkin kişiler tarafından hazırlanmış etkili bir program olarak görmesi gerekir. Bazı noktalar eksik olacaktır ancak bu eksikliklerin öğretmen tarafından tamamlanabilir olduğuna da uygulayıcı olacak öğretmenin de inanması gerekir (Oktay, 2000). Tüm bu durum ve olgular dikkate alındığında öğretmenlerin psikolojik iyi oluş ve okul öncesi eğitim arasında oldukça büyük bağlantı bulunmaktadır. Bu durumun açıklanması ve öğretmenlerin

yeterli düzeyde psikolojik sağlamlığa ulaşmaları öğrenciler üzerinde de oldukça önemli etkililer oluşturacak ve eğitimde olumlu gidişatin önü açılacaktır.

İyi olma hali Diener'in (2000: 34-39) ifade ettiği en bilinen tarifi ile kişinin hayatının nasıl değerli olduğuna karar vermesi, bir yaşam doyumu ve memnuniyeti olarak ele alınmıştır. Genel anlamda yaşam memnuniyeti; mutluluk, moral gibi değişik açılardan iyi olma halini anlatır (Diener, Emmons, Larsen ve Griffin, 1985).

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Araştırmanın Modeli**

Gerçekleştirilen bu araştırmanın yöntemi dikkate alındığında araştırma nicel araştırma özelliği taşımaktadır. Gerçekleştirilen araştırma içerisinde Ki-Kare testleri uygulanmış ve değişkenler arası farklılıklar bu şekilde hesaplanmıştır.

### **2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu**

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları, "Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" (Telef, 2011) ve araştırmacı tarafından geliştirilen "Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi" 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılında Şanlıurfa ili merkez ilçelerde görev yapan 397 kişilik okul öncesi kurumlarda görev yapan öğretmenlere doğrudan araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, için basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 397 katılımcı oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi, her bir örneklem birimine eşit seçilme olanağı vermektedir. Evrendeki tüm birimler, örnekleme seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Başka bir ifadeyle tüm bireylerin seçilme şansı aynıdır ve bir bireyin seçimi diğer bireylerin seçimini etkilememektedir (Büyüköztürk 2002).

### **2.3. Veri Toplama Araçları**

#### **2.3.1. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği**

Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Diener ve arkadaşları (2009-2010) tarafından mevcut iyi oluş ölçümlerini tamamlayıcı, sosyo-psikolojik iyi oluşu ölçmek için geliştirilmiştir. Ölçeğin Türkçeye uyarlama çalışması Telef (2011; 2013) tarafından yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda toplam açıklanan varyansın %42 olduğu saptanmıştır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .54 ile .76 arasında hesaplanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinde uyum indeksi değerleri RMSEA= 0.08, SRMR=0.04, GFI= 0.96, NFI= 0.94, RFI= 0.92, CFI= 0.95 ve IFI=0.95 olarak bulunmuştur. Psikolojik İyi Oluş Ölçeği Psikolojik İyi Oluş Ölçeklerinin alt boyutlarından özerklikle .30, çevresel hakimiyetle .53, bireysel gelişimle .29, diğerleri ile olumlu ilişki .41, yaşam amaçlarıyla .38, öz-kabulle .56 ve toplam psikolojik iyi oluş ile .56 düzeyde ilişki bulunmuştur. Ayrıca İhtiyaç Doyum Ölçeğinin alt boyutlarından özerklikle .30, yeterlikle .69, ilişkili olmayla .57 ve toplam ihtiyaç doyumu ile .73 düzeyde ilişki saptanmıştır. Ölçeğin güvenilirlik

çalışmasında elde edilen Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Test tekrar test sonucuna göre ölçeğin birinci ve ikinci uygulama arasında yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0.86$ ,  $p<.001$ ). Psikolojik İyi Oluş ölçeğinin madde toplam korelasyonlarının .41 ile .63 arasında değişiklik gösterdiği ve t-değerlerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ( $p<.001$ ). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nin maddeleri kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (7) şeklinde 1–7 arasında cevaplanmaktadır. Bütün maddeler olumlu şekilde ifade edilmektedir. Puanlar 8 (tüm maddelere kesinlikle katılmıyorum cevabı verilirse) ile 56 (tüm maddelere kesinlikle katılıyorum cevabı verilirse) arasında değişmektedir. Yüksek puan kişinin birçok psikolojik kaynak ve güce sahip olduğunu gösterir. Ölçek iyi oluşun yönleri ile ilgili ayrı ayrı ölçümler sağlamasa da, o önemli olduğuna inandığımız farklı alanlarda olumlu işlevler ile ilgili genel bir bakış sağlamaktadır (Diener ve arkadaşları, 2010).

### **2.3.2. Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi**

“Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” oluşturulurken öncelikle 20 okul öncesi kurumlarda görev yapan öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra içerik analizi yapılarak 61 madde elde edilmiştir. Maddelerin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 19 maddenin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler; okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörler”, “ailesel faktörler” ve “uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler” olarak adlandırılmaktadır.

### **2.4. Veri Toplanması Ve İstatistiksel Analiz**

“Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” oluşturulurken öncelikle 20 okul öncesi kurumlarda görev yapan öğrencilere açık uçlu sorular sorulmuştur. Daha sonra içerik analizi yapılarak 61 madde elde edilmiştir. Maddelerin hangi faktöre ait olduğunu belirlemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü sonucunda 19 maddenin üç faktörde toplandığı görülmüştür. Bu faktörler; okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörler”, “ailesel faktörler” ve “uyum sürecini kolaylaştırıcı faktörler” olarak adlandırılmaktadır.

Öğretmenler psikolojik iyi oluş düzeylerini belirlemek için örnekleme giren 397 öğretmen Psikolojik İyi Oluş Ölçeği'nden aldıkları puanlara göre yüksekten düşüğe göre sıralanmıştır. Daha sonra elde edilen ortalama ( $x = 47$ ) göre, puanların aritmetik ortalamasının altı ve üstüne göre psikolojik iyi oluşları düşük ve yüksek olarak ayrılmıştır.

Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerine, cinsiyetlerine, kıdem ve görev yaptıkları sınıfların öğrenci sayısına göre “Okul Öncesi Öğrencilerin Uyum sürecine Yönelik Öğretmen Görüşleri'nin anlamlı olarak farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için ki-kare testi (Chi- Square Tests) uygulanmıştır. Ki-kare testi sınıflandırılmış değişkenlerin düzeylerine göre birey ya da nesnelere anlamlı bir fark gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2002). Bu nedenle ki-kare testinin uygulanabilmesi için verilerin mutlaka sınıflandırılmış olması gerekir (Akgül, 1997; Baykul, 1999). Bu çalışmada da psikolojik iyi oluş düzeyi sürekli değişkenden sınıflandırılmış verilere dönüştürülmüştür. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.

## **3. Bulgular Ve Yorum**

Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Okul Öncesi Eğitime Devam Eden Çocukların Okula Uyum Süreçlerine Yönelik Görüşleri Arasındaki Farklılığın İncelenmesine Yönelik Bulgular



Araştırmanın birinci alt problemi “Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum süreçlerine yönelik görüşleri arasında fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu probleme cevap aranırken araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iyi oluş düzeylerine göre çocukların okula uyumuna yönelik görüşlerinin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testiyle değişkenler arası farklılığın önemlilik düzeyi hesaplanmıştır. Elde edilen bulgular üç ayrı boyut altında tablolar halinde gösterilmiştir.

#### Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen Genel Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “genel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 3.1.'de verilmiştir.

Tablo 3.1.

#### Öğrencilerin Okula Uyum Süreçlerini Etkileyen Genel Faktörlere Ait Ki-Kare Testi

Görüşler	Psikolojik İyi Oluş Düz.	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X <sup>2</sup>	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
<b>1.Çocukların Akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler</b>	Düşük	F	11	12	152	175	2.599	.273	2
		%	6.3	6.9	86.9	100			
	Yüksek	F	11	8	203	222			
		%	5	3.6	91.6	100			
		F	22	20	355	397			
Toplam	%	5.5	5	89.4	100				
<b>2.Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler.</b>	Düşük	F	22	15	138	175	5.236	.043*	2
		%	12,6	8,6	78,9	100			
	Yüksek	F	16	12	194	222			
		%	7,2	5,4	87,4	100			
		F	38	27	332	397			
Toplam	%	9,6	6,8	83,6	100				

<b>3. Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadırlar</b>	Düşük	F	11	15	149	175	1.098	.578	2
		%	6,3	8,6	85,1	100			
	Yüksek	F	19	15	188	222			
		%	8,6	6,8	84,7	100			
	Toplam	F	30	30	337	397			
		%	7,6	7,6	84,9	100			
<b>4. Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır.</b>	Düşük	F	11	17	147	175	1.764	.414	2
		%	6,3	9,7	84	100			
	Yüksek	F	17	14	191	222			
		%	7,7	6,3	86	100			
	Toplam	F	28	31	338	397			
		%	7,1	7,8	85,1	100			
<b>5. Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık , ölüm v.b yaşantılar etkiler.</b>	Düşük	F	10	13	152	175	4.654	.098	2
		%	5,7	7,4	86,9	100			
	Yüksek	F	6	9	207	222			
		%	2,7	4,1	93,2	100			
	Toplam	F	16	22	359	397			
		%	4,0	5,5	90,4	100			
<b>6. Şımartılmış çocuklar okula uyumu gecikmektedir.</b>	Düşük	F	18	35	122	175	15.988	0.00*	2
		%	10,3	20	69,7	100			
	Yüksek	F	22	15	185	222			
		%	9,9	6,8	83,3	100			
	Toplam	F	40	50	307	397			
		%	10,1	12,6	77,3	100			

“Uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler” ve “şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir” maddeleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin %78.9’u “uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler” görüşüne katılırken, yüksek olanların %87, 4’ü katılmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olanların “uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri 5.236 bulunmuştur. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin % 69,7'si "şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir" görüşüne katılırken, yüksek olanların %83,3'ü katılmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olanların "şımartılmış çocukların okula uyumu gecikmektedir" maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri 15.988'dir. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen "genel faktörlere" ait öğretmen görüşlerinden "Çocukların akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkiler", "Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlanmaktadır", "Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum süreci daha uzun olmaktadır" ve "Çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm v.b yaşantılar etkiler" maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

#### Psikolojik İyi Oluş Düzeylerine Göre Öğretmenlerin Çocukların Okula Uyum Sürecini Etkileyen Ailesel Faktörlere Ait Görüşlerinin İncelenmesi

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen "ailesel faktörlere" ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 3.2'de verilmiştir.

Tablo 3.2. Ailesel Faktörlere Ait Görüşlerin Sıklığı

Görüşler	Psikolojik İyi Oluş Düz.	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X <sup>2</sup>	P	sd
			Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum				
<b>1. Uyum problemi yaşayan çocukların aileleri genellikle sorunludur.</b>	Düşük	F	49	58	68	175	7.236	0.27	2
		%	28	33,1	38,9	100			
	Yüksek	F	75	47	100	222			
		%	33,8	21,2	45	100			
	Toplam	F	124	105	168	397			
		%	31,2	26,4	42,3	100			
<b>2. Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.</b>	Düşük	F	14	18	143	175	11.574	0.003*	2
		%	8,0	10,	81,7	100			
	Yüksek	F	19	5	198	222			
		%	8,6	2,3	89,2	100			
	Toplam	F	33	23	341	397			
		%	8,3	5,8	85,9	100			

<b>3. Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.</b>	Düşük	F	23	29	123	175			
		%	13,1	16,6	70,3	100			
	Yüksek	F	20	30	172	222			
		%	9,0	13,5	77,5	100			
	Toplam	F	43	59	295	397	2.841	.242	2
		%	10,8	14,9	74,3	100			
<b>4. Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar.</b>	Düşük	F	16	43	116	175			
		%	9,1	24,6	66,3	100			
	Yüksek	F	23	54	145	222			
		%	10,4	24,3	65,3	100			
	Toplam	F	39	97	261	397	.164	.921	2
		%	9,8	24,4	65,7	100			
<b>5. Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.</b>	Düşük	F	26	45	104	175			
		%	14,9	25,7	59,4	100			
	Yüksek	F	40	51	131	222			
		%	18	23	59	100			
	Toplam	F	66	96	235	397	.895	.639	2
		%	16,6	24,2	59,2	100			

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine ilişkin analizler sonucunda, Tablo 4.2’de görüldüğü gibi psikolojik iyi oluş düzeylerine göre “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” Maddesinde anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin % 81,7 “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler.” görüşüne katılırken, yüksek olanların % 89,2’ü katılmaktadır. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olanların “Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkiler” maddesine yönelik görüşleri karşılaştırıldığında her durumda ki-kare değeri, kritik değer olan 4,913’den büyük çıkmıştır. Bu değerler 2 serbestlik derecesi ile .05 düzeyinde anlamlıdır.

Diğer maddelere yönelik görüşler incelendiğinde ise psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.”, “Anne ve babası ayrı yaşayan çocuklar okula uyum sorunu yaşamaktadırlar”, “Babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesi okula uyum sürecini olumsuz etkilemektedir.”

maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

### PSİKOLOJİK İYİ OLUŞ DÜZEYLERİNE GÖRE ÖĞRETMENLERİN ÇOCUKLARIN OKULA UYUM SÜRECİNİ KOLAYLAŞTIRICI FAKTÖRLERE AİT GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini "kolaylaştırıcı faktörlere" ait görüşlerinin incelenmesine yönelik görüşlerin sıklığına ait frekans, yüzde ve ki-kare testi sonuçları Tablo 3.3'de verilmiştir.

Tablo 3.3. *Kolaylaştırıcı Faktörlere Ait Görüşlerin Sıklığı*

Görüşler	Psikolojik İyi Oluş Düz.	Yüzde ve Frekans	Görüşlerin Sıklığı			Toplam	X <sup>2</sup>	P	sd
			Katılmıyor- Rum	Kararsızım	Katılıyorum				
1. Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler	Düşük	F	72	28	75	175	2.866	.239	2
		%	41,1	16,0	42,9	100			
	Yüksek	F	79	29	114	222			
		%	35,6	13,1	51,4	100			
	Toplam	F	151	57	189	397			
		%	38,0	14,4	47,6	100			
2. Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.	Düşük	F	89	27	59	175	3.544	.17	2
		%	50,9	15,4	33,7	100			
	Yüksek	F	92	39	91	222			
		%	41,4	17,6	41,0	100			
	Toplam	F	181	66	150	397			
		%	45,6	16,6	37,8	100			
3. Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.	Düşük	F	92	29	54	175	4.205	.122	2
		%	52,6	16,6	30,9	100			
	Yüksek	F	132	22	68	222			
		%	59,5	9,9	30,6	100			
	Toplam	F	224	51	122	397			
		%	56,4	12,8	30,7	100			
4. Uyumu kolaylaştırmak	Düşük	F	100	18	57	175			

<b>İçin yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.</b>		%	57,1	10,3	32,6	100			
	Yüksek	F	122	25	75	222			
		%	55	11,3	33,8	100			
	Toplam	F	222	43	132	397			
		%	55,9	10,8	33,2	100	.213	.899	2
	<b>5. Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.</b>	Düşük	F	88	35	52	175		
%			50,3	20,0	29,7	100			
Yüksek		F	118	33	71	222			
		%	53,2	14,9	32,0	100			
Toplam		F	206	68	123	397	1.824	.402	2
		%	51,9	17,1	31	100			
<b>6. Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.</b>	Düşük	F	97	25	53	175			
		%	55,4	14,3	30,3	100			
	Yüksek	F	112	33	77	222			
		%	50,5	14,9	34,7	100			
	Toplam	F	209	58	130	397	1.061	.588	2
		%	52,6	14,6	32,7	100			
<b>7. Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.</b>	Düşük	F	65	63	47	175			
		%	37,1	36,0	26,9	100			
	Yüksek	F	82	62	78	222			
		%	36,9	27,9	35,1	100			
	Toplam	F	147	125	125	397	4.156	.125	2
		%	37,0	31,5	31,5	100			
<b>8. Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.</b>	Düşük	F	9	6	160	175			
		%	5,1	3,4	91,4	100			
	Yüksek	F	8	2	212	222			
		%	3,	0,9	95,5	100			
	Toplam	F	17	8	372	397	3.817	.148	2
		%	4,3	2	93,7	100			

Psikolojik iyi oluş düzeylerine göre öğretmenlerin okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait görüşlerinin incelenmesine ile ilgili analizler sonucunda, Tablo 4.3'de görüldüğü gibi psikolojik iyi oluş düzeylerine göre görüşler incelendiğinde ise psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük ve yüksek olan öğretmenlerin düşüncelerinin karşılaştırılmasından elde edilen ki-kare değerleri, kritik değerlerden düşük çıkmıştır. Bu bulgu ışığında okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen “kolaylaştırıcı faktörlere” ait öğretmen görüşlerinden “Öğretmenler, okul öncesi program ile ilgili önceden yeterince bilgilendirilmelidirler”, “Öğrencilerin karşılaştıkları sorunlarla baş etmeleri için gerekli destek birimleri bulunmaktadır.”, “Sınıfların öğrenci mevcudu uyum sorunları yaşayan öğrenciler için yeterli zaman ayırmaya uygundur.”, “Uyumu kolaylaştırmak için yaratıcı oyun, etkinlikler vb. konularda öğretmenlere güncel eğitimler verilmektedir.”, “Sınıflarda uygulanan programlar için gerekli fiziksel donanımlar sağlanmaktadır.”, “Okulların fiziki koşulları öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verecek durumdadır.”, “Uygulanan ders programları ve içeriği uyum sürecini geliştirme konusunda yeterlidir.”, “Uyum problemi yaşayan çocuğun ailesi ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.”, maddelerine yönelik görüşlerin sıklığı üzerinde öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin farklılaşmadığı gözlenmiştir.

#### 4. Tartışma Ve Sonuç

Bireylerin, mesleki yaşamlarında, özel yaşantılarında ve sosyal yaşantılarında başarılı olabilmesi, kendisine ve topluma faydalı bir birey olabilmesinin temelleri aile içinde atılmaktadır. Özellikle çocukların geçirdiği 2-7 yaş arasındaki gelişimsel evreler ve bu evrelerdeki yaşadıkları duygu durumları, dil gelişimleri, psikolojik, fizyolojik ihtiyaçlarının tatmin edilme durumlarının çocukluktan birey olana kadar yaşamını önemli derece etkilediği bilinmektedir (MEGEP, 2006). Bu durum okul öncesi yaş grubundaki çocukların okul yaşamına atıldıkları ilk süreç olan okul öncesi eğitimlerini ve bu eğitime uyum sürecini de etkilemektedir. Diğer yandan okul öncesi eğitim kurumları, okul öncesi yaş grubundaki bu çocukların zihinsel, psikomotor, sosyal, duygusal gelişimi için önemli olduğu, çocukları eğitim yaşamına hazırladıkları önemli kurumlardır. Bu gelişim evresindeki çocukların gelişimine uygun ihtiyaçlarının sağlanamaması, hem aile içinde hem de okul öncesi eğitimde olumsuzlar yaşaması “çocukların hayatı boyunca silinmeyecek izlerin oluşmasına neden olabilmektedir”. Ayrıca ilköğretime hazırlık fonksiyonu olan okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların ilköğretimdeki akademik ve duygusal açıdan daha az problem yaşadıkları da bilinmektedir (Gedik, 2015:22). Gedik’in 2005 yılında “çocukların okula uyum süreçlerini öğretmen algılarına göre araştırdığı çalışmasının bulguları da bu bilgiyi desteklemektedir. Çocukların okula uyum süreçleri ise okul öncesi eğitim kurumundaki etkileşimlerini, eğitim aktivitelerinde gerekli verimi alabilmelerini, duygusal ve bilişsel gelişimlerini etkilemektedir. Tüm bu bilgilerden yola çıkarak çocukların okula uyum süreçlerini etkileyen faktörlerin araştırılması amacıyla yapılan bu araştırmada, öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Psikolojik iyi oluş düzeyi düşük ve yüksek olan öğretmenlerin, çocukların okula uyum sürecini etkileyen faktörlere ilişkin görüşlerinin araştırılması ve bu

görüşlerin öğretmenlerin psikolojik iyi oluş hallerine göre farklılaşma durumu araştırılmıştır. Araştırma kapsamına alınan 397 öğretmeni %44,08'inin (175 öğretmen) psikolojik iyi oluş düzeyinin düşük olduğu, %55,92'sinin (222 öğretmen) psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmenlerin görüşlerine göre, çocukların okula uyum sürecini etkileyen "genel faktörlere ilişkin bulgularda, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Bu genel faktörlerden ilki olan çocukların "okula uyum problemlerine" ilişkin bulgulara göre; Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeyine göre çocukların okula uyum sürecini etkileyen faktörlere yönelik sahip oldukları görüşlerde anlamlı olarak farklı olduğu belirlenmiştir. Şöyle ki, psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin %78,9'u "uyum problemi yaşayan çocuklar arkadaşlarını da olumsuz etkiler" görüşüne katılırken, yüksek olanların %87,4'ü bu görüşe katılmaktadır. Ancak bu farklılığa rağmen yine de tüm öğretmenlerin çoğunluğunun çocukların uyum sorunu yaşamalarının diğer arkadaşlarını olumsuz yönde etkilediği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Çocuklar ailede ve yakın çevresinde etkileşimde bulunduğu bireylerin davranış ve tutumlarına göre olumlu ve ya olumsuz duygusal davranış modelleri ve bunlara uygun kişilik yapısı geliştirirler (Oktay, 2000). Araştırmamızda, okula uyum sürecini etkileyen genel faktörlerden ikincisi olan "şımartılmış çocukların okula uyumuna ilişkin bulgularda ise, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olduğu, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin yüksek olanların %83,3'ünün, Psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin ise %69,7'sinin "şımartılmış çocukların okula uyumunun geciktiği" görüşündedirler. Bu görüşe katılan öğretmenlerin çoğunluğunun psikolojik iyi oluş düzeylerinin yüksek olduğu anlaşılmış olsa da genel olarak tüm öğretmenlerin (397 öğretmen) çoğunluğunun (%77,3) şımartılmış çocukların okula uyum sürecinin geciktiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu bulgu ile aile içinde ve/veya çevresindeki kişiler tarafından şımartılmış olan çocukların uyum sorunu yaşadıkları bunun da nedeninin duygusal sorunlar ile olduğu düşünülebilir. Okul öncesi eğitime devam eden çocukların okula uyum sürecini etkileyen üçüncü olarak diğer faktörler kategorisine alınan "çocukların akranları ile önceden tanışıklığı uyum sürecini etkileme" faktörüne ilişkin öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı, tüm öğretmenlerin çoğunluğunun (%89,9) "önceden tanışıklığın uyumu sürecini etkilediği" görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunluğunun (%84,7) "Kendisini ifade edemeyen çocuklar uyum sağlamakta zorlandıkları" görüşündedirler. Benzer şekilde öğretmenlerin çoğunluğunun (%86) "Akranları tarafından ret edilen çocukların uyum sürecinin daha uzun olduğu" görüşünde oldukları, %93,2'sinin "çocukların uyum sürecini kardeş, hastalık, ölüm vb yaşantıların etkilediği" görüşünde oldukları belirlenmiştir. Bu diğer faktörlere yönelik psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan ve düşük olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olmadığı, tüm öğretmenlerin diğer faktörler kategorisindeki faktörlerin çocukların okula uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin, cinsiyetine, kıdemlerine, sınıftaki öğrenci sayılarına göre çocukların okula uyum sürecini etkileyen genel faktörlere ilişkin görüşleri arasında farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Çocuklar gelişimsel süreçlerinde olumlu ve olumsuz duygulardan etkilenmektedirler ki bu normal bir süreç olarak kabul edilmektedir. Ancak olumsuz duyguları yaşama sıklığı ve şekli çocukların duygusal gelişimi için oldukça önemli ve etken bir faktördür. Çocuğun duygusal durumuna etki eden etmenlerden olan aile bireylerinin çevrenin tutum ve davranışları çocuğun duygusal durumunu ve hatta onların olumsuz duygu



durumu yaşamalarını etkileyebilmektedir. Çocuk bu şekilde aile bireyleri ile çevre ile etkileşiminde edindiği deneyimleri, alışkanlıkları, becerileri, davranış şekilleri onların “temel yaşamsal deneyimleri” olduğu gibi okula uyum sürecini de etkileyebilmektedir. Çünkü çocuk okul öncesi eğitime kadar aile bireyleri ve yakın çevre bireyleri ile etkileşimde edindiği tutum, davranış ve becerileriyle okula başlar. Ayrıca aile ortamında yaşanan deneyimlerin çocukların okula uyum sürecini etkileyeceğini ifade eder (Kandır, 2003: 15). Araştırmamızda, çocukların uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ilişkin bulgulardan, psikolojik iyi oluş düzeyleri düşük olan öğretmenlerin %81,7’sinin, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin ise %89,2’sinin ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zaman uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Genel olarak öğretmenlerin çoğunluğunun (% 85,9) ailelerin çocukları ile okul dışında geçirdikleri zamanın çocukların uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmamızda psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek ve düşük olan öğretmenlerin çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörlere” ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık olmadığı belirlenmiştir. Buna göre, çocukların okula uyum sürecini etkileyen “ailesel faktörler” arasında yer alan faktörlerden, “annenin iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesinin okula uyum sürecini olumsuz etkilediği” (%74,3), “anne ve babası ayrı yaşayan çocukların okula uyum sorunu yaşadıkları” (%65,7), “babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesinin okula uyum sürecini olumsuz etkilediği” (% 59,2) görüşünde olduklarını belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerden kıdemi 6-10 yıl olanların çoğunluğu (%62,2) bu görüşe katılırken, kıdemi 10-20 yıl olanların ise ancak %34’ünün bu görüşe katıldığı anlaşılmıştır. Öğretmenlerin kıdem süresi arttıkça “babanın iş yoğunluğu nedeniyle çocuklarla az ilgilenmesinin okula uyum sürecini olumsuz etkilediği” görüşen daha az katıldıkları ifade edilebilir. Ayrıca kıdem yılı 10-20 olan öğretmenlerin çoğunluğunun (%89) Ailelerin çocukla okul dışında geçirmiş oldukları zamanın uyum sürecini etkilediği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Araştırmamızda, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan öğretmenlerin %45’inin psikolojik iyi oluş düzeyi düşük olan öğretmenlerin %38,9’unun uyum problemi yaşayan çocukların ailelerinin genellikle sorunlu olduğu görüşünde oldukları bu görüşte olanların dağılımının en yüksek dağılım oranında olduğu anlaşılmıştır. Genel olarak, tüm öğretmenlerin ise %42,3’ünün uyum problemi yaşayan çocukların ailelerinin genellikle sorunlu olduğu görüşünde oldukları anlaşılmıştır.

## 5. Kaynakça

- Akdoğan, A. ve Polatçı, S. (2013) Psikolojik sermayenin performans üzerindeki etkisinde iş aile yayılımı ve psikolojik iyi oluşun etkisi, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17(1), 273-293.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32, 470-483
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34-43.
- Diener, E., Emmons, R.A., Larsen, R. J., ve Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75.
- Erkuş, A. (2011). *Davranış bilimleri için bilimsel araştırma süreci*. 3. Baskı, Seçkin Yayıncılık San. Tic. A.Ş. Ankara.
- Gedik, S. (2015). Öğretmen Algılarına Göre 60-66 Aylık Çocuklarda Okula Uyumun İncelenmesi (Fatih İlçesi Örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Gülay, H. (2010). Okul Öncesi Dönemde Akran İlişkileri. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kandır, A. (2003). *Gelişimde 3-6 Yaş Çocuğum Büyüyor*, İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Kıran, B. (1993), Cinsiyetleri ve denetim odakları farklı lise öğrencilerinin uyum alanları ve denetimlerinin incelenmesi. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- MEGEP, (2006), Eğlence Hizmetleri Çocukların İhtiyaçlarını Karşılama, Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi, Ankara Alıntılama Yeri:  
[http://megep.meb.gov.tr/mte\\_program\\_modul/moduller\\_pdf/Çocukların%20İhtiyaçlarını%20Karşılama.pdf](http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Çocukların%20İhtiyaçlarını%20Karşılama.pdf) Alıntılama Tarihi: 12.09.2017
- Oktaç, A. (1999), *Yaşamın sihirli yılları*, İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- Telef, B. B. (2011). *Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PIOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*.11. Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi, 3-5 Ekim, Selçuk- İzmir.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PIOO): Türkçeye Uyarlama, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

## MİLLÎ EDEBİYAT DÖNEMİ ROMANLARININ SAĞLIK VE HASTALIK KAVRAMLARI BAKIMINDAN İNCELENMESİ<sup>132</sup>

**Yıldız YENEN AVCI**

Dr., MEB, y\_yenen@hotmail.com

### ÖZET

İnsanoğlunun beden ve ruh yönünden hastalıklardan uzak olma durumu olarak tanımlanabilecek olan sağlık kavramı, edebiyatın da üzerinde durduğu konulardan biridir. Bu çalışmada Millî Edebiyat Döneminde kaleme alınmış olan romanlar sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiştir. Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır ve aşağıdaki eserlerle sınırlıdır: Halide Edib Adıvar: *Seviyye Talip, Yeni Turan Handan, Mev'ut Hüküm, Ateşten Gömlek, Vurun Kahpeye*, Reşat Nuri Güntekin: *Çalılık Konak*, Yakup Kadri Karaosmanoğlu: *Kiralık Konak, Nur Baba*; Refik Halit Karay: *İstanbul'un Bir Yüzü*; Ömer Seyfettin: *Efruz Bey, Yalnız Efe*; Aka Gündüz: *Aysel*, Ebubekir Hazım Tepeyran: *Küçük Paşa*, Müfide Ferit Tek: *Aydemir*. İncelenen eserlerde Halide Edib'in hasta kahramanlarına bir kadın inceliği ve anne duyarlılığıyla yaklaştığı görülür. Hastalık süresince en az bir doktorun muayenesinden geçen insanlar, konsültasyonlardan sonra, en son çare olarak, yurt dışına (Mısır, Almanya, İtalya) gönderilirler. *Çalılık Konak*'ta hayatın içinde hastalıkların da yer aldığı, hasta insanın ümitsizliğe teslim olmaması gerektiği vurgulanmaya çalışılır. Yakup Kadri *Kiralık Konak*'ta, mutsuz ruh hâllerinin sinirsel hastalıklara yol açabileceğini, *Nur Baba*'da ise, hem kötü alışkanlıkların hem de depresyonun insan bünyesine yaptığı tahribatlara yer verir. Refik Halit Karay *İstanbul'un Bir Yüzü*'nde sonradan görme insanların paranın gücünü sergilemesi konusunda hastalıktan yararlandığını belirtir. Ömer Seyfettin *Efruz Bey*'de, sinirli insanların baygınlık geçirmeye meyilli olduğunu anlatırken *Yalnız Efe*'de ise, veremi konu edinir. *Aysel* romanında o günlerde bir salgın gibi görülen sıtmanın birçok kişiyi öldürdüğü; *Küçük Paşa*'da, sefaletle boğuşan insanların doktora yabancı oldukları ve zor bir hastalık süreci geçirdikleri; *Aydemir*'de tıp tahsil etmediği hâlde hastalara şifa dağıtan fakat hastalanmaktan da kendini koruyamayan bir kahramanın yaşadığı durum anlatılır. İncelenen dönem romanlarında genel olarak ruh bunalımlarının neden olan bedensel rahatsızlıklara yer verildiği, hastalara "hava değişimi reçetesi"nin uygulandığı, hastalıkların önemsenmesi gerektiği, aksi takdirde ölüme sonuçlanabileceği belirtilir.

**Anahtar Kelimeler:** Millî Edebiyat Dönemi romanları, sağlık, hastalıklar, tedavi yöntemleri.

---

<sup>132</sup> Bu çalışma, Dr. Öğr. Üyesi Hayrettin AYAZ danışmanlığında hazırlanan "Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının (1911 – 1923) İnsani Değerler ve Türkçe Eğitime Katkıları Bakımından İncelenmesi" adlı doktora tezinden türetilmiştir.

## INVESTIGATION ON THE CONCEPT OF HEALTH AND DISEASES IN NATIONAL LITERATURE PERIOD NOVELS<sup>133</sup>

**Yıldız YENEN AVCI**  
Dr, MEB, y\_yenen@hotmail.com

### ABSTRACT

The concept of health, which can be defined as the state of being away from illnesses in terms of body and soul of human beings, it is one of the issues that literature has been emphasizing. In this study, the novels which were taken in the period of National Literature were examined in terms of health and disease concepts. The research is a descriptive study in the screening model and is limited to the following works: Halide Edib Adivar: *Seviyye Talip, Yeni Turan Handan, Mev'ut Hüküm, Ateşten Gömlek, Vurun Kahpeye*, Reşat Nuri Güntekin: *Çalığışu*, Yakup Kadri Karaosmanoğlu: *Kiralık Konak, Nur Baba*; Refik Halit Karay: *İstanbul'un Bir Yüzü*; Ömer Seyfettin: *Efruz Bey, Yalnız Efe*; Aka Gündüz: *Aysel*, Ebubekir Hazım Tepeyran: *Küçük Paşa*, Müfide Ferit Tek: *Aydemir*. In the works examined, Halide Edib is approached to her heroes with a woman's temperament and mother's sensitivity. People who have passed the examination of at least one doctor during the illness are sent to the country abroad (Egypt, Germany, Italy) as a last resort after the consultations. In *Çalığışu*, it is emphasized that illness should be included in life and that the sick person should not surrender to despair. Yakup Kadri tells us that unhappy moods can lead to nervous diseases in *Kiralık Konak*, and in *Nur Baba*, both bad habits and depression can harm humans. Refik Halit Karay states in *İstanbul'un Bir Yüzü* that people who got rich later benefit from the disease in exhibiting the power of money. Ömer Seyfettin in *Efruz Bey* tells that the nervous people are prone to fainting, whereas in *Yalnız Efe* mentions tuberculosis. In *Aysel* novel, the plague that was seen as an epidemic in those days killed many people; In *Küçük Paşa*, people who struggle with poverty are foreign to the doctors and have a difficult illness; In *Aydemir*, the situation in which a hero who has not received medical education distributes cure to the illness but cannot protect himself from the illness is explained. It is stated that, in the novels studied in the period, the physical disorders caused by the soul depressions are generally included, to the diseases "air change prescription" is applied, illnesses should be considered, otherwise can be resulted in death.

**Keywords:** National Literature Period novels, health, diseases, treatments.

---

<sup>133</sup> This study is derived from a Ph.D. dissertation titled "Investigation of National Literature Novels (1911 - 1923) In Terms of Human Values and Contributions to Turkish Education" prepared by Ass. Prof. Dr. Hayrettin AYAZ counseling.

## GİRİŞ

Anlamsal bakımdan birbirinin karşısı olan sağlık ve hastalık sözcükleri, yalnızca canlı hayatı için söz konusu olan iki doğal görünümdür. Türkçe Sözlük'te (Dil Derneği, 1999: 1128) "Vücudun hasta olmaması durumu, vücut esenliği, esenlik, sıhhat." olarak geçen *sağlık* kavramının insanoğlunun en değerli varlığı olduğunu söylemek mümkündür; çünkü insan beden ve ruh yönünden kendini iyi hissettiği sürece sorumluluklarını yerine getirebilir, hayatına düzenli bir akışta sürdürebilir ve yaşam sevincini hep ayakta tutabilir. Bireyin yalnızca kendi varlığına değil çevresindeki insanlarla da ilişkilerinin niteliğini belirleyen sağlığın bozulmaya başlaması bireyin yaşamında önemli değişimlere neden olur; zira hastalıklar bir yandan bedeni çökertirken diğer yandan da ruhu tahrip eder, bireyin yaşam kalitesinin düşmesine neden olur. Geçmişten günümüze savaşlar, kıtlık, kuraklık, düşman işgalleri insanı tehdit eden ve huzurunu kaçıran durumlar olarak görülmüşse de en büyük tehlikenin vücudun fizyolojisini bozan mikroorganizmalar olduğu unutulmamış; alternatif veya modern tıbbın yöntemleriyle hastalıklara karşı verilen mücadele eski çağdan bu yana sürdürülmüştür. Bireyin hastalıklardan koruma, sağlığına kavuşma arzusu insanı yakından inceleyen bilimlerin ortak paydası olmuştur. Canlı türüne doğrudan veya dolaylı olarak hizmet eden bilimler gibi sanatın tüm dalları da insan üzerindedir ve insanı konu alır; çünkü bütün değerler ancak insanla anlam kazanır. Güzel sanatların diğer dallarında olduğu gibi edebiyat, insanın duyuş, düşünüş ve estetik algılamaların sonucu ortaya çıkan yorumlamaların ürünüdür. Kurmaca âlemin zevk ve beğenilerle yoğrulduğu edebiyatın merkezinde de insan vardır. Edebiyatta insan, olayları hazırlayan, kurguyu sağlayan, hayatın her türlü oluşumunu benliğinde taşıyan ve bunu dış âleme yansıtan temel unsurdur. Klasik edebiyattan başlayarak günümüze kadar süregelen edebî gelenekte de bu algılayışın devam ettiği görülür. Bu çalışmada Millî Edebiyat Dönemi romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiştir. Eser incelemelerine geçilmeden önce Millî Edebiyat Dönemi ve dönem romanlarının genel özellikleri hakkında bilgi verilecektir. Bu bilgiler yapıtların kaleme alındığı sürecin siyasal, sosyal, ekonomik yapısının ve bu yapının insan sağlığı üzerindeki etkisinin anlaşılmasına yardımcı olacaktır.

### Millî Edebiyat Dönemi'ne Genel Bir Bakış

Millî Edebiyat Dönemi, Türkiye'nin son birkaç asrında, çeşitli sosyal, siyasal ve ekonomik olayların tetiklediği bir akım olarak ortaya çıkmıştır. Millî Edebiyat Dönemi'nin ortaya çıkışını ve karakterini belirleyen unsurların anlaşılması bakımından XVII. yüzyıldan XX. yüzyıl başlarına kadarki sürecin tahlil edilmesi gerekir. Bilindiği gibi, Osmanlı Devleti, Viyana kuşatmasından başarısız olup (1683) ardından yapılan Karlofça Antlaşması'yla (1699) ilk kez Batı karşısında mağlubiyet yaşamış, ardından Küçük Kaynarca Antlaşması'yla (1774) da ilk kez büyük ölçüde toprak kaybına uğramıştır. Sonraki dönemlerde kendi valileriyle problem yaşaması (Sened-i İttifak/1808), öz ordusu Yeniçeriliğin ortadan kaldırılması (1826), Mısır Valisi Kavalalı Hadisesi (1831-1833), Kırım Savaşı (1853-1856), Doksanüç Harbi (1877-1878), ve Balkan Savaşları (1912-1913) Osmanlı Devleti'ni zayıflatıp dağılmanın eşğine getirmiştir. Ülkedeki siyasi ve sosyal çalkantılar aslında içten içe edebî zemini de etkilemiştir. 1908'deki II. Meşrutiyet'in ilanı ve ardından Sultan II. Abdülhamid'in tahttan indirilmesiyle sonuçlanan siyasi gelişmelerin yanı sıra Balkan Savaşları'nın patlak vermesinin doğurduğu sosyal çalkantılar, yeni bir edebiyata ve dil anlayışına zemin hazırlar. Tanzimat'la başlayarak II. Meşrutiyet'in ilanı sonrasına sarkan süreçte Osmanlı Devleti'ni ayakta tutmak maksadıyla çeşitli fikirler gelişir. Bunlar Osmanlılık, İslamcılık ve Türkçülük akımlarıydı. Gevşek bir muhtevaya dayalı Osmanlılığın aksine diğer iki akım güçlü bir zeminde var olur. Özellikle Sultan II. Abdülhamid'in saltanatı süresince halifelik sıfatının etkin biçimde öne çıkması İslamcılık akımını hayli güçlendirir. II. Meşrutiyet sonrasında yönetime hükmeden İttihat Terakki Cemiyeti'nin siyasi projeleriyle çıkan Türkçülük akımı ise bir süre sonra devletin resmi ideolojisi hâline gelir. Türkçülük düşüncesini sosyoloji zeminine taşıyarak ona ilmi bir hüviyet kazandıran Ziya Gökalp bu akımın önemli bir şahsiyetidir. "Yeryüzündeki bütün Türkleri siyasi ve kültürel bakımdan birleştirmek ve kaynaştırmak amacına yönelik olarak ortaya çıkan Türkçülük, Ziya Gökalp için 'Türk milletini yükseltmek' demektir." (Tuncer, 1994: 252) "Ziya Gökalp'ta zamanla daha realist bir Türkçülük fikri kuvvetlenmiş, Gökalp, umumî Türkçülüğün **bir kültür Türkçülüğü** olması ve 'fiilî Türkçülüğün' de ancak bir **Türkiye Türkçülüğü** anlatışıyle hareketlenmesi kanaatine varmıştır." (Banarlı, 1971: 116)"1911 yılında Selânik'te çıkmaya başlayan '**Genç Kalemler**' dergisiyle milliyetçilik akımı, edebiyatta da etkili olur. Bu dergi, '**Millî Edebiyat**' deyimini ilk defa ortaya koyar. Millî bir edebiyat yaratmak için, millî bir dilin gerekli olduğunu savunur." (Tuncer, 1994: 240)

Bu akımın edebiyat ve lisan sahasında pek çok temsilcisi bulunmaktaydı. Eserlerinde genellikle tarihsel konulardan esinlenen ve bu yolla ulusal kültür öğelerini telkin etmeye çalışan Ömer Seyfettin “eski ve yeni edebiyatların millilikten uzak olduğunu söyler. Her sözün başında (**edebiyatsız edebiyat yapacağım**) diyerek, her türlü süs, özentî ve yapmacıktan kurtulmak istediğini belirtir. Ona göre, Türk Edebiyatı, Servet-i Fünûn’un getirdiği ‘**kuş, kelebek ve ağlayış dolu**’ havadan kurtulmalı, Türk halkını asırlık uykulardan uyuracak bir canlılığa ulaşmalıdır.” (Kabaklı, 1997: 366) Ancak Millî Edebiyat Akımı’nın başlamasındaki bu heyecan ve hamlelere rağmen amaçlarını dile getirecek bir beyannamenin bulunmayışı, sözü edilen akımın tanımı ve sınırları konusunda görüş ayrılıklarına yol açmıştır. Nitekim bu kanaati taşıyan Orhan Okay şunları söylemektedir:

Yirminci yüzyıl Türk edebiyatının en yaygın varlığından en çok bahsedilen akımı olmakla beraber, belli bir beyanname bulunmadığından hatta mensuplarını programlı ve disiplinli bir tek grup altında düşünmek mümkün olmadığından Millî Edebiyat’ın ne olduğu veya olmadığı üzerinde münakaşalar daha kendi döneminde başlamış, Cumhuriyet’ten sonraki yıllarda da devam etmiştir. Bu yüzden Millî Edebiyat akımından zaman olarak sınırlarını, şahsiyetlerini, eserlerini net bir şekilde belirtmek kolay değildir. Millî edebiyat kavramının tarifi de, bu akımın gelişme süreci içinde az-çok değişikliklere uğramıştır. Her şeyden önce çok defa fikir olarak aynı yılların Türkçülük ideolojisiyle karışmış, bu arada millî edebiyat ile milliyetçi edebiyatın da birbirine karıştırıldığı görülmüştür. (Okay, 2005: 155)

Böyle olmakla beraber, Millî Edebiyat akımının, 1911 yılında Genç Kalemler’de Ömer Seyfeddin imzasıyla kaleme alınan Yeni Lisan adlı makalede öngörülen yeni dil anlayışı doğrultusunda bir hüviyet kazandığı genel kabul gören bir görüştür (Okay, 2005: 72). Derginin yazarları Dili sadeleştirme konusunda bir takım ilkeler ortaya koyarlar, edebiyatta taklitçilikten kaçınılmasını, sanatçıların kendi halkımızın hayatına yönelerek yapıcı eserler verilmesini isterler (Kavcar, 1999: 15).

### **Millî Edebiyat Dönemi Romanları**

Osmanlı devletinin son çeyreğinde ivme kazanan değişim serüveninin, etkili olduğu sahalardan biri de edebiyattır. Bu dönemde yeni türlerin benimsenmeye çalışıldığı, mevcut olanların ise modernize edildiği görülür. Olaya dayalı bir anlatıma, gerçek ya da gerçeğe yakın olanın izdüşümlerine dayanan ve her çağda farklı teknik ve algılayışlarla gelişim gösteren roman, edebiyat dünyasının yakından tanımaya çalıştığı bir kavram olur.

Batılı tarz ve üsluptaki roman, Türk edebiyatında çevirilerle kendini göstermeye başlar. Yusuf Kâmil Paşa’nın Fenelon’dan tercüme ettiği “Telemak” bu yolculuğun birinci basamağı olarak kabul edilir. “*İstemedikleri erkeklerle evlendirilen genç kızların başlarına gelecek kötü sonuçlar üzerinde durarak Toplumsal bir eleştiri getiren Taaşşuk-ı Talât ve Fitnat, edebiyat tarihi bakımından önemli olan; fakat yazınsal değeri olmayan bir eserdir.*” (Naci, 2002: 14) Buna karşın “Türkçede yazılmış ilk romanlardan olan İntibah aşk, kıskançlık ve intikam gibi eski edebiyatta da var olan bu konuları hayal, semboller ve alegorilerden çok, Batılı romanlara has bir tarzda, tasvir ve tahlil metoduyla ortaya koyduğu ve günlük hayatta benzerlerine rastlanabilecek tipler yarattığı için Türk edebiyatında büyük bir yeniliktir.”<sup>134</sup> “Tanzimat döneminde ilk romancılar Batı ile Doğu kültürünü birleştirme çabası gösterirken Batı romanı ile geleneksel hikâyecilik arasında bocalamış” (Arslan, 2007: 57) olsalar da bu türü okuyucuyla tanıştırdıkları, sade dil ile yazmanın önemini dile getirdikleri, hak ve özgürlükler bağlamında topluma yön vermeleri dolayısıyla dikkatleri üzerine toplayan isimler olmuşlardır. Mai ve Siyah,

<sup>134</sup> Mehmet Kaplan’ın “*İntibah Romanı Hakkında Birkaç Söz*” adlı yazısından alınmıştır. Bkz. Namık Kemal (1984), *İntibah*, Hzl. Mehmet Kaplan, Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları, Ankara, s. 3-8

Aşk-ı Memnu<sup>135</sup>, Eylül<sup>136</sup> gibi yapıtlar ile modern romanın örneklerini veren Servet-i Fünun (Edebiyat-ı Cedide) yazarları ise ülkedeki kaosun gölgesinde ancak karamsar ruh hâllerinin yansımalarını işlediği eserlerinde yalnızca ferdi sıkıntı ve kaygılarını ele alabilmişlerdir.

Tanzimat romancıları ülke davalarında söz sahibi olmak isteyen, imparatorluğun derdine çare bulmaya ve göstermeye çalışan, siyasal faaliyetleri olan aydınlardı. Sanata eğitici bir araç olarak bakıyor ve yapıtlarında toplumsal sorunlara da el atıyorlardı. Abdülhamit'in karanlık istibdat döneminde yazan Edebiyat-ı Cedide'ciler ise içine düştükleri karamsarlıkla hayata küsmüş, siyasete sırtlarını dönmüş, kendi toplumlarından da, sorunlarından da hayli kopmuş insanlardı. Romanların kahramanları hayata yenik düşmüş, hayal kırıklığına uğramış duygusal kişilerdir. (Moran, 1994: 68)

Ayrıca dillerindeki yabancı terkipler, ağır ve süslü ifadeler, anlamı güçleştiren sembol ve alegoriler her şeyi olduğu gibi anlamaktan ve anlatmaktan hoşlanan halkla mesafeleri iyice açmıştır. 1911 yılında Genç Kalemler dergisinde yükselen ses, aydın ve halk arasındaki kopukluğun ortadan kaldırılması gerektiğinin sinyallerini vermesi bakımından önemlidir.

Ömer Seyfettin'in "Yeni Lisan" makalesiyle savunduğu dilde sadeleşme fikri, düşüncede hatta sosyal hayatta millîleşme ülküsünü benimseyen aydınlarca geniş bir alana yayılır. Şerif Aktaş'ın "Millî Edebiyat kavramını sadece vezin, sade dil gibi şekli meselelere indirgemek son derece hatalıdır. Yeni Lisan yeni insana ve yeni hayata açılan kapıdır." (Aktaş, 2007: 189) tespitine bağlı olarak yeni dil, yeni hayat, yeni insan ve dolayısıyla yeni toplum o dönem düşünür, yazar ve şairlerinin odağındaki konular olur. Temel kaygıları, sade ve yalın bir konuşma dili ile ülkenin geçeklerini, halkın sıkıntılarını anlatmak olan Millî Edebiyat sanatçıları özellikle hikâye ve roman alanında Türk Edebiyatının ana dokusunu teşkil edecek eserler verirler. Dönemin sanatçıları kimi eserlerinde aşk, kıskançlık gibi bireysel konuları işlerken, kimi zaman da güçlü gözlem güçlerinin ürünü olan ülke gerçeklerini edebiyata taşırlar:

Millî duygu ve düşünceye bağlı edebiyatı savaşın getirdiği felaketler de besledi. Bütün savaş boyunca ve arkasından gelen İstiklal Harbi müddetince şiirde hece vezni, halk şiiri nazım şekilleri ve sade bir dille eser verenlerin sayısı arttı. Roman ve hikâye dalında millî konuları yine sade bir ifade içinde anlatan eserler yazıldı. 1923'e gelindiği zaman artık dil en mükemmel şeklini almış, konuşma dili ile yazı dilli arasında, herhangi nemli bir fark kalmamış, Türkçe ile bütün Türk milletinin rahatlıkla anlayabileceği bir edebiyat meydana geldi. (Birinci, 2004: 30)

İncelemeye esas alınan bu romanlar, Osmanlı Devleti'nin çöküş dönemiyle Mücadele'nin devam ettiği ve yeni bir geleceğin inşa edilmeye çalışıldığı süreçte kaleme alınmışlardır. Bu geçiş ikliminde bir yandan savaşın doğurduğu alt-üst oluşları diğer yandan da filizlenen umutları görmek mümkündür. Yine bu romanlarda gözlenen diğer bir husus da geleneksel değerlerle yeni fikirlerin çarpıştığı zeminde insanın çeşitli boyutlarıyla ele alınmış olmasıdır. Toplumun yaşadığı değişimin bir sonucu olarak ortaya çıkan Millî Edebiyat çeşitli araştırmaların odağı olmuştur. Karabulut (2013) Millî Edebiyat döneminin poetikasında psikolojik temayülleri, Bayrak (2009) ise dönem romanlarında yabancılar konusunu incelemiştir. Demir (2012) Yeni Lisan makalesinden hareketle yeni bir devletin ve millî kimliğin dil aracılığıyla nasıl inşa edildiğini ortaya çıkarırken Ziya Gökalp ve Ömer Seyfettin örneğinde bunun yöntemleri üzerinde durur. Ulutaş ve Ulu "Millî Mücadele Sahnesi Olarak Ankara'nın Türk Romanına Yansıması" adlı çalışmasında Ankara romanından yola çıkarak Ankara'nın, Millî

<sup>135</sup> Kantarcioğlu, bu eserde yazarın geleneksel roman teknikleriyle dramatik roman tekniklerini başarılı bir şekilde birleştirdiğini belirtir. Bkz. Sevim Kantarcioğlu (2004), *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*, Akçağ Yayınları, Ankara, s. 37

<sup>136</sup> Yakup Kadri bu esere yönelik beğenisini, "Eylül, bizde yazılmış tek analiz romanıdır. Sonra tekniği itibarıyla Avrupa'dır. Mehmet Rauf (Necip ile) o kadar kuvvetli bir tip yaratmıştır ki, ben o yaşlarda bunun tesirini ve kudretini bütün benliğimde duydum." sözleriyle dile getirir. Bkz. Ahmet Kabaklı (1997), *Türk Edebiyatı*, C. 3, Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları, İstanbul, s. 808

Mücadele sırasında ve sonrasında, bir başkent olma yolunda, nasıl bir değişim gösterdiğini ve bu değişimin Türk Romanına nasıl yansındığını ele alır. Bu çalışmada dönem romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiştir.

## YÖNTEM

Araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Çalışmaya konu olan romanlar 1911-1923 yılları arasında tefrikaları gerçekleşen veya kitap hâline getirilen eserlerdir.<sup>137</sup>

**Halide Edib Adıvar:** Seviyye Talip (1910), Yeni Turan (Tanin 1912, 1912), Handan (Tanin 1912, 1912), Mev'ut Hüküm (Yeni Mecmua 1918, 1919), Ateşten Gömlek (İkdam 1922, 1923), Vurun Kahpeye (Akşam 1923, 1926); **Reşat Nuri Güntekin:** Çalığışu (1920); **Yakup Kadri Karaosmanoğlu:** Kiralık Konak (İkdam 1920, 1922), Nur Baba (Akşam 1921, 1922); **Refik Halit Karay:** İstanbul'un Bir Yüzü (1939, İstanbul'un İçyüzü adıyla: 1920); **Ömer Seyfettin:** Efruz Bey (1919), Yalnız Efe (Büyük Mecmua 1919); **Aka Gündüz:** Aysel (1919); **Ebubekir Hazım Tepeyran:** Küçük Paşa (1910); **Müfide Ferit Tek:** Aydemir (1918).

Dönem romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından tek tek incelenmiş, bulgular yeri geldikçe eserlerden yapılan alıntılarla desteklenmiştir.

## BULGULAR

Halide Edib **Seviyye Talip**'te aşk hastalığına tutulmuş bir insanın yaşadıklarına yer verir. Tedavi olarak görülen hava değişiminin (Mısır) olumlu sonuçlar vermediğini anlatır. Fahir, Seviyye'yi gördükten sonra ona tüm varlığıyla bağlanır. Bu aşk onun inzivaya çekilmesine, eskisinden daha az konuşmasına neden olur. İnsanlar bu değişim karşısında onun sinir hastalığına yakalandığını düşünürler. Seviyyelerden döndüğü bir gece Fahir'in sevdiğinin ismini haykırıp, kendinden geçmesi olayın anlaşılmasını sağlar.

Fahir, doktorun önerisi üzerine arkadaşı Numan'la birlikte hava değişimi amacıyla Mısır'a gider. Seviyye'den uzak olmasının, toparlanmasına yardımcı olacağı düşünülse de genç adam yüreğindeki aşkı bir türlü söküp atmaz. Seviyye'ye benzerliği, güzelliği ve sesiyle dikkatlerini üzerine toplayan Pridominna Evelin bile onun acılarını dindiremez.

Halide Edib **Yeni Turan**'da sıkıntı ve stresin bedeni zayıf düşürdüğüne, bunun için de istirahatın, iyi bir uykunun, sağlıklı beslenmenin, hava değişiminin gerekliliğine dikkat çeker. Ayrıca hasta kişilere son içecek olarak "kımız"ın sunulması, yazarın bu konuda da ideolojik yaklaşımını devam ettirdiğini gösterir, çünkü bilindiği üzere kımız, eski Türklerin geleneksel içeceği.

Hasta yatağında son dakikalarını yaşayan Oğuz, su, ayran yerine kendisine kımız getirilmesini ister. Bu içecek onun dünyadaki son nasibi olacaktır. Kaya gönülsüz yaptığı evliliğinin üçüncü ayında hastalanır. Uzun tetkikler sonucu gelinen noktayı doktor:

Bu belki bir iki ay süren uykusuzluk, sinir sistemini bozduğu kadar bünyesine de genel bir zayıflama vermiş. Bütün hayat görevlerine, sinir sistemine, kalbine, ciğerine, barsaklarına, midesine hep birden ihtilâl, bir ağırlık yapmış. Özetleyelim: Şimdi bir isimle nitelenemeyen bu hastalık önü alınmazsa pek korkunç olabilir. (Adıvar,1973: 67)

sözleriyle açıklar. Kaya'nın şiddetli bir nevrasteni geçirdiğini söyleyen doktor ılık su banyolarının, friksiyonların, bol ve sade gıdaların ve kafasını dağıtacak eğlencelerin gerekliliğini vurgular. Ayrıca bir süre eşinden ayrı odada uyumasının ve hava değişimi için farklı ortamlarda gezdirilmesinin yararlı olacağını belirtir. Genç kadının hastalığı ile ilgili dikkat çekici nokta bedeninin ve ruhunun zayıfladığı bu dönemde bile ayran yerine kımız içmek istemesidir. Hamdi Bey bu durumu çığlık olarak değerlendirir:

<sup>137</sup> Çalığışu, Kiralık Konak, Nur Baba, İstanbul'un Bir Yüzü, Efruz Bey ve Yalnız Efe romanlarının yayım bilgileri konusunda Cevdet Kudret'in *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman* adlı çalışmasından yararlanılmıştır. Bkz. Cevdet Kudret (2004), *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman*, 2. Cilt, Dünya Kitapları, İstanbul. Aysel (1933) romanı ilk olarak *Kurbağacık* (1919), daha sonra *Hakiki ve Millî Büyük Hikâye* isimleriyle basılmıştır. Bu konuyla ilgili olmak üzere bakınız. Hüseyin Tuncer (1994), *Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı*, Akademi Kitabevi, İzmir, s. 380. Diğer yapıtlarla ilgili bilgiler ise söz konusu eserlerin tanıtım bölümlerinde yer almaktadır.



“– Hayır, işte Yeni Turan çılgınlığının sonu. Ayrarı da Frengistan’dan getirmediğimiz ya! Fakat kabil değil. Mutlak bu gerici heriflerin milliyetçilik modaları çılgınlığı...” (Adivar, 1973: 69)

Eşinin bu isteğini hazmetmesine rağmen sesini çıkarmayan Hamdi Bey, oda ayırma işini kabul etmez, fakat Kaya’yı mutlu etmek için Yeni Turan koleksiyonundaki kitaplarda birkaçını ona armağan eder. Ayrıca hava değişimi için Kaya’yı Almanya’ya götürür.

Yazar **Handan**’da ise, tedavi edilmeyen psikolojik sorunların ölümle neticelenebileceğinin altını çizer. Ayrıca hastaları hava değişimi için farklı mekânlara (İtalya) yönlendirir. Yazar bu tedavi yönteminin biyolojik rahatsızlıklarda etkili olduğunu; fakat duygusal çözümlere çözüm olmadığını anlatmak ister.

Beyin kanamasından hastaneye yatırılan Handan’ın tetkikler sonucunda menenjit olduğu anlaşılır. Genç kadın bir süre Londra’da Neriman ve Refik Cemal gözetiminde Doktor Charles tarafından muayene edilir. Uzun bir tedavi sürecinden sonra kendine gelse de genç kadın, artık geçmişini ve kim olduğunu hatırlamayan bir insandır. Doktor Charles’in isteği üzerine Doktor Şe’ye, gösterilmek üzere Paris’e götürülür. Doktor, hastanın hava değişimiyle düzelebileceğini belirttiikten sonra Handan, İtalya’da yaklaşık bir ay Sister Janette ve Refik Cemal ile kalır. Su tedavisi, hava değişimi ile iyileşme sürecinde hız kazanan genç kadın, Refik Cemal’e duyduğu aşktan dolayı kahrından ölür.

**Mev’ut Hüküm**’de frengiye yakalanan Sara’nın bu hastalıktan dolayı utanç içinde olduğu anlatılır. Hastalığın kalıcı izli kişilik değişimlerine yol açmadığı ve her bireyde farklı algılandığı görülmektedir.

İç dünyasıyla barışık olmayan -histerikli Behire’nin oğlu- Hayri de cılız, soğuk duruşundan dolayı Kasım Şinasi’ye sıcak gelmez. Atife’nin hiçbir oyun bilmemesinden ve kendisiyle oynamak istememesinden yakındığı küçük çocuk, bir gün kızılığa yakalanır. Tıbbın yetersiz kalışıyla, hayatını kaybeder. Ahmet hayatını arabacılık ederek kazanmaktadır. Bir gece arkadaşlarıyla meyhaneden çıkarken arabalarında çıkan bir kavga sonucu dizinden yaralanır. Hastanede bir süreliğine yatar; fakat yarası tam olarak kapanmaz. Hastanın altı ay boyunca evde oturmak zorunda kalışı, evlere çamaşırcılığa giden karısını çok endişelendirir.

Ayşe Kadın eşinin durumunu görüşmek üzere, fukaralara ayrılan bir günde Kasım’ı ziyaret eder. Doktor hastaneye gelecek durumu olmayan Ahmet’i evinde muayene eder. Hastanın vereme yakalanmış olduğunu fark eder. İkna etme çalışmaları sonucu Haseki Hastanesine kaldırılan hasta bir süre sonra ölür. Bu konuda dikkati çeken hususlardan biri, insanın hastaneye kaldırılmasının yadırganacak bir durum olarak görülmesidir. Çevresindekiler gibi Ayşe Kadın da sağlık kurumlarındaki hastaların bir köşeye atıldığını ve iyi bakılmadığını düşünmektedir. Diğer nokta ise, insanların verem gibi bulaşıcı hastalıklar konusunda yeterli bilince sahip olmadıklarıdır. Bütün ısrarlara karşın eşini hastaneye yatırmamakta direnen kadın, çocuğunun ateşlenmesiyle bu tavrından vazgeçmek zorunda kalır. Bakımsızlıktan ve soğuktan zayıf düşen çocuk, Kasım’ın kendisine gönderdiği yumurtalarla ancak toparlanır.

Eğlence ve içki düşkünü olan Süruri birlikte olduğu kadınların birinden frengiyi kapmıştır. Genç adam, Kasım’ın tüm uyarılarına rağmen, hastalığı karısına bulaştırır. Yazar bu durumu bir cinayet olarak görür:

“Gerçi Süruri bir cinayet kadar fena bir şey yapmıştı; çünkü bu, Sara’yı öldürmekten çok fena idi. Özellikle Sara’yı iki yıldır ağlatan bir «rakibe»den bu zehir alınmıştı.” (Adivar, 1973: 68)

Bu hastalık Kasım-Sara ilişkisinin başlama nedeni olur. Süruri, ölüme yaklaştığını öğrenince bütün kötü alışkanlıklarını terk ederek, aile babası olur. Sara ise bir zehir olarak gördüğü bu hastalığa yakalanmış olmaktan utanç duyar. Kendini toparlayan Süruri’nin gece hayatına dönmesiyle hastalık nükseder. Genç adam çevresindekilere ürperti verecek bir şekilde ölür. Sara ise, iyi bir bakım ve tedaviden sonra tamamen iyileşir.

Eser, başarılı bir doktorun hayatı ve hasta-doktor ilişkisinden başlayan bir aşkın üzerine kurulduğu için dönemin hasta türleri üzerinde açıklayıcı bilgilendirmelere de yer verir. Yaşlı ve tecrübeli bir doktor olan Remzi Bey eski öğrencisi Kasım Şinasi’nin bu türlere bağlı olarak kendine uygun sınıfı seçmesini telkin eder.

Verem, sinir, yüzde doksan dokuzunda kökleşmiş bir haldedir. Sonra bu hastalıklar onlarda tedirgin edici bir duyguluk yapar, kendileriyle çevrelerini ilgilendirmek istekleri hastalık derecesini bulur. Aşk dönemini ayrı tutuyorum. Çünkü o pek kısa bir zaman içindir. Bundan başka zamanlarda kadınlarla biricik ilgilenen insanlar -hasta oldukları vakit- doktorlardır. Bu ruh hâlinde olan insanlar tabii kendileriyle meşgul olunan zamanı sevdiklerinden kadınlarımız da ilişki kurmak için hasta olurlar.

–... Doktor bu memlekette fakara hasta kadının gözünde terbiyeli ve insan duygulu yalnız bir erkek, acısını gideren biricik kurtarıcı araçtır. Zaten fakirler bu memlekette en içten hastalardır. Pek zorda kalmayınca doktora gidemez.

Orta sınıflarda doktor, biricik görülen erkektir. Şiirle ve büyü ile dolu bir yaratıktır. Kocalar doktoru burada da pek sevmezler; onun için orada da ayrı bir durumu vardır. Zengin veyahut birinci sınıflara gelince, onların hastalığı çoğu zaman sinirdir. Bir doktor onlarda kur yapabilecek bir erkektir. Kocaların ilgisizliğini, hayatlarının heyecan ihtiyacını doldurur. (Adivar, 1973: 38)

Halide Edib **Ateşten Gömlek**'te, savaşta iki bacağını kaybettikten sonra kafasındaki kurşunun çıkarılması için ameliyat gününü bekleyen bir hastanın yaşadıklarını anlatır. Doktorlar konsültasyonlar sonucu kırk derece ateşle uyanan Peyami'nin hastalığının, İspanyol nezlesi olduğunu düşünseler de iradesini ve benliğini alan bu hastalığın ağır bir tifo olduğuna karar verirler. Peyami ayrıca kafasına giren bir kurşundan dolayı uzun süre Cebeci Hastanesinde yatar. Bedenin ve ruhun acıları içinde kıvranan kahraman, ızdırap nöbetlerinin ürünü olarak Ateşten Gömlek eserinin muhtevasını oluşturur. Eserde ayrıca Ayşe'nin oğlu Hasan'ın kızılık geçirdiği ve bu yüzden karı-kocanın İstanbul'a gelemedikleri, Cemal tarafından belirtilir.

Halide Edib, **Vurun Kahpeye** romanında ise, hem beden hem de ruh sağlığının önemine değinerek, bir bütünün iki parçası olarak gördüğü bu varlıklar arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu belirtir. Bununla beraber yazarın bilimsel çözümler yerine alternatif tıbdan istifade etmesi ya da hastalığı akışına bırakması öne çıkan bir diğer durumdur.

Aliye annesini küçük yaşta veremden kaybetmiştir. Bu acı olayın baba özlemiyle de daha da derinleşmesi hassas ve içli olan genç kızın, yüreğinin bir hüznün perdesiyle kaplı olmasına neden olmuştur. Bir gelincik gibi narin ve nazlı olan bu ruhu, Hacı Fettah Efendi'nin:

Görüyor musunuz? Erkeklerin içinde yüzü gözü açık namahremeler Müslümanların kalbini fesada vermek için şarkı söyleyerek dolaşıyorlar. Bunlar, bunlar mel'undur, bunların eline çocuklarınızı teslim etmeyiniz, eğer bir gün yalnız içimize Yunan girdiğini değil, başımıza taş yağdığını görmek istemiyorsanız, bu karıların üstleri başlarıyla beraber kendilerini de parçalayınız, yoksa Cenabı Hakk'ın bütün gazapları üzerimizden eksik olmayacaktır. (Adivar, 2009: 39-40)

şeklinde hakaret ve aşağılamalarıyla çok incinir, zayıf bedeni ise hastalanır. Ayrıca Damyanos'un kasabadan ayrıldığı günlerde genç kızın sıtma ile karışık, teşhis edilmeyen bir hastalıktan dolayı yattığından bahsedilir:

"Aliye'de üç gündür durmadan devam eden korkunç heyecan, onu yavaş yavaş donduruyor, kendinden geçiriyor, şakaklarında, bütün damarlarında humma ile tutuşmuş, zehirlenmiş kanı kafasını parçalayacak, damarlarını koparacak gibi atıyor, atıyordu." (Adivar, 2009: 169)

**Çalikuşu**'nda hayatın içinde hastalıkların da yer aldığı, hasta insanın ümitsizliğe teslim olmaması gerektiği, her doğan günün güzelliklere gebe olduğu anlatılmaya çalışılır. Romanda, hassas, içli ve marazi bir yapısı olan Şeyh Yusuf Efendi'nin Feride'ye duyduğu hislerin etkisiyle, Munise'nin ise bir boğaz ağrısıyla yataklara düşüp öldüğü anlatılır. Kızı gibi gördüğü Munise'yi kaybeden Feride, oldukça uzun bir kriz süreci yaşar. Uyandığında ise yaşadığı tüm olumsuz olaylardan arınmış hâldedir. Böylece Feride'nin de küllerinden doğup yeni bir başlangıç yaptığı gözlerden kaçmamaktadır.

Yazar, bu tecrübe ile insanoğlunun yaşayacağı ağır travmaların, krizlerin yeni bir doğuşa kaynaklık edebileceğini anlatmak ister. Hastalıkların da hayatın içinde olduğunu hatırlatan örnekler (Munise'nin soğuk algınlığından, Feride'yi hiçbir konuda yalnız bırakmayan Hayrullah Bey'in ise kanserden ölmesi) bir tarafa bırakılacak olursa, Reşat Nuri'nin hayat felsefesinde tükenişlerin, çöküşlerin yerine, yeniden başlangıçların ve doğuşların ağır bastığını söylemek gerekir.

B... vilayetindeki kız mektebinde musiki hocası Şeyh Yusuf Efendi ile güzel bir dostluğu olan Feride, hocanın hastalandığını öğrenir; çünkü onun kız kardeşi kapısına kadar gelerek kendisinden, kardeşini son bir kez görmesini istemiştir. Yusuf Efendi "İpekböceği" dediği Feride'ye özel hisler taşıyıp bunu ifade edememenin acısıyla yataklara düşmüştür. Hasta bedenin aşkla buluşması duygularını dile getirmekten ziyade içinde yaşayan adamın, ölümünü hızlandırmıştır.

