

ISBN: 978-605-2132-21-0



ICES 2018

1.Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildirileri

9-11 Nisan 2018
İSTANBUL

Editör
Dr. Hayrullah KAHYA

ORGANIZED BY



1. ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLERDE YENİ UFUKLAR KONGRESİ BİLDİRİLERİ (ICES-2018)

9-11 Nisan 2018 – İSTANBUL

ASOS Yayınları
Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad.
No: 67/2-4
MERKEZ/ELAZIĞ

ISBN: 978-605-2132-21-0

Yayın tarihi: 30 Kasım 2018 (Second Edition)

Editör

Dr. Hayrullah KAHYA

CITATION: 1. ULUSLARARASI EĞİTİM VE SOSYAL BİLİMLERDE YENİ UFUKLAR KONGRESİ BİLDİRİLERİ (ICES-2018), 9-11 Nisan 2018 – İSTANBUL

© 2018 All Rights Reserved

This work is subject to copyright. All rights are reserved, whether the whole or part of the material is concerned. Nothing from this publication may be translated, reproduced, stored in a computerized system or published in any form or in any manner, including, but not limited to electronic, mechanical, reprographic or photographic, without prior written permission from the publisher www.ibadcongresses.org contact at icescongresses@gmail.com. The individual contributions in this publication and any liabilities arising from them remain the responsibility of the authors. The publisher is not responsible for possible damages, which could be a result of content derived from this publication.

Bildirilerdeki görüşlerin hukuki sorumluluğu yazarlarına aittir.

DÜZENLEME VE HAKEM KURULU

Dr.	Hayrullah KAHYA - (Başkan)	President of IBAD	TURKEY
Assoc.Prof. Dr.	Ozcan BAYRAK	Firat University	TURKEY
Prof. Dr.	Anastasia KOTSOPOULOU	Athens Metropolitan College	GREECE
Prof. Dr.	Basaran GENÇDOĞAN	Manas University	KYRGYZSTAN
Prof. Dr.	Meltem ONAY	Celal Bayar University	TURKEY
Prof. Dr.	Mohammed DAWABSHEH	The Arab American University	PALASTINE
Prof. Dr.	Neset TOKU	Yildiz Technical University	TURKEY
Prof. Dr.	Serhan Alkan İSPIRLİ	Ataturk University	TURKEY
Assoc. Prof. Dr.	Adriatik DERJAJ	University of Tirana	ALBANIA
Assoc. Prof. Dr.	Fariz AHMADOV	Azerbaijan State University of Economics	AZERBAIJAN
Assist. Prof. Dr.	Mohamed AKHIRUDDIN IBRAHİM	Universiti Sains Islam Malaysia (USIM) / Islamic Science University of Malaysia	MALAYSIA
Assoc. Prof. Dr.	Ozgur SARI	TODAIE	TURKEY
Assoc. Prof. Dr.	Safak KAYPAK	Mustafa Kemal University	TURKEY
Assoc. Prof. Dr.	Yahia M. ALSMADI	The University of Jordan	JORDAN
Assist. Prof. Dr.	Elena TILOVSKA-KECHEDJI	University "St. Kliment Ohridski" - Bitola, Faculty of Law	MACEDONIA

Assist. Prof. Dr. Hayrullah KAHYA	Yildiz Technical University	TURKEY
Assist. Prof. Dr. Riyad SIHAB	Afyon Kocatepe University	TURKEY
Assist. Prof. Dr. Sakeena ABD ELGANI ISMAIL	Bahri Unversity	SUDAN
Dr. Habeebullah ZAKARIYAH	International Islamic University Malaysia	MALAYSIA
Dr. Nurhodja AKBULAEV	Azerbaijan State University of Economics, UNEC	AZERBAIJAN
Dr. Oqtay QULIYEV	Azerbaijan State University of Economics, UNEC	AZERBAIJAN
Dr. Sevilay ARSLAN	Cyprus International University	CYPRUS
Dr. Siti HAMIDAH RUSTIANA	Universitas Muhammadiyah Jakarta	INDONESIA
Mr. Ali ABDOLLAHI	North Tehran Branch, Islamic Azad University	IRAN
Mr. Bashar ALALI	International Islamic University Malaysia	MALAYSIA
Mr. Meraj AHMAD	Jawaharlal Nehru University	INDIA
Mr. Ravshan KHUDAYBERGANOV	Abu Raihan Biruni Institute of Oriental Studies of the Academy of Science of the Republic of Uzbekistan	UZBEKISTAN
Mrs. Aleksandra BUJALSKA	University of Wroclaw	POLAND
Mrs. Firangiz GULIZADA	Marara University	AZERBAIJAN
Mrs. Regad HALIMA	University of Abedlhamid ibn Badis	ALGERIA

Secretarial

A. Emre EROGLU

İÇİNDEKİLER

KÜRESELLEŞME VE DEMOKRASİ SARMALINDA KATILIMIN YENİ ANLAMI / Sayfalar: 1-11
Sinem ŞAHNAGİL

MERKEZİ YÖNETİM-YEREL YÖNETİM İLİŞKİSİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ: TÜRKİYE-İSVEÇ ÖRNEKLERİ / Sayfalar: 12-20
Pınar AKARÇAY, Gökhan AK

KADIN GAZETECİLERİN SOSYAL HAKLARIN UYGULANMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: KOCAELİ MEDYASI ÖRNEĞİ / Sayfalar: 21-30
Ömür ALYAKUT

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DIŞI ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA / Sayfalar: 31-42
Fehime Nihal KUYUMCU

SEÇMEN DAVRANIŞLARINDA YENİ BİR YAKLAŞIM: CEYLANPINAR İLÇESİ'NİN SİYASİ PSİKOLOJİSİ / Sayfalar: 43-57
Ayşegül KAYA

ÖN ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÜSTÜN ZEKÂLI GENÇLERİN EMPATİ ALGISİNİN BENLİK SAYGISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ / Sayfalar: 58-70
Alev KURU

ENTELEKTÜEL ÇEVİRMEN VE SOSYAL SERMAYE İLİŞKİSİ / Sayfalar: 71-79
Sevinç ARI

TELEVİZYONDAKİ DİNİ PROGRAMLARA YÖNELİK TUTUMLAR İLE DİNDARLIK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ / Sayfalar: 80-91
Cüneyd AYDIN

HZ. ÂDEM'İN YARATILIŞI KISSASININ TASAVVUF KAYNAKLARINDAKİ YORUMLARI / Sayfalar: 92-98
Mahmud ERKAYA

İŞÂRİ YORUMLARDA NUH KISSASI / Sayfalar: 99-107
Mahmud ERKAYA

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SEÇMELİ MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (ORDU ÜNİVERSİTESİ SBMYO ÖRNEĞİ) / Sayfalar: 108-116
Cemile KARADENİZ

TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA KARARINDA TÜKETİCİ ETNOSENTRİZMİNİN ROLÜ: YURT DIŞINDA YAŞAMIŞ YA DA YAŞAMAKTA OLAN TÜKETİCİLERİN ETNOSENTRİK TÜKETİM EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA / Sayfalar: 117-129
Aybike Tuba ÖZDEN

GÜVENLİK ALAN YETERLİLİKLERİ VE AKADEMİK ÇALIŞMALAR / Sayfalar: 130-134
Gökhan SARI, Tarık AK

GÜVENLİK BİLİMLERİ ALANI İÇİN BİR EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ / Sayfalar: 135-142
Tarık AK, Gökhan SARI

MEKTUPLAR VE SÜRELİ YAYINLARDA F. M. DOSTOYEVSKI'NİN "BUDALA" ROMANI HAKKINDA YER ALAN GÖRÜŞLER (1868-1881) / Sayfalar: 143-150
Leyla ŞENER

MOBİL MEDYA VE GAZETECİLİK: MOBİL MEDYA EKSENİNDE GELENEKSEL HABER OKURUNUN YENİ NESİL HABER OKURUNA DÖNÜŞÜMÜ / Sayfalar: 151-163
Mihalis KUYUCU

TÜRKİYE'DE "YENİ" ASKERİ PERSONEL İSTİHDAMI / Sayfalar: 164-169
İpek ÖZKAL SAYAN, Erdem ÖZGÜR

İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN DOĞU KARADENİZ TURİZMİNE OLASI ETKİLERİ / Sayfalar: 170-179
Cemile KARADENİZ, Saffet SARI, Ata Bahri ÇAĞLAYAN

EYÜP CEDİT ALİ PAŞA MESCİDİ: MİMARİ ANALİZ, KORUMA SORUNLARI VE ÖNERİLER / Sayfalar: 180-189
Nil ORBEYİ

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ / Sayfalar: 190-195
Faruk ŞİMŞEK

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ KAVRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ / Sayfalar: 196-209
Banu MEMİŞOĞLU, Menekşe Seden TAPAN-BROUTİN

İRONİ VE METAFOR KAVRAMLARI ÜZERİNDEN SARSILAN İMGE OLARAK SANAT YAPITINA BAKIŞ / Sayfalar: 210-216
Özlem TEKDEMİR DÖKEROĞLU

ÇEVİRİ ÇOCUK EDEBİYATI ÖRNEĞİNDE KÜLTÜREL SEMBOLLERİN EŞDEĞERLİLİK İLİŞKİSİ / Sayfalar: 217-223
Sevinç ARI

OSMANLI SON DÖNEM ÇOCUKLARA YÖNELİK YAZILMIŞ BİR İLMİHAL ÜZERİNE İNCELEME (MÜSLÜMAN ÇOCUK YENİ İLMİHALİ ÖRNEĞİ) / Sayfalar: 224-233
Halise Kader ZENGİN

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TAM SAYILAR HAKKINDA SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR / Sayfalar: 234-251
Merve BERBER, Dilek SEZGİN MEMNUN

ORGANLARLA TOMBALA / Sayfalar: 252-256
Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ, Arzu SAKA, İlhan ÇAKMAK

BAŞARI İÇİN TERCİH EDİLEN KARİYER STRATEJİLERİ: LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA / Sayfalar: 257-272
Erkan TAŞKIRAN, Gizem TAŞKIN

ÇALIŞANLARIN ÖRGÜTE BAĞLILIKLARI SİNİZM TUTUMLARINI ETKİLER Mİ? / Sayfalar: 273-285
Erkan TAŞKIRAN, Gizem TAŞKIN

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KAVRAMLAR İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ / Sayfalar: 286-299
Özlem ÇAMLIBEL ÇAKMAK

ÖĞRETİM ELEMANLARININ TEKNOPEĞAGOJİK EĞİTİM YETERLİKLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ / Sayfalar: 300-310
Eser KARADENİZ, Alper ŞİMŞEK

28 ŞUBAT 1997 “POST-MODERN” ASKERİ MÜDAHALESİ VE MEDYA / Sayfalar: 311-318
Barış ERTEM

ÇALIŞANLARIN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİ YÖNETİCİLERİNİN CİNSİYETİNE GÖRE İNCELEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA / Sayfalar: 319-330
Ceren AYDEMİR

‘UZAK’ ŞEHİRLERDE ÜNİVERSİTE, KENT KİMLİĞİ VE KENTSEL ALGI İLİŞKİSİ: BAYBURT İLİ ÖRNEĞİ / Sayfalar: 331-341
Savaş KESKİN, Mete Yusuf USTABULUT

MODERN KENTLİNİN KENTSEL MEKÂN DÜŞLEMLERİ: ELAZIĞ KENT MEYDANI ÖNERİLERİ / Sayfalar: 342-351
Savaş KESKİN, Fatih BALTACI

EDEBİYATI GASTROELEŞTİREL BİR BAKIŞLA YENİDEN DÜŞÜNMEK – ANTON ÇEHOV’UN “SİREN” BAŞLIKLİ ÖYKÜSÜNÜN GASTROELEŞTİREL ÇÖZÜMLENMESİ / Sayfalar: 352-357
Javid ALİYEV

İLAHİ İLİMDE DEĞİŞME: BEDA’ MÜMKÜN MÜ? / Sayfalar: 358-364
Hamdi AKBAŞ, İsmail ŞİK

KUR’AN’DA DİNİ ÇEŞİTLİLİĞİ İFADE EDEN KAVRAMLARIN TEOLOJİK YORUMU / Sayfalar: 365-373 12
İbrahim KAPLAN, Hamdi AKBAŞ

TURİSTİK HARCAMALARDA KREDİ KARTI KULLANIMI / Sayfalar: 374-382
H. Yusuf GÜNGÖR, Serpil ÇAKIR

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ DERSİNDE ÖRNEK OLAYLARA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ / Sayfalar: 383-390
Nur ÜTKÜR

PEYZAJ MİMARLIĞI EĞİTİMİNDE MAKET YAPIMININ ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİLERİ / Sayfalar: 391-396
Serap YILMAZ, Tuğba DÜZENLİ, Abdullah ÇİĞDEM

TEACHERS' PERCEPTIONS ON TEACHER ROLES IN PROJECT-BASED LEARNING / Sayfalar: 397-406
Kymbat SMAKOVA

DERNEKLERİN KURULUŞ YÖNETİM VE FAALİYET ALANLARINDA KADINLARIN ROLLERİNE İLİŞKİN SOSYOLOJİK BİR DEĞERLENDİRME / Sayfalar: 407-415
Melda Medine GÜLEÇ

FANTASTİK ÇEVİRİLERİN TÜRK EDEBİYATI ÜZERİNE ETKİSİ / Sayfalar: 416-423
İnönü KORKMAZ

ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE BİLGİ TEKNOLOJİLERİ DERSİNİN YERİ VE ÖNEMİ / Sayfalar: 424-431
İnönü KORKMAZ

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YÜKÜ / Sayfalar: 432-447
Ayfer ALPER, Esra PARLAK, Ayşe TEKİN, Filiz ÇELEBİ MALÇOK

ÇOCUK EĞİTİMDE OKUL BAHÇE TASARIMLARININ ÖNEMİ / Sayfalar: 448-453
Nilgün GÜNEROĞLU, Makbulenur BEKAR, Elif KAYA ŞAHİN

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GEOMETRİK CİSİMLER KONUSUNA YÖNELİK TUTUMLARI / Sayfalar: 454-462
Yasemin DERİNGÖL

KENT PARKLARININ BİTKİSEL TASARIM YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ, TRABZON ÖRNEĞİ / Sayfalar: 463-468
Demet Ülkü GÜLPINAR SEKBAN, Makbulenur BEKAR, Cengiz ACAR

ÜSTÜN ZEKALILAR ÖĞRETMENLİĞİ VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI / Sayfalar: 469-475
Sezen CAMCI ERDOĞAN

FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM: ÜSTÜN ZEKALILAR ÖĞRETMENLİĞİ VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARI / Sayfalar: 476-481
Sezen CAMCI ERDOĞAN

DYNAMIC PRICING FOR SPORTS EVENTS / Sayfalar: 482-488
Mehmet ŞAHİN

FORECASTING ATTENDANCE DEMAND OF SPORTS GAMES / Sayfalar: 489-495
Mehmet ŞAHİN

GAZZÂLÎ'NİN ÂDETULLAH ANLAYIŞI ÇERÇEVESİNDE EŞ'ARÎ DÜŞÜNCEDE MUCİZENİN İMKÂNI / Sayfalar: 496-504
Yusuf OKŞAR

PAIR-DISCUSSION TASKS' EFFECTS ON STUDENTS' ORAL PERFORMANCE / Sayfalar: 505-519
Pınar KURT, Hüseyin KURT

SÜRDÜRÜLEBİLİR KENTLERDE ENERJİ ETKİN PEYZAJ DONATI ELEMANLARI / Sayfalar: 520-526
Banu ÇİÇEK KURDOĞLU, Elif BAYRAMOĞLU, Sultan Sevinç KURT KONAKOĞLU

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİĞİN KULLANILDIĞI ALANLAR VE GÜNLÜK YAŞAM İLİŞKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ / Sayfalar: 527-537

Dilek ÇAĞIRGAN, Çiğdem ARSLAN

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE MATEMATİK OKURYAZARLIKLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA / Sayfalar: 538-546

Dilek ÇAĞIRGAN, Çiğdem ARSLAN, Güneş YAVUZ

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BAKIŞ AÇISIYLA İLKOKULLARDA YÜRÜTÜLEN MÜZİK DERSLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ / Sayfalar: 547-553

Şehriban KOCA

2018 YILINDA YÜRÜRLÜĞE GİREN İLKOKUL VE ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN 4.SINIF KAZANIMLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ / Sayfalar: 554-559

Şehriban KOCA

MATURİDİ AKILCILIĞI / Sayfalar: 560-565

İsmail ŞIK, Hamdi AKBAŞ

MAHMUD B. ZEYD EL-LÂMİŞİ VE İSTILAH SÖZLÜĞÜ :“KEŞFU’L-ELFÂZ” / Sayfalar: 566-569

İsmail ŞIK, Ömer SADIKER

ORTA GELİR TUZAĞI VE TÜRKİYE’DE BÜYÜMENİN DURAĞANLIĞININ TEST EDİLMESİ / Sayfalar: 570-577

Dilek TOK, Meral UZUNÖZ

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞİM KÜLTÜRÜNDE BİLGİ GÜVENLİĞİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ / Sayfalar: 578-589

Sezer KÖSE BİBER, Mahir BİBER

AKCİĞER KANSERİ OLAN BİREYLERDE DISPNE VE YETİ YİTİMİNİN BELİRLENMESİ / Sayfalar: 590-597

Safiye YANMIŞ, Mukadder MOLLAOĞLU

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEMEL MATEMATİK VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ / Sayfalar: 598-607

Menekşe TAPAN BROUTIN, Hatice Büşra ŞAHİN

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ AİLELERİ EĞİTİM SÜREÇLERİNE NE KADAR DAHİL OLUYORLAR? / Sayfalar: 608-618

Gülcihan (HASANOĞLU) YAZÇAYIR, Hasan GÜRGÜR

DEĞİŞEN GÜVENLİK ANLAYIŞINA EPİSTEMOLOJİK BAKIŞ / Sayfalar: 619-622

Gökhan SARI, Tarık AK

GÜVENLİĞİN YENİ AKTÖRÜ SİLAHLI İNSANSIZ HAVA ARAÇLARININ KULLANIMINDA KARAR MEKANİZMALARI / Sayfalar: 623-628

Tarık AK, Gökhan SARI

**TÜRKİYE'DE CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKOKUL VE ORTAOKUL PROGRAMLARI İÇİNDE
COĞRAFYA EĞİTİMİNİN YERİ / Sayfalar: 629-636**

Mustafa SAĞDIÇ

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.412355

KÜRESELLEŞME VE DEMOKRASİ SARMALINDA KATILIMIN YENİ ANLAMI **SİNEM ŞAHNAGİL¹**

Özet

Dünya’da ekonomik, kültürel, toplumsal açılardan bir bütünleşmeyi ifade eden küreselleşme, fiili anlamda sınırların belirsizleşmesini beraberinde getirmiştir. Küreselleşme, farklı coğrafyalarda varlığını sürdüren devletler ve toplumlar arasındaki etkileşim ve iletişim seviyesini artırmış, karşılıklı bağımlılık olgusunu daha görünür kılmıştır. Teknolojik, güvenlik, çevresel, siyasi, kültürel ve demografik gibi çok boyutlu bir yapıya sahip olan küreselleşme, bilginin kullanımında meydana gelen artışla birlikte demokrasi kanalları üzerinde de etkili olmaya başlamıştır. Söz konusu süreçte güç kazanan çoğulcu sivil toplum yaklaşımı bir taraftan bireysel özgürlüklere önem verirken diğer taraftan vatandaşların yönetime katılma ve etkileme imkânlarında artış yaşanmasını sağlamıştır.

Bir değer olarak evrensel nitelikte olan demokrasi, küreselleşme ile uyum sağlama çabaları sonucunda katılım mekanizmalarını yeniden tanımlamak durumunda kalmıştır. Ekonomik, siyasal, ideolojik, toplumsal sonuçlarıyla birlikte küreselleşme, oy verme eyleminin katılım için tek seçenek olma özelliğini ortadan kaldırmıştır. Yönetim sürecine doğrudan ve aktif katılımın önem kazandığı günümüzde, sivil toplum kuruluşları başta olmak üzere birçok yönetim paydaşı geniş katılımcı demokrasi yapısının oluşumuna destek olmaktadır. Bu kapsamda katılım olgusu kent konseyleri, e-demokrasi/e-devlet uygulamaları gibi yeni mekanizmalarla yeni anlamlar kazanmaya başlamıştır.

Çalışmada, bilgi çağına geçişle birlikte katılım olgusunun salt oy verme üzerine kurulmuş yapısını terk ettiği ve katılımcılığı yönetsel süreçte etkin kılma noktasında yeni katılım mekanizmalarının hayata geçtiği tezi üzerinde durulmuştur. Bu kapsamda çalışmanın amacı, vatandaşlara politikalara yön verme ve hesap sorma yolunu açan yeni katılım mekanizmalarını değerlendirmektir.

Anahtar Kelimeler: Küreselleşme, Demokrasi, Katılım

NEW MEANING OF PARTICIPATION IN THE GLOBALIZATION AND DEMOCRACY RELATIONSHIP

Abstract

Globalization, which expresses integration from the economic, cultural, social spheres in the world, has brought about the fact that the boundaries become indefinite in the actual sense. Globalization has increased the level of interaction and communication between states and societies that have persisted in their existence in different geographies, and the phenomenon of interdependence has become more visible. Globalization, which has a multidimensional structure such as technological, security, environmental, political, cultural and demographic, has begun to be influential on democratic channels as well, with the increase in the use of knowledge. While the pluralistic civil society approach that gained strength in this process gave importance to individual freedoms from the one hand, and from the other side increased the possibilities for the citizens to participate and influence the administration.

Democracy, a universal quality as a value, has had to redefine the mechanisms of participation as a result of efforts to conformance with globalization. globalization has removed the property of voting as the only option for participation. Today, when direct and active participation in the management process is important, many governance shareholders, especially non-governmental organizations, support the formation of broad participatory democracy. In this context, participation has begun to gain new meanings with new mechanisms such as city councils, e-democracy / e-government applications. In the study, it was emphasized that, with the transition to the information age, participation has left its structure based on voting only, and the new participation mechanisms have been passed on for effective participation in the management process. The purpose of study in this context is to evaluate the new participation mechanisms that give citizens the opportunity to direct policies and ask for an account.

Keywords: Globalization, Democracy, Participation

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author: Arş. Gör., Balıkesir Üniversitesi, Türkiye, s.sahnagil@gmail.com

GİRİŞ

Hayatın siyaset, ekonomi, teknoloji, kültür gibi hemen her parkurunda meydana gelen dönüşümleri ifade etme noktasında kullanılan küreselleşme kavramı, bilişim ve iletişim teknolojilerinin de gelişmesiyle birlikte sınırların birbirine yakınlığı bir sistemi meydana getirmektedir. Küresel özellik taşıyan yeni bir toplum ve kültür anlayışını ortaya çıkaran sistem, demokrasi kuram ve süreçlerine de doğrudan etki etmiştir. Erdağ ve Peker'e göre (2014: 212) küreselleşme, içsel sorunların sınırları aşarak küresel hale gelmesi karşısında söz konusu sorunlara getirilecek çözüm alternatiflerinin kurucu dış ögesi olarak ortaya çıkmaktadır. Bunun yanında küçülen bir dünyayı da ifade eden küreselleşme bir yandan güvensizlik hissi oluştururken diğer yandan demokratikleşme açısından olumlu etkiler yaratmaktadır. Küreselleşme ile birlikte demokrasi, küresel bir değer olma özelliği kazanmaktadır.

Demokrasi evrensel bir değer niteliği taşımakla birlikte, küresel ölçek ile temsili demokrasi uyumunun gerçekleştirilmesi gerekliliği, katılım olgusu kapsamında yeni arayışları ve mekanizmaları beraberinde getirmiştir. Oy kullanma eylemi temsili demokraside tek katılım aracı olma özelliğini kaybetmiş, vatandaşların siyasal ve toplumsal hayata aktif bir şekilde katılımını sağlayacak demokrasi anlayışı ağır basmaya başlamıştır. Özel sektör, sivil toplum kuruluşları ve diğer toplumsal kuruluşları da içine alan çok aktörlü, geniş katılım anlayışına sahip bir demokrasiyle bilgilenme ve yeni katılım kanalları geliştirilerek vatandaşların sürece doğrudan eklenmesi amaçlanmıştır. Yönetim sürecindeki tüm aktörlerin uzlaşısını esas alan yönetim, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak vatandaşın mümkün olan her alanda demokratik karar alma süreçlerine katılımını sağlayan etkin bir katılım mekanizması oluşturmaktadır. Bu kapsamda çalışmanın ilk bölümünde küreselleşme etkisiyle demokrasi olgusunun yaşadığı dönüşüm üzerinde durulmuş, söz konusu dönüşümün demokrasinin sacayaklarından biri olan "katılım" üzerinde meydana getirdiği değişim açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde ise değişen katılım olgusu ve özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesi sonucu ortaya çıkan yeni katılım mekanizmaları ortaya konularak söz konusu mekanizmaların halkın karar süreçlerine katılımında ne derece etkin oldukları tartışılmaya çalışılmıştır.

1. DEMOKRASİ VE KATILIM İLİŞKİSİNİN KAVRAMSAL OLARAK İNCELENMESİ

1.1. Küreselleşme Kapsamında Demokrasi Kavramı ve Yaşadığı Dönüşüm

Küreselleşme, ülkeler arasında, dünya çapında yaygın olan ekonomik ilişki örneklerinin gelişmesi; sosyal, kültürel, siyasi, çevresel ve ekonomik açılardan küresel bütünleşmenin, entegrasyon ve dayanışmanın artması olarak açıklanabilmektedir. Dünyadaki birbirinden bağımsız özelliklere sahip toplumlar, devletler ve ülkeler arasında artan karşılıklı bağımlılık, dünyanın küresel bir köy hâline gelmesi, toplumlar arası olağanüstü bir etkileşim ve entegrasyon süreci olan küreselleşme, kapitalizmin gelişim evresinin en son geldiği süreç, hukuksal olarak olmasa da sanal olarak ve fiili anlamda sınırların kalkmasını ifade etmektedir. Aynı zamanda küreselleşme olayların, olguların, beğenilerin, kişilerin, kurumların ve daha birçok şeyin yeniden yorumlanmasıdır (Parlak, 2011: 273-274). Daha çok insanlar ve toplumlar arasındaki ilişkilerin etki alanını oluşturduğu küreselleşme, söz konusu etki alanından dolayı güvenlik, siyasi, teknoloji, kültürel, demografik vb. birçok boyuta sahip bir yapıyı oluşturmaktadır (Bayar, 2010: 26). Küreselleşmenin çok boyutlu yapısı çerçevesinde küreselleşen kavramların arasında demokrasi de yer almaktadır. Yaşanan yeni süreçle birlikte "insan haklarına saygı ve demokrasi küresel ahlakın baş standardı haline gelmiştir" (DPT, 2000: 56). Demokrasi kavramının yeniden düşünülmesini bir gereklilik haline getiren küreselleşme, bu alanda yeni anlayışların ortaya konulmasına kapı aralamıştır. Diğer bir deyişle birçok kesim tarafından savunulan liberal demokrasinin yaşadığı meşruluk krizinin çözümü için küreselleşme önemli bir basamak olmuştur (Erdağ ve Peker, 2014:215).

En genel anlamıyla halkın halk tarafından yönetimini ele alan demokrasi kavramı, halk anlamına gelen “demos” ve egemenlik anlamına gelen “kratos” sözcüklerinden meydana gelmektedir (Gözübüyük, 2003: 22). Atina sitelerinde yurttaşların yönetimin kararlarına doğrudan fikirlerini beyan ederek katılımı ile uygulanan doğrudan demokrasi örnekleri demokrasinin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Yıldırım, 1993: 15). Söz konusu dönemden sonra yaşanan tarihsel süreçte, ortaya çıkan yönetimde tek kişinin hâkimiyeti aşılıma çalışılmış, tek kişinin mutlak egemenliği Avrupa’da ilk olarak toprak soyluların yönetimde söz sahibi olduğu feodal sisteme yerini bırakmıştır. Bu sistemin ortadan kalkmasıyla birlikte güçlü merkezi krallıklara geçilmiş, tarımsal yapının, zanaat ve ticaretin gelişmesi burjuvazi ve işçi sınıfını beraberinde getirmiştir. Krallıklar ve burjuvazi arasında yaşanan çatışmalar sonucunda monarşiler yıkılmış ve klasik batı demokrasisine adım atılarak parlamentolu sistem uygulanmaya başlanmıştır (Tunç, 2008: 1116). Dolayısıyla tarihsel süreçte demokrasi, toplumların gelişme akıbetine göre farklı anlamlar üstlenmiş ve çeşitli şekillerde uygulamaya konulmuştur.

Günümüzde demokrasi kavramı hızlı nüfus artışı, sınırların genişlemesi gibi nedenlerle daha çok temsilciler aracılığıyla yürütülen temsili demokrasi formuna dönüşmüş durumdadır (Yıldırım, 1993: 15). Temsili demokrasi ise katılımın belirli aralıklarla gerçekleştirilen seçimlerle sınırlı kalması, temsilin uzmanlaşmış bürokratlara bırakılması gibi eleştiriler (Ceceli Köse, 2014: 90) sonucunda insanların eşitlik ve özgürlükler noktasında daha köklü ve gelişmiş bir katılım talebi ile karşı karşıya kalmıştır. Söz konusu talep daha katılımcı ve eşitlikçi bir demokrasi arayışını beraberinde getirmiş, ek olarak küreselleşme süreci gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin de etkisiyle siyasal katılımın artırılması, yönetimin şeffaflaşması, yönetimde açıklık, hesap verebilirlik gibi yeni demokrasi değerleri ortaya çıkarmıştır (Dursun, 1998: 158). Bu kapsamda küreselleşme, demokrasini gelişmesine katkı vermenin yanında demokratikleşmeyi sekteye uğratacak anlayışlarında zayıflamasını sağlamaktadır (Erdağ ve Peker, 2014: 216). Bu noktada temsili demokrasinin eksikliklerini gidermek amacıyla müzakereci demokrasi anlayışına dönüşüm yaşanmaya başlamıştır.

1.2. Demokrasi ve Katılımın Yeni Anlamı

Demokrasinin belirleyici unsurlarından biri olan katılım, en genel anlamıyla yönetilen kesimin siyasal ve yönetsel süreçler içerisinde yer alabilmesi ve kararların oluşumunu yönlendirebilmesidir (Çitçi, 1996: 9). Sadece siyasal sistem çerçevesinde bir sorun alanı olarak değerlendirilemeyecek olan katılım, aynı zamanda yurttaş olmanın önemli bir ölçütü ve göstergesi özelliği taşımaktadır (Eroğlu, 2006: 192). Katılım; *“bireylerin kendileri ile ilgili, onları etkileyen fiziksel çevreler, programlar ve kurumlar düzeyinde üretilen kararlarda yer almaları ya da belirli bir çevrenin planlanmasında, bir program ya da sonucun oluşturulmasında kendileriyle işbirliğine gidilebilmesi”* olarak da tanımlanmaktadır (Kaypak, 2011: 137). Demokrasi duygusu ve bilincinin geliştirilmesinde önemli etkenlerin başında gelen katılım, vatandaşlara karar alıcıları etkili şekilde denetleme ve hesap sorma imkânı tanımaktadır. Katılım ile politika yapma sürecine dâhil olan vatandaşlar, alınan kararları ve uygulanan politikaları bu yolla değerlendirebilmekte ve politikalara müdahale edebilmektedirler.

Demokrasi amacı taşıyan katılım olgusu, iyi bir yönetsel sistemin oluşturulması ve çıkar çatışmalarının en aza indirilmesinde de önemli bir araçtır. Katılım mekanizması ile yöneticilerin karar alma süreçleri kamuoyunun bilgi sahibi olması sağlanarak gerçekleştirilmekte, bu yolla vatandaşın siyasal sisteme yabancılaşmasının önüne geçilmektedir. Yönetim daha fazla vatandaşın sürece katılmasını sağlayarak eşitlik, denetim, meşruluk, etkinlik gibi işlevlerin yerine getirilmesini amaçlamaktadır (Demir, 2008: 44-45). Katılımın anlamını tam olarak karşılayabilmesi için biçimsel katılım olanaklarının sağlanmış olmasının yanı sıra vatandaşları söz konusu kanalları etkin şekilde kullanması ve kamu siyasaları üzerinde etkili olması gerekmektedir (Görmez ve Uçar Altınışık, 2011:38). Bu noktada katılımın temel argüman olarak kabul edildiği müzakereci demokrasi anlayışı, doğrudan demokrasi benzeri bir model

olarak (Tunç, 2008: 1113) günümüzde demokrasinin dönüşümünde yeni aşama olarak dile getirilmektedir denilebilir.

Bir yönetim biçiminde yer alan kurumların, özgür ve eşit bireyler arasında adil bir şekilde tesis edilen kolektif müzakere süreçlerini temel olarak oluşturulmasıyla karar alma süreçlerinde rasyonelliğin sağlandığı müzakereci demokrasi anlayışı (Korkmaz, t.y: 366), her türlü sorunun çözümünde karşılıklı görüşmeyi öncelemektedir. Müzakereci demokrasi, vatandaşların kendilerini ilgilendiren politikalardan ve kararlardan haberdar olduğu, bu konuda bilgi alışverişinde bulunabildiği ve siyasi süreçlere dahi olabildiği bir yaklaşımı ifade etmektedir (Tunç, 2008: 1125). Hemen her görüşün müzakere süreci içerisine alınmasını savunan müzakereci demokrasi, söz konusu görüşlerin taşıyıcısı olarak sivil toplum kuruluşlarını görmektedir (Tosun, 2001). Müzakereci demokrasi, gelişen dünya düzeninde toplumların yaşadığı sorunlar karşısında liberal demokrasinin çözüm bulmada yetersiz kaldığı ve meşruiyet sıkıntısı yaşadığı yönünde aldığı eleştirilere karşılık ortaya atılan alternatif bir model önerisi olarak ifade edilmektedir (Sitembölükbaşı, 2005: 139).

Liberal demokrasi, katılımı özgürlük ile özdeşleştiren, geniş toprak parçalarında yaşayan çok sayıdaki vatandaşın yöneticilerini seçim ile göreve getirdikleri temsil mekanizmasını temel alan ve çağdaş demokrasilerin çıkış noktasını oluşturan bir yaklaşımdır (Altınkök, 2015: 2). Temsil krizi yaşadığı iddia edilen Liberal demokrasinin aldığı eleştirilerin başında, belirli aralıklarla yapılan seçimler halkın yönetime katılımını sağlamakla birlikte, halkın kendilerini ilgilendiren kararların alınmasında büyük oranda etkili olmalarını sağlamaması yer almaktadır. Bu kapsamda temsilcilerin bakış açıları ve faaliyetlerinin halkın görüşleri ile uyuşmadığı durumlarda alınan kararlar da vatandaşların istek ve görüşlerinden farklı olmaktadır (Sitembölükbaşı, 2005: 140). Diğer bir eleştiri noktası liberal demokrasilerde temsilin ve siyasi partilerde politika yapmanın, profesyonelleşme sonucunda belirli bir grubun elinde tekelleşme riskini barındırmasıdır. Söz konusu durum katılım kapsamında pasif ve ilgisiz bir toplum yanında hesap verme ve sorma sorumluluğunun uygulama alanı bulamadığı bir kamu yönetimi görüntüsü ortaya çıkarmaktadır (Yıldırım, 1993: 23). Yönetim organlarının sadece çoğunluğu elde edenler tarafından kullanılması riski, liberal demokrasinin bireyi önceleyen yapısından dolayı toplumsal çıkarın ikinci planda kaldığı görüşü yine liberal demokrasiye yöneltilen eleştirilerden bazılarını oluşturmaktadır.

Küreselleşme ve devletin düzenleyici görevlerine yönelik tartışmaları izleyen yönetimden yönetişime geçiş olgusu, karar vermede etkili aktörlerin iletişim halinde olması gerektiği düşüncesini beraberinde getirmiş (Temiz, 2012: 202), çeşitli eleştirilere maruz kalan mevcut demokrasi algısı da söz konusu değişimden payını almıştır. Küreselleşmenin gelişmesi devlet, özel sektör ve sivil toplum ortaklığını temel alan, kolektif ve çok yönlü karar verme süreçlerini benimseyen, etkinlik, verimlilik, açıklık gibi ilkelere sahip olmakla birlikte demokrasi ve katılımcılığa saygıyı güvence altına alan yönetişimin gelişmesi gereksinimi doğurmuştur (Temiz, 2012: 202-203). Küreselleşme ile toplumsal dinamiklerde meydana gelen değişim karşısında demokrasinin değerleri ve kurumlarının yeni sorunlara çözüm sunabilecek dinamizmi koruması, değişen toplumsal koşullara uyum sağlayacak kavramsal dönüşümlerin gerçekleşmesine bağlı hale gelmiştir. Hızlı kentleşme, yeni teknolojilerin gelişmesi, sınırların silikleşmesi gibi toplumsal yaşama yönelik yoğun değişikliklerin yaşandığı bir dünyada, toplumun farklı kesimlerine ulaşabilen, güncel tartışmalara açılım sağlayabilen genelde demokrasinin özelde ise katılımın yeni bir forma dönüşmesi gerektiği görüşü ağırlık kazanmıştır (Yıldırım, 1993). Sorunların kamuya açık bir şekilde tartışılması, müzakerelerin belirli çerçevede dahi olsa halka açık olarak gerçekleştirilmesi, alınacak olan karardan etkilenen her kesimin müzakereye eşit olarak katılımının sağlanması ve katılımın herhangi bir dış baskı olmadan gönüllü olarak gerçekleştirilmesi önemli noktaları oluşturmaktadır. Mantık çerçevesinde uzlaşmayı hedef alan müzakere anlayışı, aynı zamanda halkın ortak çıkarını amaçlamaktadır (Altınkök, 2015: 14). Buna bağlı olarak devlet merkezli yönetimden birey ve toplum merkezli yönetime geçiş çabaları, politika oluşturma süreçlerinde çok aktörlü yapının sağlanması ve

katılımın hiyerarşik bir şekilde bağımlılık içermesinden ziyade eşgüdümlü bir eylem haline gelmesi bu kapsamda belirlenen yönetim amacına hizmet etmek adına çeşitli mekanizmaların oluşturulmasını da zorunluluk haline getirmiştir.

2. DEMOKRASİNİN DÖNÜŞÜMÜ İŞİĞİNDA YENİ KATILIM MEKANİZMLARI

Küreselleşme süreci ile birlikte çoğulcu sivil toplum anlayışının öne çıkması, siyasal ve yönetsel kararları etkileme imkânlarında meydana gelen artış gibi durumlar siyasal iktidarı sınırlayan ve daha demokratik yönetimlere uygun ortam hazırlayan gelişmeler olarak nitelendirilmektedir. Özellikle sivil toplum örgütleri ve vatandaşların yönetim uygulamaları aracılığıyla politika süreçlerinin parçası haline gelmeleri, devletin hizmet sunumunda daha duyarlı ve hesap verebilir bir yapı tesis etmesi açısından olumlu katkılar sağlamaktadır (Yılmaz, 2004: 262-263). Söz konusu durum klasik katılım yöntemlerinin (oy verme gibi) yetersiz kalmasına neden olmuş, daha aktif katılımı öngören yeni katılma biçimleri inşa ederek yurttaşların yönetimin aldığı kararları etkilemelerini, kendi taleplerini ve görüşlerini görünür kılmalarını sağlamıştır (Yalçındağ, 1996:131).

2.1. Siyasal Katılım Mekanizmaları

Vatandaşın devlet veya kamu yönetimine katılımını ifade eden siyasal katılım, oy vermenin yanında halk girişimi, protesto, sivil toplum örgütleri ile ortaklaşa politika izleme gibi birçok yöntemi içine alan ve toplum üyelerinin siyasal sistem karşısında benimsedikleri tutum, davranış, faaliyet ve eylemlerin tümünü ifade etmektedir. Korkut'a göre (2011: 10) siyasal katılım, özel kişilerin siyasal kişileri ve faaliyetleri etkilemek amacıyla giriştikleri yasal davranışlardır. Vatandaşların siyasal iktidar ve onun yetkilendirdiği görevlilerin kararları ve uygulamaları üzerinde etki ve denetim sahibi olabilmeyi ifade eden siyasal katılım, yönetim kavramı etrafında şekil alan ve yönetme eyleminin taraflarca paylaşımını ifade eden bir olgudur (Korkut, 2011: 11).

Demokrasinin dönüşümü çerçevesinde doğrudan demokrasi yaklaşımına destek çıkarlar parlamentoların toplum nezdinde güven kaybına uğradıklarını, doğrudan demokrasi araçlarının kullanımını daha yaygın hale getirerek temsili demokrasinin yaşadığı meşruiyet krizinin aşılabileceğini savunmaktadırlar. Siyasi katılımın sadece dört-beş yılda bir oy vermekle sınırlı olmaması, halkın fikir beyanını doğrudan yapabilecekleri, beğenmedikleri bir kanunun çıkmasını engelleyebilecekleri veya düzenlenmesini istedikleri konularda kanun teklif edebilecekleri bir ortamın oluşturulması siyasi katılımın doğrudan hale getirilmesi için önem arz etmektedir (Solak, 2008: 2-3). Bu kapsamda belirli sayıdaki seçmene imzalı dilekçeleri ile anayasa veya kanun değişikliği teklif etme hakkı veren "halk girişimi", seçmenlerin politikalar hakkında kabul veya ret yönündeki görüşlerini doğrudan ifade etmelerini sağlayan "ulusal veya yerel referandum" gibi mekanizmalar siyasal katılımın uygulamaya dönük yöntemlerinden bazılarını oluşturmaktadır. Ülkemizde zaman zaman başvuru referandum uygulamasının en yakın örneğini 16 Nisan 2017'de 1982 Anayasası'nın 18 maddesi üzerindeki değişikliklerin oylandığı anayasa referandumu oluşturmaktadır. Halkın değişiklikler üzerindeki görüşlerini doğrudan ifade edebildiği referandumda kabul edilen değişiklikte yer alan 101. Maddeye göre "Cumhurbaşkanlığına, siyasi parti grupları, en son yapılan genel seçimlerde toplam geçerli oyların tek başına veya birlikte en az yüzde beşini almış olan siyasi partiler ile en az yüz bin seçmen aday gösterebilir" denilerek bir başka siyasal katılım mekanizması olan halk girişimi yöntemi cumhurbaşkanının belirlenmesi başlığı altında halka açılmıştır denilebilir. Her ne kadar doğrudan demokrasi araçları uygulamaya geçirilse de Kalaycıoğlu'na göre (2012: 73-74), Türkiye'de referandum olgusu iktidar partisinin girişimiyle uygulamaya geçen yöntemlerdendir. Seçmen girişimiyle ortaya çıkmayan referandumlar Türkiye'de temsili demokrasinin alternatifi olmayıp uzantısı olma özelliği taşımaktadır. Kamuoyunun nabzını tutmak yerine daha çok iktidarın aldığı kararların onanması amacıyla uygulanan referandumlar bu nedenle geniş kapsamlı bir uzlaşma kültürüne hizmet etmemektedirler. Bu kapsamda doğrudan demokrasiye en yakın şekilde uygulamaların hayata geçirilmesi Şen'e göre (2012: 82-83), referanduma konu

olan yasama işleminin hukuki niteliğine yönelik seçmen eğitimi başta olmak üzere oylama işleminin denetimi, objektifliği, oylamaya sunulacak konuların tartışılmasına siyasi parti grupları dışında sivil toplum örgütleri gibi farklı yönetim paydaşlarının da dâhil edilmesi önemli noktaları oluşturmaktadır.

Yine, demokratik sürecin işleyişi açısından gerekli olan faaliyetlerin bilgi iletişim teknolojilerinin geliştirdiği stratejilerle yürütülmesi olan e-demokrasi, vatandaşa bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak politikalara yön verme ve hesap sorma yolunu açmaktadır. E-demokrasi ile vatandaşların katılımını artırmak ve genişletmek için bilgi iletişim teknolojilerinin demokratik süreçlerde kullanılması sağlanmaktadır. Çetin'e göre (2010: 4) karar alınacak konu ile ilgili bilgilere vatandaşın kolay ulaşımını sağlayan e-demokrasi, vatandaşın bilgi toplamasına ve paylaşmasına geniş ölçüde imkân sağlamaktadır. Demokratik süreç için gerekli faaliyetlerin BİT'nin geliştirdiği stratejiler ışığında yürütüldüğü e-demokraside, vatandaşlar için kamusal meseleleri tartışacak müzakereci ortamlar yaratılmaktadır. İnternet üzerinden yürütülen siyasal kampanyalar, siyasal parti faaliyetleri, internet tabanlı örgütlenen sivil toplum örgütlerinin faaliyetleri, e-oylama, e-mevzuat gibi alanlar e-demokrasinin uygulama alanlarını oluşturmaktadır.

E-demokrasinin vazgeçilmez şartlarından biri ülkede yaygın bir internet erişiminin sağlanmasıdır. Diğer bir önemli şart ise hem vatandaşların hem de seçilmişlerin katılıma önem veren bir kültürü benimsemiş olmalarıdır (Şahin vd., 2004: 257). Türkiye'de e-demokrasinin e-katılım, e-müzakere, e-lobilicik gibi araçlarla uygulama alanı bulduğu görülmektedir. Merkezi ve yerel düzeyde yetkili makamların web sayfaları aracılığıyla faaliyetlerinden vatandaşları haberdar etmeleri, vatandaşların şikayet ve taleplerini almaları, hizmetlere yönelik görüş anketleri düzenlemeleri gibi online uygulamalara başvurmaları karar alma sürecini vatandaşlara daha erken açmaktadır ve katılımı artırarak daha geniş kitlelere ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. Yine, Türkiye'de elektronik oylama, web siteleri ve e-posta hizmetleri aracılığı ile bilgilendirme yapma, forum sayfaları ile müzakereler yapma gibi uygulamalar gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de e-demokrasi için ulaşılacak son hedef olarak düşünülebilecek olan e-oylama aşamasına ise henüz geçilmemiştir.

2.2. Yönetmel Katılım Mekanizmaları

Küreselleşmenin etkilerinden biri olarak bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi, demokrasi ile yönetilen toplumların sayısında artış yaşanmasına yardımcı olmakla birlikte hali hazırda demokrasi ile yönetilen toplumlarda da demokrasi standartlarının yükseltilmesine imkân sağlamaktadır (Şahin, 2006: 72). İletişim teknolojilerinin yaygın şekilde kullanılmaya başlanması siyasal, sosyal, kültürel vb. çeşitli alanlarda hizmet sunumu ve hizmetlere katılımda önemli gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Birçok kamu hizmeti internet üzerinden verilmeye başlanmış, bu durum başta kırtasiyecilik olmak üzere bürokrasinin aksayan yönlerine çözüm alternatifini niteliği kazanmıştır. Ayrıca interaktif yöntemlerin geliştirilmesi halkın yönetime olabildiğince doğrudan ulaşabilmesini sağlayarak, politika sürecine katılımın artırılmasına hizmet etmektedir. Bu kapsamda daha iyi bir yönetim amacına ulaşmada özellikle internetin araç olarak kullanıldığı e-devlet ve e-belediye uygulamaları, gerek ülke genelinde gerekse yerel düzeyde katılımın yeni anlamı için önemli mekanizmaları oluşturmaktadır.

E-devlet, kamu yönetiminde istifade edilen birçok pratik ve yönetmel uygulamanın bilgi ve iletişim teknolojileriyle elektronik ortamda sunulması hizmetidir (Şahin, 2007: 163). Kamu hizmetlerinin daha etkin, şeffaf ve hızlı şekilde sunulmasını, vatandaşa daha düşük maliyetlerle ulaştırılmasını ifade eden bir uygulama olarak e-devlet (Delibaş ve Akgül, 2010: 105), demokratik süreçlerin internet üzerinden gerçekleştirilmesi olan e-demokrasinin uygulama araçlarından birini oluşturmaktadır (Maraş, 2011: 122). Türkiye'de tek bir kimlik doğrulama işlemiyle tüm hizmetlerin ortak bir noktadan hızlı bir şekilde kullanıcıya ulaştırıldığı "E-Devlet Kapısı" uygulaması 18 Aralık 2008 tarihinden bu yana hizmet veren önemli bir platformdur. Günümüz itibarıyla 34.802.714 kayıtlı kullanıcıya sahip olan sistem, 2.326 hizmete erişim

sağlamakta ve 360 kurumu yönetim çerçevesinde bünyesinde barındırmaktadır (www.turkiye.gov.tr/).

E-devlet uygulamalarını yerel yönetimler düzeyinde gerçekleştiren bir diğer hizmet ise e-belediyeçiliktir. Online kamu hizmetlerinin yerele indirildiği e-belediye uygulamaları, temelde e-devlet düşüncesi ile benzer amaçlara sahiptir. Hizmetlerin bölgesel olarak etkinlik ve verimliliğinin artırılması, merkezi devlet aygıtları ile eş zamanlı yönetim ağının geliştirilmesi ile yerel halkın yönetimde daha aktif rol oynaması bu hedeflerden birkaçı olarak sayılabilir (Şahin, 2007: 167). E-belediyeçilik, en genel anlamıyla belediyelerin sunmakla yükümlü oldukları mal ve hizmetlerin, yöre halkına elektronik ortamda sunulması olarak açıklanabilmektedir. Belediye ile halkın elektronik ortamda iletişim kurmasını sağlayan söz konusu uygulama ile talep ve şikâyetler hızlı şekilde karşılık bulmaktadır (Alodalı, Tuncer, Usta ve Halis, 2012: 88). E-belediye uygulamaları ile her birey eşit biçimde sunulan hizmetlerden faydalanırken, aynı zamanda yerel yönetimlerin işleyişi hakkında bilgiye ulaşabilmektedir. Kentlerle ilgili olarak trafik ve yol yönlendirmeleri, aboneliklerde ve ödemelerde hız kazanımı, imar durumu hakkında bilgiye kolay erişimin sağlanması, belediye meclis kararlarının ilan edilmesi gibi hususlar; yerel halkın yönetimdeki etkinliğini teşvik etmektedir (Güler, Şahnagil ve Güler, 2016: 1396). Kurumsal tanıtım, resmi başvurular için bilgi ve belge sunumu, meclis kararlarının yayınlanması, stratejik planların yayınlanması, beyaz masa uygulaması, e-bilgi edinme, e-talep ve e-şikâyet formu gibi birçok uygulamayı web siteleri aracılığıyla halka sunan yerel yönetimler (Alodalı vd., 2012: 92), bütçe ve muhasebe işlemlerini de web tabanlı yazılımlarla desteklemektedirler.

Sonuç olarak bilgi iletişim teknolojileri (BİT), mekânsal ve zamansal uzaklıkları, sınırları engel olmaktan çıkardığı için kamu yönetimi ile iletişime geçemeyen halk kesimlerinin hizmet taleplerini ilgili kesimlere ulaştırabilmelerini sağlamaktadır. Bu özelliği ile BİT, kurumsal ve psikolojik sınırları ortadan kaldırarak, bireyi olası zaman ve mekân kısıtlarından kısmi olarak bağımsız kılmakta ve internet erişimine sahip bireylere kendini ifade fırsatı sunarak onları güçlendirmektedir. Bilgi kaynağı ve söylem sahibi olmak, politika aktörü olmanın zorunlu şartıdır. Dolayısıyla BİT, bireylere politika aktörü olma olanağı sunan bir araç niteliği taşımaktadır (Yerlikaya, 2015: 34). Vatandaş tercihlerinin belirlenmesi, bilgi paylaşımı, herhangi bir konuda hâkim görüşün ortaya konuşması, politika müzakeresi, kamuoyu düşüncesinin çerçevelere hapsedilmeden ifadesi BİT tabanlı katılım uygulamaları sayesinde mümkün olmaktadır (OECD, 2003: 77). Tüm bunların yanı sıra e-devlet uygulamalarının güçlü yanları olduğu gibi şüphesiz zayıf yanları da mevcuttur. Başta ekonomik güçlük ve nitelikli insan kaynağı olmak üzere; eğitim, teknolojik altyapı gibi birçok faktör e-devlet politikasının uygulamaya geçmesinde etkili olmaktadır. Bunların yanı sıra toplumun sosyo-ekonomik yapısı, konu ile ilgili politik kararlılık, devlete duyulan güven, merkeziyetçilik veya yerinden yönetime ne kadar ağırlık verildiği gibi durumlar yine BİT konusundaki politikalara etki eden faktörlerdendir (Balcı ve Kırılmaz, 2009: 47). Katılımcılık açısından kayda değer bir altyapı sağlayan e-devlet uygulamaları sınırlı da olsa katılımcılığı olumsuz etkileyebilecek risklerde içermektedir. E-devlet ile geliştirilen ileri kimlik tanımlama, kayıt tutma ve izleme imkânları, bireylerin kendi rızaları dışında izlenmesi riskini doğurmaktadır. Her ne kadar katılım olgusu açıklık gerektiren bir eylem olsa da, bireyler için izlenme veya fişlenme algısı oluştuğunda bu durum katılımcılık için olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir (Yerlikaya, 2015: 44-45). Ayrıca, BİT tabanlı uygulamaların kullanımında BİT'e erişim olanağı ve bu teknolojileri kullanma yeteneğinin bulunması ayırıcı bir özellik niteliği taşımaktadır. Teknoloji kullanımının daha çok gençler arasında yaygınlık göstermesi, BİT tabanlı şekillenecek olan sosyal ve ekonomik yaşam karşısında yaşlı kesimin dışlanması ve zor durumda kalması ihtimalini ortaya çıkarmaktadır (Yerlikaya, 2015: 39). Dolayısıyla söz konusu mekanizmalar için gerekli yasal mevzuatın iyi düzenlenmesi, altyapının olabildiğince yaygın hale getirilmesi, halkın kullanım ve katılım yöntemleri hakkında bilgilendirilmesi gibi noktalar hesap verebilir ve şeffaf bir katılımın daha yüksek oranda gerçekleştirilmesini sağlayacaktır.

Yönetmelik katılım kapsamında küreselleşme ve demokrasinin dönüşümü ile hayata geçen bir diğer katılım mekanizması “Kent Konseyleri”dir. 1992 yılında Birleşmiş Milletler tarafından gerçekleştirilen Rio Zirvesi’nde gündeme gelerek “Yerel Gündem 21” adıyla uygulamada yer bulan mekanizma (Önder ve Güler, 2016: 883), 5393 sayılı Belediye Kanunu’nun 76. Maddesinde öngörülmüş, demokrasi ve katılım olgusunu işlevsel hale getirmeye çalışan bir oluşum misyonu üstlenmiştir. Aksu’ya göre (2008: 44) kent konseyleri yerel toplumu temsil eden bütün güç odaklarını, söz hakkı bulunan bütün toplum kesimlerini bir araya getiren özgün ve bilimsel bir düşünce ve stratejik planlama platformu olarak düşünülmüştür. Özdemir’e göre ise (2011: 31) kent konseyleri yerelde bir vizyon belirlenmesi açısından ortak bir düşünce oluşturarak yönlendirici bir işlev üstlenmektedir. Söz konusu bölgede meydana gelen problemlerin çözümü noktasında hemşehrilik hukuku etrafında birleşmeyi sağlayan kent konseyleri, bu fonksiyonları hayata geçirirken sürdürülebilir kalkınma amacını ön planda tutan demokratik yapılardır. Kent konseylerinde üzerinde görüşülen ve ortak bir karara varılan maddeler, o belediyenin ilk meclis toplantısında gündeme alınmaktadır. Bu durum katılımın boyutlarını ortaya koymakla birlikte Emrealp’e göre (2010: 12) bu noktada belirtilmesi gereken husus, kent konseyi tarafından uzlaşılan kararların, görüşlerin meclis için bağlayıcı olmaktan ziyade öneri niteliği taşıması ve uygulama mecburiyeti getirmemesi etkinlik açısından problemler yaratmasıdır. Bu kapsamda konsey kararlarının mecliste görüşülüp görüşülmediğine yönelik bir denetim mekanizmasının oluşturulması veya bu hususa 5393 sayılı Belediye Kanunu’nda yer verilerek mevzuat ile desteklenmesi, aynı zamanda yereldeki yönetim aktörleri olan Konsey üyelerinin katılım konusundaki istekliliğini artıracaktır. Bunun yanında gençler, kadınlar, engelliler gibi toplumun birçok kesimine yönelik çalışmalar yapan Konseylerin saptadığı yerel taleplere ilk elden cevap verilecektir.

Yine 5393 sayılı Belediye Kanunu’nun 13 maddesinde düzenlenen “Hemşehri Hukuku”, kentte yaşayan vatandaşların küreselleşmeyle gündeme gelen yönetim ilişkisi çerçevesinde hareket etmelerinin alt yapısını meydana getiren düzenlemelerden birini oluşturmaktadır. Buna göre “*herkes ikamet ettiği beldenin hemşehrisidir. Hemşehrilerin, belediye karar ve hizmetlerine katılma, belediye faaliyetleri hakkında bilgilenme ve belediye idaresinin yardımlarından yararlanma hakları vardır. Yardımların insan onurunu zedelemeyecek koşullarda sunulması zorunludur*” (5393, md. 13) ifadesine yer verilmiştir. Bu kapsamda hemşehrilik bilincini geliştirmek ve katılımı sağlamak amacıyla hemşehri dernekleri kurulmakta, semt danışma merkezleri (SEDAM) faaliyete geçirilmektedir. Hemşehri dernekleri, hemşehriler arasında yardımlaşma ve dayanışma sağlamak, onları bir amaç etrafında yönlendirmek adına kurulmakta, hemşehriler arasında iletişim ağını güçlendirerek kentte tutunabilme, iş ve konut bulabilme, kültürel kimliklerini koruma, kamuoyunu etkileyebilme ve baskı gücü oluşturabilme gibi misyonları gerçekleştirme olanağı sağlamaktadır (Terzi ve Koçak, 2014: 142). Uygulamada belediyelerin danışma büroları olarak faaliyet gösteren SEDAM’lar ise aile planlaması danışmanlığı, ev ekonomisi, özürülülerin eğitimi, gönüllü avukatlık gibi hizmetlerin küçük ölçekte sunulması bunun yanında halka yakınlık, belediye ve halk arasında karşılıklı iletişime olanak sağlaması gibi unsurları bünyesinde barındırmaktadır (Yalçındağ, 1996: 144-145). Halkın istek ve beklentilerini göz önüne alarak hareket eden SEDAM’lar, mali ihtiyaçlarını o bölgedeki sivil toplum örgütleri aracılığıyla karşılamaktadır. Yine mahalle kurulları, halk kurultayları, beyaz masa uygulamaları, kamuoyu yoklamaları gibi yöntemler yönetmelik katılım alanında yeni anlamlar kazanan mekanizmaları oluşturmaktadır.

SONUÇ

Geçmişten günümüze demokrasinin yaşadığı dönüşümle birlikte birçok ülke, katılımcı demokrasinin gerekleri ışığında katılım mekanizmalarını revize etmek durumunda kalmıştır. Yönetilenlerin politika süreçlerine her fırsatta dâhil olmalarını sağlayacak mekanizmaların hayata geçirilmesi, küreselleşme ile birlikte daha çok gündeme gelen müzakereci demokrasi modelinin birincil amacı haline gelmiştir. Karar alma süreçlerinde etkili olma yönünde taleplerin daha görünür olduğu günümüz bilgi çağında vatandaşlar, gerek siyasal gerekse

yönetimsel kararları etkileyebilen öznel konumunu almıştır. Bu durum aynı zamanda vatandaşların, kamu politikalarının yürütülmesinde sorumluluk duygularında artış yaşamasını sağlamıştır. Yine küreselleşmenin beraberinde getirdiği yönetimden yönetişime geçiş olgusu katılım ve karar verme mekanizmalarının anlamında çeşitli değişikliklere sebep olmuştur. Tek bir reform ya da uygulama önermeyen yönetişim anlayışı özünde, katılım eylemini yurttaşlardan başlatarak sivil toplum, kamu ve özel sektörde dâhil olacak şekilde toplumun her kesimini içine alacak şekilde gerçekleştirmeyi barındırmaktadır. Müzakere süreçlerini benimseme başta olmak üzere “ortaklaşa yapma” düşüncesini temel alan yönetişim, her türlü yapılanmada demokratik ilke ve öncülleri hayata geçirme çabasında olmaktadır.

Bilgi iletişim teknolojilerinin gelişmesi, kullanım alanı ve kapasitesinin artması toplumsal dinamiklerin daha değişken ve çeşitlilik arz eden bir nitelik kazanması sonucunu doğurmuş, bu durum karşısında merkezîyetçi katılım mekanizmalarının duyarlılık derecesinden şüphe edilmeye başlanmıştır. Liberal demokrasi ve geleneksel katılım mekanizmalarının toplumun beklentilerine cevap verebilirliği tartışmaya açılmıştır. Söz konusu değişkenlik ve dinamizm ortamında vatandaşların katılımı ve katkıları daha değerli hale gelmiş, bunu sağlamak adına ise vatandaş ve sivil toplum odaklı, iletişime ve etkileşime açık, çok taraflı karar alma mekanizmalarına uyum sağlayabilecek bir yönetim yapılanması kaçınılmaz olmuştur. Bu kapsamda siyasal ve yönetimsel bakımdan yeni yöntemler uygulanmaya başlanmış, liberal demokrasinin en önemli eleştirisi konularından biri olan temsil krizine gerek ulusal gerek yerel düzeyde çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Oy vermek şeklindeki geleneksel katılım yöntemine e-devlet, e-belediye, kent konseyleri, halk kurultayları vb. yeni mekanizmalar eklenmiş, demokrasinin kalitesini iyileştirmek ve bunu sivil toplum ortaklığında yaparak kurumsallaştırmak öncelikli hedef haline almıştır.

KAYNAKÇA

Aksu, H. (2008), “5393 Sayılı Belediye Kanunu Çerçevesinde Kent Yönetiminde Yeniden Yapılanma”, A. Yılmaz ve Y. Bozkurt (Ed.), *Küresel Esintiler ve Yerel Etkiler Sarmalında Türk Kamu Yönetimi* içinde (s. 35-56), Ankara: Gazi Kitabevi.

Alodalı, F. B., Tuncer, A., Usta, S. ve Halis, M. (2012). Yerel yönetimlerde e-belediyecilik uygulamaları: Akdeniz bölgesi örneği, *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 83-95.

Altınkök, S. (2015). Müzakereci Demokrasi Ve Uygulama Yöntemi Olarak “Vatandaş Jürileri” Yaklaşımı” *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, (6): 1-39.

Balcı, A. ve Kırılmaz, H. (2009). “Kamu Yönetiminde Yeniden Yapılanma Kapsamında E-Devlet Uygulamaları”, *Türk İdare Dergisi*, (463), 45-70.

Bayar, F. (2010), “Küreselleşme Kavramı ve Küreselleşme Sürecinde Türkiye”. *Uluslararası Ekonomik Sorunlar Dergisi*, (32): 25-34.

Ceceli Köse, S. (2014). “Müzakereci Demokrasi Kuramı ve Toplumsal ve Politik Dönüşümün İmkânları: Kürt Açılımı Üzerine Bir İnceleme”, *Journal of Global Studies*, (Özel Sayı): 89-115.

Çetin, S. (2010). *Kamusal Karar Alma Sürecinde E-Demokrasi Uygulamaları ve Türkiye*, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Çitçi, O. (1996). “Temsil Katılma ve Yerel Demokrasi”, *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 5(6): 5-14.

Demir, O. (2008). *Yerel Siyasette Katılımcılık ve Kalkınma (Türkiye’de Yerel Gündem 21 Örneği)*. Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

DPT (2000). *VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planı*, Devlet Planlama Teşkilatı Küreselleşme Özel İhtisas Komisyonu Raporu, Ankara.

Dursun, D. (1998). “Küreselleşme ve Toplumun İnşasında Bilginin Artan Önemi”, *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19): 154-160.

Emrealp, S. (2010), “Kent Konseylerinin Güçlendirilmesi ve Yerel Demokratik Yönetişim Mekanizmaları Olarak İşlev Görmelerine Yönelik Eğitim ve Kapasite Geliştirme Desteği Sağlanması”, <http://kentkonseyi.umraniye.bel.tr/userfiles/files/kentkonseyi/kentkonseyleri-kilavuzu.pdf> (08.03.2018).

Erdağ, R. ve Peker, K. (2014). “Küreselleşme Sürecinin Demokrasi Üzerine Etkisi”, *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(1): 211-220

Eroğlu, H.T. (2006). “Yönetime Katılma Biçimleri ve Yerel Yönetimlerde Demokratik Mekanizmalar”, *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*. (11): 191-206.

Görmez, K. ve Uçar Altınışik, H. (2011). *Yerel Demokrasi ve Kent Konseyleri*. Kent Konseyleri Sempozyumu Bildiri Kitabı, Bursa Kent Konseyi Bilimsel Yayınlar Dizisi-1, Birinci Baskı, ss.31-51

Gözübüyük, A.Ş. (2003). *Anayasa Hukuku*, Ankara: Turhan Kitabevi.

Güler, T., Şahnagil, S. ve Güler, H. (2016). 2000’li yıllarda yerel demokrasi ve yerel yönetimlerde demokratik uygulamalar, *1. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (ss. 1388-1403), Elazığ: Asos Yayınları.

Henden, B. ve Henden, R. (2005). Yerel yönetimlerin hizmet sunumlarındaki değişim ve e-belediyeçilik, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 48-66.

Kalaycıoğlu, E. (2012). “Türkiye’de Halkoylamaları: Katılma mı, Yürütme Vesayeti mi?”, *Demokrasi ve Siyasal Katılım* içinde (ss. 68-74), İstanbul: Ezgi Yayınevi.

Kaypak, Ş. (2011). *Katılımcı Yönetim Mekanizması Olarak Kent Konseyleri*. Kent Konseyleri Sempozyumu Bildiri Kitabı, Bursa Kent Konseyi Bilimsel Yayınlar Dizisi-1, Birinci Baskı, ss.134-158

Korkmaz, E. “Demokrasi Kavramı ve Müzakereci Demokrasi”, <http://www.muhammedbalci.com/hukukdunyasi/makaleler/birikimlerV/609.pdf> Erişim Tarihi: 05.03.2018.

Maraş, G. (2011). “Kamu Yönetimlerinde E-Devlet ve E-Demokrasi İlişkisi”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (37): 121-144.

OECD (2003), *The e-government imperative*, Paris.

Özdemir, A. Tamer (2011), “Mahalli İdarelerde Halk Katılımı Bağlamında Kent Konseyleri”, *Sayıştay Dergisi*, (83): 31-56.

Parlak, B. (2011), *Kamu Yönetimi Sözlüğü*. Bursa: MKM Yayıncılık.

Sitembölükbaşı Ş. (2005). “Liberal Demokrasinin Çıkmazlarına Çözüm Olarak Müzakereci Demokrasi”, *Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi*, (10): 139-144.

Şahin, A., Temizel, H. ve Temizel, M. (2004). “Türkiye’de Demokrasiden E-Demokrasiye Geçiş Süreci ve Karşılaşılan Sorunlar” <http://www.siyasaliletisim.org/pdf/edemokrasiyegercis.pdf> (10.03.2018).

Şahin, K. (2006). *Türkiye’de Küreselleşme Tartışmaları Işığında Ulus Devlete Bakış*, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Sakarya.

Şahin, A. (2007). “Türkiye’de E-Belediye Uygulamaları ve Konya Örneği”, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, (29): 161-189.