Munise günlerden bir gün boğaz ağrısıyla yataklara düşer. Basit bir nezle olarak düşünülen rahatsızlık boynunun altında oluşan sert bezeler, öksürük nöbetleri ve nefes darlığıyla ileri bir aşamaya gelir. Nefes almakta zorlanan kahramanın ateşi de durmak bilmeyen bir yükseliş arz eder. Munise doktorların tüm çabalarına rağmen kurtarılamaz. Sevgi pınarı, mutluluk kaynağı, yakını, evladı ve dostu olan Munise'nin ölümü Feride'nin benliğinde bir kriz etkisi yaratır. Yaklaşık olarak on yedi gün devam eden bir şoktan sonra uyanıp kahkahalar atan genç kız kırk gün sürecek beyin hummasına tutulur. Nihayet kendine gelen kahraman öncelikle tutam tutam dökülen saçlarını ensesinden keser. Böylelikle Feride uzun bir şuur kaybından sonra kendini toparlamayı başarır. Bütün acılarını geride bırakarak hayatında yeni bir sayfa açar. Bu örneklerin yanı sıra Kâmran'ın eşini tedavi için Ada'ya, İsviçre'ye götürdüğü, üç yıl hasta bakıcılığını yaptığı; fakat eşinin sağlığına kavuşamadığı belirtilir.

Eserde ayrıca hastalıkların tedavisinde batıl ilaçlara da başvurulduğu görülmektedir. Zeyniler köyünde dini bilgiler vermekle yükümlü olan Hatice Hanım'ın okulda asılı olan yılan levhasını Şahmeran diye tanıttığı ve hasta olan köylülerin isimlerini yılanın karşısına yazmak suretiyle, onların tedavisine çalıştığı belirtilir.

Yakup Kadri **Kıralık Konak'**ta, mutsuz ruh hâllerinin sinirsel hastalıklara yol açabileceğini, büyük acıların neden olduğu derin kederlerin ise vücudun fonksiyonlarını bozabileceğini anlatır. Seniha içinde bulunduğu ortamdan mutlu olmadığından dolayı ruhsal açıdan sağlıklı günler yaşamaz. Sinir buhranlarının ilkinde bayılarak, hekimlerin isteği üzerine yer ve hava değişimi için, Büyükada'ya gönderilir. Burada bir süreliğine mutlu olsa da genç kızın arzuladığı asıl mekân, Avrupa'dır. Kahraman evden kaçıp yabancı ülkeye gidene kadar sinirli, bezgin, mutsuz ruh hâlinde bir türlü çıkmaz.

Yakup Kadri'in Halide Edib'in aksine hasta kahramanlarına mesafeli ve katı davrandığı görülür. Zavallı Hakkı Celis yazarın her sözünün savunuculuğunu yapmasına rağmen susuzluğunu dindirecek birkaç damla suyu içmeden ölür. Kırgınlıklar, yalnızlık ve çaresizlik Naim Efendi'nin ruhunu kemirir, yaşlı bedenini her geçen gün biraz daha çökertir. Midesinden ya da kalbinden gelen hıçkırıkların ardı arkası kesilmez. İlgisizlik, yokluk ve bakımsızlık zavallı adamı komaya kadar götürür. Eserin sonlarına doğru yaşlı adamın can çekiştiğinden bahsedilir.

Yazar **Nur Baba'**da ise, hem kötü alışkanlıkların hem de depresyonun insan bünyesine yaptığı tahribatları konu edinir. Eserde Nur Baba'nın Nigâr Hanım'a duyduğu aşktan dolayı bir histeri nöbetine tutulduğu görülmektedir. Dergâha gelen ziyaretçi kadının söylediklerine göre Nur Baba: "Nigâr, Nigâr, Nigâr!" (Karaosmanoğlu, 2005: 127) diye inleyip göğsünü parçalıyor, başını duvarlara vurup, kendini yerden yere atıyormuş. Bu ruhsal rahatsızlığın nedeni olarak da:

Bin ümit, bin arzu, bin iştihak ile denizde, uzaktan pencerelerinize karşı şarkı söylüyormuş.

Maksadı yalnız sizin pencerelerinizdeki aydınlığa bakmak, o aydınlığın içinde sizin hiç olmazsa bir gölgenizi görebilmek ve sonra çekilip gitmek imiş. Fakat siz me'mulünün fevkinde, kendisine cesaret vermişsiniz. Kafesi kaldırmış ve daha ziyade yaklaşmasında mahzur olmadığını anlatır birçok hareketlerde bulunmuşsunuz. Bunun üzerine, o da yavaş yavaş size doğru gelmiş; ötesini tekrara hacet yok zannederim. Pencereyi kapayıp 'Aman bu ne muziç [usanç verici, dayanılmaz] adam!' diye söylenmişsiniz. (Karaosmanoğlu: 2005: 127)

anlattığı hikâyeden Nigâr Hanım'ın ilgisizliği düşünülmüştü. Kendisinin yanlış gördüğünü veyahut hikâyenin aslına uygun anlatılmadığını düşünen genç kadın, gerçeği ortaya çıkarmak için ilk olarak âşığını ziyarete gider. Bir zamanlar kendisini kahkahalarla karşılayan insanlar soğuk ve lakayit bir sima ile karşılarlar. Nigâr Hanım bir yönden ayağını oğuşturana diğer yandan yastığını düzeltene muhibbeler arasında Nur Baba'ya masumiyetini gözyaşları içinde anlatmaya çalışır. Hastanın kısa bir süre içinde kendini toparlaması bu durumun bir oyundan ibaret olduğu şüphesini uyandırmaktadır. Yazar, istediği kadını etkilemeye çalışan bir erkeğin hastalık numarasıyla bunu başardığını anlatır.

Nigâr beş, altı yıllık kısa evliliği içinde sigara, alkol ve uyuşturucunun bağımlısı olur. Bu zararlı alışkanlıklar karşısında bedeninin ve ruhunun her geçen gün dirayetini kaybettiğini, çöküşe doğru sürüldüğünü fark etse de bunun önüne geçmek için geç kaldığını anlar. Macid, ruh buhranlarıyla belleğine ket vurulan, ne yaptığının farkında olmayan bilinçsiz, zayıf Nigâr'a çok üzülür. Sonuç olarak; önemli konularda verilen yanlış kararlar mutsuzluğu, mutsuzluk bağımlılığı, bağımlılık ise çöküşü getirmiştir.

**İstanbul'un Bir Yüzü'**nde sonradan görme insanların paranın gücünü sergilemesi konusunda hastalıktan yararlandığı görülür. Kâni, çocuğunun rahatsızlığı üzerine telefonu eline alarak İstanbul'un bütün doktorların

çağırır. Basit bir boğaz rahatsızlığından dolayı hasta kızın başına her biri farklı uzmanlık alanlarına sahip yirmi doktor toplanır. Bu durum onun evlat sevgisinden değil, gösteriş budalalığından kaynaklanır.

"...zengin adamlarda evlât muhabbeti (sevgisi) daha fazla mı oluyor ne, yahut başka derdin olmuyor da ona mı merak salıyorsun, her ne ise aklımı oynatacaktım." (Karay, 2005: 28) şeklinde ruhsal durumu anlatılan babanın asıl maksadı evladına düşkün bir baba numarası ile parasının gücünü sergilemektir. Tedaviyi üstlenen doktora verdiği yüklü miktardaki ücretle bunu başaran kahramanın kızı da birkaç günde sağlığına kavuşur. Eserde ayrıca, hayatında hiç hastalık görmeyen Fikri Paşa'nın bir hafta içinde zatürreden öldüğünden bahsedilir.

Ömer Seyfettin **Efruz Bey**'de, sinirli insanların baygınlık geçirmeye meyilli olduğunu anlatır. En küçük şeye öfkelenip, baygınlık geçiren Efruz'un annesi, isim değişikliği konusunda her zamanki rahatsızlığını (ayıp bayılma) yaşar. Bununla beraber eserde saraydaki harem ağasının dizanteriye yakalandığı ve Salih Paşa'nın ilaçlarıyla şifa bulduğu anlatılmaktadır.

**Yalnız Efe**'de ise, beş yetişkin oğlunu Yemen'e gönderen ve onların geri dönmeleriyle üzülen Tosun Dayı'nın vereme yakalandığı görülür. Evlat acısıyla bir deri bir kemiğe dönüşen Tosun Dayı "ince dert" dedikleri hastalıktan can çekişmektedir. Uğursuzluk demeti sayılan baykuşun ötüşü yaşlı adamın eşini kara kara düşündürür. Kahramanlar bilimsel ya da alternatif tedaviler uygulamak yerine ölümü sessizce beklerler.

Yazar, **Aysel** romanında o günlerde bir salgın gibi görülen sıtmanın birçok kişiyi öldürdüğünü ifade eder. Halkın bir tür ölüm daveti olarak gördüğü hastalığı bekleyerek atlatmaya çalışması ise, vahim vericidir. Önce sıtmaya yakalanan sonra humma nöbeti geçiren Ali, bir süre yatağa mahkûm olur. Hummanın genellikle hastayı öldürdüğünü bilen Aysel, içine baygınlık veren bir korku ile gizlice Ali'yi ziyarete gider.

Hem Ali bir kaç gündenberi hasta idi. Kulaktan işittiğine göre sıtma gelmiş, sonra galiba hümma sarmış. Hümmmanın daima öldürdüğünü hatırladıkça ve zihninden bir sürü ölmüş ismi geçtikçe yüreği çarpıyor, ve içine baygınlık veren bir korku doluyordu. Bir gün karar verdi, ne olursa olsun, Ali'nin evi civarında dolaşacak, hiç olmazsa uzaktan, yüzünü görecek. (Gündüz, 1943: 33)

Anne, "Azrail'in kucağında yatan" (Gündüz, 1943: 37) oğlu için bir döşek sermiş ve hastanın başucunda çaresizce beklemektedir:

"İçerisi loş ve sessizdi. Yatak gibi bir şey seriliydi... Ali'nin anası, yatağın başı ucunda oturmuş ve başını sağ avucunun içine almış dalgın dalgın oğlunun yüzüne bakıyordu." (Gündüz, 1943: 35)

Ebubekir Hazım **Küçük Paşa**'da, sefaletle boğuşan insanların doktora yabancı olduklarını ve zor bir hastalık süreci geçirdiklerini anlatır. Suat Paşa'nın -elli iki yaşında- veremden ölmesiyle Küçük Paşa'ya da yol görünür. Salih bu köyde üvey annesinin elinde hayatın acı yüzüyle tanışır. Sefalet, bakımsızlık, açlık, zorlu iklim koşulları, gücünün ve yaşının üstünde iş yapma, kimsesizlik, yalnızlık, ezilmişlik, dışlanmışlık, keder, tiksindiği şeyleri yapmak zorunda kalma, geçmiş mutlu günlere duyulan özlem, çaresizlik... ve olumsuz anlamı çağrıştıran daha pek çok sözcük, küçük bedenini zayıflayıp, veremin pençesine düşmesine yol açar. İstanbul'da konakta yaşarken nadir öksürmelerinde bile aile hekiminin muayene edip, bir nevi şekerleme verdiğini hatırlayan Salih, üveyannesinden kendisini bir hekime göstermesini ister. Haçça'nın yanıtı ise oldukça serttir:

"Sös (sus), dedi. Hıra (cılız) oğlan, ağzını hayra aç. Burada hekimin ne işi var?" (Tepeyan, 1984: 145)

Yazar o dönemin insanının hekim algılamasını : "Zira «hekim» adı köylü kulağına bir sıhhat muhafızı gibi değil; insan suretinde bir Azrail ismi gibi geliyordu. Liva merkezlerinin bazılarında bulunan belediye hekimleri köylere ancak katil ve pek ağır yaralama gibi hâdiselerde müddeiumumî ve zabıta memurlarıyla birlikte geldikleri için köylüler, hekimleri ölü hayvan leşleri üzerine konan akbalar gibi telâkki ederlerdi." (Tepeyan, 1984: 145) cümleleriyle anlatır.

Artan öksürük nöbetleri, çocuğun hekime gösterilmesi yerine, kapının önüne konulmasına neden olur. Salih belki hastalıktan ölmemiştir, fakat durmak bilmeyen öksürük nöbetleri onun ölümünü hızlandırmıştır. Üvey annesinin bu nöbetlerden rahatsız olmasıyla kapı önüne koyduğu küçük çocuk, ısınmak için ahıra doğru yol aldığı sırada aç kurtların saldırısıyla hayatını noktalamıştır.

Küçük Paşa'yı köyüne götürmekte olan Bekir ile Mahmut'un hasta oldukları için (frengi ve kansızlık) vazifelerini tamamlamadan askerlik ocağından ayrıldıkları anlatılır. Bekir, babasının İstanbul'dan aldığı ve kendisine bulaştırdığı frengiyle asker ocağındaki birkaç eri zehirler. Gümüşsuyu Hastanesinde burun direğinin yıkılmasıyla çürüğe çıkar. Mahmut ise ocakta yeterli gıdayı alamadığından kansızlık yaşamaktadır. Genç adamın kendini toparlaması için altı ay süreyle köyüne gönderilmesi kararlaştırılır.

İnsanların yanı sıra köydeki hayvanların da bakımsızlıktan nasibin alırcasına bir bir telef olduğu belirtilmektedir. Kötü hayat koşullarının, sefaletin, bulaşıcı hastalıkların sağlığını ve toplum refahının birer sinsi düşmanı

olduğunu söylemek yanlış olmaz herhalde. Anlaşılan o ki, cepheye gönderip haber alamadıklarından dolayı psikolojik bir yıkım içinde olan Anadolu insanının bedeni de zayıf ve hastadır.

Eserde dikkat çeken bir diğer nokta ise, Kamil Ağa'nın köye gitmemek için Küçük Paşa'yı hastalıklı erlerle göndermek isteyişidir. Bu durum onun bencil ve sorumsuzluğundan mı yoksa hastalıklar konusundaki cehaletinden mi geliyor, doğrusu anlamak mümkün değil. Yalnız şunu belirtmede yarar var ki, hastalıklar vatan topraklarında henüz ciddi bir tehlike olarak görülmemektedir.

**Aydemir'de** tıp tahsil etmediği hâlde hastalara şifa dağıtan fakat hastalanmaktan da kendini koruyamayan bir kahramanın yaşadığı çelişkili durum anlatılır. Demir, Taşkent'te yaşanan büyük kolera salgınında doktorların yaklaşmadığı, ailelerin bırakıp kaçtığı hastalara yardım eder. Yazar, onun hastalara yaklaşımını, kendisine sevgi ve hürmet gösteren Ziyet'in ağzından:

Zira hepsine yetiştii. Hepsine baktı, hepsine koruyucu oldu, hepsini sevdi ve çocuğunu iyi etti.

Hepsine nasıl yetiştii? El'an müteaccibim... Birine girer, ilâçlarını verir.

Banyosunu yapar, sonra oradan çıkar diğerine girer. İyilemişlerin yemeğini yedirir, hummalıları bekler, ıstırap içindekileri teskin eder, gece uyuyamayanların yanında oturur... Eczaneye koşar velhasıl her şeyi o yapardı... Gününün yirmi dört saatini de onlara veriyordu... Beşeri hiçbir zaaf, hiçbir ihtiyaç, hiçbir yorgunluk onun için değildi. Ah şüphesiz Han Demir o esnalarda insandan yüksek bir şeydi. Onun bu insan üstü cesareti önünde aileler de öbür doktorlar da vazifeleri başına geldiler. Ahaliye korunma usulünü öğretti ve şehri kurtardı. Kurtarmak için benim annem de hastalığa tutulmuştu. Annemi de o kurtardı. İşte Han Demir bizleri böyle her türlü ölümlerden kurtarmak için, cennet gibi memleketini, dünya güzeli İstanbul'u bırakıp gelmiş... (Tek, 2002: 87)

sözleriyle anlatır. Demir'in geldiğini duyan kadınların hasta çocuklarını ona uzatıp şifa beklemeleri onun olağanüstü güçlere sahip bir insan olduğunu gösterse de Demir'in ülküsünü hayata geçiremeden genç yaşta ölüme doğru gittiğini bilmesi ve bunun önüne geçmemesi çelişkili bir durum yaratmaktadır.

Neyyir ise, Trablusgarp'ta yaralanır. Evinde ailesiyle geçirdiği günlerde yaranın kapanmasına yüz tutmasına rağmen farklı bir bedensel rahatsızlıkla karşı karşıya kalır. Göğsün sızlanması, nefesin tıkanması ve ağızdan kan gelmesi gibi belirtiler gösteren hastalığı, onun ölümüne neden olacaktır.

Yazar, doğaüstü güçler yüklediği kahramanın hangi hastalıktan can çektiğini belirtmemiştir. Ayrıca Neyyir'in ölümü de beklenmedik bir durum olarak yer almaktadır. Olaylar arasında nedensellik ilkesinin göz ardı edilmesi ve bazı konuların muğlak bırakılması, yazınsal bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

## SONUÇ

Türk tarihinde yaşanan savaşlar, siyasi ve sosyal çalkantılara neden olmuş, ekonomik sıkıntıların gölgesinde yaşama tutunan insan beden ve ruh yönünden zorlu bir mücadele vermek zorunda kalmıştır. Açık ve anlaşılır bir Türkçe ile ülke gerçeklerini yansıtmayı ilke edinen Millî Edebiyat Dönemi yazarları Anadolu insanını ilgilendiren hemen her konuyu eserlerine taşımaya çalışmışlardır. Bu çalışmada dönem romanları sağlık ve hastalık kavramları bakımından incelenmiş ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Halide Edib'in eserlerinde hasta insanlara karşı şefkat ve yakınlık sergilediği görülür. Yazar hasta kahramanlarına bir kadın inceliği ve anne duyarlılığıyla yaklaşır. Hastalık süresince en az bir doktorun muayenesinden geçen insanlar, konsültasyonlardan sonra, en son çare olarak, yurt dışına (Mısır, Almanya, İtalya) gönderilirler. Hava değişimi, moral yüksekliği dönemin amansız hastalıklarının bile atlatılmasına vesile olur. Modern tıbbın imkânlarıyla sağlığına kavuşturulan kahramanların hastalık hâllerinin etkileyici bir güzelliğe sahip olduğu görülür. İnsanoğlunun gerçek hayatta fiziksel yönden en zayıf ve kusurlu denilebileği bu dönem –çökmüş bir beden, ferî sönmüş gözler, morarmış gözaltılar, soluk ve sararmış bir ten, kurumuş dudaklar...- romanlarda büyük aşkların ilk evresi olur. Yazarın hasta kadınları güzellikleri ve masumiyetleriyle dikkat çeken varlıklar olarak göstermeye çalışmasını onlara duyduğu şefkatle ilişkilendirmek mümkündür. Bununla beraber Halide

Edib'in hastalığa uygun karakterler çizmeye çalıştığı da görülmektedir. Konsantrasyon güçlüğü yaşayan Handan, menenjit; kadınlara zaafı olan Süruri, frengi; kötü hayat koşullarına sahip Arabacı Ahmet verem; sürekli üşüme, titreme nöbetleri çeken Aliye ise Akdeniz ülkelerinde yaygın olarak görülen sıtmaya yakalanmıştır. Hastalıkların nedenlerini, gelişim evrelerini, yayılım alanlarını ve tanı tekniklerini bilen yazarın bu konuda eşinden destek gördüğü muhtemeldir. Bunun yanı sıra yazarın, gerçek sağlık kurumlarına (Haseki Hastanesi, *Mev'ut Hüküm*; Cebeci Hastanesi, *Ateşten Gömlek*) da yer verdiğini söylemek mümkündür. Reşat Nuri, *Çalıkuşu*'nda genellikle hastalıktan ölen insanlara yer verir. Bu durum, yazarın hastalıkların ciddiyetini kavratmak istemesiyle ilişkilendirilebilir. Yazar, ayrıca insanın yaşadığı büyük yıkımların daha önceki acıları gölgede bırakacağını belirtir. Yazarın hastalığa bakışında, çöküş ve yeniden doğuş iç içedir. Yakup Kadri daha çok, ruh bunalımlarının neden olan bedensel hastalıklara yer verir. Stres, sıkıntı ve depresyonun hastalıkları tetiklediğini belirtir. Yazar, hasta kahramanlarına "hava değişimi reçetesi"ni uygun görse de, bunun bir nihai çözüm olamayacağını anlatmak ister. Yakup Kadri'nin eserlerinde dikkat çeken bir diğer önemli nokta ise, yazarın, hasta kahramanlarına sahip çıkmadığıdır. Eser boyunca kendisinin sözcülüğünü yapan insanların (Hakkı Celis, Naim Efendi) bile, inleye inleye ölüme yürüdükleri gözlerden kaçmaz. Yakup Kadri'nin Halide Edib'in aksine hasta kahramanlarına mesafeli ve katı davrandığını söylemek mümkündür.

Refik Halit, varlıklı insanların basit sağlık problemlerini bile gereğinden fazla büyüttüklerini dile getirirken, Ömer Seyfettin, ruh ve beden sağlığının önemine değinir. Yazar, kahramanların karakterine, gelir durumuna ve kişisel tarihine uygun düşen hastalıklarla eserini reel bir fona kavuşturur. Aka Gündüz coğrafyamıza özgü bir hastalık olan sıtmaya yer verir. *Aysel* romanında insanların tıp biliminin imkânlarından yararlanmadığını ve ilkel tekniklerle sağlığına kavuştuklarını gözler önüne serer. Ebubekir Hazım, *Küçük Paşa* eserinde, dönemin salgın hastalıklarından olan ve zengin, fakir dinlemeden insanları kırıp geçiren "verem"e yer verir. Verem sonuçları itibariyle ölümün diğer ismi olarak anılır. Bununla birlikte taşrada yaşayan insanların hekime uzak oldukları ve önyargıyla yaklaştıkları, oysa yetki sahibi varlıklı insanların ise basit bir öksürük de bile aile hekimini yanında eksik etmedikleri görülür. Müfide Ferit Tek, *Aydemir*'de ise bedensel hastalıklara yer verir. Yazar doğaüstü güçler yüklediği kahramanın hangi hastalıktan can çektiğini belirtmediği gibi olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaz. Bu durum hastalığın seyri ile ilgili bilgilerin muğlak kalmasına neden olur.

Sonuç olarak; dönem romanlarında genel olarak ruh bunalımlarının tetiklediği bedensel rahatsızlıklara yer verildiği, "hava değişimi reçetesi" uygulanan hastaların daha çok yurt dışına yönlendirildiği görülmekte, hastalıkların ihmale gelmemesi gerektiği belirtilmektedir.

## KAYNAKÇA

Adivar, H. E. (1973). *Yeni Turan* (5. Basım). İstanbul: Atlas Kitabevi.

Adivar, H. E. (1973). *Mev'ut Hüküm* (3. Basım). İstanbul: Atlas Kitabevi.

Adivar, H. E. (1973). *Seviyye Talip*. İstanbul: Özyayın Matbaası.

Adivar, H. E. (1974). *Ateşten Gömlek*. İstanbul: Atlas Kitabevi.

Adivar, H. E. (2009). *Handan* (4. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Adivar, H. E. (2009). *Vurun Kahpeye* (3. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Adivar, H. E. (2011). *Mor Salkımlı Ev* (8. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Adivar, H. E. (2011). *Türk'ün Ateşle İmtihanı* (6. Basım). İstanbul: Can Yayınları.

Aktaş, Ş. (2007). Millî Edebiyat 1911-1923. T. S. Halman, O. Horata, Y. Çelik, N. Demir, M. Kalpaklı, R. Korkmaz, M. Ö. Oğuz (Editörler). *Türk Edebiyatı Tarihi* (C. 3). İstanbul: TC Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Arslan, N. (2007). *Türk Romanının Oluşumu*. Ankara: Phoenix Yayınevi.

Bayrak, Ö. (2009). Milli Edebiyat Dönemi Türk Romanında Yabancılar. *Akpınar Kültür Sanat ve Edebiyat Dergisi*. Sayı 21. s. 21- 28.

Banarlı, N. S. (1971). *Resimli Türk Edebiyatı Târîhi*, C. 2. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Birinci, N. (2004). Osmanlı Dönemi Türk Edebiyatı. *Millî Eğitim*, S. 163.

Demir, A. (2012). Millî Kimlik İnşasında İleri Bir Hamle: Yeni Lisan. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. Volume 7/4, s.1395-1403.

Dil Derneği (1999). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Dil Derneği Yayınları.

Gündüz, A. (1943). *Aysel*. İstanbul: Semih Lütfi Kitabevi

Güntekin, R. N. (y.t.y.). *Çalılıkusu*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Kabaklı, A. (1997). *Türk Edebiyatı*. C. 3. İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.

Kantarcıoğlu, S. (2004). *Türk ve Dünya Romanlarında Modernizm*, Ankara: Akçağ Yayınları.

Karabulut, M. (2013). Milli Edebiyat Döneminin Poetikasında Psikolojik Temayüller. *Türk Dünyası Araştırmaları*. Sayı 204. s. 1-13.

Karaosmanoğlu, Y. K. (1979). *Kiralık Konak*. İstanbul: Birikim Yayınları.

Karaosmanoğlu, Y. K. (2005). *Nur Baba* (12. Basım). İstanbul: İletişim Yayınları.

Karay, R. H. (2005). *İstanbul'un Bir Yüzü*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve Eğitim* (3. Basım). Ankara: Engin Yayınevi.

Kudret, C. (2004), *Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman*, 2. Cilt, İstanbul: Dünya Kitapları.

Moran, B. (1994). *Türk Romanına Eleştirel Bir Bakış – I*, İstanbul: İletişim Yayınları.

Naci, F. (2002). *Yüzyılın 100 Türk Romanı*. İstanbul: Adam Yayınları.

Namık Kemal (1984). *İntibah*. Hzl. Mehmet Kaplan. Ankara: Kùltür ve Turizm Bakanlığı Yayınları.

Okay, O. (2005). *Batılılaşma Devri Türk Edebiyatı*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Okay, O. (2005). Millî Edebiyat Akımı, *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi, C.30, İstanbul: DİVANTAŞ*.

Seyfettin, Ö. (2001). *Efruz Bey*. İstanbul: Cümle Yayınları.

Seyfettin, Ö. (2007). *Yalnız Efe* (3. Basım). Akvaryum Yayınevi.

Tek, M. F. (2002). *Aydemir*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.

Tepeyran, E. H. (1984). *Küçük Paşa*. De Yayınevi: İstanbul.

Tuncer, H. (1994). *Meşrutiyet Devri Türk Edebiyatı*. İzmir: Akademi Kitabevi.

Ulutaş, N. ve Ulu, E. (2015). Millî Mücadele Sahnesi Olarak Ankara'nın Türk Romanına Yansıması. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2862> Number: 35, p. 99-113,

Yenen Avcı, Y. (2013). *Millî Edebiyat Dönemi Romanlarının (1911 – 1923) İnsani Değerler ve Türkçe Eğitimine Katkıları Bakımından İncelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.



**DENTAL KAYGININ İLKOKUL 1. SINIF ÖĞRENCİ RESİMLERİNE ETKİSİ**  
**THE EFFECT OF DENTAL ANXIETY ON THE FIRST GRADE PRIMARY SCHOOL STUDENTS'**  
**PICTURES**

Öğretim Gör. Selda Pehlivanlı Akgün\*  
Dr. Öğretim Üyesi. Nuran Say

**ÖZET**

Bu araştırmada okul çağındaki çocukların, dental kaygısına yönelik algılarında, çocuk resminin etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda "Dental Kaygı" olarak adlandırılan kaygı türünden hareketle öğrencilerin, kaygı düzeyi belirlenecektir. Araştırmada yukarıda değinilmiş olan, çocuk resminin önemi ve gerekliliği, bir kez daha vurgulanarak, Dental Kaygıya yönelik algılarının çözümlenmesinde, ne kadar önemli olduğu gösterilmeye çalışılacaktır. Kırıkkale Valiliği, İl Milli Eğitim Müdürlüğünden, Kişisel Bilgi Formu, Projektif Çizim testinden hareketle hazırlanan yönergeler için Araştırma İzni alınmıştır. Kişisel Bilgi formu, Projektif Çizim testinden hareketle hazırlanan yönergeler, Dental Kaygı Yönergelerini Takip Gözlem Formu ve Dental Kaygı Yönergeleri Form Değerlendirme Formu, Renk Dağılımı Değerlendirme Formu, Soldan Sağa Kağıda Yerleştirme Sırası Değerlendirme Formları için; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden ve Kırıkkale Üniversitesi Diş Hekimliği Fakültesi, Pedodonti Anabilim Dalı Öğretim Üyelerinden alan uzman görüşleri alınmıştır. Dental Kaygı Yönergelerini Takip Gözlem Formu ve Dental Kaygı Yönergeleri Form Değerlendirme Formu, Renk Dağılımı Değerlendirme Formu, Soldan Sağa Kağıda Yerleştirme Sırası Değerlendirme Formu yardımıyla ulaşılan veriler; Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri okul türü, İl merkezine bağlı Köy İlkokulları, Merkez İlkokulları değişkenlerinde, yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu değerlendirilmesinde, İstatistik çözümlemede SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Öğrencilerin resimlerini anlatmaları ile birlikte, onların imgesel hayal güçlerinde beliren, kaygı nedenleri de ortaya çıkarılacaktır. Kaygı nedenleri belirlenirse, öğrenciler ilkokulda daha başarılı olabilir. Bu açıdan araştırma, farklı bir bakış açısı sunmak istemektedir. Araştırmada doğal ortamda (sınıf) öğrencilere, doğrudan resim yaptırma ve resim anlatımları sayesinde, onların kendi gözlerinden, farklı bir bakış açısı sunmuştur. Diş Hekimine giden, Diş Hekimine gitmeyen, İl merkezine bağlı Köy İlkokulları ve Merkez İlkokulları, cinsiyetler arasındaki farklılıklarda, karşılaştırmalı olarak ortaya konmuştur. Bu anlatımlar, Diş Hekimlerine çocuklarda kaygının azaltılması için neler yapılabilir konusunda yol göstermesinin yanı sıra, çocuk resminin öneminin gerekliliği de beraberinde vurgulanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dental Kaygı, resim.

---

\* Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı'nda Dr. Öğretim Üyesi Nuran Say danışmanlığında yürütülen, Öğretim Görevlisi Selda Pehlivanlı Akgün tarafından hazırlanan Yüksek Lisans tezidir.

### ABSTRACT

In this study, it was aimed to determine the effect of children's pictures on school age children's the perceptions of dental anxiety. In this context, the level of anxiety will be determined by the type of anxiety called "Dental Anxiety". The importance and necessity of the child picture, which has been mentioned above, will be emphasized once again to show how important it is in solving the perceptions of Dental Anxiety. Research Permission was obtained from Kırıkkale Governorship, Provincial Directorate of National Education for directives prepared based on the Projective Drawing Test and Personal Information Form. Expert opinions were taken from faculty, academic members of Gazi University, Faculty of Education ,Department of Fine Arts Education, Division of Art Education and from Kırıkkale University Faculty of Dentistry Division of Pedodontia for Personal Information Form, directives prepared based on the Projective Drawing Test, Follow-up Observation Form for Dental Anxiety, Evaluation Form for Dental Anxiety Forms, Dissemination Evaluation Form, and Left to Right Placement Evaluation Form: Percentage (%) and frequency (f) distributions of the data obtained by means of Follow-up Observation Form for Dental Anxiety and Evaluation Form for Dental Anxiety Forms, Dissemination Evaluation Form and Left to Right Placement Evaluation Forms were analyzed comparatively in terms of gender, age and school type of the students with variables such as Village Primary Schools affiliated to province center and Central Primary School: SPSS 15.0 f package program was used for statistical analysis and for the evaluation of Personal Information Form. When students describe their pictures, the causes of anxiety that appear in their imaginative imaginations will be revealed. If anxiety causes are identified, students may be more successful at primary school. From this point of view, the research is intended to present a different point of view. The study intends to present a different point of view through their own eyes, thanks to direct painting and paintings in a natural setting (class). The data about the students that go to the dentist and do not go to the dentist and about the Village Primary Schools affiliated to province center and Central Primary Schools were analyzed comparatively with gender difference: These narratives emphasize the necessity of the child-pictures as well as leading the way for what can be done to reduce anxiety among children at dentist.

**KeyWords:** Dental Anxiety, picture.

## Giriş

Kaygı (anksiyete) ve korku, organizma için tehlikeli sayılabilecek bir durum karşısında savunma mekanizmalarını harekete geçiren duygulardır. Korku, bilinen bir tehlikeye karşı gösterilen bir tepki iken, kaygı korkunun daha genel ve bilinmeyene karşı olan şeklidir.

Kaygı, hekimliğin tüm dallarında olduğu gibi diş hekimliğinde ve özellikle de pedodontide gerek hastalar, gerekse hekim için önemli bir problemdir. Çocuğun daha önce görmediği dental aletler, uygulanan tedavi yöntemleri ve diş çekimleri, bunlarla ilgili ağrı ve acı duyma korkusu ile klinikteki yabancı personel, çocuğu duygusal olarak kötü yönde etkileyebilecek unsurlardır. Bunun yanında, çocukların küçük yaşta edinebilecekleri olumsuz deneyimler ve çevre ile etkileşimleri de kaygıyı arttırıcı faktörler arasındadır. Kişinin dental kaygı durumunun erken belirlenmesi, iyileştirme esnasında hastalara karşı ele alış açısından oldukça mühimdir. Doktorun, tedavi öncesi hastasının kaygı seviyesinin bilinmesi, karşılaşılabileceği durumlara, hastanın kaygı düzeyini eksiltmeye yönelik tedbirler alabilmesini sağlamaktadır. (Önçağ ve Çoğulu, 2005: 46)

“Çocuk resimlerinin hissi ve ruhsal yönlerine olan ilgi özellikle psikoloji, ruh bilimi ve resimle tedavi alanlarında giderek artış görülmektedir. “Sözlü ifadelerinin eksik kaldığı durumlarda, çocukların kendilerini anlatabilecekleri durumlarda yardımcı olabileceği” niyetinden dolayı çoğu terapist resmin etkin iyileştirici teknik olduğunu kabul etmişlerdir” (Malchiodi, 1998: 26).

Resim; “çocukların kendilerini en rahat ifade ettikleri, sözsüz bir iletişim dilidir”. İlkokul 1.sınıf öğrencileri için okul, anaokulu eğitimi aldıktan sonra kendilerini güvende hissettikleri en önemli yerdir. İlkokul 1.sınıf öğrencilerinin öz sağlıklarıyla ilgili, süt dişlerinin çıkmaya başlaması ve diş çürüklerinin meydana gelmesi gibi bir çok değişimler gözlemlenmektedir. Bu değişimlerin olması, onların okul başarılarını etkileyen, en önemli değişkenlerdendir.

İlkokul 1.sınıf öğrencilerine, Projektif Çizim Testten yola çıkarak hazırlanan yönergelerle yaptıkları resimlerle, diş doktoruna giden ve gitmeyen kız ve erkek öğrenci resimleri, Kişisel Bilgi Formu, Dental Kaygı Yönergelerini Takip Gözlem Formu ve Dental Kaygı Yönergelerinin Form Değerlendirme Formu, Renk Dağılımı Değerlendirme Formu, Soldan Sağa Kağıda Yerleştirme Sırası Değerlendirme Formu, İl Merkezine bağlı Köy ve Merkez ilkokulları cinsiyet farklılıkları da göz önünde bulundurularak karşılaştırılarak ortaya konacaktır. Öğrenciler, kendi resimlerini anlatımları sayesinde, onların dental kaygıyı oluşturan nedenler de ortaya konmaya çalışılacaktır.

### **Problem Cümlesi**

- Dental Kaygının İlkokul 1.Sınıf Öğrenci resimlerine etkisi nasıldır?

### **Sınırlılıklar**

- Bu araştırma;
- Kırıkkale İli Merkez Okullar
- 1. Sınıf Öğrencileri
- Dental Kaygı Çizim
- 2016-2017 Eğitim Öğretim yılı ile sınırlıdır.

### **Araştırmanın Amacı**

1.sınıfa başlayan öğrencilerin, okula yönelik kaygı durumlarının bilinmesi, onların akademik başarılarını etkileyenönemli bir değişkendir. Bu kaygının ortaya çıkması pek çok nedene bağlanabilir. Bunlardan biri de öğrencilerin, öz sağlığı ile ilgili olan kaygıdır. Bu yaş çocuğunun, gelişim döneminde olduğu ve vücutlarında birçok değişikliğin gözleendiği dikkate alındığında, okul başarısı ile kaygının birlikte ele alındığı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Bu araştırmada okul çağındaki çocukların, dental kaygısına yönelik algılarında, çocuk resminin etkisini, belirlemek amaçlanmıştır. Bu bağlamda 'Dental Kaygı' olarak adlandırılan kaygı türünden hareketle, öğrencilerin kaygı düzeyi belirlenecektir.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır.

1. Dental Kaygı, Merkez İlkokul ve Merkeze bağlı Köy Okulu, öğrenci resimlerini nasıl etkilemiştir?
2. İlkokul öğrencilerinin, kaygıya yönelik algıladıkları imgeleri, resim kompozisyonunda renk ve biçim olarak yerleştirilmesini nasıl etkilemiştir?
3. İlkokul öğrencilerinin resimlerini yaptıktan sonra, resimlerinin hikâyesini anlatmaları sayesinde, Dental Kaygıyı oluşturan etmenlerden hangilerini ortaya çıkarmıştır?
4. Diş doktoruna giden öğrencilerle, diş doktoruna gitmeyen öğrencilerin resimleri arasında, cinsiyetlere göre ne tür farklılıklar vardır?
5. Diş doktoruna giden öğrencilerle, diş doktoruna gitmeyen öğrencileri, kişisel bilgi form değerlendirmesinde, cinsiyetlere göre ne tür farklılıklar vardır?

### **Araştırmanın Önemi**

"Yapılan araştırmada 'Bir İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Fiziksel Bakım Sorunlarının Belirlenmesi' Çocuğun sağlıklı olması, okul başarısını etkileyen önemli faktördür. Bu nedenle, okulda görülen çeşitli sağlık sorunları, öğrenmeyi olumsuz yönde etkiler. Türkiye'de okul çağı çocuklarında yapılan taramalar sonucunda; en fazla karşılaşılan sorunların diş çürükleri, boğaz hastalıkları, parazitozlar, alerji ve deri hastalıkları, kulak hastalıkları ve görme bozukluğu olduğu belirtilmektedir" (Güler ve Kübilay,2004).

Günümüzde, Görsel Sanatlar (Resim) dersinin, özellikle ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki çocukların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine katkısı kavranmış ve görsel sanatlar eğitiminin, her birey için, çok önemli olduğu kabul edilmiştir. Bu çalışmada, yukarıda değinilmiş olan, çocuk resminin önemi ve gerekliliği, bir kez daha vurgulanarak, Dental Kaygıya yönelik algılarının çözümlenmesinde, ne kadar önemli olduğunu gösterilmeye çalışılacaktır. Öğrenciler, kendi yapmış oldukları resimleri anlatmaları ile birlikte, onların imgesel hayal güçlerinde beliren, kaygı nedenleri de ortaya çıkarılacaktır. Kaygı nedenleri belirlenirse, öğrenciler ilkokulda daha başarılı olabilir. Bu açıdan araştırma, farklı bir bakış açısı, sunmak istemektedir.

### **Araştırmanın Yöntemi**

Çalışmada belli bir konu ile ilgili araştırma yaparken o konunun derinlemesine incelenmesine imkan sunan, Nitel Araştırma kullanılmıştır. Bu çalışmada doğal ortamda (sınıf) doğrudan veri toplama (resim yaptırma) kullanılacağı için, Nitel Araştırma Yöntemlerinden, Doküman İncelemesine başvurulmuştur. Doküman İncelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel çalışmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama teknikleri ile birlikte de kullanılabilir. Doküman incelemesi, araştırılan hedeflere doğru olgu veya olgular hakkındaki bilgi kaynağını içeren yazılı gereçlerin analizini kapsar. (Yıldırım ve Şimşek, 217).

### **Araştırmanın Modeli**

Öğrenci resimlerine dayanan bu çalışmada bir durum tespiti yapmak amaçlandığı için, Betimsel Tarama Modeli kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatlice tanımlar. Eğitim alanındaki çalışmada, en yaygın Betimsel yöntem tarama çalışmasıdır, çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da (bazen) fiziksel ortamların (okul gibi) özelliklerini (yetenekler, tercihler, davranışlar vb.) özetler (Büyüköztürk, 2003: 23).

### **Araştırmanın Evreni**

Araştırmanın Evrenini, Kırıkkale merkezindeki 1. Sınıf öğrencilerinde 1413 Erkek 1355 Kız toplam 2768 öğrenci oluşturmaktadır.

### **Örneklem(Çalışma Grubu)**

Araştırmanın Çalışma grubunu, Kırıkkale İl Merkezindeki yer alan 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu 4 Merkez İlkokuldan, 4 İl Merkezine bağlı Köy Okullarından, ölçüt örneklemeyle ilgili olarak belirlenen, 10'ar öğrenci oluşturacaktır. Buna bağlı olarak, Merkez İlkokulundan 40, İl Merkezine bağlı Köy Okullarından 40, dış doktoruna giden ve dış doktoruna gitmeyen kız ve erkek öğrencileriyle bire bir oranda, 40 çalışma karşılaştırılacaktır. İl Merkezindeki okullar, Mustafa Necati İlkokulu, Şehitler İlkokulu, Mehmet Uzelli İlkokulu, Gürler İlkokulu. İl Merkezine bağlı Köy Okulları, Hasandede İlkokulu, Aşağı Mahmutlar İlkokulu, Ahılı İlkokulu, Çullu İlkokullarıdır. Kırıkkale İl Merkezinden ve Kırıkkale İl Merkezine bağlı Köylerden kolay ulaşılabilir okullar, tercih edilmiştir. "Bunlar ölçüt örnekleme, bir çalışmada gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler,

olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesnelere, olaylar vb.), örnekleme alınır" (Büyüköztürk, 2003: 92).

### **Verilerin Toplanması**

Nitel araştırma yöntemi ile ulaşılabilecek çalışma grubundan, Veri Toplaması esnasında, şunlar yapılacaktır; 1.Öğrencilerin cinsiyet, okul öncesi eğitim alma durumu vb. içeren kişisel bilgi formu kullanılacaktır. 2.Öğrencilerin dental kaygı düzeyini belirlemek için, Projektif Çizim Testinden hareketle ifade edilen yönergelerle uygun, kuru boya malzemeleriyle 25x35 cm resim kağıdına, resim çizimleri istenecektir. Öğrencilerin çizimleri daha sonrasında toplanarak, araştırma kapsamında analiz edilecektir. 3. Öğrencilerin resimlerini tamamlanması beklenenecek, daha sonra resimlerini sözlü olarak, anlatılması istenecektir. Her resmin altında, öğrencilerin anlatımları yer alacaktır. Diş doktoruna giden ve diş doktoruna gitmeyen kız ve erkek öğrencilerin çalışmaları, araştırma kapsamında, analiz edilecektir. Doküman incelenmesi yaparken izlenebilecek bir dizi aşama vardır. Ancak, bu aşamalar daha çok genel bir yönerge olarak dikkate alınmalıdır. Her araştırmacı bu aşamaları araştırma probleminin niteliğine, doküman incelenmesi sonucunda elde etmeyi hedeflediği veriye veya dokümanları ne kadar kapsamlı ve derinlemesine incelemek isteğine bağlı olarak yeniden yorumlayabilir (Forster, 1995: 34).

### **Projektif Çizim Testi: D 10**

1966 yılında, klinik psikolog Jean Le Men,' Figüratif Alan ve Kişilik Yapıları: D10,Özgün bir Klinik Test' başlıklı tezini yayınladı. Le Men'in 50'li yıllarda başlattığı araştırma çalışmaları, klinik bir araştırma yöntemine duyulan kuramsal ilgiden ve inceleme amacıyla testini kullanan psikolog ve psikiyatristlerle olan gündelik etkileşimlerden doğmuştur. Mantık, duygulanımsal dürtü ve motor etkinlik, gerçek olanda, güncel olanda birlikte hareket ederler' (Le Men,1966: 51) düşüncesinden yola çıkarak, zamanla çizimlere dair bir yorumlama, analiz etme yöntemi ortaya çıkmıştır.

### **Projektif Çizim Testi: D 10 hareketle öğrencilere verilen yönergeler;**

- Çocuğun Kendisi
- Diş Hekimi
- Diş
- Doktor
- İğne
- Hastane
- Ağız
- Maske
- Dişçi Koltuğu
- Çocuğa eşlik eden kişi
- Çürük

- Eldiven
- Resimde Kompozisyon Ögeleri;
- Yönergede Kullanılan İmgelerin
- Kullandığı Renkler
- Büyüklük-Küçüklük
- Kağıt Kullanımı
- Yönergeyi izleme
- Yönergeyi Kağıda Yerleştirme Sırası

1. Yaş
2. Cinsiyet
<input type="checkbox"/> Kız <input type="checkbox"/> Erkek
3. Okul öncesi eğitim aldınız mı?
<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
4. Resim yapmak sizi mutlu eder mi?
<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
5. Boş vaktinizde neler yaparsınız?
<input type="checkbox"/> Resim Yaparım
<input type="checkbox"/> Müzik Dinlerim
<input type="checkbox"/> Kitap Okurum
<input type="checkbox"/> Spor Yaparım
6. Diş Doktoruna gittiniz mi?
<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
7. Süt dişiniz çıktı mı?
<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
8. Okuluza Diş Doktorları geldi mi?
<input type="checkbox"/> Evet <input type="checkbox"/> Hayır
9. Okulunuzda Diş Doktorları dişinize baktığında, kendinizi nasıl hissettiniz?
<input type="checkbox"/> İyi <input type="checkbox"/> Kötü

**TABLO 1: KİŞİSEL BILGI FORMU**

Dental Kaygı Yönergelerini Takip Gözlem Formu	Evet	Hayır	Kısmen
Çocuğun Kendisi			
Diş Hekimi			
Diş			
Doktor			
İğne			
Hastane			
Ağız			
Maske			
Dişçi Koltuğu			
Çocuğa eşlik eden kişi			
Çürük			
Eldiven			

**TABLO 2: DENTAL KAYGI YÖNERGELERİNİ TAKIP GÖZLEM FORMU**

Dental Kaygı Yönergelerinin Form Karşılaştırma Değerlendirme Formu	Büyük	Küçük
Çocuğun Kendisi		
Diş Hekimi		
Diş		
Doktor		
İğne		
Hastane		
Ağız		
Maske		
Dişçi Koltuğu		
Eldiven		
Çürük		
Çocuğa Eşlik Eden Kişi		

**TABLO 3: DENTAL KAYGI YÖNERGELERİNİN FORM KARŞILAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU**

Renk Dağılımı	Kırmızı	Sarı	Mavi	Turuncu	Koyu Yeşil	Mor	Pembe	Açık Yeşil	Açık Mavi	Siyah	Kahve	Açık Kahve
Değerlendirme Formu												
Çocuğun Kendisi												
Diş Hekimi												
Diş												
Doktor												
İğne												
Hastane												
Ağız												
Maske												
Dişçi Koltuğu												
Eldiven												
Çürük												
Çocuğa Eşlik Eden Kişi												

**TABLO 4: RENK DAĞILIMI DEĞERLENDİRME FORMU**

Soldan Sağa Kağıda Yerleştirme Sırası	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.
Değerlendirme Formu												
Çocuğun Kendisi												
Diş Hekimi												
Diş												
Doktor												
İğne												
Hastane												
Ağız												
Maske												
Dişçi Koltuğu												
Eldiven												
Çürük												
Çocuğa Eşlik eden Kişi												

**Tablo 5: Soldan Sağa Kağıda Yerleştirme Sırası Değerlendirme Formu**



### **Verilerin Analizi**

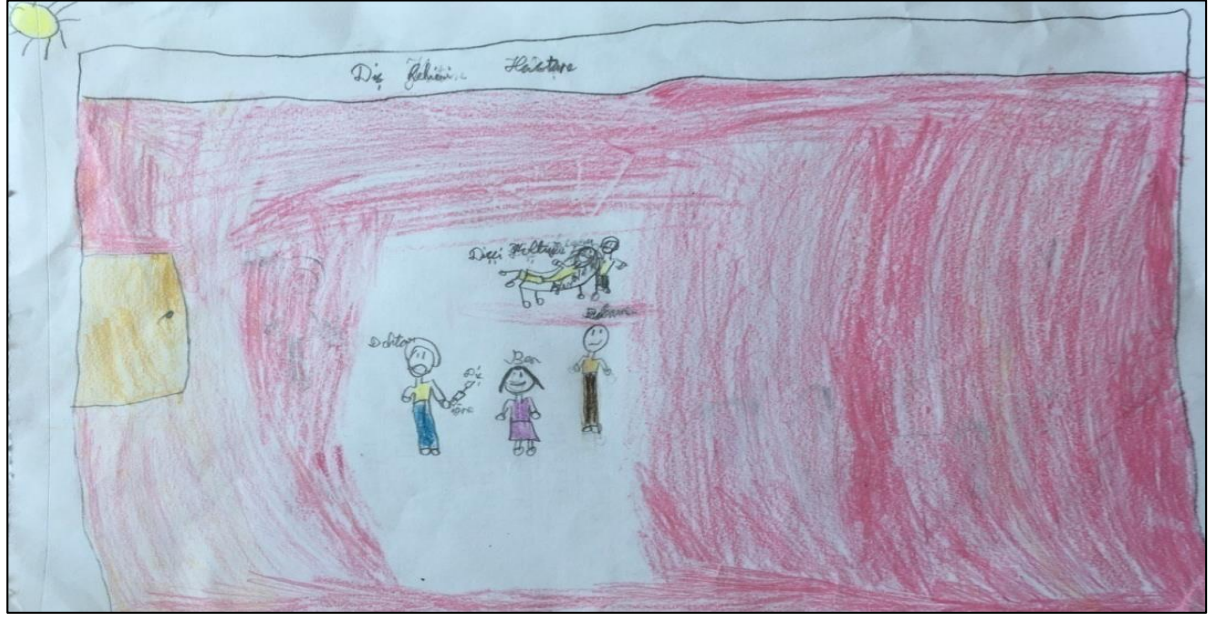
Öğrencilere, Dental Kaygı yönergelerini içeren kağıt dağıtıldıktan sonra, konunun içeriği detaylı olarak anlatılmıştır. Bilinçlendirme sonrası çizdiği resim, yine öğrenciyle karşılıklı konuşma şeklinde, değerlendirilip yorumlanmıştır. Öncelikle 'Diş Doktoruna gidip gitmediği' sorulmuştur. Daha sonrada 'Bana resminin hikayesini anlatır mısın' şeklinde, yaklaşım sergilenmiştir. Öğrencilerin resimleri hakkındaki tüm anlatımları, yazılı olarak kaydedilmiştir. Her bir öğrencinin resimlerinin altında, kendi ifadelerini içeren metinler yer almaktadır. Öğrencilerden resimlerini yaparken, kuru boya tekniğinden yararlanması istenmiştir. Dental Kaygı Yönergelerini Takip Gözlem Formu ve Dental Kaygı Yönergeleri Form Değerlendirme Formu, Renk Dağılımı Değerlendirme Formu, Soldan Sağa Kağıda Yerleştirme Sırası Değerlendirme Formu yardımıyla ulaşılan veriler; Öğrencilerin cinsiyet, yaş ve öğrenim gördükleri okul türü, il merkezine bağlı Köy İlkokulları, Merkez İlkokulları değişkenlerinde, yüzde (%) ve frekans (f) dağılımları, karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Kişisel Bilgi Formu değerlendirilmesinde, İstatistik çözümlemede SPSS 15.0 paket programı kullanılmıştır. Verinin analiz edilmesi konusunda temel bir soru sormakta yarar vardır: Toplanan bu dokümanlar, araştırmada kullanılacak tek veri setini mi oluşturmaktadır? Yani bu çalışma, sadece bir doküman incelemesi mi olacaktır, yoksa dokümanlar diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılması durumunda, karmaşık bir veri analizine ihtiyaç olmayabilir. Çünkü araştırmacı dokümanlardan elde edeceği verileri, görüşme veya gözlem yoluyla elde edeceği verileri desteklemek, çürütmek veya bulduğu sonuçlara alternatif açıklamalar getirmek amacıyla kullanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 227).

### **Geçerlilik-Güvenirlilik**

Araştırmada verilerin çözümlenmesinde, Kişisel Bilgi Formu, Dental Kaygı Yönergelerini Takip Gözlem Formu ve Dental Kaygı Yönergelerinin Form Değerlendirme Formu, Renk Dağılımı Değerlendirme Formu, Soldan Sağa Kağıda Yerleştirme Sırası Değerlendirme Formu, araştırmacı tarafından geliştirilecektir. Formun geçerlilik ve güvenilirliği için, alan uzman görüşleri alınacaktır. Uzman incelenmesi iki biçimde yapılabilir. Bunlardan ilki uzmanın araştırmacı ile birlikte değerlendirme toplantısı yapmasıdır. Bu toplantıda araştırmacı tüm süreçleri sözel olarak uzmana aktarır ve topladığı verileri, ulaştığı sonuçları göstererek kendi yaklaşımının ve düşünme biçiminin geçerliğini uzman ile birlikte değerlendirir. Uzman bu süreçlere ilişkin sorular sorar, ham veriyi, bunların analizini gözden geçirir ve bu süreçlerin uygunluğuna ilişkin geri bildirimde bulunur. İkinci tür uzman incelemesinde ise araştırmacı araştırma desenine, bunların analizine ve sonuçların yazımına ilişkin tüm dokümanları topladığı ham verilerin tamamını da ekleyerek bir uzmana gönderir. Uzman araştırma sürecini bu dokümanlar çerçevesinde inceler ve araştırmacıya geri bildirimde bulunur. Her iki yaklaşımda da amaç araştırmacının yaklaşımının geçerliğini değerlendirmek, bir başka bakış açısı ile geri bildirimde bulunmak ve araştırma deseni, veri toplama ve analiz, sonuçlara ulaşma ve yorum aşamalarının geçerli ve tutarlı olmasına katkıda bulunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 302).

## Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde Diş Doktoruna giden ve gitmeyen kız erkek öğrencilerin toplam 78 resimlerin içinden 4 adet resim seçilmiştir.



**Diş doktoruna gitmeyen kız öğrencinin resimleri ve anlatımları:** Babamla biz, diş doktoruna gitmişiz. Doktor dişimi çekmiş, çürümüş sonra, iğne vurmuş. Orada bir, dişçi koltuğu varmış. Onun içinde, bir tane çocuk varmış. Çocuk, çok hareket etmiş. Diş doktoruna gitmiş. Doktor onu, muayene etmiş. Çocuk, çok hareket ettiği için diş doktoru onun, dişini çekmiş.

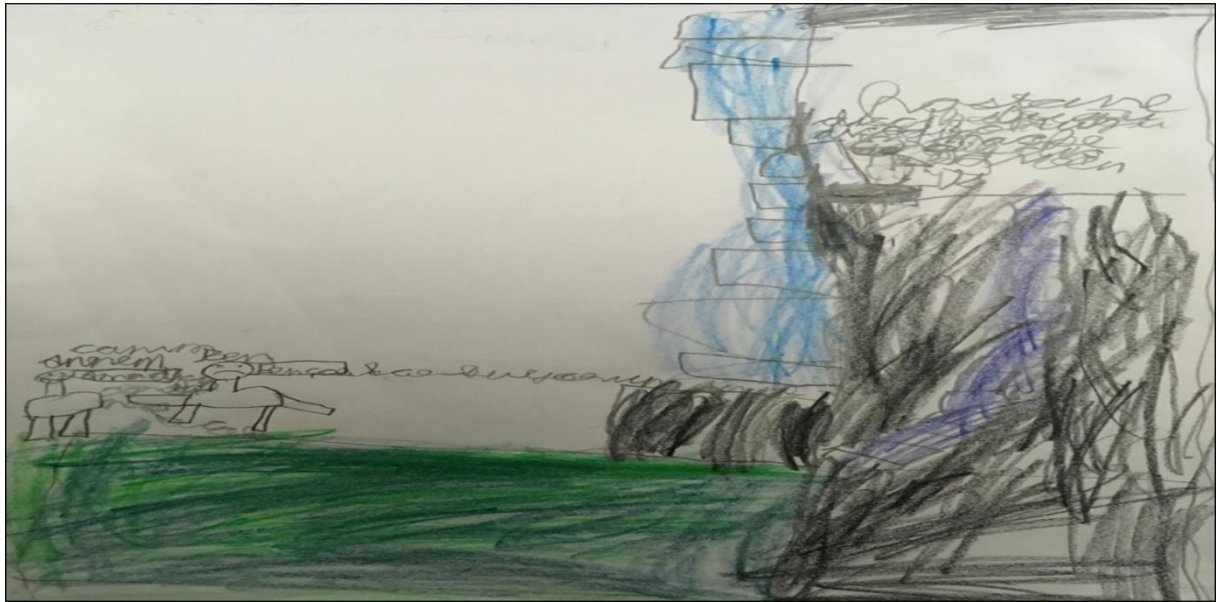


**Diş doktoruna gitmeyen erkek öğrencinin resimleri ve anlatımları:** Benim dişim ağrımış. Ambulansla, hastaneye gelmişim. Örümcek adam, ağımla attığım bir şey var. Örümcek adam duvarda asılı, benimle birlikte demir adamda, hastaneye gelmiş. Burada, koltuklar var. Burada, müşteriler gelir. Yürümek isteyenler için,

yürüme yerleri var. Yürümek istemeyenler, asansörle çıkıyor. Burada doktor var. Demir adam var. Dinlenme odası var. Depo var. Acil bölümü var. İğneler var. Burada dişçi koltukları var. Ben varım, yatıyorum ama gözüküyorum. Burada ayrıca çocuklar var.



**Diş doktoruna giden kız öğrencinin resimleri ve anlatımları:** Ben diş doktoruna, annemle gittim. Burada, bir hastane varmış. Doktorun ona yaptığı aletler, ses çıkartıyormuş. Bende ondan, çok korkmuşum. Annem kapının dışındaydı. Bu hastadan sonra, annem gelecekmış.



**Diş doktoruna giden erkek öğrencinin resimleri ve anlatımları:** Ben diş doktoruna, bir kez gittim. İki dişim çürüdü. İkisine de, beyaz dolgu yaptılar. Burada, benim dişim çürüyor. Annemde beni, diş doktoruna götürüyor. Bende, çok korkuyorum. Annem bir şey olmaz, dişinin ağrısından kurtulursun diyor. Ondan sonra, hastanenin önünde hiç acımadan dişimi çekiyorlar.

## KARŞILAŞTIRMALAR

Gülşah İrkıçatal tarafından, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalında yapılmış olan, 'Doğal Afetlerin İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yaptıkları resimler üzerine etkileri (Van İli Deprem Örneği)', konulu Yüksek Lisans tezinin sonuçları ile karşılaştırma yapılmıştır.

Diş doktoruna gitmeyen öğrenciler, 'Çocuğun kendisi', Diş Hekimi', 'Diş', 'Hastane', 'Ağız 'Dişçi Koltuğu', ortak kullanılan renk yansımalarından kaygılı oldukları görülmektedir. Diş doktoruna giden öğrencilerin, ortak resmettikleri 'Çocuğun Kendisi' , 'Diş Hekimi', 'İğne', 'Hastane', 'Maske', 'Dişçi Koltuğu', 'Eldiven', 'Çürük', 'Eşlik Eden Kişi' ortak kullanılan renk yansımalarından kaygılı oldukları görülmektedir. Diş doktoruna giden öğrencilerin kaygı duydukları öğeler, renk yansımalarından gitmeyen öğrencilerden daha fazladır. Diş doktoruna giden öğrenciler tecrübe kazandıkları için aynı doğrultuda, etkilenme ve resimlerde kullandıkları yönergelerde daha fazladır. Öğrencilerde ki doğal afetlerden etkilenme derecesi ile dental kaygının algının yansımada farklılıklar vardır. Resimlerde etkilenme derecesine göre, resimlerde farklılıklar olacaktır. Bu yönüyle ortak, her iki tezde de benzerlikler aynıdır. "Yapılan bu araştırmada Van ilinin Erçiş İlçesindeki 5 okuldaki öğrencilere resim çalışması yaptırılmıştır. Ağırlıklı olarak depremden en çok etkilenen öğrencilerin bulunduğu okullar tercih edilmiştir. Bu okulların arasında bulunan Uncular İlköğretim Okulu Erçiş merkezinin dışında bir köy okuludur. Bu okullarda ki öğrenciler köyde ve tek katlı evde yaşadıkları için depremde çok kayıp vermeyen ve merkeze nazaran daha az etkilenen öğrencilerdir onların resimlerinde depremin etkisi vardır ancak merkezdekiler kadar birebir dışa vurulmamıştır. Dolayısıyla yaşanan afetin etkisi ne kadar büyükse öğrencilerin resimlerine de etkisi o derece yansıtılmaktadır" (İrkıçatal,2014: 82).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular sunulmuş ve bulgulara dayanarak, Merkezdeki ilkokul 1.sınıf ve Merkeze bağlı Köy ilkokulları 1.sınıfları arasında dış doktoruna giden ve gitmeyen kız erkek öğrenciler arasında, karşılaştırmalar yapılmıştır. Verilerin karşılaştırılmasından ve öğrenci resim anlatımlarından da, sonuçlara önerilere de yer verilmiştir.

Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen, 14 kız öğrenci ile İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen, 14 kız öğrencinin karşılaştırması:

Kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler:

Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen kız öğrenciler: %50'si 7 yaşında, %28,6'sı 6 yaşında, %14,3'ü 8 yaşında ve %7,1' i 6 buçuk yaşında olduğu görülmektedir. Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 14 kız öğrenci %57,1' inin 7 yaşında, %21,4'ünün 6 yaşında, %14,3'ünün 8 yaşında olduğu görülmektedir. Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrencilere ilişkin dağılımlara göre:

6 Yaşında olan dört öğrencinin üçü okul öncesi eğitimi almış, bir öğrenci okul öncesi eğitim almamış olduğu 6 buçuk yaşındaki bir öğrencinin okul öncesi eğitimi almış olduğu görülmektedir. 7 yaşındaki öğrencilerin hepsinin de okul öncesi eğitimi almış, 8 yaşındaki iki öğrencinin de okul öncesi eğitimi almış olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrencilere ilişkin dağılımları: 6 yaşında olan üç öğrencinin biri okul öncesi eğitimi almış, ikisinin almadığını, 7 yaşında olan sekiz öğrencinin ikisinin okul öncesi eğitimi almış olduğunu altısının almadığını, 8 yaşındaki iki öğrencinin birinin okul öncesi eğitimi almış, birinin almadığı görülmektedir.

Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna öğrencilerin: Çoğunluğunun (%92,9 ) evet cevabını verdiği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna: Öğrencilerin hepsinin (%100) evet cevabını verdiği görülmektedir.

Yorum: Her iki okul karşılaştırılmasında, resim yapmaktan mutlu olduklarını gözlemlemekteyiz.



Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan "Boş vaktinizde neler yaparsınız?" sorusuna öğrencilerin: Çoğunluğunun verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar %64,3' ü hepsini yaptığını, %28,6'sı kitap okuduğunu, %7,1'i müzik dinlediğini belirtmiştir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler "Boş vaktinizde neler yaparsınız? " sorusuna öğrencilerin: %42,9'u resim yaptığını, %21,4'ü kitap okuduğunu, %14,3'ü de hepsini ve spor yaptığını belirtmiştir.

Yorum: Merkez okul öğrencilerinin hepsini yapan ve kitap okuyan köy okullarından daha fazla olduğu, görülmektedir. Köy okullarında resim yapan öğrenciler, merkez okullarından daha fazladır.

Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: Çoğunluğunun (%78,6) evet cevabını verdiği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler: "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar öğrencilerin çoğunluğu (%78,6) evet cevabını verdiği gözlenmektedir.

Yorum: Merkez ve köy okullarının, evet cevabı eşittir.

Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan "Okuluza diş doktorları geldi mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: (%100) hayır cevabını verdiği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler: "Okuluza diş doktorları geldi mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar hepsinin (%100) hayır cevabını verdiği görülmektedir. Yorum: Merkez ve köy okullarının, hayır cevabı eşittir.

Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesinde öğrencilerin: Hepsinin resimlerinde (%100) 'Çocuğun Kendisi', 'Diş Hekimini' ve 'Kendilerine Eşlik Eden Kişi'yi çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%92,9) 'Hastane' ve 'Dişçi Koltuğunu' çizmiş olduğu görülmektedir. %85,7'sinin 'İğneyi', %71,4'ünün 'Maske'yi, %64,3'ünün 'Ağız' çizmiş olduğu görülmektedir. Yarisinin (%50) diş ve eldiveni çizmiş olduğu görülmektedir. %78,6'sının Doktor çizmediği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesi: öğrencilerin resimlerinde hepsinin (%100) 'Diş Hekimini', 'İğne', 'Hastane' ve 'Kendilerine Eşlik Eden Kişiyi' yönergelerini çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%92,9) kendisini çizmiş olduğu görülmektedir. %78,6 'sının dişçi koltuğu, %64,3 'ünün diş ve çürük çizdiği, %57,1'inin maske, yarisinin da (%50) eldiven çizdiği görülmektedir. Öğrencilerin hepsinin (%100) doktor ve Ağız çizmediği görülmektedir.

Yorum: Merkez ve köy okullarında 'Kendilerini', 'Diş Hekimini', 'Kendilerine Eşlik Eden Kişiyi', 'İğneyi', 'Maskeyi', 'Dişçi Koltuğunu', 'Dişi' çizdikleri, yalnız 'Doktor'u merkezde yüzde yetmiş köyde ise yüzde yüzü çizmediği gözlenmiştir. Köy Okullarında 'Ağız' çizmedikleri gözlenmiştir. 'Çürük' ise sadece köy okullarında, çizilmiş olduğu gözlenmiştir.

Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesinde öğrencilerin: Çoğunluğunun (%85,7) hastaneyi, dişçi koltuğunu ve eşlik eden kişiyi büyük çizmiş olduğu görülmektedir. %78,6'sı diş hekimini, %71,4'ü iğneyi büyük çizdiği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesi: Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin çoğunluğunun (92,9) hastaneyi ve eşlik eden kişiyi büyük çizmiş olduğu görülmektedir. %85,7'si iğneyi, %78,6'sı dişçi koltuğunu büyük çizdiği görülmektedir. %64,3'ü kendisini küçük çizmiş olduğu görülmektedir.

Yorum: Merkez ve köy okullarında 'Hastaneyi', 'Dişçi Koltuğu', 'İğne' yönergelerini büyük çizdiği gözlenmiştir. Köy Okullarında 'Çocuğun Kendisini' yönergelerini küçük çizdikleri gözlenmiştir. Köy Okullarında 'Çocuğun Kendisi' yönergelerini küçük çizmelerinden korkmuş olduklarını düşünebiliriz. Çocukların kaygı duydukları öğeleri, Hastane, Dişçi Koltuğu, İğne, Eşlik Eden Kişiyi daha büyük çizdiklerini gözlemlemekteyiz. 'Eşlik eden kişiyi' büyük çizmeleri de korunma duygusuna bağlı olabilir. Çocuk resminin boy hiyerarşisi özelliği, burada karşımıza çıkmaktadır. Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin renk dağılım tablosunda: 'Çocuğun kendisi' yönergelerinde öğrencilerin %78,6'sı siyah, yarısı (%50) kırmızı, %42,9'u açık mavi, %35,7'si sarı ve mor, %28,6'sı pembe ve kahverengi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'diş hekimini' yönergelerinde öğrencilerin çoğunluğu (%85,7) siyah, %42,9'u turuncu, %28,6'sı kırmızı ve sarı, %21,4'ü mavi, açık mavi, açık kahverengi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'diş' yönergelerinde öğrencilerin %28,6'sı siyah, %7,1'i turuncu, koyu yeşil, açık mavi, kahverengi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'iğne' yönergelerinde öğrencilerin %57,2'sinin siyah, %21,4'ü mor, 14,3'ü açık mavi renkleri kullanmış olduğu görülmektedir. 'hastane' yönergelerinde öğrencilerin çoğunluğunun (%85,7) siyah, %57,2'sinin açık mavi, %42,9'unun pembe ve açık kahverengi, %35,7'si kırmızı, %28,6'sı sarı, turuncu ve açık yeşil renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'ağız' yönergelerinde öğrencilerin %42,9'u siyah, %21,4'ü kırmızı renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'maske' yönergelerinde öğrencilerin %28,6'sı siyah, %14,3'ü koyu yeşil ve açık mavi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'dişçi koltuğu' yönergelerinde öğrencilerin çoğunluğunun (%85,7) siyah, %35,7'si mavi, %28,6'sı kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'eldiven' yönergelerinde %21,4'ü siyah, %14,3'ü açık mavi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'çürük' yönergelerinde %21,4'ü siyah, %14,3'ü açık yeşil renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'Çocuğa eşlik eden kişi' yönergelerinde öğrencilerin %78,6'sı siyah, %35,7'si sarı, %28,6'sı pembe, %21,4 'ü kırmızı, mavi, koyu yeşil renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. Tablo 27 'de İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin renk dağılım tablosu: 'Çocuğun kendisi' yönergelerinde öğrencilerin %78,6'sı siyah, %35,7'si kırmızı, mor, %21,4'ü sarı, turuncu, pembe, açık kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'diş hekimini'

yönergesinde öğrencilerin %78,6'sı siyah, %21,4'ü kırmızı, açık mavi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'diş' yönergesinde öğrencilerin % 57,2'si siyah, %14,3'ü kırmızı renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'iğne' yönergesinde öğrencilerin %78,6'sı siyah, %21,4'ü kırmızı, %14,3'ü sarı, mavi, mor, açık kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'hastane' yönergesinde öğrencilerin çoğunluğunun (%85,7) siyah, %64,3'ü açık kahverengi, %57,2'si kırmızı ve turuncu ve mor renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'Maske' yönergesinde öğrencilerin yarısı(%50) siyah, %14,3'ü mavi rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'dişçi koltuğu' yönergesinde öğrencilerin %64,3'ü siyah, %35,7'si kırmızı, %21,4'ü açık yeşil renklerini kullanmış oldukları görülmektedir' eldiven' yönergesinde öğrencilerin %28,6'sı siyah rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'çocuğa eşlik eden kişi' yönergesinde öğrencilerin %71,4'ü siyah, %35,7'si mor, %28,6'sı kırmızı, pembe, %21,4'ü mavi ve kahverengi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'Maske' yönergesinde öğrencilerin yarısı(%50) siyah, %14,3'ü mavi rengi kullanmış olduğu görülmektedir.