Şen, İ. G. (2012). “Doğrudan Demokrasi Aracılığıyla Siyasal Katılımı Artırmak: Referanduma Dair Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, *Demokrasi ve Siyasal Katılım* içinde (ss. 75-85), İstanbul: Ezgi Yayınevi.

Temiz, H. E. (2012). “Sosyal Politika Bağlamında Yönetişim”, *Toplum ve Demokrasi*, 6(Ocak-Aralık): 201-217.

Terzi, E. ve Koçak, Y. (2014). “Hemşehri Dernekleri, Hemşehrilik Bilinci ve Kentlileşme İlişkisi Üzerine Bir Araştırma: İstanbul/Sultangazi’deki Karşılıklı Hemşehri Dernekleri Örneği”, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (32): 137-150.

Tosun, G. (2001). “Türkiye’de Devlet- Sivil toplum İlişkisi Bağlamında Demokrasinin Pekışmesinin Önündeki Engellere İlişkin Kuramsal ve Pratik Bir Yaklaşım”, *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 1(1): 224-243.

- Yalçındağ, S. (1996). *Belediyelerimiz ve Halkla İlişkileri*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Yerlikaya, H. (2015). *Kamu Politikalarının Oluşturulmasında Katılımcılık Ve Bilgi Ve İletişim Teknolojileri*, Planlama Uzmanlığı Tezi, Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Yıldırım, S. (1993). *Yerel Yönetimler ve Demokrasi*, İstanbul: IULA EMME Yayınları.
- Yılmaz, A. (2004). *İkinci Küreselleşme Dalgası*, Ankara: Vadi Yayınları.
- E-Devlet Portalı, E-Devlet Hakkında [URL: <http://www.edevlet.gov.tr/e-devlet-hakkında/>] internet adresinden 07 Mart 2018 tarihinde edinilmiştir.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.454534

MERKEZİ YÖNETİM-YEREL YÖNETİM İLİŞKİSİNE KARŞILAŞTIRMALI BİR BAKIŞ: TÜRKİYE-İSVEÇ ÖRNEKLERİ

Dr.Öğr.Üyesi Pınar AKARÇAY¹

Dr.Öğr.Üyesi Gökhan AK²

Özet

Bu araştırmanın konusu yerel yönetimlerdir. Araştırma, yerel yönetimlerden biri olan belediye örgütüne odaklanmaktadır. Araştırmanın temel soruları şöyledir: Türkiye ve İsveç'te belediyelerin yapısı, işleyişi, gelişimi ve merkezi yönetimle ilişkilerinin niteliği nedir? Yerel demokrasinin en önemli araçlarından biri olarak kabul edilen belediyeler yerel demokrasinin geliştirilebilmesi için ne tür faaliyetler yürütmekte ve hangi araçları kullanmaktadır? Bu araçlar yerel demokrasiyi geliştirmeye ne kadar elverişlidir? Bu kapsamda, seçilen bu iki ülkeden, iki örnek belediye incelenecektir. Bunlardan ilki Türkiye/Edirne Belediyesi, diğeri ise İsveç/Uppsala Belediyesi'dir. Araştırma kapsamında, söz konusu örneklerde, belediye ile kentli arasındaki ilişkinin yasalarla düzenlenmiş araçları araştırılırken, yerel demokrasinin diğer önemli bir ayağı olan merkezi yönetim-belediye arasındaki ilişkinin düzeyi ve niteliği irdelenecektir. Dolayısıyla iki ülkede belediyelerin tarihsel gelişimi, yapısı ve işleyişi, merkezi yönetimle ilişkileri ele alınacak ve belediye yasaları incelenecektir. Araştırmada karşılaştırmalı yöntem tercih edilmektedir. Çalışmada bu yöntemin, özellikle çoğunlukla benzer iki veya daha fazla sosyal olay ve/veya süreçleri gözlemleyerek, hem benzerlikleri hem de farklılıklarını yakalamaya çalışan yaklaşımı kullanılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yerel Yönetimler, Merkez-Yerel İlişkisi, Yerel Demokrasi, İsveç/Uppsala Belediyesi, Türkiye/Edirne Belediyesi.

A COMPARATIVE OVERVIEW TO RELATION BETWEEN CENTRAL AND LOCAL ADMINISTRATIONS: CASE OF TURKEY-SWEDEN

Abstract

The subject of this research is local administrations. The research focuses on the municipality organization which is one of the local administrations. The fundamental questions of the research are as follows: What is the aspect of the relations with the central administration, organizational formation, functioning, progress of the municipalities in Turkey and Sweden? Accepted as being the most important organization of the local government, which instruments do the municipalities use and execute missions in order to develop local democracy? How eligible do these instruments in developing local democracy? In this sense, we will analyze two municipalities, Edirne and Uppsala, respectively from Turkey and Sweden. In this regard, while we will examine the tools of the relationship between citizens of municipality and urban in accordance with the laws, we will also explore level and content of the relation between central government and municipality which represents an important pillar regarding local democracy. Thus, we will put forth the historical development of municipalities, their organizational formations and functioning as well as relationships with the central governments and municipality laws in both States. In the research, comparative method will be adopted. In the context of the study, the approach of this method, that aims at exploring both similarities and diversities by scanning mostly alike two or more social events and/or process, will be employed.

Keywords: Local Administrations, Central-Local Relationship, Local Democracy, Sweden/Uppsala Municipality, Turkey/Edirne Municipality.

¹ Sorumlu yazar, Uppsala Üniversitesi, İsveç, pinar.akarcay@ibf.uu.se, ORCID ID: 0000-0002-5231-0567

² Nişantaşı Üniversitesi, Türkiye, gak2081@yahoo.co.uk, ORCID ID: 0000-0002-8174-361X

GİRİŞ

Merkezden yönetim, kamu hizmetlerinde birlik ve bütünlüğü sağlamak amacıyla hizmetlerin ve bu hizmetlere ilişkin karar ve faaliyetlerin merkezi hükümet ve merkezi hükümetin hiyerarşik yapılanması içerisindeki örgütlerce yürütülmesidir. Yerinden yönetim, kamu hizmetlerine ilişkin hizmetlerin ve bu hizmetlere ilişkin karar ve işlemlerin, hizmetin yapılacağı yere en yakın yönetim birimince yapılmasını ifade eder. Yetki genişliği, merkezden yönetimin bazı yetkilerinin merkezin hiyerarşik yapılanması içerisinde alt kademedeki bir birim tarafından yürütülmesidir. Türkiye’de illerin idaresi “yetki genişliği” esasıyla olmaktadır. 1982 Anayasası’nın 127. Maddesi; “*Mahallî idareler; il, belediye veya köy halkının mahallî müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere kuruluş esasları kanunla belirtilen ve karar organları, gene kanunda gösterilen, seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan kamu tüzelkişileridir. Mahallî idarelerin kuruluş ve görevleri ile yetkileri, yerinden yönetim ilkesine uygun olarak kanunla düzenlenir. Merkezî idare, mahallî idareler üzerinde, mahallî hizmetlerin idarenin bütünlüğü ilkesine uygun şekilde yürütülmesi, kamu görevlerinde birliğin sağlanması, toplum yararının korunması ve mahallî ihtiyaçların gereği gibi karşılanması amacıyla, kanunda belirtilen esas ve usuller dairesinde idarî vesayet yetkisine sahiptir.*” hükmüne amildir.

Merkezi yönetim ile yerel yönetimler arasında ‘idari’, ‘mali’ ve ‘siyasi’ olmak üzere üç çeşit ilişki mevcuttur. Merkezi yönetim ile yerel yönetim ilişkilerinin ortaya çıkardığı çeşitli ortaklık modelleri de bulunmaktadır. Bunlar; (1) temsilcilik modeli; (2) ortaklık modeli ve (3) tam özerklik modelidir. Temsilcilik modelinde, yerel yönetimlerin rolü, merkezi yönetim tarafından belirlenmiş olan karar ve politikaların etkin bir şekilde yürütülmesini sağlamaktan ibarettir. Yerel yönetimler, merkezi yönetimin karar ve politikalarının uygulayıcısıdır. Siyasi bakımdan onun âdeta hiyerarşik bir astı konumundadırlar. Ortaklık modelinde, yerel yönetimler, kamu hizmetlerinin üretilip halka sunulmasında, merkezi yönetimin birer “ortağı” gibi kabul edilmektedir. Ancak, yine de merkezi yönetim, yerel yönetimler üzerinde hâkim bir konuma sahiptir. Tam özerklik modelinde ise, yerel yönetimlerin mali ve idari bakımdan daha geniş yetkilerle donatılmasının gerekliliğini esas alan bir modeldir. Türkiye, temsilcilik ve ortaklık modeli arasında bir konumda bulunmaktadır.

Bu araştırmanın konusu yerel yönetimlerdir. Araştırma, yerel yönetimlerden biri olan belediye örgütüne odaklanmaktadır. Araştırmanın temel soruları şöyledir: Türkiye ve İsveç’te belediyelerin yapısı, işleyişi, gelişimi ve merkezi yönetimle ilişkilerinin niteliği nedir? Yerel demokrasinin en önemli araçlarından biri olarak kabul edilen belediyeler yerel demokrasinin geliştirilebilmesi için ne tür faaliyetler yürütmekte ve hangi araçları kullanmaktadırlar? Bu araçlar yerel demokrasiyi geliştirmeye ne kadar elverişlidir? Seçilen bu iki ülkeden, iki örnek belediye incelenecektir. Bunlardan ilki Türkiye/Edirne Belediyesi, diğeri ise İsveç/Uppsala Belediyesi. Araştırmada iki örnekte belediye ve kentli arasındaki ilişkinin yasalarla düzenlenmiş araçları araştırılırken, yerel demokrasinin diğeri önemli bir ayağı olan merkezi yönetim-belediye arasındaki ilişkinin düzeyi ve niteliği irdelenecektir. Dolayısıyla iki ülkede belediyelerin tarihsel gelişimi, yapısı ve işleyişi, merkezi yönetimle ilişkileri ele alınacak ve belediye yasaları incelenecektir.

Araştırmada karşılaştırmalı yöntem tercih edilmektedir. Bu yöntem birçok disiplinde önemli bir kullanım alanına sahiptir ve üç farklı şekilde kullanılmaktadır. İlk olarak, iki veya daha fazla olayın veya durumun genel yansımalarını ele alır. Burada karşılaştırma karşılaştırılan şeylerin özelliklerini, uygulamalarını, yansımalarını ve sonuçlarını içermektedir. İkinci olarak, çoğunlukla benzer iki veya daha fazla sosyal olaylar ve süreçleri gözlemleyerek, hem benzerlikleri hem de farklılıklarını yakalamaya çalışmaktadır. Üçüncü olarak, iki veya daha fazla benzer sosyal olaylar ve süreçler üzerinden genel bir teori oluşturulmaya çalışmaktadır. Farklılıklar tamamen göz ardı edilmeksizin, benzerlikler üzerine odaklanmaktadır. Bu

araştırmada karşılaştırmalı yöntemin esas olarak ikinci türü tercih edilmektedir. Karşılaştırmalı yöntem diğer pek çok diğer yöntemlerde olduğu üzere, kimi kısıtlama ve sınırlamalar da içermektedir. Bu yöntem çok geniş kapsamlı ve detaylı tartışmalara girmeyi sınırlamaktadır. Kompleks ve karmaşık değişkenler göz ardı edilebilir. Keza karşılaştırılan, sosyal olaylarla bağlıdır. Bu nedenle olayları tanımlar, kapsama alanlarını anlatır, araçlarını ve süreçlerini tarif eder ve çalışmanın teorik ve arka plan çalışmaları da bu olaylarla sıkı sıkıya bağlı kalarak yapılır.

TÜRKİYE'DE MERKEZ-YEREL İLİŞKİLERİ VE YEREL YÖNETİMLER

1982 Anayasası'nda yerel yönetimler şu şekilde ele alınmıştır; “*Türkiye, merkezi idare kuruluşu bakımından, coğrafya durumuna, ekonomik şartlara ve kamu hizmetlerinin gereklerine göre, illere; iller de diğer kademeli bölümlere ayrılmaktadır. İllerin idaresi yetki genişliği esasına dayanır. Kamu hizmetlerinin görülmesinde verim ve uyum sağlamak amacıyla, birden çok ili içine alan merkezi idare teşkilatı kurulabilmektedir. Bu teşkilatın görev ve yetkileri kanunla düzenlenmektedir.*” (1982, md.126) Mahalli idareler ise; “*...il, belediye veya köy halkının mahalli müşterek ihtiyaçlarını karşılamak üzere kuruluş esasları kanunla belirtilen ve karar organları, gene kanunda gösterilen, seçmenler tarafından seçilerek oluşturulan kamu tüzelkişileridir. Mahalli idarelerin kuruluş ve görevleri ile yetkileri, yerinden yönetim ilkesine uygun olarak kanunla düzenlenir.*” (1982, md. 127)

Dolayısıyla yerel yönetimler, merkezi yönetimin dışında örgütlenmiş, yerel halkın ortak ihtiyacını karşılama amacı taşıyan, karar organları halkın oylarıyla belirlenen bir yönetim biçimidir. Bu özelliğinden ötürü yerel yönetimler, demokratik yönetimin en önemli unsurlarından birini oluşturmakta ve yerel kamusal/müşterek hizmetlerin sunumunda temel rol oynayan idari yapılardır.

Türkiye’de yerel yönetimleri köklü bir tarihe sahip değildir. Yerel yönetimlere ilişkin yasal düzenlemeler Tanzimat’tan sonra başlamıştır. Tanzimat döneminde modernleşme çabalarıyla birlikte birçok yeni yasa ve yönetsel düzenlemelerin yapılmaya başlanmıştır. Nitekim Türkiye’de Batı tipi yerel yönetimlerin kurulması 20. yüzyılın başlangıcına denk gelmektedir. Belediye teşkilatının kurulmasına kadar Osmanlı İmparatorluğunda yerel yönetimlerin yerine getirdiği hizmetler klasik kurumlar tarafından yapılmıştır. Bu kurumlar merkezi hükümet karşısında özerkliği bulunmayan kurumlardır. Osmanlı İmparatorluğu’nda, diğer imparatorluklarda görülebileceği üzere yerel demokrasi anlayışı tam olarak gelişmemiştir (Ortaylı, 1985: 185). Yerel halkın yerel hizmetleri yerine getirecek kişi ya da kurumların belirlenmesinde herhangi bir yetkisi bulunmamaktaydı. Yerel hizmetleri yerine getirecek sorumlular halk tarafından değil merkezi yönetim temsilcileri tarafından bizzat veya onların gözetimi altında geleneksel kurumlar tarafından yerine getiriliyordu (Şengül, 2012: 25).

Osmanlı dönemindeki yerel yönetim anlayışı, Cumhuriyet’in ilan edilmesiyle beraber aynı biçimde sürdürülmüştür. Bu dönemde merkezi yönetim yerel yönetimleri devlet politikalarına yardımcı ve destek verici kuruluşlar olarak görmüştür. Cumhuriyet döneminde yerel yönetimlerin özerk olmaları ülkenin birliğini ve bölünmezliğini tehlikeye düşürebilir inancıyla yerel yönetimlere özerklik verilmemiştir.

Cumhuriyet döneminde ise, yerel yönetimler konusunda yapılan ilk düzenleme köylerle ilgili olmuştur. Bugün halen yürürlükte olan 442 sayılı Köy Kanunu 1924 yılında kabul edilmiştir. Köyler, Osmanlı İmparatorluğu’ndan bu yana toplumumuzda bağımsız birim olarak yer almışlardır. İl özel idaresi ve belediye sisteminin Fransa’dan esinlenerek oluşturulduğu Türkiye’de, köylerin Batıdaki komün idarelerinde olduğu gibi sosyal, idari ve siyasi ihtiyaçların doğal bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenebilir (Ökmen ve Parlak, 2010: 153).

1924 yılında İstanbul’daki belediye dairelerine benzer bir şekilde, 417 sayılı Ankara Şehremaneti Kanunu çıkarılmış ve Ankara’ya özel bir yönetim biçimi getirilmiştir. 1930’da

1580 sayılı Belediye Kanunu ile nüfusu 2000'i geçen yerlerde belediye kurulabilmesi kabul edilmiştir (Tortop, vd. 2006: 38). Cumhuriyet döneminin en uzun süre yürürlükte kalan kanunlarından birisi olan 1930 tarihli 1580 sayılı Belediye Kanunu Osmanlı'nın son dönemlerinden gelen tecrübelerin aktarıldığını ve beklentilerin uzun süre karşılanabildiğini göstermesi anlamında da önemli bir nitelik taşımaktadır (www.sayder.org.tr).

Yerel yönetimler alanında yürürlükteki anayasanın da sağladığı olanakla 1984'te Büyükşehir Belediyelerinin kurulması (3030 sayılı kanun) ile 1980 sonrası belediye gelirlerinde artış öngören yasal düzenlemeler ve 1987 tarihli İl Özel İdaresi (3360 sayılı kanun) ve en son bu kanunların yerini alan 2004'te ve 2005'te yapılan düzenlemeler gösterilebilir. Belediyeler alanında önce 2004'te 5272 sayılı Belediye Kanunu kabul edilmiş; ancak kanun, şekil bakımından anayasaya aykırılığı gerekçesiyle iptal edilmiş; aynı düzenlemeler bu kez 2005'te 5393 sayılı kanunla kabul edilmiştir (Bilgiç, 2007: 101).

Osmanlı'da hâkim olan ve güçlü bir merkezileşme esasına dayanan yönetim biçimi Cumhuriyet döneminde de sürdürülmüştür. 1950'ye kadar süren tek partili rejimi ile iktidar, merkez elinde tutulmuştur. Merkezileşmenin başka bir sebebi de yeterli kaynak ve personelin bulunmaması olmuştur. Osmanlı'da hâkim olan hiyerarşik yapı, Cumhuriyet döneminde de devam etmiş; sonuç olarak 1930'daki düzenleme yeni bir şey getirmemiş, merkezin hâkimiyetinde azaltma yaratmamıştır (Bilgiç, 1998: 532).

Köklü merkeziyetçi gelenek, merkezin çeşitli yerel hizmetlerde yetkili kılındığı bir durum meydana getirmiştir. Belediye Kanunu yerel hizmetleri yerine getirmekte belediyeleri görevlendirirken, sonradan çıkarılan kanunlar belediyelerin yetkilerini merkez kuruluşlarına da vermiştir. Böyle bir durum, görev ve yetkilerde karmaşaya neden olmuş ve aynı alanda birbiriyle çatışan uyumsuz politikaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Üstelik vesayet yetkileri de kullanılmaya devam etmiştir (Bilgiç, 2005: 203).

Yerel yönetimlere merkezden farklı ve ayrı olarak politika geliştirme ve uygulama şansı tanınmamıştır. Ayrıca ağır bir vesayet denetimi söz konusu olmuştur. 1980'li yıllarda Büyükşehir Belediye örgütlerinin kurulmaya başlamasıyla yerel yönetimlere mali ve idari konularda kimi esneklikler getirilmiş olsa da merkezin vesayeti devam etmiştir.

Günümüzde ise, merkezi yönetim-yerel yönetim ilişkisinde çok büyük değişiklikler yaşanmamış olmakla birlikte, 2005 tarihinde değiştirilen yerel yönetim yasalarında kısmen yerelin yetkilerini arttırmak amaçlanmıştır. Yeni yasalarda, yerel demokrasiyi geliştirmek adına yerel katılımcılığa ilişkin kimi düzenlemeler de yapılmış olsa da ne yerel yönetimlerin özerkliğini ne de yerel katılımı ciddi ölçüde geliştirmeye olanak sağlayabilmiştir.

TÜRKİYE'DE “YEREL YÖNETİM-VATANDAŞ” İLİŞKİSİ

Türkiye'de “yerel yönetim-vatandaş” ilişkisine ilişkin düzenlemeler sınırlı düzeyde ve nitelikte de olsa, esas olarak 2005 tarihli 5393 sayılı Belediye Kanunu'nda yer almaktadır. Kentli ve yerel yönetim arasında aktif bir etkileşimin gelişmesine dar kapsamda olanak tanıyan düzenlemeler aşağıda belirtilmiştir. Belediye Kanunu'nun 13. maddesine göre; “*Herkes ikamet ettiği beldenin hemşehrisidir. Hemşehrilerin, belediye karar ve hizmetlerine katılma, belediye faaliyetleri hakkında bilgilendirme ve belediye idaresinin yardımlarından yararlanma hakları vardır. Yardımların insan onurunu zedelemeyecek koşullarda sunulması zorunludur. Belediye, hemşehriler arasında sosyal ve kültürel ilişkilerin geliştirilmesi ve kültürel değerlerin korunması konusunda gerekli çalışmaları yapar. Bu çalışmalarda üniversitelerin, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının, sendikaların, sivil toplum kuruluşları ve uzman kişilerin katılımını sağlayacak önlemler alınır. Belediye sınırları içinde oturan, bulunan veya ilişkisi olan her şahıs, belediyenin kanunlara dayanan kararlarına, emirlerine ve duyurularına uymakla ve belediye vergi, resim, harç, katkı ve katılma paylarını ödemekle yükümlüdür.*”

Böylece, herkesin yaşadığı beldenin hemşehrisi olduğu, hemşehrilerin belediye karar ve hizmetlerine katılma, bilgilenme ve belediyenin yardımlarından yararlanabilmeleri düzenlenmiştir. Hemşehrilerin belediye karar ve hizmetlerine katılma hakkı tanınmakla birlikte bu hakkın kullanımına ilişkin düzenleme eksikleri bulunmaktadır. Belediyenin, hemşehriler arasında, sosyal ve kültürel ilişkilerin korunması hususunda gerekli çalışmaları yapma ve bu çalışmalarda, üniversitelerin, kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşlarının, sendikaların, Sivil Toplum Kuruluşlarının (STK) ve uzman kişilerin katılımını nasıl sağlayacağı açıkça belirtilmemiştir. Ayrıca, hemşehrilere “sosyal ve kültürel ilişkilerin ve kültürel değerlerin korunması” konusunda gerekli çalışmalara katılma görevi verilmektedir. Genel olarak kanunda hemşehrilerin, yerel unsurların ve ilgililerin bilgi edinme hakkını nasıl kullanacakları ve bilginin dağıtımında kullanılacak araçların neler olduğu belirtilmemiştir.

Söz konusu kanunun 9. maddesinde: “...*Muhtar, mahalle sakinlerinin gönüllü katılımıyla ortak ihtiyaçları belirlemek, mahallenin yaşam kalitesini geliştirmek, belediye ve diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla ilişkilerini yürütmek, mahalle ile ilgili konularda görüş bildirmek, diğer kurumlarla iş birliği yapmak ve kanunlarla verilen diğer görevleri yapmakla yükümlüdür.*” hükmü yer almaktadır. Bu düzenlemeyle belediyelerin, mahallenin ve muhtarlığın ihtiyaçlarının karşılanması için bütçenin elverdiği ölçüde gerekli yardım ve desteği sağlayacağı, kararlarında mahallenin ortak ihtiyaçları ve istekleri göz önünde bulunduracağı belirtilerek, yönetime katılma konusunda mahallenin önemine ve rolüne vurgu yapılmıştır. Mahalle sakinlerinin gönüllü katılımıyla ortak ihtiyaçların belirlenmesi hükme bağlanmış; ancak, bunun hangi mekanizmalarla ve nasıl yapılacağı belirtilmemiştir. Mahalle muhtarlarına mahalle ile ilgili konularda görüş bildirme görevi verilmiş; yine bu görevin hangi platformda yapılacağı belirtilmemiştir.

Belediye kamuoyu yoklaması ve araştırma yaptırabilmesini düzenleyen 15. maddeye göre; “*Belediye, belde sakinlerinin belediye hizmetleriyle ilgili görüş ve düşüncelerini tespit etmek amacıyla kamuoyu yoklaması ve araştırması yapabilir.*” Ve yine söz konusu kanunun 20. maddesine göre ise; “*Belediye meclisi, toplantının yeri ve zamanı mutata usullerle belde halkına duyurulur. Meclis toplantıları açıktır. Meclis başkanının veya üyelerden herhangi birinin gerekçeli önerisi üzerine, toplantıya katılanların salt çoğunluğuyla kapalı oturum yapılmasına karar verilebilir.*” 1580 sayılı 1930 tarihli eski belediye yasasında olduğu gibi meclis toplantılarının açık olması ve toplantının kapalı oturumla yapılabileceğine ilişkin düzenleme korunmuştur. Kanunda belirtildiği şekliyle “mutata usuller” ve “uygun araçlarla” ifadeleri yer almıştır. Bilgilendirme kanallarının neler olduğu yeterince açıklanmamıştır.

Belediye Meclisinin toplantı gündemini belirleyen 22. maddeye göre; “*Her ayın ilk günündeki belediye meclis gündemi belediye başkanı tarafından belirlenerek en az üç gün önceden üyelere bildirilir ve çeşitli yöntemlerle halka duyurulur.*” Ancak, iyi işleyen bir yerel demokrasi ve şeffaflık konularında görülen bir diğer temel eksiklik, gündemin yerel kurumsal yapılara -kent konseyi gibi- gönderilmesinin düzenlenmemiş olmasıdır.

İhtisas Komisyonlarını düzenleyen 24. maddeye göre; “*Belediye meclisi, üyeleri arasından en az üç en fazla beş kişiden oluşan ihtisas komisyonları kurabilir... Mahalle muhtarları ve ildeki kamu kuruluşlarının amirleri ile ildeki kamu kurumu niteliğindeki meslek kuruluşları, üniversiteler, sendikalar ve gündemdeki konularla ilgili sivil toplum örgütlerinin temsilcileri, oy hakkı olmaksızın kendi görev ve faaliyet alanlarına giren konuların görüşüldüğü ihtisas komisyonu toplantılarına katılabilir ve görüş bildirebilir.*” Komisyonlara, mahalle muhtarları, kamu kuruluşları amirleri, meslek kuruluşları, üniversiteler, sendikalar ve STK’ların temsilcilerinin oy hakkı olmaksızın kendilerini ilgilendiren konuların görüşüldüğü ihtisas komisyonu toplantılarına katılabilmeleri ve görüş bildirmeleri düzenlenmiştir. İhtisas komisyonlarının bu yapısıyla, katılımın kurumsallaşmasına katkısı sorunlu olmakla birlikte, gündemdeki konularla ilgili STK’ların nasıl ve hangi ölçütlere göre belirleneceği, “kendi görev

ve faaliyet alanına giren konular” düzenlemesinde hangi kriterlerin esas alınacağı kısımları yeterince açık değildir.

İSVEÇ’TE MERKEZ-YEREL İLİŞKİSİ VE YEREL YÖNETİMLER

İsveç’te yerel yönetimler, merkezi yönetim tarafından sosyal devletin avantajlarını ülke geneline uygulayabilmek için yetkili kılınmış birimlerdir. Yerel yönetimler refah devleti uygulamalarının temel taşı olarak görülmüştür. Özellikle 1950 ve 1970’li yıllarda refah devleti uygulamalarının tavan yaptığı dönemde, merkezi yönetim belediye sayısını İsveç tarihinde görülmemiş oranda attırmıştır (Olsson, 1995).

Merkezi yönetimin amacı zenginleşmeye başlayan refah devleti uygulamalarını yerel yönetimler üzerinden ülke geneline yaymaktır. Aynı dönemde yapılan farklı bir düzenlemeyle yerel yönetimler idari ve mali açıdan özerk konuma getirilmiştir. İsveç’in tarihsel birikiminin de yardımıyla yerel yönetimler idari, yönetsel ve finansal konularda tam yetkili kılınmışlardır (Denk, 2012). Ve bu dönemde yerel yönetimlerin görevleri arttırılmıştır. Yerel yönetimlerin görevleri -kısaca- şu şekildedir: (1) Sağlık hizmetleri (Hastaneler, sağlık merkezleri) (2) Eğitim hizmetleri (3) Sosyal hizmetler (4) Çevre ve su kaynakları hizmetleri (5) Konut hizmetleri (6) Planlama hizmetleri (7) Ulaşım hizmetleri (Swedish Local Government Act).

Yerel yönetimler bu görevleri yerine getirirken, planlama, karar alma ve uygulama aşamalarında ve finansal konularda (vergi koyma, vergi toplama, ücret belirleme) bütünüyle merkezden ayrı hareket etmektedirler. Zira İsveç, dünyada yerel özerklik ilkesine sıkı bir biçimde sahip çıkmış ülkelerin başında gelmektedir.

Merkezi yönetim yerel özerklik ilkesine zarar vermeyecek biçimde bütün bölgelerin ve yerel yönetimlerin benzer refah standartlarını yakalayabilmeleri için gereken düzenlemeleri ve yardımları yapmaktadır. Merkez tarafından yapılan düzenlemeler yerel yönetimlere büyük müdahaleler içermemekle birlikte bölgeler arası ekonomik dengesizliği gidermeyi amaçlamaktadır (Aylott, 1999). Bu doğrultuda gelir düzeyi düşük bölgelere ekonomik yardımda bulunmaktadır.

İsveç’te yerel yönetimler çok sayıda olmakla birlikte, kamu sektörünün %87’sini oluşturmaktadır. İsveç’te 21 bölge, 20 il idaresi ve 290 belediye bulunmaktadır. Belediyelerin sayısı 1991’de yapılan yeni yerel yönetim yasasıyla azaltılmış olsa da, diğer Avrupa ülkelerine göre belediye sayısı yüksek olan bir ülkedir.

1980’den sonra Ango-Amerikan idare sisteminde doğup gelişen ve Avrupa ülkelerini de etkileyen Yeni Kamu Yönetimi (YKY) anlayışı İsveç’te de etkili olmaya başlamıştır. Yerel yönetimlerde etkinlik ve demokrasi konularına eğilen YKY diğer Avrupa ülkelerinde olduğu gibi İsveç’te de kimi yasal düzenlemelere neden olmuştur (Montin, 1993). Kısaca YKY’den bahsetmek gerekirse, yerel yönetimlerde *etkinlik* (ki bu kavram, performans, maliyet hesaplamaları ve kamu hizmetlerinde kamu-özel ortaklıklarına dayanan bir anlayışla ele alınmıştır) ve yerel demokrasinin tüm aktörler arasında (kamu sektörü, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları) geliştirilmesine diyalog ve müzakereye dayanan yönetim ve karar modeline dayanmaktadır. Weberyen yönetim anlayışının eksikleri üzerine kurgulanan ve esnek bir yapılanma ve karar alma süreçlerinin geliştirilmesini öngören YKY, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde kamu-özel ortaklığını desteklemiştir hem etkinliği sağlamak hem de yönetsel çok aktörlüğü ve esnekliği kazanmak amaçlamıştır (Wollman, 2004).

YKY kararların doğrudan yerel yöneticiler tarafından değil, özel sektör ve sivil toplum temsilcilerinin yer alacağı bir karar mekanizmasının geliştirilmesini desteklemiştir. Merkez-yerel ve yerel-vatandaş ilişkisini etkileyen YKY her yerde aynı düzenlemelere ve etkiye sahip olamamıştır. Yerel yönetimlerin tarihsel gelişimleri, rolleri ve konumlarına göre farklılık göstermiştir.

İsveç'te yerel yönetimler tarihsel olarak komitelerin yönetimine dayanmaktadır. Bu sebeple belediye yönetiminde yerel meclislerin yanında yürütme komitesi (kommunstyrelse) ve ona bağlı alt komiteler oldukça önemlidir. Yürütme komitesi üyeleri yerel mecliste çoğunlukta olan parti tarafından belirlenir. Yerel yönetimlerin idari birimlerinin oluşturulması, bu birimlerin görevleri ve bu görevleri yürütecek kaynakların sağlanması yürütme komitelerinin görevleri arasındadır. Kamu hizmetlerinin yürütülmesinden yürütme komiteleri ve ona bağlı ilgili alt komite/ler sorumludur. YKY ile İsveç'te yerel yönetimlerin işleyişinde bazı değişiklikler yapılmıştır (Montin, 1993). Ancak, İsveç'te geleneksel olarak önemli bir faktör olan kamu yararı hala büyük oranda geçerli olan ve yerel yönetimler tarafından göz önünde bulundurulmuş bir kavram olduğu için yerel yönetimlerin etkinlik (maliyetler, performans, kamu-özel ortaklıkları) kısmı çok etkili olmamakla birlikte, çok aktörlü karar alma, müzakere ve demokrasi noktasında daha geniş kapsamlı düzenlemelere gidilmiştir (Assche ve Dierick, 2007).

Yukarıda bahsedildiği şekilde, İsveç'te konut hizmetleri dışında çok az kamu hizmeti kamu-özel ortaklığıyla yürütülmektedir. Bununla birlikte, aktörlerin katılımına dayanan, müzakereci karar alma modelini geliştirmek için bazı düzenlemeler yapılmıştır. 1991 tarihli yeni yerel yönetim yasasında bu düzenlemeler pek yer almamakla birlikte, katılımcılığın geliştirilmesi ve buna yönelik araçların hazırlanması yerel yönetimlere bırakılmıştır. Uygulamada bu görev yerel komitelerde kalmıştır. Dolayısıyla, her belediye katılımcılığa ve yerel demokrasinin geliştirilmesine ilişkin politikayı kendi belirlemektedir. Ancak, merkezi yönetim bu konuda da (mali konuda olduğu gibi) dengesizlik yaşanmaması için sert müdahaleleri içermeyen önlemleri almaya yetkilidir.

İSVEÇ'TE “YEREL YÖNETİM-VATANDAŞ” İLİŞKİSİ

İsveç'te 1980'li yıllarda başlayan ve 1990'lar ile 2000'lerde devam eden yeni kamu yönetimi reformlarıyla, sosyal aktörlerin “yönetime dâhil edilmesi” sloganı üzerine kurulu yasal düzenlemeler yapılmıştır. Dolayısıyla yerel yönetimler, özel sektör ve “kullanıcılar/vatandaşlar (brukare)” (bireysel ya da örgütlü) arasındaki diyalog ve uzlaşma yeni kamu yönetimi anlayışının en önemli konusu haline gelmiştir.

Ancak, 1980'li yıllarda İskandinav ülkelerinde katılımcılığı yükseltmek üzerine yapılan araştırmalar göstermiştir ki, kullanıcıların/vatandaşların kamusal ve siyasal katılımını arttırmak noktasında kimi zorluklar yaşanmıştır. Bunda en önemli problem, kullanıcı kavramının tanımlanamaması olmuştur. Tam olarak kimler kast edilmektedir? Ayrıca kullanıcıların katılımı ve temsili demokrasi arasındaki denge nasıl sağlanacaktır?

Böylece İsveç'te yapılan kamu yönetimi reformları sonrası ortaya çıkan kavram ve denge karmaşası yoğun tartışmaları beraberinde getirmiştir. Ortaya çıkan görüşlerden bazıları, belediyelerde kullanıcılarla doğrudan iletişim kuracak bir görevli ya da görevlilerden oluşan danışma birimleri kurulmalı bunlar kullanıcıların görüşlerini, talep ve isteklerini karar süreçlerine yansıtmalıdır. Uygulama şansı daha zor olan diğer bir görüşe göre ise, belediyelerde ayrı bir meclis ya da birim oluşturulmalı kullanıcılar doğrudan hak sahibi olmalı, sandalye ve oy hakları olmalıdır.

Dönemin İsveç Hükümeti, kafaların karışık olduğu bu konuyu açıklığa kavuşturmak için her iki görüşü de reddederek, 1991'de yürürlük kazanan yeni yasayla kullanıcıların etkisi ve katılımının bağlayıcı olmayacağı, aksine danışma niteliğinde olacağını düzenlemiştir.

Bu anlamda kullanıcılarla ilgilenme görevi yerel komitelere (yürütme birimleri) verilmiştir. Komiteler hizmet sunarken, kullanıcılardan görüş alan, diyalogu ve uzlaşmayı sağlayan birimler olarak yeniden düzenlenmiştir. Bunun için yeni yasada belediyelere istedikleri konuda ve sayıda komite oluşturma serbestliği tanınmıştır. Ayrıca, komitelerin sayısının artırılması ve daha çok kullanıcıyı kapsayacak şekilde genişletilmesi istenmiştir. Bu düzenlemeyle İsveç'teki birçok belediye komite sayısını arttırmıştır.

Böylece, temel yerel yönetim aktiviteleri için vatandaşın etkisi “temsili demokrasi” aracılığıyla gerçekleşiyor iken, kullanıcı olarak etkileri hizmet aldıkları komiteler kanalıyla gerçekleştirilmektedir. Montin’e (1993) göre, bu düzenlemede önemle vurgulanması gereken şey; “vatandaşın” yerine kullanılan “kullanıcıların” etkisinin, komiteler kanalıyla politik alanın dışına itildiği ve kullanıcıların kamu-özel sektör ortaklığına “üçüncü bir ortak” olarak dâhil edilmesi çabasıdır.

1990’lardan itibaren “katılımcı demokrasinin” oldukça önemli olduğunu vurgulayan düzenlemeler ile; sorumlulukların merkezden yerele aktarılması, yerelin de bu sorumlulukları yerine getirirken “özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarıyla” ortaklaşması gibi yeni ve önemli hususların altı çizilmiştir. Böylece yetkiler, merkezden yerele aktarılmış; yerelde de STK (İçke Statlig Organisation) ve özel sektörle paylaşılmıştır (Hammarlund, 2004).

Kimi İsveçli yazarlar, yapılan reformların demokratik olmadığını belirterek, eleştiriler getirmişlerdir. Bunların başında gelen Montin’e (1993) göre yapılan yasal düzenlemeler, gerçek anlamda etkili bir katılımcılık getirmek yerine, belediyeler için reformların piyasa gibi işleyen ve kamu-özel ortaklığına dayandırılmış yerel yönetimler kısmı önem kazanmış, demokratik tartışmalar ikinci plana atılarak önemini kaybetmeye başlamıştır. Yapılan yasal düzenlemelerle, kamu hizmetlerinin yerine getirilmesinde komitelerin kamu hizmetlerini, kamu-özel ortaklığıyla özel kişilere özel hukuk sözleşmeleriyle gördürülebilmesinin yolunu açmaktadır. Kamu hizmetinin özel kesim tarafından yerine getirilmesi, ekonomik gücü elinde bulunduran özel sektörün karar alma süreçlerinde daha avantajlı konuma gelmesine yol açmaktadır. Bu durumda alınan kararlarda kamu yararının gözetilip gözetilmediği ve halkın karar alma süreçlerindeki etkinliği tartışmaya açık hale gelmektedir.

Yine Montin’in (1993) yeni yerel yönetim yasasında altını çizdiği iki konu vardır; yeni yasanın yerel yönetimlere getirdiği “hedef yönetimi” ve “sipariş performansı organizasyonu” (bestallarutförar organisation). Bu iki anlayış bir yandan verimlilik, kalite, kar, zarar gibi kavramlara odaklanırken, hizmet üretimini kamu-özel ortaklığına dayandırarak kamu yararını neredeyse yok saymaktadır. Ayrıca Montin, yeni kamu yönetimi reformlarını İsveç’in korporatist (müzakereci, uzlaşmacı) kültürüne zarar veren ve kamu hizmetlerini özelleştirmeye imkân yaratan bir süreç olarak ele almış olsa da, İsveç’te hala birçok yerel hizmetin doğrudan belediyeler tarafından yerine getirildiğinin altını çizmek gerekir.

Montin’e (1993) göre yapılan bu reformlar, daha önceki reformlardan tamamen farklıdır. Örneğin, yeni modelde desteklenen “sipariş komiteleri” hem iç hem dış hizmet sağlayıcı birimler (hem kamu hem özel) arasında iletişim ve uzlaşma sağlamaktadır. Dolayısıyla, İsveç’in korporatist kültürü yeni liberal politikaların etkisiyle, “...özellikle yerel düzeyde, özel sektörü yeni tür korporasyonun baskın tarafları haline getirmektedir.”

SONUÇ

Bu araştırmada, Türkiye ve İsveç’te merkezi yönetim ve yerel yönetim ilişkilerinin tarihsel arka planı incelendikten sonra, yerel yönetim kentli/vatandaş arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Birbirinden oldukça farklı iki ülkenin merkez-yerel-vatandaş ilişkileri, yine bu bağlamdaki farklılıkları üzerinden karşılaştırılmıştır. Araştırmanın giriş kısmında belirtildiği gibi, karşılaştırma modeli farklılıkları anlatmak için de kullanılabilir. Dolayısıyla, bu araştırmada farklılıkları ele alan bir karşılaştırma tercih edilmiştir.

Geleneksel yönetim anlayışları farklı olan bu iki örnek, yeni kamu yönetimi reformları ve bu reformların yansımaları noktasında birbirine yaklaşmaktadır. Ancak, İsveç’te son dönemde kamu hizmetlerinin görülmesinde kamu-özel ortaklıkları ve yerel demokrasi konusunda ortaya çıkan çatlamlar göz ardı edilmemeli ve sosyal, katılımcı, feminist ve müzakereci demokrasinin en iyi uygulayıcılarından biri olan İsveç’te bu durum iyi analiz edilmelidir. Zira günümüzde İsveç’te yeni kamu yönetimi reformları sonucu ortaya çıkan ve kimi yerel kamu hizmetlerinde

kendini hissettiren kamu-özel ortaklığı birçok İsveçli araştırmacı tarafından eleştirilmektedir. Eleştirilerin temel noktası, kamu hizmetlerinin özelleşmesi, özel sektörün geleneksel korporatist kültürün baskın tarafı haline gelmesi (dolayısıyla bir tür karar verici haline gelmesi) ve vatandaşların katılımının, katılım kanallarının etkinliğini yitirmesidir.

İsveç'in geleneksel korporatist kültürü, bütün aktörlerin aynı masada yer aldığı, müzakereci bir karar alma modeline dayanmaktadır. Dolayısıyla, Türkiye'ye göre çok daha yumuşak geçişleri olan yerel reformların, korporatist kültüre zarar vereceği endişesi –haliyle- demokrasiye verilecek büyük bir zarar gibi algılanmaktadır.

Türkiye'de ise, geleneksel olarak İsveç'e göre ağır bir merkezi vesayete maruz kalan yerel yönetimler, çoğunlukla merkezle ast-üst ilişkisi kurabilmiş ve bugün yapılan yeni kamu yönetimi reformlarıyla bile bu durum değiştirilememiştir. Bu doğrultuda merkez-yerel ilişkilerinde köklü bir yenilik yaşanmazken, yerel-vatandaş ilişkilerinde de köklü değişikliklerin yaşanmadığını söylemek yanlış olmayacaktır.

KAYNAKÇA

- ASSCHE, D. V. ve DIERICKX, G. (2007). "The Decentralisation of City Government and the Restoration of Political Trust", *Local Government Studies*, 33 (1), 25-47.
- AYLOTT, N. (1999). *Swedish Social Democracy and European Integration*. Malmö: Ashgate Publishing.
- BACK, H. (2003). "Party Politics and the Common Good in Swedish Local Government", *Scandinavian Political Studies*, 26 (2), 93-123.
- BİLGİÇ, V. (1998). *Yerel Yönetimler*. Ankara: 21. Yüzyıl Yayınevi.
- BİLGİÇ, V. (2005). "Türkiye'de Merkezi Yönetim-Yerel Yönetim İlişkileri Üzerine Bir Değerlendirme". Hüseyin Özgür ve Muhammet Kösecik (Eds.). *Yerel Yönetimler Üzerine Güncel Yazılar I*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- BİLGİÇ, V. (2007). "Türk Yerel Yönetimlerinin Tarihi Gelişimleri Üzerine Bir Değerlendirme". Bilal Eryılmaz, Musa Eken ve Mustafa Lütfi Şen (Eds.). *Kamu Yönetimi Yazıları*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- DENK, T. (2012). "Size and Political Support on the Local Level in Sweden", *Local Government Studies*, 38 (6), 1-17.
- HAMMARLUND, K. G. (2004). "Regional Reform and Citizen Participation in Sweden", *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 17 (2), 145-163.
- MONTIN, S. (1993). *Swedish Local Government in Transition: A Matter of Rationality and Legitimacy*. Örebro: Örebro Universitet.
- OLSSON, J. (1995). *Den Lokala Naringspolitikens Politiska Ekonomi*. Örebro: Örebro Universitet.
- ORTAYLI, İ. (1985). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Yerel Yönetim Geleneği (1840-1878)*. İstanbul: Hil Yayınevi.
- ÖKMEN, M. ve PARLAK, B. (2010). *Kuramdan Uygulamaya Yerel Yönetimler İlkeler Yaklaşımlar ve Mevzuatlar*. Bursa: Alfa Akademi.
- ŞENGÜL, R. (2010). *Yerel Yönetimler*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- TORTOP, N., AYKAÇ, B., YAYMAN, H. ve ÖZER, M.A. (2006). *Mahalli İdareler*. Ankara: Nobel Yayın.
- WOLLMAN, H. (2004). "Local Government Reforms in Great Britain, Sweden, Germany and France: Between Multi-Function and Single Purpose Organisations", *Local Government Studies*, 30 (4), 639-665.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.414390

KADIN GAZETECİLERİN SOSYAL HAKLARIN UYGULANMASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ: KOCAELİ MEDYASI ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. M.Sc. ÖMÜR ALYAKUT

Özet

Bu araştırmada, medya çalışanlarına tanınan sosyal hakların Kocaeli medyasında kadın gazetecilere nasıl uygulandığını belirlemek, cinsiyet açısından farklı uygulamaları ortaya çıkarmak ve olası çözümlere yönelik farkındalık yaratmak amaçlanmıştır. Bu amaçla Kocaeli ilinde faaliyet gösteren beş yerel gazete ile bu gazetelerde çalışan sekiz kadın gazeteci amaçsal örneklem yöntemi ile seçilmiştir. Çalışmada niteliksel araştırma modeli uygulanmış ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Her görüşme 50 dk. sürmüş ve elde edilen verilere betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Analiz sonucu, kadın gazetecilerin demografik özellikleri tablo olarak verilmiş ve yorumlanmıştır. Kadın gazetecilerin her bir soruya verdiği diğer cevaplar ise, benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca her soruya verilen bir- iki farklı cevabın da aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Bu araştırmada doğal ortamında, tümevarımcı yaklaşımla ve görüşme formu eşliğinde kadın gazetecilerle yüz yüze görüşmeler yoluyla, derinlemesine ve çok boyutlu nitel bilgi sunulmuştur. Nitel araştırmaların doğası gereği, araştırmada elde edilen verilerin genellenmesi amaçlanmamıştır. Yapılan görüşmeler sonucunda kadın gazetecilerin çoğu, sosyal haklara yönelik genel uygulamalar ile kadınlara yönelik uygulamalar arasında farklılıklar olduğunu ve yıllardır bu sorunlarda bir iyileşme olmadığını bildirmişlerdir. Bu farklı uygulamalar çoğunlukla; ücretlerde farklılık, doğum/süt izni hakları ve terfilerin engellenmesi olarak ifade edilmiştir. Ataerkil toplum yapısının getirdiği cinsiyet ayrımcılığına maruz kalan kadın gazetecilerin iş doyumuna ulaşmaları engellenerek kariyerlerinin önünün kesildiği ve anne-eş görevlerine itildiği ortaya koyulmuştur. Kocaeli medyasında ise; medya-siyaset ilişkisinin yaşandığı, çalışanların bağımsız, eleştirel bir şekilde çalışmasına imkân verilmediği ve bu durumun tarafsız yayın yapılmasını engellediği bildirilmiştir. Uygulamadaki bu sorunların giderilmesi için yürürlükteki Basın Mesleğinde Çalışanlarla Çalıştıranlar Arasındaki Münasebetlerin Tanzimi Hakkında Kanununun eksikliklerinin tamamlanması özellikle kadınlara yönelik iyileştirmeler yapılarak titizlikle denetlenmesi önemli görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Haklar, Kadın Gazeteciler, Cinsiyet Ayrımcılığı, Yerel Medya, Kocaeli Medyası¹

VIEWS OF WOMEN'S JOURNALS FOR THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL RIGHTS: KOCAELI MEDIA SAMPLE

Abstract

In this research, it was aimed to determine how the social rights granted to media workers are applied to women journalists in Kocaeli media, to reveal different practices in terms of gender and to raise awareness about possible solutions. For this purpose, five local newspapers operating in the Kocaeli province and eight female journalists working in these newspapers were selected by the objective sampling method. Qualitative

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author: *Kocaeli Üniversitesi, Türkiye, oalyakut@hotmail.com*,
ORCID ID: 0000-0002-5517-1881

research model was applied in the study and semi-structured interview form was used as data collection tool. Each interview lasted 50 minutes and a descriptive analysis method was applied to the obtained data. Analysis results of the demographic characteristics of women journalists has been converted into tables and interpreted. The other answers given by women journalists to each question were grouped in terms of their similarities and interpreted in the same way as one or two different answers given to each question. In this research, in-depth and multidimensional qualitative information was presented in a natural environment through face-to-face interviews with female journalists in the context of inductionist approach and interview form. The nature of qualitative research is not intended to generalize the data obtained in the research. As a result of the interviews, most of the journalists reported that there were differences between the general practices for social rights and practices for women and that there had been no improvement in these problems for years. These different applications are mostly; the difference in wages, the rights of birth / milk leave, and the prevention of promotions. Women journalists exposed to gender discrimination brought about by the patriarchal society structure were prevented from reaching job satisfaction and their careers were cut off and pushed to mother-wife positions. In Kocaeli media; it has been reported that media-politics relations are experienced, employees are not allowed to work in an independent, critical way and this situation prevents impartial publication. In order to overcome these problems, it is considered important that the deficiencies of the Act on the Regulation of the Relations Between the Employees and the Employees in the Current Press Job are meticulously supervised, especially by making improvements for women.

Keywords: Social Rights, Woman Journalists, Sex Discrimination, Local Media, Kocaeli Media

GİRİŞ

İnsanların yaşanan olaylar hakkında haberdar olabilmelerini sağlayan en önemli araçlardan biri medyadır. Basının gelişmesiyle birlikte yazılı, görsel, işitsel iletişim araçları da büyük bir ilerleme kaydetmiş ve ilerleyen süreçte, basın yerellik olgusunu da beraberinde getirmiştir. Böylece medya, toplumun her alanında söz sahibi olan, her alanında etkili olan bir araç haline gelmiştir.

Medyanın işlevlerinin yerine getirilmesinde en önemli faktör, insan gücüdür. İnsan gücünün ve toplumsal yaşamın yarısını kadınlar oluşturmaktadır (Olgun, 2013). Medya sektöründe çalışanlara, çalışma ve yaşam koşullarını etkileyen yasal düzenlemeler yapıldıysa da medyada kadın çalışanların hala sosyal haklarının verilmediği, cinsiyet ayrımcılığı gibi çeşitli sebeplerle mesleklerinde iş doyumunu yakalayamadıkları ve ataerkil bir medya sisteminde çalışmak zorunda bırakıldıkları bilinmektedir (Seçkin, 2004:231).

Buradan hareketle planlanan bu çalışmada, Kocaeli medyasında kadın gazetecilere yönelik sosyal hak uygulamalarının nasıl olduğu ve bu uygulamaların kadınların iş hayatına nasıl yansıdığı sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla çalışmada, derinlemesine incelemeye olanak sağlayan nitel araştırma tekniği uygulanmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir.

TEORİK ALTYAPI

Yerel medya kavramı, yerel düzeyde yayın yapan dergi, gazete, radyo ve televizyonları kapsamaktadır. Bir bölgede gündemin, haberin ne olduğu veya ne olması gerektiğinin bilinmesi o yöre halkı için çok önemlidir. Yerel basın, bulunduğu her bölgenin her sorununu, her aksaklığı haber konusu yaparak ulusal basına kaynak oluşturmaktadır (Temel ve ark., 2012:126-127).

Kocaeli yerel basın tarihinde iki önemli olay vardır. İlki, Osmanlı döneminde "Kocaeli" adıyla yayınlanan ilk Kocaeli gazetesidir. İkincisi ise, 16 Ocak 1923 tarihinde Atatürk'ün İzmit Basın toplantısıdır ve Cumhuriyetin ilanından 9 ay önce, 16 Ocak 1923'te Mustafa Kemal Atatürk Türk basınının çok önemli gazetecilerini İzmit'e davet ederek Cumhuriyetin ilanını İzmit'te kamuoyuna açıklamıştır (www.belgeselyayincilik.com). İlk yerli kağıt fabrikası olan İzmit Kağıt Fabrikası 6 Kasım 1936'da açılmıştır. Bu olay hem yerli basın hem de ulusal basın tarihinde önemli bir dönüm noktası olmuştur.

Türk basın tarihi için bu kadar önemli bir yere sahip olan Kocaeli'de ilk ofset baskılı yerel gazete, 1975'li yıllarda çıkarılmıştır. Kentin yerel gazete ile tanışmasından sonra uzun yıllar yerel gazete sayısı 3'ü geçmemiştir (Öztürk, 2015).

Bugün ise Kocaeli Gazeteciler Cemiyetinin web sayfasından alınan verilere göre; Kocaeli ve ilçeleri dahil toplam 53 yerel gazete, 3 yerel televizyon kanalı, 15 yerel dergi, biri üniversite radyosu olmak üzere 24 radyo kanalı bulunmaktadır (<http://kocaeligazetecilercemiyeti.org.tr>).

Sosyal devlet kapsamında ortaya çıkan haklar ve özgürlükler insanı, içinde bulunduğu toplumsal ortam ve koşulları da göz önüne alarak hak öznesi yapmaktadır. Sosyal devlet ilkesinin en önemli unsurlarından birisi olan sosyal hak kavramı, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ile uluslararası kabul

görmüştür. Bildirge'nin, 22-26. maddeleri sosyal hakları ayrıntılı biçimde tanımlar: "Her şahsın cemiyetin bir üyesi olmak itibarıyla, sosyal güvenliğe hakkı vardır..." (Mad.22) (Uçak, 2011:384). "İnsan hakları Evrensel Bildirgesi"nde yer alan haklardan ikinci kuşak hak olarak tanımlanan ekonomik, sosyal ve kültürel haklar şu şekilde sıralanmaktadır. Çalışma hakkı, Sosyal güvenlik hakkı, Sendika kurma hakkı, Toplu sözleşme ve grev hakkı, Yeterli yaşama düzeyi hakkı (beslenme, konut), Eğitim hakkı, Sağlık hakkı, Kültürel yaşama katılabilme hakkı (Omay, 2009:126).

Türkiye'de ise, 1982 Anayasa'nın Temel Haklar ve Ödevler kısmında vatandaşların ekonomik ve sosyal haklarının yanı sıra çalışma, sözleşme, sendika kurma ve grev hakları 49-54. maddelerde sırasıyla açıklanır. Bu haklar açık bir biçimde ağırlıklı olarak çalışma hayatına yönelik haklardır (Uçak, 2011:384-385).

Gazeteciliğin özel ve toplumsal öneme sahip bir meslek olduğu 1928'de Uluslararası Çalışma Bürosu'nun, "*Gazetecilerin Yaşam ve Çalışma Koşulları Üzerine*" başlığıyla hazırladığı bir rapor ile vurgulanarak, gazetecilere özel bir statü tanımlanmasının zorunlu olduğu belirtilmiştir. 1935'de Fransa'da kabul edilen "*Gazetecilerin Profesyonel Statüsü Yasası (Le Statut Professionnel Des Journalistes)*" Türkiye'de gazetecilerin çalışma koşullarını düzenleyen temel yasa niteliğindeki *Basın İş Yasası*'na örnek olmuştur (Uçak, 2011:388).

Türkiye, gazeteciliği genel iş yasası dışında özel bir yasayla tanımlayan az sayıda ülkeden biridir. Bu konudaki ilk kanun 1952 tarihli 5953 sayılı Basın İş Kanunu olarak da bilinen, "*Basın Mesleğinde Çalışanlarla Çalıştıranlar Arasındaki Münasebetlerin Tanzimi Hakkında Kanun*", ikincisi 1961'de yapılan değişikliklerle oluşturulan 212 sayılı Kanun, üçüncüsü de 2004 tarihli 5187 sayılı Basın Kanunu'dur. 13.5.1952 tarihinde kabul edilen ve 20.6.1952 tarihinde yayınlanarak yürürlüğe giren, 5953 sayılı "*Basın İş Kanunu*" ile her meslek grubunun kendine özgü çalışma şartlarının özel kanunla düzenlenmesi fikri ilk defa gazetecilik mesleğinde çalışanlara uygulanmıştır. 5953 sayılı Basın İş Kanunu, 3008 sayılı İş Kanunu'na göre iki yenilik getirmiştir. Birincisi, iş kolunda bir kişi çalıştıran işyerlerini bile kapsamıştır. İkincisi, memurlar dışında, işçiler ve gazeteciler arasında ilk defa gazetecilere yıllık ücretli izin hakkının verilmesidir. 5953 sayılı Kanun ile gazeteciler, sendika kurabilmek, sosyal sigortalardan yararlanmak, işverenin gazeteciyle yazılı iş anlaşması yapma zorunluluğu, iş anlaşmasını bozmak isteyen gazete sahibinin gazeteciye kıdemine göre tazminat ödemesi, askerlikte, mahkumiyet ve gazetenin kapanması durumlarında gazeteciye ücret ödenmesi, haftalık tatil, yıllık ücretli izin gibi haklar elde etmişlerdir (Uçak, 2011:388).

Türk basınında kadın gazetecilerin sayısı son yıllarda artış göstermesine rağmen, Türkiye Gazeteciler Cemiyeti'nin 3033 üyesinden sadece 496'sının kadın olduğu ifade edilmektedir (Gönenç, 2003:25-26). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK); 2002 yılı "Yayın Kurumu Sayısı ve Çalışanların Nitelikleri Araştırması'na" göre, yerel ve bölgesel yayın kurumlarındaki çalışan kadın oranı %43, ulusal yayın kurumlarında çalışan kadınların oranını ise sadece %30 olarak açıklamaktadır. Yine TÜİK'in yazılı Medya İstatistikleri'ne göre, Türkiye'de gazete ve dergi gibi yazılı basın organlarında çalışanlar arasında erkeklerin sayıca daha fazla olduğu ve çalışan kadınların oranının %35'te kaldığı görülmektedir. Genel Yayın Yönetmeni, Genel Müdür, Genel Koordinatör gibi kademelerin ise yalnızca %15'i kadın olarak açıklanmaktadır (www.haberturk.com).

Kocaeli Gazeteciler Cemiyetinin web sayfasında toplam kayıtlı üye sayısı 359'dur. Bu üyelerden 84'ünün kadın gazeteci olduğu bildirilmektedir (<http://kocaeligazetecilercemiyeti.org.tr>). Tablo 1'de örneklem kapsamına alınan gazetelerde çalışan kadın ve erkek sayıları Yavalar'ın (2009) çalışması doğrultusunda, tiraj oranları ise Basın İlan Kurumu ve İnterpress Medya Takip Sistemi verilerinden alınmıştır.

Sosyal ve siyasal her alanda kendini gösteren cinsiyet ayrımcılığı, üretim sürecinde de etkili olmakta ve var olan kaynaklardan kadın ve erkeğin nasıl yararlandığı veya yararlanmadığı sürecini etkilemektedir. Kadınlar erkeklerden daha uzun süre veya eşit sürede çalışsalar da işlerine ya daha az değer verilmekte ya da kadınlara erkeklerden daha az ödeme yapılmaktadır. Dahası kadınların önüne sistemin kendisinden kaynaklanan bir takım engeller konularak kadınların çalıştıkları alanda ilerlemeleri de engellenmektedir (Mızrahi ve Aracı, 2010:150). Bu engeller kadınların birçok alanda yeteri kadar çalışmasına karşın erkek çalışanlar kadar buldukları pozisyonda ilerleme kaydedememesini beraberinde getirmekte ve önemli bir sorun olarak devam etmektedir (Olgun, 2013).

Tablo 1: Kocaeli Medyasında Çalışan Kadın ve Erkek Sayısı Tiraj Oranları (Yavalar, 2009, 156; <http://basinilankurumu.gov>; www.dsymb.org.tr).

Gazeteler	Kadın Sayısı (n)	Erkek Sayısı (n)	Tiraj Oranları
Özgür Kocaeli	7	9	218.267
Kocaeli Gazetesi	5	8	74.250
Demokrat Kocaeli	4	8	93.000
Çağdaş Kocaeli	4	9	73.387
Manşet Kocaeli (internet gazetesi)	10	16	1.500
Toplam	30	50	460.404

“Medya ve Kadın Atölye Çalışma Raporuna” göre medya sektöründe çalışan kadınların yaşadığı sorunlar: İzin sürelerinin değiştirilmesi, taciz olayları, kadın dayanışmasının olmaması, haber toplamada karşılaşılan sorunlar, kadının aile hayatı ile ön plana çıkarılması ve kişisel başarıların görmezden gelinmesi olarak sıralanmaktadır.

Kadının Medya Çalışanı Olmasından Kaynaklanan Temel Hakları ve Yaşanan Sorunlar ise şunlardır: Kadınların sayısının artmasına rağmen yetkinliğinin olmaması, ücretlendirmede adaletsizlik, sigortasız ve sendikasız çalıştırılması ve iş garantisinin yok denecek kadar az olmasıdır.

Medya Alanındaki Haklara İlişkin Durumlar, Hukuki Düzenlemeler ve kadın alanında sorunlar şöyle sıralanabilir: Basın İş Kanununda ki eksiklikler ile, sendikalaşma önlenmeye çalışılması, iş yasasında işten çıkarmalar görülmesi ve basın kartının devlet eliyle verilmesidir (AK Parti, 2010:8-9).

ARAŞTIRMANIN AMACI-ÖRNEKLEMİ VE YÖNTEMİ

Bu araştırmada yerel medyanın, kadın çalışanlarına yönelik sosyal hak uygulamalarını tespit etmek amaçlanmıştır. Ayrıca yerel medyanın aksayan yönlerini belirlemek de diğer bir amacı oluşturmuştur.

Bu amaçla çalışmada nitel araştırma tekniği izlenmiş, verilerin elde edilmesinde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile temalara ayrılarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Kocaeli medyası ve bu medyada çalışan kadın gazeteciler oluşturmuştur. Örneklemi ise, Kocaeli Gazeteciler Cemiyetine üye, yazılı basında faal olarak çalışan ve geçimini bu meslektan sağlayan sekiz (8) kadın gazeteci ile Kocaeli'nin tiraj oranı yüksek 5 gazetesi; Özgür (Mavi)Kocaeli, Bizim Kocaeli, Demokrat Kocaeli, Manşet Kocaeli ve Kocaeli (Kırmızı) Gazetesi oluşturmuş. Çalışmada amaçsal örneklem yöntemi kullanılmıştır.

Veri toplama aracı olarak görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme sırasında kadın gazetecilerle gerektiğinde ek sorularla yarı yapılandırılmış görüşme sağlanmıştır. Görüşme soruları literatür taramasından sonra uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir. Görüşme formunda yer alan toplam on bir (11) soru, 12-18 Aralık 2016 tarihleri arasında sekiz kadın gazeteciye uygulanmıştır. Görüşme formunda yer alan ve kadın gazetecilere yöneltilen sorular, bulgular kısmında oluşturulan temalar kapsamında verilmiştir.

Araştırmacılar tarafından veriler önce bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiş sonra temalarına ayrılmıştır. Verilerin analizinde kadın gazetecilerin her bir soruya verdiği cevaplar, benzerlikleri bakımından gruplandırılarak yorumlanmış, ayrıca her soruya verilen bir- iki farklı cevabın da aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla bir uzmanın çözümlenmeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Demografik Bulgular

Kadın gazeteciler demografik özelliklerine göre değerlendirildiğinde, yaşı en küçük olan gazetecinin 25, en büyük gazetecinin ise; 39 yaşında olduğu ve meslekteki çalışma sürelerinin de yaşları ile doğru orantılı olduğu tespit edilmiştir. Gazetecilerin tamamının bekar olması, sektörde genç ve bekar kadın gazetecilerin tercih edildiğini ortaya koymuştur. Özellikle 8 numaralı gazeteciye patronunun söylediği “- kadınlar arasında en sevdiğim elemanım sensin neden mi? Çünkü evlenmiyorsun” sözü bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu söz sektörde evli kadının sorun olarak görüldüğü dolayısıyla erkek çalışanın tercih edildiği sonucunu da düşündürmüştür.

Gazetecilerin eğitim durumu incelendiğinde; yarısının iletişim kökenli üniversite mezunu oldukları tespit edilmiştir. Eğitim durumu sektörde geçirilen yıla göre değerlendirildiğinde ise, özellikle son yıllarda İletişim Fakültesi mezunu olan gençlerin yerel gazetelerde tercih edildiği ve sektörde kalifiyeli

eleman çalıştırılmaya özen gösterildiği sonucunu vermiştir. Editörlük ve grafikerlik gibi mesleki bilgiye dayalı kadroların üniversite mezunlarından seçildiği de önemli görülmüştür.

Gazetecilerin aylık gelirleri ve çalıştıkları kadrolar değerlendirildiğinde; en düşük gelirin 1.000 TL. olarak muhabir maaşında, en yüksek gelirin ise; 1.600 TL. olarak editör maaşında olduğu belirlenmiştir. Seçkin'in (2004:56) belirttiği gibi en düşük ekonomik değerın muhabir maaşlarına ödendiği sonucu araştırma bulgusuyla desteklenmiştir.

1.Tema: Medyada Çalışan Kadınların Yeri ve Dezavantajları

Gazeteciler genel olarak yerel medyada kadın olarak çalışmanın zor olduğunu ve dezavantajlarının bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu zorluklar; haberlerde kıyafet sorunu, cenaze, mevlit gibi olaylarda halktan mahalle baskısı, sözlü taciz, kadın oldukları için istenmeme olarak ifade etmişlerdir.

Editörler ve grafikerler, muhabirlere göre daha rahat çalıştıklarını bildirmişlerdir.

Editör ve köşe yazarlığı yapan K6'nın konuyla ilgili görüşleri ise şöyledir:

- "Muhakkak kadın ve erkek farkı gözetiliyordur diye düşünüyorum, "en azından içlerinden kadını ezeriz mantığı" vardır. Birkaç kez haberimi beğenmeler tarafından saldırıya uğradım, tehditler aldım Artık erkek gibi oldum..."

Erdoğan'ın yaptığı benzer bir araştırmada (2014); gazeteciliğin erkek işi olduğu, bir kadın gazeteci olmak için bütünüyle kendi dışı doğasından koparak eril rolleri benimsemek gerektiği ve böylece kadınların kendisini cinsiyetsizleştirerek erkeksiştirdikleri" sonucuna ulaşılmış, bu sonuç araştırma bulgularımız ile örtüşmüştür.

2.Tema: Medya Kuruluşunun Sendikalaşmaya Karşı Tutumu/Uygulamaları ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Kadın gazeteciler tarafından sendikalaşmaya yönelik girişimde bulunmak isteyen arkadaşlarının işlerini kaybetmek korkusuyla konunun üzerine gitmedikleri ifade edilmiştir. Müdürlerine konuyu ilettiklerinde, ya susarak ya da "burada sendika olmaz, patronlar bu konuya sıcak bakmıyor" diyerek konuyu cevapladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sendikalaşma sürecinde gazete çalışanları arasında özellikle de kadınlar arasında birlik ve dayanışma içinde olunmadığı vurgulanmış ve Kocaeli'nde sadece Manşet Kocaeli gazetesinin sendikalaşmaya izin verdiği ortak görüş olarak tespit edilmiştir.