Yorum: 'Çocuğun Kendisinde' ortak kullanılan renkler, siyah, kırmızı, mor, sarı renklerdir. Siyah yaş grubunda itici bir renk olarak kabul edilmiştir. Kırmızı saldırganlık öfkeyi, mor gözü korktuğunda, sarı ailesine bağımlı olduğunda gözlemlenir. Bu ifadeden korkmuş olduğunu düşünebiliriz. 'Diş Hekimi' ortak kullanılan renkler, siyah, kırmızı, açık mavi renkleridir. Siyah itici, kırmızı öfke, açık mavi ise soğukluk ve yalnızlığı ifade eder Bu renk anlatımlarından, diş hekimine karşı korkmuş olduklarını düşünebiliriz. Farklı olarak merkez okullarında turuncu, açık kahverengi, mavi kullanılmıştır. Turuncu endişeyi, kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında, mavi sakinliği ifade eder. 'Çocuğun Kendisi' ortak kullanılan renkler, siyah, kırmızı, mor, kahverengi, pembe, sarı renklerdir. Siyah itici bir renk olarak kabul edilmiştir. Kırmızı saldırganlık öfkeyi, mor gözü korktuğunda, sarı ailesine bağımlı olduğunda gözlemlenir, pembe ise hastalığın çözümünü çağrıştırabilir. Bu renk ifadelerden kendisini, korkmuş olarak renk ifadelerinden düşünebiliriz. 'Diş' yönergesinde ortak renk siyahtır. Siyah itici renktir. Farklı olarak merkez de turuncu, koyu yeşil, açık mavi, kahverengi renkler, köy okullarında kırmızı renk kullanılmıştır. Turuncu endişeyi, yeşil sağlık ve iyileşmeyi, kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında, açık mavi soğukluk ve yalnızlığı ifade eder. Kırmızı ise saldırganlık ve öfkeyi ifade eder. Bu anlatımlardan, merkez okullarındaki renk anlatımları köy okullarından daha fazladır.' İğne' yönergesinde ise ortak kullanılan renkler, siyah ve mor renklerdir. Siyah itici, mor gözü korktuğunda kullanılır. Farklı olarak Merkezde açık mavi, köy okullarında kırmızı, sarı, mavi, açık kahverengi kullanılmıştır. Açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu, kırmızı saldırganlık öfkeyi, sarı ailesine bağımlı olduğunda, mavi sakinliği, açık kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında ifade eder. Ortak kullanılan renk anlatımlarından, iğneden korktuklarını, her iki okul için düşünebiliriz. 'Hastane' yönergesinde ortak kullanılan renkler siyah, kırmızı, turuncu, açık kahverengi renklerdir. Kırmızı ise saldırganlık ve öfkeyi, turuncu endişeyi, açık kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Farklı olarak Merkez, açık mavi, pembe, sarı, açık yeşil kullanırken köy okullarında mor renk kullanılmıştır. Açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu, pembe ise hastalığın çözümünü, sarı ailesine bağımlı olduğunda, açık yeşil fiziksel zayıflığı ifade ederken, köy okullarında kullanılan mor ise korkuyu ifade eder. Burada merkez okullarında 'Hastane' yönergesinde daha fazla renk kullanımı gözlemlemekteyiz. Bu renk anlatımlarından hastaneye karşı korkmuş olduklarını düşünebiliriz. 'Ağız' yönergesinde merkez okullarında siyah ve kırmızı



renkler kullanılırken, köy okullarında ağız çizilmediği gözlenmiştir. Siyah itici, kırmızı saldırganlık öfkeyi ifade etmektedir. 'Maske' yönergesinde ortak kullanılan renkler siyah ve mavidir. Siyah renk itici olarak kabul edilirken mavi sakinliği ifade eder. Farklı olarak merkezde yeşil kullanılmıştır. Yeşil sağlık ve iyileşmeyi ifade eder.' Dişçi Koltuğu' ortak kullanılan renk siyahtır. Siyah renk itici olarak kabul edilir. Farklı olarak merkezde kullanılan renkler mavi ve kahverengi iken köy okullarında kırmızı ve açık yeşildir. Mavi sakinliği, kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında, köy okullarında kullanılan kırmızı ise saldırganlık ve öfkeyi, açık yeşil fiziksel zayıflığı ifade eder. Burada her iki okulda endişe iticilik ve sakinlik fiziksel zayıflığı bir arada görmektediriz. 'Eldiven' yönergesinde ortak kullanılan renk siyahtır. Siyah renk, itici olarak kabul edilir. 'Çürük' yönergesinde ortak kullanılan renk siyahtır. Siyah renk, itici olarak kabul edilir. Farklı olarak, merkezde açık yeşil kullanılmıştır. Açık yeşil, fiziksel zayıflığı ifade eder. Burada da merkez okullarında, endişe ve iyileşmeyi bir arada görmektediriz. 'Çocuğa eşlik eden kişi' yönergesinde ortak kullanılan renkler siyah, kırmızı, mavi, pembe renkleridir. Siyah renk itici, kırmızı ise saldırganlık ve öfkeyi, mavi sakinliği, pembe ise hastalığın çözümünü ifade eder. Farklı olarak merkezde sarı, koyu yeşil kullanılırken, köy okullarında mor ve kahverengi kullanılmıştır. Sarı ailesine bağımlı olduğunda, koyu yeşil sağlık ve iyileşmeyi ifade ederken, köy okullarında kullanılan mor ise korkuyu, kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarını ifade eder. Buradan da 'Çocuğa Eşlik Eden Kişi' yönergesinde çok fazla renk kullanımını her iki okulda da görmektediriz. Çocukların Hastaneye giderken yanlarında mutlaka yakınlarını görmek istediğini, fazla renk kullanımlarından düşünebiliriz. Renk anlamlarından, endişe korku öfke iticilikle birlikte, sağlık aile bağımlılığı hastalığın çözümü gibi, anlamları da bir arada görmektediriz. Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası değerlendirme formunda: 1. sıraya %42,9'u hastaneyi çizmiş olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 14 kız öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası: 1. sıraya öğrencilerin yarısı, (%50) hastaneyi çizdiği görülmektedir.

Yorum: 1.Sıraya köy ve merkez okullarında Hastaneyi çizmişlerdir. Hastanenin her iki okullarda sol da ilk sıraya çizilmesi ben-merkezci kişiliğin ve duygusal doyum arayan kişilerin fazla olmasını gösterebilir. Bu yaş grubunda Hastane kavramı onlar için önemli bir yer tuttuğunu da düşünebiliriz.

Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrenci ile İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin karşılaştırılması:

Kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler:

Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin yaşlarına ilişkin dağılımları: öğrencilerin yarısı (%50) 8 yaşında, %33,7'si 6 yaşında, %16,7'si 6 buçuk yaşında olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin yaşlarına ilişkin öğrenci dağılımları: çoğunluğunun (66,7) 7 yaşında, %33'ünün 6 yaşında olduğu görülmektedir.

Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrencilere ilişkin dağılımlarında: 6 yaşında iki öğrenciden biri okul öncesi eğitim almış, diğeri almamış olduğu, 6 buçuk yaşındaki öğrencinin okul öncesi eğitim almış, olduğu görülmektedir. 8 yaşındaki üç öğrenciden ikisi okul öncesi eğitim almış, birinin almamış olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrencilere ilişkin dağılımlar: 6 yaşında olan iki öğrencinin okul öncesi eğitimi almadığı görülmektedir. 7 yaşındaki dört öğrencinin üçünün okul öncesi eğitim almış, birinin almamış olduğu görülmektedir.

Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin kişisel bilgi formunda "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: Çoğunluğunun (66,7) evet cevabını vermiş olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen Tablo 41'de 6 erkek öğrencinin "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna öğrenciler: Hepsinin (%100) evet cevabını verdiği görülmektedir.

Yorum: Merkez ve köy okullarının tamamının, evet cevabı birbiriyle eşittir.

*Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin kişisel bilgi formunda "Boş vaktinizde neler yaparsınız?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: öğrencilerin çoğunluğunu (66,7) hepsini yaptığını, % 33,2'si kitap okuduğunu belirtmiştir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin "Boş vaktinizde neler yaparsınız?" sorusuna öğrenciler: verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar öğrencilerin yarısı (%50) resim yaptığını, %33,3'ü müzik dinlediğini, %16,7'si spor yaptığını belirtmiştir.*

Yorum: Hepsini yapanlar, ,merkez okullarında daha fazladır. Kitap okuyanlar ve müzik dinleyenler oranları, her iki okulda birbirine yakınken, köy okullarında farklı olarak resim yapanlar ve spor yapanlar da vardır.

*Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin kişisel bilgi formunda "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: Öğrencilerin çoğunluğunun (83,3) evet cevabını verdiği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: Tablo 43'de öğrencilerin yarısının (%50) evet, yarısı (%50) hayır cevabını verdiği gözlenmektedir. Yorum: Merkez Okullarında çoğunluğunun evet cevabı verdiği görülürken, köy okullarında ise yarısının evet yarısının hayır cevabı verdikleri gözlenmiştir.*

*Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin kişisel bilgi formunda "Okuluza dış doktorları geldi mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: Öğrencilerin hepsinin (%100) hayır cevabını verdiği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin "Okuluza dış doktorları geldi mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: Tablo 44'de öğrencilerin hepsinin (%100) hayır cevabını verdiği görülmektedir.*

*Yorum:* Her iki okulda da ortak olarak, hayır cevabı verdikleri gözlenmiştir.

*Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesi:* Öğrencilerin hepsinin (%100) resimlerinde kendilerini, diş hekimini, hastaneyi ve dişçi koltuğunu çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%83,3) diş, iğne, ağız, maske ve eşlik eden kişiyi çizmiş olduğu görülmektedir. %66,7 'si eldiven ve çürük çizmiş olduğu görülmektedir. Yarısının (%50) doktor çizmiş olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesi:* öğrencilerin resimlerinde hepsinin (%100) kendilerini, hastane ve eşlik eden kişiyi çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%66,7) dişi çizmiş olduğu görülmektedir. Yarısı da (%50) diş hekimi, ağız, dişçi koltuğu ve çürük çizmiş olduğu görülmektedir. Hepsinin (%100) maske ve eldiven çizmediği görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve Köy Okullarında ortak olarak 'Kendisi', 'Diş Hekimi', 'Hastane', 'Dişçi Koltuğu', 'Diş', 'Ağız', 'Eşlik eden Kişi', 'Çürük' çizdikleri gözlemlenmektedir. Farklı olarak 'İğne', 'Maske', 'Eldiven' yönergelerini Merkez Okullarının çizdikleri gözlenmiştir. 'Maske', 'Eldiven', 'Doktor', 'İğne' yönergelerini Köy Okullarının çizmediği gözlenmiştir.

*Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesi:* Öğrencinin çoğunluğunun (%83,3) 'Diş Hekimini', 'Dişi', 'İğneyi' ve 'Eşlik Eden Kişiyi' büyük çizmiş olduğu görülmektedir. %66,7'si 'Kendisini', 'Hastaneyi', 'Ağız', 'Dişçi Koltuğunu', 'Eldiveni', 'Çürüğü' büyük çizdiği görülmektedir. Yarısının da (%50) Maskeyi büyük çizmiş olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesi:* öğrencinin hepsinin (%100) hastaneyi büyük çizdiği görülmektedir. Çoğunluğunun (%83,3) Eşlik eden Kişiyi büyük çizdiği görülmektedir. Yarısı (%50) Kendisini ve Çürüğü büyük çizdiği görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve köy okullarında, 'Hastane', 'Kendisi', 'Eşlik Eden Kişi', 'Çürük' ortak büyük çizilen yönergelerdir. Merkez Okullarında 'Diş hekimi', 'Diş', 'İğne', 'Ağız', 'Dişçi Koltuğu', 'Eldiven', 'Maske' büyük çizilen yönergelerdir. Bu karşılaştırmadan merkez okullarında büyük çizilen yönergelerin, köy okullarından daha fazla olduğunu görmekteyiz. Çocuk resminin boy hiyerarşisi özelliği, burada karşımıza çıkmaktadır. Buradan da, merkez okullarında büyük çizilen öğelerin sayıca fazla olmasından kaygının, köy okullarından daha fazla olmasını bekleyebiliriz.

*Merkez okullarında diş doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin renk dağılım tablosu:* 'Çocuğun kendisi' yönergisinde öğrencilerin %66,7'si siyah, yarısı (%50) turuncu, %33,3'ü mavi ve açık mavi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'diş hekimi' yönergisinde %66,7'si siyah, %33,3'ü kırmızı, sarı turuncu renkleri kullanmış olduğu görülmektedir. 'Diş' yönergisinde öğrencilerin yarısının (% 50) siyah, %33,3'ü mor rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'doktor' yönergisinde öğrencilerin yarısının (%50) siyah rengi kullanmış olduğu

görülmektedir. 'İğne' yönergesinde öğrencilerin %66,7'si siyah ve kırmızı rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'Hastane' yönergesinde öğrencilerin çoğunluğunun (%83,3) siyah, kırmızı, %66,7'si mor yarısı (%50) turuncu, koyu yeşil, pembe, açık mavi, açık kahverengi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'Ağız' yönergesinde öğrencilerin yarısı (%50) kırmızı, %33,3'ü siyah rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'Maske' yönergesinde %33,3'ü koyu yeşil ve siyah renklerini kullanmış olduğu görülmektedir. 'dişçi koltuğu' yönergesinde %66,7'si siyah, %33,3'ü koyu yeşil renklerini kullanmış olduğu görülmektedir. 'eldiven' yönergesinde öğrencilerin %33,3'ü sarı ve siyah renklerini kullanmış olduğu görülmektedir. 'Çürük' yönergesinde öğrencilerin yarısı (%50) kahverengi, %33,3'ü siyah rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'Eşlik eden kişi' yönergesinde öğrencilerin %66,7'si siyah, %33,3'ü kırmızı rengi kullanmış olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin renk dağılım tablosu:* 'Çocuğun kendisi' yönergesinde öğrencilerin %66,7'si siyah, %33,3'ü turuncu, %16,7'si mavi ve mor rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Diş Hekimi' yönergesinde öğrencilerin %33,3'ü siyah, %16,7'si turuncu, açık mavi ve açık kahverengi rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Diş' yönergesinde öğrencilerin %33,3'ü siyah, %16,7'si mavi ve mor rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Hastane' yönergesinde öğrencilerin %66,7'si mor, yarısının (%50) turuncu ve siyah, %33,3'ü açık yeşil ve açık kahverengi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'Ağız' yönergesinde öğrencilerin %33,3'ü siyah, %16,7'si kırmızı, mavi ve pembe renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Dişçi koltuğu' yönergesinde öğrencilerin %33,3'ü siyah, %16,7'si sarı ve mavi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Çürük' yönergesinde öğrencilerin yarısının (%50) siyah, %16,7'si mavi rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Çocuğa eşlik eden kişi' yönergesinde öğrencilerin yarısının (%50) siyah, %33,3'ü kırmızı, sarı, mor ve pembe renkleri kullanmış oldukları görülmektedir.

*Yorum:* 'Çocuğun Kendisi' yönergesinde ortak kullanılan renkler, siyah, turuncu, mavi renkleridir. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, turuncu endişeyi, mavi sakinliği ifade eder. Farklı olarak merkez açık mavi kullanılırken, köy okullarında mor renkleri kullanılmıştır. Açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu ifade ederken, mor korkuyu ifade eder. Bu renk anlatımlarından köy okullarında mor rengin ve açık mavi kullanılmasından kaygının ve korkunun 'Çocuğun Kendisi' yönergesinde merkez okullarına göre daha fazla olduğunu görmekteyiz. 'Diş Hekimi' yönergesinde ortak kullanılan renkler, siyah ve turuncudur. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, turuncu endişeyi ifade eder. Buradan da her iki okulda endişeli bir görünüm görmekteyiz. Farklı olarak merkez okullarında kırmızı, sarı renk kullanılırken, köy okullarında açık mavi ve açık kahverengi kullanıldığını görmekteyiz. Kırmızı saldırganlık öfkeyi, sarı ailesine bağımlı olduğunu, açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu, açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Bu renk anlatımlarından, her iki okulda diş hekimine karşı korkmuş olduklarını düşünebiliriz. 'Diş' yönergesinde ortak kullanılan renkler, siyah ve mordur. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, mor korkuyu ifade eder. Farklı olarak köy Okullarında mavi renk kullanıldığını görmekteyiz. Mavi sakinliği ifade eder. Buradan da köy okullarında korku ve sakinliği renk anlatımlarından bir arada kullanıldığını görmekteyiz. 'Doktor' yönergesini merkez okullarının siyah renk kullandığını görmekteyiz. Köy okullarında doktor çizilmemiştir. Siyah renk itici olarak kabul edilmiştir. 'İğne' yönergesini merkez okullarında siyah ve kırmızı renk kullanımı görmekteyiz. Siyah renk itici olarak kabul edilmiş,

kırmızı saldırganlık öfkeyi ifade etmektedir. Bu anlatımlarından Doktora ve iğneye karşı itici ve öfkeli kaygılı bir anlatımı, renk kullanımlarından düşünebiliriz. ‘Hastane’ yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan, siyah, mor, açık kahverengi renkleridir. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, mor korkuyu, açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Farklı olarak merkez okullarında kırmızı, koyu yeşil, pembe, açık mavi renkleri kullanılırken, köy okullarında açık yeşil kullanılmıştır. Merkezde kırmızı, saldırganlık öfkeyi, koyu yeşil, sağlık ve iyileşmenin göstergesi, pembe hastalığın çözümünü, açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu huzuru ifade ederken, köy okullarında açık yeşil ise fiziksel zayıflık yada sağlığa kavuşmuş olmasının göstergesidir. Bu anlatımlarda merkez okullarında renk kullanımı, köy okullarından daha fazladır. Bu anlatımlardan öfke, sağlık iyileşme ve sağlığa kavuşma düşüncelerini bir arada görmekteyiz. ‘Ağız’ yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renkler kırmızı ve siyahtır. Farklı olarak köy okullarında mavi ve pembe renk kullanımını görmekteyiz. Buradan da köy okullarında kullanılan renkler merkez okullarından daha fazladır. Merkezde kullanılan siyah renk itici olarak kabul edilirken, kırmızı, saldırganlık öfkeyi ifade eder. Köy okullarında kullanılan mavi sakinliği, pembe hastalığın çözümünü ifade eder. Köy okullarında öfkeyle, sakinliği ve hastalığın çözümünü bir arada görmekteyiz. ‘Maske’ merkez okullarında koyu yeşil ve siyah renk kullanılmıştır. Koyu yeşil, sağlık ve iyileşmenin göstergesi, siyah renk itici olarak kabul edilmiştir. İyileşme ve iticiliği bir arada renk anlatımında görmekteyiz. ‘Dişçi Koltuğu’ merkez ve köy okullarında siyah renk kullanılmıştır. Siyah renk itici olarak kabul edilir. Farklı olarak merkez okullarında koyu yeşil kullanılırken, köy okullarında sarı ve mavi renkleri kullanılmıştır. Merkez okullarında koyu yeşil, sağlık ve iyileşmenin göstergesi, köy okullarında sarı ailesine bağımlı olduğunu, mavi sakinliği renk anlatımlarından görmekteyiz. Bu anlatımlarından köy okullarında kullanılan renkler daha fazladır, sakinlik aileye bağlılık görmekteyiz. ‘Eldiven’ merkez okullarında sarı ve siyah renk kullanımını görmekteyiz. Siyah renk itici olarak, sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu ifade etmektedir. ‘Çürük’ yönergesini merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renk Siyahtır. Farklı olarak merkez okullarında kullanılan kahverengi renk iken, köy okullarında ise mavi renktir. Ortak kullanılan siyah renk, itici olarak kabul edilir. Merkez okullarında kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında köy okullarında mavi sakinliği renk anlatımlarından görmekteyiz. ‘Eşlik Eden Kişi’ merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renkler siyah ve kırmızıdır. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, kırmızı, saldırganlık öfkeyi ifade eder. Farklı olarak köy okullarında sarı, mor, pembe renkleri kullanılmıştır. Sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu, mor korkuyu ifade, pembe hastalığın çözümünü ifade etmektedir. Buradan Köy Okullarında kullanılan renklerin, merkez okullarından daha fazla olduğunu görmekteyiz. Buradan da köy okullarında aile bağımlılığı, korku ve hastalık çözümünü ifade etmektedir. *Merkez okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası değerlendirme formu:* öğrencilerin hepsi (%100) 1. sıraya hastaneyi, yarısı (%50) 6. sıraya iğneyi çizmiş olduğu görülmektedir. Yarısı (%50) 10. sıraya diş hekimini çizmiş olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna gitmeyen 6 erkek öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası değerlendirme formu:* Tablo 48’de 1. sıraya öğrencilerin yarısı (%50) hastaneyi çizdiği görülmektedir. 5.sıraya öğrencilerin yarısı (%50) eşlik eden kişiyi çizdiği görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve Köy Okullarında ortak olarak 1.sıraya 'Hastaneyi' çizmiş oldukları gözlenmiştir. Farklı olarak Merkez Okullarında 6. Sıra 'İğne' 10. Sıraya 'Diş Hekimini' çizdikleri Köy Okullarında ise 5. Sıraya 'Çocuğa Eşlik Eden Kişiyi' çizdikleri gözlenmiştir. Hastanenin her iki okullarda sol da ilk sıraya çizilmesi ben-merkezci kişiliğin ve duygusal doyum arayan kişilerin fazla olmasını gösterebilir. Bu yaş grubunda Hastane kavramı onlar için önemli bir yer tuttuğunu da düşünebiliriz. Merkez Okullarında iğne, diş hekimi öncelikli iken, köy okullarında eşlik eden kişi yönergesinin daha öncelikli olduğunu düşünebiliriz.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrenci ile İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin karşılaştırılması:*

*Kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler:*

Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin yaşlarına ilişkin dağılımlarında öğrencilerin yarısı (%50) 6 yaşında, yarısının (%50) 7 yaşında olduğu görülmektedir. Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencilerin yaşlarına ilişkin dağılımlarında öğrencilerinin çoğunluğunun (%87,5) 7 yaşında , %12,5'inin 8 yaşında olduğu görülmektedir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrencilere ilişkin dağılımlar:* 6 yaşında olan dört öğrenci okul öncesi eğitim almış, 7 yaşında olan dört öğrencinin de okul öncesi eğitimi almış olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrenciler:* ilişkin dağılımlarında 7 yaşında olan dört öğrenci okul öncesi eğitim almış olduğu, üç öğrencinin okul öncesi eğitim almadığı görülmektedir. 8 yaşında olan bir öğrencinin okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar:* ilişkin dağılımlar öğrencilerin hepsi (%100) evet cevabını vermiş olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencilerin "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna öğrenciler:* hepsinin (%100) evet cevabını vermiş olduğu görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve köy okullarının tamamı, evet cevabı eşittir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin "Boş vaktinizde neler yaparsınız?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* öğrencilerin yarısı (%50) hepsini yaptığını , %25'i resim yaptığını, %12,5 müzik dinlediğini, kitap okuduğunu belirtmiştir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin "Boş vaktinizde neler yaparsınız?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* öğrencilerin %37,5'i resim yaptığını, %25'i müzik dinlediğini ve hepsini yaptığını belirtmiştir.

*Yorum:* Merkez okullarında yarısının hepsini yaptığı, köy okullarında ise %25'i hepsini yaptığını görmekteyiz. Buradan hepsini yapanlar merkez okullarında daha fazladır. Merkez okullarında ve köy okullarında resim yapanlar eşittir. Merkez okullarda müzik dinleyenler daha azdır, köy okullarında ise daha fazladır.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* öğrencilerin %62,5'inin evet cevabını verdiği görülmektedir. *İl merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencilerin "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* Öğrencilerin hepsinin (%100) evet cevabını verdiği görülmektedir.

*Yorum:* Köy okullarında çoğunluğunun evet cevabı verdiği görülürken, merkez okullarında ise %62,5'inin evet, yarısının hayır cevabı verdikleri gözlenmiştir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin "Okuluza diş doktorları geldi mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* Tablo 54'de öğrencilerin hepsinin (%100) hayır cevabını verdiği görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencilerin " Okuluza diş doktorları geldi mi? " sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* Öğrencilerin hepsinin (%100) hayır cevabını verdiği görülmektedir.

*Yorum:* Her iki okulda da ortak olarak, hayır cevabı verdikleri gözlenmiştir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesinde öğrenciler:* resimlerinde hepsinin (%100) kendilerini, diş hekimini, iğneyi, hastaneyi, maskeyi ve dişçi koltuğunu çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%87,5) eşlik eden kişiyi çizmiş olduğu görülmektedir. %62,5'inin diş ve eldiven çizmiş olduğu görülmektedir. Yarısının (%50) ağız çizdiği görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesi:* Tablo 65'de öğrencilerin resimlerinde hepsinin (%100) kendilerini, diş hekimi, hastane, dişçi koltuğu ve eşlik eden kişiyi çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%75) iğneyi çizmiş olduğu görülmektedir. Yarısının (%50) eldiven ve dişi çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin hepsinin (%100) doktor, çoğunluğunu (%87,5) ağız çizmediği görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve köy okullarında ortak olarak ' Kendisi', 'Diş Hekimi', 'İğne Hastane', 'Dişçi Koltuğu', 'Diş', 'Eşlik eden Kişi', 'Eldiven' çizdikleri gözlemlenmektedir. Farklı olarak 'Ağız' yönergelerini Merkez Okullarının çizmedikleri gözlenmiştir. 'Doktor', 'Ağız', yönergelerini köy okullarının çizmedikleri gözlenmiştir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesi:* öğrencilerin hepsinin (%100) diş hekimini, hastaneyi ve dişçi koltuğunu büyük çizdiği görülmektedir. Çoğunluğunun (%87,5) eşlik eden kişiyi büyük çizdiği görülmektedir. % 75'inin iğneyi büyük

çizdiği görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesi:* öğrencilerin hepsi (%100) diş hekimini, hastaneyi ve dişçi koltuğunu büyük çizdiği görülmektedir. %87,5'inin eşlik eden kişiyi büyük çizdiği görülmektedir. % 75'inin kendisini küçük çizdiği görülmektedir. Öğrencinin hepsi (%100) diş hekimini, hastaneyi ve dişçi koltuğunu büyük çizdiği görülmektedir. %87,5'inin eşlik eden kişiyi büyük çizdiği görülmektedir. % 75'inin kendisini küçük çizdiği görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve köy okullarında, 'Diş hekimini' 'Hastane', 'Dişçi Koltuğu' 'Eşlik Eden Kişi', ortak büyük çizilen yönergelerdir. Merkez Okullarında 'İğne' büyük çizilen yönergelerdir. Köy okullarında 'Çocuğun Kendisi' küçük çizilmiştir. Merkez okullarında 'İğne', 'Diş Hekimi', 'Hastane', 'Dişçi Koltuğu' yönergelerini büyük çizmeleri kaygı duymalarından dolayı olabilir. Köy Okullarında 'Çocuğun Kendisi' yönergelerini küçük çizmelerinden korkmuş olduklarını düşünebiliriz. Çocukların her iki okulda 'Eşlik Eden Kişiyi' daha büyük çizdiklerini gözlemlemekteyiz. Eşlik eden kişiyi büyük çizmeleri de korunma duygusuna bağlı olabilir. Çocuk resminin, Boy Hiyerarşisi Özelliği burada karşımıza çıkmaktadır. *Merkez okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin renk dağılım tablosunda 'çocuğun kendisi' yönergelerinde öğrenciler:* hepsinin (%100) siyah, %62,5'i pembe, yarısının (%50) mor rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'diş hekimini' yönergelerinde öğrencilerin çoğunluğunun (%87,5) siyah, %37,5'i turuncu ve açık mavi renkleri kullanmış olduğu görülmektedir. 'diş' yönergelerinde öğrencilerin yarısının (%50) siyah renk kullandığı görülmektedir. 'Doktor' yönergelerinde öğrencilerin % 37,5'i siyah, %25'i açık mavi renkleri kullanmış olduğu görülmektedir. 'İğne' yönergelerinde öğrencilerin hepsinin (%100) siyah rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Hastane' yönergelerinde öğrencilerin çoğunluğunun (%87,5) siyah, yarısının (%50) turuncu, %37,5'i sarı ve kahverengi rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Maske' yönergelerinde öğrencilerin hepsinin (%100) siyah rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'dişçi koltuğu' yönergelerinde öğrencilerin hepsinin (%100) siyah, %37,5'i sarı, açık yeşil, açık kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'eldiven' ve 'çürük' yönergelerinde %62,5'inin siyah rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Çocuğa eşlik eden kişi' yönergelerinde öğrencilerin %75'inin siyah ve sarı, yarısının (%50) mavi % 37,5'i kırmızı renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 8 kız öğrencinin renk dağılım tablosu:* Tablo 67' de 'çocuğun kendisi' yönergelerinde öğrencilerin %62,5'i siyah, %37,5'i kırmızı ve mor renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'diş hekimini' yönergelerinde öğrencilerin %62,5'i siyah, %37,5'i açık mavi, %25'i sarı, mor ve açık kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'hastane' yönergelerinde öğrencilerin çoğunluğunun (%87,5) siyah ve kırmızı rengi, %62,5'i sarı, pembe rengi, yarısının (%50) mor, açık mavi ve açık kahverengi renklerini kullanmış oldukları görülmektedir. 'dişçi koltuğu' yönergelerinde öğrencilerin %62,5'i siyah, %37,5'i kırmızı renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'çocuğa eşlik eden kişi' yönergelerinde öğrencilerin çoğunluğunun (%75) siyah, yarısının (%50) kırmızı, %37,5'i açık kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'çocuğun kendisi' yönergelerinde öğrencilerin %62,5'i siyah, %37,5'i kırmızı ve mor renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Diş' yönergelerinde öğrencilerin %37,5'i siyah, %12,5'i koyu yeşil, mor ve açık mavi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'İğne' yönergelerinde öğrencilerin %37,5'i siyah, %12,5'i sarı, mavi, turuncu, koyu yeşil, mor, açık yeşil ve açık kahve renklerinin kullanmış oldukları görülmektedir. 'Ağız'



yönergesinde %12,5'i koyu yeşil rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'Maske' yönergesinde %12,5'i mavi, turuncu, siyah ve açık kahverengi renklerinin kullanmış oldukları görülmektedir.' Maske' yönergesinde %12,5'i mavi, turuncu, siyah ve açık kahverengi renklerinin kullanmış oldukları görülmektedir. 'Eldiven' yönergesinde öğrencilerin %12,5'i açık mavi, %25'i siyah rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Çürük' yönergesinde öğrencilerin %37,5'i siyah, %12,5'i kırmızı, sarı, mavi, turuncu, koyu yeşil, mor, pembe, açık yeşil, açık mavi, kahverengi, açık kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir.

*Yorum:* 'Çocuğun Kendisi' yönergesinde ortak kullanılan renkler, siyah, mordur. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, mor korkuyu ifade eder. Farklı olarak merkez okullarında pembe renk kullanılırken, köy okullarında kırmızı renk kullanılmıştır. Köy okullarında kullanılan kırmızı, saldırganlık öfkeyi, Merkez okullarında pembe ise hastalığın çözümünü, anlatır. 'Çocuğun Kendisi' yönergesinde merkez ve köy okullarında kaygının yansımaları görmektediriz. 'Diş Hekimi' ortak kullanılan renkler: siyah, açık mavi renkleridir. Siyah itici, açık mavi ise soğukluk ve yalnızlık duygusunu ifade eder. Farklı olarak merkez okullarında turuncu, kullanılmıştır. Turuncu endişeli bir durumu anlatır. Köy okullarında farklı olarak, sarı, mor, açık kahverengi renkleri kullanılmıştır. Sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu, mor korkuyu açık mavi ise soğukluk ve yalnızlık duygusunu, açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Bu renk anlatımlarından merkez ve köy okullarında 'Diş Hekimi' yönergesinde kaygının, renklere yansımaları görmektediriz. 'Diş' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renk siyahtır. Siyah itici renk olarak kabul edilir. Farklı olarak köy okullarında 'Diş' yönergesinde koyu yeşil, mor, açık mavi renkleri kullanılmıştır. Koyu yeşil, sağlık ve iyileşmenin göstergesi, mor korkuyu, açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu ifade eder. Köy okullarında kullanılan renkler, merkez okullarından fazladır. 'Doktor' yönergesinde merkez okullarında siyah, açık mavi renkleri kullanılmıştır. Köy okullarında doktor çizilmemiştir. Siyah itici, açık mavi ise soğukluk ve yalnızlık duygusunu ifade eder. 'İğne' merkez ve köy okullarında siyah rengi kullanılmıştır. Farklı olarak köy okullarında sarı, mavi, turuncu, koyu yeşil, mor, açık yeşil, açık kahverengi renkleri kullanılmıştır. Sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu, turuncu endişeyi, koyu yeşil, sağlık ve iyileşmenin göstergesi, açık yeşil fiziksel zayıflığı, mor korkuyu, açık mavi ise soğukluk ve yalnızlık duygusunu, açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Buradan da köy okullarında kullanılan renkler, merkez okullarından fazladır. Bu renk anlatımlarından, iğneye karşı merkez ve köy okullarında kaygının, renklere yansımaları görmektediriz. 'Hastane' yönergesinde ortak kullanılan renkler, siyah ve sarı renkleridir. Siyah itici, sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu ifade eder. Farklı olarak merkez okullarında kahverengi rengi kullanılırken, köy okullarında kırmızı, pembe, mor, açık mavi, açık kahverengi renkleri kullanılmıştır. Merkezde açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında, köy okullarında kırmızı, saldırganlık öfkeyi, merkez okullarında pembe ise hastalığın çözümünü açık mavi ise soğukluk ve yalnızlık duygusunu, mor korkuyu, açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. 'Hastane' yönergesinde köy okullarında kullanılan renklerin merkez okullarından daha fazladır. Bu renk anlatımlarından da merkez ve köy okullarında, hastaneye karşı daha kaygının renklere yansımaları görmektediriz. 'Maske' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak siyah renk kullanılmıştır. Farklı olarak köy okullarında mavi, turuncu, açık kahverengi renkleri kullanılmıştır. Mavi sakinliği, turuncu endişeyi, açık kahverengi ise de

korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Bu renk anlatımlardan da merkez ve köy okullarında, maskeye karşı daha kaygılı olduklarını düşünebiliriz. 'Dişçi Koltuğu' merkez ve köy okullarında siyah renk kullanılmıştır. Siyah renk itici olarak kabul edilir. Farklı olarak merkez okullarında sarı, açık yeşil, açık kahverengi kullanılırken, köy okullarında kırmızı renk kullanılmıştır. Merkez okullarında kullanılan sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu, açık yeşil fiziksel zayıflığı, açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında, Köy okullarında kullanılan kırmızı saldırganlığı ve öfkeyi ifade eder. Bu anlatımlardan merkez ve köy okullarında 'Dişçi Koltuğu' yönergesine karşı kaygının yansımaları renk anlatımlarından görmektediriz. 'Eldiven' yönergesinde merkez ve köy okullarında siyah renk kullanılmıştır. Farklı olarak köy okullarında açık mavi kullanılmıştır. Açık mavi soğukluk ve yalnızlığı ifade eder. Bu renk anlatımlarından, merkez ve köy okullarında eldivene karşı kaygılı olduklarını renk yansımalarından düşünebiliriz. 'Çürük' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renk siyahtır. Merkez okullarında farklı olarak, kırmızı, sarı renkleri kullanılırken, köy okullarında mavi, turuncu, koyu yeşil, mor, pembe, açık yeşil, açık mavi, kahverengi, açık kahverengi renkleri kullanılmıştır. Merkez okullarında kullanılan kırmızı saldırganlığı öfkeyi, kullanılan sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu, köy okullarında kullanılan, mavi sakinliği, mor korkuyu, pembe hastalığın çözümünü, turuncu endişeyi, açık yeşil fiziksel zayıflığı, koyu yeşil sağlık ve iyileşmenin göstergesi, açık kahverengi, kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında, açık mavi soğukluk ve yalnızlığı ifade eder. Köy okullarında kullanılan renkler, merkez okullarından fazladır. Merkez ve köy okullarında çürüğe karşı, daha kaygılı olduklarını renk anlatımlarından düşünebiliriz. 'Eşlik Eden Kişi' merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renkler siyah ve kırmızıdır. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, kırmızı, saldırganlık öfkeyi ifade eder. Farklı olarak merkez okullarında sarı, mavi renkleri kullanılırken, köy okullarında açık kahverengi rengi kullanılmıştır. Merkez okullarında sarı renk ise ailesine bağımlı olduğunu, mavi ise sakinliği, köy okullarında kullanılan açık kahverengi ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Buradan merkez ve köy okullarında renk anlatımlarından, eşlik eden kişiye karşı kaygı duyduklarını düşünebiliriz.

*Merkez okullarında dış doktoruna giden 8 kız öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası değerlendirme formu: 1. sıraya öğrencilerin %75'inin hastaneyi çizdiği görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 8 kız öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası değerlendirme formu: 1. sıraya %75'i hastaneyi çizmiş olduğu görülmektedir.*

*"Yorum: Merkez ve köy okullarında ortak olarak 1.sıraya 'Hastane' çizmiş oldukları gözlenmiştir. Hastanenin her iki okullarda sol da ilk sıraya çizilmesi ben-merkezci kişiliğin ve duygusal doyum arayan kişilerde olduğunu düşünebiliriz. Hastaneye ilgili önceliği bu yansımadan görmektediriz.*

*Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrenci ile İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin karşılaştırılması:*

*Kişisel bilgi formundan özetleyici bilgiler:*

Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin %63,6' sı 7 yaşında, %18,2'si 8 yaşında, %9,1'i 6 ve 7,5 yaşında olduğu görülmektedir. Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin çoğunluğunun (%90,1) 7 yaşında, %9,1'inin 6 yaşında olduğu görülmektedir.

*Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrencilere ilişkin dağılımlar:* 6 yaşında olan bir öğrencinin okul öncesi eğitim almamış olduğu, 7 yaşında olan altı öğrencinin okul öncesi eğitim almış, bir öğrencinin almamış olduğu görülmektedir. 7 buçuk ve 8 yaşındaki öğrencilerinde okul öncesi eğitim almış olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin yaşa göre okul öncesi eğitimi almış öğrencilere ilişkin dağılımlar:* Tablo 81'de 6 yaşında olan bir öğrencinin okul öncesi eğitim almış olduğu, 7 yaşında olan beş öğrencinin okul öncesi eğitim almış, beş öğrencinin almamış olduğu görülmektedir.

*Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* Öğrencilerin hepsinin (%100) evet cevabını vermiş olduğu görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Resim yapmak sizi mutlu eder mi?" sorusuna öğrenciler:* hepsinin (%100) evet cevabını vermiş olduğu görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve köy okullarının tamamı, evet cevabı eşittir.

*Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Boş vaktinizde neler yaparsınız?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* öğrencilerin %36,4'ü resim yaptığını, %27,3'ü kitap okuduğunu ve hepsini yaptığını, %9,1'i spor yaptığını belirtmiştir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Boş vaktinizde neler yaparsınız?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* öğrencilerin %63,6'sı resim yaptığını, %18,2'si kitap okuduğunu, %9,1' i hepsini ve spor yaptığını belirtmiştir.

*Yorum:* Köy okullarında resim yapanların, merkez okullarından fazladır. Merkez okullarında kitap okuyanlar, köy okullarından fazladır. Merkez okullarında ve köy okullarında, hepsini yapanlarla spor yapanlar eşittir.

*Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* öğrencilerin %81,8'i evet cevabını verdiği görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Süt dişiniz çıktı mı?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplar:* ilişkin dağılımlar öğrencilerin hepsinin (%100) evet cevabını verdiği görülmektedir.

*Yorum:* Köy okullarının tamamı evet cevabını verirken, merkez okullarında %81,8'i evet cevabını vermiştir.

*Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Okuluza dış doktorları geldi mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar:* öğrencilerin hepsinin (%100) hayır cevabını verdiği

görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 11 erkek öğrencinin "Okuluza diş doktorları geldi mi?" sorusuna öğrencilerin verdiği cevaplara ilişkin dağılımlar: öğrencilerin hepsinin (%100) hayır cevabını verdiği görülmektedir.

*Yorum:* Her iki okulda da ortak olarak, hayır cevabı verdikleri gözlenmiştir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 11 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesinde öğrenciler:* hepsinin (%100) kendilerini, diş hekimi, hastane, dişçi koltuğu ve eldiven çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%90,9) iğne ve eşlik eden kişiyi çizmiş olduğu görülmektedir. %81,8'i maskeyi, %72,7'si diş ve ağız çizmiş olduğu görülmektedir. %36,4'ü doktor ve çürük çizmiş olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 11 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin takip gözlem formu değerlendirmesinde öğrenciler: hepsinin (%100) kendilerini, diş hekimi çizmiş olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%90,9) hastane ve eşlik eden kişiyi çizmiş olduğu görülmektedir. %72,7'si iğne, %54,5'i diş ve dişçi koltuğu çizmiş olduğu görülmektedir. %18,2'si doktor, ağız, maske ve çürük, %36,4'ü eldiven çizmiş olduğu görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve Köy Okullarında ortak olarak 'Kendisi', 'Diş Hekimi', 'Diş', 'Doktor', 'İğne' Hastane', 'Ağız', 'Maske', 'Dişçi Koltuğu', 'Eldiven', 'Çürük', 'Eşlik eden kişi' yönergelerini çizmiş oldukları gözlenmiştir.

*Merkez okullarında diş doktoruna giden 11 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesinde öğrenciler:* hepsi (%100) hastaneyi büyük çizdiği görülmektedir. Çoğunluğunun (%90,9) dişçi koltuğu ve eşlik eden kişiyi büyük çizdiği görülmektedir. %72,7'sinin diş hekimini, iğneyi ve eldiveni büyük çizdiği görülmektedir. %63,6'sının kendisini büyük çizdiği görülmektedir. %63,6'sı maskeyi küçük çizmiş olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında diş doktoruna giden 11 erkek öğrencinin dental kaygı yönergelerinin form karşılaştırma değerlendirmesi: çoğunluğunun (%81,8) hastane ve eşlik eden kişiyi büyük çizdiği görülmektedir. %72,7'si diş hekimi ve iğneyi büyük çizdiği görülmektedir. %72,7'si kendisini, küçük çizdiği görülmektedir.

*Yorum:* Merkez ve köy okullarında, 'Hastane', Eşlik Eden Kişi', 'Diş Hekimi', 'İğne' ortak büyük çizilen yönergelerdir. Bu yönergedeki hastane, diş hekimi, iğneye karşı kaygı duyabilirler. Köy Okullarında 'Çocuğun Kendisi' yönergesini küçük çizmelerinden korkmuş olduklarını düşünebiliriz. Çocukların her iki okulda 'Eşlik Eden Kişiyi' daha büyük çizdiklerini gözlemlemekteyiz. Eşlik eden kişiyi büyük çizmeleri de korunma duygusuna bağlı olabilir. Çocuk resminin Boy Hiyerarşisi Özelliği burada karşımıza çıkmaktadır. Merkez okullarında diş doktoruna giden 11 erkek öğrencinin renk dağılım tablosu: 'çocuğun kendisi' yönergesinde öğrencilerin çoğunluğunun (%90,9) siyah, %36,4'ü kırmızı ve mavi, %27,3'ü sarı ve turuncu renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Diş hekimi' yönergesinde öğrencilerin %81,8 'inin siyah, %18,2'si kırmızı, mavi, pembe, açık mavi ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Diş' yönergesinde öğrencilerin %72,7'si siyah rengi kullanmış

oldukları görülmektedir. 'doktor' yönergesinde öğrencilerin % 35,4'ü siyah, %18,2'si kırmızı ve açık yeşil renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'İğne' yönergesinde öğrencilerin %72,7'si siyah, %18,2'si kırmızı ve açık yeşil renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'hastane' yönergesinde öğrencilerin çoğunluğunun (%90,9) siyah rengi, %54,5'i açık mavi, %45,5'i turuncu, %36,4'ü kırmızı, mavi ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'ağız' yönergesinde öğrencilerin %63,6 siyah,%9,1'i kırmızı sarı, mor pembe ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir.' maske' yönergesinde öğrencilerin %72,7 siyah,%18,2 mavi renkler, kullanmış oldukları görülmektedir. 'Dişçi Koltuğu' yönergesinde öğrencilerin %90,9'u siyah, %36,4'ü mavi, %27,3'ü açık mavi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Eldiven' yönergesinde öğrencilerin %81,8'i siyah ,%18,2'i kırmızı ve mavi renkleri kullanmış oldukları görülmüştür. 'Çürük' yönergesinde öğrencilerin %36,4'ü siyah %9,1 kırmızı, sarı, koyu yeşil, açık yeşil renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'eşlik eden kişi' yönergesinde %81,8'i siyah, %18,2'si kırmızı, koyu yeşil ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. *İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin renk dağılım tablosu:* Tablo 88' de 'çocuğun kendisi' yönergesinde öğrencilerin %54,5'i siyah, %18,2'si turuncu, açık mavi ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'dış hekimi' yönergesinde öğrencilerin %54,5'i siyah, %27,3'ü kırmızı, %18,2'si sarı renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Diş' yönergesinde öğrencilerin %45,5'i siyah, %9,1'i kırmızı, koyu yeşil ve pembe renkleri kullanmış olduğu görülmektedir. ' doktor' yönergesinde öğrencilerin %9,1'i turuncu, mor ve siyah renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'İğne' yönergesinde öğrencilerin %54,5'i siyah, %27,3'ü kırmızı rengi kullanmış olduğu görülmektedir. 'Hastane' yönergesinde öğrencilerin %63,6'sı siyah, %36,4'ü sarı, %27,3'ü kırmızı rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Ağız' yönergesinde öğrencilerin %18,2'si kırmızı ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Maske' yönergesinde öğrencilerin %9,1'i kırmızı ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Dişçi Koltuğu' yönergesinde öğrencilerin %18,2'si açık yeşil ve siyah, %9,1'i kırmızı, sarı, mavi açık mavi ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Eldiven' yönergesinde öğrencilerin %18,2'si siyah, %9,1'i kırmızı ve kahverengi renkleri kullanmış oldukları görülmektedir. 'Çürük' yönergesinde öğrencilerin %18,2'si siyah rengi kullanmış oldukları görülmektedir. 'Eşlik eden kişi' yönergesinde öğrencilerin %45,5'i siyah, %18,2'si pembe rengi kullanmış oldukları görülmektedir.

*Yorum:* 'Çocuğun Kendisi' yönergesinde ortak kullanılan renkler, siyah, turuncu renkleridir. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, turuncu endişeyi, ifade eder. Farklı olarak merkez kırmızı, mavi, sarı kullanılırken köy okullarında açık mavi, kahverengi renkleri kullanılmıştır. Merkezde kullanılan kırmızı saldırganlığı öfkeyi, mavi sakinliği ifade ederken, sarı ailesine bağımlılığını ifade ederken köy okullarında kullanılan açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusuna, kahverengi korunmaya ihtiyaç duyulduğunda kullanılır. Bu ortak kullanılan renk anlatımlarından 'Çocuğun Kendisi' yönergesinde endişenin her iki okulda daha fazla olduğunu görmekteyiz.' Diş Hekimi' yönergesinde ortak kullanılan renkler, siyah ve kırmızıdır. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, kırmızı saldırganlığı öfkeyi ifade eder. Buradan da her iki okulda endişeli bir görünüm görmekteyiz. Farklı olarak merkez okullarında mavi, pembe, açık mavi, kahverengi renk kullanılırken köy okullarında sarı renk kullanıldığını görmekteyiz. Açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu, mavi sakinliği, pembe hastalığın çözümünü, kahverengi

ise de korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. 'diş' yönergesinde merkez e köy okullarında ortak kullanılan renk siyahtır. Siyah renk, itici bir renk olarak kabul edilir. Farklı olarak köy okullarında kırmızı, koyu yeşil, pembe renkleri kullanılmıştır. Kırmızı saldırganlığı öfkeyi ifade ederken, koyu yeşil iyileşmeyi ifade ederken pembe rengi ise hastalığın çözümünü anlatır. Bu renk anlatımlarından köy okulların da daha fazla renk kullanımı görmekteyiz. 'Doktor' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renk siyahtır. Siyah itici bir renk olarak kabul edilir. Farklı olarak, merkez okullarında kırmızı ve açık yeşil kullanılırken köy okullarında turuncu ve mor renkleri kullanılmıştır. Merkez okullarında kullanılan, kırmızı saldırganlığı ve öfkeyi, açık yeşil fiziksel zayıflığı ifade ederken köy okullarında kullanılan turuncu endişeyi, mor rengi ise korkuyu ifade eder. Bu renk anlatımlarında doktora karşı merkez ve köy okullarında, kaygılı olduklarını düşünebiliriz. 'İğne' yönergesini merkez okullarında köy okullarında siyah ve kırmızı renk kullanımı görmekteyiz. Siyah renk itici olarak kabul edilmiş, kırmızı saldırganlık öfkeyi ifade etmektedir. Bu anlatımlarından doktora ve iğneye karşı itici ve kaygılı bir anlatımı renk kullanımlarından düşünebiliriz. Farklı olarak merkez okullarında açık yeşil kullanılmıştır. Merkez okullarında kullanılan, açık yeşil fiziksel zayıflığın ifadesidir. 'Hastane' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan, siyah, kırmızı renkleridir. Siyah renk itici olarak kabul edilirken, kırmızı öfkeyi ifade eder. Farklı olarak merkez okullarında açık mavi, turuncu, mavi, kahverengi renkleri kullanılırken, köy okullarında sarı rengi kullanılmıştır. Merkezde kullanılan açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu, turuncu endişeyi, mavi huzuru, pembe hastalığın çözümünü, kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında köy okullarında sarı ise ailesine bağımlı olduğunun göstergesidir. Bu anlatımlarda, merkez okullarında renk kullanımı, köy okullarından daha fazladır. Merkez ve köy okullarında hastaneye karşı daha kaygılı olduklarını düşünebiliriz. 'Ağız' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renk kırmızı ve kahverengidir. Kırmızı, saldırganlık öfkeyi ifade ederken kahverengi ise korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Farklı olarak merkez okullarında siyah, sarı, mor, pembe renkleri kullanılmıştır, Siyah renk itici olarak kabul edilirken, sarı renk aileye bağımlılığı, mor korkuyu, pembe hastalığın çözümünü ifade eder. Bu renk anlatımlarından merkezde kullanılan renkler, köy okullarından daha fazladır. 'Maske' yönergesinde merkez okullarında siyah ve mavi renkleri kullanılmıştır. Siyah renk iticiliği ifade ederken, mavi renk sakinlik ve huzuru ifade eder. Köy okullarında maske yönergesinde kullanılan renkler kırmızı ve kahverengi renkleridir. Kırmızı, saldırganlık ve öfkeyi ifade ederken kahverengi ise korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Bu renk anlatımından köy okullarında kullanılan renkler, merkez okullarından daha fazladır. 'Dişçi Koltuğu' merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renk siyahtır. Siyah itici renk olarak kabul edilir. Farklı olarak merkez okullarında açık mavi, mavi renk kullanılırken, köy okullarında kırmızı, koyu yeşil, pembe renkleri kullanılmışlardır. Merkez okullarında kullanılan, açık mavi soğukluk ve yalnızlık duygusunu, mavi sakinliği, köy okullarında kullanılan kırmızı saldırganlığı öfkeyi, koyu yeşil iyileşmeyi, pembe hastalığın çözümünü ifade eder. Burada da köy okullarında kullanılan renkler, merkez okullarından fazladır. Bu renk anlatımlardan, dişçi koltuğuna merkez ve köy okullarındaki öğrencilerin kaygılı olduklarını düşünebiliriz. 'Eldiven ' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullanılan renkler siyah ve kırmızıdır. Siyah renk iticiliği ifade ederken, kırmızı saldırganlığı ve öfkeyi ifade eder. Farklı olarak merkez okullarında mavi renk kullanılırken köy okullarında kahverengi rengi kullanılmıştır. Merkez okullarında kullanılan mavi sakinliği ve huzuru ifade ederken köy okullarında kullanılan kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında kullanılır. Bu renk anlatımından

merkez ve köy okullarında eldivene karşı kaygılı olduklarını düşünebiliriz. 'Çürük' yönergesinde merkez ve köy okullarında ortak kullan renk siyahtır. Siyah itici bir renk olarak kabul edilir. Farklı olarak merkez okullarında kırmızı, sarı, koyu yeşil, açık yeşil renkleri kullanılmıştır. Kırmızı renk saldırganlığı ve öfkeyi ifade ederken, sarı renk aileye bağımlılığını, koyu yeşil iyileşmeyi, açık yeşil ise fiziksel zayıflığı ifade eder. Merkez okullarında kullanılan renkler, köy okullarından daha fazladır. Merkez ve köy okullarında çürüğe karşı daha fazla kaygılı olduklarını düşünebiliriz. 'Eşlik Eden Kişi' merkez ve köy okullarında siyah renk kullanılmıştır. Siyah renk itici olarak kabul edilir. Farklı olarak merkez okullarında kırmızı, koyu yeşil, kahverengi kullanılırken, köy okullarında pembe renk kullanılmıştır. Merkez okullarında kırmızı saldırganlığı, koyu yeşil, sağlık ve iyileşmenin göstergesi, kahverengi korunmaya ihtiyaç duyduklarında köy okullarında pembe ise hastalığın çözümünü anlatımlarından görmekteyiz. Bu anlatımlarından merkez okullarında renk kullanım köy okullarından daha fazladır. Her iki okul için, eşlik eden kişinin kaygılı olduğunu düşünebiliriz. *Merkez okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası değerlendirme formunda: 1. sıraya %72,7'si hastaneyi çizmiş olduğu görülmektedir. %45,5'i iğneyi 7.sıraya çizmiş olduğu görülmektedir. İl Merkezine bağlı Köy okullarında dış doktoruna giden 11 erkek öğrencinin soldan sağa kağıda yerleştirme sırası değerlendirme formunda: 1. sıraya %54,5'i hastaneyi çizmiş olduğu görülmektedir.*

*Yorum:* Merkez ve köy okullarında ortak olarak 1.sıraya 'Hastaneyi' çizmiş oldukları gözlenmiştir. Farklı olarak merkez okullarında 7. sırada 'İğne' çizdikleri gözlenmiştir. Hastanenin her iki okullarda sol da ilk sıraya çizilmesi ben-merkezci kişiliğin ve duygusal doyum arayan kişilerin fazla olmasını gösterebilir. Bu yaş grubunda Hastane kavramı onlar için önemli bir yer tuttuğunu, belleklerinde önemli yeri olduğunu düşünebiliriz. Merkez okullarında 'İğne' yönergesinin daha öncelikli olduğunu düşünebiliriz. Merkez okullarında hastane ve iğnenin öncelikli olduğunu düşünebiliriz.

Diş doktoruna gitmeyen öğrencilerin, 'Hastaneyi', büyük çizmişlerdir. 'Çocuğun Kendisi' yönergesini ise kız öğrenciler küçük çizerken erkek öğrenciler ise büyük çizmişlerdir. Ortak olan bu yansılardan, hastane için kendilerinde kaygı uyandırdığını görmekteyiz. Kaygı duydukları öğeler 'Çocuğun kendisi', 'Diş Hekimi', 'Diş', 'Hastane', 'Ağız 'Dişçi Koltuğu', ortak kullanılan renk yansımalarından görülmektedir. Resim ortak anlatımlarında özellikle iğneye karşı kaygılı oldukları, yanlarında mutlaka yakınlarıyla gitmek istedikleri gözlenmiştir. Ortak hayal ettikleri hastane anlatımlarında, olmasını istedikleri gibi bir yer olarak ifade etmişlerdir. Bu ifadeler uçan hastane, içinde sevdikleri çizgi film karakterleri ve duvarda oyuncakların olması gibi ifadelerdir. Diş doktorlarını anlatırken, onları ilaç yazan iğne vuran, çok hareket eden çocukların dişlerini çeken, kapı kilitleyen ifadelerle karşılaşmıştır. Diş doktoruna giden kız öğrencilerin 'Doktor', 'Ağız', yönergelerini çizmedikleri gözlenmiştir. Erkek öğrencilerin ise de 'Kendisi', 'Diş Hekimi', 'Diş', 'Doktor'. 'İğne' 'Hastane', 'Ağız', 'Maske', 'Dişçi Koltuğu', 'Eldiven', 'Çürük', 'Eşlik eden kişi' yönergelerinin tamamını çizmiş oldukları gözlenmiştir. Ortak öğrencilerin büyük çizilen kaygı duydukları 'Diş hekimi', 'Hastane', 'İğne', 'Eşlik eden kişi' yönergeleridir. Diş hekimi, hastane, iğneye karşı kaygılı oldukları, eşlik eden kişiyi büyük çizmeleri ise korunup kollanma duygusundandır. Öğrencilerin, ortak resmettikleri 'Çocuğun Kendisi' , 'Diş Hekimi', 'İğne',

'Hastane', 'Maske', 'Dişçi Koltuğu', 'Eldiven', 'Çürük', 'Eşlik Eden Kişi' ortak kullanılan renk yansımalarından kaygılı oldukları görülmektedir. Okullarında ortak olarak 1.sıraya 'Hastane' çizmiş oldukları gözlenmiştir.

Diş doktoruna giden öğrencilerin büyük çizdikleri yönergeler ve ortak kullanılan kaygı duydukları yönergelerdeki renk yansımaları, diş doktoruna gitmeyenlerden daha fazladır. Diş doktoruna gittikleri ve tecrübe ettikleri için resimlerde yansımaları da aynı derecede etkilenmiştir. Resim anlatımlarında ise, öğrencilerin hastaneye gittikleri, oradaki yaşamış oldukları tecrübeleri anlatmaları ortaktır. İğneden kaynaklı canlarının acıdiklarını, aletlerin çıkarmış oldukları seslerden korktuklarını, önce dolgu yaptırdıkları için hastaneye tekrar gitmek istemediklerini ortak ifadelerden görmekteyiz. Hastaneye ile ilgili izlenimlerini, sırasını bekleyen çocukların koltuklarda oturduklarını, randevu verildiğini kontroller için gidip geldiklerini, dişlerinin sızladığını, diş doktorunu ise de iğne vuran, ilaç yazan ve dolgu yapan hediyeler veren biri olarak gördüklerini, ifadelerinde görmekteyiz. Diş doktoruna giden ve gitmeyen öğrenciler anlatımlarında, hastaneye giderken sevdikleri kişilerin yanlarında olduklarını, anlatımlarında ifade etmişlerdir. Çocuk Resminde renk " Çocuk 4-5 yaşlarına geldiğinde üç ana rengi tanımaya başlar. Çocuk önceleri renk farkları yapmadan, renkleri mukayese yapmadan resimlerinde kullanır. 4-5 yaşından sonra hafif hafif renkleri kullanmaya başlar" (Yavuzer, 1993: 48).

"Çocuğun kullandığı renklerin, okulöncesi realite ile bir ilgisi yoktur" (Kehnemuyi, 1977: 15 ).

Çocuk hoşuna giden renkleri heyecan duyarak kullanır. Örneğin kırmızı bir güneş, mavi bir köpek, yeşil bir insan yapabilir. Çok sevdiği birinin resmini yapmak istediğinde çocuk, çok sevdiği bir rengi seçecektir. Çocukların için renkler ruhsal anlamlar taşırlar. Bu anlamlar çocuktan çocuğa farklılaşır. Bu nedenle kesin ifadeye ulaşmaya çalışmak, renklerin anlamlarını ortaya çıkarmaya çalışmak zordur.

Çocuk içinden gelen heyecanla rengi kullandığı için serbest bırakılmalıdır. Mavi bir köpek yaparken yanına gövdesi kahverengi, dalları yeşil boyanmış ağaçlar çizebilirler. Bu seçim bilinçli değildir. Bu örnekten de görüldüğü gibi resimlerinde hem süsleyici hem de realite renklendirme kullanırlar (Yavuzer, 1993: 51).

Kız çocukları renk seçimine erkek çocuklardan daha fazla değer vermektedir. Bazı çocuklar resimlerinde sarı, kırmızı, turuncu renkleri; bazıları mavi, yeşil gibi soğuk renkleri yeğlerler. Bilirkişiler sıcak renkleri seçen çocukların şefkatli, ahenkli, işbirlikçi; soğuk renkleri seçen çocukların iddiacı, geçimsiz ve ahenksiz davranışlar sergilediklerini belirtmektedirler. Sürekli soğuk renkleri seçen anaokulu çocukları hislerini baskılama ve saklama eğilimi göstermektedirler. Yapılan araştırmalara göre kırmızı rengi çok fazla kullanan çocukların agresif ve iddiacı davranışlar görülmektedir.

Doğal gelişim süreci içinde çocuğun renk seçiminin soğuk renklerden sıcak renklere doğru değişiklik görülür. Örneğin tuvalet eğitimi esnasında tahakküm gören çocukların resimlerinde kahverengi ve maviyi çok fazla



kullandığı görülmüş, baskı ortadan kalktıktan sonra diğer renkleri kullanmaya başlamışlardır (Yavuzer, 1993: 52-53).

Resimlerinde çocukların kullandığı renk ile hissi tepkileri arasında bir bağlantı vardır. Burkitt, vd., (2003 : 445-455) yılında yaptığı bir araştırmada çocuklar hoşla giden ve iyi figürlerde en çok yeğledikleri renkleri, kuşkulu, sıkıntılı figürlerde en az tercih ettikleri renkleri; tarafsız oldukları figürlerde ise orta değerdeki renkleri kullandıklarını, olumsuz, şüpheli karakterlerde en çok tercih edilen rengin ise siyah olduğunu belirtmiştir.

Çocukların resimlerinde kullandıkları renkler onların fiziki özelliklerini de yansıtabilir. Perkins sağlıklı ve hasta çocuklarla yaptığı araştırmada kritik ölümcül hastalığı olan çocukların resimlerinde hastalıklarının farkında olduklarının belirtisi olarak çeşitli renkler kullandıklarını tespit etmiştir. Rahatsız çocuklar tarafından en çok kullanılan renk siyahtır.

Kırmızı renk hem sıhhatli hem rahatsız çocuklar tarafından kullanılmış fakat rahatsız çocuklar daha fazla kullanmıştır ve yoğunlukla kanla bağlantılı olduğu tespit edilmiştir.

Bach'a göre çocukların resimlerinde kullandığı renklerin belli kavramları vardır ama kullanılan rengin yoğunluğu da önem teşkil eder. Yoğunluk rengin ışıldayan canlılığını ifade eder. Çocuk resimlerinde yeşil renk genel olarak büyüme ve gelişmeyi ifade etse de koyu yeşil mi açık yeşil mi olduğu da önemlidir. Yani her renk, çocuğun yaptığı resimlerde nasıl kullanıldığına bağlı olarak farklı manalara gelebilir. (Malchioldi, 2005: 259-262).

Siyah: Karamsarlık, matem, keder vb. (Buyurgan ve Buyurgan, 2012: 142). Sessizliğin ve ölümün sembolüdür. Matem, korkunun rengidir. Ağırılık ve ciddiyet telkin eder (Yılmaz, 2010: 34). Siyah sessizliğin rengidir. Geleceksiz, umutsuz bir durum yaratmaktadır. Hareketsiz ve en az titreşimlidir. Üzerine gelen herhangi bir rengi öne çıkarır. Gücü, hırsı ve tutkuyu temsil eder. Batı'da yası, matem anlatır, oysa Japonya'da siyah mutluluktur (Özbay'dan aktaran, Aşkaroğlu, 2006: 33).

Kırmızı; saldırganlık ve kızgınlık ifade edebilir. Ayrıca çocuğun resimlerinde etkili ve incitici hatlar görebilirsiniz. Kırmızı birçok anlama gelebilir: enerji, kin, bir sorun işareti, tehlike, fiziksel rahatsızlık, tutku, vb. Kırmızı renk önemli bir konunun, sorunun, duyguların ortaya çıkması ya da tehlikelerin sinyallerini ifade eder, şiddetli bir rahatsızlığı anlatabilir.

Pembe; Kırmızıdan daha az etkili bir ton olarak, geçmişte yaşanan bir problemin ya da hastalığın çözümünü çağrıştırabilir.

Turuncu: Endişeli bir durumu çağrıştırabilir. Özellikle yaşam ile ölüm arasındaki mücadeleyi, azalan enerjinin ya da tehdit edici durumlardan kurtulmanın bir göstergesi olabilir.

Sarı renk: Çocukların hemen hepsine yakını güneşi sarı renkle ifade ederler. Gerçekte güneş kırmızı bir ateş topudur. Ancak, daha önce ifade ettiğimiz gibi, çocuklar gerçeği değil hayalinde ve bilinçaltında olanı çizerler. Kolektif bilinçaltında güneş anneyi simgeler. Anne çocuğun güneşidir. Sarı renk parlaklığı, ışığı, sıcaklığı, enerjisi ve kutsallığı simgelediği için izleyenlere olumlu hisler kazandırır. Ailesi tarafından sevilen ve değer verilen çocuklar sarı rengi tercih ederler. Sarı altın rengi olduğu için zenginliği çağrıştırır. Ayçiçeğinin rengi sarıdır, ama Anadolu'daki adı "günebakan'dır. Işık almak için yüzünü hep güneşe döndürdüğü için bu isim verilmiş olmalı. Sarı renk olgunluğu ve kanaatkârlığı da simgeler. Başta buğday olmak üzere hemen bütün tahıllar biçilecek olgunluğa ulaştınca sararmış olurlar. Uzakdoğu kültürlerinde, özellikle Budizm inancında, sarı renk maddeden el çekme, feragat, sadakat, iç huzuru ve bilgelik demektir (Furth, 2002: 98).

"Sarı limon rengi olduğu için ekşiliği de simgeler. İnsan hastalandığında benzi sarardığı için hastalığı, karamsarlığı da simgeleyebilir" (Çankırlı, 2011: 209).

"Çocuğun hala ailesine bağımlı olduğunu ifade eder. Çocuk fazla heyecanlıdır" (Furth, 2002: 98). Malchiodi' ye göre sarı genelde ışık, enerji ve olumlu hislerle ilişkilendirilmektedir.

Mavi; havanın ve denizin rengidir. Dinginliği ve ahenki ifade eder. Çocuğun kendine olan öz güvenini ifade eder. Mavi rengi kullanan bir çocuk duygularını daha iyi kontrol edebilir. Mavi yansız kişiliği de ifade eder. Onun için polis, koruma memurları, hastane hizmetlileri gibi meslek mensupları mavi iş kıyafeti giyerler. Politikada mavi tutuculuğu, önemli olmayı ve dikkatli tavır atmayı ifade eder. Çocuk resimlerinde mavi renk genellikle deniz, göl ve gök çizimlerinde kullanılır (Çankırlı, 2011: 209).

Ancak bu olumlu özelliklerine rağmen mavi; çok yoğun ve koyu tonlarda kullanıldığı zaman insanın ruhunu sıkı bir hal alabilir. Çok açık mavi ise künkü çağrıştırdığı için insanda ilgisizlik ve kimsesizlik duygusunu ortaya çıkarabilir. Hayata artı gözlerle bakmayan ve kötümser insanlarda mavi, itimsizlik duygusunu açığa çıkarabilir, aşırı hissi düşüncelere neden olabilir ve antipatik bir renk olduğu için kan hızını hafif tembelliğe neden olabilir. (Akalin ve Üstündağ, 2012: 80).

Yeşil: ilkbaharı simgeler. ilkbaharda bahçeler, kırlar yeşerir, ağaçlar yaprağa durur, çiçek açar, meyve verir. Yeşil hayat demektir. Tazelik, gençlik, büyüme, gelişme, bereket ve sağlık demektir. Yeşil renk göze en rahat gelen renktir; yeşili izlemek insanı rahatlatır. Çoğu kültürlerde yeşil renk zenginliği, asaleti ve parayı simgeler. Yeşili bol kullanan çocuk kendisine güveni olan, uyumlu ve mutlu bir çocuktur. Yaşıtlarına göre daha olgundur (Çankırlı, 2011: 208).

"Çocuk yaşıtlarına göre daha olgundur ve özgüveni vardır. Sağlıklı bir vücut, büyüme ya da yaşamın yeniliği gibi anlamları çağrıştırır" (Furth, 2002: 98).

“Bach’ın yaptığı araştırmalara göre koyu yeşil sağlık ve iyileşmenin bir göstergesi iken açık yeşil ise fiziksel zayıflığı ya da sağlığa kavuşulmuş olmanın bir göstergesidir” (Malchiodi, 1998: 262).

Mor: Kırmızı ve mavinin karışımı ile elde edilen bir renk olduğu için iki rengin de özellikleri olan sıcaklığı ve soğukluğu birlikte taşımaktadır. Tabiatıta az bulunan bir renktir. Zenginliği, asaleti, lüks hayatı, zarafeti simgeler. Çocuğa kaldıramayacağı bir sorumluluk yüklendiğinde, kendisinden bekleneni karşılayamayacağı endişesine kapıldığında ve gözü korktuğunda bunu çizimlerinde mor renk kullanarak açığa vurabilir. Anne babanın desteğine ve güvenine ihtiyaç duyan çocuklar da çizimlerinde mor rengi kullanabilir (Çankırılı, 2011: 210).

Sıkıntı verici (ağır) bir sorumluluk, ya da birinin “elinin mahkum olduğu bir durum” anlamına gelebilir. Sahip olma ya da kontrol etme ihtiyaına, ya da başkalarının kontrolü ve desteğine duyulan ihtiyaa işaret edebilir. Çocuklar her renge aynı derecede ilgi duymazlar. 5-8 yaş çocukları arasında yapılan araştırmada çocukların en fazla kullandığı renkler erguvan rengi, kırmızı, sarı, mavidir. Siyah, beyaz, gri ve koyu kahverenginin itici bulunduğu belirlenmiştir (Furth, 2002: 98).

Kahverengi: Kırmızı, sarı ve mavinin karışımı ile elde edilen bir renktir. Bu itibarla yerine göre kırmızının kan ve ateşini, sarının işiğini ve ısısını, mavinin uzaklığını ve serinliğini içinde barındıran bir renktir. Toprağın rengidir, toprak anayı ve bereketi temsil eder. Bir başka açıdan sonbaharı, hüznü, ayrılığı ve özlemi temsil eder. Çizimlerinde kahverengi kullanan çocukların korunmaya ihtiyaç duydukları, sevgi ve ilgi özlemi çektikleri söylenebilir. Tuvalet eğitimine direnç gösteren, bu sebeple anne ile çatışma yaşayan çocukların da çizimlerinde kahverengini kullandıkları bilinmektedir (Çankırılı, 2011: 212).

Resmin duyguları yansıtımda bir araç olduğu kabul edildiği için klinik değerlendirmede kullanılan resim testleri psikolojik testler içinde yer alır ve projektif teknikler olarak adlandırılır. Bu testler projektif bir yönteme dayanır. Projeksiyon dışavurum anlamına gelmektedir. “Bireyin davranışı, kişiliğinin yansımasıdır” varsayımına dayanır. Projektif testler kişinin karşılıklı ilişkilerinin yansıması olan duygularını, düşüncelerini, semboller veya resimler ile aktarmasını sağlar. Çocukların i dünyalarının bir yansıması olarak kabul edilen çizimler, onların kişilik özelliklerini, kişiler arası ilişkilerini, duygusal problemlerini, kırgınlıklarını, korkularını, beklenti ve endişelerini ortaya çıkararak onları anlamamızı sağlar (Altınköprü, 2003: 216-217; Bahçıvan Saydam, 2004: 111).

Altınköprü’ye (2003: 217) göre; resmi test olarak kullanmak ocuk psişizmine inmenin en doğal ve uygun yoludur. ocuk ilk resim eylemine karalama yaparak başlar. Yaptığı karalamalar giderek anlam kazanmaya başlar ve çocuğun i dünyasının anlatım aracı olur. Bu nedenle ocuk psikopatolojisi resimden yararlanma yoluna gitmiştir.

Çizimin Sayfadaki Konumu; Dikey çizilen insan resimleri sayfanın sol tarafında yer alıyorsa regresif, bağımlı bir yapı söz konusudur ki bu daha çok annesine bağımlı çocuklarda görülür. Buck’a göre figürün sol tarafa

yerleştirilmesi duygusal doyum arayan kimselerde görülmektedir. Machoover'a göre figürleri sol tarafa yerleştirmek ben- merkezci bir kişiliğin, sayfanın sağ tarafına yerleştirmek çevre- merkezli bir kişiliğin göstergesidir (DiLeo, 1983: 14).

"Sayfanın sağına çizilenler bireyselleşme, gelecekle ilgili kendine hedef belirleme ile ilgilidir. Üste çizilen resimler gerçekleri değerlendirmede, iç görü eksikliği, olaylar karşısında yaşına uygun olmayan tepkileri vurgulamaktadır. Alta kaydırılmış çizimler ise yetersizlik, kendine güvensizlik, depresif özellikler ve içe dönüklük ile ilgilidir" (Bahçıvan Saydam, 2004: 112).

Kağıdın Kullanımı; Figürlerin sayfaya yerleştirilmesiyle ilgili düşünce sayfanın üst kısmına yerleştirilen figürler optimizm ve sonsuzluğu öne sürerken, kenarlara ve sayfanın aşağısına çizilen küçük figürlerin boşluk, itimatsız ve bunalım dışı vurumu olduğudur. Buck'a göre figürün orta hattan uzakta ve sol tarafa yerleştirilmesi hissi tatmin arayan girişken kişilerde görülmektedir. Machover figürleri sol tarafa yerleştirmenin ben- merkezli bir kişiliğin, sağ tarafın ise çevre- merkezli bir şahsiyetin göstergesi olduğunu savunmaktadır. Bolander ise 1974 yılındaki çalışmasında; sayfanın üst kısmını istikbal, ortasını bugün ve alt kısmını mazi olarak yorumlamaktadır (DiLeo, 1983: 14).

Çizim Şekli: "Çocukların resimlerinde kullandıkları silik ve kesintili çizgiler içli ve duyarlı kişilik yapılarıyla alakalıdır. Bastırılarak çizilen kalın çizgiler saldırgan muharrik varlığını gösterebilir" (Bahçıvan Saydam, 2004 : 112).

### **Çocuk Resimlerinin Özellikleri**

Çocuk, okula gelmeden önce eline geçirdiği tebeşir, kalem, boya vb ile duvarları veya yerleri çizerek birtakım resimler yaparlar. Bu resimlerde ki başarıları o zamana kadar kazanmış oldukları tasarımların doğruluğuna ve yeteneklerine bağlıdır. Bundan başka çocuğun resmi üzerine pek çok şeyde etki etmektedir. Çocuğun, çevresi bu konuda onun daha önce yapmış olduğu alıştırımlar, çocuğa özgü özellikler, çocukluk dönemi içinde kolay kolay değişmez (Artut, 2007: 52).

### **Düzleme Özelliği**

"2-12 yaş grubunun ilk evrelerinde çocuklar bilinçsiz olarak; 'Resim yaptığım kağıt düzdür. Düz bir yüzeye herhangi bir nesnenin resmini ancak düz olarak yapabilirim' diye düşünür". En çok 5 ve 7 yaş grupları içinde görülen ve mekan kavramının temelini oluşturan bu özelliğe çocuk, resmini yaptığı yüzeye uydurmaya çalışır. Burada nesnenin görüldüğü gibi değil, görülmesi gerektiği biçimde algılanıp, çizme çabası söz konusudur. Yani, düz bir yüzeyde resimlerde düz olarak yapılır mantığı içindedirler. Örneğin, bir arabanın dört tekerinin gösterilmesi, figürlerin sağa sola yatık olarak çizilmesi, bir masanın dört ayağının gösterilmesi gibi. Resimlerini

genellikle ayakta, resmin etrafına dönerek ya da resmi kendi ekseni ekseninde döndürerek çizerler (Artut, 2007: 53).

### **Tamamlama Özelliği**

Aynı yaş gurubu içinde çocuklar, doğaya dıştan değil, içten, merkezden bakar ve görmeye çalışırlar. Her olayı kendi iç görüşleri açısından değerlendirip yorumlama çabası gösterirler. Doğa hakkındaki resimlerini oluştururken gördüklerinden çok izlenimlerini, eşya ile ilgili bildiklerini anımsayarak resimlerine ilave ederler.

Aynı anlayıştaki çocuklar görmedikleri soyut şeylerin resimlerini de cesaretle yapıp zengin bir anlatım örneği verirler. Çocuğun mantık özellikleri, yaptığı resimlerde de görülür. Çocuk yaptığı resimlerde yalnız gördüğü kısımları değil, zihninde eksiklikleri tamamlayarak görmediği kısımları da gösterir. Yandan bir insan resmi yapsa iki gözü birden yapar. Ev resmi yaptığında, evin içindekileri olduğu gibi yapması, çocuğun tamamlama ve bir yönüyle de saydamlık özelliği ile de yakından ilgilidir (Artut, 2007: 54).

### **Boy Hiyerarşisi Özelliği**

Gerçekteki durum çocuğun kafasındaki duruma uymaz. Çocuğun yaptığı resimlerde önemli olan nesnelere büyük, önemsiz olanlar da küçük gösterir. Bu çocuğun psikolojik durumunu ve iç dünyasını anlamak bakımından önemlidir. Bu özellikler 7-8 yaşına kadar geçerlidir. Hemen her çocukta görülür. Bunlar eğitim aracılığıyla düzeltilir. Çocukların ilk resimleri birer karalamadan ibarettir. Çevrenin çocuklar üzerindeki etkisi bu karalamalarda kendini gösterir, ellerine ne geçerse onunla bir şeyler çizmeye çalışırlar. Yapılan resimlerde(insan, kuş, ağaç vb.) kol ve bacaklar, kuyruk ve kanatlar, dal ve yapraklar, oranlar ve biçimler yerinde olmayabilir. Çok kez, kol ve bacaklar baştan çıkabilir. Gövde yoktur. Egzersizler çoğaldıkça, gözlemler kuvvetlendikçe çocuk resimleri daha iyi ve doğru ifade etmeye başlayacaktır. Çünkü çocuk gördüğünü bildiği kadarı ile ifade eder. Zaman geçtikçe çocukların resimlerinde kendiliğinden gelişmeler başlar. Daha sonra uzak ve yakın eşyayı görünüşlerine göre ve üç boyutlu olarak ifade edebilirler. Perspektif, çocukların beşinci sınıfta bile güç eristikleri bir gelişim basamağıdır (Artut, 2004: 55).

7-8 yaşına kadar geçerlidir. Hemen her çocukta görülür. Bunlar eğitim aracılığıyla düzeltilir. Çocukların ilk resimleri birer karalamadan ibarettir. Çevrenin çocuklar üzerindeki etkisi bu karalamalarda kendini gösterir, ellerine ne geçerse onunla bir şeyler çizmeye çalışırlar. Yapılan resimlerde(insan, kuş, ağaç vb.) kol ve bacaklar, kuyruk ve kanatlar, dal ve yapraklar, oranlar ve biçimler yerinde olmayabilir. Çok kez, kol ve bacaklar baştan çıkabilir. Gövde yoktur. Egzersizler çoğaldıkça, gözlemler kuvvetlendikçe çocuk resimleri daha iyi ve doğru ifade etmeye başlayacaktır. Çünkü çocuk gördüğünü bildiği kadarı ile ifade eder. Zaman geçtikçe çocukların resimlerinde kendiliğinden gelişmeler başlar. Daha sonra uzak ve yakın eşyayı görünüşlerine göre ve üç boyutlu olarak ifade edebilirler. Perspektif, çocukların beşinci sınıfta bile güç eristikleri bir gelişim basamağıdır (Artut, 2004: 55).

### **Saydamlık Özelliği**

Çocuk tüm konuyu gösterme endişesi içinde resimlerini bir şeffaflık içinde gösterir. Bir aile konusu verildiğinde çocuk, aileyi oda içinde gösterirken evin dışını da resimler. Çocuğun diğer özelliklerine gelince; çocuk için güç bir şey yoktur. Bu nedenle bazen resim sanatının en güç sorunlarını kolaylıkla çözer.

Çocuk aynı anda görülmesi mümkün olmayan çeşitli manzaraları betimlemek için ilginç bir yöntem kullanır. Bir objenin içinde veya arkasında bulunan ve görünmemesi gereken şeyleri sanki görüyormuş gibi çizer. Bir evi önden çizerken aynı zamanda içine insanları da oturtur. Böylece evi saydamlaştırır (Yavuzer,1993: 46).

### **TARTIŞMA**

İlkokul öğrencilerinin, okula yönelik kaygı durumlarının bilinmesi, akademik başarılarını etkileyen en önemli değişkendir. Bu kaygılardan biri de dental kaygıdır. Diş doktorları için, öğrencilere yönelik erken dönemde kaygı durumlarını bilmeleri, tedavi sürecini etkilemektedir. Bu çalışma dental kaygının çözümlenmesinde de, çocuk resminin önemini ve gerekliliğini ortaya koymuştur. Diş doktoruna giden gitmeyen öğrencilerin, resimleri ve resim anlatımları arasında farklılıklar vardır. Her resim ve resim anlatımları diş doktorları için, bu yaş grubu öğrencileri tanımalarını, beraberinde ise dental kaygının azaltılması için neler yapılabilir konusunda da yol göstermiştir.

### **Öneriler**

Bu bölümde öğrenci resim anlatımlarından yola çıkarak, dental kaygının azaltılması için neler yapılabilir noktasında, önerilere yer verilmiştir. İğneden korktukları görülmektedir. Öğrenci anlatımlarından, maskeye karşı kaygılı oldukları anlaşılmıştır. Rengarenk iğneler, eldivenler, aletler, maskeler dizayn edilebilir. Renk tercihleri çocuklara bırakılabilir. Hastaneye karşı ise şekil anlatımların da 'hastanenin önünde dişimi çektiler' kaygının azaltılmasında çocuklar için, hastanelerde özgürce resim yapabilecekleri mekanlar dizayn edilebilir. Yaptıkları resimlerin hikayelerini, yazabilmelerine imkan verilmelidir. Resimlerin hikaye şeklinde yazılması, onların imgesel hayal güçlerinin yazıya dönüşmesine imkan sağlar. Çocuklar kendilerini çok iyi ifade ederek, mutlu olurlar. Hastanede çocuk resimlerinin sergilenebileceği, sanat galerileri yapılabilir. Çocukların yapmış olduğu resimler, hastaneler de özel günlerde sergiler açılabilir. Böylelikle çocukların hastanelere karşı güven duygusu artırılırken, kaygıları da azaltılmış olur.

Diş Hekimine giden çocukların anlatımlarında, 'dişin yastığa konup para çıktı' gibi anlatımlarının olması 'duvarlarda oyuncaklar var Diş perisi hikâyelerinin, bilindiğini göstermektedir. Hastane içlerinde, diş perisi oyuncakları, duvarlarda diş perisinin maceralarını anlatan resimler yapılabilir. Bu sayede hastane ortamından çıkan, böylelikle de içinde çocukların kendilerini güvende hissettikleri mekânlar oluşturulmuş olur. Diş Hekimine giden öğrencilerin, operasyonda kullanılan aletlere ve seslere, kaygı duydukları, resim anlatımlardan anlaşılmaktadır. Bunun için, aletleri tanıtıcı resimler duvarlara asılabilir. Aletleri tanıtıcı, çizgi film animasyonları yapılabilir. Bunlar mekân içinde, televizyonlarda tanıtım amacı ile kullanılabilir. Diş Hekimine giden öğrencilerin, operasyonda kullanılan aletlere ve seslere, kaygı duydukları, resim

anlatımlardan anlaşılmalıdır. Bunun için, aletleri tanıtıcı resimler duvarlara asılabilir. Aletleri tanıtıcı, çizgi film animasyonları yapılabilir. Bunlar mekân içinde, televizyonlarda tanıtım amacı ile kullanılabilir.

Diş Hekimine gitmeyen öğrenci anlatımlarında, ' çok hareket ettiği için doktor onun dişini çekti' yada 'doktor kapıyı kilitledi annem kapıyı açamadı' gibi, anlatımlarda dikkat çekicidir. Doktoru ceza veren, kapı kilitleyen bir yaklaşım gibi görmesi, çocuklarda korkunun oluşumunu tetikleyen bir yaklaşımdır. Çocuklarda Dental Kaygının oluşmasında, ailenin yaklaşımı da çok önemlidir. Doktoru ceza veren, bu cezayı da diş çekerek yada kapıyı kilitleyen biri olarak görmesinde yapılması gereken, aileleri çok iyi bilinçlendirebilmektir. Bunun için eğitim seminerleri, şehirlerde ve köylerde düzenlenerek, ailelerin katılımları sağlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Akalın, T. & Üstündağ, A. (2012). 10–12 yaş danışmanlık hizmeti alan çocukların durumlarının belirlenmesinde resmin önemi. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*,1(3), 73-86.
- Altınköprü, T. (2003). *Çocuğun başarısı nasıl sağlanır?* İstanbul: Hayat.
- Artut, K. (2004). Okul öncesi resim eğitiminde çocukların çizgisel gelişim düzeylerine ilişkin bir inceleme. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 223-234.
- Aşkaroğlu, B. (2006). *Şiddet İçeren Çizgi Filmlerin İlköğretim Dönemi Çocuklarının Resimleri Üzerine Etkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bahçıvan Saydam, R. (2004). Çocuk çizimlerinin klinik değerlendirmedeki yeri. *Yansıtma Psikopatoloji ve Projektif Testler Dergisi*, 1(1-2), 111-124.
- Burkitt, E., Barret, M., & Davis, A. (2003). Children's colour choices for completing drawings of affectively characterised topic: *Journal Of Child Psychology and Psychiatry*, 44(3), 445-455.
- Buyurgan : & Buyurgan, U. (2012). *Sanat Eğitimi ve Öğretimi* (3. Basım). Ankara: Pegem A.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Çankırılı, A. (2011). *Çocuk resimlerinin dili*. İstanbul: Zafer.
- DiLeo, J. H. (1983). *Interesting childrens drawing*. New York: Brunner/Mazel.
- Forster , N. (1994) . The analysis of company documentation. C.Cassell and G. Symon (Eds.)
- Furth, G. M. (2002). *The Secret World of drawing: A jungian approach healing through art*. Toronto: Inner City.
- Güler, G.,& Kubilay, G. (2004). Bir ilköğretim okulu öğrencilerinin fiziksel bakım sorunlarının belirlenmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi Elektronik Dergileri*, 26(2), 60-65.
- Irkıçatal, G. (2014). *Doğal Afetlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yaptıkları Resimler Üzerine Etkileri (Van İli Deprem Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kehnemuyi, Z. (1977). *Çocuğun resim eğitimi*. İstanbul: Redhouse.
- Le Men J. (1996) L'espace Figuratif et les Structures de la Personnalite, une Epreuve Clinique Originale: le D to, Paris, PUF.
- Malchiodi, C. A. (1998). *Çocukların resimlerini anlamak*. İstanbul: Epsilon.
- Önçağ, Ö., & Çoğulu, D. (2005). Ailenin sosyoekonomik durumu ve eğitim düzeyinin çocuklarda dental kaygı üzerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Diş Hekimliği Dergisi* 32(1), 45-54.
- Yavuzer, H. (1993). *Resimleriyle çocuk*. İstanbul: Remzi.



# ONTOLOJİK, EPİSTEMOLOJİK VE AKSİYOLOJİK BAĞLAMLARDA NIETZSCHE'NİN PLATON ELEŞTİRİSİ\*

*Dr. Ebru ÖNER*

*Fatma Nuri Erkan Bilim Sanat Merkezi, ebruoner7@gmail.com*

*Prof. Dr. Sebahattin ÇEVİKBAŞ*

*Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, cevikbas@mu.edu.tr*

## ÖZET

Nietzsche'ye göre Batı metafiziğinin kurucusu, Platon'dur. Zira Platon varlık, bilgi, ahlak, sanat gibi felsefi disiplinleri, geliştirdiği "İdealar Kuramı" çerçevesinde açıklamış ve içinde yaşadığımız fenomenler dünyası ile metafizik bir öte dünya olan idealar dünyası olmak üzere iki ayrı dünyanın var olduğunu savunmuştur. İdealar dünyası hakikatler dünyası iken bu dünya zanlar, oluş ve yok oluşlar dünyasıdır. Platon'un "İdealar Kuramı"nı Nietzsche ontolojik, epistemolojik ve aksiyolojik açılardan eleştirmektedir. Ontolojik eleştirisinde idealar dünyasının varlığını reddederek, öte dünya masallarına inanmamak gerektiğini savunur. Epistemolojik boyutunda, hakikatin bilgisi anlamındaki episteme'nin akıl ile kavranabilen ideaların bilgisi olduğunu savunan Platon'un aksine Nietzsche için böyle bir hakikat yoktur. Herkesin kendine göre bir hakikati vardır. Nietzsche'ye göre ahlaki alanda Platon, bu dünyadaki yapıp etmelerimizin idealar dünyasındaki "iyi ideasına" benzediği ölçüde iyi, aksi halde kötü olduğunu, bu dünyanın fani öte dünyanın sonsuz, bedeninin ölümlü ruhun ölümsüz olduğunu belirtirken bu dünyayı hiçleştirerek nihilizme saptamaktadır. Sanat alanındaki eleştirisinde ise Nietzsche, sanatı ideaların taklidi olan dünyanın bir taklidi, dolayısıyla taklidin taklidi olarak görerek değerden düşüren Platon'a karşı, sadece sanat ile varoluşun haklı kılınabileceğini iddia eder. Bu bildirinin amacı, Nietzsche'nin, nihilizme doğru evrilmiş Batı düşünce tarihini dönemlere ayırırken kendini "ben hakikatim" diye ifade eden Platon ve Platonculuğu hangi açılardan eleştirdiğini ortaya koymaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İdealar kuramı, hakikat, nihilizm, eleştiri.

---

\* Bu bildiri "Nietzsche'nin Platon Eleştirisi" başlığıyla 2017 yılında tamamlanmış olan doktora tezinden üretilmiştir.

## NIETZSCHE'S CRITIQUE OF PLATON IN ONTOLOGICAL, EPISTEMOLOGICAL AND AXIOLOGICAL CONTEXTS

### ABSTRACT

According to Nietzsche, Plato is the founder of western metaphysics. Because Plato explains philosophical disciplines such as existence, ethic, knowledge, art with respect to his "Theory of Ideas" and defends two universe; world of phenomena which one we live in, world of ideas which is beyond metaphysics. While world of ideas comprises truth, other world consist of suspicion, existence and evanescence. Nietzsche criticises Plato's "Theory of Ideas" on grounds of ontology, epistemology and axiology. In the ontological criticism, Nietzsche refuses world of ideas and argues that tales of the other world should not be believed. In the epistemological extent of "Theory of Ideas", episteme, knowledge of truth, is defended as knowledge of ideas that can be perceived by the mind according to Plato but Nietzsche denies the existence of this type of truth. Everyone has their own unique truth. Nietzsche indicates that Plato's ethic accepts our doings in this world good as long as it is similar to the "idea of good" from the world of ideas, otherwise classifies them as bad and externalizes the notion of bodies are mortal yet souls eternal. Therefore reduce this world to a nonentity and drags it into nihilism. On the art aspect, Plato perceives art as imitation of the world that is imitation of ideas thence claiming art as imitation of imitation and Nietzsche disagrees with Plato's belittling approach, because according to Nietzsche; existence can only be justified with art. Main aim of this declaration is to present subtitles of Nietzsche's critique of Platonism and Plato who put forward himself as "I am the truth" whilst dividing Western history of thought that is oriented towards nihilism, into periods.

**Key Words:** Theory of Ideas, truth, nihilism, criticism

## 1. Giriş

Platon'un "İdealar Kuramı" ile evreni 'gerçek' ve 'görünüşler' olarak ikiye ayırması, yaşanan bu dünyayı yadsıyarak bu dünyanın dışında gerçek bir dünyayı yaşanan dünyadan üstün tutması, oluşun ardında kalıcı ve değişmez bir öz araması, ereksellik ile mahkûm etmesi yaşamı değersizleştirmiştir. Duyularımızın tanıklığına dayalı, sürekli değişen oluş dünyasının sahte olduğu kabulü buradaki yaşamın yadsınmasını, küçümsenmesi gerektirir. Bu yüzden Nietzsche, Platon'un nesnel gerçeklik karşısında korkak olduğunu bundan dolayı da ideal olana sığındığını düşünür. İdeal bir dünya uydurulduğu müddetçe gerçekliğin anlamının, değerinin, doğruluğunun çalındığını öne süren Nietzsche için 'gerçek dünya' ve 'görünür dünya' ayrımı gerçekliğin üzerinde dolaşan lanetli bir duruma işaret eder. Bu ayrım ile insanlık, en köklü içgüdülerine varıncaya kadar aldatılarak yalanlara gömülmüştür.

Nietzsche *Putların Alacakaranlığı* başlıklı çalışmasının "Hakiki Dünya Sonunda Nasıl Masal Oldu: Bir Yanılığın Tarihi" bölümünde Platon'dan kendi çağına kadar gelen felsefe tarihini özetler. (Nietzsche, 2002: s. 35; Nietzsche, 2007b: s. 22) Nietzsche'ye göre bu tarih, Hakikatin Hiç'e dönüşmesinin tarihidir. İdealdan oluşan "hakiki" dünyanın bilge kişi için ulaşılabilir olduğu birinci dönem, 'Platon' dönemidir. İkinci dönemde hakiki dünyanın görünen ya da içinde yaşadığımız dünyadan büsbütün ayrıldığı; ulaşılamaz, ama sadece vadedilen bir dünya haline geldiği Hıristiyanlık vardır. Üçüncü dönem, kanıtlanamaz ve ulaşılamaz olan hakiki dünyanın bir ödev, bir buyruk olarak düşünüldüğü 'Kant'ın felsefesi' dönemidir. Dördüncü dönem, bilinemez ve ulaşılamaz olan hakiki dünyanın, tam da bu nitelikleri dolayısıyla bir ödev, buyruk olarak da düşünülemeyeceğini ifade eden pozitivizmin ortaya çıktığı dönemdir. Beşinci dönem, Nietzsche'nin "öğle vakti, en kısa gölge anı, en uzun yanılığın sonu, insanlığın en üst noktası" dediği ve "Tanrı'nın Ölümü"nde ifadesini bulan 'nihilizmin<sup>138</sup> kapıda görüldüğü' dönemdir. Bu dönemde Tanrı'dan boşalan yere insan konularak bir süre nihilizm tehlikesi savuşturulmaya çalışılır. Altıncı dönem Tanrı ve insanın birbirlerinin koşulu olduklarının anlaşıldığı dönemdir. Bu dönemde gerçek dünya ile birlikte görünen dünya da, Tanrı ile birlikte insan da ortadan kaldırılacaktır, nihilizm artık kaçınılmazcasına Avrupa'nın gündemine yerleşecektir. Nietzsche Avrupa kültürü ve düşüncesinin bu kadrinden Platon'u sorumlu tutar. Nietzsche'ye göre Platon Antik Yunan kültürünün çöküşüne ve bu yolla Avrupa kültürünün adım adım nihilizm bataklığına sapanmasına neden olmuştur.

## 2. Ontolojik Eleştiri

Nietzsche'nin Platon'un "İdealar Kuramı"na yönelik ilk eleştirisi ontolojik bağlamdadır. Zira Platon bu kuramıyla "idealar" dünyası ve "fenomenler" dünyası olmak üzere iki ayrı dünyanın var olduğunu iddia etmiş, olmayan bir dünyayı yani "idealar" dünyasını uydurarak "fenomenler" dünyasını masallaştırmış, hakikat olarak "idealar" dünyasını göstermiş, bu dünyayı önemsizleştirerek, taklit ya da kopya durumuna düşürmüş, böylece nihilizme yol açmıştır. Bu nedenle Nietzsche, yaşamın ağırlık noktasının yaşamın içine değil, öte'ye yerleştirilmesinin aslında yaşamın ağırlık noktasının hiçliğe yerleştirilmiş yani toptan kaldırılmış olması anlamına geldiğini savunur.

Nietzsche'ye göre, öte dünya yalanı aynı zamanda bireysel ölümsüzlük konusundaki büyük yalana da yol açar ve bu yalan, içgüdülerdeki her ussallığı, her doğallığı yıkararak, içgüdülerde var olan olumlu, yaşamı ilerletici, geleceği sağlamaştırıcı şeylere karşı artık güvensizlik uyandırır. Artık yaşamın hiçbir anlamı yok diye yaşamak, yaşamın anlamı haline gelir. (Nietzsche, 2007b: s. 133; Nietzsche, 2017: s. 54) Halbuki Nietzsche'ye göre yaşam anlamını da amacını da yeryüzünden almalıdır. Yaşamı anlamsız kılan bir öte dünyanın savunuculuğunu yapmak, bu dünyayı da yaşamı da tüketmektir. Tek bir dünya vardır. O da içinde yaşadığımız dünya olan fenomenler dünyasıdır.

Nietzsche'ye göre beden, acı çektiği ve güçsüz olduğu için yeryüzünden umudunu keserek öte dünyaları yaratmaktadır. Ancak "öteki dünya", insanlardan gizlenmiş, insanca olmaktan uzak, kutsal bir hiçlikten ibarettir. Varoluşun derinlikleri ise insanlara insan olarak seslenmenin dışında hitap etmez. Bu nedenle Nietzsche için

---

<sup>138</sup> Nietzsche'ye göre pasif ve aktif olmak üzere iki türlü nihilizm vardır. Pasif nihilizm, Platon'un yaptığı gibi yaşamın ve bu dünyanın inkâr edilmesi iken aktif nihilizm, Nietzsche'nin yaptığı gibi pasif nihilizmi aşma çabası, Platon'un ve Platoncu Hıristiyanlığın değerlerinden ve bunların çöküşünün yarattığı krizden kurtulma yoludur.

ilahi şeylerin varlığına inanmak, başını kuma gömmek gibidir. Yeryüzü için anlam yaratmak ise özgür bir baş taşımayı gerektirir. (Nietzsche, 2006a: 20-21; Nietzsche, 2007a: 36) Nietzsche, "öte dünya" savunucuları için şöyle demektedir:

Hastalar ve ölmekte olanlardı bedeni ve yeryüzünü aşığılayanlar; ilahi olanı ve kurtarıcı kan damlalarını onlar icat ettiler: ama bu tatlı ve karanlık zehirleri de bedenden ve yeryüzünden aldılar!

Sefaletlerinden kaçmaktı istedikleri ve yıldızlar onlara göre çok uzaktı. O zaman derin iç keşifleriyle şöyle dediler: "Ah bir başka varoluşa ve mutluluğa süzülebilme için keşke ilahi yollar olsa!"- işte o zaman kendileri icat ettiler o dolambaçlı yolları ve kanlı içkileri! (Nietzsche, 2007a: 37)

Uzun bir zaman boyunca "ezeli ve ebedi gerçekler" gibi şeylerin kavramlarına ve isimlerine inanan Platon gibi insanlar Nietzsche'ye göre, dile biçim veren şeylere yalnızca isim verdiklerini değil, tersine sözcükleri aracılığıyla, şeyler hakkındaki en önemli bilgileri ifade ettiklerinin hayalini kuruyorlar, hakikati bulmuş olduklarına inanıyorlardı. Halbuki kavramların gerçek dünyada hakikaten var oldukları inancına dayanan mantık ve matematik de gerçek dünyada hiçbir şeye tekabül etmeyen ön kabullere dayanmaktadır. (Nietzsche, 2005: 16; Nietzsche, 2010d: 29-30) Dolayısıyla Platon tarafından hakikat olduğu idida edilen idealar dünyası Nietzsche için uydurulmuş kavramlar yahut kurmacalardan ibaret olan ön kabullerden oluşmaktadır.

Platon'un idealarını ve buna bağlı olarak koyduğu değerleri put olarak nitelendiren Nietzsche, ödevinin bu putları yıkmak olduğunu belirtir. Zira ona göre insanlar, bu putları uydurmak adına yalana hakikat, gerçeğe de görünüş kavramlarını atfetmişler, böylece idealleştirme yoluyla gerçeğin değerini ve anlamını harcamışlardır. (Nietzsche, 2003: 8; Nietzsche 2007b: 167-168) Her türlü idealleştirmenin zorunluluğa karşı bir aldatmaca olduğunu savunan Nietzsche'ye göre zorunluluğa yalnızca katlanmak ya da yok saymak yetmez, aynı zamanda onu sevmek de gerekir. İnsanın hiçbir şeyi geçmişte de, sonsuza dek sürecek olan gelecekte de başka türlü istememesi şeklinde tanımlanabilen amor fati konumunda yaşaması onun büyüklüğünü belli eder, (Nietzsche, 2003: 46; Nietzsche 2007b: 203) insanı yüceltir ve sadece yaşamda kalmasını değil, her türlü şart altında, başına her ne gelmiş olursa olsun güçlü bir şekilde yaşama tutunmasını sağlar.

### 3. Epistemolojik Eleştiri

Nietzsche'nin epistemolojik eleştirisi Platon'un "hakikat" anlayışına yöneliktir. Platon'un episteme adını vererek idealar dünyasında bulunduğunu iddia ettiği mutlak hakikatin bilgisine ancak akıl yolu ile ulaşabileceğini, buna karşılık bu dünyanın bilgisine doksa adını vererek duyular yolu ile elde edildiğini ve aldatıcı bilgiler olduğunu savunmasını ve böylece bilgiye olan dogmatik yaklaşımını Nietzsche şiddetle reddetmektedir. Platon ve Platoncu felsefeciler "hakikat" diye vaftiz ettikleri önyargıların düzenbaz sözcükleri (Nehamas, 1999: 57; Nietzsche, 2010b:20) olarak gören Nietzsche'ye göre bütün duyularımız kesin olarak niteliklere, yani bakış açısı olan ve sadece bize ait olup hiçbir şekilde başkası tarafından bilinemeyen "gerçeklere" bağlıdır. Bizden farklı olan her yaratığın, yaşadığımız dünyadan farklı yaşamlar duyumsadığı açıktır. Bu nedenle insani yorumlarımız ve değerlerimizin evrensel ve belki de anayasal değerlerini istemek insan kibrinin kalıtımsal deliliklerindedir.

(Nietzsche, 1967: 305; Nietzsche, 2010a: 369) Zira Nietzsche için İdealar dünyası olmadığı gibi, mutlak hakikat de yoktur, herkesin bu dünyaya ait kendi hakikati, farklı yorumlara dayalı birçok hakikat vardır.

Nietzsche'ye göre hakikat istenci, değişmeyen dünyaya duyulan bir arzuyu işaret eder. Hakikati arayan insan için, duyular iyi bir kaynak teşkil etmezler. Aldatıcı, yanıltıcı ve yok edici olmalarından dolayı onlar, talihsizlik sebebidir. Oluş ve yok oluşa tabi değişim olgusu ile ancak sürekli bir varoluşla garanti edilebilen mutluluğun birbirlerini dışarıda bırakmalarından ötürü bir arada olmaları düşünülemeyeceği için hakikat istencine sahip insana göre, en yüksek mutluluğa ulaşmayı sağlayacak, olması gerektiği gibi bir dünya olmalıdır; içinde yaşadığımız dünya ise bir hatadır ve var olmamalıdır. (Nietzsche, 1967: 316-317; Nietzsche, 2010a: 383) Nietzsche'ye göre bu şekildeki gibi bir hakikat istencine sahip olan insan türü verimsiz, ıstırap çeken ve hayatından bezmiş bir türdür. Bu türün uydurduğu bu hakikat kurguları, psikolojik hileler ve yorumlardan ibarettir. (Nietzsche, 1967: 317; Nietzsche, 2010a: 383) Hakikat kurgularının oluşmasını sağlayan hakikat istencinin temel kaynağı ise güç istencidir. Zira "hakikate sahibim" düşüncesi insana güven verir ve onu daha güçlü kılar.

Nietzsche'ye göre gerçek ve görünüşte olan dünya problemi hakikat istencinden kaynaklanmaktadır. Hakikat istenci; metafizikçinin yitip gitmiş konumunu koruma hırsı, gerçekten işe karışabilir bir avuç dolusu kesinliği, bir araba dolusu güzel olanaklara tercih eden, giderek belirsiz bir şey üzerine yatıp uzanmak yerine, güvenceli bir hiçlikte yatıp uzanmayı, ölmeyi yeğleyen, yorgun ruhun işareti olan nihilizmdir. (Nietzsche, 2002: 11; Nietzsche, 2010b: 24) Hakikatin görünüşten daha değerli olduğu fikri bir ahlak ön yargısından başka bir şey değildir. Zira görünebilirlik olmasaydı hiç hayat olmayacaktı ve görünen dünya da tamamen ortadan kaldırılabilseydi hakikat olan hiçbir şey kalmayacaktı. (Nietzsche, 2002: 33; Nietzsche, 2010b: 51)

Nietzsche'ye göre tarih boyunca boş inançlardan ve önyargılardan beslenen felsefi dogmacılık, ikibin yıl boyunca hakikat vaadini beraberinde taşıyarak hakikat aşkını canlı tutmuştur. Fakat şu ana kadar vaadinini yerine getirmeyi başaramadığı gibi felsefenin hakikat zannedilen hataların altında ezilmesine neden olmuştur. Nietzsche'nin amacı "uyanıklık halinin ta kendisine erişerek" hakikat vaadini gerçekleştirmektir. (Berkowitz, 2003: 328) Nietzsche, bu amacına ulaşabilmek için önce, "gelmiş geçmiş hataların en kötüsü, en uzun süreli, yıpratıcı olanı, en tehlikesi dogmacı hata... yani, Platon'un "saf ruhu ve kendi başına iyiyi buluşu" (Nietzsche, 2010b: 14) gibi hataları düzeltmek gerektiğini savunur. Ona göre Platon'un ruhtan ve iyiden söz etmesi, hakikati baş aşağı çevirmek, bütün yaşamının temel koşulu olan gerçek görünüşünün kendisini yadsımaktır. Halbuki bu hastalıklı bir durumdur ve bu nedenle Platon'a ve halkın Platonculuğu olan Hıristiyanlığa karşı (Nietzsche, 2002: 4; Nietzsche, 2010b: 14) savaşılması, hastalıklı durumun sağlıklı bir duruma dönüştürülmesi gerekir.

Platon'un hakikati başaşağı çevirdiğini iddia eden Nietzsche'yi son Batı metafizikçisi olarak adlandıran Heidegger'e göre, Nietzsche'nin hakikat anlayışı da tersine çevrilmiş Platonculuktur. Zira Nietzsche duyuşsal olanın horlanmadığı, duyuşüstü olanın yüceltilmediği yeni bir düzenlemenin gerekliliğini ve duyuşsal dünyadan hareket edip yükselerek tinin duyuşüstü dünyayı evetlemesinin yolunun açılması gerektiğini savunur. (Heidegger, 1991: 209-210; Heidegger, 2001: 141) Böylece Platon'un temel hakikat olarak gördüğü duyuşüstü alem ile sanal gerçeklik olarak küçümsediği duyuşsal alem hiyerarşisi tersine çevrilmiş, Nietzsche'de temel olarak duyuşsal olan alınmış, tin aracılığıyla duyuşüstüne ulaşılmıştır.

#### **4. Aksiyolojik Eleştiri**

##### **4.1. Ahlak Eleştirisi**

Platon'a göre bu dünyada yaptığımız en ahlaki davranış, idealar dünyasındaki en yüksek idea olan "iyi idea"sına, yani Tanrı'ya en uygun olan davranıştır. Yapıp ettiklerimizden sorumluyuz. Çünkü sonsuz olan ruhumuz öldükten sonra yaptığımız iyi davranışlar için Tanrı tarafından ödüllendirilirken, kötü davranışlar için de cezalandırılacaktır. Öte dünya sonsuz, bu dünya ise sonludur. Bu nedenle sonsuz olan öte dünyada mutlu

olabilmek için bu dünyada “iyi” olmalı, “kötü” olmamalıdır. Kötülük eden olmaktansa kötülük edilen olmayı tercih etmeliyiz. İşte bu ve buna benzer düşünceleri nedeniyle Nietzsche'ye göre Platon, çileci ahlakı savunmaktadır. Çileci ahlak ise bu dünyada acı çekmenin, “iyi” olmanın bu dünyayı yaşamaktan daha önemli olduğunu savunarak nihilist bir tutum sergilemektedir.

Nietzsche'ye göre felsefe tarihi, yaşamın ön koşullarına, değer duygularına ve yaşamı onaylayıcı tutuma karşı yükselen bir sırıdır. Bu dünyayla çelişen ve önemsiz gören Platon gibi filozoflar, başka bir dünyayı tasdik etmekten çekinmemiş, bu dünyayı kötüleyip küçümseyebilmek için bir bahaneyle donatmışlardır. Bu yüzden felsefe tarihi bir nevi iftiracıların ekolü olmuştur. Ahlaki hakikatlere inanarak, orada üstün değerleri bulan bu iftiracı filozoflar, varoluşu daha sert bir biçimde inkâr etmişlerdir. Zira Nietzsche'ye göre, varoluş ahlaksızdır ve bu yaşam ahlaksız ön koşullara bağlıdır. Tüm ahlaklılıklar ise yaşamı reddederek, (Nietzsche, 1967: 253-254; Nietzsche, 2010a: 312) yaşamla birlikte bu dünyayı da hiçe sayar.

Nietzsche ideallerin ortaya çıkışının Platon ve onun gibi düşünenlerin yalanlarından kaynaklandığını belirtir. İdealleştirme yoluyla zayıflık, iyiliğe; kaygılı alçaklık, alçak gönüllülüğe; nefret edilenler Tanrı'nın boyunduruğu altına alınarak boyun eğene dönüştürülmektedir. Böylece zayıfın korkaklığı, saldırmazlığı, bekleyişi “sabır”, hatta “erdem”; intikama güç yettirmeyiş ise “affetme” adını almaktadır. Bedeli mutlulukla ödenen sefalet, “Tanrı tarafından seçilmişlik” olarak belirtilmekte ve sonuçta seçilmiş kişilerin “saadet”e (Nietzsche, 2006b: 27-28) (Nietzsche, 2015: 61) ulaşacağı iddia edilmektedir. Ayrıca onların Tanrı'sı bizden bunlara inanmamızı beklemekte, düşünmememizi emretmektedir. (Nietzsche 2003: 28; Nietzsche 2007b: 186) Ancak Nietzsche için Tanrı, varlığa karşı yapılmış olan en büyük itirazdır. (Nietzsche 2003: 35; Nietzsche 2007b: 193) Dolayısıyla insanoğlunun büyüklüğünün, tanrısallığının arandığı “Tanrı”, “ruh”, “erdem”, “günah”, “öte dünya”, “doğru”, “ebedi yaşam” gibi kavramlar (Nietzsche 2003: 45; Nietzsche 2007b: 201) ancak çöküşün temsilidir.

Nietzsche ahlakın temelini oluşturan iyi ve kötü kavramlarının bir yanılısıma olduğunu ve Platon'un iyi kavramının kaynağını yanlış yerde aradığını savunur. Platon ve Hıristiyanlığa göre “iyi” olanlar, kendi başlarına iyi, yani soylu, güçlü, yüksek konumdadır ve kendi eylemleri alçak ruhlu, bayağı ve köylü olanın zıttına yüksek ruhlu, iyi ve birinci sınıftır. Böylece onlar Nietzsche'ye göre değer yaratma hakkını yakalamışlar, değerler için adlar bulmuşlardır. İyi ve kötü zıtlığının kaynağı, soyluluk ve uzaklık pathosu, daha alçak, daha alttaki bir düzene göre daha yüksek düzenin, sürüp giden, egemen olan, temelli ve topyekun duygusudur. (Nietzsche, 2006b: 11-12; Nietzsche, 2015: 41) Nietzsche tiksinti duyduğu böyle bir duygunun uşaklıktan kaynaklandığını ve ayak takımı topluluğuna ait olduğunu savunur. Ona göre, bugün efendi olan bu küçük insanlar akla gelebilecek tüm teslimiyetlerin, alçak gönüllülüklerin, akıllılıkların, çalışkanlıkların, hürmetin ve küçük erdemlerin uzayıp giden vesairesinin vaazlarını verirler. (Nietzsche, 2006a: 233; Nietzsche, 2007a: 388-389) Böylece tüm insanların yazgılarının efendisi olmak isterler. Hem dünyayı aşağılarlar hem de onu düzenbazlıkla, intikam içgüdüğü ile yönetirler, ancak bunun bilinmesini istemezler. İnsanlığın çöküşünü hazırlayan décadance ahlakını savunurlar. İnsanlığın ve dünyanın bu durumdan kurtulması için yapılması gereken décadance ahlakının insanlığa değer olarak dayattığı putları ortadan kaldırarak dünyevi ve insanca yeni değerler üretmektir.

#### 4.2. Sanat Eleştirisi

Nietzsche'nin Platon'a yönelik sanat alanındaki eleştirilerinin en başta geleni; Nietzsche'nin bu dünyadaki anlamsızlığın çaresi ya da var oluşun dehşeti ve saçmalığına karşı bir kurtuluş olarak gördüğü ve hayati değer

verdiği sanatı, Platon'un "taklidin taklidi" olarak görmesi ve sanata yönelik küçümseyici bir tutum takınması nedeniyledir. Bunun yanında Nietzsche'nin Antik Yunan'daki Apollon'cu ve Dionysos'cu sanatlardan, tutku ve heyecanların, içgüdülerin ve ölçsüzlüğün sembolü olan Dionysos'tan yana tavır takınmasına karşılık, Platon'un erdem ve ölçülülüğün sembolü olan Apollon'cu sanattan yana olması diğer bir eleştiri sebebidir.

Nietzsche'ye göre şeylerin gerçek doğası içgüdüye dayalı sanat ile anlaşılabilirken Platon'a göre akıl yürütmeye dayalı felsefe ile ortaya çıkarılabilmektedir. Bu konu Platon'un Sokrates'inin "felsefe (logos) ve şiir arasındaki eski mücadele" (Platon, 1992: 294) diye tanımladığı çatışmayla yakından ilgilidir. (Berkowitz, 2003: 81) Bu kadim kavgada logos'un safında yer alan Platon; Homeros'u tanrılar hakkında yalanlar uydurduğu, topluma zarar veren efsaneler söylediği için suçlar ve şairleri hakikatten uzaklaşmaktan başka işe yaramayan söylemler kullandıkları (Utku, 2010:8) gerekçesiyle;

Öyleyse her kılığa girmesini, her şeyi ustaca taklit etmesini bilen bir adam, bizim topluma gelip de şairlerini halkın önünde söylemek isterse, bu kutsal, bu eşsiz, bu tadına doyumaz şairin önünde saygıyla eğilir, deriz ki: Bizim devletimizde senin cinsinden insanlar yok, olması da yasak. Böylece başına kokular sürer, çelenkler takar, onu başka bir devlete yollarız. Bize daha ağır başlı bir şair gerek, deriz. O kadar hoş olmasın zarar yok, ama işe yarar masallar söylesin, yalnız iyi adamın taklitçisi olsun, onun davranışlarını anlatsın... sözleri. (Platon, 1992: 88)

diyerek, Devlet'inden kovar. Platon'a göre bir tanrısal çılgınlık biçimi olan şiir, insanı formlar dünyasını diyalektik yoluyla tanımaya ilişkin görevinden uzaklaştırır. (Utku, 2010:8) Nietzsche ise Platon'un felsefe ile sanatın arasını açmasından yakınır (Eyüboğlu, 2002:63) ve onun sürgüne gönderdiği şairi yeniden tahtına oturtmak için felsefeye ("bilim", "hakikat" ve "kavram") şiir ("mit", "sanat" ve metafor") üzerinde değer biçilmesine karşı çıkar. Hatta felsefenin sürekli kisve değiştirdiği için şiirden daha fazla yalan söyleyen bir şiir biçimi olduğunu söyleyerek hakikat hiyerarşisini tersine çevirir. (Utku, 2010:9)

O; bilgeliğin yaşama rehberlik etmesi gerektiğini, hakikatin ya da en azından insan doğası ve kozmosun metafizik yapısı hakkındaki en önemli hakikatlerin doğayı taklid eden ya da ona ayna tutan ve onun şeklini değiştiren trajik sanat aracılığıyla bilinebileceğini savunur. (Berkowitz, 2003: 81) Nietzsche'ye göre Platon'un sorunu; bizzat kendi felsefesinin sanatsal temelini fark edememesi ve felsefesini ezeli, ebedi ve nesnel hakikat olarak sunmasından kaynaklanır. (Pearson, 1998: 105)

Platon; Nietzsche'ye göre tragedyanın ve sanatın yargılanışı konusunda Sokrates'in naif kinizminin izinden yürümüş, tamamen sanatsal zorunluluk sonucu, tam da mevcut ve kendisinin reddettiği sanatsal biçimlerle içsel bir akrabalık bağı içindeki yeni bir sanat biçimi yaratmıştı. Platon eski sanat biçimini, bir görünüş imgesinin taklidi oluşu, yani fenomenlerin dünyasından daha alt bir alana ait oluşu gibi gerekçelerle suçlamıştı. Ancak bu suçlama yeni sanat yapıtına yöneltilemezdi. Bu yüzden Platon gerçekliğin ötesine geçme ve o sözde gerçekliğin temelinde yatan ideyi serimleme çabası içine girmiştir. Bunu yaparak da Platon, suçlayarak protesto ettiği eski sanatın bulunduğu yere dolambaçlı bir yoldan varmıştı. Platon'un eksantrik bir anlamda tüm üslup ve biçimlerin karıştırılmasıyla üretilen, öykü, lirik şiir ve drama arasında ya da düzyazı ve nazım arasında bulunan ve böylece eski, birlikli dilsel biçim yasaasının katılığını da delmiş olan diyalogları; tıpkı tragedyanın daha öncesinde yaptığı gibi tüm eski sanat biçimlerini kendi içine almıştır. Nietzsche Platon'un dialog biçimini, gemisi batmış eski şiir sanatının tüm çocuklarıyla birlikte üstüne çıkararak kendini kurtardığı bir kayığa benzetir. Bu benzetmesinin devamında kayıktakilerin dar bir mekâna tıkmış ve Sokrates diye bir dümenciye korka korka itaat ederek yeni bir dünyaya yol aldığını söyler. Dolayısıyla Nietzsche'ye göre Platon; gerçekten tüm bir gelecek dünya için yeni bir sanat biçimi olan romanın örneğini vermiştir ve bir Aisopos fablı olarak tanımlanabilecek olan bu roman, şiir sanatının içerisinde diyalektik felsefenin teoloji içerisindeki durumuna benzer bir hiyerarşik ilişki içinde yaşamıştır. Bu ilişkide roman şiirin, felsefe de teolojinin hizmetçi kızı rolünü üstlenmiştir. (Nietzsche 2010c:85-86) Bu nedenle de Nietzsche'ye göre Platon, Sokrates'in baskılarıyla sanatı felsefenin ve teolojinin hizmetkârı konuma getirmiştir.

Nietzsche hakikat'in estetik üst-eleştirisini geliştirmiş, bu eleştiri tarzı ile de hakikatin imkânının temelini sanat yapıtında atıldığını (Megill, 2008: 66) savunmuştur. Ona göre yalanın kutsallaştırıldığı,

aldatmayı istemenin temiz bir vicdana kavuştuğu sanat, çileci ideale bilimden daha temelli bir biçimde karşı çıkar. Platon bu karşı çıkışı içgüdüsel olarak sezdiği için Avrupa'nın şimdiye dek yetiştirdiği en büyük sanat düşmanıdır. Öte dünyanın en içten savunucusu, yaşamının büyük kara çalıcısı; kendisini çileci idealin hizmetine koşarak bir sanatçının gerçekleştirebileceği en belirgin bir kokuşmaya sürüklemektedir. Nietzsche'ye göre hakikatin değerlendirilemez olduğunu savunan bilim ile çileci ideal, fizyolojik açıdan da birbirini desteklemektedir. Zira her ikisinin de ön koşulu; yaşamın belli bir biçimde yoksullaştırılması, duyguların soğutularak yaşama temposunun yavaşlatılması, içgüdülerin yerine diyalektiğin konulması, yüzlere ve davranışlara ciddiyet bulaştırılmasıdır. (Nietzsche, 2006b: 114; Nietzsche, 2015: 173)

Nietzsche'ye göre yaşam, fenomenlerin tüm değişimine karşın yok edilemeyecek derecede güçlü ve haz vericidir. Giderek hem doğanın acımasızlığının hem de dünya tarihi denilen şeyin korkunç yok ediciliğinin tam içine gözünü kırpmadan bakarken bile sanat ve sanat yaşamı yolu ile kurtarılırız. (Kaufmann, 1997:74) Nietzsche sanatçıların Platon'un yaptığı gibi aksine, hayatın kokusunu unutmadıklarını, duyularını ve bu dünyada olanları sevdiklerini söyler (Nietzsche, 1967: 434; Nietzsche, 2010a: 517) ve bu nedenle de sanatçılara büyük önem verir. Nietzsche'ye göre insanın çöküş biçimleri olan din, ahlaklılık ve felsefeye karşı yükseliş hareketi sanat (Nietzsche, 1967: 419; Nietzsche, 2010a: 500) ile yapılacaktır. Oluş dünyasının tüm acımasızlığına, korkunçluğuna karşı sanat ile mücadele eder ve sanat sayesinde yaşamla kalmayı başarırız.

## 5. Sonuç

Nietzsche; Platon ile başlayan Platoncu Hıristiyanlık ve Batı metafiziğine yönelik jeneolojik sorgulaması sonucunda, bir öte dünyanın varlığını iddia eden pasif nihilizmin aktif nihilizm ile aşılması gerektiği, öte dünyaya dayanan akılla kavranabilecek bir evrensel hakikatin var olmadığı, mutlak hakikat anlayışının ve evrensel kabul edilen değerlerin aslında güç istencine dayandığı ve bu nedenle yeniden değerlendirilmesinin gerektiği, çileci ahlaki savunan Hıristiyanlığın Tanrı'sının öldüğü, insanın üstün insan'a ulaşabilmesi için kendini yaratması, décadance'ı aşması, varoluşun tüm dehşetine ve saçmalığına rağmen yaşama ve oluşturma estetik bir tarzda, Dionysosça "evet" diyerek kaderini sevmesi ve "an"ın ebedi dönüşünü onaylaması gerekliliği fikirlerine ulaşmıştır. Böylece Platon'un ve Batı metafiziğinin temel kabullerine duyulan inancı sarsıp metafiziği ve mutlak hakikatleri reddederek otoriteye, kültürel ve politik normlara karşı şüpheci tutumuyla Postmodernizm, varoluşun anlamını araştırması nedeniyle Egzistansiyalizm, metafizik düşüncenin kavramsal-dilsel ön kabullerden oluştuğu ve hakikat ile örtüşemeyeceği iddiasıyla da Postyapısalcılık akımlarına öncülük etmiş, felsefe tarihinde yeni yaklaşımların ortaya çıkmasına yol açmıştır.

## Kaynakça:

Berkowitz, P. (2003). *Nietzsche Bir Ahlak Karşıtının Etiği*, Çev. Ertürk Demirel, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Eyüboğlu, İ. Z. (2002). *Nietzsche: Eylem Ödevi*, İstanbul: Broy Yayınları.

Heidegger, M. (1991). *Nietzsche Volume:I The Will To Power As Art, Volume:II The Eternal Recurrence Of The Same*, Çev. D. F. Krell, San Francisco: Harper Collins Publishers.

Heidegger, M. (2001). Nietzsche'nin Platonculuğu Tersine Çevirmesi, *Cogito*(25).

Kaufmann, W. (1997). *İnsanı Anlamamak Nietzsche Heidegger Buber*, Çev. Aziz Yardımlı, İstanbul: İdea Yayınevi.

Megill, A. (2008). *Aşırılığın Peygamberleri: Nietzsche Heidegger Foucault Derrida*, Çev. Tuncay Birkan, Ankara: Ayraç Yayınları.

Nehamas, A. (1999). *Edebiyat Olarak Hayat, Nietzsche Açısından*. Çev. Cem Soydemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Nietzsche, F. (1967). *The Will To Power*, Trans. By W. Kaufmann & R. J. Hollingdale, New York: Vintage Books.



- Nietzsche, F. (2002a). *Putların Alacakaranlığı - Çekiçle Felsefe Yapmanın Yolları*, Çev. İsmet Zeki Eyüboğlu, İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2003). *Ecce Homo*, Çev. Can Alkor, İstanbul: İthaki Kitapları.
- Nietzsche, F. (2005). *Human, All To Human*, (Part Two The Wanderer And His Shadow), Tran.By R.J. Hollingdale, New York: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (2006a). *Thus Spoke Zarathustra*, Trans. By Adrian Del Caro New York: Cambridge Universty Press.
- Nietzsche, F. (2006b). *On The Genealogy Of Morality*, Trans. By Carol Diethe, New York: Cambridge University Press.
- Nietzsche, F. (2007a). *İşte Böyle Dedi Zerdüşt*, Çev. Ahmet Cemal, İstanbul: Kabalcı Yayınları.
- Nietzsche, F. (2007b). *Twilight Of The Idols With Antichrist And Ecce Homo*, Trans. By A. M. Ludovici, London: Wordsworth Classics Of World Literature.
- Nietzsche, F. (2010a). *Güç İstenci*, Çev. Nilüfer Epçeli, İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2010b). *İyinin Ve Kötünün Ötesinde*, Çev. Ahmet İnam, İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2010c). *Tragedyanın Doğuşu*, Çev. Mustafa Tüzel, İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Nietzsche, F. (2010d). *İnsanca Pek İnsanca 1. Kitap*, Çev. Cemal Atila, İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2015). *Ahlakın Soy Kütüğü Üstüne Bir Kavga Yazısı*, Çev. Ahmet İnam, İstanbul: Say Yayınları.
- Nietzsche, F. (2017). *Deccal – Hıristiyanlığa Lanet*, Çev. Ayça Kaya, İstanbul: Say Yayınları.
- Pearson, K. A. (1998). *Kusursuz Nihilist*, Çev. Cem Soydemir, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Platon (1992). *Devlet*, Çev. Sebahattin Eyüboğlu & Mehmet Ali Cimcoz, İstanbul: Remzi Kitabevi
- Utku, A. (2010). Friedrich Nietzsche, "Sadece Deli! Sadece Şair!", *Ayraç Aylık Kitap Tahlili Ve Eleştiri Dergisi*(6), 7-11.

# BİLİM ve SANAT MERKEZLERİNDE DESTEK EĞİTİM PROGRAMINA DEVAM EDEN ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN SOSYAL BİLGİLER DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Yrd. Doç. Dr. Sevil BÜYÜKALAN FİLİZ*

*sevilb@gazi.edu.tr, Gazi Üniversitesi*

**Adem UZUN**

*Sivas Bilim ve Sanat Merkezi, ademuzun58@hotmail.com*

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, bilim ve sanat merkezlerinde destek eğitim programına devam eden, yaratıcılık, zekâ, liderlik ve özel akademik alanlarda akranlarına göre üstün performans gösteren özel yetenekli öğrencilerin, sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının çeşitli kişisel değişkenlerle ilişkisini incelemektir. Çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından, tarama deseninde tasarlanmıştır. Çalışmada; özel yetenekli öğrencilere ilişkin cinsiyet, sınıf seviyesi, devam edilen okul, yaşanan il, anne-baba eğitim düzeyi bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Çalışmanın kuramsal evrenini bilim ve sanat merkezlerinde 3. ve 4. sınıfta öğrenim görmekte olan öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre Türkiye'nin çeşitli bölgelerinde yer alan Sivas, Mersin, Kütahya, Sakarya, Kayseri, Erzincan, Isparta ve Ordu illerinde bilim ve sanat merkezlerinde destek eğitim programında, eğitim alan 3. ve 4. sınıftaki 186 öğrenci çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada bağımsız değişkenlere ilişkin verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu, bağımlı değişkene ilişkin verilerin toplanmasında ise sosyal bilgiler tutum ölçeğinden yararlanılmıştır. Verilerin analizinde t-Testi, Mann Whitney U-Testi, Kruskal Wallis ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumların cinsiyete, anne eğitim düzeyine ve yaşanan ile göre anlamlı bir farklılık gösterdiği; sınıf seviyesi, baba eğitim düzeyi ve devam edilen okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Özel yetenekli öğrenci, destek eğitim programı, bilim ve sanat merkezi, sosyal bilgiler, tutum

## ABSTRACT

The aim of this study is to examine the attitudes of gifted students receiving supplementary training in Science and Art Centres who have superior creativity, intelligence, leadership, and outstanding special academic performance than their peers in relation to their social studies lesson in terms of several personal variables. The study was designed as a cross-sectional survey. The variables such as gender, grade level, the school being attended, residential status, parental educational level were considered as independent variables among the gifted students. The theoretical universe of the study is comprised of those students who are studying at the 3rd and 4th Grades in Science and Art Centers. The sample of the study was determined according to the purposeful sampling method from non-selective sampling methods. Accordingly, a sample of 186 students living in various cities of Turkey like Sivas, Mersin, Kütahya, Izmir, Kayseri, Erzincan, in Isparta and Ordu, who receive supplementary training programs in the 3rd and 4th grades in Science and Art Centers, was included in the study. During the study, a personal information form was used to collect data related to independent variables and attitudes towards social studies course scale was used to collect data related to dependent variables. T-Test, Mann Whitney U-

Test, Kruskal Wallis and One-Way ANOVA were used in the analysis of the data. It was found that the attitudes towards the social studies course differed statistically in terms of gender, mother's educational level and residential areas whereas there was not a statistically significant difference in terms of grade level, father's educational level, and the school being attended.

**Key words:** Gifted student, supplementary training program, science and art center, social studies, attitude

## 1. GİRİŞ

### 1.1 Özel Yetenekli Öğrenciler ve BİLSEM Eğitim Modeli

2007/2593 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde üstün yetenekli çocuk/öğrenci: Zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik kapasitesi veya özel akademik alanlarda yaşlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen çocuk/öğrenciler (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2007) şeklinde tanımlanırken; son olarak kabul edilen 2016 tarihli Milli Eğitim Bakanlığı Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi'nde, üstün yetenekli çocuk/öğrenci ifadesinden vazgeçilerek, özel yetenekli öğrenci ifadesine yer verilmiştir (MEB, 2016). Ancak tanımın içeriğinde, aynı ifadeler kullanılmıştır. Kavram değişikliğiyle ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Özel Yeteneklilerin Geliştirilmesi Daire Başkanı Oktay KILIÇ ile yapılan görüşmede, değişikliğin nedeni olarak, "üstün ifadesi öğrenciyi etiketlemekte, özellikle çevresel faktörlerden dolayı, öğrencinin gelişiminde olumsuzluklara neden olmaktadır." (O. Kılıç, görüşme, 10 Ocak, 2018) şeklinde ifade edilmiştir. 2013 – 2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı'nda (MEB, 2013), "üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarına ilişkin olarak, üstün yetenek kavramı ve literatürde "üstün" kelimesi kullanılmasına rağmen, bu strateji ve uygulama planında aynı kelimeye karşılık gelmek üzere "özel" kelimesi kullanılacaktır" denilerek, strateji planında "özel yetenek" tabirinin kullanıldığı görülmektedir.

Bu araştırmada, 2016 yılı MEB Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi ve 2013 – 2017 Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı'na göre özel yetenekli öğrenci ifadesi kullanılmıştır. Literatürde genellikle üstün yetenek ifadesi kullanıldığı için alıntı yapılan bölümlerde özel/üstün yetenek ifadesine birlikte yer verilmiştir.

Özel/üstün yetenekli öğrenciler özel eğitime gereksinim duyan ve farklı gereksinimleri olan öğrenciler arasında önemli bir grubu oluşturmaktadırlar (Akar ve Akar, 2012: 424). Bu çocukların belirlenmesi, ihtiyaçların ortaya konulması, gereken düzenleme ve hizmetlerin oluşturulması, toplumun değerli bir hazinesi olan bu çocukların topluma yarar sağlaması açısından önemlidir (Aral ve Gürsoy, 2007: 271).

Normal okul programlarının özel/üstün yetenekli çocukların eğitimsel ihtiyaçlarını karşılamadığı, programların çok yönlü ve yaratıcı özellikler taşıması gerektiği, birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından kabul edilmektedir (Dönmez, 2011: 367). Özel/üstün yeteneklilerin eğitimi alanında ileri düzeyde bulunan bazı ülkelerde, bu bireylerin normal düzeydeki çocuklardan farklı olarak sahip oldukları özellikler dikkate alınarak hazırlanmış olan farklılaştırılmış müfredat ve sistemler yardımı ile eğitim görmeleri sağlanmaktadır (Akar ve Akar, 2012: 424).

Özel yetenekli öğrenciler için Türkiye'de şu an uygulanmakta olan en kapsamlı eğitim modeli bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)'dir. Türkiye'de ilk bilim ve sanat merkezi 08.09.1995 tarihinde Ankara'da açılan Yasemin

Karakaya Bilim ve Sanat Merkezidir (MEB, 2013). Türkiye’de şuan 81 ilde 116 BİLSEM’de özel yetenekli öğrencilere eğitim verilmektedir (MEB, 2017). 2010–2011 eğitim öğretim yılı istatistiklerine göre BİLSEM’lerde kayıtlı öğrenci sayısı yaklaşık 10.464 iken (MEB, 2013), 2017-2018 öğretim yılı itibariyle bu sayı yaklaşık 36.000’dir (Türkiye, özel yetenekli öğrencilerini seçiyor, 2017).

Bilsemilerin amacı, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin bireysel yeteneklerinin farkında olmaları ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamaktır. Bu amaçla özel yetenekli öğrenciler, örgün eğitim gördüğü saatler dışında hafta içi ve/veya hafta sonu olacak şekilde ilgi ve yetenekleri doğrultusunda daha çok proje tabanlı eğitim almaktadırlar (MEB, 2016).

Bilim Sanat Merkezleri modelinin en büyük avantajlarından biri, çocukların kendi okullarında, yaşlılarından, sınıf arkadaşlarından soyutlanmamalarıdır. İleride toplum adına yapacakları çalışmalarda toplum bireylerini zihinsel, sosyal, kültürel, duygusal açıdan tanıyabilme olanağına sahip olmalarıdır. Çünkü sonuçta, özel yetenekli bireyler, yeteneklerini, insanlık adına kullanmaktadırlar ve toplumu onlar yönlendirmektedirler. Toplumla bütünleşme sürecini okullarında yaşarken, yeteneğinin bilincinde olarak Bilim Sanat Merkezleri’nde kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda, çalışma, üretme olanağına sahip olmaktadır. Toplumla bütünleşen ve farklılığın bilincinde olan, farklılığını insanlık adına geliştiren bireyler olarak yetişmektedirler. Bu çocuklar, kendi sınıflarında tek veya az sayıda olabilirler. Bu onları bazen huzursuz kılabilir ancak kendilerine benzeyen diğer üstün ve özel yetenekli çocuklarla bir arada olabilecekleri ortamı (BİLSEM) bularak zihinsel, sosyal ve duygusal paylaşımı sağlayarak mutlu olmaktadır (Dönmez, 2011: 374-375).

Bu çocukların, gereksinim duydukları eğitim olanaklarından yararlanabilmeleri ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmeleri için mümkün olduğu kadar erken dönemde belirlenerek, bu yönde eğitim almaları sağlanmalıdır (Aral ve Gürsoy, 2007: 279).

Her yıl Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen tanılama yaşı veya sınıf seviyesi esas alınarak, genel zihinsel yetenek, görsel sanatlar ile müzik alanlarında özel yetenekli olduğu düşünülen öğrencilerin BİLSEM’lere aday gösterilmesi ile ilgili iş ve işlemler, Bakanlıkça yayımlanan tanılama takvimi doğrultusunda yürütülmektedir (MEB, 2016). Özel/üstün yeteneklilerde tanılama, var olan farklılaştırılmış bir programa öğrenci seçme süreci olarak değerlendirilmelidir (Gürbüz ve Ayas, 2014: 384). Bu süreç içerisinde, grup taramasında belirlenen ölçütte ya da üzerinde performans gösteren öğrenciler, Bakanlıkça belirlenen ölçütler doğrultusunda, objektif ve standart ölçme araçları ile öğrencilerin bireysel incelemesi yapılır. Başarılı olan öğrencilerin kayıtları bulunduğu ildeki bilim ve sanat merkezine velisi tarafından yaptırılır.

Bilsemiler de öğrenciler eğitimleri boyunca; uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme, proje üretimi ve yönetimi programlarına alınırlar. Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen eğitim ve öğretim etkinlikleri MEB Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi Program Uygulama Tablosu’nda belirtilen esaslara göre uygulanır.

Bu araştırmaya konu olan destek eğitim programı, uyum programını tamamlayan genel zihinsel yetenek alanından tanılanan öğrencilerin geliştirmesi gereken temel becerileri tüm alan/disiplinlerle ilişkilendirilmesini esas alan eğitim programıdır. BİLSEM’de destek eğitim programının uygulanması ile ilgili esaslar şunlardır:

**a)** Destek eğitim programında iletişim, iş birliği, grupla çalışma, öğrenmeyi öğrenme, problem çözme, bilimsel araştırma, girişimcilik, eleştirel ve yaratıcı düşünme, etkili karar verme, teknoloji okuryazarlığı, sosyal sorumluluk, kaynakları etkin kullanma becerileri program uygulama tablosu ile ilişkilendirilerek kazandırılır. Öğretim programları, program uygulama tablosunda belirtilen destek eğitim programını okutabilecek öğretmenler tarafından hazırlanır.

**b)** Destek eğitim programı etkinliklerinin yapılacağı gruplardaki öğrenci sayıları program uygulama tablosuna göre belirlenir.