İşsizlik baskısı, sendikal hareketi önemli biçimde sınırlayan faktörlerden birisidir ve işsiz sayısı arttıkça sendikalaşma oranı azalacaktır. İstihdamın yapısı, sektörel dengeler ve işsizliğin yanında son zamanlarda esnek çalışma politikaları da sendikalaşmayı krize sokmuştur. Sendikal örgütlenme, işçilere anayasa ve yasalarla tanınan bir hak olmasına karşın fiili anlamda kullanılması başlıca işten çıkarma nedenlerinden biridir (Karahisar, 2008:96). Sendikalaşma oranı ile ilgili olarak TGS Başkanı Ercan İpekçi şu noktayı vurgulamaktadır (2005):

"-Çalışma Bakanlığı'nın açıkladığı rakamlara göre TGS'nin örgütlülüğü %30 civarındadır. Ancak bu kişilerin hepsi aktif üye değildir. Sendikal haklardan yararlananlar %5'in altındadır".

Türkiye Gazeteciler Cemiyeti Genel Sekreter Yardımcısı Niyazi Dalyancı (2015) ise, "Sendikasılaştırma yıllarından sonra Türkiye medyasında neler değişti?" başlıklı konuşmasında şu konulara dikkat çekmiştir:

"-Gazetecilikte sendikasılaşma, 1980'den önce başladı. Türkiye'de sendikalı işçi sayısı bugün 80'lerdeki yılların altında. 21 yıl içinde sendikasılaşma hızla gerçekleşti. Özellikle de basın sektöründe sendikalaşma oranı oldukça düşük. Basında sendikasılaşma, medya kuruluşlarının büyük sermayenin eline geçmesine koşut olarak hızlandı" demiştir.

Bu söylem ile Türkiye genelinde yerel medya çalışanlarının sorunlarına da vurgu yapılmış ve bu vurgu sendikasılaşmanın yoğun olduğu Kocaeli medyasına yönelik bulgularımız ile örtüşmüştür (www.birgun.net).

Ayrıca kadın gazeteciler arasında dayanışmanın olmadığı da dikkat çeken diğer görüş olmuştur. Bu bulgumuz genel bir sorunu yansıtmış "Medya ve Kadın Atölye Çalışma Raporunun (Ak Parti, 2010)" sonuçları ile örtüşmüştür. Kadınların iş yaşamında kendi kendilerine engel oldukları, kıskançlık, hırs, beklenti vb. nedenlerle dayanışma içine giremedikleri tespit edilmiştir.

Editörlük yapan K5'in konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

- "Ben 1 yıldır sendikalyım. Bizi işten çıkarmakla tehdit ettiler...toplu sözleşme imzalandı, iş kaybetme ve zam alamama korkum daha az..."

3.Tema: İşyerinin Kadın Çalışanlara Yönelik Sigorta Uygulaması

Kadın gazetecilerin çoğu, 212 sayılı Basın Kanununa göre basın sigortası yapıldığını ve bu konuda yasal olmayan uygulama olmadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca cinsiyet temelli bir ayırım yapıldığını duymadıklarını ve buna şahit olmadıklarını da belirtmişlerdir.

Muhabir olan K2'nin görüşleri şöyledir:

“-Çalıştığım gazetelerde 212 basın sigortasının yanında bazı arkadaşlara, normal iş sigortası yapıldığını biliyorum.”

Özellikle ulusal basında sigortasız çalışanların olduğunu söyleyen İskenderun Gazeteciler Cemiyeti Başkanı Sami UYGUR'un beyanatında (www.tgc.org.tr) ve Çağdaş Gazeteciler Derneği'nin (ÇGD)Antalya'da yaptığı benzer bir taramada, kent merkezinde görev yapan 180 kadar gazeteciden yaklaşık üçte birinin Basın İş Yasası kapsamında, üçte birinin normal İş Yasası kapsamında, üçte birinin ise sigortasız olarak çalıştırıldığı tespit edilmiş ve denetleme sürecinde Reuters'in da bölgedeki faaliyetini durdurarak, bir muhabir ve bir kameramanını işten çıkardığı ifade edilmiştir. İhlas Haber Ajansı Genel Müdürü de tüm gazetecilere 212 yapamayacaklarını, gerekirse Antalya Bölge Bürosu'nu kapatacaklarını açıklamışlardır (<http://bianet.org>).Araştırmamızda bu görüş ve bulguların aksine Kocaeli medyasında çalışan gazetecilerin sigorta yapıldığı ve sigortasız gazeteci çalıştırılmadığı sonucuna ulaşılmış ve bu sonuç önemli bulunmuştur.

4.Tema: İşyerinin Ücret Politikası ve Cinsiyet Ayrımcılığı Uygulaması

Kadın gazeteciler, sektörde ücretlerin çok düşük olduğunu ve asgari ücret seviyesinde ücret politikası izlendiğini belirtmişlerdir. Özellikle 17.30 dan sonraki çalışmalarda mesai ücreti ödenmediği ortak görüş olarak ifade edilmiştir. Gazeteciler içinde en ağır işi muhabirlerin yaptığı ancak en düşük ücreti de onların aldıkları, bu sıralamayı düşükten yüksek ücrete doğru; bilgi işlem çalışanları, internet editörleri, editörler ve müdürlerin izlediği belirtilmiştir. Müdürler ile diğer çalışanlar arasında 1000 TL. ve üzerinde fark bulunduğu, tüm müdürlerin de erkek olduğundan cinsiyet temelli ücretlendirmeye yönelik farklılığın ortaya çıktığını belirtmişlerdir.

Muhabirlik yapan K2'nin konuyla ilgili farklı görüşleri şunlardır:

-Performansa yönelik ücretlendirmede enteresan. Ne tür haber olursa olsun, haber sayısı yüksekse çok çalışmışsındır olarak görülüyor...

Editörlük yapan K4'ün konuya ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır:

-Cinsiyet temelli ücretlendirme aslında yapılıyor. Bizim gazetede evli bir çift çalışıyor. Geçen sene zam uygulaması sonucu, erkek olana 1400TL. maaş verilirken, kadına 1150 TL. maaş verilmişti...

Dünya ölçeğinde kadınlar ve erkekler arasındaki ücret eşitsizliğini gösteren istatistikler değerlendirildiğinde, küresel ölçekte kadın ve erkekler arasında ücret eşitsizliğinin devam ettiği görülmektedir. Örneğin Avrupa Komisyonu, kadınlar ve erkekler arasındaki ücret farkının süreklilik arz ettiğini, çalışılan her bir saat için, kadınların erkeklerden %15 daha az ücret aldığını belirtmiştir. Türkiye'de TÜİK'in 2006 yılı Kazanç Yapısı Anketi Sonuçları'na göre, tam yıl çalışan kadınların aylık brüt ücretlerinin medyanı 658 TL, erkeklerin ise 701 TL'dir. Yani kadınların % 50'sinin aylık brüt 658 TL'nin altında, erkeklerin % 50'si ise aylık brüt 701 TL'nin altında kazanç elde etmektedir. Erkeklerin medyanın kadınlardan yüksek olması, aylık gelir azaldıkça erkekler ve kadınlar arasında erkekler lehine ücret farklılığı olduğunu göstermektedir. Bir başka deyişle Türkiye'de cinsiyetler arası ücret farkı varlığını korumaktadır (www.sosyal-is.org.tr). Bulgularımız bu veriler ile desteklenmiş ve Kocaeli medyasında cinsiyet temelli ücretlendirmenin yapıldığını ortaya koymuştur.

5. Tema: İşyerinde Tazminat Haklarının Verilmesi ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Kadın gazeteciler, sektörde kalıcılığın olmadığını, şartlar ağırlaştığında özellikle muhabirlerin 1 yıl içinde işten ayrıldıklarını belirtmişlerdir. Bu süre zarfında işten ayrılana yasal olarak hak etmediği için tazminat ödenmediğini, daha uzun süre çalışana ise tazminat ödendiğini bildirmişlerdir. Cinsiyete göre farklı bir uygulamaya rastlanmadığı belirtilmiştir.

Muhabir olan K2'nin konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

-Ben yeni işten çıkarıldım. Nedeni, patronlarla aynı ideolojiden olmamam ve taviz vermememdi. Tazminatımı aldım fakat taksitlendirilerek ödeme yapıldı...

Gazeteciler Cemiyetinin "Türk Basının Sorunları" Raporunda kıdem tazminatı ile ilgili şu görüşlere yer verilmiştir. Kıdem tazminatlarının hesaplanmasında, gazetecinin aylık gerçek ücretinin altında olmamak kaydıyla, bir yıllık bütün gelirlerinin 12'ye bölünmesiyle ortaya çıkan aylık giydirilmiş ücretin esas alınması gerektiği ve ödenmeyen ücretlere ve fazla mesai ücretlerine günlük %5 gecikme

faizi uygulanması, her ne kadar Yargıtay içtihatlarıyla %80-90 oranında kesintiye tabi tutulsa da, 5953 sayılı Basın İş Kanununun getirdiği önemli haklardan biri olduğu vurgulanmıştır (www.gazetecilercemiyeti.org.tr). Kocaeli medyasında çalışan kadın gazetecilerin bu haklardan yararlandığı ancak mesai vb. ücretleri alamadıkları için dolayısıyla ele geçen tazminat bedellerinde tam haklarının verilmediği tespit edilmiştir.

6.Tema: İş Güvencesi ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Kadın gazetecilerin çoğu, iş güvencelerinin olmadığını, her an atılma korkusu hissettiklerini ifade etmişlerdir. Buna sebep olarak, gazetenin ideolojisine aykırı haber yapmak, tanıdık ilişkiler ile kendisinin yerine başkasının getirilmesi, gazete içi çekişmeler, gazetenin ekonomik durumunun bozulması gibi etkenler gösterilmiştir. Gazete içinde ise, en fazla muhabirlerin iş güvencesinin olmadığı, yazı işleri ve bilgi işlem birimlerinde çalışanların daha oturmuş kadrolar olduğu ifade edilmiştir. İşten çıkarmalar olduğunda cinsiyet ayrımı yapılmadığı ama işe alımlarda erkek olmasına dikkat edilebildiği belirtilmiştir.

K3 ile K7'nin konuya yönelik diğerlerinden farklı görüş bildirmişlerdir. Bu görüş şöyle çerçevelenmiştir:

-İş güvencemizin olduğunu düşünüyoruz. Çünkü şeffaf bir yönetim var..

Yerel medyanın tarafsız yayın yapabilmesi için, sektör çalışanlarının bağımsız, eleştirel bir şekilde çalışmasına imkan verilmesi gerekir. Fakat gazeteci görüşlerine göre, yerel medya çalışanlarının büyük bir kısmının, yerel medya yayınlarında halkı bilgilendirmenin, eğitmenin yerine kurum çıkarlarının ve ideolojinin ön planda olduğunu belirtmesi, yerel medyanın halk yararına tarafsız yayın yapamayacağını göstermiştir. Temel ve arkadaşlarının (2012) Kayseri medyasında yaptığı benzer bir çalışma sonuçlarında, gazetecilerin %62.7'si kurum çıkarlarının, %76.2'si de ideolojinin ön planda olduğunu belirtmiştir. Sektör çalışanlarının, yerel medyanın tarafsız yayın yapamadığını belirtmesi, demokrasinin vazgeçilmezlerinden olan medyanın gittikçe işlevlerinden uzaklaştığını göstermiştir.

7.Tema: İzin Hakları Tutumu (Doğum, Ölüm, Yıllık, Haftalık, Süt İzni vb.)

Kadın gazeteciler düzenli izin kullandıklarını ifade etmişlerdir. Yılda 30 gün, haftada 1 gün izin haklarının verildiğini, doğum, ölüm vb. izinlere yönelik sıkıntı yaşamadıklarını ve cinsiyete yönelik dezavantajla da karşılaşmadıklarını bildirmişlerdir.

Editör olan K4'ün konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

-Gazetede hamile bir arkadaşımız doğum iznine ayrılmıştı, daha sonra duyduk ki, maaşını yatırmamışlar ve çıkışını vermişler. Yerine erkek gazeteci aldılar...

Kocaeli medyasında çalışan kadın gazetecilerin izin haklarına yönelik uygulamalarda sıkıntı yaşamadıkları görülmüş ancak tüm gazetecilerin bekar olması sebebiyle hamilelik vb. durumlarda kendi deneyimlerini aktaramadıklarından, 2. ya da 3. ağızdan duyduklarını ifade etmişlerdir. Basın İş Kanunu'na göre kadın gazetecinin hamileliği halinde, hamileliğinin yedinci ayından itibaren doğumun ikinci ayının sonuna kadar izinli sayılacak ve bu süre zarfında gazeteciye son aldığı ücretin yarısı ödenecektir. Doğumun ölümle sonuçlanması halinde ya da gerçekleşmemesi durumunda ise bu halin oluş tarihinden itibaren bir ay süreyle aynı ücret ödenecektir ibaresi bulunmaktadır (www.adaletbiz.com). Ancak 4.gazetecinin görüşüne göre, Kocaeli medyasının bir bölümünde bu yasal hakkın ihlal edildiği ve kadının anne olmasıyla birlikte yüklendiği role uygun olarak işe dönüşünün engellendiği ve yasal hakkı olan maaşının da ödenmeyerek işten çıkarıldığı tespit edilmiştir. Gökdemirel'in yaptığı benzer çalışmada (2008:225), bebek bekleyen ve doğum yapan kadınlara yasalarla bazı haklar tanınmış olsa da özel sektörde çalışan kadınların bu haklarını kullanmada sorun yaşadıkları ve iş kaybetme endişesi ile duruma karşı çıkamadıkları belirlenmiş ve bu tespit bulgularımızı desteklemiştir.

8.Tema: Terfi vb. Yükseltmelerde Tutum ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Kadın gazeteciler, terfilerde erkek gazetecilerin tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Kadınların böyle durumlarda 2. planda kaldığı bunun sebebi olarak, cinsel obje olarak görüldüğü, erkeklere göre duygusal olduğu, sorumluluğu taşıyamaz gibi ataerkil mantıkla hareket edildiği bildirilerek çalıştıkları süre içinde Kocaeli medyasında terfi alan kadın gazeteci duymadıklarını bildirmişlerdir.

K1'in şunları söylemiştir:

- Düşündüm de diğer birimlerin yöneticileri ile ara yöneticilerin hepsi erkek...Erkek arkadaşlar yanımızda gibi davransalar da, terfi durumlarında kendilerini düşünürler...

Stanford Üniversitesinin yaptığı araştırmaya göre performans değerlendirme anketleri kadın erkek ayrımcılığının en çok hissedildiği yer olarak gösterilmiştir. Buna göre iş verenler kadınlar başarılı olduğunda bu durumu grubun başarısı gibi algılamakta, erkeklerin yaptıklarını ise bireysel olarak

yorumlamaktadır. Bu farklılığın ortaya çıkmasında ise eril düşünce yapısı ve cinsiyet ayrımcılığı vardır. Örneğin kadınların grup tarafından daha fazla yönlendirilmesi beklenirken, erkeklerin bağımsız olacağı yönünde bir algı bulunmaktadır. Ayrıca kadınların daha destekleyici olacakları yönünde bir inanç varken, erkeklerin yönetici olacağı beklenmektedir. Önyargılar yetkinlik algısını şekillendirmektedir. Araştırma sonuçları kadınlar tarafı değerlendirilken, erkeklerden 2 kat daha fazla destekleyici, iş birlikçi ve yardımcı kelimelerinin kullanıldığını, erkeklerin değerlendirmelerinde ise iki kat daha fazla bağımsız, yeniliğe açık, rekabetçi, değişken kelimelerinin kullanıldığını göstermektedir. Bu sonuçlar ise kadınların terfi alma şansını doğrudan azaltmaktadır. Çünkü araştırma kapsamında iş verenlere kimleri terfi edersiniz diye sorulduğunda alınan cevaplar erkekler için 3 kat daha fazla kullanılan kelimelerden oluşmaktadır (www.turkishtimedergi.com).

9. Tema: Mobbing Uygulaması ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Kadın gazetecilere işyerlerinde farklı işler verilerek ya da gece haberlerinde çalıştırılarak psikolojik taciz (mobbing) uygulandığı belirlenmiştir. Bu tacizlerin genellikle dikey (hijerarşik) psikolojik taciz olduğu ve işten çıkarmak ya da verdiği görevleri yapmalarını sağlamak amacıyla korkutmaya, yıldırma, işten atmaya yönelik ataerkil bir anlayışla yapıldığı tespit edilmiştir.

K1'in konuyla ilgili görüşleri şöyledir:

-Bize gazetede uygulanan en büyük mobbing, gece haberlerine gönderilmemizdir.

K7'nin ise şunları söylemiştir:

-Bizim sorulumuz erkek ve bize sık sık bağıyor...

10. Tema: Çalışma Koşulları

Muhabirler: Muhabirlerin çalışma koşullarının ağır olduğu, çalışmaya gece de devam edildiği ve sürekli dışarıda haber peşinde koştukları ifade edilmiştir. Ağır çalışma koşulları altında, taşıdıkları yüklerin de ağır olduğu bu yüklerin; fotoğraf makinesi, laptop gibi iş ile ilgili ekipmanlardan oluştuğu belirtilmiştir. Ayrıca ağır şartlardaki çalışmalar nedeniyle çeşitli rahatsızlıklarla karşı karşıya kaldıkları da (bel fitiği vb.) ortak verilen görüşler arasındadır.

Grafikerler: Çalışma saatlerinin 8 saat olduğu, dışarı habere gidilmediği için zamanlarının gazetede geçtiği ve çalışma ortamlarının rahat olduğu ifade edilmiştir. Kendi işlerinin haricinde reklam ve ilan tasarlama işlerinin de zaman zaman ekstra olarak verildiği ancak bu işlerin masa başı işi olduğu için sıkıntı çıkarmadığı bildirilmiştir.

Editörler: Çalışma saatlerinin 8 saat olduğu, sadece seçim gecelerinde çalışma saatlerinin uzadığı bildirilmiştir.

Ortak uygulamalar değerlendirildiğinde; tüm gazeteciler, işyeri tarafından yemek ihtiyaçlarının karşılandığını bildirmişlerdir. Ayrıca gazetelerden birinin yemek fişi verdiği ve gazetecilerin fişi kullanmadığında para olarak bedelinin kendilerine ödendiği tespit edilmiştir. Diğer gazetelerde böyle uygulama olmadığı görülmüştür.

11. Tema: Kadrolar Açısından Sosyal Hakların Uygulanması ve Cinsiyet Ayrımcılığı

Kadın gazeteciler, kadrolara göre farklı uygulamalar olduğunu ortak görüş olarak ifade etmişlerdir. En fazla ortak görüş, ücretlendirme ve terfi alma konularında olmuştur.

SONUÇ

Haber toplamak, haberi basmak ve bu basılan haberleri kitleye duyurabilmek için canla başla çalışan ve kamu yararı gözetken gazeteciler, bu sektörde lokomotif rol oynamaktadır. Ancak gazeteciler sektörde ciddi boyutlara ulaşan tekelleşme sorunu başta olmak üzere, medya çalışanlarına yönelik sendikasılaştırma çalışmaları ve bununla ilişkili olarak iş güvenliğinin ortadan kalkması vb. daha bir çok sosyal hak sorunları ile baş etmek zorunda kalmaktadırlar (Arslan, 2004). Sektörde çalışan kadın gazeteciler ise bu sorunların yanı sıra cinsiyet ayrımcılığı ile karşı karşıya kalmakta hem nicelik hem de nitelik olarak iş doyumuna ulaşamamakta ve sosyal hak ihlalleri yaşamaktadır. Bu amaçla araştırmada, yaşanan bu ihlal ve sorunların neler olduğu ve yerel medyada nasıl uygulandığı, Kocaeli medyasında çalışan kadın gazeteciler örnekleme üzerinden incelenmiştir.

Araştırma sonucunda Kocaeli medyasının; kadın gazetecilere sosyal hak uygulamalarında cinsiyet ayrımcılığı uyguladığı ve bu uygulamada geçen yıllara göre olumlu yönde bir iyileşme olmadığı tespit edilmiştir. Kocaeli medyasının kadın emekçilerine birden fazla iş yüklediği fakat karşılığını vermeyerek ucuz iş gücü kullandığı belirlenmiştir. Kadın gazetecilere eril toplum anlayışıyla yaklaşıldığı ve kariyerlerinin önünün kesildiği görülmüştür. Böylelikle gazetecilik mesleğini erkek mesleği haline dönüştürmeye katkı verdiği ve kadını toplumun konumlandığı ev ortamına ve anne-eş görevlerine ittiği bu çalışma ile de tespit edilmiştir. Ayrıca Kocaeli medyasında; medya siyaset

ilişkisi olduğu ifade edilmiş ve bu durumun gazetecileri kısıtladığı ve tarafsız haber yapmalarını engellediği ortaya koyulmuştur.

Yapılan bu çalışma sonucunda şu öneriler getirilebilir:

- ✚ Basında siyasi baskılarla giderek büyüyen sendikasılaştırma hareketine, bunun sonucunda medya çalışanlarının iş güvenceleri olmadan çalışmasına yönelik uygulamalar denetlenmeli ve durdurulmalıdır. Gazetecilerin ve özellikle de kadınların sendikalı çalışma yaşamı teşvik edilmelidir.
- ✚ Kadınların iş hayatındaki başarıları takdir edilmeli ve terfilerinin önündeki engeller kaldırılmalıdır. Eşit işe eşit ücret politikası uygulanmalıdır. Bu amaçlarla yaşamın her alanında kadın-erkek eşitliği için aktif ve süreklilik arz eden bir tutum takınılmalı ve yalnızca kadın gazetecilerin değil erkek gazetecilerin de bu doğrultuda harekete geçmesi sağlanmalıdır.
- ✚ Kadınlara yönelik izin haklarına (doğum, süt izni, mazeret) yönelik eksiklikler tamamlanmalıdır. İş ortamlarında kadın gazetecilerin çocukları için kreşler açılmalı, saatleri annenin iş saatlerine göre ayarlanmalı, anne-çocuk- iş bağı kurularak kadınların iş devamlılığı sağlanmalıdır. Böylece kadınlara uygulanan cinsiyet ayrımında -evli ve çocuklu dezavantajı- engeli ortadan kaldırılmalıdır.
- ✚ Yürürlükteki Basın İş Kanununun Korunması ve uygulanmasında iyileştirmeler yapılmalı ve titizlikle denetlenmelidir.

KAYNAKÇA

Ak Parti. (2010). *Medya ve Kadın Atölye Çalışma Raporu*, AK Parti Genel Merkez Kadın Kolları,

<https://www.akparti.org.tr/upload/documents/4.doc> E.T: 12.03.2018

Arslan, A. (2004). Türkiye'de Medya Sektörünün Ve Medya Çalışanlarının Sorunları, *İş-Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, C.6, S.1 Sıra: 6 No: 193 /ISSN:2148-9874

Basın İlân Kurumu Genel Müdürlüğü Gazete ve Dergiler Listesi Şubat/2014 Dönemi

<http://basinilankurumu.gov.tr/files/tiraj/subat-2014.pdf> E.T:28.12.2016

Cinsiyet ayrımcılığı en çok performans değerlendirme testlerinde hissediliyor <http://www.turkishtimedergi.com/arastirma/cinsiyet-ayrimciligi-en-cok-performans-degerlendirme-testlerinde-hissediliyor/> E.T:08.10.2016

Erdogan, D.(2014), Türkiye'de Kadın Gazeteci Olmak Neye Karşılık Gelmektedir? Aslı Aydıntaşbaş ve Akif Beki Arasında Geçen Tartışma Üzerinden Bir Değerlendirme, http://www.academia.edu/11077466/T%C3%BCrkiyede_Kad%C4%B1n_Gazeteci_Olmak_Neye_Kar%C5%9F%C4%B1%C4%B1k_Gelmektedir_Asl%C4%B1_Ayd%C4%B1nta%C5%9Fba%C5%9F_v_e_Akif_Beki_Aras%C4%B1nda_Ge%C3%A7en_Tart%C4%B1%C5%9Fma_%C3%9Czerinden_Bir_De%C4%9Feriendirme E.T:09.04.2018

Gazeteciler Cemiyeti Raporu: Türk Basınının Sorunları, Görüş ve Önerilerimiz -04.01.2014 <http://www.gazetecilercemiyeti.org.tr/gazeteciler-cemiyetinin-turk-basinin-sorunlari-raporu-yayinlandi/> E.T:28.12.2016

Gazetecilik meslek örgütleri gazetecilerin hakları için bir araya geldi

<http://www.birgun.net/haber-detay/gazetecilik-meslek-orgutleri-gazetecilerin-haklari-icin-bir-araya-geldi-89710.html> E.T:03.10.2016

Gökdemirel S, Bozkurt G, Gökçay G, Bulut A. (2008). Çalışan Annelerin Emzirme Sürecinde Yaşadıkları: Niteliksel Bir Çalışma, *Çocuk Dergisi*, 8: 221-34.

Gönenç Yapar, A. (2003). Günümüz Türkiye'sinde Kadın Gazeteciler, *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Hakemli Dergisi*, S.17, 23-27

İpekçi, E. (TGS Başkanı) "Gazetecilerin Sorunları" Konulu Özel Görüşme, İstanbul, (September 26, 2005).

İnterpress Medya Takip Merkezi, Manşet Kocaeli Hakkında Bilgi <http://www.dsymb.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/46359178.pdf> E.T:31.03.2018

Karahisar, T.(2008), Türkiye’de Gazetecilerin Sendikalaşma Sorunları, *İstanbul Üniversitesi İletişim Dergisi*, Sayı :33, s. 83-102.

Kadın Çalışanların Yasal Hakları
<http://www.adaletbiz.com/hukuk/kadin-calisanlarin-yasal-haklari-h16862.html>
E.T:04.10.2016

Kocaeli Gazeteciler Cemiyeti
<http://kocaeligazetecilercemiyeti.org.tr/tarihcemiz> E.T: 09.02.2016

Kocaeli Basın Tarihi, Ocak 2015
<http://www.belgeselyayincilik.com/kocaeli-basin-tarihi> E.T:04.10.2016

Mızrahi, R. Ve Aracı, H. (2010), Kadın Yöneticiler Ve Cam Tavan Sendromu Üzerine Bir Araştırma, *Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 2010 Issn: 1309 -8039 (Online)

Olgun, E. (2013). Medya Sektöründe Kadın Çalışanlar: İzmir’de Medya Sektöründe Gazeteci, Muhabir ve Yönetici Konumunda Çalışan Kadınların İş Hayatlarında Karşılaştığı Sorunlar,
<http://iletisim.ieu.edu.tr/karine/?p=747> E.T: 23.10.2016

Omay, U. (2009). Sosyal Hakların Manipülasyonu: Sosyal Haklar Kapitalizmin Hizmetinde (Mi?), *Uluslararası Sosyal Haklar Sempozyumu*, (22-23 Ekim 2009), pp.125-133

Öztürk, C. (2015). Kocaeli 1. Yerel Medya Çalıştayı, *Kocaeli Manşet Gazetesi*, 04 Mart 2015 Çarşamba 09:40

Sami Uygur, Ulusal Basında Sigortasız Çalışanlar
<http://www.tgc.org.tr/ybs/03-11.htm> E.T:03.10.2016

Sosyal-İş Sendikası,(2010), 8 Mart’ın 100. Yıldönümünde Türkiye’de Ve Dünyada Kadın Emegi Ve İstihdamı Raporu, Mart
http://www.sosyal-is.org.tr/yayinlar/kadin_emegi_ve_istihdami.pdf E.T:04.10.2016

Seçkin, G. (2004). *Ulusal Medyada Haber Üretim Sürecinde Çalışan Gazetecilerin Ekonomik Ve Sosyal Statüsü Üzerine Bir Alan Araştırması*, Basılmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Temel, M., Korkmaz, A.K. ve Somuncu, B. (2012). Yerel Medya Çalışanlarının Sosyo-Demografik Özellikleri Ve Sektör Sorunlarına Bakışı: Kayseri Ve Nevşehir Yerel Medyasına Yönelik Alan Araştırması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, c. 9, S. 19, 125-157

Uçak, O. (2011). Medyada Fikir İşçilerine Tanınan Haklar Süreci Ve Karşılaştırmalı Uygulama Örnekleri, *Sosyal Haklar Uluslararası Sempozyumu - III Bildiriler Kitabı*, Petrol İş Sendikası Yayınları, Kitap No:7376, 383-400

Yavalar, D. E. (2009). Yönetici Ve Çalışanlar Perspektifinde Kocaeli Medyası Ve Sorunları, *Erciyes İletişim Dergisi*, Temmuz, c.1, S.1, 146-165

Yerel Gazetelerin Sorunları ve Çözüm Önerileri Raporu
<http://www.haberturk.com/polemik/haber/891106-neden-medyada-erkek-egemenligi-var>
E.T:29.12.2016

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.456679

ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DIŞI ETKİNLİKLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Doç.Dr. Fehime Nihal Kuyumcu¹

Özet

Üniversite yaşamı insan hayatındaki en önemli süreçlerden biridir. Bunda insanın meslek sahibi olması için aldığı eğitimin yanı sıra kendi hayatını kurması öncesinde yarı bağımsız bir hayat sürdürmesinin, kendi arkadaş grubunu oluşturmasının ve kendisini hayata hazırlayacak bilgi, beceri ve kültürü elde etmesinin önemi büyüktür. Bu araştırmanın verileri Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Üstün Zekâlılar ve Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri gönüllü katılımıyla toplanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin vakit ayırdığı boş zaman etkinliklerinin başında %46.0 ile düzenli olarak okumak gelirken en az vakit ayrılan etkinliğin de %5.6 ile tiyatroya gitmek ve sergileri takip etmek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin önemli bir bölümünün hobi, boş zaman etkinliği gibi alanlarda her hangi bir konuya vakit ayırmadığı görülmüştür. Bunun nedenlerini araştırmak bir başka çalışmanın konusudur. Ancak internetin çeşitli amaçlarla kullanılması, bilgisayar oyunları, televizyon izleme gibi vb. medya teknolojileri ile ilgili sorular özellikle araştırma kapsamı dışında tutularak, “diğer” şıkki konmuş, öğrencilerin kendiliklerinde belirtmeleri beklenmiştir. Ama görülmüştür ki grupta bulunan 124 öğrencinin hiç biri internet, televizyon, bilgisayar oyunları vb. medya teknolojilerini hobi ya da boş zaman etkinliklerinin bir parçası olarak dile getirmemişlerdir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen adayı, hobiler, okul dışı etkinlik.

A RESEARCH ON OUT OF SCHOOL ACTIVITIES OF TEACHER CANDIDATES

Abstract

University life is one of the most important processes in human life. Here, human maintains a semi-independent life before establishing his own life in addition to his education to have a profession, he creates his own friend group and he obtains knowledge, ability, and culture that will prepare himself for life. These have a great importance. The data of this study were collected with the participation of volunteers in the fourth-grade students of Social Studies, Science, Gifted students and Turkish Language Teaching. As a result of the study, it was seen that while students spend the regular time to read with %46.0 at the head of leisure time activities, at least 5.6% of these activities are to go to the theatre and follow the exhibitions. It was seen that a significant proportion of the students do not spend time on any topic in fields such as hobbies, leisure activities. Investigating the causes of this is another study's subject. However, questions about media technologies such as a usage of the internet for various purposes, computer games, watching tv were excluded from the scope of the research and “other” choice were put in and it was expected that students make their own statements. It can clearly be seen that none of the 124 students in the group have been expressed internet, television, computer games and so on as part of hobbies or leisure activities.

Keywords: teacher candidates, out of school activities, hobbies.

¹ nihal.kuyumcu@istanbul.edu.tr İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Tücel Eğitim Fakültesi

GİRİŞ

Üniversite yaşamı insan hayatındaki en önemli süreçlerden biridir. Bunda insanın meslek sahibi olması için aldığı eğitimin yanı sıra kendi hayatını kurması öncesinde yarı bağımsız bir hayat sürdürmesinin, kendi arkadaş grubunu oluşturmasının ve kendisini hayata hazırlayacak bilgi, beceri ve kültürü elde etmesinin önemi büyüktür. “Bu dönemde öğrenciler genel itibariyle ekonomik olarak ailelerine bağımlı olmakla beraber zamanını yönetme, arkadaş grubunu seçme/oluşturma, istediği sosyal ve kültürel aktiviteleri yapma bakımından özgürdurler ve belirli sorumluluklar almaktadırlar (Karakuyu, Yöndem, 2013,172)

Diğer yandan, günümüz dünyasında kişinin, kapitalist sistemin oluşturduğu tüketim ekonomisine dayalı toplum içinde ve sistemin dayattığı kurullarla kuşatıldığını düşünecek olursak; kişi bu seçimlerinde ne kadar özgürdür tartışılabilir. Baudrillard “Tüketim Toplumu” adlı eserinde günümüz insanının durumunu şöyle tanımlıyor.

“Günümüzde tüketim, doğal ihtiyaçların mal ya da hizmet aracılığıyla tatmin edilmesi olarak değil, kodlar ve kurullarla düzenlenmiş global ve tutarlı bir göstergeler sistemi olarak yorumlanmalıdır. Bu sistemde ihtiyaç ve hazların olumsal dünyasının, doğal ve biyolojik düzenin yerini, bir toplumsal değerler ve sınıflandırmalar düzeni almıştır. Gerçek ihtiyaçlar ile sahte ihtiyaçlar arasındaki ayrımın ortadan kalktığı tüketim toplumunda birey tüketim mallarını satın almanın ve bunları sergilemenin toplumsal bir ayrıcalık ve prestij getirdiğine inanır. Böylece tüm bir toplumsal farklılaşma mantığı ortaya çıkar. İhtiyaç artık tikel bir nesneye duyulan ihtiyaçtan çok, bir farklılaşma ihtiyacıdır. Toplumsal olarak üretilmiş rasyonel ve hiyerarşik ihtiyaçlar sisteminde tüketici tek tek nesnelere değil, tüm bir mal ve hizmetler sistemini satın almaya yönlendirilir; bu süreçte bir yandan kendini toplumsal olarak diğerlerinden ayırt ettiğine inanırken, bir yandan da tüketim toplumuyla bütünleşir. Dolayısıyla tüketmek birey için bir zorunluğa dönüşür. Çünkü temel toplumsal etkinlik ve bütünleşme biçimi, geçerli ahlak, tüketim etkinliğinin ta kendisidir. Bu anlamda tüketim bireyin özgür bir etkinliği değildir. Tersine hem ihtiyaçlar sistemini üreten ve yönlendiren üretim düzeninin, hem de birer gösterge olarak tüketim mallarının kazandırdığı görece toplumsal prestiji ve değeri belirleyen anlamlandırma düzeninin zorlaması altındadır. Sonunda bu yabancılaşma o kadar kapsayıcı olur ki, tüketim toplumunun yapısı haline gelir.” (Baudrillard, 2016,10).

İşte bu kuramsal tabanda, kişi tüketimin bir parçası olarak günlük yaşamı içinde iş saatleri ve dışında kalan boş zaman etkinlikleri, dinlenme biçimlerine kadar kendi dışında planlandığı, belirlendiği biçimde yapmak / yaşamak durumuyla karşı karşıyadır. Buna bağlı olarak, iş saatleri dışında kalan boş zamanların değerlendirilmesi, günümüzde bireyin seçimi olmaktan çıkarak bu alandaki varlık gösteren ticari alanların, güç odaklarının eline geçmektedir.

Bugün, hemen her kesimden insan için boş zaman ve bu zamanı değerlendirme ciddi bir sorun olarak gözükmektedir. Bu zaman, kişisel gelişim için mi, erdemli ve insani bir toplum inşa etmek için mi ya da eşitsizlik, sosyal vandalizm, hiçlik ve anlamsızlık duygularının restorasyonuna hizmet amaçlı mı kullanacağı yoksa, kapitalizmin ve onun dayattığı hegemonik düzenin bir av sahası olarak mı kalacağı sorunu, kuşkusuz boş zamana atfedeceğimiz anlama ve bu zamanı değerlendirme konusunda göstereceğimiz yüksek duyarlılığa/bilince bağlı olacaktır (Kır, 2007, 307).

Antik Yunan’da boş zaman, iyilik, güzellik, hakikat ve bilgi gibi dünyanın üstün değerleriyle uğraşmak, bunlar üzerine düşünmek olarak anlaşılmıştır. Bu düşünceye göre, boş zaman, bir şey yapılmayan zaman değildi. Aksine, seçkinlik, derin düşünme, estetik hazlar ve beğeni oluşturma zamanıydı. Boş zaman bir ölçüde ruhun arındırılması, derin düşünümSELLİK yüklü bir zaman olarak görülüyordu. Boş zaman, bu yüzden iş/çalışmayla

ilişkilendirilmekten uzak idi. İş-boş zaman algısı, sınıfsal düzeyde farklı değer ve ayrışma sahipti. Bir başka deyişle iş/boş zaman sınıfsal katlaşma bağlamında farklı algı yükleriyle anlaşılıyordu. Çalışma alt sınıfa özgü bir etkinlik iken, boş vakit seçkinlere/iktidar çevrelerine ait bir ayrıcalıktı. Seçkinler (aristokratlar) ile az okumuşların ve kölelerin boş zamandan anladıkları ve bu zamanı kullanma biçimleri farklıydı. Toplumsal örgütlenme ve egemen anlayış, farklı kesimlerin sınıfsal konumlarıyla eşdüzen algılama, beğeni ve estetik hazza sahip olmasını, sınıfsal kıstaslara uygun tavır sergilemesi esprisine sahipti (Juniu, 2000,69'dan aktaran Aytaç,2002,234). Görüldüğü gibi günümüzde boş zaman değerlendirilmesi bireyin seçimi olmaktan çıkarak bu alandaki varlık gösteren ticari alanların, güç odaklarının hedefinde yer alırken, kaynaklar bize Antik dönemde de belli sınıfların yaşam biçimi, bir ayrıcalık olarak görüldüğünü ve bu doğrultuda beklentiler oluşturarak yaşamı biçimlendirdiğini söylemektedir.

Ancak boş zamanlar her ne kadar ideolojik manüplasyona açık alanlar olsalar da birey ve toplumlar giderek insanlık için farklı imkânlar sunabilecek potansiyele de sahiptir (Arslan,2014,195). Bu potansiyeli Maslov'un ortaya koyduğu "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" kuramına göre açıklayabiliriz. Maslov'a göre ortalama bir kişinin fizyolojik ihtiyaçları, güvenlik ihtiyaçları, ait olma ve sevgi ihtiyacı, değer (saygı/statü) ihtiyacı ve en üst noktada da kendini gerçekleştirme ihtiyacı yer almaktadır. Kişi için, ihtiyaçlar en alt basamaktan başlayarak, örneğin, fiziksel ihtiyaçları karşılandıktan sonra aşamalı olarak doyuruldukça bir üst basamağa geçer. Eğer doyurulma noktasına gelmemişse birey için bir üst basamaktakiler bir anlam ifade etmez. (Huit,2007)

En üst basamakta yer alan kendini gerçekleştirme "Yaratıcılık gerektiren cazip işler, kişisel gelişme yükselme olanakları" olarak açıklanmaktadır. (Erdem,1997,71). Bu aşamayı boş zaman etkinlikleri, kendine ait ve kendini bulduğu etkinlikler olarak adlandırabiliriz. Bu sıralamanın kişiden kişiye değişebileceği noktasında eleştiri oklarının hedefi olan Maslov'un bu kuramı, daha sonra, *Yoshio Kondo* tarafından bireyin bütün düzeylerdeki gereksinimlere aynı anda sahip olabileceği, ancak göreceli önemlerinin kişilerin yaşam standardına göre değişeceği tarzında yorumlanarak eleştirilere cevap verilmiştir (İnar,2014,3).

Boş zamanın bağımsız bir yaşam alanı olarak algılanmasının tarihi eski değildir. Özerk bir boş zaman algısı daha çok modern döneme aittir. Sanayi Devrimi ile birlikte değişen toplumsal ve kültürel hayat, kendi içinde özerk yaşam alanları ortaya çıkardı. İşin/çalışmanın (work), zorunlu, eşgüdümlü, kuralcı, örgütlü ve ritüel bir kurguya kavuşması, çalışma dışı alanın da endüstriyel egemen ilkeler doğrultusunda dönüşmesini mümkün kıldı (Aytaç,2002).

Öğrencinin okul dışı boş zaman etkinlikleri, yani hobileri, kültürel etkinlikleri takibi, sosyal faaliyetlerin içinde olmasının, yapılan bazı araştırmalarda olumlu etkisinin olduğu saptanmıştır. Öğrencilerin sosyal etkinliklerine katılımının konuşma becerilerine etkisinin incelendiği bir çalışmada (Gedik, Orhan,2014,967) katılanların katılmayanlara oranla konuşmaya uygun ifadeyle başlama, konuşurken önemsenen bilgileri vurgulama, bulunduğu ortama uygun konuşma, Standart Türkçe ile konuşmasında ve Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmada konuşma becerilerini geliştirme hususunda daha başarılı olduğu görülmüştür.

Serbest zaman etkinliklerinin gençlerin kişilik, sosyal ve eğitsel gelişimleri üzerindeki etkilerinin incelendiği bir başka çalışmada (Büküşoğlu, Bayturan, 2005,173) elde edilen bulguların gençlerin kendilerini serbest zaman etkinlikleri öncesi sessiz, pasif algılamalarına karşın, sonrası aktif, girişken, güvenli, daha az kaygılı algıladıklarını ortaya koymuştur.

Sosyalleşme, yetişme sürecinde kendini gerçekleştirmede önemli bir yere sahiptir. Sosyalleşme gencin kişiliğini kazanma sürecidir. Gençlerin sosyalleşmeleri, arkadaşlık, aile, çevre ilişkileri, medya araçları, kültür, sanat, spor, müzik uğraşları gibi pek çok

sosyalleşme etmenleri ile ilişki içinde gerçekleşmektedir (Büküşoğlu, Bayturan, 2005,173).

Boş zamanın değerlendirilmesi farklı yaş grupları için farklı özellikler taşıyabilmektedir. Özellikle biyolojik, psikolojik ve sosyal açıdan hızlı değişimin yaşandığı gençlik döneminde boş zaman değerlendirme etkinlikleri daha yoğun biçimde gerçekleştirilmektedir. Üstelik aynı yaş grubundaki diğer gençlere göre üniversite gençliği tüketici konumunda bulunması nedeniyle daha fazla boş zamana sahiptir (Başoğlu,2004,2 den aktaran Ersoy, Güldemir).

Gençlerin boş zamanlarını değerlendirme biçimleri kendilerine sağlanan imkânlarla da büyük oranda ilgilidir. Diğer bir ifade ile gençlerin boş zaman etkinliklerini gerçekleştirmeleri sosyalleşme süreci içinde bulduklarıyla, eğitim, sosyal çevre vb. gibi kurumların özelliklerine göre şekillenmektedir (Genç,2004,279'den aktaran Ersoy, Güldemir).

Ders dışı etkinliklerle öğrencilerin sadece ders kitaplarına giren bilgilerle yaşama atılmalarını önleyecek, girişim yeteneklerini arttıracak, görüşlerini özgürce ortaya koyabilecek beceriler elde etmeleri topluluk bilinçlerinin sorumluluk duygularının ve liderlik yeteneklerinin gelişmesi bakımından önem taşır (Ekici ve Diğerleri,2009,440).

Diğer yandan, Eğitim fakülteleri ders programlarını incelediğimizde Sanat Eğitimi, Drama, Müzik, Müzik Tarihi, Güzel Sanatlar adı altında alanla ilgili bazı derslerin yer aldığını, içeriklerine göz attığımızda ise tamamen kuramsal bilgi içeren, uygulama yönü olmayan dersler olduğunu görüyoruz. Oysa temel sanat eğitimi derslerinin işlevsel olabilmesi için kuramın yanı sıra uygulamanın da olması gerekir. Dersin yaşam alanlarıyla ilişkilendirilmesinin, okul dışı boş zaman değerlendirme etkinlikleri konusunda da yönlendirici, tamamlayıcı etkisi olabilir. Bu derslerde yapılan uygulamalı çalışmalarla öğrenci duyuşsal ve düşünsel süreçlerini devreye sokarak beş duyusunu daha yoğun kullandığı, gözlem yapma, değerlendirme, eleştirel düşünme gibi eylemlerle farkındalıkları gelişir.

Bu süreçlerin tamamı, öğretmen adayına sahip olmasını beklediğimiz özellikleri kazandırabilir. Plastik sanatlar, müzik, drama, dans, tiyatro gibi sanat alanları aracılığıyla madde, ses, söz, bedenle üretici bir sürece girmesi, bu eğitimi işlevsel hale getirecektir. Maddeyle, dış dünyayla kurulan bu bağ sanat ürünlerinin anlaşılmasını, yorumlanmasını güçlendirecek hem üretici hem alımlayan –sanat tüketicisi- olarak dengeli bir eğitim sağlayacaktır.

Yöntem

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve okul dışı boş zaman etkinliklerini ve hobilerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerini tespit etmek için yüzde (%) ve frekans (f) analizi yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırma tarama modelindedir. Örneklem belirlenirken örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi olarak çeşitli sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Araştırmanın örneklemini, İstanbul'da bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 125 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Üstün Zekâlılar ve Türkçe Öğretmenliği dördüncü sınıf öğrencileri gönüllü katılımıyla toplanmıştır.

Katılımcıların demografik özellikleri,

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Demografik Bilgiler	f	%
Cinsiyet		
Kadın	85	68
Erkek	40	32
Yaş		
20-21 Yaş Aralığı	61	48,8
22-24 Yaş Aralığında	51	40,8
25 Yaş Üzerindekiler	13	10,4
Anne Eğitim Durumu		
Okuma Yazma Bilmiyor	6	4,8
İlkokul Mezunu	73	59,3
Ortaokul Mezunu	22	17,9
Lise Mezunu	15	12,2
Üniversite Mezunu	7	5,7
Baba Eğitim Durumu		
Okuma Yazma Bilmiyor	3	2,4
İlkokul Mezunu	53	42,4
Ortaokul Mezunu	32	25,6
Lise Mezunu	25	20,0
Üniversite Mezunu	12	9,6
Bölüm		
Türkçe Öğretmenliği	36	28,8
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	22	17,6
Fen Bilgisi Öğretmenliği	33	26,4
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	34	27,2
Genel Not Ortalaması		
3'e Kadar Olanlar	72	59
3'ten Yüksekler	50	41
Mezun Olunan Lise		
Düz Lise	54	43,2
Anadolu Lisesi	27	21,6
Anadolu Öğretmen Lisesi	22	17,6
Diğer Liseler	22	17,6
Yüksek Lisan İsteği		
Kesinlikle Düşünüyorum	44	35,2
Hayır Düşünmüyorum	32	25,6
Kararsızım	49	39,2
Takip edilen Kültür Merkezi (Üniversite)		
Var	50	40
Yok	75	60

Öğretmen adaylarının okudukları bölümlere göre dağılımına bakıldığında, en az katılımın olduğu bölüm Üstün Zekâlılar Öğretmenliğidir (% 17,6). Diğer bölümlerden

katılım % 27 civarındadır. Katılımcıların not ortalamalarına bakıldığında, % 41'inin ortalamasının 3'ten yüksek olduğu tespit edilmiştir. Örnekleme oluşturanlar, genellikle düz lise mezunlarıdır (% 43,2). % 21,6'sı Anadolu Lisesinden mezun olan katılımcıların, % 35,2 ise Anadolu Öğretmen Lisesi veya diğer liselerden mezun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının % 25,6'sı yüksek lisans yapmayı düşünmezken % 35,2'si kesinlikle yüksek lisans yapmayı düşünmektedirler. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğretmen adaylarının büyük bir kısmının üniversite dışında takip ettikleri bir kültür merkezinin olmadığı tespit edilmiştir (% 60).

Hobiler ve boş zaman etkinliklerini 1-spor (Açık alanda spor bedensel gelişim ve zihin sporları satranç, tavla gibi) 2-Resim yapma vb. (kişisel olarak ve profesyonel destek ile Ebru, hat minyatür vb.gibi) 3- kültürel etkinlikler (tiyatro sinema sergi takibi) 4-sosyal etkinlikler (yurtiçi geziler, kafelerde arkadaş sohbetleri, halk dansları, farklı kültürlerle iletişim yabancı dil anlama konuşma düzeyine bilme) 5- Edebiyat (kitap okuma, şiir hikaye yazma, günlük tutma) şeklinde gruplandırarak öğrencilerin bu konulardaki düşüncelerini öğrenmek istedik.

Bulgular

Çalışmaya ait bulgular aşağıdaki gibidir.

Tablo 2.

Spor yaparım	f	%
Evet	36	29.0
Bazen	63	50.8
Hayır	25	20.2
Toplam	124	100,0

36

Öğrenciler spor yapma konusunda yukarıdaki tabloda görüldüğü üzere verdikleri cevaba göre %29'u spor yaparken %50.8'i bazen, %20.2'si ise hayır cevabı vermişlerdir. Spor yapanları cinsiyet dağılımına göre incelediğimizde ise kadın öğrencilerin %17'si evet derken, %48 bazen, %20'si ise hayır demiştir. Erkek öğrencilerin %36'sı evet derken, %63'ü bazen %25'i de hayır demiştir.

Tablo 3.

Satranç Oynarım	f	%
Evet	19	15,3
Bazen	42	33,9
Hayır	63	50,8
Toplam	124	100,0

Tablo 3'te görüldüğü gibi öğrencilerin %15.3'ü satranç oynarken %33.9'u bazen, %50.8'i ise hiç oynamadıklarını kaydetmişlerdir.

Tablo 4.

Tavla Oynarım	f	%
Evet	30	24,4

Bazen	36	29,3
Hayır	57	46,3
Toplam	123	100,0

Tablo 4'te görüldüğü gibi tavla oynayan öğrenciler grubun %15.3'ünü oluştururken bazen diyenler %33.9, hayır diyenler ise %50.8'ini oluşturmaktadırlar.

Tablo 5.

Resim Yaparım	f	%
Evet	33	26,6
Bazen	38	30,6
Hayır	53	42,7
Toplam	124	100,0

Tablo 5'te ise resim yaparım diyen öğrenciler grubun %26.6'sını oluştururken bazen %30.6, hayır diyenler ise %42.7'sini oluşturmaktadır.

Tablo 6.

Minyatür Tezhip Hat Ebru vb. sanatlardan birini	f	%
Evet	8	6,5
Bazen	6	4,8
Hayır	110	88,7
Toplam	124	100,0

37

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin sadece %6.5'i minyatür, tezhip, hat, ebru vb.sanatlardan birini yaparım derken %4.8'i bazen, %88.7'si ise hayır cevabı vermişlerdir.

Tablo 7.

Halk Danslarından En Az Birini	f	%
Evet	36	29,0
Bazen	29	23,4
Hayır	59	47,6
Toplam	124	100,0

Tablo 7'dede halk danslarından en az birini yaparım sorusunun %29.0'ının evet dediği, %23.4'ünün bazen dediği, % 47.6'sının ise hayır dediği görülmektedir.

Tablo 8.

Yurt içi gezilere katılım	f	%
Evet	49	39,5
Bazen	44	35,5
Hayır	31	25,0

Toplam	124	100,0
--------	-----	-------

Yurt içi gezilere katılma durumu ise %39.5 evet, %35.5 bazen ve %25.0 ise hayır cevabını verdiği görülmektedir.

Tablo 9.

Kafelerde arkadaş sohbetlerine katılma sıklığı	f	%
Düzenli Olarak	48	38.7
Sık Sık	39	31.5
Bazen	25	20.2
Çok Nadir	11	8.9
Hiçbir Zaman	1	.8
Toplam	124	100

Tablo 8 kafelerde arkadaş sohbetlerine katılma sıklığını göstermektedir. Düzenli olarak gidenler toplam katılımcının %38.7'sini oluştururken, sık sık gidenler %31.5 bazen %20.2 çok nadir gidenler %8.9 ve hiçbir zaman diyenler ise .8 olarak tesbit edilmiştir.

Tablo 10.

Mesleği ile ilgili etkinlikleri takip etme sıklığı	f	%
Düzenli Olarak	32	25.8
Sık Sık	43	34.7
Bazen	36	29.0
Çok Nadir	11	8.9
Hiçbir Zaman	2	1.6
Toplam	124	100

38

Tablo 10 mesleğiyle ilgili etkinlikleri takip ederim katılma sıklığını göstermektedir. Düzenli olarak gidenler toplam katılımcının %25.8'sini oluştururken, sık sık gidenler %34.7 bazen %29.0 çok nadir gidenler %8.9 ve hiçbir zaman diyenler ise 1.6 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 11.

Kitap okuma sıklığı	f	%
Düzenli Olarak	57	46.0
Sık Sık	35	28.2
Bazen	29	23.4
Çok Nadir	1	.8
Hiçbir Zaman	2	1.6
Toplam	124	100

Tablo 11 kitap okuma sıklığını göstermektedir. Düzenli olarak okuyanlar %46.0 iken sık sık okuduğunu ifade edenler toplam katılımcının %28.2'sini oluştururken, bazen %23.4 çok nadir .8 ve hiçbir zaman diyenler ise %1.6 olarak tesbit edilmiştir. Yine bu çalışmada

erkeklerin kadınlar göre daha az okudukları saptanmıştır. (%43 kadınlar, %14 erkeklerin düzenli olarak okuma oranları)

Tablo 12.

Şiir Hikaye vb. yazılar yazarım	f	%
Evet	38	30,6
Bazen	46	37,1
Hayır	40	32,3
Toplam	124	100,0

Şiir, hikâye vb.yazılar yazarım (Tablo 12) diyenler toplan sayının %30.6'sını, bazen diyenler %37.1'ini, hayır diyenler ise %32.3'ünü oluşturmaktadır

Tablo 13.

Günlük tutarım	f	%
Evet	16	12,9
Bazen	28	22,6
Hayır	80	64,5
Toplam	124	100,0

Günlük tutanlar ise (Tablo 13) yine toplamın %12.9'unu, bazen diyenler %22.6'sını ve hayır diyenler ise %64.5'ini oluşturmaktadır.

Tablo 14.

Konserleri takip etme sıklığı	f	%
Düzenli Olarak	8	6,5
Sık Sık	18	14,5
Bazen	24	19,4
Çok Nadir	42	33,9
Hiçbir Zaman	32	25,8
Toplam	124	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi konserleri takip etme sıklığı katılımcıların %6.5'i düzenli takip ederken, %14.5 sık sık, %19.4'ü bazen, %33.9'u nadiren, %25.8'si ise hiçbir zaman şikkını işaretlemişlerdir.

Tablo 15.

Sinemaya gitme sıklığı	f	%
Düzenli Olarak	18	14,6
Sık Sık	47	38,2
Bazen	47	38,2
Çok Nadir	10	8,1

Hiçbir Zaman	1	0,8
Toplam	124	100

Sinemaya gitme konusunda konsere göre biraz daha yüksek oranda takip gözleniyor. Tablo 14'te görüldüğü üzere, %14.6 düzenli olarak, %38.2 sık sık, %38.2 bazen, çok nadiren diyenler %8.1, hiçbir zaman diyenler ise sadece %0,8 olarak saptanmıştır.

Tablo 16.

Tiyatroya gitme sıklığı	f	%
Düzenli Olarak	7	5.6
Sık Sık	13	10.5
Bazen	61	49.2
Çok Nadir	29	23.4
Hiçbir Zaman	14	11.3
Toplam	124	100

Tablo 16 tiyatroya gitme sıklığını göstermektedir. Düzenli olarak gidenler toplam katılımcının %5.6'sını oluştururken, sık sık gidenler %10.5, bazen %49.2, çok nadir gidenler 23.4 ve hiçbir zaman diyenler ise %11.3 olarak tesbit edilmiştir.

Tablo 17.

Sergileri takip etme sıklığı	f	%
Düzenli Olarak	7	5.6
Sık Sık	16	12.9
Bazen	44	35.5
Çok Nadir	32	25.8
Hiçbir Zaman	25	20.2
Toplam	124	100

40

Tablo 17 sergileri takip etme sıklığını göstermektedir. Düzenli olarak gidenler toplam katılımcının %5.6'sını oluştururken, sık sık gidenler %12.9 bazen %35.5 çok nadir gidenler %25.8 ve hiçbir zaman diyenler ise %20.2 olarak tespit edilmiştir.

Tablo 18.

Açık havada yürüyüş yapma sıklığı	f	%
Evet	59	47.6
Bazen	47	37.9
Hayır	18	14.5
Toplam	124	100,0

Tablo 18'de açık havada yürüyüş yapma ile ilgili olan değerlendirmede %47.6 evet, %37.9 bazen, %14.5 de hayır şeklinde cevaplamışlardır.

Tablo 19.

Çiçek yetiştirme	f	%
Evet	39	31.5
Bazen	32	25.8
Hayır	53	42.7
Toplam	124	100,0

Çiçek yetiştirme konusunda (Tablo 19) öğrencilerin %31.5'i evet, %25.' i bazen, %42.7'si ise hayır cevabı vermişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yaptığımız çalışmada öğrencilerin cinsiyetlerine göre spor yapma oranlarına baktığımızda soruya olumlu cevap verenlerin sayısı kadınlarda erkeklere göre yaklaşık 50 daha azdır. Bu sonuçlar Sebbağ, Aksoy'un (2011) yaptıkları çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. (%17.5 E-%44.2 K) Yine aynı çalışmada kitap okuma konusunda erkeklerin kadınlara göre daha az okudukları saptanmıştır. Bizim yaptığımız çalışma bu şekliyle de Sebbağ ve Aksoy'un çalışmasıyla örtüşmektedir. . (%43 kadınlar, %14 erkeklerin düzenli olarak okuma oranları) Kitap okuma konusunda kadınların erkeklere göre iki kat daha fazla okuduklarının ortaya çıktığı bir başka çalışma ise Süzer,1997 'de yaptığı çalışmadır. Aslan (2014) ın yaptığı çalışmada öğrencilerin kafe, çay bahçesinde vakit geçirme oranı % 19.5 iken arkadaşlarıyla vakit geçirenler 41.5 çıkmıştır. Bizim yaptığımız çalışmada Arkadaşlarıyla Kafelerde arkadaş sohbetlerine katılma sıklığı %38.7 çıkmıştır. Sinemaya gitme konusunda konsere göre biraz daha yüksek oranda takip gözleniyor. Sinemaya düzenli olarak gidenler %14.6 iken, Tiyatroya gitme sıklığı toplam katılımcının %5.6'sını oluşturmaktadır. Yine Aslan'ın yaptığı çalışmada tiyatro ve sinemaya gitme oranı %15.1 olarak çıkmıştır. Toplamda bizim yaptığımız çalışma ile 5.1 farkın olduğu görülmektedir.

Yapılan çalışma sonucunda öğrencilerin vakit ayırdığı boş zaman etkinliklerinin başında %46.0 ile düzenli olarak okumak gelirken en az vakit ayrılan etkinliğin de %5.6 ile tiyatroya gitmek ve sergileri takip etmek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin önemli bir bölümünün hobi, boş zaman etkinliği gibi alanlarda her hangi bir konuya vakit ayırmadığı görülmüştür. Bunun nedenlerini araştırmak bir başka çalışmanın konusudur. Ancak internetin çeşitli amaçlarla kullanılması, bilgisayar oyunları, televizyon izleme gibi vb. medya teknolojileri ile ilgili sorular özellikle araştırma kapsamı dışında tutularak, "diğer" şıkkı konmuş, öğrencilerin kendiliklerinde belirtmeleri beklenmiştir. Ama görülmüştür ki grupta bulunan 124 öğrencinin hiç biri internet, televizyon, bilgisayar oyunları vb. medya teknolojilerini hobi ya da boş zaman etkinliklerinin bir parçası olarak dile getirmemişlerdir.

Eğitim fakülteleri ders programlarını incelediğimizde Sanat Eğitimi, Drama, Müzik, Müzik Tarihi, Güzel Sanatlar adı altında alanla ilgili bazı derslerin yer aldığını, içeriklerine göz attığımızda ise tamamen kuramsal bilgi içeren, uygulama yönü olmayan dersler olduğunu görüyoruz. Buradan da anlaşılıyor ki kuramın yanı sıra uygulamanın olması, ders içeriklerinin yaşam alanlarıyla ilişkilendirilmesi öğrencilerin boş zaman etkinlikleri ve hobiler edinmeleri konusunda yönlendirici olabilecektir. Bu derslerde yapılan uygulamalı çalışmalarla öğrencinin duyuşsal ve düşünsel süreçlerini devreye sokarak beş duyusunu daha yoğun kullandığı, gözlem yapma, değerlendirme, eleştirel düşünme gibi eylemlerle farkındalıkları gelişir.

Bu süreçlerin tamamı, öğretmen adayına sahip olmasını beklediğimiz özellikleri kazandırabilir. Plastik sanatlar, müzik, drama, dans, tiyatro gibi sanat alanları aracılığıyla madde, ses, söz, bedenle üretici bir sürece girmesi, bu eğitimi işlevsel hale getirecektir. Maddeyle, dış dünyayla kurulan bu bağ sanat ürünlerinin anlaşılmasını, yorumlanmasını güçlendirecek hem üretici hem alımlayan –sanat tüketicisi- olarak dengeli bir eğitim sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Arslan, H. (2015). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Değerlendirme Tercihleri, Çankiri Karatekin Üniversitesi Örneği. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 40(40).

Aytaç, Ö. (2002). Boş Zaman Üzerine Kuramsal Yaklaşımlar. Theoretical Approaches On Leisure”. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal Of Social Science Cilt, 12, Sayı, 1, Sayfa, 231-260.

Baudrillard. (2014) Tüketim Toplumu. Ayrıntı Yayınları.

Büküşoğlu, N., & Bayturan, A. F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü. Ege Tıp Dergisi, 44(3).

Güldemir, O., Ersoy S. (2008). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Faaliyetlerinin Sosyoekonomik Boyutu Üzerine Bir İnceleme. 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi 01-03 Eylül 2008, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sakarya/Türkiye.

Huitt, W. (2007). Maslow's Hierarchy Of Needs. Educational Psychology Interactive. Valdosta, Ga, Valdosta State University. Retrieved [2017] From, <http://www.edpsycinteractive.org/topics/regsys/maslow.html>

Huitt. (2007). Alıntı Yapılan Adres,

<http://www.edpsycinteractive.org/topics/conation/maslow.html>

İnar. Maslow Ve İhtiyaçlar Hiyerarşisi Kurami Alıntı Yapılan Adres, Inar322.Cankaya.Edu.Tr/Uploads/Files/ 28.11.2016.

Karakuyu M., Yöndem S G. (2013). Türkiye’de Üniversite Öğrencilerinin Sosyokültürel Özelliklerinin Tespiti Ve Analizi, İstanbul Örneği (Analysis And Determination Of Socio-Cultural Features Of The University Students İn Turkey, Case Of Istanbul. Marmara Coğrafya Dergisi Sayı, 27, Ocak- 2013, S. 172 192 İstanbul – Issn,1303-2429 <http://www.marmaracografya.com>

Kir, İ. (2007). Yüksek Öğretim Gençliğinin Boş Zaman Etkinlikleri, Ksü Örneği Leisure Activities Of Higher Education Youth, Ksü Example. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Fırat University Journal Of Social Science Cilt, 17, Sayı, 2 Sayfa,307-328.

Sabbağ, Ç., & Aksoy, E. (2011). Üniversite Öğrencileri Ve Çalışanların Boş Zaman Etkinlikleri, Adıyaman Örneği. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (4), 10-23.

Süzer, M. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(8), 123-133.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.456770

SEÇMEN DAVRANIŞLARINDA YENİ BİR YAKLAŞIM: CEYLANPINAR İLÇESİ'NİN SİYASİ PSİKOLOJİSİ

İşletme Uzmanı Ayşegül KAYA¹

Özet

Türkiye'nin Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde bulunan Şanlıurfa İli'nin Ceylanpınar İlçesi bir sınır kapısına açılmaktadır. Suriye sınırını paylaşan Ceylanpınar halkının seçmen davranışlarının, Suriye'de yaşanan olaylardan ve ülke içerisindeki olağan hal durumu vb toplumsallıklardan ayrı bir değerlendirmeye tabi tutulmasının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle iddia edilen *siyasi psikoloji* yaklaşımı, kabul edilebilir seçmen davranışları için gerekli bir yaklaşım olacaktır. Bu bağlamda araştırma çalışması, Ceylanpınar-seçmen davranışlarının değerlendirilmesi neticesine dayanan yeni bir yaklaşımı akademik sahaya kazandırma amacı taşımaktadır. Siyasi psikoloji olarak adlandırılan yaklaşımın dayanaklarının, bu araştırma aracılığıyla seçmen davranışlarına adilane bir boyut kazandıracağı düşünülmektedir. Kanıksanabilir bir sav niteliği taşıyan siyasi psikoloji yaklaşımının izlenimleri görüntüler eşliğinde çalışmanın giriş bölümünde sunularak bilimsel bir analize alınmaktadır. İzlenimsel bir deyişle, araştırmacının bir başka araştırma projesinin sonuç niteliğini oluşturan siyasa psikoloji bölümü², bu araştırma çalışmasının başlangıcı durumundadır.

Anahtar Kelimeler: Ceylanpınar, siyasi psikoloji, seçmen davranışları, seçmen adaleti.

Jel Kodu : H0-A19.

43

A NEW APPROACH TO ELECTION BEHAVIOR: POLITICAL PSYCHOLOGY OF CYLANPINAR DISTRICT

Business Expert Aysegull Kaya³

Abstract

The assessment of the situation of the people of Ceylanpınar requires further diversification, so another examination is necessary. Because, being able to evaluate the public awareness of political participation with voting behavior requires that personal and social conditions are taken into account. At the same time, the voter behavior of the individual who is shaped by the community structure can change. From here it should be examined how Ceylanpınar, which is a border city feature, is affected by the chaos on the border, the state of emergency and the social conflicts that accompany it. Attention should be paid to how well these social problems reflect to Ceylanpınar election. The security problem of Ceylanpınar people, who live under the threat of many illegal organizations, was tried to be explained by supporting the images taken by the researcher. The reason for working through images is to reflect an individual presentation of reality. Another reason for this is the negative attitude of the people of Ceylanpınar to the survey studies. Therefore, the opinion that the electoral behavior of Ceylanpınar District can not be justified is considered to constitute more just voter behavior by participation of political psychological situation. Based on this prediction, Ceylanpınar's political psychology is examined.

Keywords: Ceylanpınar, political psychology, voter behavior, justice of voters.

Jel Code : H0-A19.

¹Sorumlu Yazar: Ayşegül KAYA, Sınırlı-Sorumlu Ceylanpınar Esnaf ve Sanatkarlar Kredi ve Kefalet Kooperatifi İşletme Uzmanı. Şanlıurfa/TÜRKİYE CUMHURİYETİ. ayse.kaya.akd@gmail.com **ORCID ID:** 0000-0003-2305-547X

²Ayşegül Kaya (2017) Siyasi Psikoloji. LAP LAMBERT Academic Publishing.

³Corresponding Author: Aysegull KAYA, Cylanpınar Limited Craftsmen and Craftsmen Credit Cooperative: Business Expert Republic of Turkey, He is Member of the Editorial Board of the *Journal of Modern Accounting and Auditing* and is a referee.

JMAA/DAVID PUBLISHING COMPANY http://www.davidpublisher.org/Home/Journal/JMAA_ayse.kaya.akd@gmail.com

1. SİYASİ PSİKOLOJİYE GİRİŞ

Sunulan araştırma çalışmasına siyasi psikoloji üzerine yoğunlaşarak başlamak daha yerinde olacaktır. Nitekim gerçekleştirilen araştırma, siyasi psikolojinin anlamlandırılmasını gerektirmektedir. Bu nedenle Ceylanpınar İlçesi'ne ait görüntüler, Ceylanpınar halkının siyasi psikolojisinin anlaşılmasına yönelik bir beklentiyle sunulmaktadır.