**c)** Destek eğitim programında öğrencilerle bireysel ya da grup olarak proje hazırlama çalışmalarına başlanabilir.

Program uygulama tablosu incelendiğinde görüleceği üzere, Destek eğitim programında genel zihinsel yetenek alanına göre tanılanan öğrencilerin alabileceği alanlar arasında sosyal bilgiler dersi öncelikli dersler arasında yer almaktadır (MEB, 2016).

### **1.2 Özel Yeteneklilerde Sosyal Bilgiler Öğretimi**

Sosyal bilgilerle ilgili kapsamlı bir tanım yapılması gerekirse, sosyal bilgileri, sosyal ve insanla ilgili diğer bilimlerin içerik ve yöntemlerinden yararlanarak, insanın fiziksel ve sosyal çevresiyle etkileşimini zaman boyutu içinde disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan ve küreselleşen bir dünyada yaşamla ilgili temel demokratik değerlerle donatılmış, düşünün demokratik vatandaşlar yetiştirmeyi amaçlayan bir çalışma alanı olarak değerlendirebilir (Doğanay, 2005: 19).

Sosyal bilgiler ders programları özel/üstün yetenekli bireylerin ilgisini çekebilecek ileri düzeyde karmaşık yapıda uygun seçenekler geliştirebilecek ve çeşitlilik sağlanabilecek bir yapıdadır. Bu nedenle farklı kapasitedeki öğrencileri yakalamak adına farklılaştırılmış öğretim uygulamaları için oldukça uygundur. Öğrencilerin, okuma-yazma becerilerini ortaya koyabilecekleri, tartışma becerilerini geliştirecek fırsatlar sunarak, sorgulayıcı, işbirlikli projeler ile öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirerek bilişötesi (metacognition) fonksiyonlarını kontrol etmelerini sağlayabilmektedir.

Farklı bakış açıları, ileri muhakeme yetenekleri dolayısıyla geleceğin liderleri olma olasılıkları bu bireylerin eğitiminde sosyal bilgiler öğretiminin önemini vurgulayan bir başka yöndür (Atalay, 2014: 340-341).

Özel/üstün yeteneklilerde, öğrenme-öğretme sürecinin etkili olabilmesi için öğretmen tarafından uygun yöntem, teknik ve stratejilerin seçilmesi gerekmektedir. Bu çocukların eğitiminde, öğretmenin üst düzey becerileri kullanabiliyor olması ve farklı teknikleri kullanarak, eleştirel düşünme, yaratıcılık gibi üst düzey düşünme becerileri öğrencilere kazandırması oldukça

önemlidir. Öğretmen; bireyselleştirilmiş eğitim planları hazırlamanın ilkeleri, yaklaşımı, amaçları ve içeriğiyle tutarlı somut bilgi ve anlayış sahibi olduğunu, ilgili özel alanda gerekli olan öğrenme yollarını öğrenciye kazandırmak üzere öğretme-öğrenme ortamını, yöntem ve tekniklerini, ders araç-gereç ve materyallerini güvenli ve etkili bir şekilde düzenleyip kullanabilmelidir (Özcan ve Mertol, 2015: 73).

Alanyazın taramasında, Ünal ve Er (2015) tarafından özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi; Uzun (2006) tarafından üstün veya özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi; Mertol vd. (2013) tarafından Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları konularında araştırmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ülkemizde özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldıkları en önemli kurum olan bilim ve sanat merkezlerinde destek eğitim programı kapsamında eğitim almakta olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını ölçmek amacıyla yapılan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Hem literatürde önemli bir boşluğu doldurmak hem de özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik ilgi, duygu ve düşüncelerini yani tutumunu belirlemek amacıyla, bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin bazı değişkenlere göre sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının araştırıldığı bu çalışma da aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları hangi düzeydedir?
2. Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları sınıf seviyesi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
6. Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
7. Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumları yaşadığı il değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1 Araştırmanın Modeli

Bilim ve sanat merkezlerinde destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarını bazı değişkenlere göre ortaya koymak amacıyla yapılan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kapsamında tarama modeli kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) denir (Büyüköztürk vd., 2016: 14).

### 2.2 Evren Örneklem

Araştırmanın evrenini, bilim ve sanat merkezlerinde 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğrenim gören 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Buna göre, Türkiye'nin farklı bölgelerinden seçilen, Sivas Bilim ve Sanat Merkezi, Kayseri Çetin Şen Bilim ve Sanat Merkezi, Erzurum Bilim ve Sanat Merkezi, Kütahya Bilim ve Sanat Merkezi, Sakarya Bilim ve Sanat Merkezi, Ordu Dr. M. Hilmi Güler Bilim ve Sanat Merkezi, Isparta Şehit Polis Mehmet Karacatilkı Bilim Ve Sanat Merkezi ile Mersin Yenişehir Belediyesi Bilim ve Sanat Merkezi 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 93 kız 93 erkek olmak üzere toplam 186 özel yetenekli öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Yapılan çalışmada, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi aldıkları bilim ve sanat merkezi bulunmadığı için bu bölgeden örneklem alınmamıştır.

### 2.3 Veri Toplaması ve Analizi

Araştırma verilerinin toplanmasında tutum ölçeği kullanılmıştır. Gömleksiz ve Kan'ın (2013) "Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması" adlı araştırmaları kapsamında geliştirdikleri ve araştırma kapsamında kullanılmak üzere izin alınan tutum ölçeğiyle, öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin içeriğine, önemine ve ilgi çekiciliğine ilişkin tutumları 'Semantik Farklar' ve 'Likert' ölçeklerinden oluşan ölçekle ölçülmüştür. İki bölümden oluşan ölçeğin birinci bölümünde öğrencilere ait kişisel bilgilere, ikinci bölümde ise öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik ölçek maddelerine yer verilmiştir. Tutum ölçeğine verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları hesaplanmıştır.

Ölçeğin özel yetenekli öğrenci grubunda yapı geçerliğini test etmek için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının uygulanan örnekleme doğrulanıp doğrulanmadığını test etmek için yapılan DFA analizi sonucunda uyum indeksleri değerlerinin ( $\chi^2=288.39$ ,  $sd=149$ ,  $p=0.00$  RMSEA=.056, NFI=.92, CFI=.96, IFI=.96, RFI=.90, GFI=.91 and SRMR=.058) mükemmel uyum düzeyinde olduğu gözlemlenmiştir.

Araştırmada elde edilen veriler SPSS 22.0 programından yararlanılarak analiz edilmiştir. Normalite testi sonuçlarına göre, normal dağılım gösteren verilerin analizinde, parametrik testlerden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ile T-testi kullanılırken; normal dağılım göstermeyen verilerin analizinde Mann Whitney U-testi ve Kruskal Wallis testleri kullanılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bilim ve sanat merkezlerinde destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının, cinsiyet, sınıf seviyesi, normal eğitime devam ettiği okul, anne eğitim düzeyi, baba

eğitim düzeyi, ölçeğe katıldığı il değişkenleri açısından farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmaya çalışıldığı bu araştırmada aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

**Tablo 1**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Cinsiyete Göre T-testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	t	p
Kız	88	50.67	12.88	-2.70	.008*
Erkek	98	56.09	14.34		

\*p<.05

Tablo 1’de sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlar cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir (t=-2.70, p<.05). Ortalama puanlara bakıldığında ise, erkek öğrencilerin ( $\bar{x}$ =56.09) sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere ( $\bar{x}$ =50.67) göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

**Tablo 2**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Sınıf Seviyesi Göre T-testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	$\bar{x}$	ss	t	p
3. Sınıf	93	51.68	14.30	-1.826	.070
4. Sınıf	93	55.38	13.32		

Tablo 2’de sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların sınıf seviyesine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır. Bu bulgulara göre, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlar sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir (t=-1.826, p<.05).

**Tablo 3**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumların Okul Türüne Göre Mann Whitney U-testi Sonucu

Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kamu	145	92.55	13.420.00	2835.00	.651
Özel	41	96.85	3971.00		

Kamuya ait okula giden öğrencilerle özel okula giden öğrencilerin sosyal bilgiler tutum leğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir. Buna göre, özel okula giden öğrenciler ile kamu okuluna giden öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.



**Tablo 4**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Anne Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	P
İlköğretim	11	81.27			
Ortaöğretim	40	111.71	2	6.05	.049
Üniversite	135	89.10			

Annesi ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur. Analiz sonuçları, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir  $\chi^2$  (sd=2, n=186) = 6.05,  $p < .05$ .

**Tablo 5**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Anne Eğitim Düzeyine Göre İkili Grupların Mann Whitney U-testi Sonuçları

Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ortaöğretim	40	27.89	1115.50	144.500	.084
İlköğretim	11	19.14	210.50		

Annesi ortaöğretim ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Buna göre, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler ile ilköğretim mezunu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo 6**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Anne Eğitim Düzeyine Göre İkili Grupların Mann Whitney U-testi Sonuçları

Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Üniversite	135	73.94	9981.50	683.500	.662
İlköğretim	11	68.14	749.50		

Annesi üniversite ve ilköğretim mezunu olan öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 6'te verilmiştir. Buna göre, annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile ilköğretim mezunu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

**Tablo 7**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Anne Eğitim Düzeyine Göre İkili Grupların Mann Whitney U-testi Sonuçları

Anne eğitim düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Ortaöğretim	40	104.33	4173.00	2047.000	.020
Üniversite	135	83.16	11227.00		

Annesi ortaöğretim ve üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal bilgiler tutum ölçeğinden aldıkları puanların Mann Whitney U-testi sonuçları Tablo 7’te verilmiştir. Buna göre, annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Tablo 8**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Baba Eğitim Düzeyine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Baba Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	P
İlköğretim	3	100.33			
Ortaöğretim	25	96.46	2	.144	.931
Üniversitesi	158	92.90			

Tablo 8’te sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun baba eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir  $\chi^2 (sd=2, n=186) = .144, p<.05$ .

**Tablo 9**

Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun İllere Göre ANOVA Testi Sonuçları

İller	N	$\bar{x}$	ss	F	p
Sivas	23	52,6957	12,94546		
Kayseri	24	58,5000	11,02566		
Sakarya	25	52,7200	12,36433		
Kütahya	19	52,6842	15,50288		
Mersin	31	57,4194	13,80767	3,269	,003
Erzincan	15	48,2000	11,86351		
Isparta	22	43,7727	12,64509		
Ordu	27	57,5926	15,39295		

Tablo 9'da sosyal bilgiler dersine yönelik tutumların illere göre karşılaştırılma sonuçları görülmektedir. Bu sonuçlara göre, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlar, illere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ( $p < .05$ ). Farklılığın kaynağını bulmak amacıyla yapılan Post Hoc testlerinden Tukey testi sonuçlarına göre; Kayseri, Mersin ve Ordu'daki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları Isparta'daki öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır.

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bilim ve sanat merkezleri destek eğitim programına devam eden özel yetenekli öğrencilerin bazı değişkenlere göre sosyal bilgiler dersine ilişkin tutumlarının araştırıldığı bu çalışmanın sonucunda sosyal bilgiler dersine yönelik özel yetenekli olan öğrencilerin tutumlarının bazı değişkenlere göre, farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Aşağıda buna ilişkin araştırma sonuçları özetlenmiştir:

Özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Ortalama puanlara bakıldığında ise, erkek öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilere göre daha olumlu olduğu saptanmıştır. Uzun (2006), yaptığı çalışmada erkek öğrencilerin tutum puanlarının kız öğrencilerden biraz daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Nitekim çalışmamızda ulaşılan sonuçlarda bu durumu desteklemektedir.

Özel yetenekli 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Kamuya ait okula giden öğrencilerle özel okula giden öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Disiplinler arası bir alan olan Sosyal Bilgilerin, ilgi alanına giren disiplinlerden biri olan coğrafya dersine (Özmen, 2015), karşı özel yetenekli öğrencilerin tutumlarını belirlemek

amacıyla Artvinli vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin coğrafya tutumlarında, ortaokuldan mezun oldukları okul türü (kamu ve özel) açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. İkili gruplar arası farklılıklara bakıldığında; annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler ile ilköğretim mezunu öğrencilerin ve annesi üniversite mezunu olan öğrenciler ile ilköğretim mezunu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Annesi ortaöğretim mezunu olan öğrenciler ile üniversite mezunu öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir fark bulunmuştur. Annesi ortaöğretim mezunu olan öğrencilerin tutum puanlarının, annesi üniversite mezunu olan öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumun baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Uzun (2006), Üstün veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki adlı yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, üstün veya özel yetenekli öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumları ile baba eğitim düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Araştırmada dikkati çeken en önemli hususlardan biri eğitim düzeyi incelendiğinde üniversite mezunu olan anne ve baba oranının çok yüksek olduğudur. Baba eğitim düzeyinde ilköğretim mezunu 3 kişi iken ortaöğretim mezunu 25, üniversite mezunu sayısı 158 kişidir. Anne eğitim düzeyinde ise, ilköğretim mezunu 11 kişi iken, ortaöğretim mezunu 40, üniversite mezunu sayısı 135 kişidir. Bu konuda Dağlıoğlu (1995) tarafından yapılan araştırmada, anne-babanın eğitimi ve bilinçli olmasının, üstün yetenekli olmada etkili olduğunu belirtmiştir. Araştırmamızda elde ettiğimiz bulgular bu durumu doğrulamaktadır.

Anne- baba bireyin sahip olduğu tutumların gelişmesinde temel etkenlerden biridir. Birey küçük yaşlardan itibaren aile ortamında edindiği davranışları hayatında uygular. Ailenin bireyin geleceğiyle ilgili beklentileri de davranışlarını ve okul derslerine yönelik tutumlarını etkileyebilir (Uzun, 2006: 70). Kuş ve Çelikkaya (2010) tarafından yapılan, sosyal bilgiler öğretimi için sosyal bilgiler öğretmenlerinin beklentileri adlı çalışmada öğretmenler velilerden, bu dersi önemli bir ders olarak görmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Velilerin Fen Bilimleri ve Matematiği önemli bir ders görüp, sosyal bilimlerle ilgili dersleri önemli görmemeleri öğrencilerin bu derslere tutumunu olumsuz etkilemektedir.

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarda illere göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kayseri, Mersin ve Ordu'daki öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının Isparta'daki öğrencilere göre daha olumlu olduğu görülmüştür. Neden olarak, derste yapılan etkinlikler ile öğretmenin öğrencilere yaklaşımının, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin oluşmasında önemli bir rol oynadığını söyleyebiliriz. Sidekli (2010) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenler, öğrencilerin derse karşı tutumlarında en etkili olacak elemanlardan birisidir. Öğrencilerin yazmış oldukları görüşler, belirtilen düşünceleri doğrulamaktadır. Öğrencilerin olumlu tutum sergilemesinde, "Öğretmenimiz, araştırmalar ve projeler yaptırıyor. Benim çok hoşuma gidiyor" şeklinde belirtilen görüş örneği, öğretmenlerin ve derste yapılan etkinliklerin öğrencilerde derse karşı olumlu tutum

oluşmasında ne kadar etkili olduğunu göstermektedir. Yılmaz ve Şeker (2012) tarafından sosyal bilgiler öğretiminde problem ve proje temelli öğrenme gibi yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı sınıflarda öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu olduğu rapor edilmiştir. Uygun ve Çetin (2014), sosyal bilgilerde dersinde, öğrencileri araştırmaya, düşünmeye yönlendirerek kendi öğrenmelerini sağlayan, yansıtıcı düşünmeye dayalı öğretim yaklaşımının, öğrencilerde derse karşı olumlu tutumu artırdığını beyan etmişlerdir. Öztürk ve Baysal (1999) öğretmenleriyle çok iyi ilişki içerisinde olan öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının yüksek olduğunu belirtmiştir.

## 5. ÖNERİLER

Bilim ve sanat merkezlerinde uygulanan programlar bazında, özel yetenekli öğrencilerin sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarıyla ilgili çalışmalar yapılmadığı dikkate alındığında, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ile proje üretimi ve yönetimi eğitim programlarında sosyal bilgiler dersinde eğitim alan özel yetenekli öğrencilere yönelik daha birçok araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca öğrencilerin farklı sınıf seviyelerinde, fen bilimleri, sosyal bilimler ve matematiğe karşı tutumları ile bu tutumları, karşılaştırmalı olarak ortaya koyan çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Robinson vd. (2014: 10), özel/üstün yeteneklilerin eğitimde, öğretmenler ile çocukların ebeveynlerinin ortak çalışma stratejileri yapmalarının ve ebeveynlere yönelik eğitimlerin düzenlenmesinin çocuklar üzerinde olumlu bir etkiyi sahip olduğunu belirtmektedir. Anne babalara yönelik, çocuklarını gerçek hayata hazırlayan, toplumsal sorunlarla mücadele etme becerisi kazandıran sosyal bilgiler dersine karşı tutumlarını artıracak çalışmalar yapılabilir.

Araştırmalarda, anne ve babaların yaş ortalamaları, meslekleri ile sosyal bilgilere bakış açıları gibi diğer değişkenlerde eklenerek incelemeler yapılabilir.

Bilim ve sanat merkezleri öğrencilerin yaratıcılık özelliklerinin geliştirildiği proje tabanlı eğitim veren kurumlar oldukları için, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının belirlenmesinde önemli bir rolü olan öğretmenler, gerçek yaşamla iç içe, sosyal sorunlara yönelik öğrencileriyle proje çalışmaları yapabilirler.

Toplumun yaklaşık %2'lik oranı oluşturan özel yetenekli öğrencilerle her öğretmenin mesleki hayatı boyunca karşılaşacağı göz önünde bulundurularak, eğitim fakültelerinde eğitim alan öğrencilere yönelik özel yeteneklilerle ilgili dersler konulması; öğretmenlik mesleğini yapan öğretmenlere yönelik ise hizmetiçi eğitim seminerleri düzenlenerek bilgilendirilme çalışmaları yapılması büyük önem taşımaktadır. MEB'in 2010 resmi verilerine göre BİLSEM'lerde öğretmenlerin ise yüzde 22'si üstün yeteneklilerle ilgili hiçbir eğitim almadan görevlerini sürdürmektedir. BİLSEM öğretmenlerinin, göreve başlamadan önce ve sonra, üstün yetenekli öğrenciler ve onların eğitimi konusunda –uygulamalı- hizmetiçi eğitim alması sağlanmalıdır (Bakioğlu ve Levent, 2013: 42). Bu eğitimlerin alanında uzman akademisyenler tarafından uygulamalı olarak verilmesi önerilmektedir.

Ülkemizin geleceğinde önemli roller oynayacak olan özel yetenekli öğrencilerin, liderlik potansiyellerinin geliştirilerek, etkin ve demokratik bir vatandaş olarak yetiştirilmesinde, sosyal bilgiler eğitimi önemli bir yer tutmakta olup, öğrencilerin derse yönelik tutumlarının yüksek tutulması için, bilim ve sanat merkezlerinde gerekli öğrenme ortamları sağlanarak, öğretmenlerin bu öğrencilere yönelik etkinlikler yapması büyük önem taşımaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, öğrencilerin yaratıcılık, problem çözme, liderlik ve düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik, öğrencinin aktif olduğu daha çok üretime dönük etkinlikler planlayarak, sınıfta etkili bir iletişim ortamı meydana getirilebilirler. Sosyal bilgiler dersinde yapılacak etkinliklerde, öğrencilerin bireysel farklılıklarının da dikkate alınarak, bu şekilde hazırlanması, öğrencilerin derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

#### **KAYNAKÇA**

- Akar, İ. ve Akar, Ş.Ş. (2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapmakta Olan Öğretmenlerin Üstün Yetenek Kavramı Hakkındaki Görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20, 423-436.
- Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar Ve Özel Eğitime Giriş*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Artvinli, E. Gülüm, K. ve Coşkun, S. (2010). Üstün Yetenekli Öğrencilerin Coğrafya Dersine Karşı Eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 3, 62-69.
- Atalay, Z.Ö. (2014). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Bireyler İçin Farklılaştırılmış Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanabilecek Öğretim Stratejileri. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 339-358.
- Bakioğlu, A. ve Levent, F. (2013). Üstün Yeteneklilerin Eğitiminde Türkiye İçin Öneriler. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 31-44.
- Büyükoztürk, Ş. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Dağlıoğlu, H. E. (1995). *İlkokul 2.- 5. Sınıflara Devam Eden Çocuklar Arasından Üstün Yetenekli Olanların Belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. (2005). Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Dönmez, N.B. (2011). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri. *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitim*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2013). Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 139-148.
- Gürbüz, Ş. D. ve Ayas, M.B. (2014). Üstün Zekâlılar ve Eğitimleri. *Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.
- Kuş, Z ve Çelikkaya, T. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretimi İçin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Beklentileri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VII, 69-91.
- MEB, (2007). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim Tarihi: 20.01.2018, [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html).

- MEB, (2013). *Özel Yetenekli Bireyler Strateji ve Uygulama Planı 2013 – 2017*, Erişim Tarihi: 22.01.2018, <https://abdigm.meb.gov.tr/projeler/ois/005.pdf>.
- MEB, (2016). *Bilim ve Sanat Merkezleri Yönergesi*. Erişim Tarihi: 25.01.2018, [http://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_01/02031535\\_tebliğler\\_dergisi.pdf](http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_01/02031535_tebliğler_dergisi.pdf).
- MEB, (2017). *2017-2018 Bilim Ve Sanat Merkezleri Öğrenci Tanılama Kılavuzu*. Erişim Tarihi: 20.01.2018, [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2017\\_10/28150742\\_2017-2018\\_bilsem\\_tanilama\\_kilavuzu.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_10/28150742_2017-2018_bilsem_tanilama_kilavuzu.pdf).
- Mertol, H. Doğdu, M. Ve Yılar, B. (2013). Üstün Zekâlı Ve Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Metaforik Algıları. *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1, 176-183.
- Özcan, D. ve Mertol, H. (2015). *Üstün Zekalılarda Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özmen, C. (2015). Dünyada ve Ülkemizde Sosyal Bilgiler. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Öztürk, C. ve Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumu. *Pamukkale Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 11-20.
- Robinson, A. Shore, B. M. ve Enersen, D. L. (2014). *Üstün Zekalılar Eğitiminde En İyi Uygulamalar*. Çev., Üzeyir Ogurlu ve Fatih Kaya. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Sidekli, S. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin 2004 Programı Doğrultusunda Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3, 1-23.
- Türkiye, özel yetenekli öğrencilerini seçiyor, (2017, Kasım). Erişim adresi: [www.meb.gov.tr/turkiye-ozel-yetenekli-ogrencilerini-seciyor/haber/14922/tr](http://www.meb.gov.tr/turkiye-ozel-yetenekli-ogrencilerini-seciyor/haber/14922/tr).
- Uygun, K. ve Çetin, T. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi. *Researcher: Social Science Studies*, 2, 50-72.
- Uzun, A. (2006). *Üstün Veya Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Tutumları İle Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ünal, F. ve Er, H. (2015). Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16, 165-182.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. ve Şeker, M. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Sosyal Bilgilere Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*. 1, 34-50.

# SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİMİ KAPSAMINDA ATASÖZLERİNİN BEŞERİ COĞRAFYA KONULARININ ÖĞRETİMİNDE KULLANILABİLİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

*Yüksek lisans öğrencisi Mehmet KAPLAN*

*Gazi Üniversitesi, kaplanmmt@outlook.com*

*Doç. Dr. Turhan ÇETİN*

*Gazi Üniversitesi, turhan@gazi.edu.tr*

## ÖZET

Bilginin yapılandırıldığı ve yaparak, yaşayarak öğrenmenin esas alındığı günümüz eğitim anlayışında her ülke kendi potansiyeli ölçüsünde bilgi ve beceri bakımından tam donanımlı bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu hedeflerin yanı sıra her ülke, bireyin toplum içinde iyi bir vatandaş olarak yetişmesi amacıyla milli kültürü özümseyen ve evrensel kültürle bütünleşen bireyler yetiştirmeyi de hedeflemektedir. Son dönemlerde yapılan çalışmalara bakıldığında kültürel değerlerimizi yansıtan edebi ürünlerin sosyal bilgiler öğretiminde kullanılmasını amaçlayan edebiyat temelli sosyal bilgiler öğretimi yaklaşımının ön planda olduğu görülmüştür. Bu yaklaşım kapsamında iyi bir gözlemin ve coğrafi gerçeğin somut ifadeleri olan atasözlerinin sosyal bilgiler öğretimi kapsamında beşerî coğrafya konularının öğretiminde kullanılabilirliğinin incelenmesi bu çalışmanın temel konusudur. Çalışma kapsamında ilgili konu hakkındaki eserler literatür taraması yoluyla ve Nitel araştırma türlerinden Doküman İncelemesi yöntemiyle incelenerek bulgulara ulaşılmıştır. Çalışmanın amacı Sosyal bilgiler derslerinde beşerî coğrafya konularının öğretiminde bir kültür ürünü olan atasözlerinin kullanılabilirliğinin incelenmesidir. Çalışma materyali ilgili alanda yazılmış eserlerdir. Verilerin analizinde Betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Belirlenen nüfus, yerleşme, göç, toprak ve tarım temaları kapsamında ilgili kaynaklar taranmıştır. Çalışma sonucunda beşerî coğrafya konularının öğretiminde kullanılacak 108 atasözü tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda tarım temasıyla ilgili atasözlerinin çoğu dikkat çekmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Sosyal Bilgiler, atasözleri, coğrafya, eğitim

## EXAMINATION OF THE USE OF PROVERBS IN THE TEACHING OF HUMAN GEOGRAPHY SUBJECTS WITHIN THE CONTEXT OF SOCIAL STUDIES TEACHING

### ABSTRACT

In today's education understanding where information is structured, and learning is done by doing / living, each country aims to raise fully equipped individuals with their knowledge and skills to their own potential. Moreover, each country also aims to cultivate individuals who become integrated with the universal culture and absorb national culture to educate the individual as a good citizen in society. When we look at recent studies, it is seen that the approach to teaching literature based social studies is seen in the foreground in acquire cultural elements. The main theme of this study is to examine the usefulness of proverbs, which are good observations and concrete expressions of geographical truth, in the teaching of human geography subjects in the context of teaching social studies. The findings of this study have been reached through the inquisitive literature review and the Document Review method on the works about the subject. The purpose of the study is to use the proverbs, which are a cultural product, in the teaching of human geography topics in social studies lessons. The study material used in this research is the works written in the related field. Descriptive analysis technique was used in the analysis of the data. Relevant sources within the scope of population, settlement, migration, land and agriculture were reviewed. As a result of this study, 108 proverbs that can be used in the teaching of human



geography subjects have been determined. Also, the multiplicity of proverbs about the agriculture drew attention.

**Key words:** Social Studies, proverbs, geography, education

## GİRİŞ

Toplumların geçmişinde, içinde bulunduğumuz zamanda ve gelecekte iktisadi, siyasi, çevresel ve kültürel görünümünü içeren bir çalışma sahası olarak sosyal bilgiler, ülkelerin öğretim programlarında önemli bir yere sahiptir (Öztürk ve Deveci, 2011, s.1). Geçmişten günümüze birçok yerde sosyal bilgilerin ne olduğuyla ilgili farklı tanımlamalar yapılmıştır. Öztürk (2012, s.4) sosyal bilgileri, her açıdan değişimin yaşandığı ülke ve dünya şartlarında etkin, bilgi temelli karar alıp problem çözebilen vatandaşlar yetiştirmek amacıyla sosyal ve beşerî bilimlerden sağladığı bilgi ve yöntemleri kaynaştırarak kullanan bir öğretim programı olarak tanımlarken, Dönmez (2003, s.32) ise sosyal bilgileri, toplumsal gerçekle ispatlamaya dayalı bağ kurma süreci ve bu süreç sonunda oluşturulan derin bilgiler olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda Barth sosyal bilgileri, kritik sosyal meselelerde vatandaşlık becerilerinin faaliyete geçirilmesi için, sosyal ve beşerî bilimler kavramlarının disiplinlerarası bir anlayışla kombine edilmesi olarak tanımlamıştır (Barth'tan aktaran Öztürk, 2012, s.3). ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi [NCSS] 1992 yılında herkesin üzerinde uzlaştığı bir tanımlama getirmiştir. Bu tanım şöyledir: (Savage ve Armstrong'dan aktaran Öztürk, 2012, s.4)

*“Sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eş güdümlü 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.”*

Türkiye’de ise sosyal bilgilerin tanımı NCSS’nin ifade ettiği tanımla paraleldir. Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] sosyal bilgileri şöyle tanımlar:

*“Sosyal Bilgiler, bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fizikî çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersidir.” (MEB, 2005).*

Yukarıdaki tanımlarda da ifade edildiği gibi sosyal bilgiler bireyin toplum içinde vatandaş olmasını, karşılaştığı problemlere karşı sosyal ve beşerî bilimlerden edindiği bilgileri kullanıp sosyal bilimcilerin kullandığı yöntemlerle problemlere yaklaşmasını ve bu süreç sonunda problem çözme, karar verme gibi becerilerinin geliştirilmesini amaç edinen bir alandır. Sosyal bilgilerin bir diğer önemli noktası tanımlardan da anlaşılacağı gibi içeriğini sosyal bilimlerden almasıdır. Bu bilimler tarih, coğrafya, antropoloji, ekonomi, siyaset, arkeoloji, felsefe, sosyoloji, hukuk ve diğer bilimler olarak ifade edilebilir. Sosyal bilgiler, sosyal bilimlerden öğrenci düzeyini dikkate alarak yararlı gördüğü içeriği amaçlarına uygun bir şekilde bir araya getirip, bütünleştiren disiplinlerarası bir alandır. Bu yönüyle sosyal bilgiler dersi diğer ilkökul ve ortaokul derslerinden ayrılmaktadır. (Dönmez, 2003; Öztürk, 2012).

Sosyal bilgiler yapısı gereği farklı disiplinleri disiplinlerarası bir bağ kurarak ele alan bir yapıya sahiptir. Sahip olduğu bu özellikten dolayı birçok farklı disiplinden yararlanır. Yukarıda ifade edilen disiplinler haricinde yaralandığı bir diğer disiplin de edebiyattır. (Tokcan, 2016, s.6). Türk Dil Kurumu [TDK] (2017) edebiyatı şöyle tanımlar: *“İsim, Olay, düşünce, duygu ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı.”* Bu tanımda da ifade edildiği gibi insanların belli olay ve durumlara karşı olan duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmesi veya yazıya dökmesi edebiyatın kapsamındadır. Bu yönüyle edebiyat bir milletin duygu ve düşüncelerinin hafızası, yaşama bağ kurmanın bir aracıdır denilebilir. Eğitim penceresinden edebiyata bakıldığında bu iki kavramı tamamlayan kültür kavramıyla karşılaşılır. Demirel ve Kaya (2017)'ya göre tabiat haricinde insan ürünü olan her şey kültür olarak ifade edilir. Edebiyat ve kültür kavramlarının tanımlarından hareketle edebiyatı bir milletin kültürel birikimi olarak ifade edebiliriz. Bireyin içinde bulunduğu toplumun kültürünü içselleştirmesi, toplumsal değerleri toplumda sosyalleşerek benimsemesi ise eğitimin sosyal yönünü ifade eder (Bay, 2011, s.12). Bu açıdan bakıldığında eğitim ile edebiyat arasında sıkı bir ilişki görülür ve bu ilişkide kültür her iki alanın ortak paydasıdır. Kavcar'ın bu konudaki ifadesi şöyledir: *“Edebiyatla eğitim arasında sıkı bir ilişki vardır. Edebiyat sözcüğünün kökünü oluşturan ve “terbiye: eğitim” anlamına gelen “edep” sözcüğü de bunu açıkça gösterir.”* (Kavcar'dan aktaran Öztürk, 2014, s.34). Edebiyat alanındaki en eski ürünler sözlü olarak gelişen ürünlerdir. Bu ürünlere efsaneler, masallar örnek olarak verilebilir (Mutluay'dan aktaran Öztürk, 2014, s.32). Matbaanın icadına kadar bütün toplumlarda yazılı edebiyat çok sınırlı gelişirken, sözlü edebiyat birçok kesim tarafından geniş kabul görmüştür. Çünkü kitapların basımı ve çoğaltılması son derece güçlü (Öztürk, 2014). Öztürk bu gelişmelerin Türk edebiyatındaki boyutuyla ilgili şunları söylemiştir: *“Türk edebiyatının İslam öncesi ve sonrası devirlerine ait klasik eserleri de birer sözlü edebiyat ürünü olarak, yüzlerce yıl, evlerde, köy odalarında, kahvehanelerde vs. kuşaktan kuşağa anlatıla gelmiştir.”* (Öztürk, 2014, s.32). Eğitim boyutunu dikkate aldığımızda edebi ürünlerin tümü eğitim ve öğretim ortamlarında yazılı bir araç olarak kullanılabilir (Otluoğlu ve Öztürk, 2014, s.99). Bu anlamda sosyal bilgiler dersi disiplinlerarası yapısı ve kültürel mirasın aktarımında üstlendiği işlevlerden ötürü en uygun derslerden biridir. Bu uygunluk sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarında da açıkça görülmektedir. Örneğin sosyal bilgiler öğretim programının amaçlarından biri şudur:

“4. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri,” (MEB, 2017, s.3)

Türk kültürünü oluşturan unsurlardan biri de yukarıda ifade ettiğimiz gibi edebi ürünlerdir. Bu nedenle sosyal bilgiler programının bu amacını gerçekleştirmek için edebi ürünlerden yararlanılmalıdır. Bir başka somut örnek yine öğretim programında açıkça ifade edilmektedir. Sosyal bilgiler öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar noktasında MEB 8. maddeyle sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünlerden yararlanmanın gerekliliği üzerinde durmuştur. Bu madde şöyledir:

*“8. Efsane, destan, masal, atasözü, halk hikâyesi, türkü ve şiiir gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmeli ve öğrenciler; konuları sevdirecek roman, tarihî roman, hikâye, hatıra, gezi yazısı ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, musiki, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.”* (MEB, 2017, s.13)

Yukarıda ifade edildiği gibi sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünlere yeterli düzeyde yer verilmelidir. Sosyal bilgiler ve diğer alanlarda edebi ürünlerin kullanımına yönelik son dönemlerde birçok çalışma yapılmıştır (Bağcı, 2010; Çelik, 2016, Gülüm, 2009; Karakuş ve Keçe, 2012; Karakuş, 2014; Mirdivanlı vd., 2012; Öztürk ve Otluoğlu, 2002; Sönmez, 2014; Yeşilbursa ve Sabancı, 2015). Öztürk (2014, s.34) Sosyal bilgiler derslerinde edebi ürünlerin kullanılmasıyla yaparak yaşayarak öğrenen öğrencilerin araştırma raporlarını hazırlarken birçok kaynaktan yararlanma bilincine ve becerisine sahip olacaklarını ve sorumluluk bilinci gelişmiş bir vatandaş olarak gelecek yaşamlarında da bunları kullanabileceklerini ifade etmiştir. Yine Öztürk (2014, s.34) sosyal bilgiler öğretim programında öngörülen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor amaçların gerçekleştirilmesi noktasında edebi ürünlerin kullanımının çok yararlı olabileceğini ifade etmektedir. Sağlamer'e göre *“edebi metinler aracılığıyla çocuklar, kendilerini farklı zaman ve mekanlarda yaşamış/yaşayan insanlarla karşılaştırabilir; başka ülkelerdeki insanların yaşama şekillerini takdir eder. Bu onlarda empatik düşünme alışkanlığı geliştirir, karakter eğitimine katkıda bulunur.”* (Sağlamer'den aktaran Öztürk, 2014, s.35). Fredericks ise sosyal bilgiler programıyla edebi ürünlerin bütünleştirilmesinin ulaşılmak istenen hedefleri destekleyeceğini ifade etmektedir (Fredericks'ten aktaran Yeşilbursa ve Sabancı, 2015, s.20) Çelik (2011, s.32) de çok yönlü düşünme becerisi kazandırması bakımından edebi ürünlerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasının gerekliliği üzerinde durmuştur. Öztürk ve Otluoğlu (2014) edebi ürünlerin kullanımına yönelik sosyal bilgiler derslerinde şu edebi ürünlerin kullanılabilirliğini ifade etmektedirler: Efsaneler, destanlar, masallar, bilmeceler, atasözleri, halk hikayeleri, türküler, şiiirler, öyküler, tarihi romanlar, gezi yazıları, maniler, siyasetnameler, biyografiler, anılar, karikatürler, gazavatnameler, menakıpnameler, söylevler, fıkralar, belgeseller, makaleler, tiyatro eserleri, sözlükler vb. (Öztürk ve Otluoğlu, 2014, s.100). Bu edebi ürünlerden atasözleri sosyal bilgiler öğretimi açısından çok önemli bir yere sahiptir.

Atasözü, atalarımızın tecrübelerine ve uzun denemelerine dayalı olarak, toplumsal yaşantımızı öğüt, eleştiri ve genel kural şeklinde yorumlayan, anonim olup kalıplaşmış şekliyle nesilden nesile aktarılan ve halka mal olmuş özlü sözler ve veya bilgece düşüncelerdir (Aksan, 2002; Aksoy, 1988; Sağlam, 2004; Pala, 2013; Par, 1987). Atasözleri bir ulusun yaşadığı çevreyi, yaşam şartlarını ve maddi-manevi kültürel değerlerini yansıtır (Aksan, 2002, s.141) Her milletin kendi varlığının ve benliğinin yansıma olan atasözleri her bir ulus için o ulusun

fikirlerini, yaşam tarzlarını, örflerini ve inanışlarını yansıtır. Atasözleri ulusların hayallerinin, duygularının, zekalarının en güzel örnekleridir (Aksoy, 1988, s.137). “Eski dönemlerden itibaren sav, mesel (darbı mesel), tabir, makal, tapma, hikmet, kelamıkıbar, oranlama, samah, ulular sözü, atalar sözü gibi adlar altında sözlü gelenekte nesilden nesile aktarılan atasözleri, anonim halk edebiyatı ve folklorumuzun da en önemli malzemelerindendir (Pala, 2013, s. V). Gülensoy iyi ve güzel olan her şeyin atasözlerinde mevcut olduğunu ifade ederek, “Yeter ki, her biri “siyah inci” gibi kıymetli olan bu sözlerdeki şifalı bilgileri kullanmasını bilsin” demiştir (Gülensoy’dan aktaran Uğuzman, 2014, s.93). Atasözlerinin tüm halkın kendi benliğinde yer verdiği ortak bir söz haline gelmesinde, ilk kez birinin yaşadığı bir durumu, olayı kendine göre yorumlaması ve değişen zamanda bu yoruma başkalarınca yeni eklemelerin yapılmasının etkisi büyüktür (Par, 1987, s.5). Çocuklardan yetişkinlere toplumun tüm kesiminin konuşmalarında atasözlerini görmek mümkündür. Bir olay veya durum ile ilgili yapılan bir tartışmada birçok kişi cümlelerine tanık göstermek amacıyla atasözlerini kullanır (Oy’dan aktaran Uğuzman, 2014, s.3). Bu ifade ve tanımlarda da görüldüğü gibi atasözleri bir milletin tabiata olan bakışını ifade eden, tabiatla bütünleşme sonucu oluşan yaşantılarının belli tekrarlar sonucu tecrübe edilmesiyle toplum içinde bir kalıp söz haline gelen ve herkesçe kabul edilen önemli kültür ürünleridir. Günlük yaşantımızda zaman ve mekâna bakılmaksızın evde, okulda, toplum içinde kısaca her yerde atalarımızın bu öğüt verici, tabiatı yorumlayıcı hikmetli sözlerinden faydalanırız. Bu önemli kültür ürününün gelişigüzel olarak kullanılması yerine sosyal bilgilerin amaçlarına da uygun olarak kültürel mirasın aktarılmasında planlı bir şekilde bir eğitim materyali olarak kullanılması hem atalarımızın kültürünü, doğaya olan bakışını ve öğütlerini yeni nesillere aktarmış olacağız hem de çevreye yönelik duyarlılığımızı arttırmış olacağız. Kabaklı bu durumu şöyle açıklar: “Atasözleri, halkın yüzyıllar boyu sürüp gelen ahlak ve hayat öğretmenleri ve eğitim araçlarıdır. Halk, kendi diliyle söylenen bu seçkin felsefe parçalarına büyük önem vermiştir. Bugün de okullarda ve yetişkinlerin eğitiminde onlardan yararlanmak gerekir.” (Kabaklı’dan aktaran Yeşilbursa vd., 2013, s.158). Atasözlerinin eğitim bağlamında bir materyal olarak kullanılmasına yönelik başka görüşler de vardır. Bunlardan Yılar, beyin fırtınası yönteminin atasözlerinin kullanımı için elverişli olduğunu ifade etmektedir. Ona göre Beyin fırtınası yönteminde atasözlerinin kullanılmasıyla öğrencilerde yaratıcı ve eleştirel düşünme gibi günümüz eğitiminde istenen yetenekler geliştirilebilir. Atasözleri Türkçe, Sosyal bilgiler, Tarih, Sağlık bilgisi gibi birçok derste kullanılabilir. Çünkü atasözleri yalnızca sosyal kurallarla ilgili olmayıp, doğaya dair gözlem ve deneyimleri de içeren pek çok öğüt ve bilgiler barındırır. Atasözlerinin derslerde kullanılmasıyla öğrenme etkili, kalıcı ve zevkli hale gelir (Yılar’dan aktaran Akkuş, 2007, s.61). Karademir ise koşullara, gereksinimlere ve duruma uygun ve doğru bir biçimde kullanıldıklarında atasözlerinin duygu, düşünce, bilgi, iletişim gibi değerleri taşımak bakımından insanın olgu ve olayları kavrayıp yorumlama noktasında ufkunu açtığını ifade eder (Karademir’den aktaran Akkuş, 2016, s.268). Nitekim bu konuda Otluoğlu ve Öztürk (2012, s.181) edebi ürünlerin sosyal bilgiler derslerinde kullanımının öğrencilerin duyuşsal davranış özelliklerini kazanmalarındaki etkisini inceledikleri bir deneysel çalışmada edebi ürünlerin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasıyla öğrencilerin duyuşsal davranış özelliklerini kazanmalarını anlamlı derecede arttırdığını, yine edebi ürünlerin kullanılmasıyla öğrencilerde hoşlanma, farkına varma, istek duyma, kendini daha rahat hissetme, zihninde canlandırabilme, öğrendikleriyle bağ kurma gibi duyuşsal davranış özelliklerini ve bilişsel anlamda kendilerini daha yetkinleşmiş hissettikleri gibi bulgulara ulaşmışlardır.

Atasözlerini de kapsayan edebi ürünlerin bir materyal olarak eğitimde kullanılmasına dair araştırmacılar bugüne kadar birçok çalışma yapmıştır. Bağcı (2010) ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin atasözlerini ve deyimleri algılama düzeyi üzerinde çalışma yapmıştır. Baş (2002) ise Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı üzerinde bir çalışma yapmıştır. Sönmez (2014); Mirdivanlı vd. (2012) ve Akkuş vd. (2013) ise sosyal bilgiler öğretim programındaki değerler ve değerler öğretimi kapsamında atasözlerini incelemişlerdir. Çelik (2011) ise 6. Sınıf sosyal bilgiler ders kitabında yer alan ipek yolunda Türkler ünitesinde atasözleri ve deyimlerin kullanılmasına yönelik bir çalışma yapmıştır. Akkuş (2007) Tarih öğretiminde edebi ürünlerin kullanımının öğrenci başarısına etkisine yönelik bir deneysel çalışma yapmıştır. Yeşilbursa ve Sabancı (2015) ise Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Otluoğlu ve Öztürk (2002) de Sosyal bilgiler öğretiminde yazılı edebiyat ürünlerini ders aracı olarak kullanmanın duyuşsal davranış özelliklerini kazanmaya etkisini incelemişlerdir. Coğrafya konularını içeren atasözlerinin kullanımına dair yapılan literatür taramasında ise şu çalışmalara ulaşılmıştır: Karakuş ve Keçe (2012) Türk atasözlerinde doğal çevre algısı ve çevre eğitimi açısından önemi, Karakuş (2014) Türk atasözlerinde iklim algısı ve coğrafya, Gülüm (2009) ise Coğrafya öğretiminde kullanılabilir olacak doğa için söylenmiş Türk ve Türkmen(Türkmenistan) atasözleri üzerine bir araştırma yapmıştır.

Yeşilbursa ve Sabancı (2015) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünlerin kullanımına yönelik görüşlerini durum çalışması yöntemiyle 146 öğretmen adayı üzerinde inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının çoğunun edebi ürünleri sanat ve estetik değeri olan, duygu ve düşünceleri ifade eden, ortak kültür ürünleri olarak algıladıkları; edebi ürünleri en çok tarih ve coğrafya disiplinleriyle ilişkilendirdikleri; sosyal bilgiler öğretiminde kullanılabilir olacak edebi ürün türleri içinde en çok roman, destan-efsane-mit, hikâye gibi türleri tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Öğretmen adaylarının edebi ürünlerin kullanılmasıyla bilgilerin kalıcılığını arttıracakları, derse dikkat ve ilgiyi çekecekleri, dersi eğlenceli kılacakları, farklı bakış açılarını kazandıracakları ve konuları somutlaştıracaklarını ifade ettiklerini tespit etmişlerdir. Karakuş (2014) Türk atasözlerini iklim algısı ve coğrafya açısından ele aldığı çalışmasında iklim ile ilgili 106 atasözü tespit etmiştir. Bu çalışması sonucu tespit edilen atasözlerinin coğrafya konularının öğretiminde kullanılarak öğrenmeyi kolaylaştıracağını ve kalıcılığı arttıracığını ifade etmiştir. Başka bir çalışmada Karakuş ve Keçe (2012) çevre eğitimi ve doğal çevre algısı bakımından atasözlerini inceledikleri çalışmalarında iklim, bitki, toprak, su, hayvan olarak belirledikleri temalarla ilgili 507 atasözünü tespit etmişlerdir. Bu çalışma sonucu atasözlerinin çevre eğitimi açısından çok önemli olduğunu belirtmişlerdir. Son olarak Gülüm (2009) literatür taraması ve görüşme tekniğini kullanarak doğa için söylenmiş Türk ve Türkmen atasözlerini ve coğrafya öğretiminde kullanılabilirliğini incelediği çalışmasında fiziki, beşerî ve ekonomik coğrafya konularıyla ilgili birçok atasözü tespit etmiştir.

Atasözlerinin eğitim materyali olarak kullanılabilirliğinin incelendiği bu çalışmalar sosyal bilgiler öğretimi bağlamında ele alındığında çoğunlukla sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerler ile ilgili çalışmalar yoğunluktadır. Doğrudan atasözlerinin sosyal bilgiler konularının öğretiminde kullanılabilirliğinin incelendiği tek çalışma Çelik (2011)'e aittir. Ancak Çelik (2011)'in yaptığı çalışma da tarih konularının ağırlıklı olduğu 6.

Sınıf İpek Yolu'nda Türkler ünitesiyle sınırlıdır. Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkarak atasözlerinin sosyal bilgiler derslerindeki birçok konunun öğretimi için önemli bir materyal olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Yeşilbursa ve Sabancı (2015)'nin da yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarının atasözlerini en çok coğrafya ve tarih disiplinleriyle ilişkilendirdikleri bulgusundan hareketle böyle bir çalışmaya ihtiyaç duyulmuştur. Bu çalışma yapılan dek literatür tarandığında böyle bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca yukarıda zikredilen çalışmalar, MEB'in sosyal bilgiler öğretim programında edebi ürünlerin kullanımına yönelik vurguladığı ifadeler bu problem durumunun hissedilmesine büyük katkılar sağlamıştır. Sosyal bilgilerin temellerini oluşturan ve yukarıda da bahsedilen disiplinler içerisinde coğrafya disiplinine ait konularının öğretiminin bu çalışma için ele alınmasının bir diğer nedeni Taşlı (2016, s.222)'nin da ifade ettiği gibi coğrafya disiplininin diğer tüm disiplinleri etkilediğidir. Yani diğer disiplinlerin ürettiği düşünce ve bilgiler tümüyle kendine özgü coğrafi mekânlarda gerçekleşir. Bir diğer ifadeyle bu disiplinler coğrafi mekân gerçeğinden soyutlanamaz. Doğanay (2014) coğrafyayı şöyle tanımlar: *“Coğrafya, temelde bir yeryüzü ilmi olup yeryüzünün doğal, toplumsal ve ekonomik olgularını, insan, yani toplumla bağ (ilgi) kurarak inceleyen bilime, coğrafya denir.”* (Doğanay, 2014, s.1). Bu tanımdan hareketle birçok sosyal bilimin coğrafyanın etkisi altında olduğu söylenebilir. Bundan dolayı bir bireyin eğitim sürecinde yaşadığı yeri, ülkesini coğrafi açıdan iyi bilmeli, iyi analiz edebilmelidir. Bu nedenle coğrafya konularının öğretimi sosyal bilgiler dersi açısından çok önemli bir yer tutar. Bu bilgilerden hareketle ele alınan problem durumu kuramsal çerçeve ile beraber ifade edildikten sonra bu çalışmanın problem cümlesi belirlenmiştir.

### **Problem Cümlesi**

“Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında beşerî coğrafya konularının öğretiminde kullanılacak atasözleri var mıdır?”

### **Alt Problemler**

1. Beşerî coğrafyanın nüfus konusuyla ilgili kullanılacak atasözleri var mıdır?
2. Beşerî coğrafyanın yerleşme konusuyla ilgili kullanılacak atasözleri var mıdır?
3. Beşerî coğrafyanın göç konusuyla ilgili kullanılacak atasözleri var mıdır?
4. Beşerî coğrafyanın toprak konusuyla ilgili kullanılacak atasözleri var mıdır?
5. Beşerî coğrafyanın tarım konusuyla ilgili kullanılacak atasözleri var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı sosyal bilgiler öğretimi kapsamında beşerî coğrafya konularının öğretiminde kullanılacak atasözlerinin olup olmadığını belirlemektir.

### **Araştırmanın Önemi**

Sosyal bilgiler öğretimi kapsamında atasözlerinin kullanımına yönelik birçok araştırma yapılmakla beraber doğrudan sosyal bilgiler öğretimi kapsamında atasözlerinin beşerî coğrafya konularının öğretiminde

kullanılabilirliği ile ilgili bu araştırma yapıldığı sırada benzer bir araştırmanın yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın sosyal bilgiler öğretmenlerine coğrafya konularının öğretimi ile ilgili bir materyal olarak atasözlerini kullanmalarına yönelik katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca ilgili araştırmacılara sosyal bilgilerin diğer disiplinlerine ait konuların öğretimi ile ilgili atasözlerinden yararlanma noktasında bir çalışma alanı oluşturacağı düşünülmektedir.

### **Varsayımlar**

1. Araştırma kapsamında incelenen kaynakların araştırma evrenini temsil ettiği varsayılmıştır.

### **Sınırlılıklar**

1. Bu araştırma Ömer Asım Aksoy'un "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-I" kitabı, İsmail Parlatır'ın "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-I" kitabı, Musa Yaşar Sağlam'ın "Atasözleri: Kaybolan Kültür Mirasımız" kitabı ve Türk Dil Kurumu'nun online Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü ile sınırlıdır.

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma Nitel araştırma türlerinden Doküman incelemesi yönteminde tasarlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016, s.189)'e göre "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." Doküman incelemesi diğer nitel yöntemlere ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilir gibi tek başına bir araştırma yöntemi de olarak da kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.189). Mevcut araştırma konusunun ilgili kaynakları inceleme sürecini gerektirmesinden dolayı araştırmanın problem sorusuna yönelik veri sağlayacak en uygun yöntem doküman incelemesidir. Forster'den aktaran Yıldırım ve Şimşek (2016, s.194) doküman incelemesi yönteminin şu beş aşamadan oluştuğunu ifade eder: "(1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol etme, (3) dokümanları anlama, (4) veriyi analiz etme ve (5) veriyi kullanma."

### **Çalışma Grubu/Materyali**

Bu çalışmanın materyalini Ömer Asım Aksoy'un "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-I" kitabı, İsmail Parlatır'ın "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-I" kitabı, Musa Yaşar Sağlam'ın "Atasözleri: Kaybolan Kültür Mirasımız" kitabı ve Türk Dil Kurumu'nun online Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Bu çalışmada veri toplama araçları konuyla ilgili dokümanlardır. Dokümanlar genel bir bakışla tarandıktan sonra konuyla ilgili temalar belirlenip dokümanlar bu temalar bağlamında tekrar taranarak ilişkili veriler temaların altına yazılmıştır.

## Verilerin Analizi

Bu çalışmada verilerin analizi için Betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Betimsel analiz yaklaşımına göre araştırma sonucu elde edilen veriler, önceden oluşturulan temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analiz yaklaşımında amaç, verileri düzenlenmiş ve değerlendirilmiş şekliyle okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.239). Yıldırım ve Şimşek (2016, s.240)'e göre Betimsel analiz şu dört aşamadan oluşur:

1. Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
2. Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
3. Bulguların tanımlanması
4. Bulguların yorumlanması

Bu aşamalar doğrultusunda bu çalışma için öncelikle verilerin elde edildiği kitaplar sayılarla kodlanmıştır. Sayılarla kodlanmasının sebebi hangi verinin hangi kaynağa ait olduğunun rahatlıkla görülebilmesi içindir. Yapılan kodlamalar aşağıdaki gibidir. (Tablo-1):

Tablo-1: Kaynakların kodlanması

Kod Numarası	Sözlük/Kitap ismi
(1)	İsmail Parlatır "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-I "
(2)	Ömer Asım Aksoy "Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-I"
(3)	Musa Yaşar Sağlam "Atasözleri: Kaybolan Kültür Mirasımız"

Sonraki aşamada çalışma için bir çerçeve oluşturmak adına nüfus, yerleşme, göç, toprak ve tarım adında temalar belirlenmiştir Daha sonra elde edilen veriler bu temalara göre düzenlenmiştir. Sonraki aşamalarda da ortaya çıkan bulgular tanımlanıp, yorumlanmıştır.

## BULGULAR VE YORUM

### 1. Birinci alt probleme ilişkin bulgular:

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Beşerî coğrafyanın nüfus konusuyla ilgili kullanılabilecek atasözleri var mıdır?" sorusuna yönelik şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. *Alma şehir kızını, hamam der ağlar; alma köylü kızını, harman der ağlar (1) (s.90)*



Varlık ve rahat içinde yetişen insanlar hayatlarını o yolda sürdürmek isterler; gördüklerinin aşağısını pek beğenmezler. Köyde yetişen kız da kendi dünyasını yaşamak ister; daha üstün bir hayat düşünemez.

2. *Evi ev yapan avrat, yurdu şen eden devlet (1) (s.230); (2) (s.278)*

Bir ülkeyi mutlu etmek nasıl ki yönetenlerin elindeyse, bir evi yaşanır kılmak da kadının elindedir.

3. *Geriden dana yetişmedikçe, koca öküze baha yetişmez (1) (s.244)*

Bir kurum ve kuruluşta genç kuşak iyi yetişmezse, eskiler rahat edemez; hatta onların yerleri doldurulamaz.

4. *Hanımsız hane, parasız kasaya benzer (1) (s.270)*

Bir evde kadın yoksa o evin değeri pek ortaya çıkmaz. Çünkü evin içini kadın yapar.

5. *Her azın bir çoğu/çokluğu vardır (1) (s.280)*

Hayatta veya tabiatта her varlığın üremesi veya çeşitlenmesi doğaldır. Az gibi veya görünen bir şey elbette çoğalabilir.

6. *Herkes akıllı olsa, sığıra çoban bulunmaz (1) (s.286)*

Bir toplumda bireylerin konumu farklıdır. Orada soylu kişiler de vardır; sıradan insanlar da vardır. Bunlar bir denge oluşturur. Herkes aynı şeyi bilse ve yapabilseydi, geri kalan işleri yapabilecek kimse bulunamazdı.

7. *Karıncadan ibret al, yazdan kışı karşılar (2) (s.346)*

Kişi çalışıp kazanabildiği zamanı boş geçirmemeli, çalışamayacağı günler için geçimini sağlayacak varlık edinmelidir.

8. *Aza demişler: “-Nereye?” “-Çoğun yanına” demiş (“-Azca nereye?” “-Çokçanın yanına”) (2) (s.169)*

Az, her zaman çoğa uyar, ya da onun emrine girer: Büyük sermaye, küçük sermayeye iş bırakmaz, azınlık, çoğunluğa boyun eğer.

9. *Başın sağlığı, dünya (-nın) varlığı (2) (s.182)*

Dünyanın en büyük zenginliği, beden sağlığından başka bir şey değildir.

10. *Gençliğin kıymeti ihtiyarlıkta bilinir (2) (s.287)*

İnsan gençliğinde zamanını gereği gibi değerlendirmez. İhtiyarlanınca, yapılacak birçok şeyleri vaktiyle yapmamış olduğunu görür. Ama artık bunları yapacak gücü ve zamanı kalmamıştır. O vakit, gençliğin ne kadar değerli olduğunu anlar. Ne çare ki iş işten geçmiş bulunur. Sağlık konusunda da durum böyledir.

Nüfus ile ilgili tespit edilen bu atasözleri sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularını içeren aşağıdaki kazanımlarla ilişkilendirilerek bir materyal olarak bu derste kullanılabilir:

- Sosyal bilgiler 5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının üçüncü kazanımı olan, “Bölgesindeki doğal özellikler ve beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.” (MEB, 2017, s.20) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 6. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının üçüncü kazanımı olan, “Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.” (MEB, 2017, s.24) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 6. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının beşinci kazanımı olan, “Türkiye ekonomisinin gelişmesi ile nitelikli insan gücü arasındaki ilişkiyi açıklar.” (MEB, 2017, s.24) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 7. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ikinci kazanımı olan, “Türkiye’de nüfusun dağılışını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye’nin demografik özelliklerini yorumlar.” (MEB, 2017, s.26) kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

## 2. İkinci alt probleme ilişkin bulgular:

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Beşerî coğrafyanın yerleşme konusuyla ilgili kullanılabilecek atasözleri var mıdır?” sorusuna yönelik şu bulgulara ulaşılmıştır.

### 1. Alçak yere çadır kurma (1) (s.81)

Doğal hayat ve yaşam koşulları için yüksekliği az yerlere yerleşmenin olumsuz şartlar taşıyacağı bilinmelidir.

### 2. Bağ bayırda, tarla çayırda (1) (s.121); (2) (s.441)

Üzüm bağı tarlasının az eğimli yerlerde kurulması tarım açısından önemlidir. Tarlada ekilecek tahıllar, sebzeler ve diğer ürünler için ise eğimin az olduğu yerlerin daha önemli olduğu vurgulanmaktadır.

### 3. Dağda bağın varın, yüreğinde dağın var (1) (s.172); (2) (s.226)

Evinden uzak yerde bağ ve bahçesi olan bir kimse sürekli tedirginlik duyar, çünkü o malların başına bir zarar gelmesinden korkar. Bunun gibi uzak yerlerde iş kuran veya yakını bulunan insan da aynı kaygıyı taşır.

### 4. Dağda bağı olanın çakaldan davası eksik olmaz (1) (s172)

Uzak yerde olan bir malın üzerinde hep kötü niyetli kişilerin gözü olabilir. Onun için tetikte bulunmak gerekir. O malın sahipsiz olduğu izlenimi verilmemeli.

### 5. Eşeğin yorulduğu yere han/köy yapılmaz (1) (s.226); (2) (s.274)

Durak yeri, köy ya da yerleşme alanları eşeğin yorulduğu yani engebeli ve sarp arazilere yapılmamalıdır.

6. *Ev alma, komşu al (2) (s.277)*

Ev alacak kimse için komşular evden daha önemlidir. Komşular kötü ise, en güzel bir evde bile rahat oturulamaz.

7. *Güneş girmeyen eve doktor girer (2) (s.296)*

Ev, güneş almalıdır. Güneş, vücudu güçlendirir, birçok mikropları öldürür, birçok hastalıklara iyi gelir. Güneşsiz evde hastalık eksik olmaz.

8. *Her dağın başında bir ev yap ki, rahat edesin (1) (s.281)*

Her gittiğin yerde iyi bir çevre yap, dostluklar kur ki oraya her gittiğinde sana açılan bir kapı olsun.

9. *İrmak kenarına çay/çeşme yapılmaz (1) (s.303); (2) (s.318)*

İrmak kenarı su bakımından zengin olduğu için yanı başına çeşme yapmaya ihtiyaç olmaz. Gereksiz yatırım olur. Ayrıca daha güçlü ve bir yapı varken yanına daha zayıfının yapılması gereksizdir.

10. *İnsan doğduğu yerde değil, doyduğu yerde/yaşar (1) (s.321); (2) (s.325)*

İnsan doğduğu yeri değil, geçimini sağladığı yeri sever ve benimser.

11. *Sel önünde ev/kütük yapılmaz (1) (s.483)*

Doğal afetlerin meydana gelebileceği alanlarda yerleşim yeri, ev ve diğer binaların yapılmaması gerekir.

12. *Şehirde tavuk olup gıdıklamaktan köyde horoz olup ötmek yeğdir (1) (s.500)*

Herkes, kendi hayatına uygun çevrede yaşamalı.

13. *Akçanın iyisi kesede duran, bahçanın (bahçenin) iyisi eve yakın olan (2) (s.127)*

Para, şuraya buraya dağıtılmayıp kesede bulunursa ivedi durumlarda gereken nesnelere hemen alınabilir. Bahçe eve yakın olursa, bakımı, korunması ve hemen yararlanılması kolay olur.

14. *Alçak yerde yatma sel alır, yüksek yerde yatma yel alır (2) (s.135)*

İnsan yaşam koşullarını iklim ve çevre olaylarına göre düzenlemelidir. Yüksekliği az olan yerlerin de, yüksekliği fazla olan yerlerin de insanın yaşam koşulları üzerinde olumsuz etkisi bulunmaktadır.

Yerleşme ile ilgili tespit edilen bu atasözleri sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularını içeren aşağıdaki kazanımlarla ilişkilendirilerek bir materyal olarak bu derste kullanılabilir:

- Sosyal bilgiler 5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının üçüncü kazanımı olan, “Bölgesindeki doğal özellikler ve beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerini ilişkilendirir.” (MEB, 2017, s.20) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 7. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının birinci kazanımı olan, “Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.” (MEB, 2017, s.26) kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

### 15. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular:

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Beşerî coğrafyanın göç konusuyla ilgili kullanılabilecek atasözleri var mıdır?” sorusuna yönelik şu bulgulara ulaşılmıştır.

#### 1. *Davetsiz gelen (giden) döşeksiz oturur (2) (s.229)*

Bir yere çağrılmadan giden kimse, ağırlanmasını beklememelidir.

#### 2. *Eken biçer, konar göçer (1) (s.204) (2) (s.258)*

1.Emek verip çalışan, ekin eken bir kimse, yaptığı işin karşılığı olarak ürününü alır. Gezip tozmayı alışkanlık haline getiren bir kimse de elbette oradan başka yere gider; sürekli yer değiştirir. 2.İnsan hayatta ne yapmışsa nasıl davranmışsa onun karşılığını muhakkak alır.

#### 3. *Evlü evinde, köylü köyünde gerek (1) (s.231); (2) (s.279)*

İnsan kendi yerinde ve işinin başında bulunmalıdır.

#### 4. *Gelen geçer, konar göçer (1) (s.240); (2) (s.285)*

Hayatta hiçbir şey sürekli ve kalıcı değildir. Özellikle insanlar yer değiştirebilir. Bunu yadırgamamak gerekir.

#### 5. *Gezen ayağa taş değer (2) (s.287)*

Gerekli olmadığı halde şurada burada dolaşan kişi, bu gezme sırasında kendisine zararı dokunan şeylerle karşılaşır.

#### 6. *Gelmek misafirin, gitmek ev/hane sahibinin elindedir (1) (s.242)*

İnsan bir yakınına veya dostunu ziyarete gider, ancak oradaki ağırlama ve kalma süresi ev sahibinin ilgisine bağlıdır. Eğer bu ilgi, sıcak ve samimi ise bu süre uzayabilir, değilse kısa sürer.

#### 7. *Gelene git denilmez (2) (s.285)*

1.Kendiliğinden sana gelen konuğu kabul etmemek Türk geleneklerine uymaz. 2. Kendiliğinden gelen güzel bir şey geri çevrilmez.

8. *Göç geri dönerse, topal deve öne düşer (1) (s.245)*

Toplum belli bir çığırdada veya yolda ilerlerken geride kalanlar, işlerin birden ters gitmesi ile önde görünürler.

9. *Göç gide gide düzelir (1) (s.245)*

Türk'ün göçü gide gide yolda düzelir.

10. *Göçtük/göçülen yurdun kadri konduk/konulan yurttada bilinir (1) (s.245); (2) (s.288)*

İnsan bir yerden bir başka yere göç ettiğinde orada karşılaştığı sıkıntılı durumlar, ayrıldığı yerin değerini ortaya çıkarır.

11. *Güç ile göçen tutulmaz (1) (s.254)*

Zorlanarak göç ettirilen bir kimse, bir yerde duramaz.

12. *Hekimsiz, hakimsiz memlekette oturma (2) (s.305)*

Sağlığın güvencesi hekim, toplumun güvencesi hakimdir. Bu iki güvencenin bulunmadığı yerde oturmak/yerleşmek zorluklar yaşamamıza neden olur.

13. *Her gün gezen kırdada, bir gün uğrar kırdada (1) (s.283); (2) (s.307)*

Çok gezen veya dolaşanının ayağına çöp bulaşır. Zararlı işlerle uğraşan bir gün gelir yaptıklarının cezasını görür.

14. *Kaçanla göçenin yolunda durulmaz (1) (s.351)*

Kaçmak, belayı defetmektir; bir an önce o beladan kurtulmak gerekir. Göçü göze alan kimseyi de durdurmak mümkün değildir.

15. *Terziye, "Göç." demişler, "İğnem başımda." demiş (1) (s.516); (2) (s.447)*

İşinin ehli olan ve kendi aletlerini yanında taşıyan bir kimsenin geçim kaygısı zor değildir. Hatta böyle kimselerin bir yerden başka yere göçmesi bile zorluk yaratmaz. Gittiği yerde de işini yapabilir.

16. *Üç göç, bir yangın yerini tutar (1) (s.529); (2) (s.455)*

Sık sık bir yerden başka bir yere taşınmak insana sıkıntı verir. Nitekim bu taşınma sırasında bazı eşyalar kırılır, dökülür veya kaybolur. Böylece bu kayıplar yangın gibi insanın birçok eşyasını kaybetmesine yol açar.

17. *Yaman komşu, yaman avrat, yaman at; birinden göç, birini besle/boşada, birin sat (1) (s.543); (2) (s.466)*

Halk arasında yaygın olan üç öğüt: Komşun kötü ise başka bir yere taşın, eşin huysuz ve geçimsizse ayrıl, atın gene huysuz ve azgınsa sat, kurtul. Başkada çaren yok!

18. *Çok gezen çok bilir (2) (s.223)*

Çok gezen kişi, gezdiği yerlerde değişik şeyler görür, öğrenir. Eskiden bildiklerinin üzerine yeni bilgiler ekler.

19. *Çok yaşayan (okuyan) bilmez, çok gezen bilir (2) (s.224)*

Çok gezen, çok yer gören, çok şey öğrenir. Çok yaşayan, çok okuyan onun bildiklerini bilmez.

Göç ile ilgili tespit edilen bu atasözleri sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularını içeren aşağıdaki kazanımlarla ilişkilendirilerek bir materyal olarak bu derste kullanılabilir:

- Sosyal bilgiler 7. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının üçüncü kazanımı olan, “Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.” (MEB, 2017, s.27) kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

**4.Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular:**

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Beşerî coğrafyanın toprak konusuyla ilgili kullanılacak atasözleri var mıdır?” sorusuna yönelik şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. *At kudümü, yurt kudümü, avrat kudümü (1) (s.111); (2) (s.162)*

At, yurt ve eş, Türk erkeği için en kutsal değerlerdendir. Bunların uğur veya şans getireceğine inanılır.

2. *Bir avuç altının olacağına bir avuç toprağın olsun (1) (s.137); (2) (s.192)*

Toprak, harcanarak tükenen bir servet değildir. Yerinde duran, sürekli olarak ürün veren, para getiren bir maldır. Oysa altın çabuk elden çıkabilir.

3. *Bülbülü altın kafese koymuşlar, “Ah vatanım!” demiş (1) (s.151); (2) (s.208)*

Kişi vatanından uzakta ne kadar iyi bir hayat sürse de yine yurdunu arar ve onun özlemini çeker.

4. *Düşünse toprağa sarıl (1) (s.200); (2) (s.254)*

Nimetlerin en bereketlisi topraktır. Hiçbir iş yapamıyorsan toprağa sarıl, ondan çok bereketli kazançlar elde edersin.

5. *Düştüğün yerden bir avuç toprakla kalk (2) (s.254)*

6. *Yurdun otlusundan kutlusu yeğdir (1) (s.564); (2) (s.479)*

İnsan, huzur içinde yaşayabileceği, verimli ve bereketli bir yerde yaşamayı ister.

7. *İneğin sarısı, toprağın karası (2) (s.324)*

Çiftçiler arasında ineğin sarı, toprağın kara renkli olanı daha verimlidir.

8. *İnsan çeşit çeşit, yer damar damar (2) (s.325)*

Toprağın her kesimi ayrı ayrı nitelikler taşıdığı gibi, insanlar da küme küme ve tek tek birbirlerinden ayrı nitelikler taşırlar.

9. *Toprağı işleyen, ekmeği dişler (2) (s.450)*

Uğraşı alanının bütün gereklerini yerine getiren kişi, çalışmasının verimlerinden yararlanır.

10. *Yaprağa yapış atlas olsun; toprağa yapış, altın olsun (2) (s.467)*

İpekböceği besleyenler ve çiftçilikle uğraşanlar, emeklerinin doyurucu karşılığını alırlar.

Toprakla ilgili tespit edilen bu atasözleri sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularını içeren aşağıdaki kazanımla ilişkilendirilerek bir materyal olarak bu derste kullanılabilir:

- Sosyal bilgiler 7. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının birinci kazanımı olan, “Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.” (MEB, 2017, s.27) kazanımı ile ilişkilendirilebilir.

**5. Beşinci alt probleme ilişkin bulgular:**

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Beşerî coğrafyanın tarım konusuyla ilgili kullanılabilecek atasözleri var mıdır?” sorusuna yönelik şu bulgulara ulaşılmıştır.

1. *Bakarsan bağ, bakmazsan dağ (olur) (2) (s.176); (3) (s.89)*

Bakılıp onarılan şeyler yararlanılacak duruma gelir. Bakımsız bırakılan şeyler işe yaramaktan kalır.

2. *Bağ babadan, zeytin dededen kalmalı (1) (s.121); (2) (s.175)*

Bağ, bol ürün vermek için bir kuşak geçecek kadar süre ister. Zeytinin ise bol ürün vermesi için en az iki kuşaklık bir zamana ihtiyacı vardır.

3. *Bağ çapa ister, tarla saban (1) (s.121)*

Her iş kendisi için gerekli olan araç ve gereçlerle yapılırsa çok daha verimli olur.

4. *Bağı ağlayanın, yüzü güler (1) (s.121); (2) (s.175)*

Bağ zamanında budanırsa bol ürün verir. Bir işi kıvamında kurarsanız bereketi çok olur.

5. *Bağ bayırda, tarla çayırdadır (2) (s.175)*

Her şey, kendisi için en uygun ortamda daha verimli olur. Nitekim bağ, suyu az olan yerde, tarla suyu bol olan yerde bulunursa daha çok ürün verir.

6. *Bir dönüm güzlük, on dönüm yazlığa bedeldir (1) (s.139); (2) (s.194)*

Sonbaharda ekilen bir dönümlük tarladan, yazın ekilen on dönümlük yerin ürünü kadar ürün alınır.

7. *Boş başak dik durur (2) (s.204)*

Kafası boş olan kişi kendini beğenir; çevresine yüksekte bakar, gösterişli davranır, büyük laflar eder.

8. *Buğdayım var deme ambara girmeyince, oğlum var deme yoksulluğa ermeyince (düşmeyince) (2) (s.207)*

Bir şeyin senin olduğundan kuşkun kalmaması için gereken bütün koşullar gerçekleşmelidir: Tarlandaki harman yerindeki buğdayın, ambara konulmadan senin sayılmaz (sel, yağmur, fırtına vb. afetlerle kaybolabilir. Harmanda iken çalınabilir, yangın çıkabilir vb.). Oğlun da sana karşı oğulluk ödevini yapıyor mu yapmıyor mu, varlıklı zamanlarında pek belli olmaz; ancak yoksulluğa düşersen anlaşılır.

9. *Buğday ile koyun, geri yanı oyun (2) (s.207)*

Türk kültürünün yaygın ve Türk nüfusunun bulunduğu alanlarda genellikle karasal iklim hakim olduğu için tarım ürünleri arasında en çok kullanılan olan buğday ile bu iklim özelliklerine uyum sağlayan koyun önem taşımaktadır. Başka ürünler bunlar kadar önemli yere sahip değildir.

10. *Buğday başak verince orak pahaya çıkar (1) (s.149); (2) (s.206)*

Tarım ürünlerinin olgunlaşma dönemi başlayınca hasat edilecek alet ya da araçların değeri artar. İşçi ücretleri pahaladır.

11. *Buğdayı taşlı yerden, kızı kardaşlı yerden (1) (s.150); (2) (s.153)*

Tarlanın taşlı olması buğdayın tadı bakımından farklılık yaratabilir. Kız ise kardeşleri bulunan kalabalık aileden olması daha yararlıdır. Aile ilişkilerinde tek çocuk olmak ile çok kardeşli aile olmak arasında fazla fark bulunmaktadır.

12. *Çavdar unundan baklava olmaz (1) (s.159)*

Her işin ve aşın kendine göre malzemesi vardır. Farklı veya eksik malzeme kullanmakla iyi ürün elde edilmez.

13. *Çiftçinin ambarı sabanın ucundadır (1) (s.161); (2) (s.218)*



Yaptığı işin bereketli olmasını bekleyen veya işinden iyi sonuç almak isteyen, işine dört elle sarılmalıdır. Söz gelişi toprak, iyi sürülürse, bakımı iyi yapılırsa ürün bereketli ve bol olur.

14. *Çiftçinin karnını yarmışlar, kırk tane "gelecek yıl" çıkmış (2) (s.218)*

Çiftçinin ürünü her yıl bir afete uğrar. O da hep gelecek yıla umut bağlar. Durum böylece sürüp gider.

15. *Çiftçiye yağmur, yolcuya kurak; cümlenin muradını verecek Hak (1) (s.162); (2) (s.218)*

Kul, kendilerine gerek olanı Allah'tan ister. Bir grup için önemli olan istek başka bir grup için zararlı olabilir. Ancak, kullarının dileklerini kabul edecek olan Allah, neyi uygun görmüşse kuluna onu verir.

16. *Çift edersen bağlanırsın, bağ edersen eğlenirsin (1) (s.162); (2) (s.218)*

Çiftçilik insanı toprağa bağlar. Bağcılık da işin başında kalmayı gerektirir. İşini sahiplenirsen daima kazanırsın.

17. *Ekincinin karnını yarmışlar; kırk "bu yılıcık", kırk "bıldırcık" çıkmış (2) (s.258)*

Ekincinin bütün yaşamı, "geçen yıl şöyle olmuştu"yu düşünmek ve "bu yıl şunu bekliyorum" diye umutlanmakla geçer.

18. *Ek tohumun hasını, çekme yiyecek yasını (2) (s.259)*

Bir girişimden iyi sonuç almak isteyen, temeli sağlam kurmalıdır. Nitekim ekilen tohum verimli olursa çıkan ekin de güzel, güçlü, bol olur.

19. *Ekersen bağ, ekmezsen dağ olur (1) (s.204)*

İnsan malını iyi kullanırsa; bakımını, eksiğini ve kusurunu zamanında tamamlarsa o mal da o kimseye yaralı ve verimli olur. Bakımsız mal çürümeye, yok olmaya yüz tutar.

20. *Ekmeden biçilmez (1) (s.205); (2) (s.258)*

1. Bir işe başlamadan, emek harcanmadan verim alınmaz. 2. Birine yardım etmeden veya bir kimseye karşı fedakârlık yapmadan ondan sana fedakârlık yapılmasını beklememelisin.

21. *Elmanın dibi göl, armudun dibi yol (2) (s.264)*

1. Elma ağacı çok su ister. Armut ağacı susuz ve tımarlı yetişir. 2. Dıştan birbirine benzeyen her şeye aynı işlemi uygulayamazsınız. Her biri özelliğine göre ayrı bir davranış ister.

22. *Er (Erken) ek, geç ek, tava (nemli tarla) ek (2) (s.267)*

Tohumu -ekim zamanının ister başı ister sonu olsun- herhalde nemli toprağa atmalısın.

23. *Elmayı çayıra, armudu bayıra (1) (s.213); (2) (s.264)*

Elmayı ağacını düz ve sulak yere, armudu ise su tutmayan yere veya çorak yere dikmeli.

24. *Güzlük ek buğdayı, yaza kalırsa ya saman tükenir ya tohum yahut da öküz ölür (1) (s.264)*

Güzün ekilen buğday, hem canlı ve diri hem de dayanıklı olur. Yazın buğday ekmeye kalkarsan öküz için saman kalmayabilir, tohumluk buğday kalmayabilir ya da öküz ölebilir.

25. *Güzlük mahsul eken her yıl onar, yazlık eken on yılda bir onar (1) (s.264)*

26. *Güzlük varlık getirir, yazlık tohum götürür (1) (s.264)*

Her ürünü tam zamanında ekmeli. Zamansız ve yersiz ekilen ürün bereketli olmaz. Burada Türk kültürü için önemli olan buğdayın karasal iklim koşullarına göre güz mevsiminde ekilmesi daha verimlidir. Yazı ekilen buğdayın verimi düşük olduğu için çiftçiye belki on yılda rahatlık ancak sağlar. Yazlık buğday ektiğinde belki ürün yetmediği için tohumluk için ayrılanı da yersin.

27. *İncir babadan, zeytin dededen (2) (s.324)*

İncir ağacı daha çabuk büyüdüğü için babası tarafından ekilen ağaçlardan çocukları ürün alabilir. Ancak Zeytin ağacının verimi yaşı ilerledikçe daha fazla olduğu için dedesi tarafından ekilen ağaçlardan çocukların ürün elde etmesi daha verimli olur.

28. *İyi ekin, anızından belli olur (1) (s.344)*

Tarladaki tahılların verimini yüksek olması sınırlardaki tahılların gür ve yetişkin olmasından anlaşılır.

29. *İyi nadastan kıtlık gelmez (1) (s.347)*

Verim beklenen mülkün bakımı önemlidir. Nadasa bırakılan arazide bir sonraki yılda ürün kıtlığı yaşanmaz.

30. *İnek ağzından sağılır (2) (s.324)*

Bir kişiden ya da hayvandan bol verim bekleyen onu iyi beslemeli, doyurmalıdır.

31. *Kasımdan on gün evvel ek, on gün sonra ekme (1) (s.371); (2) (s.349)*

Kasım ayı ekim ile dikim ayıdır. Eski takvimin kasım başlangıcı Miladi takvimin 8. günüdür. Bu tarihten on gün önce veya on gün sonra yapılan ekim hem faydalıdır hem de başarılıdır.

32. *Karpuz (kavun, karpuz) kökeninde (köke bağlı sap) büyür (2) (s.347)*

Çocuk ana baba ocağında, herhangi bir kişi doğup büyüdüğü çevrede yetişir, gelişir.

33. *Kızın saçlısı, tarlanın taşlısı, öküzün yaşlısı makbuldür (1) (s.394)*

Kız veya kadın saçı ile güzelleşir; tarlanın taşlısı ve öküzün de deneyimli, yani uzun yıllar ekin işinde kullanılan makbuldür.

34. *Mart dokuzunda çıra yak, bağ buda (2) (s.387)*

Mart ayında (yeni takvime göre 22'si) olunca bağların her halde budanması gerekir. Bu iş, gündüz yetiştirilmezse gece çıra ışığında yapılmaya değecek kadar önemlidir.

35. *Martta sürmez, eylülde ekmezsen sabanı bırak (1) (s.427); (2) (s.387)*

Çiftçi tarlasını mevsimine göre hazırlamalı ve ekmeli. Mevsimsiz yapılan iş bereketli ve verimli olmaz.

36. *Martta tezek kuruya, nisanda seller yürüye (2) (s.388)*

Mart ayının kurak, nisan ayının yağışlı olması, çiftçinin yüzünü güldürür.

37. *Martta yağmasın, nisanda dinmesin (mayısta ara sıra) (2) (s.388)*

Ekin için, martta yağmur yağması zararlı, nisanda çok yağması yararlıdır.

38. *Mart yağar, nisan övünür; nisan yağar, insan övünür (2) (s.388)*

Martta yağın yağmurla ekinler nisanda gelişir. Nisanda yağın yağmurla başaklar olgunlaşır, dolgunlaşır. Bu da çiftçiyi sevindirir.

39. *Karakışta karlar, martta yağmaz, nisanda durmazsa değme çiftçinin keyfine (Martta yağmaz, nisanda dinmezse sabanlar altın olur.) (2) (s.343)*

Karakışta kar yağar, martta yağış olmaz, nisanda da çok yağmur yağarsa o yıl bol ürün alınır; çiftçinin yüzü güler.

40. *Mısır "Yağmur geliyor." demişler; "Çapan birlik mi?" demiş (1) (s.431); (2) (s.390).*

Mısır bol su isteyen bir bitkidir; ancak iyi çapa yapılmazsa suyunu gereği gibi alamaz ve verimli olamaz.

41. *Nadası üçle, ambarı beşle (1) (s.437)*

Toprağı zamanında gereği gibi işlemek, o yıl tahılın bol ve bereketli olmasına sebep olur. Onun için tarlayı iyi işle ambarı besle.

42. *Ne ekersen onu biçersin (2) (s.395); (3) (s.143)*

Tarlaya ektiğin ürünün aynısını biçersin, buğday ektiğin tarlada mısır yetişmez. Birisine iyilik yapan, yarın ondan iyilik; kötülük yapan da kötülük görür.

43. *Nisan yağar sap olur, mayıs yağar çeç (tahıl yığını) olur (2) (s.397)*

Nisan yağmuru ekinlerin sapını geliştirir. Mayıs yağmuru başakların dolgunlaşmasına yarar.

44. *Nisan yağmuru: altın araba, gümüş tekerlek (2) (s.397)*

Nisanda yağın yağmur, ürünleri bollastırır; çiftçiyi zengin eder.

45. *Tarlayı düz al, kadını kız al (1) (s.506); (2) (s.442)*

Tarla alınırken düz yerden alınmalı, bayırdan, engebeli yerden alınan tarla ne suyu tutabilir ne de onu kar örtebilir. Her şeyin tazesı ve verimlisi iyidir. Evlenilecek kişinin de genç kız olması makbuldür.

46. *Tarlanın (malın) iyisi suya yakın, daha iyisi eve yakın (2) (s.442)*

Suya yakın yerdeki tarla değerlidir. Çünkü sulanması kolaydır. Eve yakın olan tarla daha değerlidir. Çünkü çapalama, gübreleme, ekme, ürünü koruma ve devşirme... gibi işlerin hepsi çok kolaylıkla ve yollarda vakit geçirilmeden yapılabilir.

47. *Yazın araması, kışın taraması olmasa herkes besler mandayı (1) (s.550); (2) (s.470)*

Her güzelin bir de külfeti vardır. Bu külfeti göze alan herkes, o güzelliğe sahip olabilir. Manda besleyenler yaz aylarında arazide aramaya çok vakit harcar, kışın da mandanın yünlerini taranması gerekir. Zahmeti olmasa herkes besler.

48. *Armudun önü, kirazın sonu (2) (s.152)*

Armudu ilk çıktığı zaman, kirazı da biteceği zaman yemeli.

49. *Bağa bak üzüm olsun, yemeye yüzün olsun (Bağda izin olsun, üzüm yemeye yüzün olsun) (2) (s.175)*

Kişi, verim beklediği şeyden istediğini alabilmek için gereken harcamalardan kaçınmamalıdır. Yoksa ne yüzle tam verim bekleyebilir?

50. *Devlet oğul, mal tahıl, mülk değirmen (2) (s.241)*

En büyük mutluluk ve zenginlik, oğul sahibi olmak; en gerekli mal, tahıl; en değerli mülk, değirmendir.

Tarımla ilgili tespit edilen bu atasözleri sosyal bilgiler dersindeki coğrafya konularını içeren aşağıdaki kazanımlarla ilişkilendirilerek bir materyal olarak bu derste kullanılabilir:

- Sosyal bilgiler 4. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının ikinci kazanımı olan, “Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanır.” (MEB, 2017, s.18) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının ikinci kazanımı olan, “Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.” (MEB, 2017, s.20) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 5. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının birinci kazanımı olan, “Yaşadığı bölgenin ekonomik faaliyetlerini belirler.” (MEB, 2017, s.21) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 5. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının ikinci kazanımı olan, “Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.” (MEB, 2017, s.21) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 5. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının ikinci kazanımı olan, “Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanır.” (MEB, 2017, s.21) kazanımı ile,
- Sosyal bilgiler 6. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanının üçüncü kazanımı olan, “Türkiye’nin temel beşerî coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir.” (MEB, 2017, s.24) kazanımı ile ilişkilendirilerek an

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Sosyal bilgiler dersi her ülkenin eğitim sisteminde önemli bir yere sahiptir. Ülkeler eğitim felsefelerine ve toplumsal ihtiyaçlarına göre sosyal bilgiler programını düzenlemektedirler. Sosyal bilgilerde amaç etkin ve iyi vatandaş yetiştirmek olduğu için her ülkenin eğitim sisteminin temel taşlarından biridir denilebilir (Erden, t.y, s.8). Sosyal bilgiler alanı içinde geniş bir yer bulan coğrafya disiplini şüphesiz her ülke için çok önemli bir meziyete sahiptir. Zeybek (2012, s.79)’e coğrafya öğretiminin amaçları şunlardır: “Yurt sevgisi kazandırmak, çevre bilinci kazandırmak, toplum hafızasının canlı tutulmasını sağlamak, kâinatın bütünü ve dünyanın dününü, bugününü tanıtmak ve yarını tahmin etmesini sağlamak...” Sosyal bilgiler dersi içerisinde yer alan coğrafya disiplinine ait konuların öğretimini ve yukarıda sayılan amaçları gerçekleştirmek için birçok materyal kullanılabilir. Yaparak ve yaşayarak öğrenmenin, konuların gerçek yaşamla bağ kurularak öğrenilmesinin hedeflendiği günümüz eğitim sisteminde bu bağ kurma araçlarından biri de bir kültür birikimi olan atasözleridir. Atasözlerinin beşerî coğrafya konularının öğretiminde kullanılabilirliği üzerine yapılan bu araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle beşerî coğrafya konularının öğretiminde kullanılacak 108 atasözü tespit edilmiştir. Tema bazında bakıldığında tarım (ekonomik faaliyetler) ile ilgili 51 atasözü, Göç ile ilgili 21 atasözü, yerleşme ile ilgili 15 atasözü, nüfus ile ilgili 11 atasözü ve son olarak toprak ile ilgili 10 atasözü tespit edilmiştir. Bu atasözleri sosyal bilgiler dersinde yukarıda ifade edilen ilgili kazanımlarla ilişkilendirilerek kullanılabilir. Atasözleri incelendiğinde kazanımlarla atasözleri içeriklerinin örtüştüğü gözlenmiştir. Örneğin sosyal bilgiler 7. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanının birinci kazanımında “Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.” Kazanımında bir materyal olarak “Bir avuç altının olacağına bir avuç toprağın olsun.” Atasözü belli yöntem ve teknikler dahilinde toprağın

önemi noktasında derste kullanılabilir. İlişkilendirmenin bir yöntem, teknik dahilinde somutlaşması adına EK-1'de araştırmacı tarafından bir örnek sunulmuştur. Atasözlerinin sosyal bilgiler öğretimi kapsamında coğrafya konularının öğretilmesinde sağlayacağı faydalar çoktur. Gülüm (2009) coğrafya konularının öğretiminde atasözlerinin kullanılmasıyla derslerin daha çekici hale geleceğini, öğrencinin derse aktif olarak katılacağını, öğrencilerin farklı bir pencereden atasözlerine bakacaklarını, atasözlerinin bir coğrafi gerçeği ifade ettiklerini fark edeceklerini ve öğrenmenin daha kalıcı olacağını ifade etmiştir (Gülüm, 2009, s.58). Atasözlerinin coğrafya konularında kullanılmasıyla öğrenciler kalıp bir söz olan atasözünü konu bağlamında zihninde kolayca tutabilir. Atasözlerini analiz ederek atalarımızın coğrafyaya olan bakışını hissedebilir. Atasözlerinin sosyal bilgiler öğretimi kapsamında kullanılmasıyla öğrenciler atasözlerini analiz ettikleri için sorgulama, eleştirel düşünme becerileri geliştirilir. Bu faydalar doğrultusunda öğrenciler konuları farklı materyallerle ilişkilendirerek zihinde kodladıkları için yaparak ve yaşayarak öğrenmeyi gerçekleştirebilirler.

### ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında araştırma süreci ve sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle ilgililere;

1. Sosyal bilgiler dersleri ile ilişkili ekonomi ve siyasi coğrafya konularını içeren atasözlerine yönelik çalışmalar yapmaları,
2. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin beşeri coğrafya konularını öğretirken atasözlerinden sıkça yararlanmaları,
3. Sosyal bilgiler derslerinde atasözlerinin içerdikleri kavramlar yönünden kavram öğretimi üzerine çalışmalar yapmaları,
4. Disiplinler arası bir anlayışla bütüncül olarak sosyal bilgiler konularının öğretiminde atasözlerinin kullanımına dair çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

### KAYNAKÇA

- Akkuş, Z (2007). *Tarih Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akkuş, Z (2016). Atasözleri İle Sosyal Bilgiler Öğretimi. H. Tokcan (Ed.). *Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri* içinde (s. 261-283). Ankara: Pegem Akademi.
- Akkuş, Z., Küçük, B. ve Örtten, H (2013). Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Aktarım Aracı Olarak Atasözleri: Ahlaki İnkilap Oluşturma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 74-93.
- Aksan, D (2002). *Anadilimizin Söz Denizinde*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö.A (1988). Atasözleri, Deyimler. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten*, 217, 131-166. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/aksoy\\_01.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/aksoy_01.pdf) sayfasından 28.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Aksoy, Ö.A (2016). *Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü-1: Atasözleri Sözlüğü*. İstanbul: İnkılap kitabevi.
- Bağcı, H (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri İle Deyimleri Algılama Düzeyi. *TÜBAR-XXVII-Bahar*, 91-110.

- Baş, B (2002). Türkçe Temel Dil Becerilerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(12), 60-68.
- Bay, E (2011). Eğitim Bilimleri İle İlgili Temel Kavramlar. R.Y. Kınca (Ed.). Eğitim Bilimine Giriş İçinde (s.11-23). Ankara: Grafiker Yayınları
- Çelik, A (2011). *6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında (MEB) Yer Alan İpek Yolunda Türkler Ünitesinde Atasözleri ve Deyimlerin Kullanılması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, Ö. ve Kaya, Z (2017). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş İçinde* (s.3-21). Ankara: Pegem Akademi
- Doğanay, H., Özdemir, Ü. ve Şahin, İ.F (2014) *Genel Beşerî Ve Ekonomik Coğrafya*. Ankara: Pegem Akademi
- Dönmez, C (2003). Sosyal Bilimler Ve Sosyal Bilgiler. C. Şahin (Ed.). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Sosyal Bilgiler İçinde* (s. 31-41). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Erden, M (t.y). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Gülüm, K (2009). Coğrafya Öğretiminde Kullanılabilecek Doğa İçin Söylenmiş Türk ve Türkmen (Türkmenistan) Atasözleri Üzerine Bir Araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 51-58.
- Karakuş, U. ve Keçe, M (2012). Türk Atasözlerinde Doğal Çevre Algısı ve Çevre Eğitimi Açısından Önemi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 131-145.
- Karakuş, U (2014) Türk Atasözlerinde İklim Algısı ve Coğrafya. *Milli Folklor Dergisi*, 26(102), 99-109.
- MEB, (2005). Sosyal Bilgiler 6-7. Sınıf Öğretim Programı. Ankara: MEB.
- MEB (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı: İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 Ve 7. Sınıflar. Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=155> adresinden 20.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Mirdivanlı, E., Küçük, B. ve Aktaş, E (2012). Sosyal Bilgiler Dersinde Değerlerin Aktarımında Atasözleri ve Deyimlerin Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi (Jret)*, 1(3), 86-94.
- Uğuzman, T (2014). Atasözlerine Ve Deyimlere Yansıyan Türk Halk Düşüncesi. Ankara: Nobel yayıncılık.
- Otluoğlu, R. Ve Öztürk, C (2002). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yazılı Edebiyat Ürünlerini Ders Aracı Olarak Kullanmanın Duyuşsal Davranış Özelliklerini Kazanmaya Etkisi. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 173-182.
- Öztürk, C. ve Devenci, H (2011). Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. C. Öztürk (Ed.), *Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Öğretim Programları İçinde* (s. 1-41). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, C (2012). Sosyal Bilgiler: Toplumsal Yaşama Disiplinlerarası Bir Bakış. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi İçinde* (s. 1-30). Ankara: Pegem A yayıncılık.
- Öztürk, C., Keskin, S.C., ve Otluoğlu, R (2014). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler Ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taşlı, İ (2016) Sosyal Bilgiler Öğretiminde Coğrafya Eğitimi. S. Şimşek (Ed.) *Sosyal Bilgiler ve Sınıf Öğretmenleri İçin: Sosyal Bilgiler Öğretimi İçinde* (s. 222-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tokcan, H. (2016). Sosyal Bilgiler ve Edebiyat. H. Tokcan (Ed.), *Sosyal Bilgilerde Sözlü ve Yazılı Edebiyat İncelemeleri İçinde* (s. 1-24). Ankara: Pegem Akademi.
- TDK (2017). Türk Dil Kurumu: Güncel Türkçe Sözlük. <http://www.tdk.gov.tr/index> sayfasından 29.12.2017 tarihinde erişilmiştir.
- Pala, İ. (2013). *Sözün Özünden Dünden Bugüne Atasözleri*, İstanbul: Kapı Yayınları.
- Par, A.H (1987). *Örnekle Açıklamalı Atasözleri*, İstanbul: Serhat dağıtım Yayınevi.
- Parlatır, İ (2008). *Atasözleri Ve Deyimler Sözlüğü-I*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Sağlam, M.Y (2004). *Atasözleri: Kaybolan Kültür Mirasımız*. Ankara: Ürün Yayınları.
- Sönmez, Ö.F (2014). "Atasözlerinin Sosyal Bilgiler Programındaki Değerler Açısından İncelenmesi.", *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 101-115.
- Yeşilbursa, C.C., Sabancı, O. ve Hamarat, E (2013). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Edebi Ürünlerin Kullanımı B. Akbaba (Ed.), *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu Sosyal Bilgiler İçinde* (s. 145-206). Ankara: Pegem Akademi.

- Yeşilbursa, C.C. ve Sabancı, O (2015). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünlerin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36, 19-33.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin yayıncılık
- Zeybek, İ (2012). Sosyal Bilim Disiplinleri: Coğrafya. A.S. Bilgili (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* içinde (s. 71-88). Ankara: Pegem Akademi.



# SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

*Doç. Dr. Lütfi ÜREDİ*

*Mersin Üniversitesi, lutfiuredi@gmail.com*

**Öğretmen Gürdal HÖBEK**

*Vali Şenol Engin İlkokulu, gurdal\_h@hotmail.com*

## ÖZET

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ne düzeyde olduğunu ve bu inançlar üzerinde etkili olabileceği düşünülen bazı değişkenlere (cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailesinin yaşadığı bölge, genel akademik not ortalaması ve öğrenim görmekte oldukları lisans alanından memnuniyet) göre incelemektir. Araştırma, 2017-2018 güz dönemi Mersin Üniversitesi'nde ilköğretim sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 242 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Verilerin elde edebilmesinde Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış olan "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Verileri analiz edilirken betimsel istatistikler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonuçlarına göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar açısından öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç boyutu en fazla gelişmiş olduğu inanç boyutu olarak tespit edilmiştir. Yine cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailesinin yaşadığı coğrafi bölge, genel akademik not ortalaması ve öğrenim görmekte oldukları lisans alanından memnuniyet değişkenlerinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmenliği öğretmen adayları, epistemolojik inançlar,

## INVESTIGATING PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' EPİSTEMOLOGICAL BELIEFS DEPENDING ON VARIOUS VARIABLES

### ABSTRACT

This study aims to analyze the current level of pre-service primary school teachers' epistemological beliefs and analyze their beliefs depending on some variables (gender, class level, educational status of mother, educational status of father, region where their families live, grade point average and their satisfaction level of undergraduate department). This study was

conducted with 242 pre-service teachers who study in primary school teaching department in Mersin University during 2017-2018 Fall Semester. Data collection tools include Personal Information Form -which was developed by researcher- and “Epistemological Beliefs Scale” which was developed by Schommer (1990), and whose reliability and validity study made by Deryakulu and Büyüköztürk (2005). From quantitative research methods, survey model was used as research method. Data were analyzed by using SPSS 21.0 packet program. Descriptive statistics, frequencies, percentages, arithmetic mean, standard deviation, independent samples t-test, one way variance (ANOVA) analysis, and Kruskal Wallis test (in case of data not distributing normally) were used while making analysis of data. As a result of analysis, it is found out that the highest level of beliefs possessed by pre-service teachers include the belief that learning depends on effort. Also, it is found out that gender, class level, educational status of mother, educational status of father, region where their families live, grade point averages, their satisfaction level of undergraduate departments do not create a significant difference in pre-service teachers’ epistemological beliefs.

**Keywords:** Pre-service primary school teachers, epistemological beliefs

## GİRİŞ

Dünyaya gelme amacına uygun olarak yaşamını sürdürebilmesi için insanın mutlaka bilgiye ihtiyacı vardır. Hepimiz hayatı yaşıyoruz ama hepimiz farklı yaşıyoruz. Bunların içinde bilgi her zaman ön planda gelmektedir. Teknolojinin sürekli kendini yenilediği ilerlediği toplumda bilginin önemi gün geçtikçe artmaktadır. Sürekli değişen ve kendini yenileyen bilginin hızına yetişebilmek için de insanların bir arayış ve çalışma içinde olması kaçınılmazdır. Bireylerin bilgileri nasıl oluşturdukları konusunda ortaya konan görüşler ve bilgi toplumunun beklediği insan özellikleri okul yıllarında öğrencilere ezberleme, tanıma ve hatırlama gibi alt düzey düşünme becerilerinden çok problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme ve eleştirel düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmasını gerektirdiğini ortaya koymaktadır. Günümüzde, kendisine sunulan bilgileri olduğu gibi kabul etmeyen, bunların doğruluğunu sorgulayan, olaylara ve olgulara şüpheci bir tavırla yaklaşan, kanıtlara dayanarak yargıya varan bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Bilgi her şeyde olduğu gibi önceleri sadece felsefenin ilgi ve tartışma alanında yer alırken, zamanla bilimsel alanların ortaya çıkışıyla tüm bilim dallarının konusu haline gelmiştir. Her ne kadar bilgiye değişmez bir olgu gözüyle bakılsa da, yapılan tanımların zaman içinde gösterdiği değişiklik dikkate alındığında, bilginin sadece bilim dallarına göre değil, zamana ve değişen koşullara göre de değişen bir kavram olduğu anlaşılmaktadır (Uçak, 2010: 706).

Varlık ve ahlâk gibi bilgi kuramı olarak Platon'dan 20. yy'ın başına kadar geleneksel felsefenin temel konuları arasında yerini alan epistemoloji, felsefenin incelediği "varlık, bilgi, ahlâk, bilim, sanat, siyaset ve din"den oluşan konuların içinde yer alan bir bilgi kuramı (Çüçen, 2001: 25); bilimsel süreçlerin oluşumlarından ziyade bilgiyi genel olarak ele alan, bilgiyle ilgili problemleri araştıran, bilginin kaynağını, doğasını, doğruluğunu, sınırlarını inceleyen felsefe dalı (Cevizci, 2003:140). Yine Epistemoloji, bilgiyi araştıran bir felsefi akım olarak tanımlanabilir (Tezci ve Uysal, 2004).

Bilgiyi ve onun doğasını inceleme konusu yapan epistemoloji kavramını ilk kullanan düşünür J. F. Ferrier olmuştur (Dağ, 1980). Epistemolojinin temel problemleri arasında, bilginin imkânı, kaynağı, alanı, kapsamı, sınırları, ölçütleri ve standartları yer almaktadır (Arslan, 1996). Bireyin nasıl öğrendiği ve öğrettiğine yönelik olarak kendi kişisel yorumları, onun epistemolojik anlayışına dayanır. Bireyin epistemolojik anlayışı, onun gerçekliğe, gerçekliğe dayalı olarak bilginin ne olduğuna, bu bilginin nasıl öğrenildiğine, öğretildiğine ve üretildiğine yönelik bakış açısını etkiler (Tezci ve Uysal, 2004).

Son yıllarda, eğitimciler arasında bireylerin epistemolojik gelişimleri ve inançlarına yönelik gittikçe artan bir ilgi söz konusudur (Hofer ve Pintrich, 1997; Kardash ve Scholes, 1996). Bunun nedeni, bir bireysel özellik olarak kabul edilen epistemolojik inançların öğrenme üzerinde oldukça önemli etkileri olduğunun araştırma sonuçlarına dayalı olarak ortaya konulmuş olmasıdır.

Epistemolojik inanç kişinin, bilginin ve öğrenmenin doğasına yönelik inançlarıdır (Shommer, 1990). Epistemolojik inançlar bireylerin bilme işlemi ve bilginin doğasına ilişkin kişisel inançları olarak tanımlanır. Kişisel epistemolojinin ilgi alanları bireylerin “öğrenme nasıl gerçekleşir, bilgi olarak ne sayılabilir ve bilgi nerede yer alır, bilgi nasıl yapılandırılır ve değerlendirilir” gibi inançlarını ele alır (Hofer, 2004: 1).

Bu inançların bireylerde nasıl geliştiğine yönelik ilk çalışmalar Perry (1968) tarafından yapılmıştır. Perry’ye (1968) göre bu gelişim, öğrencilerin bilgiyi ya doğru ya da yanlış olarak görmeleri ve ancak uzmanların her şeyi bileceklerine inanmaları basamağından başlar; bilginin birçok olasılığı olduğu ve uzmanların da bazı fikirlerin geçici olduğuna ilişkin yorumlar yaptığını fark etme basamağıyla son bulur. Schommer (1990) epistemolojik inançları, bilginin doğası ve öğrenmenin doğası hakkındaki inançlardan oluşan bir inanç sistemi olarak kavramsallaştırmıştır. Shommer (1990), Perry (1968)’in önerdiği bu epistemolojik gelişim modeline tek boyutlu ve sabit bir süreç olmasından dolayı karşı çıkmış; epistemolojik inanç sisteminin bilginin yapısı, kesinliği ve kaynağı ile bilgi edinmenin hızı ve kontrol boyutları olmak üzere az beş boyuttan oluştuğunu ileri sürmüştür. Bu hipotezi test etmek için yaptığı çalışmada Shommer (1990), epistemolojik inançların dört faktörlü bağımsız bir yapı gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Bu yapılar; (1) öğrenme yeteneği doğuştandır, (2) bilgi belirli ve basittir, (3) öğrenme hızlıdır ya da değildir ve (4) bilgi kesindir. Schommer (1990), epistemolojik inançların yalnızca bilgi, zeka ya da öğrenme gibi tek bir boyut açısından ayrı ayrı ele alınmasının yetersiz bir yaklaşım olduğuna dikkat çekmiş ve epistemolojik inançların tüm bu boyutları içine alan çok boyutlu bir yapı biçiminde, yani bir inanç sistemi olarak düşünülmesi gerektiğini savunmuştur.

Gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip bireyler, bilginin ya doğru ya da yanlış olduğuna inanır, bilginin kesin olduğunu kabul eder, bilginin kaynağı olarak otoriteyi görür, öğrenmenin ya hemen gerçekleştiğine ya da bir daha gerçekleşmeyeceğine inanır ve öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen değiştirilmez bir özellik olduğunu düşünürler. Gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olan bireyler ise, bilginin karmaşık ve değişebilir olduğuna, öğrenme yeteneğinin zamanla geliştirilebileceğine inanır ve bilginin kaynağı olarak uzman otoritesi yerine mantıksal düşünmeyi görürler (Schommer, 1994).

Epistemolojik inançların oluşumunu ve gelişimini etkileyen etmenleri; zihinsel gelişim, yaş, aile yapısı, eğitim düzeyi ve içinde yaşanılan kültür olarak sınıflayabiliriz. Henüz güçlü biçimde kanıtlanmamış olmasına karşın, cinsiyetin ve öğrenim görülen alanın da epistemolojik inançların biçimlenmesinde etkili olduğu söylenebilir (Deryakulu, 2004: 268).

Geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının bilginin doğasına ve kaynağına ilişkin kabulleri, diğer bir deyişle epistemolojik inançları, eğitim-öğretim sürecini (öğrenci-öğretmen ilişkisi, kullanılan yöntem ve teknikler, sınıf yönetimi vb.) önemli ölçüde etkileyeceğinden günümüzde bu inançlarının incelenmesi önem kazanmıştır.

## Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacını; sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının sahip oldukları epistemolojik inançlarının ve bu inançların çeşitli değişkenler açısından ortaya konulması oluşturmaktadır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1) Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançları genel olarak ne düzeydedir?

2) Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançları; cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailesinin yaşadığı bölge, genel akademik ortalama ve öğrenim görmekte oldukları lisans alanından memnuniyet değişkenlerine göre anlamlı farklılık oluşturmakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu çalışmada betimsel araştırma türlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli geçmişte ya da şimdi var olan bir durumu var olduğu şekliyle tam ve açık biçimde anlatmayı amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2005). Araştırmanın çalışma grubu 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan toplam 242 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere ilişkin bazı bilgiler Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1.** Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel özellikleri

Değişken	Düzyey	N	%
Cinsiyet	Kadın	126	52.1
	Erkek	116	47.9
Yaşadığı Bölge	Akdeniz Bölgesi	161	66.5
	Doğu Anadolu Bölgesi	8	3.3
	Ege Bölgesi		
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	4	1.7
	Bölgesi	58	24
	İç Anadolu Bölgesi		
	Marmara Bölgesi	7	2.9
	Karadeniz Bölgesi	2	0.8
		2	0.8
Sınıf Düzeyi	1.Sınıf	61	25.2
	2.Sınıf	58	24
	3.Sınıf	61	25.2
	4.sınıf	62	25.6
Anne Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	14	5.8
	İlkokul	132	54.5
	Ortaokul	35	14.5
	Lise	51	21.1
	Üniversite	10	4.1
Baba Eğitim Durumu	Okur-yazar değil	6	2.5
	İlkokul	86	35.5
	Ortaokul	45	18.6
	Lise	64	26.4
	Üniversite	41	16.9

<b>Lisans Alanından Memnuniyet</b>	Evet	142	58.7
	Hayır	19	7.9
	Kısmen	81	33.5
<b>Genel Akademik Ortalaması</b>	2.01-2.50	25	10.3
	2.51-3.00	69	28.5
	3.01-3.50	105	43.4
	3.51-4.00	43	17.8
	Toplam	242	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunda cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim durumu, ailenin yaşadığı bölge, genel akademik ortalama ve memnuniyete göre çeşitlilik gösteren toplam 242 sınıf öğretmeni öğretmen adayı bulunmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından geliştirilen bireysel bilgi formu ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını ölçmek için Schommer (1990) tarafından geliştirilen ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) tarafından geçerlik ve güvenirliği sağlanmış olan “Epistemolojik İnanç Ölçeği” kullanılmıştır. “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç (birinci faktör)”, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç (ikinci faktör)” ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç (üçüncü faktör)” olmak üzere üç faktörlü ve 34 maddeden oluşan ölçek beşli likert türündedir. Ölçek, “5- Kesinlikle Katılıyorum, 4- Katılıyorum, 3- Kısmen Katılıyorum, 2- Katılmıyorum, 1- Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde derecelendirilmiştir. Birinci faktör 17 olumsuz, ikinci faktör 8 olumlu, üçüncü faktör 9 olumlu maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin faktörlerinden alınabilecek puanların en düşük ve en yüksek değerleri sırasıyla birinci faktör için 17-85 puan, ikinci faktör için 8-40 puan ve üçüncü faktör için 9-45 puandır. Ölçeğin tamamından alınabilecek en yüksek puan 170, en düşük puan ise 34’tür. Ölçekteki bütün maddeler “fikrim yok” olarak işaretlendiğinde alınacak puan ise 112’dir. Öğretmen adaylarının bu ölçekten alacakları yüksek puanlar gelişmemiş/olgunlaşmamış epistemolojik inançlara, düşük puanlar ise gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olacaklarını gösterdiğine göre (Deryakulu, 2004) bu araştırma bağlamında öğretmenlerin 34 ile 68 arasındaki puanları “çok gelişmiş”, 68 ile 112 arasındaki puanları “gelişmiş”, 112 ile 146 arasındaki puanları “az gelişmiş”, 146 ile 170 arasındaki puanları “gelişmemiş” olarak kabul edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Veriler SPSS.20 programı ile analiz edilmiştir. Bu çalışmanın verileri analiz edilirken betimsel istatistikler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans (ANOVA) analizi, dağılımın normal olmadığı durumlarda ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Yine bu çalışmada anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

## BULGULAR

Araştırma kapsamında elde edilen verilere ait bulgular ve yorum bu bölümde yer almaktadır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inanç düzeylerini belirlemek için yapılan analiz sonuçları Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Faktörlerine Göre Ortalamaları, Standart Sapmaları ve En Düşük-En Yüksek Değerleri

Alt Faktörler	N	$\bar{X}$	SS	Minimum	Maksimum
Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç	242	68.24	10.67	17	85
Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç	242	17.84	7.31	8	39
Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç	242	26.34	5.95	9	45
<b>Epistemolojik İnançlar (Toplam)</b>	242	112.42	15.42	34	155

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının “Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç” faktörünün ortalaması 68.24, “Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç” faktörünün ortalaması 17.84 ve “Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç” ortalaması 26.34’dür. Bu üç faktörden alınacak minimum ve maksimum puanlar sırasıyla 17-85, 8-39 ve 9-45 olacağı göz önüne alındığında sınıf öğretmeni öğretmen adaylarının en gelişmiş inançlarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğu inanç ve en az gelişmiş inançlarının öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inançları olduğu anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle öğretmen adayları, öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna inanmaktadır. Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlar ölçeğinden aldığı puan 112.42’dir. Bu puan epistemolojik inanç düzeylerine göre “az gelişmiş” aralıktadır.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını cinsiyete göre incelemek için yapılan T-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Cinsiyete Göre Değişiminin T-Testi Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	SS	t	sd	p
Kız	126	113.09	12.94	0.69	210	0.488
Erkek	116	111.69	17.75			

$p > .05$

Tablo 3’te görüldüğü gibi kız öğretmen adaylarının epistemoloji inanç testi puan ortalamaları ( $X=113.09$ ,  $SS=12.94$ ) ile erkek öğretmen adayları bilimsel epistemoloji inanç testi puan ortalamaları ( $\bar{X}=111.69$ ,  $SS=17.75$ ;  $t(210)=0.69$ ,  $p=0.488$ ) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ( $p > .05$ ). Bir başka deyişle cinsiyetin bilimsel epistemoloji inanç üzerine anlamlı bir etkisi yoktur. Ancak kız öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puan ortalamaları erkek öğretmen adaylarının epistemolojik inanç puan ortalamalarından yüksek olması dikkat çekicidir.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının ailelerinin yaşadıkları bölgelere göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir

**Tablo 4.** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Ailenin Yaşadığı Bölgeye Göre Varyans(ANOVA) Analizi Sonuçları

Bölge	N	$\bar{X}$	SS	Düzyey	sd	F	P
Akdeniz Bölgesi	161	111.67	14.60				
Doğu Anadolu Bölgesi	8	114.12	13.92		6		
Ege Bölgesi	4	112.75	13.04				
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	58	116.13	15.40	Gruplar arası			
İç Anadolu Bölgesi	7	98.14	29.42	Grup içi	235	1.76	0.10
Marmara Bölgesi	2	115.00	9.89	Toplam			
Karadeniz Bölgesi	2	104.99	7.07		241		

p>.05

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, ailelerinin yaşadıkları bölgeye göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F(6-235)=1.76$ ;  $p>.05$ ).

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının sınıf değişkenlerine göre farklılaşım farklılaşmadığına ilişkin yapılan varyans analizi (ANOVA) analizi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir

**Tablo 5.** Öğretmen Adaylarının Epistemoloji İnançlarının Sınıf Düzeyine Göre ANOVA Testi Sonuçları

Sınıf	N	$\bar{X}$	SS	Düzyey	sd	F	p
1.sınıf	61	113.41	13.39				
2.sınıf	58	111.49	14.93	Gruplar arası	3		
3.sınıf	61	109.73	13.78	Grup içi	238	1.33	0.26
4.sınıf	62	114.96	18.76	Toplam	241		
Toplam	242	112.42	15.42				

p>.05

Tablo 5'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir ( $F(3-238)=1.33$ ;  $p>.05$ ). Buna göre öğretmen adaylarının birinci sınıftaki epistemolojik inançlarını son sınıfa kadar değiştirmeden sürdürdükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını anne eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Anne Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne eğitim durumu	N	Grup ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Okur-yazar değil	14	128.93			
İlkokul	132	116.44			
Ortaokul	35	139.97	4	6.26	0.149
Lise	51	113.31			
Üniversite	10	154.95			

p>.05



Tablo 6'ya göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir farkın olmadığı belirlenmiştir ( $X^2 = 6,26$ ;  $p > 0,05$ ). Yani anne eğitim durumunun epistemolojik inançlar üzerine etkisi yoktur.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını baba eğitim durumuna göre Kruskal-Wallis Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7.** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Baba Eğitim Durumuna Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Anne eğitim durumu	N	Grup ortalaması	sd	$\chi^2$	p
Okur-yazar değil	6	118.08			
İlkokul	86	125.72			
Ortaokul	45	108.30	4	2.43	<b>0.70</b>
Lise	64	122.24			
Üniversite	41	126.49			

$p > .05$

Tablo 7'ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre epistemolojik inançları arasında anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir ( $X^2 = 2,43$ ;  $p > 0,05$ ). Yani baba eğitim durumunun epistemolojik inançlar üzerine etkisinin olmadığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının lisans eğitimi ve öğretim aldığınız alanınızdan memnuniyet değişkenine ilişkin varyans(ANOVA) analizi sonuçları Tablo 8'de görülmektedir.

**Tablo 8.** Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Lisans Eğitimi ve Öğretimi Alanından Memnuniyet Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

Memnuniyet	N	$\bar{X}$	SS	Düzye	sd	F	p
Evet	142	112.30	16.65	Gruplar arası	2		
Hayır	19	118.63	16.56	Grup içi	239	1.81	0.16
Kısmen	81	111.18	12.45	Toplam	241		

$p > .05$

Tablo 8'e göre öğretmen adaylarının okudukları lisans eğitimi ve öğretimi alanından memnuniyetine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir ( $(F(2-238)=1.81, p > .05)$ ). Ancak aritmetik ortalamaları incelendiğinde, aritmetik ortalaması "Hayır" olan öğretmen adaylarının "Evet" ve "Kısmen" olan öğretmen adaylarına göre epistemolojik inançlarının daha çok gelişmiş nitelikte oldukları belirlenmiştir.

Araştırmada yer alan sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının akademik ortalama değişkenine göre epistemolojik inançlarına ilişkin varyans(ANOVA) analizi sonuçları Tablo 9'da görülmektedir.

**Tablo 9.** Öğretmen Adaylarının Epistemoloji İnançlarının Akademik Ortalamaya Göre Değişiminin ANOVA Testi Sonuçları

Akademik Ortalama	N	$\bar{X}$	SS	Düzy	sd	F	p
2.01-2.50	25	114.08	15.07	Gruplar arası Gruplar içi Toplam	3	2.59	0.53
2.51-3.00	69	108.43	15.78				
3.01-3.50	105	114.88	16.58				
3.51-4.00	43	111.86	10.34				

P>.05

Tablo 9'a göre öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır (F(3-238)=2.59, p>.05).

## TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada, sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının genel olarak ne düzeyde olduğu, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, ailesinin yaşadığı bölge, genel akademik ortalama ve öğrenim görmekte oldukları lisans alanından memnuniyet değişkenlerine göre incelemek amacıyla yapılmıştır.

Bu araştırmadaki ilk bulgu, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının genel olarak ne düzeyde olduğu konusuna bakıldığında öğretmen adaylarının öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna dair inançlarının; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğu inanç ve tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarına karşı daha yüksek olduğu ve genel olarak öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının “az gelişmiş” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının öğrenmenin yeteneğe değil de çabaya bağlı olduğuna inanmasının olumlu yönlerinden bir tanesi, öğrenmek için daha fazla gayret gösteren bireyler yetişmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgular benzer araştırmalarla (Biçer, Er ve Özel, 2013; Kaleci, 2013; Köse ve Dinç, 2012; Kuzu ve Erten, 2015; Şahin Taşkın, 2012; Yılmaz, 2007) karşılaştırıldığında araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ancak Rakıcıoğlu'nun (2005) ve Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan (2011)'in yaptığı araştırma sonucuna göre öğrencilerin öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna ilişkin güçlü inançlara sahip olduklarını, Eroğlu ve Güven'in (2006) yaptığı araştırma da ise tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonuçları ise mevcut araştırmanın sonucu ile örtüşmemektedir.

Bu çalışmada elde edilen ikinci bulgu cinsiyetin, öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançları üzerine anlamlı bir etkisinin olmamasıdır. Yapılan benzer araştırmalarda (Izgar ve Dilmaç, 2008; Karabulut ve Ulucan, 2012; Kuzu ve Erten, 2015; Keskin ve Aydın, 2016; Koç ve Memduhoğlu, 2017; Rakıcıoğlu, 2005; Sapancı, 2012; Terzi, 2005; Tümkeya, 2012) elde edilen bulgular bizim elde etmiş olduğumuz bulguyu destekler niteliktedir. Ancak bazı araştırmalarda da üniversite öğrencilerinin cinsiyete göre bilimsel epistemolojik inançları düzeyinde bir farklılaşma olduğunu tespit edilmiştir (Aydemir, Aydemir ve Boz, 2013; Bakır ve Adak, 2014; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Eroğlu ve Güven, 2006; Paulsen ve Wells, 1998). Demirli, Türel ve Özmen (2010) bilişim teknolojileri öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre öğrenmenin

çabaya daha çok bağlı olduğu yönünde inanca sahip olduklarını ve diğer iki faktörde de cinsiyet açısından bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir.

Bütün bu araştırmalardan elde edilen sonuçların cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermesi, epistemolojik inançların kişisel oluşuna ve kişisel deneyimler, çabalar, olanaklar sonucu elde edilmesinden (Terzi, Şahan, Çelik ve Zöğ, 2015; Tümkiye, 2012) kaynaklanabilir.

Bu çalışmada elde edilen üçüncü bulgu, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, ailelerinin yaşadıkları coğrafi bölgelere göre anlamlı farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Yılmaz (2007), Eroğlu'nun (2004) ve Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan (2011) araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin yaşamlarının en uzun süresini geçirdikleri yerleşim yerine göre epistemolojik inançları anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Yine Eroğlu ve Güven'in (2006) yaptığı araştırmada da öğrencilerin geldikleri yerleşim yerine göre epistemolojik inançlarında bir farklılaşma bulunmamıştır. Bu araştırmaların bulguları ile yaptığımız araştırmamızın bulguları arasında paralellik olduğu söylenebilir.

Bu çalışmadan elde edilen dördüncü bulguya göre, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının epistemolojik inançları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Literatür incelendiğinde bu alanda yapılmış bazı araştırmaların (Demirel, 2014; Demirel ve Çam, 2016; İçen, İlğan ve Göker, 2013; Koç ve Memduhoğlu, 2017) sonuçları yaptığımız araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Yine Oğuz'un (2008) araştırmasında da epistemolojik inançların sınıf düzeyine bağlı olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yapılan başka çalışmalarda da (Aypay, 2011; Bakır ve Adak, 2014; Biçer, Er ve Özel, 2013; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002; Eroğlu ve Güven, 2006; Keskin ve Aydın, 2016; Meral ve Çolak, 2009; Öngen, 2003; Yılmaz, 2007) epistemolojik inançların sınıf düzeyinde farklılığın olduğu belirtmiştir. Kaleci (2013) sınıf düzeyleri açısından incelendiğinde öğrenmenin çabaya ve yeteneğe bağlı olduğuna inanç boyutlarında gruplar arasında anlamlı farklılık bulunurken, tek bir doğrunun var olduğuna inanç boyutunda anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu çalışmanın dördüncü ve beşinci bulguları ise öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının anne ve baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemesidir. Eroğlu ve Güven (2006) ve Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan (2011) üniversite öğrencileri ile gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğrencilerin epistemolojik inançları ile anne eğitim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bazı çalışmalarda da yaptığımız çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmeyen bulgular belirlenmiştir. Yılmaz (2007) ve Ayaz'ın (2009) çalışma sonuçlarına göre anne eğitim durumu, epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı farklılıklara yol açtığı tespit edilmiştir.

Yine araştırma bulgularına göre baba eğitim durumunun epistemolojik inançlar üzerine etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Eroğlu ve Güven'in (2006) araştırma sonucuna göre öğretmen adaylarının baba eğitim durumlarının epistemolojik inançlar üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Buna karşılık De Brabander ve Rozendaal (2007) ilköğretim öğrencilerinin ebeveynleri ile gerçekleştirdikleri çalışmalarında, ebeveynlerin eğitim seviyeleri ile epistemolojik inançları arasında anlamlı, pozitif ve yüksek ilişki bulunduğu yönünde bulgu elde etmişlerdir.

Bu çalışmanın altıncı bulgusuna göre, öğretmen adaylarının okudukları lisans eğitimi ve öğretimi alanından memnuniyetine göre epistemolojik inançları arasında anlamlı farklılık göstermemektedir. Ancak aritmetik ortalamaları incelendiğinde, aritmetik ortalaması “Hayır” olan öğretmen adaylarının “Evet” ve “Kısmen” olan öğretmen adaylarına göre epistemolojik inançlarının daha çok gelişmiş nitelikte oldukları dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın yedinci bulgusuna göre, öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının akademik ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı anlaşılmaktadır. Kazu ve Erten’in (2015) ve Tümkiye (2012) yaptığı araştırmada öğretmen adaylarının akademik başarı düzeylerine göre epistemolojik inançlarının puanlarının anlamlı olarak farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu çalışmanın sonucu da yaptığımız çalışmanın sonucunu desteklediği söylenebilir. Yine Demirel ve Çam’ın (2016) çalışmasında Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının basit bilgi boyutu hariç, akademik başarılarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Demirel’in (2014) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının dört alt boyutu ile akademik başarıları arasında anlamlı ilişkinin olduğu görülmüştür. Sapancı’nın (2012) çalışma sonucuna göre öğretmen adaylarının bilişüstü düzeyi ile akademik başarıları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki vardır. Epistemolojik inançları oluşturan üç faktörden öğrenmenin çabaya bağlı olduğuna yönelik inanç ile başarı arasında pozitif yönlü güçlü bir ilişki; öğrenmenin yeteneğe bağlı olduğuna yönelik inanç ile başarı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki; tek bir doğrunun olduğuna yönelik inanç ile başarı arasında ise negatif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Schommer’ın (1993), çalışma sonucunda da tüm alt boyutlara ilişkin epistemolojik inançları güçlü olan öğrencilerin genel akademik not ortalamalarının daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

## ÖNERİLER

Bu araştırmanın çalışma grubunun sadece sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarından oluşması bir sınırlılık olarak değerlendirilecek olursa, ileriki araştırmalara farklı bölümler ve değişkenler de eklenerek öğretmen adaylarının benimsedikleri epistemolojik inançları daha ayrıntılı olarak incelenebilir. Benzer araştırmalardan farklı olarak görev yapmakta olan öğretmenlerle de gerçekleştirilebilir. Böylece öğretmenlerin epistemolojik inançlarının eğitim-öğretim faaliyetlerine etkileri tespit edilebilir. Ayrıca öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarını geliştirmek için öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanma sürecinde bu tür çalışmaların dikkate alınması sağlanabilir.

## KAYNAKLAR

- Arslan, A. (1996). *Felsefeye Giriş*. Ankara: Vadi Yayıncılık.
- Ayaz, F. (2009). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Yordanması. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, *Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, İzmir.
- Aydemir, N., Aydemir, M. ve Boz, Y. (2013). Lise öğrencilerinin epistemolojik inançları, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(4), 1305-1316.

- Aypay, A. (2011) Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkçe Uyarlaması Ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- Bakır, S. ve Adak, F. (2014). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 3(4), 24-36.
- Biçer, B., Er, H. & Özel, A. (2013) Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Benimsedikleri Eğitim Felsefeleri Arasındaki İlişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 229-242.
- Cevizci, A. (2003). Felsefe Terimleri Sözlüğü. İstanbul: Paradigma.
- Çüçen, A.K. (2001). Bilgi Felsefesi. Bursa: ASA Yayınevi.
- Dağ, M. (1980). Eş'ari kelimada bilgi problemi. *AÜİFD*, IV (4), 77-114.
- De Brabander, C. J. ve Rozendaal, J. S.(2007). Epistemological Beliefs, Social Status, and School Preference: An exploration of relationships. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 141-162.
- Demirel, A. (2014). Fen bilgisi öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının cinsiyete, akademik başarıya ve sınıf düzeyine göre incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Demirel, A. ve Çam, A. (2016). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 874-905.
- Demirli, C., Türel, Y. K. ve Özmen, B. (26-28 Nisan 2010). *Bilişim Teknolojileri Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi*. 10th International Educational Technology Conference (IETC), Boğaziçi Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Deryakulu, D. (2004). Epistemolojik İnançlar. Kuzgun & Deryakulu (Ed.), *Eğitimde Bireysel Farklılıklar İçinde* (s. 259-287). Ankara: Nobel.
- Deryakulu, D. ve Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Eroğlu, S. E. ve Güven, K. (2006). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312.
- Hofer, B. K. (2004). Introduction: Paradigmatic approaches to personal Epistemology. *Educational Psychologist*, 39, 1-3.
- Izgar, H. & Dilmaç, B. (2008). Yönetici adayı öğretmenlerin özyeterlilik algıları ve epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20, 437-446.
- İçen, M., İlğan, A. ve Göker, H. (2013). Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının analizi, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 1(2), 2-11.
- Karabulut, E.O. & Ulucan, H. (2012). Beden eğitimi öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 3 (2).
- Kardash, C. M. & Scholes, R. J. (1996). Effects of preexisting beliefs, epistemological beliefs, and need for cognition on interpretation of controversial issues. *Journal of Educational Psychology*, 88(2), 260-271.
- Kaleci, F. (2013). Matematik öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile öğrenme ve öğretim stilleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-32.
- Karasar, N.(2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi(15.baskı)*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 57-75.
- Keskin, İ. ve Aydın, M. (2016). Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Matematik Ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Örneği. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(13), 29-48.
- Koç Erdamar, G. ve Bangir Alpan, G. (2011). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları, *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA)*, 6(4), 2689-2698.
- Koç, S. ve Memduhoğlu, H.S. (2017). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları: Bir Karma Yöntem Çalışma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(60), 119-134.
- Köse, S. ve Dinç, S. (2012). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının biyoloji özyeterlilik algıları ile epistemolojik inançları arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 121-141.
- Meral, M. ve Çolak, E. (2009). Öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 129-146.
- Oğuz, A. (2008). "Investigation of Turkish Trainee Teachers' Epistemological Beliefs." *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(5), 709-720.
- Öngen, D. (2003). Epistemolojik inançlar ile problem çözme stratejileri arasındaki ilişkiler: eğitim fakülteleri öğrencileri üzerinde bir çalışma. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13, 155-162.
- Paulsen, M. B. ve Wells, C. T. (1998). Domain differences in the epistemological beliefs of collage students. *Research in Higher Education*, 39(4), 365-384.
- Perry, W.G.(1968). *Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college: Avalidation of a scheme*. Cambridge, MA:Bureau of Study Counsel, Harvard University. (ERIC Document Reproduction Service No. ED024315). (Erişim tarihi: 23.10.2014).
- Rakıcıoğlu, A. Ş. (2005). The relationship between epistemological beliefs and teacherefficacy beliefs of english language teaching trainees. *Yayımlanmamış yüksek lisans tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile bilişüstü düzeylerinin akademik başarısıyla ilişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,1(10).
- Schommer, M. (1994). Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6 (4), 293-319.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension.
- Schommer, M. (1993). Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85, 406-411.
- Şahin Taşkın, Ç. (2012). Epistemolojik inançlar: öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını yordayıcı bir değişken. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (19), 273-285.
- Terzi, A. R., Şahan, H. H., Çelik, H. ve Zöğ, H. (2015). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ile eleştirel pedagoji ilkeleri arasındaki ilişki, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 344-356.
- Tezci, E. ve Uysal, A. (2004). Eğitim teknolojisinin gelişmesine epistemolojik yaklaşımların etkisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, TOJET, 3(2). 158-164.

- Tümkaya, S. (2012). Üniversite ğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 75-95.
- Uçak, N. . (2010). Bilgi: Çok yzly bir kavram. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 705-722.
- Yılmaz, A. (2007). Hemşirelik ğrencilerinin Epistemolojik İnançları ile Denetim Odağı Arasındaki İlişki. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

## CURRICULUM, ENVIRONMENTAL DEVELOPMENT AND PUPIL EDUCATION

Haydar Öztaş<sup>1\*</sup>, Ali Alaş<sup>1</sup>, Fulya Öztaş<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Ahmet Keleşoğlu Education Faculty, Necmettin Erbakan University, Meram-Konya

<sup>2</sup>Vacational High School, Selçuk University, Campus-Konya

### ABSTRACT

The curriculum provides valuable instructional resources for students that, if thoughtfully integrated, can enrich lessons and units of study focused on our next Generation Science Standards. By introducing topics of study including local environmental issues, biological diversity, species, populations and their interaction could be beneficial understanding basic environmental values. Also it may helpful environmentally air, water, energy, and resource management. In this point the curriculum is an engaging and effective tool for students to see the relevance of science and engineering to their lives.

The environmentally development programs could provide a lot of benefit pupils education. The highly interactive, and are designed environmental education programs could help teachers achieve standards-based learning goals. Environmental education has traditionally been considered inter disciplinary due to the complexity of its nature and its reliance on practically all other disciplines. However, it would be far better to consider environmental education as a discipline to provide an opportunity to identify and communicate a substantive structure for it.

Furthermore, Environmental education is no less an academic discipline than disciplines such as biology or social studies which, in turn, represent “inter disciplines” of subsumed subjects. In the light of previously studies this study aimed to discuss how a school recycling and waste management program could be beneficial and maintains a tradition of environmental stewardship.

**Keywords:** Environmental education, waste management, curriculum, secondary education

## MÜFREDAT PROGRAMLARI, ÇEVRESEL GELİŞİM VE ÖĞRENCİ EĞİTİMİ

### ÖZET

Müfredat programları öğrenciler için önemli bir yol gösterici ve eğitsel kaynak olup, iyi planlanıp organize edilebildiklerinde, derslerin entegrasyonu ve zenginleştirilmesine yönelik önemli bir kaynak olma özelliğindedirler. Gelecek nesillerin bilimsel standartları yakalayabilmesi için oldukça önemlidir. Öğrencilerin çevresel sorunları ve değerleri tanıyabilmeleri için çevrelerinde bulunan biyolojik çeşitlilik, türler, popülasyonlar ve bunların birbirleri ile olan etkileşimleri temel çevresel değerlerin anlaşılabilmesine olanak sağlar. Bu noktada müfredat programı bilimsel değerler canlılar arasındaki ilişkileri daha analiz etme yeteneği kazanabilirler.

Çevresel geliştirme programları öğrencilerin eğitimlerinde oldukça faydalı olabilir. İyi planlanmış ve disiplinler arası iletişim ve etkileşimi iyi yönlendirilmiş müfredat programları öğretmenlerin hedeflenmiş çevresel eğitim programlarını daha etkin şekilde yerine getirmelerine olanak sağlayabilir. Çevre eğitimi temelde disiplinler arası karmaşık ve disiplinler arası pratik uygulamaları gerektirir. Bununla birlikte çevre eğitimi, mevcut yapılar arasında kuvvetli iletişim kurabilme becerisinin gelişimine yardımcı olur. Bu nedenle akademik ölçülerde çevre



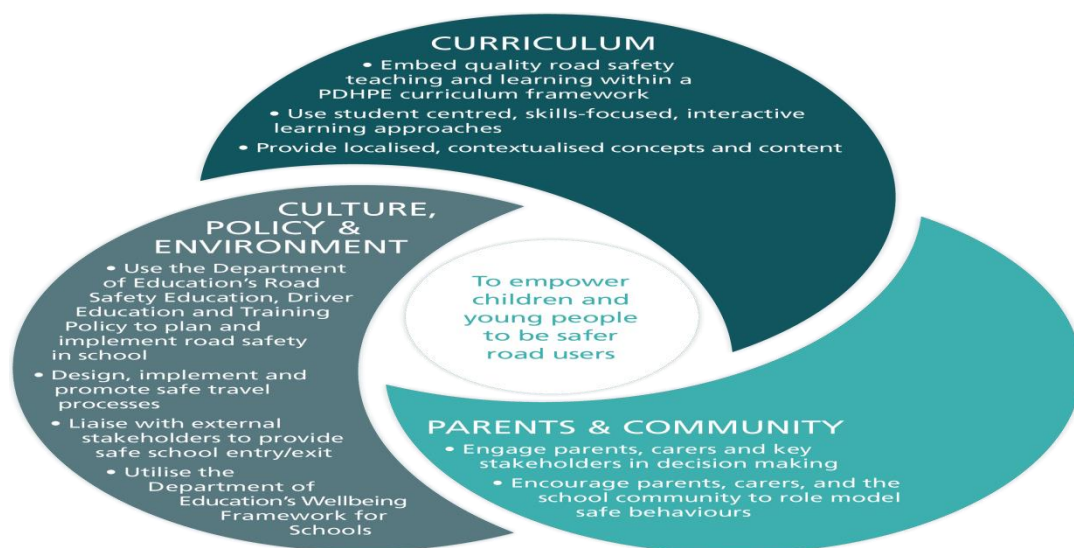
eğitimi, biyoloji ve sosyal çalışmalardan daha önemsiz değildir. Disiplinler arası özelliği evre eğitiminin değerini artırmaktadır. Bu çalışmada daha önce yapılan çalışmaların ışığı altında, lise müfredat programlarında geri dönüşüm ve atık maddelerin faydalı kullanıma kazandırılabilmesi için nelerin yapılması gerektiği, çevresel değerler ve çevresel hizmetler doğrultusunda tartışılacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** evre eğitimi, müfredat, lise eğitimi, atık madde.

## Introduction

The environmental education is a process of infusing into the educational system environmental content in order to enhance the awareness of the people on environmental issues at all levels of education (Thomson & Hoffman, 2003). It is an approach to education which is hoped to bring some solutions to the deterioration relationship between man and the environment.

The environmental education supply an opportunities to pupils construct their own understanding through hands on, minds on investigations involves engaging learners in direct experiences and challenges them to use higher order thinking skills is supportive of the development of an active learning community where learners share ideas and expertise. The awareness of the negative impacts of mankind in the natural environment has risen remarkably and environmental policies and programmes worldwide have being developed.

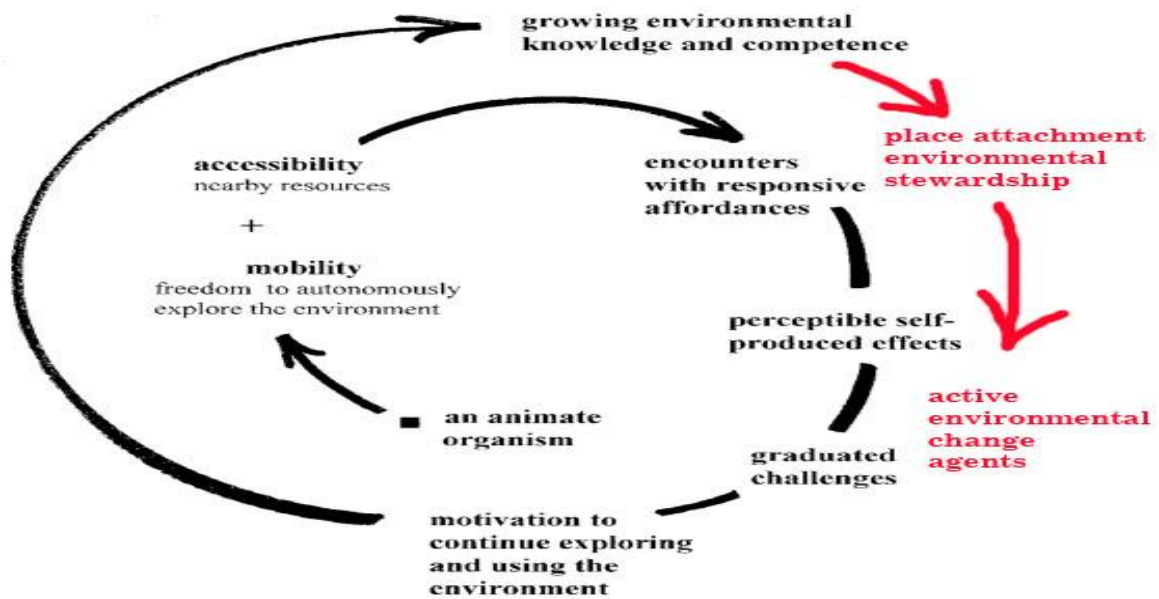


**Figure 1. Education, Culture, Environment And Other Education Inputs And Outputs**

However, there is the need to install the knowledge of the use of environment to the children in primary, secondary and higher institution. Hence the incorporation of environmental education into primary and secondary school curriculum in our country is a way of enhancing the people awareness of the danger of environmental issues.

## Findings & Discussion

It is a vital issue that to enable young people to participate in decision making related to environmental issues in the future (Clayton,2000). This habits of young generation may contribute a more conscious people. Also, may enable learners to develop operational understanding of some of the basic concept and processes such as relating to environmental issues e.g. pollution, deforestation and development of positive attitude against environmental issues (Pe'er et al., 2007). On the other hand these acceptable attitudes can contribute social and cultural development of the people.