Görüntü 1: Ceylanpınar'a Giriş



Ceylanpınar İlçesi'ne giriş, yoğun güvenlik önlemleri eşliğinde gerçekleştirilmektedir. Bu yoğun güvenlik önleminin, ilçenin içinde bulunduğu karışıklık ve olağanüstü hal sebebiyle gerekli bir durum olduğu öne sürülse de, Ceylanpınar toplumunun bu görüntülerle yaşamak zorunda olması bir siyasi bir çekince yaratmaktadır.

Görüntü 2: Ceylanpınar Mahali



Ceylanpınar mahalinde, sokak aralarında bile askeri tankları görmek mümkündür. Tanklar şehir içinde sürekli hareket halindedir. Merkez mahaline yakın birçok sokak arasında park edilebildiğine yönelik görüntüler de mevcuttur. Dahası insanların özellikle savaşlardan tanıdığı bu tanklar, toplumla neredeyse iç içe yaşamaktadır.

Görüntü 3: Ceylanpınar Merkez



Ceylanpınar merkezinde bir banka önünde resmedilen bu görüntünün en düşündürücü yanı; insanların bu görüntülere duyarsızlaşabilecek derecede normal bakmalarıdır. İnsanların duyarsız yaklaşımında ise, siyasi psikolojiye yönelik oluşan korkunun etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Görüntü 4: Ceylanpınar Trafığı



Ceylanpınar trafiğinde diğer araçlarla seyreden tanklar, gerekli gördükleri taktirde trafikteki diğer araçlara –sorgusuzca- müdahale etme hakkına sahip olduğunu düşünmektedir. Araştırmacının bu bağlamda içerisinde bulunduğu bir ailece aracına, görüntülerde sunulan askeri araç kullanıcıları tarafından fütursuzca müdahale etmeye çalışmaları, yaşanan bir durumdur. Dahası yaşanan bu durum, şahit olunan olumsuz yargılardan sadece birini oluşturmaktadır.

Görüntü 5: Ceylanpınar-Kamu Faaliyet Binası



Ceylanpınar’da eğitim ve benzeri kamusal etkinliklerin gerçekleştirildiği bu konferans salonunun alanında, askeri araçlar sıklıkla görülebilir. Başka bir deyişle gerçekleştirilen etkinliklere çoğu zaman güvenlik gerekçesiyle askeri araçlar eşlik etmektedir. Bu bağlamda eğitimsel ve kültürel anlamda oluşan etkinliklere toplumların geleceğini şekillendirecek gençlerin bireysel bağımsızlıklarının katkısı sorgulanabilir bir nitelik göstermektedir!

Görüntü 6: Ceylanpınar Kamu Alanı



Ceylanpınar’da tank adı verilen askeri araçların dışında, toplumsal olaylara müdahale etmek amacıyla kullanılan Toma adı verilen araçlara da rastlanılabilir... Ceylanpınar’ın kamusal hizmetlerini temsil eden bu görüntü, insanların siyasi psikolojisine dair olumsuz bir algı uyandırmaktadır.

45

Görüntü 7: Ceylanpınar-Okul Güzergahı



Resmedilen bu görüntü, yol boyunca okulların bulunduğu bir mahalden çekilmiştir. Öğrencilerin yoğun olarak kullandığı bu yolda tanklar sürekli hareket halindedir. Dolayısıyla öğrenciler bu tanklara karşı zamanla tepkisizleşirken, bir taraftan da algısal teoriler geliştirmeye başlamışlardır. Araştırmacı tarafından edinilen gözlem ve öğrencilerle gerçekleştirilen söyleşilere göre ‘yakında savaş başlayacak, kaçımız hayatta kalacak belli değil, onun için okula çok sarılmaya gerek yok’ (Mayıs 2017) gibi... (*Afrin harekatı 20 Ocak 2018...!*)

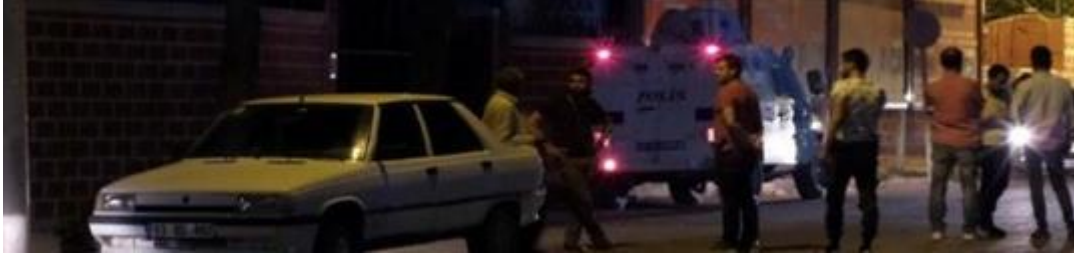
Ceylanpınar’daki bu görüntülerin eğitim açısından yetiştirilen bireylerdeki yarattığı algının sorgulanması gereklidir.

Görüntü 8: Ceylanpınar Akşam Trafiği



Gündüzün herhangi bir saatinde olduğu gibi akşamın herhangi bir saatinde de Ceylanpınar halkı askeri araçlarla yaşamak durumundadır. Bu derece yoğun seyreden güvenlik tedbirlerinin varlığı bir açıdan savunulabilir ve fakat insanların bu durumdan nasıl etkilendiği düşünülmelidir...

Görüntü 9: Ceylanpınar Merkezi Noktalarında Akşam



Ceylanpınar'ın merkezi noktalarından birine ait bu görüntüdeki askeri araçların ve kullanıcılarının şehir içindeki rahat tavırlarına dikkat edilmelidir.

Ceylanpınar 10: Ceylanpınar Emniyet Müdürlüğü Yerleşkesi



Ceylanpınar Emniyet Binasına ait bu görüntüde, emniyet alanının çevresindeki güvenlik şeridine dikkat edilmelidir! Güvenlik, bütün coğrafyaların en önemli unsurudur. Fakat Ceylanpınar halkının siyasi psikolojine etki eden unsurların en önemlisinin *güvenlik* açısından yaratılan tebbirlerin toplumda bıraktığı izlenim olduğu düşünülmektedir. Zira Ceylanpınar'da belirgin bir süredir devam eden güvenlik tedbirleri, halkın siyasi psikolojisini etkilemektedir. Dolayısıyla söz konusu etkinin korku siyasetine dönüşmesi muhtemeldir.

Sunulan görüntülerin esasen Ceylanpınar'ın en iyi niyetli kareleri olduğunu söylemek, bu noktada yerinde olacaktır. Çünkü Ceylanpınar'da yaşanan kaoslar aslında bu görüntülerin çok ötesindedir. Bu açıklamadaki amaç, araştırmacının tarafsız bir gözle görüntü sağladığının bilinmesi içindir.

Görüntülerden hareketle oluşan siyasi psikoloji yaklaşımının yarattığı algının seçmenin tercihini olumlu ya da *olumsuz* etkilediği gözlenmiştir. Seçmen siyasi bilgi birikimine yeteri kadar sahip değil ise, söz konusu etkinin boyutu değişebilir. Zira bulunduğu toplumun içinde yaşanan siyasi durum, seçmenin oy kararına belirli bir oranda yansımaktadır. Bu aşamada siyasi psikolojinin seçmende bıraktığı izlenim ve yarattığı duygu eylemi, kişinin demografik özellikleri başta olmak üzere birçok sosyolojik unsurla bütünleşerek, kişiden kişiye ve toplumsal anlamda değişim gösterebilecek bir mahiyettedir.

Ceylanpınar İlçesi'nin *ekonomik faaliyetleri* göz önüne alındığında finansal açıdan yetersiz bir görünüm sergilemektedir. Genel anlamda esnaf, çiftçi ve işçi kesiminin ön planda bulunduğu Ceylanpınar İlçesi'ndeki seçmenler dolayısıyla oy verme davranışında daha çekimser bir görünüm çizmektedir. Nitekim ekonomik gelişmişliğin insanda yarattığı güven duygusu, seçmen davranışlarında daha bilinçli davranışlara yönlendirmektedir.

Eğitim seviyesine bağlı olarak *mesleki* olarak çeşitlilik gösteremeyen Ceylanpınar halkı, oy verme kararında bilinçsiz bir görünüme sahiptir. Bir üniversite biriminin bulunmadığı Ceylanpınar'da, sınırlı sayıda lise mevcuttur. Akabinde Ceylanpınar Meslek Yüksekokulu adı altındaki birim, hala İlçe'ye yerleştirilememiştir. Eğitim düzeyi açısından yetersiz bir görünüme sahip olan Ceylanpınar halkının söz konusu finansal düzeyi de göz önüne alındığında, oy verme davranışlarının ne kadar bilinçli olduğu sorgulanmaktadır...

Cinsiyetin kesin sınırlarla ayrıştığı *Ceylanpınar'da kadın olmak* ayrı bir insani maliyeti taşımaya gerektirir. Nitekim ülkenin genelinde, kadınların siyasal katılımının erkeklere oranla düşük olması, Ceylanpınar'daki kadınların daha düşük düzeydeki siyasi katılımına dayanak durumundadır. Kocasına iyi bir eş ve ev işi yapması gereken bir insan modelinden ibaret görülen kadın, Ceylanpınar'da daha pasif bir varlık olarak kabul görmektedir. Ceylanpınar'da insan gibi yaşamak ne kadar zor ise, kadın olarak yaşamak daha zor bir vasıftır. Çünkü kadının yapacağı ve yapamayacağı işler doğduğu andan itibaren yakıştırılmıştır. Bu durumdan çıkabilen kadınlar olduğu gibi, bu duruma maruz bırakılan kadınların oranı genelde daha fazladır. Genellikle ergen yaşta evlendirilen kadınların dolayısıyla siyasete yönelik bireysel bir görüşünün de oluşamayacağı benimsenmiştir. Bu yanlış kanıyı değiştirmeye çalışan kadınlar ise benimsenen kadın modelini değiştirececeği ihtimalinden dolayı bir tehdit unsuru olarak görülmektedir! Başka bir deyişle Ceylanpınar'da kadın olmak, siyasi bilinçte genelde erkeğin görüşünü sürdürmeye çalışmaktan ibarettir. Oysaki insani açıdan kalkınan toplumlarda ayrı bir birey olarak kadının, eşinden, kardeşinden veya babasından ayrı bir düşünceye sahip olması doğal bir getiridir. Halk arasında *sahipsiz* olarak nitelendirilen Ceylanpınar İlçesi'nde, asıl sahipsiz olanın kadınlar olduğunu söylemek, daha doğru bir ifade olacaktır. Dolayısıyla bu şartlarda, Ceylanpınar kadınlarındaki siyasi psikoloji öngörülebilir ve fakat bu araştırmaya sığamayacak kadar geniş bir sorumluluk alanı taşımaktadır...

Ceylanpınar'daki *işsizlik* sorunu, Ceylanpınar halkının oy verme davranışındaki en önemli unsurlardan biri durumundadır. Çalışan kişi farkında olarak ya da olmayarak çevresiyle daha fazla iletişimde bulunur. Akabinde bu iletişim siyasi psikolojiyi olumlu etkileyecektir. Çünkü iş sahibi olmak daha fazla fikir alışverişinde olmayı sağlar. Belirli bir ekonomik geçinime sahip olan bir kişi, görece kabul edilebilir davranışlarında bulunur. Dolayısıyla iş sahibi insan oy verme kararında daha bilinçli tercihlerde bulunur. Ceylanpınar'ın örnek oluşturduğu aksi durum ise, seçmen davranışlarında adaleti sorgulamayı gerektirmektedir. Zira Ceylanpınar İlçesi'nde işsizliği, başka bir açıdan sorgulamak gereklidir. *Seçim çalışmalarının temelini iş vaadiyle doldurmak*, Ceylanpınar seçim siyasetinde süreklilik arz eden bir yöntemdir. İşe ihtiyacı olan birinin kendisine iş vaadiyle yaklaşanlara yönelmesi normal karşılanabilir. Çünkü insan öncelikle temel ihtiyaçlarını karşılamak durumundadır. Fakat siyasetin daha adaletli işlemesi gerekir. İnsanların işsizliğini siyasal seçim tercihlerine yansıtmaya zorlamak, hiçbir dönemde etik olarak kabul görmemiştir. Siyasi etiğe aykırı bu durum öncelikle insan haklarına aykırı bir durumdur. Araştırmacının Ceylanpınar İlçesi'ndeki gözlemlerinden ulaştığı bu sonuç, kabul edilemez insani bir haksızlığı oluşturmaktadır. *Nitekim insan, her koşulda onurlu bir yaşama yönlendirilmelidir.* İşsizliğin, siyasal seçimlerde kullanılan başat bir yöntem olması, Ceylanpınar halkının seçmen davranışlarının ne kadar adil olduğunu sorgulama hakkını tekrarlar açık etmektedir! Ceylanpınar'daki işsizlik sorununun seçmen davranışlarına yansıtılmasını sağlamak, referandum sürecindeki seçmen davranışlarıyla sınırlandırılmayacak derecededir. Fakat referandum sürecine araştırmacının gözlem ve deneyimleriyle şahit olması, seçmen davranışlarında işsizliğin nasıl kullanıldığını anlatmak için daha doğru görünmektedir. Nitekim referandum süreci sonrasında beklenen sonuca katılım göstermeyenlerin işsizliğinin devam etmesi, ileri sürülen görüşün en açık kanıtını oluşturmaktadır. *Aynı siyasi görüşe sahip olmayan/olamayan vatandaşların işsiz bırakılması, hangi siyasi ablakın neticesi olabilir?* Zira bir topluluğun yönetilebilmesi tek bir görüşe dayandırılmayacak kadar geniş bir sorumluluk gerektirir. Başka bir deyişle, tek bir görüşün paylaşılmasının beklendiği bir topluluk, gerçek bir toplum modelini oluşturamaz. Farklı görüşlere ve akabindeki tercihlere sahip olanların da bir insan olduğu ve bir yaşama hakkı olduğunun göz ardı edildiği bir yönetime emanet edilen insanlardan bilinçli seçmen tercihlerinde bulunması adil bir beklenti değildir. Oysaki yönetimin esasında, birçok farklı görüşe sahip insanların arasında toplumsal bir uzlaşma sağlayabilmek bulunmaktadır. Aksi durumdaki yönetimlerin toplumlarda sebep olduğu kaos hali, tarihin her dönemindeki örnek deneyimlerle mevcut durumdadır. Dahası herkesin *aynı* özellik göstermesinin beklenmesi, yaradılışın özüne aykırı bir durumdur. Aykırılık ise toplumsal kalkınmada uzlaşmayı sağlayamayan bir özerkliliktir. Akabinde yaşatılan *haksızlığın* bir diğer neticesini öngörmek zor değildir:

İşsiz kalan insanların suç eylemine karşıması...!

Ceylanpınar'm siyasi psikolojisi düşünüldüğünde, suçlara teşvik edici bu davranışların daha ağır neticeler vermesi kaçınılmaz olmaktadır. Nitekim eğitim-meslek, ekonomik-gelir durumu, cinsiyet ve işsizlik gibi birçok temel gelişmişlik unsurları açısından Ceylanpınar yetersiz bir görünüme sahiptir. Bu durumda Ceylanpınar İlçesi'nden kabul edilebilir seçmen davranışlarında bulunmaları beklenemezken; tercihlerinde bilinçli olduklarını kabul etmek de *adil bir yaklaşım olmayacaktır*. Okuma-yazma oranının ötesinde, eğitim gören kişilerin kaçının iş sahibi olduğunu veya mesleğini icra edebildiğini istatistiklerle açıklayabilmek bu aşamada gerçekleştirilemese de araştırmacının bir yılı aşan birebir gözlemleri, bu noktayı da deneyim ederek açıklamasını sağlayacaktır. Zira anket çalışmalarına karşı katı bir tutum sergileyen Ceylanpınar halkı, araştırmacının önüne istatistiksel bir engel koymaktadır. En gerçek olanın gözle görülen ve yaşanan deneyimlerden oluştuğundan hareketle, tanık olunan verileri bu çalışmada açıklamanın gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu aşamada Ceylanpınar İlçesi'nde yürütülmeye çalışılan anket çalışmalarında, akademisyenlere yönelik oluşan negatif tutumun, üniversitelerden çeşitli olağanüstü sebeplerle ayrılan/ayrılmak zorunda bırakılan akademisyenlere yönelik haberlerin sebep olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Nitekim anket çalışmasında yönelik tepkilerden biri; 'siz şu üniversitelerden atılanlarsınız' şeklindeki karşılıklar olmuştur ve fakat çalışmanın evren ve örneklemini koruyabilmek adına söz konusu tepkiler bu araştırmaya dâhil edilmemiştir. Beraberinde akademisyenlere yönelik bu tutum, araştırmacıyı başka bir araştırmaya yönlendirmiştir. Dolayısıyla akademisyenlere yönelik tepkiler referans niteliğinde olup, ayrı bir çalışma halindedir... Ülke olarak yaşanan olağanüstü hal sebebiyle suça karışanların cezalandırılması kabul edilebilir bir neticedir ve fakat suçlu-suçsuz ayırt edilemeyecek bir duruma gelmesi, akademisyenler açısından haksızca gelişen yaklaşımsal bir neticedir. Bu bilgiler eşliğinde Ceylanpınar'm siyasi psikolojisi tekrar düşünülmelidir...

Bir halk düşününki; sınırdan yaşanan çatışmalardan dolayı *yanlışlıkla* ölenleri olsun, kaoslardan geçmiş olsun ve akabinde güvenlik gerekçesiyle savaş zamanlarını andıran askerler, tanklar ve benzeri araçlarla yaşamak zorunda bırakılsın. Bir halk düşünün ki; işsizlikle sürekli sınırsın ve istenmediği tercihlere hayati mecburiyetlerinden dolayı saklı bir algıyla yönlendirilsin. Bir halk düşününki, kendisine sunulanı sorgulama gereği duymayacak kadar duyarsızlaşmış olsun... Endişe, korku, haksızlık ve beraberinde sunulan toplumsal bir halk oylamasına, aynı halkın adilane bir şekilde katılım gösterilmesi beklensin! Referandumun diğer siyasal seçimlerden farkını bu noktada yinelemek gereklidir; ülke yönetiminin geleceğe yönelik toplumsal bir değişikliği halkın oylamasını/onaylamasını istemesi. Yaşanan/sunulan bilgilerden sonra halk oylamasının ne kadar doğru işlediği, şu anda olduğu gibi sorgulanabilir bir niteliktedir. Ceylanpınar'da referandum süresince –önceki seçim dönemleriyle karşılaştırıldığında- çok büyük çatışmaların yaşandığı söylenemez. Nitekim insanlar bu aşamaya gelinceye kadar *sinmiş/sindirilmiş*dir. Toplumsal bir değişikliğin eşliğinde olduklarının ne kadar farkında oldukları, insani bir haksızlığın boyutlarını göstermektedir. Zira referandum sürecinde araştırmacı tarafından kişisel olarak sorulan; oyunuzun tercih sebebini açıklar mısınız? Sorusu önemli bir ölçüde *yanıtı*z kalmıştır.

Ceylanpınar İlçesi'nin bir sınır kenti olması, önemsenmesi gereken riskleri de oluşturmaktadır. Birçok suç örgütüne yakınlığıyla bilinen Ceylanpınar İlçesi'nin bu tehditlerden ivedilikle korunması gerekir. Bu nedenle suça yönelimini azaltmak için bir insanı kazanmanın yolu yanlış olduğunu düşündüğünüz ideolojisini eğitimle, işsizliğini gidermekle mümkündür. Bunun aksi yönündeki bir davranış, ötekileştirilen insanları birer suç makinasına dönüştürmekten öteye gidememiştir/gidemeyecektir. İnsanları işsiz bırakarak suça iştirakının yolunu açmaktansa, onları iş sahibi ederek olası suçlardan uzak tutmak daha insani bir yaklaşımdır. Meşguliyeti olan her insanın daha az oranda suça yöneldiği bilinen bir gerçekliktir. Bu durumda yapılması gereken, insanların yaşamsal yetersizliklerini kullanarak, seçmen davranışlarında saklı bir mecburiyet yaratmak değil, sadece insan olduğu için, *bir diğer insanın yaşam hakkına destek vermektir*. Bu noktayı aydınlatacak önerisi ise yönetime yöneliktir. Zira insanların mecburiyetlerinin kullanılmasında en önemli sorumluluk *yönetime* aittir. Her ülke farklı kültür ve coğrafyalardan oluşurken, her şehir de kendine özgü bir yapı geliştirir. Haliyle bir sınır kenti özelliği gösteren Ceylanpınar İlçesi'ne sadece yönetmek zihniyetinden ibaret olan bir yönetimin -toplumsal açıdan- yetmediği görülmektedir.

Başka bir deyişle Ceylanpınar'ın toplumsal yapısı yönetmeyi değil, beraberinde insanlara inanç aşılabilen bir *lideri* gerektirmektedir. Bu bağlamda insanları bütün farklılıklarıyla sabırla bir arada tutmayı başarabilen liderler, bir çözüm önerisi olarak görülmektedir. Sadece bir kesime değil, topluluktaki her bir insana aynı güveni hissettirebilen insani eğitim düzeyi yüksek olan liderler, Ceylanpınar'ın yönetimle olan çatışmasını en aza indirgeyerek toplumsal güveni tesis edebilir. Dolayısıyla *sosyalite eğilimli lider yöneticiler kamu politikalarına da aracılık edecektir*. Bu politikaların önemli bir bölümünü seçmen davranışlarına yönelik yaklaşımların oluşturduğu göz önüne alındığında sunulan araştırmanın dayandığı insani ihtiyaç netleşecektir. Farklı siyasi ideolojilere sahip olduğu için yaşama hakkının kısıtlanmayacağından emin olan insanın siyasi psikolojisi, daha adil seçmen davranışlarına yönlenecektir. Yönetime güven, kendine güven demektir. Nitekim *devlet olmak; adaletli olmayı gerektirir*.

Araştırma iddiasına yönelik;

Sınır stratejisi ve uzantısı olan mültecilerin yoğunluğu, ülkedeki olağan hal durumu ve etnik çatışmaların da etkisiyle Ceylanpınar'da yoğun güvenlik önlemleri mevcut durumdadır. Fakat bu araştırmada sunulan söz konusu güvenlik tedbirlerinin haklı veya haksız gerekçeleri değildir. Netice olarak oluşan güvenlik tedbirlerine yönelik seyrin, Ceylanpınar-seçmen davranışlarını etkilediği öngörüsüne yöneliktir. Aynı zamanda bulunduğu toplum yapısıyla şekillenen bireyin seçmen davranışları değişebilmektedir. Birçok illegal örgütün tehdidiyle yaşayan Ceylanpınar halkının özellikle güvenlik sorunu, araştırmacı tarafından çek edilen görüntülerle desteklenerek açıklanmaya çalışılmıştır. Görüntüler aracılığıyla çalışılmasının nedeni bire bir gerçeklik sunumunun yansıtılmasıdır. Bir diğer nedeni ise Ceylanpınar halkının anket çalışmalarına yönelik olumsuz tutumudur. Beraberinde Türkiye özelinde gerçekleştirilen bilimsel bulgularla yön bulan çalışma, araştırma iddiasını kanıtlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla Ceylanpınar İlçesi'nin seçmen davranışlarını etkilediği iddiasına dayanan siyasi psikolojik yaklaşımın adilane seçmen davranışlarına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu öngörüden hareketle Ceylanpınar'ın siyasi psikolojisi incelenmektedir. Türkiye özelinde seçmen davranışları olarak tanımlanan bölümde yararlanılan kaynakların Türkiye'yle sınırlandırılması, her seçmen tercihinin koşullara göre değişebilmesindedir. Türkiye'ye yönelik seçmen davranışları izlenimi olarak tanımlanan bölüm; araştırma bulgularına dayanan bir değerlendirmeden oluşmaktadır. Ceylanpınar'dan edinilen görüntüler eşliğindeki açıklamalı veriler ve araştırma bulgularından hareketle oluşan sonuç bölümü çeşitli çıkarımlara yöneliktir.

İlgili organizasyonun doküman kısıtı açısından Ceylanpınar'a yönelik görüntülere ve bilimsel araştırmalardan edinilen bulgulara anlaşılır özetlerle yer verilmeye çalışılmıştır.

2. TÜRKİYE ÖZELİNDE SEÇMEN DAVRANIŞLARI

Tokat İl merkezinde 358 seçmenin oy tercihinin etkileyen faktörler; siyasi kampanyalar, sosyolojik nedenler, adayın seçim dönemindeki performansı, partinin yerel yönetim politikaları, adayın yetkinliği, parti aidiyeti, adaya yakınlık ve adayın kimliği olarak belirlenmiştir (Boyraz, 2017: 1-22). 30 Mart 2014 tarihli seçimlere yönelik Elazığ İli'nde 1037 katılımcının %61'i aday faktörünün önemli olduğunu, %39 oranında bir katılımcı grubu da parti faktörünün önemli olduğunu belirtmiştir (Göker ve Doğan, 2015: 43-57). Çukurova'da baskın davranış türünün %54,7 ile sosyolojik yaklaşım olarak belirlendiği çalışmada, ideolojik yaklaşım %22 ve rasyonel tercih yaklaşımın oranı %23 olarak bildirilmiştir (Çalışır, 2017: 145-155). Erzurum İli'nin 578 seçmeni siyasal katılımın en baskın olan faktörünü, siyasal eylem olarak belirtmiştir (Topbaş, 2010: 81-101). Kütahya'nın Tavşanlı İlçesi'nde 320 katılımcı eşliğindeki uygulamada 'politik olan her şey ahlaki değerlere uygun olmalıdır' ifadesi %44,1, yönetimde en etkin örgütün siyasi partiler olduğunu savunan ifade %42,5'tir (Duran, 2005: 1-21). 30 Mart 2014 tarihinde Isparta'da yerel seçimler sonrasında 100 katılımcının il genel meclisi seçimlerinde oyunu yerel seçimlere göre farklı kullanmasının nedeni; iktidardarın niteliğinden ötürü şehre hizmetin daha kolay gelebileceğidir (Gül vd 2015: 225-239). Konya merkezinde 470 seçmenle yürütülen uygulamada; adayın dürüstlüğü %40,26, adayın yolsuzluklara karşı hassasiyeti %39,74, adayın çalışkan olması %39,51, adayın tarafsız ve adaletli olması %39,14, adayın şehrinin sorunlarına

yönelik bilgi sahibi olması %38,92 ve adayın fiziksel özellikleri %11,68 oranında önemsenmiştir (Damlapınar ve Balcı, 2005: 58-76). Zonguldak İli'nde 860 kişiden edinilen bulgular, seçmen davranışlarında rasyonelliğin daha fazla olduğu yönündedir (Teyyare ve Avcı, 2016: 51-69). 3 Kasım 2002 seçimlerinde türk seçmenin tercih sebebinin en yüksek oranı ideolojik açıdan yakınlık (%36.8) olarak vurgulanmaktadır (Gökçe vd 2002: 1-40). Konya Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi öğrencilerinin 455 kişilik katılımıyla gerçekleştirilen anket sonucunda; adayın alt yapı çalışmalarına önem vermesi (,797) seçmenin en önemli ifadesi durumundadır (Canöz ve Bakan, 2015: 483-505). Uşak'ta 384 seçmenle yapılan araştırmaya göre; adayın kişisel özellikleri (ilkokul: 230,77-yüksekokul: 155,28), ideolojisi (ortaokul: 248,42-yüksekokul: 159,90) ve hemşeriliği (ortaokul: 215,06-yüksekokul: 174,85) eğitim seviyesi düşük seçmenlerce baskındır. Adayın iletişim becerisi (yüksekokul: 237,69-ortaokul: 127,23), geleceğe yönelik projeleri (yüksekokul: 221,47-lise: 165,74) ve eğitimsel özellikleri (yüksekokul: 210,13-ortaokul: 139,76) ise yüksek eğitim seviyeli seçmenlerin tercihlerinde daha baskındır (Negiz ve Akyıldız, 2012: 171-196).

7 Haziran 2015 ve 1 Kasım 2015 genel seçimleri arasında Muğla'nın Menteşe İlçesi'nde 146 katılımcı; ideolojik açıdan kazanma ihtimali düşük ve ideolojik olarak yakın partileri, seçimi kazanma ihtimali açısından ise ideolojik olarak uzak gördükleri fakat kazanma ihtimali yüksek olan partileri tercih etmişlerdir (Bayraktaroğlu ve diğ., 2016: 907-920). 1 Kasım 2015 tarihindeki siyasal seçimlerde Bolu'da 384 katılımcının güncel ekonomik vaatler faktörü 8,182 (Yılmaz vd 2012: 9-29) olarak belirtilmiştir. Ankara'da gerçekleştirilen bir uygulama sürecinde genç seçmenlerin lider özelliklerine yükledikleri önemde en yüksek ortalamaya sahip olan ifade; siyasi liderin davranış, söz ve eylemlerinde tutarlılığı (4,70) ve en düşük ifade ise; siyasi liderin akrana veya akrana yakın olması (2,49) olarak tespit edilmiştir (Polat ve Külter, 2006: 191-210). Yalova'da tekrarlanan Belediye Başkanlığı seçimlerine yönelik seçmenin oy kararındaki tutum ve davranışlarında; adayın demokrasiye yaklaşımının oy kararını etkileyeceğini onaylayan 103 kişiye karşılık en düşük katılımı; aynı partiye ikinci defa oy vermenin zorluğunu onaylayan ve ailesinin aday seçiminin kendi seçimini etkileyeceğini söyleyen 24 kişi oluşturmuştur (Arı vd 2015: 4-15). Trakya ve İstanbul Bölgesi'nde 2357 seçmenin %56'sı biraraya geldiklerinde siyasal meseleleri ciddi olarak ve fakat arasıra tartıştıklarını ve seçmenlerin %30,6'sı siyasal bilgi birikimlerinin kaynağının gazeteler olduğunu belirtmektedir (Metin, 2010: 362-386). Balıkesir Üniversitesi'ndeki öğrencilerin 29 Mart 2009 yerel seçimlerine katılmayan 176 öğrenciden 30 tanesi katılmama nedenleri arasında 'beni temsil edecek aday bulamadım' ve 'siyasete tamamen ilgisizim' seçeneklerinde karar kılmışlardır (Özyurt, 2010: 293-319). Türkiye'deki seçmenin davranışlarında siyasi parti aktörlerinin medyaya yansıyan söylemleri genelde anlamlı farklılık sergilemiştir (Uçanok vd 2010: 145-153).

Ankara'da 546 katılımcıyla gerçekleştirilen araştırmanın genel bulgusu; eğitim seviyesinin düşük olduğu yerlerde aday imajının daha etkili olmasıdır (Kılıç, 2013: 47-57). 29 Mart 2009 Yerel Seçimlerinden önce Konya'da 491 seçmen, en yüksek ortalamayla (3.85) adayın dürüst olması gerektiğini belirtmiştir (Canöz, 2010: 96-112). 30 Mart 2014 yerel seçimler öncesinde Isparta'da 450 seçmenle yürütülen uygulamada 'Yerel seçimlerde sizin için hangisi daha önemlidir?' sorusuna en yüksek katılımı; aday ve parti olarak yanıt veren 155 kişi oluşturmaktadır (Çağlar ve Gelir, 2014: 33-47). 2009 Yerel-Belediye seçimlerinde Uşak İli'nde yapılan çalışmada; partilerin aday tercihlerinin seçmen davranışlarını etkilediğine inananların sayısı 39 kişiyle en yüksek katılımı sergilerken, 2 kişi ise en düşük katılımı sergilemiştir (Yıldırım, 2014: 15-31). Osmaniye İli'nin 500 seçmenine göre; partinin iktidar olması oy verme kararlarında etkilidir (Avcılar ve Yakut, 2015: 207-222).

Afyonkarahisar'daki bir çalışmada; politik pazarlama aracılığıyla kamusal hizmet projelerini halka sunmak, seçmen açısından önemli bir faaliyet olarak vurgulanmaktadır (Hülya vd 2011: 400-403). Ayrıca Afyonkarahisar'da gerçekleştirilen bir araştırmada sosyo-ekonomik etkenlerin seçmenin oy verme davranışında temel oluşturduğu da belirtilmektedir (Bayraktaroğlu, 2002: 58-59). 2013-2014 eğitim/bahar yarıyılında Dicle Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde öğrenim gören 240 öğrencinin katılımıyla yürütülen araştırmanın sonuç niteliğindeki bulgusu, siyasi ideolojilerin oy verme davranışındaki önemini koruduğu yönündedir (Şengün, 2016: 522-527). 7 Haziran 2015 seçimlerinde Burdur milletvekilleri ile yapılan mülakat sonucunda seçmen tercihlerini etkileyecek faktörler; ilk sırada ekonomi, ikinci sırada bireysel özgürlükler, sonrasında eğitim, sağlık-çevre ve

parti önderi şeklinde belirlenmiştir (Sarıtaş ve Bütün, 2016: 127-152). 3 Kasım 2002 seçimlerinde Sivas'ın merkezindeki 231 katılımcı; 0,743 değerle partinin dünya görüşünün, 0,604 değerle de liderin karizmasının siyasi tercihinde etkili olduğunu savunmuştur (Çatı ve Aslan, 2003: 255-267). İzmir İli'nde 401 seçmenle yapılan araştırmanın sonuçları, seçmen davranışlarında siyasal pazarlamanın beklenenden daha az etkili olduğunu göstermiştir (Eroğlu ve Bayraktar, 2010: 187-205). Konya İli'nde gerçekleştirilen bir çalışmada Türkiye'nin en önemli sorununun belirtilmesinde; 187 kişi ahlaki yozlaşmayı, 130 kişi işsizliği vurgulamıştır. Parti tercihindeki en önemli etmeni; 294 kişi parti ideolojisi, 5 kişi parti yöneticilerine rahatlıkla ulaşabilmek olarak yanıtlamıştır (Karaçor ve Gözüm, 2012: 403-424).