**Figure 2. Growing Environmental Knowledge And Active Environmental Changes**

In achieving these goals, environmental education is taught in schools as an infusion of several environmental education themes into existing school subjects in the primary and secondary schools in the country. Although the secondary school syllabus contains no specific subject on environmental education except with sketchy mention in geography, social studies and agricultural science (Palmer, 1998).

Environmental Education as a course of study has come to stay in school system especially the primary and secondary schools, although more needs to be done to sustain the trend. The environmental education has a positive effect towards the natural environment. Thus, this positive attitude and high level of knowledge reveals that the human and material resources in the institution of study have a great impact on the students.

## References

- Palmer J.A. (1998). Towards Progress and Promise, Environmental Education in the 21st Century, pp 240-244.
- Thomson, G., & Hoffman, J. (2003). Measuring the Success of Environmental Education Programs. Calgary, AB: Canadian Parks and Wilderness Society.
- Clayton, S. (2000). Models of justice in the environmental debate. *Journal of Social Issues*, 56(3), 459-474.
- Pe'er, S., Goldman, D., & Yavetz, B. (2007). Environmental literacy in teacher training: Attitude, knowledge, and environmental behavior of beginning teachers. *The Journal of Environmental Education*, 39(1), 45-59.

# ÇEVRE VE SÜRDÜRÜLEBİLİR KALKINMA İÇİN EĞİTİM TEMELLİ DEĞERLER

Ali Alaş<sup>1</sup>, Fulya Öztaş<sup>1</sup>, Haydar Öztaş<sup>2\*</sup>,

<sup>1</sup>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Meram-Konya

<sup>2</sup>Sağlık Hizmetleri MYO, Selçuk Üniversitesi, Kampüs-Konya

## ÖZET

Sürdürülebilir kalkınma hedefleri, diğer bir deyişle küresel hedefler, yoksulluğu ortadan kaldırmak, dünyamızı korumak ve tüm insanların barış ve refah içinde yaşamasını sağlamak için evrensel bir eylem çağrısıdır. Sürdürülebilir kalkınma, bütün toplum ve ülkelerin en büyük arzusu olup, gelişmiş ve gelişmekte olan tüm ülkelerin hükümetlerinin en fazla gayret sarf ettikleri etkinliklerin başında gelmektedir. Tüm toplum ve bireylerin bu isteği benimsemesi ve bu yönde çaba sarf etmeleri ajandanın ana maddesini oluşturmaktadır.

Günümüzde çevresel konulara duyarlılık gittikçe artmakta olup, çevre eğitimi ve bilinçlenmeye yönelik teknolojik çabalar gün geçtikçe çoğalmaktadır. Bununla birlikte mevcut teknolojik ve bilimsel bulguların çevresel sorunların çözümüne yönelik etkinliklerde yeterince kullanıldığını söylemek mümkün değildir. Çevresel sorunların çözümüne yönelik uygulama ve pratik çalışmalar ile bilgiler ile konunun çözümüne yönelik bilgi birikimi arasında önemli bir boşluk mevcuttur. Yeni politikalar, kurumsal reformlar ve teknik çözümler popüler destekten yoksun olup, bilgilerin toplumsal ajandada esaslı bir yere sahip olmadığı görülmektedir. Ekonomik kaygılar sorunların çözümünü yavaşlatmakta veya engellemektedir.

Bu nedenle mevcut çalışmada, çevre için eğitimde kalıcı gelişmelerin neler olabileceği, bireysel ve toplumsal değerlerin çevre eğitiminde nasıl yer alabileceği, eğitimi sosyal, ekonomik ve çevresel değerleri nasıl harmanlayabileceği tartışılmıştır. Bu amaçla beraber çalışma ve çevreye yönelik yeni ve kalıcı plan ve projelerin üretilmesinde çevresel, etik ve ekonomik değerlerin nasıl etkileşebileceği belirtilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** Sürdürülebilir kalkınma, sosyal değerler, eğitim, politika

## VALUES-BASED EDUCATION FOR ENVIRONMENT AND SUSTAINABLE DEVELOPMENT

### ABSTRACT

The sustainable development goals, otherwise known as global goals, are a universal call to action to end poverty, protect the planet and ensure that all people enjoy peace and prosperity. The sustainable development is desire of all countries and peoples to achieve a just and sustainable society. The government efforts of developed and underdeveloped countries will be necessary but not sufficient. Everyone needs to share in this ambition, and this point education must be a key part of this agenda.

Today environmental awareness is more widespread, and with the new technologies of information the access to environmental knowledge is potentially universal. However access to knowledge does not strengthen our connection to the natural environment. The knowledge of environmental problems does not necessarily lead to action to resolve them, in what is termed the knowledge-action gap. New policies, institutional reforms and technical solutions will not be sufficient if they do not receive popular support, especially since the agenda calls for a fundamental transformation in society and the economy in implementation of their responsibility to leave no one behind.

In this study discusses the content and form of education for environment and sustainable development in shaping values, behaviour and lifestyles. Education must be seen as a tool for creating social, economic and environmental capital. Social capital is created when people learn how to consult together and make plans, act to carry out those plans, reflect on the results achieved, and decide on the next steps to move forward towards their objectives.

**Key words:** Sustainable development, social values, education, policies.

## Giriş

Biyo-çeşitlilik, dünyanın bir çok yerinde endişe verici bir hızla yok olmaktadır. Verimli araziler ile tarımsal alanlar hızla yok olmakta ve topraklar kirlenerek verimsizleşmektedir. Bu durum, dünyada geçimini topraktan sağlayan 3.2 milyar insanı tehdit etmektedir.

Besin ve ihtiyaçlarımızı temin ettiğimiz ekosistemler hızla tahrip olmaktadır. 1900'ü yıllardan bu yana sulak alanların yaklaşık %50'si büyük oranda zarar görmüştür. İklim değişikliği ve toprak tahribatına bağlı olarak global ölçekte gelecek 30 yıl içinde küresel anlamda besin üretimi %10 azalacaktır. Oysa ki dünya nüfusu, her yıl ortalama 74 milyon artış göstermektedir.

### **1.Çevre eğitiminde Değerler neden önemlidir?**

- Çocukluk ve gençlik yıllarında bireylerin kendileri için gerekli olan tüm değerleri deneyimleri kendi yaşantılarından kazanma eğilimi vardır.
- Eğitim dışındaki bu kazanımlar, genelde formatif yıllar olarak bilinir ve kazanımlar yönlendirmeden ziyade bireysel deneyimler ve akran grup ve çevreden etkileşim şeklinde olmaktadır. Sürdürülebilir bir kalkınma için toplumların modern tüketim kültürü ile baş etmesi gerekmektedir.
- Ergenlik dönemi öncesi ve ergenlik döneminde baskısız bir ortamda, gençleri çevresel değerler bakımından eğitmek, onlara sosyal sorumluluk ve yardım severlik duygularının kazandırılması, eğitim için önemli görülmektedir.

Gençlerin yaptıkları işlerden haz almaları ve geçici ve mutlu etmeyen modaya dayalı tüketim ekonomisinin çevresel değerlere verdiği zararların bilincinde olmalarına katkı sağlayacak eğitim programları ve beceriye yönelik kazanım elde etmelerine yardımcı olmak, okulların en önemli görevlerinden biri olarak ortaya çıkmaktadır. Çok farklı toplum kategorilerinde yer alan gençlerin farklı etnik, kültürel, dini değerler içermesi ve okullarda bu değerlerin kaynaşması söz konusudur. Sürdürülebilir bir kalkınma ve yaşanılabilen bir çevre için okullarda çevresel değerleri esas alan eğitim önem kazanmaktadır.

Kültürel farklılıklar, tıpkı biyolojik çeşitlilik gibi korunması ve toplumların devamı için gereklidir. Bu nedenle çevresel değerler eğitiminin verildiği okullar, doğadaki çeşitlilik ve farklılıkların korunması yönünde düzenlemeler yapmalıdır. Ekolojik döngüde zincirin farklı halkalarını meydana getiren kültürel değerler, çeşitliliğin sürdürülebilir bir toplumsal yaşam için değerinin öğrenciler tarafından idrak edilmesi gerekir.

### **2. Sonuçlar, Tartışma Ve Öneriler**

Sürdürülebilir çevre eğitiminde dini değerler önemlidir. Çünkü dinlerin ortak noktası olan canlıya değer verme, koruma ve geliştirme öğretisinin sürdürülebilir çevre eğitimi için gereklidir. Bu sebeple, sürdürülebilir çevre eğitiminde dini değerler ve motiflerin de dikkate alınması önemlidir.

“Yaratılanı yaratandan dolayı hoş görme” anlayışı çevre eğitiminin esas unsuru olarak alınmalı ve bireyselleşme, aşağılama, basitleştirme kavramları izole edilmelidir. Çevre eğitiminde “eşitlik prensibi” hakim olmalı ve Yeryüzünde bulunan tüm canlıların saygın olduğu, yaşama haklarının olduğu, her canlının ömründe en az bir defa döl verme hakkına sahip olduğu, temel ilkeler olarak kabul edilmeli ve bu konuda farkındalık oluşturulmalıdır.

Kız-Erkek eşitliği ve kadın haklarına saygı duyulan bir toplumsal yapının çevrede bulunan diğer canlılara da saygı göstereceği ve bunun sürdürülebilir dengeli bir çevre için gerekliliği okullarda yapılan değerler eğitiminde ön plana çıkarılmalıdır.

Çevre ile ilgili ilk değer yargılarını annemizden alırız. Bu nedenle, çevresel değerlere saygılı ve bu konuda deneyimli anne adaylarının eğitilmesinin toplum için önemi büyüktür. Bu bağlamda, çevre eğitiminin ana unsuru olarak kız öğrencilerin alınması, erkek öğrenciler kadar, kız öğrencilerin de değerler eğitiminin ve onun pratik uygulama becerilerini kazanmalarının önü açılmalıdır.

Değerler uygulamaya konulmadıkça, çok fazla anlam içermez. Bu nedenle öğrenilen çevresel değerlerin pratik olarak kullanımına yönelik önlemlerin alınması gerekir. Öğrencilere ağaç dikerek, temizlik yaparak, komşuluk ilişkilerine değer vererek, çevrelerinde yaşayan canlılarında ihtiyaçları olabileceğini onlara her zaman yardım etmeleri ve bunlardan mutluluk duymalarının gerekliliği ve hazzı tattırılmalıdır.

Tüketim ekonomisine dayalı birey eğitimi, toplumda kötümser ve egoist bireylerin artmasına sebep olmaktadır. Böyle bir birey, yaptığı işten ve yaşantı tarzından haz almaz, çevresi ve çevresinde bulunan diğer canlılar için herhangi faydalı olan bir şey yapmadığı için çevresel kirlenmeyi umursamaz ve duyguları tatmin olmadığı için çoğunlukla mutsuz olur.

Çevre eğitiminde fedakârlık ve öz veri ön plana çıkarılmalıdır. Fedakâr ve özverili bireyler, mevcut potansiyellerini ihtiyaç duyulduğu takdirde, diğer canlılar için karşılıksız kullanabilirler.

Doğal kaynakların ekonomik ve bilinçli kullanımı için çevre eğitimi önemlidir. Çevreye duyarlı iş becerilerinin geliştirilebilmesi yeni iş kolları için deneyim kazanmaya, uygun olmayan sosyal yapı kaynaklı dirençleri kırmaya ve çevreye zarar vermeden yeni ve ekonomik değeri olan yaşam koşullarının yaratılması gerekmektedir. Çevresel bakış açısı esas alındığında, çevresel değerlerin restorasyonu, uygun hale getirilmesi ve yeniden yapılandırılmalarının yapılabilmesi için doğal kaynakların ekonomik ve bilinçli kullanımı şarttır. Toplumların sürdürülebilir bir yaşamlarının olabilmesi için mevcut durum ve düzendeki öğelerin yerlerine, yeni ve daha kullanışlılarının getirilmesine imkân sağlanmalıdır.

İnsanı, canlıları ve çevreyi esas alan çevresel değerlerin hakim olduğu sürdürülebilir çevre eğitimi, günümüzde önem kazanmaktadır. Çevre eğitime yönelik öğelerde iklim değişiminin önemli yer alması, değerler eğitiminde buna da önem verilmesi gerekmektedir.

Bilimsel ve etik değerleri eğitiminin sosyal, kültürel değerler eğitimi yanında, ekonomik değişimlerin çevresel etkileri, endüstriyel atıklar ve aşırı tüketim nedeniyle çevresel kirlenmeye veya çevresel kaynakların adil olmayan kullanımına yol açan alışkanlıkların dini ve kültürel değerler esas alınarak çevre eğitiminde tekrar kullanımı zorunlu görülmektedir.

### **3. Kaynaklar**

Eloy Anello (2008) A Framework for Good Governance in the Public Pharmaceutical Sector. Working draft for field testing and revision, April 2008. World Health Organization. 45 p. <http://www.who.int/medicines/areas/policy/goodgovernance/GGMFramework20...>

Robinson, Jenny Perlman (2015). Getting millions to learn: An education revolution in rural communities of Central and South America. Brookings Blog Education plus Development, 11 March 2015. <http://www.brookings.edu/blogs/education-plus-development/posts/2015/03...>

UN. (2015). Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. Outcome document of the Summit for the adoption of the Post-2015 Development Agenda, New York, 25-27 September 2015. A/70/L.1. New York: United Nations. [http://www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/70/L.1&Lang=E)

UNECE. (2015). Committee on Environmental Policy. ECE/CEP/2015/8 of 18 August 2015.

# ÖĞRENCİLER GERÇEKTEN ÇEVRESEL SORUNLARIN VE BUNLARIN ÇÖZÜMLERİNİN FARKINDALAR MI ?

Fulya Öztaş<sup>1</sup>, Haydar Öztaş<sup>2\*</sup>, Ali Alaş<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Sağlık Hizmetleri MYO, Selçuk Üniversitesi, Kampüs-Konya

<sup>2</sup>Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Meram-Konya

## ÖZET

Son yüzyılda iklim hızlı bir şekilde değişmekte ve sıcaklıklar artmaktadır. Gelecek elli yılda sıcaklıkların 2 ile 4 °C arasında artması beklenmektedir. Böyle bir sıcaklık artışının su kaynaklarının azalmasına, tarımsal ürünlerinin üretiminde daralmaya ve buna bağlı olarak yeterince eslenememe ve milyonlarca insan ile hayvanların ölümüne yol açmasına yol açacaktır.

Eğitimin çevresel kaynakların ve değerlerin korumasında ve geliştirilmesinde önemli bir yere sahip olduğu, bireysel davranış ve tutumu şekillendirdiği bilinmektedir. Bu nedenle fazla sayıda öğrenci ve kişinin çevreye karşı tutum ve davranışlarında farkındalık yaratılması önemli görülmektedir. Okullarda çevre eğitimi ile ilgili dersler ve aktivitelerde atık maddelerin yönetimi ve atık maddelerin tekrar kullanım amacıyla kazanılması ile ilgili oldukça fazla tartışma ve fikir alış verişi yapılmaktadır. Bu durum çevresel sürdürülebilirlik bakımından önemlidir. Öğrencilerin özellikle iklim değişimi ve bunun çevresel etkileri konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları bilinmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Çevre sorunları, lise eğitimi, iklim değişimi, biyolojik çeşitlilik

## DOES THE PUPIL REALLY NEED OF UNDERSTAND ENVIRONMENTAL PROBLEMS AND SOLVE THEM?

### ABSTRACT

The climate is changing continuously and temperatures increases are a serious in the last century. It is guess that the temperature could increase between 2 and 4 °C next fitty years. Such large temperature increases would lead to water shortages for billions of people, reduce agricultural yields, increase malnutrition related deaths by millions and lead to the extinction of a large part of animal species.

It is well known that education plays a vital role in increasing awareness of environmental challenges and shaping the attitudes and behaviours that can make a difference. We need to do much more pupils awareness of environmental issues. In the schools during environmental education lecture in most of classrooms already discuss important issues like recycling or sustainable consumption.

Students at this proficiency level were aware of environmental issues and understood their complexity, which suggests that they have an adequate understanding of the challenges that climate change presents. But is has been shown that a large amount of students were unable to answer questions about basic environmental phenomena. They were also much more likely to be overly optimistic about environmental issues and much less aware of the dramatic consequences of inaction.

In this study it has been discussed that for basic education and training, policy measures such as work-based learning and the provision of better career guidance can be powerful tools to strengthen the link between environmental skills development of secondary pupils.

**Key words: environmental issues, secondary education, climate change,**

## Giriş

Son yüzyılda iklim, hızlı bir şekilde değişmekte ve sıcaklıklar artmaktadır. İklim bilimcilerin hesaplamalarına göre eğer sera gazlarının salınımları azaltılmazsa, küresel ortalama sıcaklık 2100 yılına kadar 3 °C civarında artış gösterecektir (Öcal ve ark. 2011).

Bu konuda çalışan bilim insanları tarafından hazırlanan senaryolara göre;

- 2100 yılına kadar deniz seviyesi 70 cm civarında yükselecektir. Bunun sonucunda bir çok verimli tarım arazisi kullanılamaz hale gelebilecektir.

- Ayrıca deniz yüzeyinde sıcaklık artışı oluşacak ve bunun sonucunda şiddetli kasırgalar ve sel felaketleri sık sık görülebilecektir.

- Buzullar eriyecektir.

İklim kuşaklarının daha kuzeye doğru kayması sonucu orta ve daha yüksek enlemlerde yer alan ormanlık alanlar kuraklık sebebiyle yok olup, bozkıra dönüşecektir.

- Kuraklık sebebiyle tarımsal üretim oldukça azalacaktır.

- Bitkisel ve hayvansal kaynaklı besin maddesi üretim maliyetleri çok yükselecek ve alım gücü düşen insanlık yoksullaşacaktır.

<b>Gazlar</b>	<b>Katkı Oranı (%)</b>	<b>Emisyon (salınım) Kaynakları</b>
<i>CO<sub>2</sub></i>	50	Kömür, petrol, doğal gaz gibi fosil yakıtların yakılması, tropik ormanların yok edilmesi.
<i>CFC'lar</i>	22	Buzdolaplarındaki soğutucu maddeler, elektronik temizleme maddeleri, sert ve yumuşak köpük üretimi, sprey kutularındaki iticiler.
<i>CH<sub>4</sub></i>	14	Çöp toplama alanları, kömür madenleri, doğal gaz kaçakları, pirinç tarlaları, sığır yetiştiriciliği vb.
<i>O<sub>3</sub></i>	7	Trafik, termik santrallerdeki yanma olayları, tropikal ormanların yok edilmesi,
<i>N<sub>2</sub>O</i>	4	Tarımda suni gübre kullanımı
	3	Atmosferdeki su buharındaki artışlar.

**Tablo 1. Küresel Isınmaya Sebep Olan Sera Gazları Ve Emisyon Oranları**

## Bulgular ve Tartışma

Küresel ısınma sonucunda yeryüzünde iklim değişikliği problemi ortaya çıkmıştır. Bütün insanlığı ve canlıları ilgilendiren bu problemin çözümü için sera gazları emisyonlarının (salınımları) azaltılmasına yönelik uluslararası düzeyde tedbirler alınması şarttır.

Küresel iklim değişikliğini önlemek için Dünya ülkeleri küresel iklim değişikliğini önlemek için sera etkisini azaltmak üzere toplanıp, sözleşmeler imzalayarak çeşitli tedbirler almışlardır. Bu konuda yapılan toplantılardan bazıları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Yıl	Sözleşme Adı	Amacı
1985	Viyana sözleşmesi	Ozon tabakasının incelmelerini önlemek.
1987	Montreal protokolü	CFC salınımlarının azaltmak (Ozon tabakasının incelten maddelerin azaltılması ve kontrol edilmesini sağlamak).
1992	Dünya çevre konferansı	Enerji kullanımından kaynaklanan <b>CO2 salınımlarının azaltmak.</b>
1997	<b>Kyoto protokolü</b>	<b>Küresel ısınma ve iklim değişikliği konusunda mücadeleyi sağlamaya yöneliktir.</b>

**Tablo 2. Küresel İklim Değişikliğinin Değerlendirilmesi Ve Önlemler Alınması Amacıyla Yapılan Uluslararası Toplantılar Ve Bu Toplantıların Amaçları**

**Kyoto Protokolü ile devreye girecek önlemler;**

- Atmosfere salınan sera gazı miktarı %5'e çekilecek,
- Endüstriden, motorlu taşıtlardan, ısıtmadan kaynaklanan sera gazı miktarını azaltmaya yönelik mevzuat yeniden düzenlenecek,
- Daha az enerji ile ısınma, daha az enerji tüketen araçlarla uzun yol alma, daha az enerji tüketen teknoloji sistemlerini endüstriye yerleştirme sağlanacak, ulaşımda, çöp depolamada çevrecilik temel ilke olacak. Atmosfere bırakılan metan ve karbon dioksit oranının düşürülmesi için alternatif enerji kaynakları tercih edilecek,
- Fosil yakıtlar yerine örneğin biyo-dizel yakıt kullanılacak,
- Çimento, demir-çelik ve kireç fabrikaları gibi yüksek enerji tüketen işletmelerde atık işlemleri yeniden düzenlenecek

Termik santrallerde daha az karbon çıkartan sistemler, teknolojiler devreye sokulacak,

- Güneş enerjisinin önü açılacak, nükleer enerjide karbon sıfır olduğu için dünyada bu enerji ön plana çıkarılacak,
- Fazla yakıt tüketen ve fazla karbon üreten daha fazla vergi alınacaktır.

Ancak yerkürenin değişik bölgelerinde etkili olmaya başlayan kuraklık, çoraklaşma, sıcak hava akımları, su baskınları o bölgelerde yaşanan halkı doğrudan etkilemekte olup, kitlelerin küresel iklim değişimine sebep olan sera gazı etkisinin nedenlerinin ortadan kaldırılmasına yönelik bilinçlenme birikimleri gittikçe artmaktadır.

- Çok geç olmadan küresel hareketlerin politik etkilerinin görülmeye başlaması gerekmektedir.



## **Çevresel değerler ve sorumluluk bilinci**

- Günümüzde yaşadığımız çevre problemleri, insanoğlunun yaşam tarzından ve daha rahat yaşama arzusundan kaynaklanmaktadır.
- Çevre problemlerinin çözümünde farkındalık oluşturulması ve tüketim alışkanlıklarının değiştirilmesi şarttır.
- Küresel ısınma ile ilgili üç ayrı üniversitede yapılan bir çalışmada, Sınıf öğretmenliği, Fen bilgisi ve Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının küresel ısınma ile ilgili kavram yanılgılarına sahip olduğu tespit edilmiştir.

Diğer taraftan yapılan çalışmalara göre çevreye karşı pozitif tutumlar konusunda yaş bağılı olarak ters ilişki söz konusudur. Genç bireyler çevresel problemler konusunda daha duyarlı iken, yaş ilerledikçe çevre problemlerine duyarlılığın azaldığı tespit edilmiştir. Ancak bu konuda yapılan birçok çalışma sonuçlarına göre erkekler ile kadınlar arasında bir fark tespit edilememiştir.

## **Sonuçlar**

- Çevresel sorunların çözümünde farkındalık, bilinçlendirme ve eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Zira tutumların oluşumu; Bilişsel, duyuşsal veya davranışsal (deneyime) eylemlerle gerçekleşir (Asunta, 2003).
- Bu bakımdan, öğrencilerin okul öncesinden başlamak üzere ilk ve orta öğretimde ve üniversitede başta fen bilimleri dersleri olmak üzere, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi derslerinde uygulamalı olarak eğitimler verilmelidir.
- Ayrıca sivil toplum kuruluşlarının da bu konudaki katkıları önemsenmelidir.

Nitekim MEB 2017 ve 2018 yılında hazırladığı ders programlarında , bu konuda değerler eğitimi ile ilgili kazanımlara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilköğretim Fen Bilgisi ders müfredatında; “Öğretim programlarında yer alan “kök değerler” şunlardır: adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik. Bu değerler, öğrenme öğretme sürecinde hem kendi başlarına, hem ilişkili olduğu alt değerlerle ve hem de öteki kök değerlerle birlikte ele alınarak hayat bulacaktır” denilmektedir (MEB, 2018).

## **Kaynakça**

Asunta, T. (2003). Knowledge of environmental issues. University of Jyväskylä. Finland. Dissertat,on Thesis. 159 pp.

Öcal, A., Kışoğlu, M., Alaş, A., Gürbüz, H. (2011).Turkish prospective teachers’ understanding and misunderstanding on global warming. International Research in Geographical and Environmental Education, 20(3), 215-226.

Anonim (2016). Türkiye Çevre Durum Raporu.T.C. Çevre ve Şehircilik Bakanlığı yayını, 318s. Ankara.

MEB (2018). İlköğretim Fen Bilimleri ders müfredatı.

# SUÇA BULAŞMIŞ ERKEKLERİN STRESLE BAŞA ÇIKMA TARZLARI VE BAZI RUHSAL BELİRTİLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

**Doç. Dr. Binnaz Kıran**

*Mersin Üniversitesi, binkiran2002@yahoo.com*

**Dr. Nurcan Çiçek**

*Mersin Üniversitesi, nurangokcakan@gmail.com*

## ÖZET

Suç ya da suçlu davranış, insanın biyolojik, psikolojik, fizyolojik, toplumsal, kültürel vb. özelliklerinin biri ya da bir kaçının neden olduğu bir olgudur. Suça bulaşmış bireylerin davranışlarının, ruhsal belirtilerden depresyon, anksiyete ve öfke-düşmanlık ve stresle başa çıkma tarzlarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bundan dolayı bu çalışmada, hakkında suça bulaştığı için az bir defa yasal işlem yapılmış olan erkeklerin stresle başa çıkma tarzları ve ruhsal belirtilerinden depresyon, anksiyete ve öfke-düşmanlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak hayatında en az bir defa suça bulaşmış ve hakkında yasal işlem yapılmış 91 erkek katılmıştır. Bu erkeklerin büyük çoğunluğunun Lise Mezunu (%75), 18-37 yaşlarında (% 79) ve bekar (%56) oldukları görülmektedir. Veriler, Derogotis (1977) tarafından geliştirilen ve Türkçe'ye uyarlama çalışması Dağ (2000) tarafından yapılan "SCL-90- R" ve Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilen, Şahin ve Durak (1995) tarafından Uyarlanan "Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman Brown korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları; depresyon ile çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı arasında, anksiyete ile çaresiz yaklaşım ve boyun eğici yaklaşım arasında ve öfke-düşmanlık ile kendine güvenli yaklaşım ve çaresiz yaklaşım arasında anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırmada elde edilen bulgular alan yazın doğrultusunda tartışılmıştır.

## THE INVESTIGATION THE RELATIONSHIP BETWEEN OF STRESS COPING STYLE AND SOME PSYCHIATRIC SYMPTOMS ACCORDING TO MALE CRIMINALITY

**Doç. Dr. Binnaz Kıran**

*Mersin Üniversitesi, binkiran2002@yahoo.com*

**Dr. Nurcan Çiçek**

*Mersin Universty, nurangokcakan@gmail.com*

## ABSTRACT

Criminal or criminal behavior is defined as a person's biological, psychological, physiological, social, cultural, etc. It is a fact that one or more of the features are caused. It is believed that the behavior of criminals is associated with depression, anxiety, anger-hostility, and stress coping styles . Therefore, in this study, it was

aimed to investigate the relationship between psychiatric symptoms (depression, anxiety and anger-hostility), and stress coping styles of men who have been legalized at least once because of their suicide. The sample of the study was determined using the snowball sampling method. The sample consisted of 91 men who had been sucked at least once in their life and who had been legally processed. The majority of these males are high school graduates (75%), aged 18-37 (79%) and single (56%). The data are collected "SCL-90- R" was developed by Deragotis (1977) and adapted to Turkish by Dağ (2000) and "Stress Coping Styles Scale" was developed by Folkman and Lazarus, adapted to Turkish by Şahin and Durak (1995). The Spearman Brown correlation coefficient was used to determine the relationship between the variables because the data were not normally distributed. The results of the study showed that there was a significant difference between anxiety, helpless approach and submissive approach, and between anger-hostility and self-confident and helpless approach between depression and helpless approach, submissive approach, and social support seeking approach. Findings obtained in the research are discussed in the literature.

**Keywords:** Psychiatric symptoms, depression, anxiety and anger-hostility, stress coping styles

## 1. Giriş

Suç ya da suçluluk, eski zamanlardan günümüze kadar önemini yitirmeden gelen bir olgudur. Suçun olmadığı toplum bu güne kadar görülmemiştir. Günümüzde ise suç olgusunun özellikle yoksul ülkelerde, sanayileşme, kentleşme, göç ve aile yapısından kaynaklandığı düşünülmektedir. Suç ya da suçlu davranış, insanın biyolojik, psikolojik, fizyolojik, toplumsal, kültürel vb. özelliklerinin biri ya da bir kaçının neden olduğu bir olgudur. Ozankaya (1984:110) suçu, bir toplumda haksız sayılan, yazılı-yazısız kurallarla yasaklanan ve yaptırımlara bağlanan davranış ve eylemler olarak tanımlamaktadır.

Suç, şiddet, saldırganlık v.b konularda yapılan çalışmalar cinsiyet açısından incelendiğinde özellikle erkeklerin daha saldırgan ve suça daha fazla karışmış oldukları görülmektedir (Aspy ve ark, 2004; Sargın, 2008). Antisosyal davranışları cinsiyet açısından inceleyen bir başka araştırmada da erkeklerin kadınlara göre daha fazla antisosyal davranışlar (özellikle de şiddet içerikli) gösterdikleri görülmüştür (Komarovskaya ve ark., 2007). Suç işleyen erkeklerle ilgili bir çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Bunlardan (Seager, 2005) Kanada'da 50 erkek tutuklu ile yaptığı çalışmasında, şiddet gösteren erkeklerde dürtüsellik ve şiddet içeren bilişsel şemaların daha fazla olduğunu belirtmektedir. Hükümlü erkeklerle yürütülen bir başka çalışmada ise çocukluğunda cinsel istismara uğramış bireylerin çocuklara yönelik cinsel suçları daha çok işlediği, çocukluğunda fiziksel istismara uğramış bireylerin, daha fazla kasten adam öldürme, tecavüz gibi suçlar işlediği görülmüştür (Felson ve Lane, 2009). Eş şiddeti uygulayan 18 mahkumla yapılan bir başka çalışmada erkek olarak kadın üzerinde hakimiyet kurmak için şiddet uygulamanın gerekli hakları olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu erkekler uyguladıkları şiddetin sebebi olarak aile ilişkileri, eğitim sistemi, yoksulluk, sosyal çevre ve rol modellerin eksikliğini göstermektedirler (Öztürk, 2014).

Suç ve suçlu davranışlar incelenirken gelişiminde ailenin, diğer yakın çevre, okul, sosyo ekonomik yapı ve kültürün biçimlendirdiği ruh sağlığının da incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Ruh sağlığı; kişinin kendisiyle, çevresini oluşturan kişiler ile toplumla barış içerisinde olması; devamlı denge, düzen ile uyum sağlayabilmek için gerekli gayreti devam ettirebilmesi olarak tarif edilmektedir (WHO, 2001). Ruh sağlığı bozukluğu ise bireyin içsel çatışmalarından kurtulmak amacıyla oluşturduğu yetersiz çabaların sonucudur olarak tanımlanabilir (Davidson ve Neale, 2004). Ruh sağlığı ile ilgili bozukluklarının veya bireylerin kişilik sorunlarının ve bireylerin hissettikleri stresin suça yönelmeyi artırdığı gözlenmektedir. Kişilik bozuklukları ile şiddet suçları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmada mahkumlar arasında %25 ile %50 arasında sınırdaki kişilik bozukluğu görüldüğü, sınırdaki kişilik bozukluğu erkeklerde daha fazla görüldüğü, şiddet saldırganlık gibi suçları sıklıkla işledikleri görülmüştür (Latalova, Prasko 2010; Sansone ve ark. 2012; Ruiz, Hernández 2015). Yakın partnere şiddet uygulayan erkek mahkumlarla yapılan bir çalışmada şiddet uygulama suçu işlemiş erkeklerin mala zarar verme suçu işlemiş erkeklere göre çok daha fazla sınırdaki kişilik bozukluğu gösterdikleri ve kontrol kaybında sorun yaşadıkları, aşırı kıskanç oldukları, ilişkiden az memnuniyet duydukları ve şiddet mağdurunu aşırı suçladıkları görülmüştür. Kişilik bozuklukları ile şiddet arasındaki ilişkiyi inceleyen başka bir çalışmada şiddet suçu işlemiş paranoid ve narsist kişilik bozukluğuna sahip erkekler başkalarını hatalı görüp suça yöneldiği, sınır kişilik bozukluğuna sahip şiddet suçu işlemiş erkekler ise kendilerini suçladıkları ve işledikleri suçtan dolayı kendilerinden tiksindikleri ortaya çıkmıştır (Sinnamon, 2014).

Ruhsal belirtiler bireylerin genel ruh halinin ve kişiliğinin bir göstergesidir. Söz konusu suça karışmış bireyler olduğu için bu çalışmada özellikle olumsuz ruhsal belirtilerden depresyon, anksiyete ve öfke-düşmanlık ele alınmıştır.

Depresyon; derin üzüntülü, bazen de hem üzüntülü, hem bunaltılı bir duygu durumla beraber, düşünce, konuşma, devinim ile fizyolojik görevlerde yavaşlama, durgunlaşma ve bunların yanı sıra, küçüklük, güçsüzlük, değersizlik, isteksizlik, karamsarlık duygu ve düşünceleri ile belirli bir sendromu ifade etmektedir (Budak, 2003:203; Öztürk, 2015). Basit bir üzüntünün ötesine geçmiş olan depresif duygulanma, düşünce, eylem, biyolojik görev bozuklukları da eşlik eder ve bu biçimde depresif duygu durum bozukluğu hemen her zaman kişilerarası, sosyal ve mesleki işlevsellikte bozulma ile neticelenir (Köroğlu, 1993).

Kaygı; tehlike ile başa çıkmada uyum sağlayıcı bir düzenek olarak görülen kaygı önemli bir duygu olup, kişinin kendini güvensiz hissettiği olaylar karşısında geliştirdiği doğal bir geri bildirim olarak kendini göstermektedir. Kaygı, çoğunlukla tehlikeyi haber eden, tehlide karşı uyarıcı ve koruyucu, bir tehlikeye karşı hissedilen huzursuzluk ve gerilim, kişiliğin bilinçli olan tarafıyla algılanan ve kavranan bir durum niteliğindedir (Karakaş, 2009). Birey huzursuzdur, kötü bir durum ile karşılaşacağından endişe duymaktadır. Fakat bu durumu açıklamayı sağlayacak nesnel bir tehlike veya tehdit olgusu tanımlanamamaktadır (Sungur, 1997). Her bireyde farklı seviyelerde kaygı bulunur. Ancak kaygının seviyesi ve çeşidi önemlidir. Kaygı kişinin günlük hayatının merkezi olur ve kişi kaygı üzerinde odaklanırsa, o zaman birey normal hayatını devam ettiremez duruma gelir (Cüceloğlu, 2012:440).

Öfke- Düşmanlık: Öfke, kişinin istek, gereksinim ve planlarına engel olması ve haksızlıklara uğraması durumunda, kendini pozitif yönlerden açıklayamaması neticesinde yaşadığı duygudur (Şahin, 2010). Öfke

kontrol altına alınamayan ve yıkıcı bir şekilde davranışlara yansıyan saldırgan ve oldukça zarar verici tepkilere dönüşebilme potansiyeline sahiptir (Soykan, 2003). Öfkenin negatif olarak değerlendirmeye alınması; çoğunlukla öfkenin ifade edilme biçiminden kaynaklanmaktadır. Öfkeyle baş edebilme, öfkenin bastırılıp yokmuş gibi görülmesiyle değil, tanınması ile mümkün hale gelir (Morris CG. 2002).

Erkek yetişkinle yapılan başka bir araştırmada da erkek cinsiyet rolü ile şiddet ve öfke arasında yüksek ilişki bulunmuştur (Parrott, Zeichner, 2008). Düşmanlık, öfke duygularını içinde bulundurmasına karşın, diğer bireylere direkt olarak zarar vermek gayesiyle yapılan saldırgan davranışları da tetikleyen bir tanıma sahiptir. Öfke ve düşmanlık, genellikle duygu ve tutumlarla bağlantılıyken, saldırganlık, başka insanlara veya objelere karşı, tahrip ve zarar verici davranışları içermektedir (Balkaya ve Şahin, 2003).

### 1.1 Stres ve Başa Çıkma Yolları

Stres kavramının bir çok tanımı yapılmıştır. Stresin ilk tanımını yapan Selye (1976) kısaca “bedenin kendisine yapılan herhangi bir baskıya belirli olmayan tepkisini stres” olarak tanımlamıştır. McNerney (1974) stresi “bedenin korkutucu, heyecanlandırıcı, zihni karıştırıcı tehlikeli ya da rahatsızlık verici durumlara karşı fiziksel, zihinsel ve kimyasal tepkileri” olarak tanımlamıştır. Graham-Bonnalie (1972)’e göre stres bireyde istenmeyen ve hoş olmayan etkilere yol açan dıştan gelen zararlı bir güç/ baskı olarak tanımlanmıştır. Selye (1974) stresörü stres üreten bir uyarıcı olarak belirtmektedir. Aynı zamanda Selye stresten tamamıyla kurtulmamızın ancak ölümlerle gerçekleşebileceğini vurgulamaktadır (Hall and Williams,2009). Stres tepkileri stresörler tarafından açığa vurulan fiziksel, psikolojik ve davranışsal cevaplardır (Baltaş, 1984).

Stresle başa çıkma veya diğer bir deyişle stres yönetimi, ruh ve beden sağlığını korumak ve verimli bir yaşam sürdürebilmek için gereklidir. Stresle başa çıkmanın amacı stresin tamamen yok edilmesi değildir. Aslında böyle bir şeyi başarmak da mümkün değildir. Esas amaç, insanın yaşamını ve verimliliğini olumsuz yönde etkileyen stres miktarını azaltmaktır. Bireyler, farkında oldukları stres faktörleri ya da tehlikeleri önlemek için uyum sağlayıcı (adaptif) veya uyum göstermeyen (maladaptif) başa çıkma stratejileri kullanırlar. Uyum sağlayıcı stratejiler problem çözmeye yönelik ve duyguları azaltmaya yarayan stratejilerdir (Ercan, 2002).

Literatür incelendiğinde suç, çeşitli ruhsal belirtiler ve stresle başa çıkmanın ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Özellikle suça karışan erkeklerle ilgili yapılan çok fazla çalışmaya ulaşılmamıştır. Genellikle suç mağduru bireylerle çalışılmaktadır. Bu çalışmada bu mağduriyetlerin kaynağı olan erkeklerle çalışılarak, sorunlara daha uygulanabilir öneriler getirileceği düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, hakkında suça karıştığı için az bir defa yasal işlem yapılmış olan erkeklerin stresle başa çıkma tarzları ve ruhsal belirtilerinden depresyon, anksiyete ve öfke-düşmanlık arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Depresyon ile stresle başa çıkma tarzları (kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Anksiyete ile stresle başa çıkma tarzları (kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

3. Öfke-Düşmanlık ile stresle başa çıkma tarzları (kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışmaya kartopu örnekleme yöntemi kullanılarak hayatında en az bir defa suça karışmış ve hakkında yasal işlem yapılmış 91 erkek katılmıştır. Kartopu örnekleme özel ve mahrem konularda bilgi toplamak amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Bu çalışmada da bireylere direk ulaşmak amacıyla böyle bir yöntemi kullanılmıştır. Bu erkeklerin büyük çoğunluğunun Lise Mezunu (%75), 18-37 yaşlarında (% 79) ve bekar (%56) oldukları görülmektedir.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

#### 2.2.1. SCL 90-R Ölçeği

Derogotis tarafından 1977 yılında geliştirilen SCL-90- R kendini değerlendirme türü bir psikolojik belirti tarama aracıdır. Ölçeğin ülkemizdeki son geçerlik-güvenirlik çalışmaları Dağ (2000) tarafından yürütülmüştür. Toplam 90 maddeden oluşan test hiç (0), çok az (1), orta derecede (2), oldukça fazla (3) ve aşırı düzeyde (4) şeklinde 5'li Likert tipi değerlendirmeye dayanmaktadır. Testin toplam 10 alt ölçeği bulunmaktadır. Bunlar. Somatizasyon, Obsesif-Kompulsif, Kişilerarası Duyarlık, Depresyon, Anksiyete Öfke- Düşmanlık, Fobik Anksiyete, Paronoid Düşünce, Psikotizm ve Ek Maddelerden oluşmaktadır.

Ölçeğin ülkemizde uyarlama çalışmalarından ilki Kılıç (1987) tarafından yapılmıştır. 122 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan çalışmada, Pearson momentler çarpımı tekniği ile elde edilen alt testlere ait değişmezlik katsayıları .63 ile.84 arasındadır. Dağ (2000) çalışmasında Cronbach alfa değerini “.97” olarak bulmuştur. Bu çalışmada Ölçeğin sadece; depresyon, anksiyete ve Öfke-düşmanlık alt ölçekleri kullanılmıştır.

#### 2.2.2. Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği

Araştırmada Folkman ve Lazarus tarafından geliştirilmiş olan, Şahin ve Durak (1995) tarafından kısaltması ve üniversite öğrencilerine uyarlaması yapılan, yeni adıyla “Stresle Başa Çıkma Tarzları Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek toplam 30 maddeden ve 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Alt ölçeklerin Cronbach Alpha katsayıları .47 ile .80 arasında değişmektedir.

1. Kendine güvenli yaklaşım (Her şeye yeniden başlayacak gücü kendimde bulurum.)
2. İyimser yaklaşım (Olaydan / olaylardan olumlu bir şey çıkarmaya çalışırım.)
3. Çaresiz yaklaşım (Kendimi kapana sıkışmış gibi hissedirim.)
4. Boyun eğici yaklaşım (Olanlar karşısında “Kaderim buymuş.” derim.)

5. Sosyal desteğe başvurma yaklaşımı(Sorunun gerçek nedenini anlayabilmek için başkalarına danışırım.) ( Özden,2010).

### 2.3. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıp dağılmadığı Kolmogorov-Smirnov'la test edilmiş ve sonuç anlamlı çıkmıştır. Bu nedenle bağımlı değişkenlere ait verilerin normal dağılmadığı görülmüştür. Verilerin normal dağılmaması nedeniyle değişkenler arasındaki ilişkiyi tespit etmek için Spearman Brown korelasyon katsayısı ( r ) kullanılmıştır.

### 3. Bulgular

3. 1. Depresyon ile Stresle Başa Çıkma Tarzları (kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 1 Depresyon puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzlarına ait puanlar arasındaki Korelasyon Katsayısı

Değişkenler	N	Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( r )	P
Depresyon	91	,189	,073
Kendine güvenli yaklaşım			
Depresyon	91	,499	,000**
Çaresiz yaklaşım			
Depresyon	91	,048	,652
İyimser yaklaşım			
Depresyon	91	,499	,000**
Boyun eğici yaklaşım			
Depresyon	91	,359	,000**
Sosyal destek arama			

\*\* P < .01, \*P < .05

Tablo 1’de görüldüğü gibi Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( r ) kullanılarak yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre ruhsal belirtilerinden Depresyon ile Stresle Başa Çıkma Tarzlarından iyimser yaklaşım ve kendine güvenli yaklaşım arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Depresyon ile çaresiz yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

3. 2 Anksiyete ile stresle başa çıkma tarzları (kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 2. Anksiyete puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzlarına ait puanlar arasındaki Korelasyon Katsayısı

Değişkenler	N	Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( r )	P
Anksiyete	91	,047	,655
Kendine güvenli yaklaşım			
Anksiyete	91	,394	,000**
Çaresiz yaklaşım			
Anksiyete	91	,185	,080
İyimser yaklaşım			
Anksiyete	91	,394	,000**
Boyun eğici yaklaşım			
Anksiyete	91	,109	,302
Sosyal destek arama			

\*\* P < .01, \*P < .05

Tablo 2’de görüldüğü gibi Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( r ) kullanılarak yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre ruhsal belirtilerden Anksiyete ile stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşım, kendine güvenli yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak Anksiyete ile Çaresiz Yaklaşım ve Boyun Eğici Yaklaşım arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.



3.3. Ruhsal belirtilerden Öfke-Düşmanlık ile stresle başa çıkma tarzları (kendine güvenli yaklaşım, çaresiz yaklaşım, iyimser yaklaşım, boyun eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Tablo 3. Öfke ve Düşmanlık puanları ile Stresle Başa Çıkma Tarzlarına ait puanlar arasındaki Korelasyon Katsayısı

Değişkenler	N	Spearman Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( r )	P
Öfke Düşmanlık	91	,-520	,000**
Kendine güvenli yaklaşım			
Öfke Düşmanlık	91	,-365	,000**
Çaresiz yaklaşım			
Öfke Düşmanlık	91	,247	,018
İyimser yaklaşım			
Öfke Düşmanlık	91	,247	,018
Boyun eğici yaklaşım			
Öfke Düşmanlık	91	,127	,229
Sosyal destek arama			

\*\* P < .01, \*P < .05

Tablo 3’de görüldüğü gibi Spearman Brown Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı ( r ) kullanılarak yapılan korelasyon analizi sonuçlarına göre ruhsal belirtilerinden Öfke Düşmanlık ile Stresle başa çıkma tarzlarından iyimser yaklaşım, Boyun Eğici yaklaşım ve sosyal destek arama yaklaşımı arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Öfke düşmanlık ile Stresle başa çıkma tarzlarında kendine güvenli yaklaşım ve Çaresiz yaklaşım arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

#### 4. Sonuç ve Tartışma

Stres ile depresyon ilişkisinde rol oynadığı belirtilen en önemli ara değişkenlerden biri bilişsel değerlendirmelerdir. Sutherland ve Cooper olay ya da durumun "değişemez", Parkes ise "kontrol edilemez" şeklinde değerlendirilmesi ile depresyon arasında anlamlı bir ilişki elde ettiklerini belirtmişlerdir. Yine olay ya da durumun ortaya çıkmasının ne kadar "istenmez" olduğu ve olay ya da durumun ortaya çıkmasında kişinin kendini ne kadar "sorumlu" gördüğü ile depresyon arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır (Tuğrul,2000).

Çeşitli araştırmalarda Utangaçlık (Epli Koç, 2006) sınav kaygısı (Çankıroğlu, 2007) , duygusal zeka düzeyi (Göçet, 2008), otonomi ve depresif belirtiler (Matthew, Ciesla & Garber, 2010) ile stres arasında ilişki olduğunu bulunmuştur. Schneider (2004), nevroitiklik puanı yüksek kişilerin stres yaşamaya daha eğilimli olduklarını, Hamarta ve Ark. (2009) akılcı olmayan inançların ve düşük benlik saygısının stresle başa çıkmada olumsuz etkiye sahip olduğunu, Hanson (2010) ise yoğun stres altında bireylerin daha az uyuduğunu bulunmuştur

#### Kaynakça

- Aspy, C. B., Oman, R. F., Vesely, S. K., & Mcleroy, K. (2004). Adolescent Violence: The Protective Effects Of Youth Assets. *Journal Of Counseling And Development: JCD*, 82(3), 268.
- Balkaya, F. ve ğahin, N.H. (2003). "Çok Boyutlu Öfke Ölçeği", *Türk Psikiyatri Dergisi*, 14(3), 192-202.
- Balltaç, A. ve Baltaç Z. (2008). *Stres ve Baça Çıkma Yolları*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Budak, S. (2003) *Psikoloji Sözlüğü*, 2.Baskı, Ankara: Bilim Ve Sanat Yayınları.
- Cüceloğlu, D. (2015). *İnsan ve Davranışı*, Remzi Kitabevi, İstanbul.7.basım
- Çankıroğlu, B. S. (2007). *Üniversite Adayı Ergenlerin Stresle Basa Çıkma ve Sınav Kaygılarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Davidson, G.C. ve Neale, J.M. (2004). *Anormal Psikolojisi*. (Çeviren: Ğhsan Dağ). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Epli Koç, H. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Utangaçlık Düzeylerine Göre, Stresle Başa Çıkma Stratejilerinin İncelenmesi*. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun.
- Ercan, Ö. (2002). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Aile Özellikleri, Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyleri ve Stresle Başa Çıkma Yolları*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Felson, R. B., & Lane, K. J. (2009). Social Learning, Sexual And Physical Abuse, And Adult Crime. *Aggressive Behavior*, 35(6), 489-501.
- Göçet, E. (2006). *Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Zeka Düzeyleri ile Stresle Başa Çıkma Tutumları Arasındaki İlişki*. Sakarya Üniversitesi. Sakarya
- Hamarta, E. Arslan, C. Saygın, Y. Özyeşil, Z. (2009). Benlik Saygısı ve Akılcı Olmayan İnançlar Bakımından Üniversite Öğrencilerinin Stresle Başa çıkma Yaklaşımlarının Analizi. *Değerler Eğitimi Dergisi* © Değerler Eğitimi Merkezi Cilt 7. No. 18, 25-42, Aralık 2009.
- Hanson, M. D. (2010). Daily Stress, Cortisol, And Sleep: The Moderating Role Of Childhood Psychosocial Environment., *Health Psychology*, Vol 29(4), Jul, 2010. pp. 394-402.
- Karataş, Z. (2009). Saldırganlık: Saldırganlığın Ergenler Üzerindeki Etkileri. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (367).

- Komarovskaya, I., Loper, A. B., & Warren, J. (2007). The Role Of Impulsivity In Antisocial And Violent Behavior And Personality Disorders Among Incarcerated Women. *Criminal Justice And Behavior*, 34(11), 1499-1515.
- Köroğlu, E. (1993). *Depresif Duygudurum Kliniği*, Hekimler Yayın Birliği, Ankara.
- Látalová, K., Praško, J. (2010). Aggression In Borderline Personality Disorder. *Psychiatr Q*, 81: 239-251.
- Mattew, M. A. (2008). Prospective Study Of Stress Autonomy Versus Stress Sensitization İn Adolescents At Varied Risk For Depression. *Journal of Abnormal Psychology*. Vol 119(2). May. 2010. pp. 341-354.
- Morris, C. G. (2002). *Psikolojiyi Anlamak: Psikolojiye Giriş*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Ozankaya, Ö. (1984). *Temel Toplumbilim Terimleri Sözlüğü*, 3. Baskı, Savaş Yayınları, Ankara.
- Özden Ç. (2010). Polis Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinde Algılanan Stres Düzeyi İle Stresle Başa Çıkma Stilleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi. Konya.
- Öztürk, E. (2014). Türkiye’de Aile, Şiddet Ve Kadın Sığınmaevleri. 21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3(7).
- Parrott, D. J., & Zeichner, A. (2008). Determinants Of Anger And Physical Aggression Based On Sexual Orientation: An Experimental Examination Of Hypermasculinity And Exposure To Male Gender Role Violations. *Archives Of Sexual Behavior*, 37(6), 891-901.
- Ruiz-Hernández JA, García-Jiménez JJ, Llor-Esteban B, Godoy-Fernández C (2015). Risk Factors For Intimate Partner Violence In Prison Inmates. *Eur J Psychol Applied To Legal Context*, 7: 39-47
- Sansone R.A.(2012). Domestic Violence And Borderline Personality Symptomatology Among Women In An Inpatient Psychiatric Setting. *Traumatology*, 314-319.
- Schneider T. R. (2004), *Stress Reduction (MBSR; Positive Psychology)*, Omega Institute, Rhinebeck, NY
- Seager, J. A. (2005). Violent Men: The Importance Of Impulsivity And Cognitive Schema. *Criminal Justice And Behavior*, 32(1), 26-49.
- Selye H. 1956, *The Stress of Life*. New York. Mcgraw-hill
- Sinnamon GCB (2014). Psychopathology And Criminal Behavior (Chapter 11). In: Petherick W, Ed. *Applied Crime Analysis: A Social Science Approach To Understanding Crime, Criminals And Victims*. 1st Ed, Academic Press, 242-244.
- Soykan, Ç. (2003). “Öfke ve Öfke Yönetimi”, *Kriz Dergisi*, 11 (2), 19-27.
- Sungur, M. Z. (1997). “Fobik Bozukluklar”, *Psikiyatri Dünyası*, 1, 5-11.
- Şahin, N.H. (2010). *Stresle Başa Çıkma Olumlu Bir Yaklaşım*. (4. Baskı). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tuğrul, D. C. (2000). Stres ve Depresyon. *Psikiyatri Dünyası*;4:12-17

# ANNELERİN TUTUMLARINA GÖRE ANASINIFLARINA DEVAM EDEN ÇOCUKLARIN SOSYAL BECERİLERİNİN İNCELENMESİ

Eda Gürbüz<sup>1</sup> & Binnaz Kıran<sup>2</sup>

## Özet

Sosyal beceriler, sosyal bir varlık olan insanın sosyalleşme sürecinin de biçimlenmesinde önemli bir rolü olan ve çevreyle sağlıklı bir şekilde iletişim kurularak etkileşime girilmesini sağlayan becerilerdir. Sosyal becerilerin çevreye kurulan iletişimde ve hayatın her alanında karşılaşılan problemleri çözmeye önemli olduğu görülmektedir. Sosyal becerileri yeterince gelişmemiş çocukların çevreleri ile iletişim kurmakta, problem çözmeye ve akademik yaşamda yeterince başarılı olamadığı görülmektedir. Çocuklarda sosyal beceri gelişimini etkileyen bir çok faktör vardır ve çocuklarla iletişimi henüz gebelik döneminde başlayan annelerin çocuklarıyla olan ilişkisi bunlar içerisindeki en önemli faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir. Literatürde ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarının onlardaki sosyal beceri gelişimini etkilediğini ortaya koyan çok sayıda araştırma vardır. Denetleyici ve kontrol edici tutumlarla izin verici tutumların farklı etkilere yol açtığı görülmektedir.

Bu çalışmada annelerin tutumlarının çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Araştırma örneklemini Mersin ili ilçelerinde eğitim gören 708 ilköğretim öğrencisi ( 5-6 yaş grubu) ile bu öğrencilerin anneleri oluşturmaktadır. Araştırmada veriler, SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği ve Ebeveyn Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada anne tutumlarının sosyal becerinin alt boyut puanlarına etkisinin olup olmadığı istatistiksel olarak test edilmiştir. Çocuğun cinsiyeti, annenin medeni durumu, annenin çalışıp çalışmaması, ailedeki çocuk sayısı ve çocuğa bakan kişi değişkenlerinin de sosyal becerilere bir etkisinin olup olmadığı sorgulanmıştır. Yapılan testlerden elde edilen bulgulara göre demokratik ve izin verici anne tutumlarının sosyal becerinin bütün alt boyutlarındaki puanlara olumlu etkisi vardır. Demokratik ve izin verici anneye sahip çocukların bütün alt boyutlardaki puanları anlamlı derecede daha yüksek çıkmış olup diğer anne tutumlarının anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmüştür. İncelenen diğer demografik değişkenlerin ise sosyal beceriler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal beceriler, anne baba tutumları, SOBECE Çocukta Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği, Ebeveyn Tutum Ölçeği

## **EXAMINATION OF CHILDREN'S SOCIAL SKILL LEVELS DURING KINDERGARTEN ACCORDING TO MOTHERS' ATTITUDES**

### **ABSTRACT**

Social skills are the skills which have a key role for interacting with society and which shape the progress of socializing of the individual with environment. To solve a problem while interacting with environment, it is vital to have social skills for overcoming such obstacles in every aspect of life. It is understood that the children who do not develop sufficient social skills will face issues about interacting with environment, solving problems and fail to have success academically. There are many factors that affect the development of social skills in children and mothers who have started communication with children in the pregnancy period is considered to be one of the most important factors in the relationship. There are numbers of studies in the literature that show that parents' attitudes towards their children influence their social skills development. Supervising and controlling attitudes seem to have different effects comparing to permitting attitudes.

In this study, the effects of mother attitudes on children's social skills were investigated. The sample of the research consists of 708 elementary school students (age 5-6 group) who are studying in the provinces of Mersin province and mothers of these students. Data were collected with the SOBECE Social Skills Assessment Scale and Parental Attitude Scale. In the research, it was statistically tested whether the maternal attitudes had an effect on the social skill's subscales. The gender of the child, the marital status of the mother, whether the mother worked or not, the number of children in the family, and the variables of the child caregiver were also questioned. According to the findings obtained from the tests, democratic and permissive mother attitudes have a positive effect on the scores of social skill's all sub-dimensions. Children with democratic and permissive mothers had significantly higher scores in all subscales at a significantly higher level and no significant difference was found in other maternal attitudes. The other demographic variables examined were found to have no effect on social skills.

**Keywords:** Social skills, parent attitudes, Social Skills Assessment Scale and Parental Attitude Scale.

## 1. Giriş

Bireyin gelişiminin her döneminde olduğu gibi erken çocukluk döneminde de ailenin belirleyici bir etkisi vardır. Çocuklar, aile ortamının verdiği güvenin de etkisi ile bebeklik çağında duygu ve davranışlarını bir sınırlama olmaksızın ortaya koymaktadırlar. Ancak zaman içerisinde anne-babalarının her davranışlarını kabul etmediklerini gördükçe çocuklar, kendilerini kontrol ederek düzenleme becerileri geliştirirler. Aslında ailelerin çocuğun gelişimi ve olgunlaşması üzerindeki etkisinin temelinde; çocukların yaşadığı ilk sosyal deneyimlerinin ailesiyle olması ve bunun etkisiyle kendi sosyalliğini kazanmasıdır. Çocuklar, ailedeki davranışlara bakarak başkalarına nasıl davranılması gerektiğini, bir sorun ortaya çıktığında nasıl hareket etmesi gibi temel becerileri öğrenmektedir (Kol, 2016: 50).

Beceri, istenen bir şeyi yapma veya elde etmek için yapılması gerekli olan şeyleri yapabilme imkan ve kapasitesi olarak tanımlanmaktadır (Goodman, Joshi, Nasim & Tyler, 2015: 14). Çocuklardaki sosyal becerileri geliştirme programları üzerine çeşitli çalışma ve araştırmalar yapan Ikesako ve Miyamoto (2015: 12) ise beceriyi bir kişinin refah ve sosyal ilerlemesinin en az bir yönünü ilgilendiren, ölçülebilen ve eğitilerek geliştirilebilen kişisel özellikler olarak tanımlamaktadır.

Ebeveynlik tarzları çocukların sosyal, duygusal ve kişilik gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir. Özellikle stresli bir ilişkinin çocuklar üzerinde baskı yarattığı ve çocuklardaki kaygıyı artırdığı, ebeveyn bakımı ve sıcaklığının artmasının ise çocukları olumlu etkilediği belirtilmektedir. Aynı zamanda çeşitli ebeveyn tarzları ile çocuklardaki kaygı, depresyon, anksiyete, dışa dönüklük, saldırganlık gibi birçok sosyal davranış arasında güçlü bir ilişkinin olduğunu görülmektedir (Ajilchi ve Kargar, 2013: 450-451). Kılıç, Var & Kumandas (2015: 933) yetkilendirici ve otoriter ebeveyn tutumlarının duygusal yönetim becerilerini önemli düzeyde etkilediğine işaret etmektedirler.

Farklı yaş gruplarındaki kişilere yönelik yapılan araştırmalar ebeveyn tutumlarının sosyal ve duygusal becerileri etkilediğini göstermektedir. Karmaşık bir yapıya sahip olan sosyal beceriler, çocukların erken dönemdeki akran ilişkilerinin biçimlenmesinde önemli bir rol üstlenmektedir. Bu becerilerdeki zayıflıkların ilişki başlatma ve sürdürmede problemlere yol açtığı ve çocukların akranlarıyla ilişkilerini sorunlu bir hale getirdiği görülmektedir. Çocuklardaki sosyal beceri eksikliğinin ve anti sosyal davranışların oluşumunda eğitim ortamı ile ilgili faktörler, aileler, arkadaş ve akranların etkisine maruz kalma, biyolojik geçiş zamanında olmaları gibi faktörler etkili olmaktadır (Brodski ve Hembrough, 2007: 9). Bu faktörlerden, anne-babaların tutum ve davranışlarla ilgili kalıplarının ve kişisel özelliklerinin çocuklar üzerinde etki yaratarak sosyalleşme sürecinin önemli bir parçası olan kendini ifade etme biçim becerilerine etki ettiği görülmektedir (Kale, Çağdaş & Tepeli, 255-256, 260). Rosli, 2014: 94-97) Amerika'daki Müslüman ailelerdeki ebeveynlik tarzlarının çocukların sosyal ve duygusal gelişimine etkisini incelediği araştırmasında ebeveynlerin tutum ve davranışları ile çocukların sosyal ve duygusal

davranış sorunları ve gelişimsel özellikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkiye rastlamamıştır.

Özellikle çocukla her zaman daha yoğun ilişkide bulunan annelerin çocukların gelişiminde daha etkili olacağı düşünülmektedir. Ajilci ve Kargar (2013: 454) annelerin çocukları ile daha sağlıklı ve güçlü bir iletişim kurabilmesi açısından stres yönetiminin önem taşıdığını söylemektedirler. Çünkü annelerin stresli ve sinirli tutum ve davranışları çocuklarda kaygı yaratmaktadır. Ambrose (2013: 30, 139-140) annelerin çocuklara yönelik olumsuz tepkilerinin çocuklarda duygu düzenleme zorluklarına yol açtığı ve çocukların prososyal beceriler olarak da adlandırılan iş birliği, kendini kontrol etme, özgüvenli olma, sorumluluk alma gibi temel sosyal becerilerinin zayıflamasına yol açtığını belirtmektedir. Doğal olarak annelerin çocuklarına olumlu ve teşvik edici davranış ve tutumları ise çocuklarda iş birliği, kendini kontrol özgüven gibi temel becerilerin gelişmesini sağlamaktadır. Çocukların sosyal gelişiminde anne-babaların tutumlarının önemli olmasının yanı sıra çocukların cinsiyetinin etkili olduğu, erkek çocuklarının daha çok babalarından kız çocuklarının ise annelerinden etkilendiği dile getirilmektedir (Okumura ve Usui, 2010: 4). Dolayısı ile çocuklardaki ebeveyn etkisinde cinsiyet eşleşmesinin baskın bir faktör olduğu da düşünülebilir.

Alan yazında da görüldüğü gibi çocukların ilk sosyalleşme ortamı olan aile içi ilişkiler ve ebeveynlerin tutum ve davranışları, çocukların gelişimini ve sosyal becerilerini etkilemektedir.. Bu nedenle anne tutumlarındaki farklılaşmanın çocuklarının sosyal becerisi üzerindeki etkisinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesinin yerinde olacağı düşünülmüştür. Bu çerçevede bu araştırmanın ana problemi ve alt problemleri aşağıdaki şekilde belirlenmiştir;

### *1.1. Problem*

Annelerin tutumlarına ve çocuğun cinsiyetine, annenin medeni durumuna, çalışıp çalışmamasına, ailedeki çocuk sayısına, çocuğa bakan kişiye göre anasınıflarına devam eden 5-6 yaşındaki çocukların sosyal beceri düzeyleri farklılaşmakta mıdır?

## **2. Yöntem**

### *2.1. Araştırma Modeli*

Çalışma betimsel ilişkisel tarama modelinde yapılmıştır. İlişkisel çalışmalar, nedensellik dışı ilişki aramadır. Bu çalışmalardaki etki, denetim ve değişimleme olmadığı için karşılıklı olabilir (Erkuş, 2011).

### *2.2. Çalışma Grubu*

Araştırmanın çalışma grubunu 2016–2017 eğitim – öğretim yılında Türkiye Mersin ili merkez ilçelerinde bulunan resmi okulların anasınıfına devam eden 354 çocuk ve anneleri oluşturmuştur. Bu

araştırmada kolaylıkla bulunabileni örnekleme tekniği kullanılmış olup “Kolaylıkla bulunabileni örnekleme” yakın çevrede bulunan ve ulaşılması kolay, elde mevcut ve araştırmaya katılmak isteyen (gönüllü) bireyler üzerinde yapılan örneklemedir (Erkuş, 2013: 122).

Anne tutumları	Çocukların sosyal becerileri puanları		
	$\bar{x}$	ss	n
Demokratik	321,2500	38,48727	112
Otoriter	232,4819	52,67719	83
Koruyucu	258,3523	65,42628	88
İzin verici	318,2254	41,36361	71
Toplam	284,1949	62,99601	354

### 2.3. Veri Toplama Araçları

2.3.1. Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ): Ebeveyn tutum ölçeği (ETÖ), Karabulut Demir, ve şendil (2008) tarafından 2-6 yaş arasında çocuklara sahip olan ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek likert tarzındadır. Maddelerin puanlanmasında “Her zaman böyledir” 5, “Hiçbir zaman böyle değildir” ise 1 puan alır. Her boyuttan alınan puanlar ayrı ayrı hesaplanarak her boyut için bir puan elde edilmektedir. Yüksek puan almak o boyutun temsil ettiği tutumu benimsemek anlamına gelmektedir.

2.3.2. Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ) : Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği (SBDÖ), Ataş, Efe Çınar ve Tatar (2016) tarafından geliştirilmiştir. Geçerlik incelemesi kapsamında SBDÖ'nin yapı geçerliliği, uygulama öncesi, İlişki Başlatma ve Sürdürme Becerileri (İBSB), Atılganlık Becerileri (AB), Duygulara Yönelik Beceriler (DYB), Saldırgan Davranış ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri (SDDBÇB), Sorun Çözme Becerileri (SÇB), Plan Yapma (PY), Grupla Etkileşim ve Bir İş Yürütme Becerileri (GEBİYB) olmak üzere 7 alt boyutu olarak tanımlandığı için asıl uygulama verilerinin Doğrulamalı Faktör Analiziyle (DFA) sınanmıştır. SBDÖ genel toplam ve alt boyut toplam puanları incelendiğinde ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu görülmüştür (Ataş vd., 2016: 74-75).

### 2.4. Verilerin Analizi

Öncelikle annelerin tutumları; demokratik, otoriter, koruyucu ve izin verici olarak sınıflandırılmıştır. Aynı zamanda çocukların sosyal beceri düzeyleri öğretmen görüşlerine göre düzenlenmiştir. Çocukların annelerin tutumlarına ve çocuğun cinsiyetine, annenin medeni durumuna, çalışıp çalışmamasına, ailedeki çocuk sayısına, çocuğa bakan kişiye göre sosyal beceri düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı varyanslar homojen (eşit) olduğu için Çift Yönlü Varyans Analizi ile test edilmiştir. Varyans analizi sonucunda gruplar arasındaki anlamlı farklılığın kaynağını bulmak içinde Tukey HSD testi kullanılmıştır. Araştırmada hata payı 0.05 olarak kabul edilmiştir.



### 3. Bulgular

Annelerin tutumlarına ve çocuğun cinsiyetine, annenin medeni durumuna, annenin çalışıp çalışmamasına, ailedeki çocuk sayısına, çocuğa bakan kişiye göre çocukların sosyal becerileri arasındaki fark olup olmadığı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

*Annelerin Tutumlarına ve Çeşitli Değişkenlere Göre Çocukların Sosyal Becerileri Puanlarına İlişkin Varyans Analizi Sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Çocukların cinsiyetine göre					
Anne tutumları	503223,185	3	167741,062	66,376	,000
Çocukların cinsiyeti	4338,092	1	4338,092	1,717	,191
Anne tutumları *	6686,405	3	2228,802	,882	,451
Çocukların cinsiyeti					
Hata	874388,063	346	2527,133		
Toplam	29992309,000	354			
Annenin medeni durumuna göre					
Anne tutumları	96262,952	3	32087,651	12,653	,000
Annenin medeni durumu	14233,188	3	4744,396	1,871	,134
Anne tutumları *	14714,980	8	1839,372	,725	,669
Annenin medeni durumu					
Hata	859698,041	339	2535,982		
Toplam	29992309,000	354			
Annenin çalışıp çalışmamasına göre					
Anne tutumları	471013,652	3	157004,551	61,733	,000
Annenin çalışması	1,254	1	1,254	,000	,982
Anne tutumları *					
Annenin çalışması	4101,968	3	1367,323	,538	,657
Hata	879975,507	346	2543,282		
Toplam	29992309,000	354			
Ailedeki Çocuk sayısına göre					
Anne tutumları	128946,416	3	42982,139	17,564	,000
çocuk sayısı	11982,728	6	1997,121	,816	,558
Annetutumları *					
çocuk sayısı	50730,875	12	4227,573	1,728	,060
Hata	812440,973	332	2447,111		
Toplam	29992309,000	354			

Çocuklara bakan kişiye göre					
Anne tutumları	411982,165	3	137327,388	54,016	,000
Çocuğa bakan kişi	7,322	1	7,322	,003	,957
Anne tutumları *	4364,817	3	1454,939	,572	,634
Çocuğa bakan kişi					
Hata	879654,597	346	2542,354		
Toplam	29992309,000	354			

Tablo 1’de yer alan analiz sonuçlarına göre; demokratik (Ort: 321,25, ss:38, n:112), otoriter (Ort: 232,49, ss:53, n:83), koruyucu (Ort:258,35, ss:65, n:88), izin verici (Ort: 318,22, ss:41, n:71), anne tutumları arasında [ $F(3, 354)= 503223,185$   $p<.05$ ] istatistiksel olarak anlamlı fark vardır. Başka bir deyişle, anne tutumlarına göre çocukların, sosyal becerileri puan ortalamaları farklıdır. Çocukların cinsiyeti, annenin medeni durumu, annenin çalışıp çalışmaması, evdeki çocuk sayısı ve çocuğa bakan kişi açısından incelendiğinde ise çocukların genel sosyal beceri puanları arasında fark olmadığı görülmüştür. Ayrıca anne tutumları ve değişkenler birlikte ele alındığında da aralarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Anne tutumlarına göre farklılığın kaynağı incelendiğinde demokratik ve izin verici annelerin çocuklarının diğer annelerin çocuklarına göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4. Tartışma

Araştırma sonucuna göre; annelerin tutumlarına göre ana sınıflarına devam eden 5-6 yaşındaki çocukların sosyal becerileri farklılaşmaktadır. Demokratik ve izin verici tutumlara sahip annelerin çocuklarının otoriter ve koruyucu tutumlara sahip annelerin çocuklarına göre sosyal becerileri daha yüksektir. Bu sonuçlar, çocukların önemli bir gelişim alanı olan sosyal becerilerinin gelişiminde annelerinin tutumlarının önemli bir rolü olduğunu göstermiştir. Ebeveyn tutumları, ebeveynlerin çocuklarıyla kurduğu ilişkinin içeriğini biçimlendiren önemli değişkenlerden birisidir. Ebeveynler kendi inanç ve değerleri, çocuk yetiştirme konusundaki bilgileri ve bir çok faktöre göre tutum ve davranışlarını düzenlemektedir (Abu-Rabia ve Yaari, 2012: 171). Bierman ve Furman (1984: 153-159) sosyal becerilerin öğrenilebileceğini savunmaktadırlar. Çocukların ilk sosyal deneyimlerinin aile içerisinde gerçekleşmesinde model alma yoluyla öğrenme önemlidir. Çocukların ilk gelişim döneminin ailenin kontrol ve denetiminde olması, çocukların aile içindeki davranış ve rolleri gözlemleyerek sosyalleşmesine yol açmaktadır (Kol, 2016: 50). Çocukların sosyal gelişiminde ebeveynlerin olumlu ve destekleyici tutumlarının sosyal becerilerin gelişiminde olumlu etkisinin olduğu kabul edilmektedir (Kılıç, Var & Kumandas, 2015: 933). Özellikle baskıcı ve otoriter tutumların çocuklardaki psiko-sosyal gelişimi olumsuz

etkilediği, çocuklardaki kaygı, depresyon, anksiyete, dış dönüklük, saldırganlık gibi bir çok sosyal davranış ve duyguyu biçimlendirdiği görülmektedir (Ajilchi ve Kargar, 2013: 450-451).

Çocuklardaki sosyal beceri eksikliğinin yarattığı problemler oldukça erken dönemlerde kendini gösterir. Hatta bu problemler yaşam boyu devam eden kalıcı etkiler yaratabilir (Brodski ve Hembrough, 2007: 9). Ebeveynlerin bir rol modeli olarak çocuğun gelişimi üzerindeki etkisi genel kabul görmüş bir durum olmasına karşın çocukların anne ile daha doğum öncesi dönemde başlayan etkileşimi, annelerin tutum ve davranışlarına ayrıcalıklı bir konum kazandırmaktadır (Ambrose, 2013: 139-140). Çocuk anne ilişkisinin daha çok duygusal temelde yürümesi dolayısı ile annelerin çocuklarına yönelik olumsuz tutumları, çocukların sosyal becerilerinin yanında duygu durumlarını da olumsuz etkilemektedir. Fakat annelerin çocuklarına yönelik olumlu tutum ve davranışları kendini kontrol, özgüven gibi en temel becerilerin gelişimini hızlandırmaktadır (Ajilci ve Kargar, 2013: 454).

Hasting ve Rubin (1999: 736-736), Kandır ve Alpan (2008: 37) ve Özkafacı (2012: 52-59)'ya göre çocuklarına karşı demokratik tutum içerisinde olan, onları anlamaya çalışan ve dinleyen ebeveynlerin çocuklarının sosyal becerileri daha yüksektir. Bu görüşü destekleyen Ambrose (2013: 127-128) okul öncesi çağdaki çocukların annelerindeki olumsuz tutumlarının çocukların sosyal becerilerinin zayıflamasına yol açtığını belirtmektedir. Logan (2006: 50-53)'na göre 5-6 yaşındaki çocuklara evde gösterilen sıcaklık sosyal becerilerin gelişmesini olumlu etkilemektedir. Tösten, Han & Anik (2017: 172-173) ve Kaya, Bozaslan & Genç, 2011: 1400-1401'in çalışmaları da demokratik tutumların olumlu etkisine işaret etmektedir. Onlara göre demokratik tutumlar, problem çözme becerilerinin % 20'sini açıklamaktadır. Destekleyici bir ebeveyn tutumu olan demokratik ebeveyn tutumuna sahip ailelerde çocuklara dengeli ve sıcak bir tutumun sergilendiği göz önüne alındığında bu araştırmaların bulgularının demokratik ebeveyn tutumları bakımından pozitif sonuçlar veren bu araştırmayla benzerlikler taşıdığını söylenebilir.

Literatürde ebeveynlik tutumlarından demokratik ve izin verici ebeveyn tutumları bazen birlikte tek bir tutum gibi bazen ayrı ayrı iki farklı tutum gibi de ele alınarak incelenebilmektedir. Vijila, Thomas & Ponnusamy (2013: 35)'de ergenlik çağındaki çocukların sosyal becerileri ile ebeveyn tutumları arasındaki ilişkiyi incelenmiş ve izin verici ebeveyn tutumlarının sosyal becerileri anlamlı düzeyde olumlu etkilediğini bulmuştur. Scammell (2011: 54-55) anne tutumlarının ve streslerinin çocuklarının sosyal becerilerini etkilediğini belirtmektedir. İzin verici tutum ile demokratik tutumu ayrı ayrı olarak ele alan araştırmalardan bir başkasında ise ebeveyn tutumlarının zihinsel engelli çocukların sosyal becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Aydın ve Sönmez (2014: 163)'in söz konusu araştırmasına göre ebeveynlerin demokratik tutum sergilemeleri zihinsel engelli çocukların sosyal becerileri üzerinde olumlu etkisi vardır.

Bu araştırmada araştırmaya dahil edilen diğer değişkenlerle sosyal beceriler arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Özellikle cinsiyet ile ilgili olarak elde edilen sonucun daha önceki araştırmaların sonuçlarına benzemediği görölmektedir. Cinsiyet değişkeninin etkili olduğu, erkek çocuklarının daha çok babalarından kız çocuklarının ise annelerinden etkilendiği dile getirilmektedir. Bunun temel sebebi ise erkek çocuklarının annelerine nazaran babaları ile daha güçlü bir ilişkilerinin olması, kız çocuklarının ise babalarına nazaran anneleri ile daha güçlü bir ilişkilerinin olması gösterilmektedir (Okumura ve Usui, 2010: 4). Dolayısı ile çocuklardaki ebeveyn etkisinde cinsiyet eşleşmesinin baskın bir faktör olduğu görölmektedir. Yılmaz (2014: 60-69)'a göre 6.7.8. sınıflara giden öğrencilerin yaşı, cinsiyeti sosyal beceri düzeyine etki etmektedir. Özyürek ve Özkan (2015: 84)'ün ergenlere yönelik araştırması da ergenlerin yaşı ile sosyal beceriler arasında ilişki olduğunu belirtmektedir. Ancak bu sonuçların da sınırlı olduğu görölmektedir. 5-6 Yaş grubu çocukların sosyal gelişimi ile anne tutumları söz konusu olduğunda daha önceki çalışmaların bu araştırmanın sonucun desteklediği söylenebilir.

## 5. Sonuç

Araştırmanın sonuçlarına göre; annelerin tutumlarına göre çocukların sosyal becerileri farklılaşmaktadır. Demokratik ve izin verici tutumlarına sahip annelerin çocuklarının otoriter ve koruyucu tutumlara sahip annelere göre sosyal becerilerinin daha yüksek olduğu görölmektedir. Çocuğun cinsiyetine, annenin medeni durumuna, çalışıp çalışmamasına, ailedeki çocuk sayısına, ve çocuğa bakan kişiye göre sosyal becerileri farklılaşmamaktadır. Ebeveyn tutumlarının çocuk gelişimi üzerindeki etkisi nedeniyle günümüzde dünyanın bir çok yerinde uygulanan gelişim programlarında ebeveynlerin de yer aldığı bunun yanında tutum geliştirme konusunda ebeveynlere yönelik bilinçlendirme çalışmalarının yapıldığı da görölmektedir (Boyd vd.,2005: 5). Bu nedenle çocukların sosyal becerilerini geliştirme programları içerisine annelere yönelik eğitimlerin de eklenmesine ve gereken önemin verilmesine özen gösterilmelidir. Okul öncesi eğitimde ailelerin özellikle de annelerin çocuklarını tanımlarına yönelik etkinliklerin artırılması ve birlikte daha fazla zaman geçirmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca anne tutumlarının çocukların diğer gelişim alanları üzerindeki etkisi incelenebilir.

## KAYNAKÇA

Abu-Rabia, S. & Yaari, I. (2012). Parent's Attitudes and Behavior, the Learning Environment, and Their Influence on Children's Early Reading Achievement, *Open Journal of Modern Linguistics*, 2(4), Online, December, pp: 170-179.

Ambrose, H. (2013). Young Children's Emotion Regulation and Social Skills: The Role of Maternal Emotional Socialization and Mother-Child Interactional Synchrony, *Universty of Windsor*

Electronic Theses and Dissertations, Degree of Doctor of Philosophy at the University of Windsor, Ontario, CANADA.

- Ajilchi, B. & Kargar, F. R. (2013). The Impact of a Parenting Skills Training Program on Stressed Mothers and Their Children's Depression Level, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, pp: 450 – 456.
- Ataş, A. T., Efeçinar, H. İ. & Tatar, A. (2016). Sosyal Beceri Değerlendirme Ölçeği'nin Geliştirilmesi ve Psikometrik Özelliklerinin İncelenmesi, *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 6(46), Ekim, ss: 71-85.
- Bierman, K. L. & Furman, W. (1984). The Effects of Social Skills Training and Peer Involvement on the Social Adjustment of Preadolescents, *Child Development*, 55(1), February, pp: 151-162.
- Brodeski, J. & Hembrough, M. (2007). *Improving Social Skills in Young Children*, Saint Xavier University Chicago, Illinois, May, USA.
- Bozaslan, H. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Anne Baba Tutumlarının Epistemolojik İnanç ve Alternatif Bilişsel Özellikler Açısından İncelenmesi (Harran Üniversitesi Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma), *Journal of European Education (JEE)*, 2(1), ss: 28-40.
- Boyd, J.; Barnett, W. S.; Bodrova, E.; Leong, D. J. & Gomby, D. (2005). *Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education*, National Institute for Early Education Research, New Brunswick, Canada.
- Demir, E. K. & Şendil, G. (2008). Ebeveyn Tutum Ölçeği (ETÖ), *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(21), Haziran, ss: 15-25.
- Hastings, P. D. & Rubin, K. H. (1999). Predicting Mothers' Beliefs about Preschool-Aged Children's Social Behavior: Evidence for Maternal Attitudes Moderating Child Effects, *Child Development*, 70(3), May-June, pp: 722-741.
- Goodman, A.; Joshi, H.; Nasim, B. & Tyler, C. (2015). *Social And Emotional Skills İn Childhood And Their Long-Term Effects On Adult Life, A Review For The Early Intervention Foundation*, 11th March 2015.
- Ikesako, H. & K. Miyamoto. (2015). *Fostering Social and Emotional Skills Through Families, Schools and Communities: Summary of International Evidence and Implication for Japan's Educational Practices and Research*, OECD Education Working Papers, No. 121, OECD Publishing, Paris.

- Kale, Ü., Çağdaş, A. & Tepeli, K. (2013). Anne-Baba Eğitim Düzeyinin İlköğretim 1. Sınıf Öğrencilerinin Duyguları İfade Etme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(2), Mayıs, ss: 254-262.
- Kandır, A. & Alpan, Y. (2008).Okul Öncesi Dönemde Sosyal-Duygusal Gelişime Anne-Baba Davranışlarının Etkisi, Aile ve Toplum, Yıl: 10, 4(14), Nisan-Mayıs-
- Kaya, A., H. 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, Sayı: ss: 208-225.
- Kol, S. (2016). The Effects Of The Parenting Styles On Social Skills Of Children Aged 5-6, The Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 4(2), pp: 49-58.
- Kılıç, Ş., Var, E. Ç. & Kumandas, H. (2015). Effect of Parental Attitudes on Skills of Emotional Management in Young Adults, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 191, pp: 930–934.
- Logan, J. N. (2006). Parental warmth and social skills in six to seven year old children, University of Massachusetts Amherst, Masters Theses 1911 - February 2014, USA.
- Okumura, T. & Usui, E. (2010). Do Parents' Social Skills Influence Their Children's Sociability?, Discussion Paper No. 5324, November, The Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn, Germany.
- Özkafacı, A. A. (2012). Annenin Çocuk Yetiştirme Tutumu İle Çocuğun Sosyal Beceri Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul Ar-El Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Rosli, N. A. (2014). Effect of Parenting Styles on Children's Emotional and Behavioral Problems Among Different Ethnicities of Muslim Children in the U.S., Dissertations (2009 -). Paper 376, [http://epublications.marquette.edu/dissertations\\_mu/376](http://epublications.marquette.edu/dissertations_mu/376), Erişim: 01.07.2017.
- Scammell, J. (2011). Maternal Personality, Socialization Factors and the Relations with Children's Social Skills, University of Windsor Scholarship at UWindsor, Electronic Theses and Dissertations, <http://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=1232&context=etd>,
- Tösten, R.; Han, B. & Anik, S. (2017). The Impact Of Parental Attitudes On Problem Solving Skills İn High School Students, Universal Journal Of Educational Research, 5(1), ss: 170-174.

Vijila, Y.; Thomas, J.& Ponnusamy, A. (2013). Relationship between Parenting Styles and Adolescent Social Competence, IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS), 17(3), November– December, pp: 34-36.

Yılmaz, F. (2014). Ortaokul 6.7.8. Sınıf Öğrencilerinin Algılanan Ebeveyn Tutumları İle Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

# SINIFINDA YABANCI ÖĞRENCİ BULUNAN ÖĞRETMENLERE UYGULANAN KAPSAYICI EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETMENLERİN YABANCI UYUKLU ÖĞRENCİLERE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Arş. Gör. Binaz BOZKUR<sup>1</sup>

Doç. Dr. Binnaz KIRAN<sup>2</sup>

Uzm. Psk Dan. Duygu ÖZCAN<sup>3</sup>

## ÖZET

Türkiye, Suriye’de yaşanan iç savaş nedeniyle göç eden Suriyeli mültecilerin en çok göç ettikleri ülkedir. Bu yoğun göç, beraberinde sağlık, barınma, sosyal ve kültürel uyum ve eğitim gibi bazı sorunların ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Mültecilerin neredeyse yarısını oluşturan çocuklar söz konusu olduğunda ise eğitimin ayrı önem kazandığını söylemek mümkündür. Mülteci çocukların eğitiminde yasal düzenlemeler ve fiziksel koşulların yanı sıra öğretmenlerin tutumları da önem kazanmaktadır. Milli eğitim bakanlığı tarafından Unicef ile işbirliği içinde yürütülen "sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitimi" programı, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin artırılmasını ve öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır. Sunulan bu eğitimin aynı zamanda farkındalık oluşturarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarında da değişim yaratması beklenmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen eğitim programının öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı öğrenciler, öğretmen tutumları, kapsayıcı eğitim

## ABSTRACT

Turkey serve as a country that most of the Syrian refugees prefer due to the civil war in Syria. " The program named as "Training of teachers with foreign students in the class" is carried out by the Ministry of National Education (MoNE) in cooperation with UNICEF, and this program aims to increase the pedagogical knowledge and skills of the teachers related to the education of foreign students. The purpose of this study is to examine the effect of the training program on teachers' attitudes towards refugee students. This research is a semi-experimental study and "pre-test-post test one sample pattern" is used. The study group of the research consists of 143 teachers working in affiliated schools of MoNE. This training program was organized in 2017 -2018 academic year. As a result of the analysis, it was concluded that the intervention made a statistically significant difference in subscales of communication, competence, compliance in favor of the final test scores (t: -2,205; p <.005, t:-2,744 ; p <.005, t: -2,758; p <.005, t:-3,195;p <.005). According to this result, it seems that the training program applied has made a significant effect on increasing teachers' positive attitudes towards foreign students.

**Keyword:** Foreign students, teachers' attitudes, inclusive education

<sup>1</sup> Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD e posta: b.bozkur@hotmail.com

<sup>2</sup> Mersin Üniversitesi, Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD e posta: binkiran2002@yahoo.com

<sup>3</sup> MEB, e posta: havvaduygu@hotmail.com



## Giriş

Göç, genel olarak insanların bir yerden başka bir yere gitmesi veya yer değiştirmesini olarak tanımlanmakla birlikte neden ve sonuçları açısından oldukça karmaşık ve çok boyutlu bir olgudur. Aksoy (2012)'a göre göçle gelenler dil, din, eğitim ve kültür gibi bir çok yönden kendilerinden tamamıyla farklı bir insan topluluğuyla aynı ortamda yaşamını sürdürmek durumunda kalmaktadır. Ülkelerin sosyal, siyasal ve ekonomik yapısına bağlı olarak göç olgusu; ülkenin içinde meydana geldiğinde iç göç, çeşitli nedenlerle farklı ülkeler arasında olduğunda ise uluslararası göç veya dış göç olarak nitelendirilmektedir (Akıncı, Nergis & Gedik, 2015). Göçün en önemli nedenlerinden biri de savaştır. Son yıllarda Suriye'de süren karmaşa ve savaş ortamı nedeniyle sınırların yakın olması ve komşuluk bağları gibi bir dizi faktörün de etkisiyle kendi ülkelerinden göç etmiş ve mülteci konumuna düşmüş birçok Suriyelinin ilk hedefi Türkiye'ye sığınmak olmuştur (Kılcan, Çepni ve Kılınç, 2017). 2011 yılından itibaren Suriyelilerin yoğun göç dalgasıyla karşılaşan Türkiye, bu sığınmacılara yönelik açık kapı politikası uygulamış ve 2018 yılı itibariyle Türkiye'deki Suriyeli sayısının 3.5 milyona yaklaştığı belirtilmektedir. İlk yıllarda bu durumun geçici olduğu ve Suriyelilerin ülkelerine dönecekleri düşünülmüş ve karşılaşılan sorunlar için geçici çözümlere başvurulmuştur. Fakat günümüzde ülkelerindeki savaş bitse dahi Suriyelilerin büyük oranda Türkiye'de kalacağı öngörülmektedir (Özcan, 2018).

Göç, beraberinde sağlık, barınma, sosyal ve kültürel uyum ve eğitim gibi bazı sorunların ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Yetişkinler için yeterli sayılabilecek düzenlemelerin ise çocuklar için yeterli olmadığı belirtilmektedir (MEB, 2017). Örneğin, Uzun ve Bütün (2016) çalışmalarında Suriyeli sığınmacı çocukların buldukları eğitim kurumlarına uyum sağlayamadıklarını, çocukların Türkçe bilmedikleri için ciddi problemler yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Mültecilerin neredeyse yarısını oluşturan çocuklar söz konusu olduğunda ise eğitimin ayrı önem kazandığını söylemek mümkündür. UNICEF'in verilerine göre 2018 yılı Mart ayı itibariyle Türkiye'de 1.752.670 Suriye'li çocuk bulunmakta ve bu çocuklardan yaklaşık 350.000'inin eğitim alamamaktadır. Eğitim sistemi içinde yer alan çocuk sayısı 603.929 iken beş yaş altı çocuk sayısı ise 515,900 kişidir (Birleşmiş Milletler Çocuklara Yardım Fonu (UNICEF), 2018). Bu veriler, çocuk refahı açısından pek çok riski akla getirmekte, aynı zamanda, etkin ve kapsayıcı politikaların gereksinimini de ortaya koymaktadır (Gencer, 2017).

Göç ile gelen yabancı uyruklu öğrencilere yönelik çalışmalarda "kapsayıcı eğitim" çalışmaları da önemli bir yer tutmaktadır. Bu temelde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren Suriyeli öğrencilere yönelik olarak "Kapsayıcı Eğitim" modeline geçmiştir. Kapsayıcı Eğitim Modeli UNESCO tarafından "*öğrenenlerin farklı gereksinimlerine, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak cevap verme süreci*" olarak tanımlanmaktadır (UNESCO, 2005). Milli eğitim bakanlığı tarafından UNICEF ile işbirliği içinde yürütülen "sınıfta yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlerin eğitimi" programı, yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimine ilişkin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerinin artırılmasını ve öğrencilerin Türk eğitim sistemine uyumlarını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (MEB, 2017). Sığınmacı çocukların eğitiminde yasal düzenlemeler ve fiziksel koşulların yanı sıra öğretmenlerin tutumları da önem kazanmaktadır. Sunulan bu eğitimin aynı zamanda

farkındalık oluşturarak öğretmenlerin yabancı uyruklu öğrencilere yönelik tutumlarında da değişim yaratması beklenmektedir. Bu çerçevede bu çalışmanın amacı Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen eğitim programının öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesidir.

### **Yöntem**

Bu çalışma yarı deneysel bir çalışma olup tek grup öntest son test desen kullanılmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkeni, sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen eğitim programı uygulaması, bağımlı değişken ise öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumudur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı okullarda çalışan ve sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan 145 (81 kadın, 64 erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmaya katılımda gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubuna giren öğretmenlerin görev yaptıkları eğitim kademesi ve branşları kontrol edilemediğinden araştırma kapsamı dışında tutulmuştur. Yapılan analizlerde iki uç değer analiz kapsamında çıkartılmış ve analizler 143 veri ile yapılmıştır. Bu eğitim programı 2017 -2018 eğitim öğretim yılında Akdeniz Bölgesi'ndeki bir ilde düzenlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği" ve kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

### **Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ)**

Sağlam ve Kanbur (2017) tarafından geliştirilen 24 maddelik Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği (MÖTÖ) üç alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; "iletişim", "uyum", "yeterlik"tir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .91 olarak hesaplanmıştır. İletişim alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayı .88, uyum ilişkin güvenilirlik katsayısı .88 ve yeterlilik alt boyutuna ilişkin güvenilirlik katsayısı ise .80 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışmada ölçeğin toplamı için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı .85 olarak hesaplanmıştır.

### **Kişisel Bilgi Formu**

Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu katılımcıların demografik özelliklerini belirleyen sorulardan oluşturulmuştur.

### **İşlem**

Sınıfında Yabancı Öğrenci Bulunan Öğretmenlere Yönelik Kapsayıcı Eğitim Programı 10 gün ve 40 saat uygulanan bir programdır ve 30 -40 kişilik gruplar ile yürütülmüştür. Programın uygulamasından önce katılımcı gruplara Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Uygulamanın bitiminde Mülteci Öğrenci

Tutum Ölçeği tekrar uygulanmıştır. Uygulanan Kapsayıcı Eğitim Programının içeriği ve içeriğin oturumlar içerisindeki verilmiş sırası özetlenmiştir:

- Eğitimin 1. oturumunda grubun kaynaşması için tanışma oyunları ve programın amacının anlaşılmasına yönelik etkinliklere yer verilmiştir.
- 2. oturumda mültecilik gibi temel kavramlar ve Türkiye'deki yabancı uyruklu öğrencilerin durumu ele alınmıştır.
- 3. ve 4. oturumlarda, kapsayıcı eğitim konusunun içeriği ile tutum ve değerler üzerinde durulmuştur.
- 5. oturumda uygulamalı kapsayıcı eğitim çalışması ile etkili iletişim ve kullanılan dil üzerine çalışılmıştır.
- 6. Oturumda psiko-sosyal destek çalışması ve travma yaşamış çocukların tanınması ve bu çocuklara yardım boyutları işlenmiştir.
- 7. Oturumda öğrencilerin birbirinden farklılaştıran özelliklerinden güçlü ve zayıf yönlerin fark edilmesi desteklenmesi ve öğretimi farklılaştırma konusunda uygulamalı çalışmalar yapmıştır.
- 8. Oturumda eğitim ve öğretimi farklılaştıracak yöntem ve teknikler ele alınmış ve öğretimi planlama konusunda bilgi verilmiştir.
- . Oturumda sınıf ortamındaki materyallerin de kapsayıcılık ve kapsayıcı etkinliklerin seçilmesindeki önemi üzerinde durulmuş ve örnek bir ders çalışmasının tasarlanması gerçekleştirilmiştir.
- 10. oturumda ölçme ve değerlendirme çalışması hakkında bilgi verilmiş ve eğitime katılan öğretmenler değerlendirilmeye tabii tutulmuştur.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmanın verileri Milli Eğitim Bakanlığında izin alınarak uygulanan eğitim programının öncesinde ve sonrasında eğitime katılan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmaya katılımında gönüllülük esas alınmıştır. Veriler SPSS 22 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizde öncelikle uç değerler kontrol edilmiş ve iki uç değer analiz kapsamından çıkartılmıştır. Verilerin analizinde dağılımın normal olduğu göz önünde bulundurularak "bağımlı gruplar için t testi" tekniğinden yararlanılmıştır.

### **Bulgular**

Katılımcıların Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinin İletişim Alt Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1. İletişim alt boyutu ön test son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları**

Ölçüm (İletişim)	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öntest	143	34.32	5.93	142	-2.16	.03
Sontest	143	35.45	6.55			

Yapılan analizler sonucunda çalışma grubunun mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının **iletişim alt boyutu puanları** arasında ön test - son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t: -2.16; p< .05).

Katılımcıların Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinin Uyum Alt Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Uyum alt boyutu ön test son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları**

Ölçüm (Uyum)	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öntest	143	21.74	6.10	142	-2.01	.04
Sontest	143	22.80	5.38			

Yapılan analizler sonucunda çalışma grubunun mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının Uyum alt boyutu puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t: -2.01; p< .05).

Katılımcıların Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinin Yeterlik Alt Ölçeğinden almış oldukları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 3. Yeterlik alt boyutu ön test son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Ölçüm (yeterlik)	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öntest	143	9.02	2.94	142	-2.77	.00
Sontest	143	9.76	2.82			

Yapılan analizler sonucunda çalışma grubunun mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının **uyum alt boyutu puanları** arasında ön test - son test puanları karşılaştırıldığında son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t: -2.77; p< .05).

Katılımcıların Mülteci Öğrenci Tutum Ölçeğinden toplam olarak almış oldukları öntest ve sontest puanlarının ortalamaları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığı bağımlı gruplar için t testi ile test edilmiş ve analiz sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 4. Genel ön test son test puanlarına ilişkin t testi sonuçları

Ölçüm (MÖTÖ Toplam)	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Öntest	143	65.06	12.45	142	-2.79	.00
Sontest	143	68.02	12.70			

Yapılan analizler sonucunda çalışma grubunun mülteci öğrencilere yönelik genel tutumlarına ilişkin puanları arasında ön test - son test puanları karşılaştırıldığında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ((t: -2.79; p< .05).

#### Tartışma Yorum ve Sonuç

Elde edilen bulgular sonucunda çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının iletişim, yeterlilik, uyum alt boyutları ve mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin toplam puanları arasında son test puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (t: -2,205; p< .005, t: -2,744; p< .005, t: -2,758; p< .005, t: -3,195; p< .005). Bu sonuçlara göre uygulanan eğitim programının öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Daha önceki çalışmalar incelendiğinde mülteci çocukların yaşadıkları problemlere ya da mülteci öğrencilere yönelik görüşlere ilişkin bazı çalışmaya rastlanmakla birlikte (Börü ve Boyacı, 2016; Duruel, 2016, Özer ve diğerleri, 2016; Sandal, Hançerkıran ve Tıraş, 2016; Sarıtaş ve diğerleri, 2016; Uzun ve Bütün, 2016; Taneri ve Tangülü, 2017) özellikle öğretmenlerin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarını etkilemesi beklenen ve ölçen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere

yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında Sağlam & Kanbur (2017) sınıflarında mülteci öğrenci olup olmama durumuna göre tutumlarının “iletişim” boyutu dışında mülteci öğrencisi bulunan öğretmenlerin daha olumlu bir tutuma sahip oldukları bulunmuştur. Bu çalışmada da görüldüğü gibi eğer çalışılacak grup ve özellikleri öğretmenler tarafından bilindiğinde daha olumlu tutum geliştirilmektedir. Mülteci çocukların eğitiminde yeni bir uygulama olan kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşması için ilgili öğretmenlerin tutumlarının olumlu olması çok önemlidir. Böylece mülteci öğrencilerin yeteneklerini ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak farklılaştırılmış ve çeşitlendirilmiş bir öğretim sunabilirler. Böylece bütün öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı hedeflenmiş olur. Kapsayıcı eğitimin temel gerekçesi olan ayrımcılık ta önlemiş olur (Aktekin, 2017).

Mülteci öğrenciler söz konusu olduğunda diğer öğrenci ebeveynlerinin de tutumları önemli olmaktadır. Bu nedenle benzer eğitimsel çalışmaların velilere yönelik olarak da düzenlenmesi önerilmektedir. Sınıflarına sığınmacı öğrenci gelecek öğrencilere yönelik bilgilendirme çalışmasının yapılması öğrencilerin kabul düzeyini artırabilir. Bu nedenle bilgilendirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

#### **Kaynakça**

- Aktekin, S. (2017). Sınıfta Yabancı Uyruklu Öğrenci Bulunan Öğretmenler İçin El Kitabı, (Ed. S. Aktekin). Ankara: MEB Yayınları.
- Akıncı, B., Nergiz, A., & Gedik, E. (2015). Uyum süreci üzerine bir değerlendirme: göç ve toplumsal kabul. *Göç araştırmaları dergisi*, 1(2), 58-83.
- Aksoy Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20):292-303.
- Börü, N. ve Boyacı, A. (2016). Göçmen öğrencilerin eğitim-öğretim ortamlarında karşılaştıkları sorunlar: Eskişehir ili örneği. *Turkish Studies*. 11(4), 123-158.
- Duruel, M. (2016). Suriyeli sığınmacıların eğitim sorunu. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. 30(5), 1399-1414.
- Gencer, T. E. (2017). Göç Ve Eğitim İlişkisi Üzerine Bir Değerlendirme: Suriyeli Çocukların Eğitim Gereksinimi Ve Okullaşma Süreçlerinde Karşılaştıkları Güçlükler. *Journal of International Social Research*, 10(54), 838 – 851.

- Kılcan, B., Çepni, O., & Kılınç, A. Ç. (2017). Development of the attitude towards refugee students scale Mülteci öğrencilere yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Journal of Human Sciences*, 14(2), 1045-1057.
- MEB. (2017). <http://oygm.meb.gov.tr/www/bakanligimizca-sinifinda-yabanci-uyruklu-ogrenci-bulunan-ogret-menler-icin-el-kitabi-yayinlandi/icerik/511> adresinden 12.07. 2018 tarihinde erişildi.
- Özcan, A. S. (2018). Çokkültürlülük Bağlamında Türkiye'nin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Eğitim Politikası. *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(1).
- Özer, Y. Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z. Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 4(37), 185- 219
- Sağlam, İ. H., & Kanbur, İ. N. (2017). Sınıf öğretmenlerinin mülteci öğrencilere yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi [An evaluation of class teachers' attitudes towards refugee students from various aspects]. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 310-323.
- Sandal, E. K., Hançerkıran, M. ve Tıraş, M. (2016). Türkiye'deki Suriyeli mülteciler ve Gaziantep ilindeki yansımaları. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 15(2), 461-483
- Sarıtaş, E., Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 208-229
- Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(25), 187-214.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2018). Turkey Humanitarian Situation Report No. 19 - March 2018 <https://www.unicef.org/public/uploads/files/UNICEF%20Turkey%20Humanitarian%20Situation%20Report%20No.%2019%20-%20March%202018.pdf> adresinden 10.07. 2018 tarihinde erişildi.
- Uzun, E. M. ve E. Bütün (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Erken çocukluk Eğitimi Dergisi (IJECES)*, Cilt:1 Sayı:1, 72-83

# ÖĞRETMEN ÖĞRENCİ VE VELİ İLETİŞİMİNDE WHATSAPP KULLANIMINA İLİŞKİN LİTERATÜR TARAMASI

*Öğretmen Azime AĞRI*

*Doç. Dr. Emre ÜNAL*

*Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Öğretim Üyesi, emreunal@ohu.edu.tr*

## ÖZET

Bu literatür taramasında son yıllarda kullanımı gittikçe artan internet üzerinden karşılıklı mesajlaşma ve dosya gönderebilme programı olan Whatsapp uygulamasının öğretmen öğrenci ve veli iletişimindeki kullanımını belirlemek amaçlanmıştır. "Whatsapp/öğretmenele iletişim(communication with the teacher)/okulda whatsapp (whatsapp at scholl)" anahtar kelimeleri kullanılarak literatür taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili altı makale ve bir tez çalışmasına ulaşılmıştır. Bu çalışmaların üç tanesi Türkiye'de yürütülmüş olup dört tanesi yurt dışında yürütülmüştür. Malezya'da yapılan araştırma konuyu "Ortaokul Öğrencilerinin Whatsappı İletişim ve Eğitimde kullanımı" olarak ele alırken İsrail'de yapılan başka bir çalışma "Öğretmen ve Öğrenci İletişiminde Mobil Mesajlaşma Whatsapp" olarak incelemiştir. Amerika ve Karnata'da yapılmış olan diğer iki çalışma yine benzer şekildedir. Konu ile ilgili Türkiye'de yapılmış olan çalışmalar Karabük Üniversitesi ve Üsküdar Üniversitesinde yürütülmüştür. Yine Türkiye'de yürütülen Erzincan Eğitim Fakültesi dergisinde yayımlanan bir çalışmada whatsapp'ın konu öğretimindeki etkisini belirlemek için bir çalışma yapılmıştır. Araştırmaların örneklemini toplam 740 kişi oluşturmuştur. İncelenen çalışmalarda verilerin yüz yüze görüşme ve anket yöntemiyle elde edildiği görülmüştür. Bazı araştırmacılar ise mesajları inceleyerek veri toplama yoluna gitmiştir. Bu araştırmanın bulguları Whatsappın her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dünyanın değişik yerlerinde kullanımının arttığı ve yaygınlaştığı yönündedir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin gerek duyurular gerek dersleri yürütmek için whatsapp uygulamasını tercih ettiği görülmüştür. Ayrıca yapılan çalışmalar öğretmen ve öğrencilerden oluşan whatsapp gruplarıyla yapılmış olup öğrenci velilerinin yer aldıkları whatsapp gruplarıyla ilgili çalışmalara ulaşılamamıştır. Farklı coğrafyalarda yürütülmüş olan öğretmen-öğrenci iletişiminde Whatsapp uygulaması konusyla ilgili çalışmalardan çıkan ortak bulgular uygulamanın öğretmen ve öğrenci iletişimini pozitif anlamda etkilediği yönündedir. İncelenen çalışmaların konunun farklı noktalarına değinmiş olsalar bile genel olarak bir birlerini destekler nitelikte olduğu görülmüştür.

## ABSTRACT

In this literature review, it is aimed to determine the use of the Whatsapp application, which is an increasing use of internet and mutual messaging and file sending program, in teacher student and parent communication in recent years. The literature search was conducted using the keywords "Whatsapp / whatsapp at scholl" at school. Six papers and a thesis study on the subject were reached. In three of these studies have been carried out in Turkey, four of them were carried out abroad. A study conducted in Malaysia as "Objective and Educational Use of Secondary School Students" is another study in Israel. "Whatsapp" as the "Mobile Messaging in Teacher and Student Communication". Two other studies in America and Karnata are the same. The studies that have all the details about the subject were carried out in Karabük University and Üsküdar University. In a study published in the Erzincan Education Faculty magazine, a study was conducted to determine the effect of WhatsApp on the subject teaching. A total of 740 people made the sample of the research. It was observed that the data were obtained through face-to-face interviews and questionnaires. Some researchers have gone to data collection by examining messages. The findings of this research show that whatsapp is in every area and that education is used and spread in different parts of the world. Teachers and students seem to prefer whatsapp to run the lessons and lessons. Furthermore, studies were conducted with



the WhatsApp groups, which consist of teachers and students, and no studies were conducted on the WhatsApp groups in which student residents were involved. The common findings from the studies related to the application of Whatsapp in teacher-student communication conducted in different geographies indicate that the application affects teacher and student communication positively. Even though they have touched on different points of the study, it is seen that they generally support one of them.

## GİRİŞ

Teknoloji kelimesinin, Yunanca “technicos” (teknik,sistematik ve planlı bir şekilde işlem yapma) ve “logia” (kelimeler, söylemler, direktifler) kelimelerinin birleşimiyle oluştuğu düşünülmektedir. Kelime anlamı olarak bakıldığında, sistematik ve planlı iş yapma yolu veya sanatı anlamına gelmektedir. Günlük yaşamda genel olarak, teknoloji, fiziksel bir unsur veya bir araç ile özdeşleştirilmektedir; bir elektronik cihaz, bir transistör veya bir dişli tek başına teknoloji olarak algılanmaktadır. Ancak, teknoloji denilince, bahsedilen fiziksel unsurların gerisinde yatan, yararlı ürünler üretmeye ve yeni ürünler tasarlamaya yarayan bilgiler bütünü olarak anlaşılmalıdır. Bu bilgi bütününün fiziksel bir çıktısı (ürün) olabileceği gibi, fiziksel olmayan (yazılım, süreç,hizmet) çıktıları da olabilir. Her halükarda, teknoloji, değerli ve dinamik bir varlıktır. Teknoloji, gereksinimlerin değişmesine ve bilgi birikiminin yükselmesine bağlı olarak değişmekte, gelişmektedir.(Çakmak,Kılıç,Tunçay 2012)

İçinde bulunulan bilgi çağının en belirgin özellikleri arasında bilim, hızlı teknolojik değişmeler ve küreselleşme sayılabilir. Üretimde sermaye “bilgi” olmuş, elektrik enerjisinin yerini nükleer enerji almış ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle birlikte, “ulaşım-erişim” daha kolaylaşmıştır. Artan nüfus ve gereksinimlere cevap verebilmek için, her konuda, büyük kitlelerle iletişim kurma gereği doğmuştur. Bu kitlelerle ucuz ve etkili iletişim kurabilmenin önemli yollarından biri olarak, yeni iletişim teknolojilerinin kullanılması gündeme gelmiştir. İçinde bulunulan çağa iletişim çağı denmesinin ana nedenlerinden biri de, iletişim teknolojisindeki yeniliklerin günlük yaşama hızla girmesidir.(Karasar 2004: 117)

Battal 2005'e göre "İnsanoğlunun hayatı günümüzün çağdaş dünyasındaki bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişmeler doğrultusunda her yönüyle derinden etkilenmektedir. Günümüz insanının yeryüzündeki bu gelişmelere ayak uydurabilmesinin yanında bilim ve teknolojiye katkıda bulunabilmesi için her zamankinden daha çok eğitime yönelmesi gerekir. Çünkü bireyin bugünün şartlarına uygun, gelecekte de ortaya çıkacak yeni durumlara uyum gösterebilecek şekilde yetiştirilebilmesi, onları kendilerine uygun bir eğitimden geçirmekle mümkün olur."

Bilim sürekli ilerlemekte ve teknoloji buna bağlı olarak ileriye gitmektedir. Ortaya çıkan yeni teknolojik gelişmeler ile akıllı telefonların yaygınlaşması hayatımıza birçok farklı uygulamayı dahil etmiştir. Whatsapp şüphesiz bu uygulamaların en önemlileri arasındadır.

Whatsapp internet üzerinden mesajlaşma ve dosya gönderebilme programıdır. WhatsApp kullanabilmek için telefonların internete bağlı olması gerektiğinden ya kablosuz ağa bağlanmak ya da bir mobil internet paketi

almış olmak gerekmektedir. WhatsApp kullanabilmek için mesajlaşılacak kişilerin de WhatsApp kullanması gerekmektedir. Böylelikle sınırsız mesajlaşma, resim, video ve ses kaydı gönderme mümkün olacaktır. Ayrıca birden çok kişiyle grup sohbeti yapıp fotoğraf, video, müzik vb. gönderilebilir. .  
(<https://gezgintech.com/whatsapp-nedir.html,2014>)

Günlük hayatta ve birçok alanda kullanılan Whatsapp uygulaması eğitim alanında da kendine yer edinmiştir. Gerek iletişim için gerek ders takibi için kurulmuş Whatsapp grupları mevcuttur. Öğrenciler- öğretmenler, Öğretmenler-öğretmenler, Öğretmenler-veliler, Öğretmenler- idareciler gibi çeşitli Whatsapp gruplarında bilgi akışı sağlanmaktadır.

## GEREÇLER VE YÖNTEM

Bu literatür taraması ile altı İngilizce makale ve bir İngilizce tez çalışmasına ulaşılmıştır. Çalışmalar 2013-2017 yılları arasında yayınlanmıştır. Çalışmaların üç tanesi Türkiye'de yürütülmüştür. Literatür : “Whatsapp/öğretmenle iletişim(communication with the teacher)/okulda whatsapp (whatsapp at scholl)” anahtar kelimeleriyle taranmıştır. Ulaşılan çalışmalar yapıldığı yer ,örneklem ,yöntem, örneklem sayısı , örneklem özellikleri, öğrencilerin yaşları, öğrenci ve öğretmenlerin bu konudaki fikirleri ve önemli sonuçlar açısından değerlendirilmiştir.

Literatür taraması, var olan kaynaklar içerisinde belirli bir konunun detaylı biçimde araştırılması ve o konuya ait verilerin sistemli biçimde toplanması sürecidir.

## BULGULAR

Bu araştırma için incelenen tez ve makalelere tablo 1'de yer verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen-Öğrenci-Veli İletişiminde Whatsapp Kullanımı ile İlgili Çalışmalar**

Yazar Yılı Yer	Yöntem	Konu	Bulgular
By Tulika Bansal Dr. Dhananjay Joshi 2013-2014 Hindistan	Deneysel Çalışma Yöntemi	Öğrencilerin Mobil Öğrenme Deneyimleri Üzerine Bir Çalışma Whatsapp Örneği	Whatsappın her yerde olmasından dolayı faydalı bulunduğu ancak hayatları ve zaman açısından rahatsız edici bulanlarında olduğu belirtilmiştir.
Dan Boihnik Mor Deshen	Yarı Yapılandırılmış Görüşme	Okulda Öğretmen ve Öğrenciler Arasında	Gereksiz konular herke- sin telefonu olmaması

2014			Mobil Mesajlaşma	gibi dezavantajları ve
İsrail			Whatsapp	ucuz , güvenilir olması gibi avantajları belirtilmiştir.
Dr. Hamiyet Sayan	Deneysel Çalışma		Whatsap Kullanımının	Öğrencilerin kolay orga-
2015	Yöntemi		yüksek öğrenim öğrenci-	nize olması ve teknolo-
Türkiye			lerinin öğrenimine etkisi	jiyi aktif kullanmaları gibi olumlu bulgular belirtilmiştir.
Ramazan Cansoy	Netrografik Araştırma		Öğretmenlerin Mesleki	Öğretmenlerin mesle-
2015-2016	Yöntemi		Gelişimi Whatsapp	ki gelişimini destekle-
Türkiye			Örneği	diği belirtilmiştir.
HSU YEE LING	Deneysel Çalışma		Ortaokul Öğrencilerinin	Ucuz , güvenilir
2016			Whatsapp İletişim ve	olmasından çok
Malezya			Eğitimde Kullanımı	tercih edildiği ayrıca vakit alıcı olduğu belirtilmiştir.
Özgür Şahan	Ön Deneysel		İngilizce Deyimlerin	Mobil teknolojinin
Mustafa Çoban	Dizayn Yaklaşımı		Whatsapp Aracılığıyla	yabancı dil öğreti-
Salim Razi			Öğretimi:Akıllı	minde ön plana çık-
2016			Telefonların Sınıf Dışı	tığı belirtilmiştir.
Türkiye			Kullanımı	
Veeresh C. M	Alan Bilgisi/		WhatsApp Aracılı Öğrenme	*
Dr. Prashanta Kumara	Kaynakları / Bilgi		Yaklaşımının Öğretmen	
2017	Toplama Kapasitesi		Adaylarının Başarısına	
Hindistan			Etkisi	

\* Devam etmekte olan bu aşağıdaki başlıklar doğrultusunda sürdürülmektedir:

- Whatsapp kullanımına ilişkin öğretmen eğitimcilerinin görüşleri nelerdir?

- Whatsappın öğrenme uygulaması olarak geliştirilmesi için nelere dikkat edilmesi gerekir?
- Öğretmen adaylarının akademik başarıları üzerinde whatsapp uygulamasının etkisi
- Yüzyüze (geleneksel ) öğretim yöntemi ya da whatsapp uygulamasının öğretmen adaylarının başarısına etkisi
- Öğretmen adaylarına göre whatsapp öğrenim uygulaması olarak kullanılması, kullanılabilirlik , esneklik, arkadaşsızlık , kabul edilebilirlik açısından incelenmesi

Bu araştırma sonucu ulaşılan genel bulgular şu şekildedir:

Çalışmaların bir çoğunda nitel yöntemler tercih edilmiş veriler anket ya da yüz yüze görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Anket veya görüşme formu ile yapılmayan çalışmalarda veriler mesajlar incelenerek toplanmıştır. İncelenen çalışmalardaki toplam örneklem sayısı 740 kişidir. Bu çalışmaya katılanlar öğretmenler ve öğrencilerdir.

Araştırmalarda genel olarak Whatsapp kullanımının pozitif etkisi görülmüştür.

İncelenen çalışmalara göre küçük gruplar için daha faydalı olduğu görülmüştür.

Malezya'da yapılan bir araştırmaya göre öğrencilerin 1-3 saat arası whatsapp kullandığı tespit edilmiştir. Whatsapp uygulamasının olumlu bir sınıf ortamı yarattığı ve sınıf içi iletişimi güçlendirdiği tespit edilmiştir. Sınıf içinde konuşmayan öğrencilerin bile bu gruplarda sorular sorduğu belirtilmiştir.

Hindistan'da yapılan çalışmada Whatsappın her yerde olmasından faydalı bulunduğu ve genç insanların severek kullandığı ancak evli kişilerin hayatları ve zaman açısından rahatsız edici buldukları belirtilmiştir.

İsrail'de yapılan çalışma gereksiz konular, herkesin telefonu olmaması gibi dezavantajları ucuz , güvenilir olması gibi avantajları belirtilmiştir.

Türkiye(Üsküdar Üniversitesi)'de yapılan çalışma öğrencilerin kolay organize olması ve teknolojiyi aktif kullanmaları gibi olumlu bulgular belirtilmiştir.

Türkiye (Karabük Üniversitesi)'de yapılan çalışma öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği belirtilmiştir.

Malezya'da yapılan çalışma ucuz , güvenilir olmasından çok tercih edildiği ayrıca vakit alıcı olduğu belirtilmiştir.

Türkiye (Bursa Teknik Üniversitesi)'de yapılan çalışma mobil teknolojinin yabancı dil öğretiminde ön plana çıktığı belirtilmiştir.

Yapılan çalışmalarda: Öğretmen ve Öğrencilerden oluşan Whatsapp grupları incelenmiştir. Öğretmen-Öğrenci ve Velilerden oluşan Whatsapp gruplarıyla ilgili çalışmalara ulaşılamamıştır.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda dünyanın değişik coğrafyalarında Whatsapp kullanımına ilişkin çalışmalara ulaşılmış bulguları değerlendirilmiştir.

Pozitif bulgular:

- Whatsappın genç insanlar tarafından severek kullanıldığı
- Öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklediği
- Ucuz güvenilir bir uygulama olduğu için çok tercih edildiği
- Whatsappın ders takibi için de kullanıldığı
- Sınıf içinde sessiz olan öğrencilerin soru sorma fırsatı bulup sosyalleştiği
- Yabancı dil öğretiminde ön plana çıktığı
- Teknolojiyi aktif kullanabilme şeklindedir.

Negatif Bulgular:

- Zaman alıcı olması
- Gereksiz konular
- Herkesin telefonunun olmaması şeklindedir.

Araştırmalar genel olarak öğretmenler ve öğrencilerden oluşan whatsapp gruplarıyla yapılmış olup öğretmenler ve velilerden oluşan Whatsapp gruplarıyla ilgili çalışmalara ulaşılammıştır. Türkiye'de bu konuyla ilgili basına yansıyan haberler ve çalışmalar olmuştur. Öğretmenler ve velilerden oluşan Whatsapp gruplarında öğretmenler zorbalığa maruz kalmış olumsuz etkilenmişlerdir. Milli Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda e-okul sistemine duyuru bölümü ekleyip olumsuzluğu ortadan kaldırmaya çalışmıştır.

Ulaşılan çalışmaların sonuçları değerlendirildiğinde öğretmenler ve öğrencilerden oluşan Whatsapp gruplarıyla ilgili genel olarak pozitif bulgular öğretmen ve velilerden oluşan whatsapp gruplarıyla ilgili de genel olarak negatif bulgulara yer verilmiştir.

## ÖNERİLER

Whatsapp uygulamasının dez avantajlarını(örneğin çok zaman alıcı olmasını)en aza indirmek adına çeşitli çalışmalar yürütülebilir.

Öğretmen ve velilerden oluşan Whatsapp gruplarına bir standart(zaman, konu sınırlaması gibi) getirilip öğretmenlerin zorbalığa maruz kalmasının önüne geçilebilir.

## KAYNAKÇA

Bansal,T. Joshi,D.(2014)." A Study of Students' Experiences of Mobile Learning." *Global Journal of HUMAN-SOCIAL SCIENCE: H Interdisciplinary* 14(4): 26-33

Bouhnik,D. Deshen,M." WhatsApp Goes to School: Mobile Instant Messaging between Teachers and Students." *Journal of Information Technology Education*, 13 :217-231

Cansoy,R.(2017)." Teachers' Professional Development: The Case of WhatsApp ." *Journal of Education and Learning* ,6(4): 286-293.

Ling,H,Y.(2016)." Investigating The Perceptions Of Secondary School Students In Kuching, Sarawak In Using Whatsapp For Communication And Learning Purposes."

Sayan,H.(2016)."Affecting Higher Students Learning Activity By Using Whatsapp." *European Journal of Research and Reflection in Educational Sciences*,4(3): 88-93

Şahan,Ö. Çoban,M. Razi,S.(2016)." Students learn English Idioms Through WhatsApp: Extensive Use of Smartphones." *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 18(2):1230-1251

Veeresh,C.Prashantha Kumara ,T.(2017)." Impact of Whatsapp Mediated Learning Approach on Academic Achievement of Student Teachers." *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 3(9): 210-218.

"Erişim 2 Mart,2018."<https://gezgintech.com/whatsapp-nedir.html>

"Erişim 16 Mart, 2018."<http://www.bilgiustam.com/anket-nedir-avantajlari-ve-dezavantajlari-nelerdir-uygulama-teknikleri-nelerdir/>

Karasar,Şahin(2004),Eğitimde Yeni İletişim Teknolojileri -İnternet Ve Sanal Yüksek Eğitim, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*,4(3)

Çakmak,T.Kılıç,A.Tunçay,A(2012),Teknoloji Yönetimi Kılavuzu,(Teknoloji Yönetimi Kılavuzu, İstanbul Sanayi Odası, İstanbul 2012)

"Erişim 4 Nisan, 2018." <https://www.whatsapp.com/about/?l=tr>

# ATEBETÜ'L HAKAYIK'A GÖRE XII. YÜZYIL TÜRK DÜNYASINDA BİREYLERİN EĞİTİMİ ÜZERİNE BİR DEĞERLENDİRME

*Prof. Dr. Varis ÇAKAN*

*Gazi Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü Öğretim Üyesi, variscakan@gmail.com*

## ÖZET

Karahanlıların son döneminde yaşayan edip Ahmet Yüknekî tarafından kaleme alınan *Atebetü'l-Hakayik*, konu ve edebi nevi itibarıyla Kutadgu Bilig'in devamı niteliğindeki bir eser olup, söz konusu eser XII. yüzyıldaki Karahanlı Türk-İslâm muhitinin kültür çerçevesi içinde bireylerin terbiyesi için tanzim edilmiştir. Söz konusu eser toplumdaki ahlak kavramları ile ahlaklı olmanın temel ilkelerini anlatmaktadır. Eserdeki bireylerin eğitimi ile ilgili fikirler çok defa ayet, hadis veya başka Arapça beyitler ile desteklenmektedir. Bu özellikleriyle eseri bir eğitim ve ahlak kitabı olarak da görmek mümkündür.

**Anahtar Kelimeler:** Ahmet Yüknekî, Atebetü'l-Hakayik, Karahanlılar, Birey ve Eğitim.

## AN ANALYSIS ON EDUCATION IN 12TH CENTURY TURKIC WORLD ACCORDING TO ATABET- ÜL HAKAYIK

### ABSTRACT

Atabet-ül Hakayik, written by Edip Ahmet Yüknekî who lived in the late Kharahanid period was as an follow-up literary work of Kutadgu Bilig in terms of content and literary style accommodated for education of individuals within cultural environment of the 12th century Kharahanid Turk-Islam context. The work treats the moral conceptions of the then society and the basic principles of ethical behaviour. The arguments in the work regarding education was frequently backed up by verses of the Qoran, hadiths or some other Arabic couplets. Regarding the characteristics mentioned, therefore, it is possible to approach the work as a book of education and ethics.

**Keywords:** Ahmet Yüknekî, Atabet-ül Hakayik, Kharahanids, Individual and Education

## GİRİŞ

**Kutadgu Bilig'**den yaklaşık yarım asır sonra Karahanlıların son döneminde yaşayan edip Ahmek Yüknekî tarafından kaleme alınan **Atebetü'l –Hakayık**, konu ve edebi nevi itibarıyla Kutadgu Bilig'in devamı niteliğindeki bir eser olup, söz konusu eser XII. yüzyıldaki Karahanlı Türk –İslâm muhitinin kültür çerçevesi içinde bireylerin terbiyesi için tanzim edilmiştir. Karahanlıların ulu emri Muhammed Dad Sipehsalar Beyine takdim edilen söz konusu eser toplumdaki ahlak kavramları ile ahlaklı olmanın temel ilkelerini anlatmaktadır. Eserdeki bireylerin eğitimi ile ilgili fikirler çok defa ayet, hadis veya başka Arapça beyitler ile desteklenmektedir. Bu özellikleriyle eseri bir eğitim ve ahlak kitabı olarak da görmek mümkündür. Müellif burada fikir bakımından kendi içtihadından ziyade, malum olan esasları güzel bir Türkçe ile ifade etmekle iktifa etmiştir. Eserin yazıldığı tahmin edilen devirlerde **Atebetü'l –Hakayık**'ın ne kadar büyük bir toplumsal ihtiyacı karşılamış olduğu, eserin yazıldığı tarihten epey bir müddet sonra dahi bunun yeniden tanzimi ve neşri ile uğraşmış olmasından, birçok ediplerin gerek müellifin kendisinden ve gerek eserinden takdir ile bahsetmelerinden ve Türk ülkesinin muhtelif kısımlarında çoğaltılmış olan nüshalarından iyice anlaşılmaktadır.

Toplam 14 bölüm ve 513 beyitten oluşan **Atabetü'l Hakayık**'ta bireylerin eğitiminin toplumun huzur ve refahı için son derece önemli olduğu vurgulanmakta ve bundan toplumu yöneten Beglerin sorumlu olduklarını anlatmaktadır. Müellif söz konusu eserinde bilginin faydası ve bilgisizliğin zararı, dilin kötü sözlerden korunması, dünyanın dönekliği ve insanların dünya nimetlerine aldanmamaları, cömertliğin methi ve hasisliğin yerilmesi, alçak gönüllülüğün yararları ve kibrin zararları, iyi huy ve kötü huyların bireylerin eğitimi üzerindeki tesirleri gibi konuları eğitici ve ibret verici örnekler vererek işlemektedir. Dolayısıyla **Atabetü'l Hakayık**'ı bir nasihat veya öğüt kitabı olmaktan ziyade bireylerin eğitimi üzerine tanzim edilmiş ders kitabı olarak da değerlendirmek mümkündür.

### Müellif ve Eser Hakkında

Türk dili ve edebiyatının inkişaf tarihinde, bir merhaleyi aydınlatması bakımından, önemli yer tutmakta olan **Atebetü'l Hakayık** adlı eserin müellifi olan Edip Ahmed Yüknekî hakkında başta kendi eseri olmak üzere çeşitli kaynaklardan az da olsa bazı bilgilere sahip olabilmekteyiz.

**Atebetü'l Hakayık**'ın sonuncu babında (mısra 469) kendisinden "Edip Ahmed" diye bahsetmekte olan söz konusu şahsın anadan doğma kör olduğu (mısra 485) ve çağdaşı olan Emir Seyfeddin'e ait dörtlükte ise, kendisinin "edipler edibi", "fâzülar başı" olduğu (mısra 489) zikredilmektedir. Ali Şir Nevayî'nin de şahadetine göre Edip Ahmed, çağının hükmet ve nükteleriyle tanınmış ünlü Türk şairlerinden biri olmuştur. Emir Arslan Hoca Tarhan'a ait on beyitlik parçada, memleketinin safhali ve gönülleri okşayan, Semerkand civarındaki güzel Yüknek beldesi olduğu, babasının Mahmud Yüknekî adı ile malum olduğu, eserini Kaşgar dilinde yani eski Uygur yazı dilinde kaleme almış olduğu kaydedilmektedir. Edip Ahmed Yüknekî, konu ve edebî nevi itibarıyla Kutadgu Bilig'in bir devamı niteliğini taşıyan meşhur eseri, yani **Atebetü'l Hakayık**'ı yazıp tamamladıktan sonra büyük saygı duyduğu Muhammed Dâd İspehsâlâr Beg'e ithaf etmiştir. Ahmed Yüknekî'nin bugünkü telâkkilere pek



uygun olmayan bazı hususları, devrinin âdet ve an'anelerine bırakmak şartı üe dinî-içtimaî bakımdan faydalı gördüğü ahlâk kaidelerini kendi muhiti içinde yerleştirmek için çalışan züht ve takva sahibi bir zat olduğu anlaşılmaktadır. Eserin övgülerden sonraki asıl metni 9 bölümden oluşmaktadır. Bölüm başlıkları *ilim öğrenmek ve faydaları, dilin korunması, cehaletin zararları, dünyanın faniliği ve vefasızlığı, cömertlik, kanaat ve alçakgönüllülüğün methi, cimrilik ve hırsın kötülüğü, kerem ve diğer iyilikler, zamanenin bozukluğu* başlıklarından oluşmaktadır (Banarlı, 1998). Devrin Türkçesinin bütün incelikleriyle kullanıldığı görülen eserde, his ve duygudan ziyade öğretici yön ağır basmaktadır (Köprülü, 1991).

Reşit Rahmeti Arat'a göre, **Atebetü'l-Hakâyık** Türk edebiyatı açısından çok önemli bir eserdir: "*Atebetü'l-Hakâyık'ın ne kadar büyük bir ihtiyacı karşıladığı,eserin yazıldığı tarihten epey bir müddet sonra dahi bunun yeniden tanzimi ve neşri ile uğraşmış olmasından, birçok edibin, gerek müellifin kendisinden ve gerek eserinden takdir ile bahsetmelerinden ve nihayet Türk ülkesinin muhtelif kısımlarında vücuda getirilmiş olan nüshalarından iyice anlaşılmasıdır.*" (Arat, 1992).

Mesnevi tarzında yazılmış olan ve "Hakikatlerin Eşiği" anlamına gelen **Atebetü'l Hakayık'**ın temel konusu din ve ahlaktan ibaret olup didaktik (öğretici) bir eser özelliğine sahiptir(Çağbayır, 2009). Hakaniye Türkçesiyle yazılmış olan bu eserde, bilginin faydası, cehaletin zararları, cömertlik, cimrilik, iyi ve kötü huylar anlatılarak halka yararlı olmak hedeflenmiştir. Müellifin eseri yazarken Kutadgu Bilig'den etkilendiği bilinmektedir. Eserde bilginin yararı, bilgisizliğin zararı, dilini tutmanın erdemi, dünyanın dönekliği, cömertliğin övülmesi, cimriliğin yerilmesi, kibir, harislik, zamanenin bozukluğu gibi konuların işlendiği bölümler yer alır. Eğitici bir ahlak kitabı olan söz konusu eser, işlediği konular açısından Kutadgu Bilig ile benzerlik göstermektedir.

### **Atebetü'l-Hakâyık'taki Deyimler, Atasözleri ve Özdeyişlerden Örnekler**

**Atebetü'l – Hakâyık'ta** bireylerin eğitimi ile ilgili çok sayıda deyimlerin, atasözlerinin ve özdeyişlerin olduğunu tespit edebiliyoruz.

**(Tekebbür) libasın ked-(ip).**

**(Tekebbürni) yirdin sal-(ip)**

Bu deyimın manası şudur: Kibri yere at, alçak gönüllülüğe sarıl, onu sıkı tut. Kibir, bütün dillerde yerilen bir huydur. Huyların en iyisi alçak gönüllülüktür. Bir kimse ki büyüklük tasladı, bencillik ettiyse onu ne Allah sever, ne de kul. Büyükleme elbisesini giyindin ise hemen üzerinden çıkarıp at. Halka karşı kibirle göğüs kabarttınsa, dilini hemen düzelt. Allah'ın varlığına ve birliğine inancın belirtisi alçak gönüllü olmaktır. Eğer sen de mümin isen alçak gönüllü ol. Allah, alçak gönüllü olanı yüceltir, kibirliyi de aşağılara • düşürür. Sakın büyüklük taslama, gerçek ulu, yalnız Allah'br. Allah, "Ululuk bana mahsustur, onu siz üzerinize alınmayın." dedi.

**Til ol tidi yağ til, Tiling bekte tutgıl,** Bu deyimın manası şudur: Dilini gözet, gel sözünü kısa tut” Dilini gözetken kendini gözetmiş olur. Allah'ın Resulu, "İnsanı yüzükoyun ateşe atan dilidir." Dedi Dilini sıkı tut, yüzükoyun ateşe gitmekten kendini korus.

**Ajun nengini tir-(ip),** Bu deyimın manası şudur: Bu dünyanın dıştan görünüşü de güzeldir, fakat içinde binlerce çirkinlik vardır. Dış süsüne bakıp da ona gönül bağlamak, bil ki hataların başıdır. Dünya bazen peçesini kaldırır ve yüzünü açar; kucaklayacak gibi kollarını açarak durur, fakat hemen kaçar. Mutluluk yaz bulutu gibi çabuk gelir geçer. Veya rüya gibi boştur; kuş gibi uçar gide

**At (edgü) kod-(up) Atan köni,**

**Atı kalsu tip Atı ölme-(di)**

Bu deyim kişinin kendisi öldükten sonra isminin iyi işlerle anılması ve adının hatırlanması anlamında kullanılmıştır. Ayrıca *atı kalsu tip-* (adı kal-mak) deyimıyla aynı anlamda kullanılmaktadır. Beyitte cömert olan kişinin cismi ölse de isminin ölmeyeceği anlatılmıştır (Demir, 2013).

**Til ol tidi yağ til, Tiling bekte tutgıl,** Sırrını iyi gizle, kimseler duymasın; sözünden özüne pişmanlık gelmesin. Bütün gizli işlerin açığa çıkıp da bunu duyan ve görenler sana gülmesin.

**Asel kayda erse bile arısı, arı zehri tatgu aseldin oza:** Bugünkü “Bal nerede ise arısı oradadır, baldan önce arının zehri tadılır” atasözleriyle aynı manaya gelmektedir. Çaba göstermeden, sıkıntı çekmeden arzu edilen güzel ve iyi sonuçlara ulaşılmaz anlamında kullanılmıştır.

**Bu til başıktursa bütmez büter ok başı :** Bugünkü “Ok yarası kapanır fakat dilin açtığı yara kapanmaz” atasözleriyle aynı manaya gelmektedir.Halk arasında “Bıçak yarası geçer, dil yarası geçmez.” şeklinde kullanılan atasözünde, okun (bıçağın) yol açtığı yara maddi acı verir; yara kapanınca acısı kaybolur, izi de yok olur. Ancak acı, dokunaklı, Kalp kırıcı sözler manevi bir acı verir; her hatırlamada insanın canını acıtır anlamı vardır (Demir 2013).

**İsizke yavuma isiz suhbeti; sini terkin isiz kılığlıg kılır:** “Kötüye yaklaşma, kötü sohbeti seni hemen kötü huylu yapar” manasına gelmektedir. Günümüzde halk arasında aynı anlama gelen farklı atasözleri ile de karşılaşmaktadır: Mesela: “İtle yatan bitle kalkar.”, “Kişi refikinden azar.”, “Kır atın yanında duran ya huyundan ya suyundan.”, “Körle yatan şaşkı kalkar.”, “Topalla gezen aksamak öğrenir.”

**İşi edgü bolsa er edgü bolur:** Günümüz Türkçesinde “İnsanın arkadaşı iyi olursa kendisi de iyi olur” manasına gelmektedir. Bugün halk arasında aynı anlama gelen “Adam ahbabından bellidir.”, “Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.”, “Üzüm üzümüne baka baka kararır.” gibi atasözleri bulunmaktadır.

**Ming er dostung erse öküş körmegil; bir er duşman erse anı azlama:** Bugün “Bin kişi dost olsa çok görme; bir kişi duşman olsa azımsama” manasına gelmekte olup Halk arasında buna benzer: “Bin dost az, bir duşman çok” gibi atasözüne rastlamaktayız.

**Tiken edlegen er üzüm biçmez ol:** Bu atasözü bugünkü Türkçede “Diken eken üzüm biçmez” şeklinde söylenmekte olup, günümüzde buna benzer “Ne doğrarsan aşına, o çıkar karşına (kaşığına)”, “Ne ekersen onu biçersin” gibi atasözleri mevcuttur.

Yukarıda belirtilen atasözleri ve deyimler dışında **Atebetü’l-Hakâyık**’ta yine “**Ağız til bezeki köni söz turur**” (Ağzın ve dilin ziyneti doğru sözdür), “**Birin kelse rahat kelür renc onun**” (Rahat birer birer gelirse zahmet onar onar gelir), “**Cefa kıldagınçka yanut kıl vefa**” (Sana cefa edene vefa ile karşılık ver), “**Biligni biligsiz otun ne kılır**” (Bilgisiz odun bilgiyi ne yapar), “**Çuz atlas bolur kız uçuzı böz ök**” (Sırmalı atlas nadir olur, değersiz olan şey bezdir), “**Köni söz asel teg bu yalğan basal**” (Doğru söz, bal; yalan söz, soğan gibidir), “**Yiligsiz süngekke sunulmaz elig**” (İlksiz kemiğe kimse el uzatmaz), “**Yimişiz yıgaç teg keremsiz kişi**” (Keremsiz insan meyvesiz ağaç gibidir) gibi çok sayıda özdeyişler de mevcuttur.

## SONUÇ

**Atebetü’l-Hakâyık** söz varlığı bakımından oldukça zengin deyim, atasözü ve özdeyişe sahip olup eserde 76 deyim, 7 atasözü, 14 özdeyiş bulunmaktadır. Eserde kullanılan deyimlerin birçoğu İslam ahlakı çerçevesinde bireylerin nefsi terbiye etmelerini ve eğitimle iyi insan olmalarını *Kendi dili kendi başını yemek, nefsinin yere vurmak, kibir libasını giymek, kibri yere çalmak, kul yapmak, iyi ad bırakmak, başını yemek, hayır görmek, hesap sorulmak, gönül bağlamak, doğru olmak, doğruluk libasını giymek, hakkını gözetmek, dilini sıkı tutmak, tatlı dil kullanmak* gibi deyimlerle ortaya koymaktadır. Söz konusu eserdeki atasözlerinin ve özdeyişlerin anlamları incelendiğinde ise Yüknekî’nin hadis ve Kuran’dan önemli ölçüde beslendiği görülmektedir. Atasözleri, deyimler ve özdeyişler genel özelliklerine uygun olarak çoğunlukla mecaz anlamda kullanılmaktadır. Eserin didaktik yönü yine bu dil birlikleri ile çok net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Günümüzden yaklaşık bin yıl önce kalem alınan **Atebetü’l-Hakâyık**’ta geçen deyim, atasözü ve özdeyişlerin bugün de bireylerin eğitimde kullanılması açısından çok büyük değere sahip olduğu görülmektedir.

## Kaynakça

Arat Reşit Rahmeti. t, **Atebetü’l-Hakâyık (Edib Ahmed B. Mahmud Yükneki)**, TDK Basımevi, Ankara, 1992.

Banarlı Nihat Sami . , **Resimli Türk Edebiyatı Tarihi**, MEB Basımevi, C.1, İstanbul, 1998

Çağbayır, Yaşar., **Günümüz Diliyle Atabetü’l Hakâyık Gerçeklerin Eşiği**, İstanbul, 2009.

Demir Ekrem., “Atabetü’l Hakâyık’ta Geçen Deyimler, Atasözleri ve Özdeyişler”, **Türkiyat Mecmuası**, C. 23/Güz, 2013.

Köprülü Mehmed Fuad., **Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar**, (Sad. Orhan Köprülü), Diyanet İşleri Başkanlığı Yay., Ankara, 1991.