Kayseri'de 30 Mart 2014 yerel seçimlerine yönelik çalışmada 905 seçmen, oy davranışlarını etkileyen en önemli faktörün rasyonel eğilimleri olduğunu açıklamıştır (Çakır ve Biçer 2015: 98-111). Akabinde Trabzon İli'nde 384 katılımcıya göre, ekonomik görünüm faktörünün katılım puanı 958, istatistiksel ortalaması 319 olarak (aile-çevre katılımı: 233; istatistiksel ortalaması: 77,6, vergi faktörü katılımı 990; istatistiksel ortalaması: 198) hesaplanmıştır (Tunçer ve Arıman, 2016: 219-227). Sakarya İli'ndeki 445 seçmen aracılığıyla gerçekleştirilen çalışmada 4,033 değerle vergilerde şeffaflık beklentisi vurgulanarak 'acil vergi yükü dağılımını sağlayacak bir vergi reformu oy tercihimini olumlu etkiler' ifadesi *katılıyorum* düzeyinde sonuçlanmıştır (Dökmen ve Ova, 2016: 20-35). Türkiye'nin 7 coğrafi bölgesinin 7 ilinden 1250 vergi mükellefi ile gerçekleştirilen ankete katılan mükelleflerin %32,5'i vergi yüklerini azaltacağını kesin bir ifadeyle bildiren siyasi partiye oy vereceklerini belirtmişlerdir (Demir, 2013: 37-53).

3. TÜRKİYE'YE YÖNELİK SEÇMEN DAVRANIŞLARI İZLENİMİ

Seçmenlerin geneli oy kararlarında kişisel çıkar olarak adlandırılan bireysel ekonomi menfiye göre hareket etmektedir (Telatar, 2004'den akt. Çinko, 2016: 105; Çarkoğlu ve Toprak, 2000'den-Adaman ve diğ., 2001'den akt., Çinko, a.g.m., 112). Başka bir deyişle *seçmen ile iktidar arasındaki karşılıklı etkileşimin belirgin bir paya sahip olduğu söylenebilir* (Çinko, a.g.m.: 103-114). *Zira an itibariyle ekonomibencilikçiliğinin bugünkü seyri, seçmen açısından göz ardı edilemeyecek boyuttadır* (Aydın, 2007: 144-150). Güdümlü seçmen davranışlarının sosyo-ekonomik yönleri ile Güneydoğu Anadolu Projesi Bölgesi'nde incelendiği bir çalışmaya göre; *seçmen davranışlarının zaman içerisinde ne yönde değiştiğinin belirlenmesi açısından Türkiye'de birtakım engeller bulunmaktadır*. Bireysel ve toplumsal yönleriyle karmaşık bir süreç olan seçmen davranışlarının niçin sabitleştigi değil, nasıl oy verildiğine bakılmalıdır (Erdoğan, 1992: 276-302). Türkiye Değerler Araştırması'nın 1996, 2007 ve 2011 verilerinin kullanıldığı çalışmanın neticesi; *Türkiye'de siyasal güvenin yüksek olması ile seçime katılma davranışı arasında pozitif bir ilişkinin varlığının kabulüdür*. Dolayısıyla *Türkiye'de siyasal katılım bakımından kısmen seçmen hoşnutsuzluğu yaşanmaktadır* (Çelik Russell, 2016: 437-461).

Siyasal güvene dayanarak Türk halkının %85'inin demokratik siyasal rejimi savunduğu çalışmada, sistemin işleyişini olumlu görenlerin oranı %44'den %19'a kadar düşmüştür. Bu sonuç, ülkedeki siyasal karar alma mekanizmalarını zayıflatacak bir tespit olduğundan ciddiyle ilgilenilmesi gereklidir. *Zira Türkiye'de demokratik siyasal rejim halk tarafından destekleniyor ve fakat işleyişin yetersizliğinden ötürü Türkiye'de siyasal kurumlara güvenmeyenler çoğunlukta kalıyor* (çok güvenenler: %19, güvenenler: %22, güvenmeyenler: %22, hiç güvenmeyenler: %38). Bu aşamada belirtilmelidir ki; çalışmaya söz konusu olan partilerden an itibariyle güncelliğini koruyan sadece Cumhuriyet Halk Partisi ve Milliyetçi Hareket Partisi'dir (Akgün, 2001: 3-11). Buna karşılık an itibariyle *siyasal suskunluğa işaret eden bir halk modelinin oluşması* daha ciddi bir uyarıyı oluşturmaktadır (Kaya, a.g.m., 66). Zira Türkiye gibi gelişmekte olan ülke demokrasilerinde siyasal güven, dikkate alınması gereken siyasal bir faktördür. Bu bağlamda demokrasi teorisyenleri neredeyse her ülkede, demokrasi için güven erozyonunu, siyasal bir araçsal olarak nitelendirmektedir (Akgün, a.g.m., 3-18). Akabinde Kocaeli İli'ndeki başka bir çalışma da *güven unsurunun siyasal toplumsallaşma ve katılım için önemli olduğu varsayımına dayanmaktadır*. Araştırmada *siyasal toplumsallaşma araçlarına güven düzeyinin düşük olduğu bildirilmektedir* (Yolcu, 2017: 48-55). Mersin İli'nden destekleyici başka çalışmada; bireylerin eğitim seviyeleri yükseldikçe siyasal tercihlerinde değişiklikler oluştuğu bildirilmiştir. *Bireylerin sosyo-ekonomik durumlarının, kişisel özelliklerinin ve psikolojik durumlarının siyasal tercihleri belirlediği savunulmaktadır*.

Berberinde 2007 yılında Mersin’de 1000 katılımcıyla Gelir-Siyasal Eğitim İlişisine dayanan uygulama sonuçlarına göre *Dünya’daki siyasal değişikliklerin bizi açısından siyasal tercihlerin anlaşılmasının gerekliliğini belirtmektedir* (Altan, 2011: 313-328). Elazığ, Malatya, Bingöl ve Tunceli merkezlerinde; her seçmenin kamu hizmetlerinin yönetimine bilinçlendirilerek aktif bir şekilde katılımının gerekliliği vurgulanmıştır. Seçmenlerin kamu hizmetlerine aktif katılımı siyasal kaliteye katkıda bulunarak böylelikle demokrasiyi güçlendirecektir. Kalkınmada ilericiyi sağlamak demokrasiyle birlikte toplum barışını güçlendirecektir. *Fakat Türkiye’de karmaşık bir yapıya sahip olan seçmen davranışlarının birçok faktörden etkilendiği göz ardı edilmektedir* (Demirel vd 2013: 306-332). Mart 2009 yerel seçimlerinde Elazığ’daki 413 seçmen; *seçim yaparak yetki verdiği kurumlara dair daha fazla siyasi bilgiye ihtiyacı olduğunu belirtmiştir*. Çünkü analiz sonuçları; seçmenin %59,6’sının bu konuda net bir bilgiye sahip olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla *siyasal bilgi eksikliğini giderici önlemlere ihtiyaç duyulmaktadır* (Doğan ve Göker, 2011: 42-58). 29 Mart 2009 yerel seçimlerine dayanan bir diğer uygulamaya göre; *yerel seçimlerde aday belirlemede Türkiye’nin eksiklikleri bulunmaktadır. Ulusal siyasetin aşırılığının yerel siyaset üzerindeki baskısından dolayı olumsuz etkilerinin oluşabildiği anlaşılmaktadır* (Kamalak vd 2013: 1-7). *Siyasal katılım sadece oy kullanmaktan ibaret değildir. Siyasi karar süreçlerini etkileyen tüm faaliyetler bu süreci yansımasıdır*. Demokrasiye yönelik temel sorun, topluluk kararlarında siyasal erkin kontrol edilebilirlik derecesidir. Sosyal eşitsizlikler nedeniyle artan siyasal katımsızlık önemlidir. *Türkiye’de toplumsal eşitsizlikle katımsızlık oluşmaktadır. Fakat sessiz çoğunluğu oluşturan gruplar giderek dayanışma ihtiyacını pekiştirmektedir*. Bu nedenle bilinçli siyasal katılım yaşamsal önemdedir ve geliştirilmesi gerektiği önerilmektedir (Mütevellioğlu, 2007: 36-51).

SONUÇ

Toplumsal sorunlardan ötürü Ceylanpınar’da oluşan yoğun güvenlik önlemlerinin halk nezdindeki baskın etkilerine yönelik bir çağrıyı yansıtan bu çalışma, *her coğrafyanın yaşadığı siyasi-sosyal çatışmaların kendi coğrafyasına yansıttığı izdüşümler olarak anlamlandırıldığı siyasi psikolojinin gerekli bir yaklaşım olduğunu iddia etmektedir*. Dolayısıyla Ceylanpınar’daki seçmenlerin davranışları; mülteci durumu, etnik çatışmalar, olağan halin yansımaları ve sınır stratejisinden ötürü siyasi psikolojik açıdan sorgulanmıştır. Örtük toplum yapısından ötürü ankete dayalı bir uygulama sürecinin henüz gerçekleştirilemediği Ceylanpınar’da araştırma verileri çek edilen fotoğraflar aracılığıyla sağlanmıştır. Akabinde Türkiye’de gerçekleştirilen seçmen davranışlarına yönelik bilimsel araştırma bulgularıyla geliştirilen yöntem sunulan iddiaya katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın son aşamasında Türkiye özelinde gerçekleştirilen seçmen davranışlarıyla ilgili *genel* araştırma bulgularıyla bir karşılaştırma gerçekleştirilmektedir:

Seçmen davranışlarında ekonomibencilikçiliğinin tespitine yönelik Türkiye özelinde bir karşılaştırılmaya gidildiğinde Ceylanpınar seçmeniyle benzer bulgulara rastlanmaktadır. Nitekim finansal etkenlerin Ceylanpınar seçmenindeki önceliği kanıksanabilir niteliktedir (Kaya, a.g.m., 64-66). Berberinde siyasi ideolojilerce ayrılan bu çalışmanın ideolojilerindeki ısrarlılığa karşın Ceylanpınar’da bir ideoloji kaybı yaşandığı gözlenmektedir. Zira işsizliğin yoğun olarak gözlemlendiği Ceylanpınar İlçesi’ndeki ekonomik şartlar, ideolojilere görece etkindir (Kaya, a.g.e., 42-43). Dahası birçok araştırma bulgusu, seçmen tercihlerini etkileyecek faktörler arasında ekonomiyi göstermektedir (Sarıtaş ve Bütün, a.g.m., 127-152). Dolayısıyla bu bağlamda seçmen davranışlarında finansal faktörlerin belirleyiciği desteklenmektedir. Fakat finansalitenin siyasal pazarlamadaki araçsallığının etik olmasına dikkat edilmelidir. *Nitekim insan her koşulda onurlu yaşamayı hak etmektedir* (Kaya, a.g.m., 7-29). Bu aşamada belki de doğru soru: Finansalitenin satın alamayacağı şeyler var mıdır (Kaya, a.g.e.: 27)? Olabilir...

Seçmen davranışlarında aday imajına yönelik genel bulguların, Ceylanpınar İlçesi’nin siyasi aday beklentilerini desteklemediği anlaşılmaktadır. İstatistiksel olarak karşılaştırmaya gitmek zor görünse de araştırmacının Ceylanpınar İlçesi’ndeki araştırma ve gözlemleri bu durumu doğrulamaktadır. Nitekim Ceylanpınar’ın mevcut yönetime haiz erkani, halkın geneli tarafından şikayet içerikli sorgulanmaktadır. Araştırmacının bu konuda tanıklık ettiği yerel yönetimin, gerçekleştirdiği esnaf ziyaretleri bu sorgulamaya dayanak durumundadır. Söz konusu araştırmaların parti bağımlılığına (Göker ve Doğan, a.g.m., 58) yönelik genel neticesi Ceylanpınar İlçesi açısından belirsizdir. Bu

belirsizlik çok geniş açıklamaları gerektirdiğinden ayrıca değerlendirilmelidir. Çünkü Ceylanpınar'da bu beklentilerin yeteri kadar karşılanmadığı iddiaları yer almaktadır. Başka bir deyişle eğitim düzeyi ve çalışkanlığı sürekli sorgulanan, vatandaşlarla iletişimin zayıf olduğu iddialarının hâkim olduğu bir yönetim mevcuttur. Akabinde Ceylanpınar İlçesi'nde şu anda mevcut olan yönetimin etnikiyet yaklaşımları da halk ifadelerinde sıklıkla eleştirilmektedir; Ceylanpınar'ın yerel yönetimine haiz olan yönetim erkânı, bu çalışmada sunulan görüntüler eşliğinde sürekli yoğun koruma tedbirleriyle ilçe'de hareket etmektedir. Dolayısıyla bu durum vatandaşların Belediye yönetimi mensuplarına erişimini zor kıldığından, bu yoğun koruma tedbirleri insanlarda çekince duygusu uyandırmaktadır. Oysaki siyasetin demokratik sistemlerdeki öneminden ötürü siyasi iktidarları belirleyen seçmenlerin yönetime erişimi önemli görülmelidir (Göker ve Doğan, a.g.m., 43-57). Dolayısıyla Ceylanpınar İlçesi'nin daha temel ve insani sorunları bulunurken, vatandaşların aday imajından anladığı öncelikle memleketine hizmettir... Zira *Ceylanpınar seçmeninde siyasal katılıma giden yolda oluşan tablo siyasal sessizliğe işaret etmektedir* (Kaya, a.g.m., 66-67). Başka bir deyişle, *Ceylanpınar seçmeni, seçim içeriğine hakim bir halk modeli durumunda değildir*. Nitekim %40 oranındaki bir kesimin siyasal kimlik kaybına uğradığının belirtildiği araştırmalar mevcuttur (Avcı ve Hülür, a.g.m., 1638-1650). Araştırma bulgularında vurgulanan istikrarın gerekçesine yönelik olarak, istikrarın ne amaçla kullanıldığını sorgulamanın gerekli olduğu önerilmektedir (Kaya, a.g.m., 68). Nitekim bir yerde demokrasi işliyorsa, o yerdeki vatandaşlar farklı siyasi seçenekler arasında tercih yapma hakkına sahiptir (Damlapınar ve Balcı, a.g.m., 58-76). Başka bir deyişle *toplumsal yapı ve toplum dinamiği de seçmen davranışlarının belirleyicileridir*. Toplumsal şartların bir şekilde seçmen davranışlarındaki etkisi kabul edilmelidir (Kaya, a.g.e., 40). Siyasette dost-düşman veya biz ve onlar ayrımına dayanan parti kimliğinin de seçmen davranışlarını yönlendirdiği (Gökçe vd a.g.m., 1-40) genel bulgular arasındadır. Genel olarak parti bağımlılığının eğitim seviyesi düştükçe önemini arttırdığı bildirilmektedir (Teyyare ve Avcı, a.g.m., 51-69). Bu aşamada eğitim düzeyinin yükselmesiyle daha bilinçli ve dolayısıyla adilane seçmen davranışlarının varlığını kabul etmek gerekir (Kaya, a.g.m., 59). Eğitim seviyesi yüksek olan bireylerin daha bilinçli tercihler ve dolayısıyla beklentilere sahip olduğunu belirten alan araştırmaları (Negiz ve Akyıldız, a.g.m., 171-196) her daim mevcuttur. Stratejik eğilimler de genelde seçmen davranışlarında etkiye bulunmaktadır (Bayraktaroğlu vd a.g.m., 907-920). Genel ve yerel seçimlerin akışındaki farklılıklar bu bulguyu doğrulamaktadır...Yerel seçimlerde, siyasal partilerle aday imajının ve demografik etkenlerin seçmen kararlarındaki etkilerinde (Kılıç, a.g.m., 47-57) bir karşılaştırmaya gidildiğinde bir başka açıdan düşünülmesi gerekir (Kaya, a.g.m., 65)... Zira eğitim gören ve akabinde iyi bir gelire sahip olan kişi daha bağımsız olacaktır. Bu durumdaki seçmen daha fazla düşünebilecek, işi sayesinde etrafıyla daha fazla iletişimde olacağından oy tercihini daha iyi sorgulayabilecektir. Başka bir deyişle gelecek kaygısı azaldıkça, seçmenlerin bireysel düşüncelerine göre oy verebilme ihtimalleri daha yüksek olacaktır (Kaya, a.g.m., 64). Ceylanpınar seçmeninin davranışlarını bu bağlamda hayati mecburiyetleri açısından düşünmek gerekir (Kaya, a.g.e., 40-41). Ayrıca seçim dönemlerinde siyasal partiler ve yerel adayları tarafından seçmeni etkileyebilmek için çeşitli yöntemler denenir (Canöz ve Bakan, a.g.m., 483-505). Siyasal pazarlama alanındaki bulgular; çevreye ait bileşenlerin oy verme davranışında etkili olduğunu savunmaktadır (Hülya vd a.g.m., 400-403). Çevre odaklı oy verme davranışında ise; seçmenlerin ideoloji ve seçime güvenleri arttıkça, çevreye yönelen oy verme davranışlarının artacağı anlaşılmaktadır (Arı vd a.g.m., 4-15). Fakat Ceylanpınar İlçesi seçmenlerinin bu aşamada önemsendiğini söylemek zor görünmektedir. Çünkü referandum sürecinde vatandaşların bilinçlendirilmesine yönelik çalışmalar yeterli olmamıştır. Dahası Ceylanpınar yerel yönetiminin ve beraberindekilerin halkı bilinçlendirebilecek bir eğitim düzeyine sahip olmadığı halk ifadelerinde mevcuttur. Bu doğrultuda bir araştırma (Hülya, a.g.m., 418) seçmen davranışlarında çeşitli etkenlerin belirleyiciliğini kabul etmiştir. Bu etkenlerin sosyo-ekonomik faktörlere dayandığı göz önüne alındığında Ceylanpınar-seçmen davranışlarının şekillendiği finansal, sosyal ve siyasal hava o şehrin siyasal psikolojisini açıklamaktadır. Akabinde geleneksel ve politik pazarlama arasında bir kıyasın yapıldığı araştırma esasen bir eksikliği açıklamaktadır (Bayraktaroğlu, a.g.m., 58-59). Zira politik pazarlama referandum sürecinde yürütülmesi gereken bir işlemdir ve geleneksel pazarlama uygulamalarından farklıdır. Önceliği ise kararsız oyları kazanmaktır. Buna karşılık Ceylanpınar İlçesi'nde halk oylamasına gidilen anayasa

değişikliğini temsil eden referandum sürecinde politik pazarlamanın eksikliği görülmüştür. İnsanlar medya dışında kendilerine yönelik bu karar aşamasında bilinçlendirilmemiştir. Genellendirilen bir başka bulgu ise; siyasi partilerin oy potansiyelini arttırmak için seçmen ideolojilerini kendi görüşleri doğrultusunda politik pazarlama aracılığıyla etkilemeye çalıştıklarıdır (Şengün, a.g.m., 522-527; Çatı ve Aslan, 2003: 255-267). Bu aşamada Ceylanpınar İlçesi'nin seçmen davranışlarında finansal etkenlerin mecburiyetinin, bireylerin siyasi ideolojilerini sürdürme eğiliminin neredeyse yok olmasına neden olduğunu belirtmek yerinde olacaktır (Kaya, 2017: 70). Ayrıca Ceylanpınar İlçesi'nde aileden bağımsız bireysel oy hakkını savunan bireyler çoğu zaman tepkilere maruz kalmaktadır. Dahası; eğer bu birey bir kadın ise bu durumun neticesi daha ağır olabilmektedir! Zira cinsiyet sınırlarının hala hüküm sürdüğü Ceylanpınar'da kadın olmak ağır bir insani maliyeti de taşımaya gerektirir (Kaya, 2017: 31-41). Siyasi pazarlamada seçmenin sadece en çok etkilendiği faktörlere yönelmesini sağlamak, esasen siyasi pazarlamanın her zaman savunulabilecek bir avantajı değildir. Çünkü politik pazarlamayı siyasi etİge dikkat ederek uygulama derecesine her siyasi örgüt dikkat etmeyebilir. Dolayısıyla politik pazarlama yanlış amaçlar için de kullanılabilir (Kaya, a.g.e., 42-43)!

Genel olarak yapılan değerlendirmede seçmen davranışlarına yönelik araştırma bulgularında; demokrafik ve ekonomik etkenler, aday imajının etkisi, politik pazarlamaya yönelik araştırmalar ve siyasi katılımın ağırlığı görülmektedir. Söz konusu araştırmalar gerekli olmakla birlikte yeterli değildir. Bu aşamada bilimsel bir öneriyi paylaşmak yerinde olacaktır. Bu öneri *araştırma sürecini yaşamak* olarak anlandırılabilir. Zira kilit niteliğindeki bilimsel araştırmaların sadece uzaktan uzağa gerçekleştirilen istatistiklerle değerlendirilmesinin yeterli getirileri olmayacaktır. Başka bir deyişle; yenilik içeren bilimsel araştırma süreçlerine araştırmacının tanıklık etmesi gereklidir. Bu durum araştırma sorularının netleşmesine katkıda bulunacağı gibi, söz konusu araştırmacının daha doğru bir değerlendirmeyle çıkarımlara ulaşmasını sağlayacaktır. Ayrıca her kentin kendince öncelikli sorunları mevcuttur. Bir araştırmacı bu sorunlara tanıklık etmediği sürece gerçeğe ulaşamayacaktır. Nitekim *her toplum kendi gerçeğini yaşar*. Yabancı literatürlerin araştırma konusu olarak sunduklarını ezber etmek gerçekçi bir yaklaşım değildir. Zira bir coğrafyaya yönelik bir iddia söz konusuysa, öncelikle o coğrafyanın tanınması araştırmacının dayandığı iddianın haklılık payını ortaya çıkaracaktır. Belki de düşünülen coğrafyanın araştırılması gereken daha öncelikli sorunları vardır... Örneğin, Ceylanpınar İlçesi'nde daha temel ve insani sorunlar mevcut iken aday imajına yönelik araştırmalara yönelmek yerinde olmayacaktır. Çünkü toplumsal ihtiyacı karşılamayacaktır. Dolayısıyla araştırma sürecini yaşamak bu araştırmacının beklentiye dayalı önerisi olarak sunulmaktadır.

İnsani gelişimin toplumsal kalkınmadan ayrı tutulmadığı gerçeğine dayanarak Ceylanpınar-seçmen davranışlarında siyasi-psikoloji yaklaşımının haklı bir yaklaşım olduğu netlik kazanmıştır. Zira araştırmacının her aşamasında yer verilen bilimsel bulgularda söz konusu coğrafyanın siyasi-sosyal ve dahi finansal kaos ve çatışmalarından nasıl etkilendiği bulunmamaktadır. İncelenen seçmen davranışlarında söz konusu coğrafyaların bütününe yansıtan siyasi psikolojisine dair özel bilgiler yetersizdir. Dolayısıyla *seçmen davranışlarında yeni bir yaklaşım olarak öne sürülen siyasi psikoloji yaklaşımının Ceylanpınar İlçesi'nde oluşması bir ilk ise de gelecekteki çalışmalara referans niteliğindedir*. Dahası, siyasi psikoloji yaklaşımı benzer coğrafyalar açısından ve çeşitli bakış açılarıyla gelişime açık mahiyettedir.

KAYNAKÇA

AKGÜN, B. (2001). TÜRKİYE'DE SİYASAL GÜVEN: NEDENLERİ VE SONUÇLARI. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 56 (4). Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ausbf/article/view/5000053633/5000050949>

ALTAN, C. (2011). EĞİTİM-SİYASAL EĞİLİM İLİŞKİSİ: MERSİN ÖRNEĞİ. Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 12 (1). Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875081.pdf>

ARI, E, YILMAZ, V, BAŞKAN, E. (2015). SEÇMEN OY VERME DAVANIŞININ BELİRLENMESİ İÇİN BİR YAPISAL EŞİTLİK MODEL ÖNERİSİ: YALOVA İL'İ MAHALLİ İDARELER SEÇİMİ ÖRNEĞİ. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi. 7 (3), 1-17. Retrieved from <http://www.mulkiyederji.org/uaifd/article/view/5000182514/5000161577>

- AVCI, K, HÜLÜR, A. BANU. (2016). SİYASAL SEÇİM VAATLERİNİN SEÇMENİN OY VERME KARARINA ETKİSİ: 2015 KASIM SEÇİMLERİ BOLU ÖRNEĞİ. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 9 (43). Retrieved from http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt9/sayi43_pdf/sayi43_iktisat.htm
- AVCILAT, M. YÜKSEL, YAKUT, E. (2015). YAPAY SİNİR AĞLARI ÇOKLU LOJİSTİK REGRESYON VE ÇOKLU DİSTRİMİNANT ANALİZ YÖNTEMLERİNDEN YARARLANARAK YEREL SEÇİMLERDE SEÇMEN TERCİHLERİNİN BELİRLENMESİ: OSMANİYE İLİ UYGULAMASI. Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi, 7 (2), 207-224. Retrieved from <http://www.mulkiyedergi.org/uafid/article/view/5000182504/5000161500>
- AYDIN, M. KEMAL. (2007). EKONOMİK PERFORMANS SEÇİM SANDIĞINA YANSIDI MI? ResearchGate, *Bilgi*, 15 (2), 144-150'de yayımlanmıştır. Retrieved from: <https://www.researchgate.net/publication/290106259>
- BAYRAKDAROĞLU, F, UZUN, T, ÖZKOÇ, H. Hicret. (2016). SİYASAL PAZARLAMA KAPSAMINDA SEÇMENLERİN STRATEJİK OYLAMA EĞİLLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: MENTEŞE ÖRNEĞİ. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 21 (3), 907-922. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/sduibfd/issue/24697/261195>
- BAYRAKTAROĞLU, G. Güdüm. (2002). GELENEKSEL PAZARLAMADA POLİTİK PAZARLAMANNIN YERİ. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (3), 58-82. Retrieved from http://www.sbe.deu.edu.tr/dergi/ARSIV_4_3.htm
- BOYRAZ, ELİF. (2017). SEÇMEN KİMDİR, NE İSTER? YEREL SEÇİMLERDE SEÇMEN PAZARININ BÖLÜMLENDİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 31 (1), 1-27. Retrieved from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniibd/article/view/5000147554>
- CANÖZ, K. (2010). SEÇMEN TERCİHİNDE ADAY İMAJININ ROLÜ: 29 MART 2009 YEREL SEÇİMLERİ ÖNCESİNDE KONYA SEÇMENİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA. Selçuk İletişim, 6 (2), 95-114. Retrieved from <http://josc.selcuk.edu.tr/article/view/1075000113/1075000108>
- CANÖZ, K, BAKAN, Ö. (2015). TÜRKİYE'DE EĞİTİMLİ SEÇMENİN YEREL SEÇİMLERDE OY VERME KRİTERLERİ. Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 15/1(37), 483-509. DOI: 10.21563/sutad.187060 Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/sutad/issue/17841/187060>
- ÇAĞLAR, N, GELİR, Y. (2014). YEREL SEÇİMLERDE ADAY İMAJI: 30 MART 2014 YEREL SEÇİMLERİ ÖNCESİNDE ISPARTA SEÇMENİ ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 16 (2), 27-50. DOI: 10.5578/JSS.8024 Retrieved from http://www.sbd.aku.edu.tr/?page_id=46
- ÇAKIR, H, BİÇER, A. (2015). TÜRKİYE YEREL SEÇİMLERİNDE SEÇMEN TERCİHLERİNİ ETKİLEYEN KRİTERLER: 30 MART 2014 YEREL SEÇİMLERİ KAYSERİ ÖRNEĞİ. Erciyes İletişim Dergisi, 4 (1), 98-112. DOI: 10.17680/akademia.v4i1.5000078178 Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/erciyesakademia/issue/5872/77693>
- ÇALIŞIR, V. (2017). KIRDA SİYASAL DAVRANIŞ: ÇUKUROVA ÖRNEĞİ. Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi (OPUS), 7 (12), 145-156. DOI: 10.26466/opus.319362 Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/opus/issue/29950/319362>
- ÇATI, K, ASLAN, S. (2003). POLİTİK PAZARLAMA AÇISINDAN SEÇMEN KARARLARINDA ETKİLİ OLAN FAKTÖRLER VE SİVAS ÖRNEĞİ. Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 17 (3-4), 255-270. Retrieved from <http://e-dergi.atauni.edu.tr/atauniibd/article/view/1025003605>
- ÇELİK, RUSSEL Ö. (2016). TÜRKİYE'DE SEÇİME VE GELENEKSEK OLMAYAN SİYASAL FAALİYETLERE KATILIMI ETKİLEYEN BİREYSEL SEVİYE FAKTÖRLER. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 71 (2), 437-463. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ausbf/article/view/5000187617>
- ÇİNKO, L. (2006). SEÇMEN DAVRANIŞLARI İLE EKONOMİK PERFORMANS ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN TEORİK TEMELLERİ. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 61 (1). Retrieved from http://politics.ankara.edu.tr/index.php?bil=bil_sbfdergisi&cilt=61&sayi=1
- DAMLAPINAR, Z, BALCI, Ş. (2005). SEÇMEN ZİHNİNDEKİ ADAY İMAJINI BELİRLEYEN ETKENLER: 28 MART 2004 YEREL SEÇİMLERİ ALAN ARAŞTIRMASI. Selçuk İletişim, 4 (1), 58-79. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/josc/issue/19012/200792>
- DEMİR, İ. Cemil. (2013). SEÇMEN DAVRANIŞLARININ OLUŞUMUNDA VERGİ PROPAGANDASI: AMPİRİK BİR ÇALIŞMA. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13 (1), 37-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.11616/AbantSbe>. Retrieved from <http://sbedergi.ibu.edu.tr/index.php/sbedergi/article/view/529>

DEMİREL, E. TURAN, YATKIN, A, DÜŞÜKCAN, M, DERİN, N, ÇAKINBERK, A, GÜVEN, M. (2013). YEREL SİYASETTE SEÇMEN BAĞLILIĞINI BELEDİYE HİZMET KALİTESİ ARACILIĞIYLA OLUŞTURMAK: TRB-1 BÖLGESİ ÖRNEĞİ. The Journal of Academic Social Science Studies, 6 (4), 305-336.

DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS884> Retrieved from <https://www.jassstudies.com/DergiTamDetay.aspx?ID=884&Detay=Ozet>

DOĞAN, Â, GÖKER, G. (2011). YEREL SEÇİMLERDE SEÇMENLERİN SİYASAL BİLGİ DÜZEYİ: ELAZIĞ SEÇMENİ ÖRNEĞİ. e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), 6 (1). Retrieved from https://www.academia.edu/11902831/Yerel_Se%C3%A7imlerde_Se%C3%A7menlerin_Siyasal_Bilgi_D%C3%BCzeyi_El_az%C4%B1%C4%9F_Se%C3%A7meni_%C3%96rne%C4%9Fi?auto=download

DÖKMEN, G, OVA, C. (2016). VERGİLERİN SEÇMEN DAVRANIŞLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ. Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, 7 (15), 20-37. DOI: [10.21076/vizyoner.252104](https://doi.org/10.21076/vizyoner.252104) Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/vizyoner/issue/23672/252104>

DURAN, H. (2005). SİYASAL KATILMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: TAVŞANLI-KÜTAHYA ÖRNEĞİ. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 05 (13). Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/dpusbe/issue/4755/65319>

ERDOĞAN, M. Murat. (1992). OLAĞANIŞI OY VERME DAVRANIŞI VE MOBİLİZE KATILIM: GÜNEYDOĞU ANADOLU PROJESİ BÖLGESİNDE TOPLU OY VEREN KÖYLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilimler Fakültesi Dergisi, 47 (1). Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ausbf/article/view/5000054004/5000051319>

EROĞLU, A. HÜSREV, BAYRAKTAR, SUMRU. (2010). SİYASAL PAZARLAMA UYGULAMALARININ SEÇMEN TERCİHLERİ ÜZERİNE ETKİLERİ-İZMİR İLİ ÖRNEĞİ. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10/2 (12), 187-207. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/sbe/issue/23190/247701>

GÖKÇE, O, AKGÜN, B, KARACOR, S. (2002). 3 KASIM SEÇİMLERİNİN ANATOMİSİ: TÜRK SİYASETİNDE SÜREKLİLİK VE DEĞİŞİM. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 4, 1-44. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/susead/issue/28439/302944>

GÖKER, G, DOĞAN, A. (2015). YEREL SEÇİMLERDE ADAY FAKTÖRÜ: ELAZIĞ SEÇMENİNİN ADAY PROFİLİ BEKLENTİLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Fırat Üniversitesi Harput Araştırmaları Dergisi, 2 (2), 43-59. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/had/issue/32298/358852>

GÜL, H, CANSEVER, N, TURHAN, M. (2015). 2011 GENEL VE 2014 YEREL SEÇİMLERDE ISPARTA'DA SEÇMEN DAVRANIŞI ANALİZİ. Toplum ve Demokrasi, 9 (19-20), 225-241. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/toplumdd/issue/22712/242418>

HÜLYA, Ö, ÖZMEN, A, TOPÇU, B, YÜKSEL, B. (2011). SİYASAL PAZARLAMA FAKTÖRLERİNİN SEÇMEN EĞİLİMLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: AFYONKARAHİSAR İL MERKEZİNDE BİR UYGULAMA. e-Journal of New World Sciences Academy Social Sciences (NWSA), 3C0081, 6 (4), 400-421. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/nwsasocial/issue/20097/213646>

KAMALAK, İ, KİRİŞ, HAKAN M, GÜL, H. (2013). TÜRKİYE'DE SİYASAL PARTİLERİN BELEDİYE BAŞKAN ADAYI BELİRLEME ETKİNLİĞİNİN 29 MART 2009 YEREL SEÇİMLERİ ÇERÇEVESİNDE DEĞERLENDİRİLMESİ. Çağdaş Yerel Yönetimler, 22 (3), 1-30. Retrieved from http://www.todaie.edu.tr/yayinlar/dergi_goster.php?kodu=1132&dergi=2

KARACOR, S, GÖZÜM, P. (2012). TÜRKİYE'DE SEÇMEN TERCİHLERİNİN OLUŞMASINDA SEÇİM KAMPANYALARI VE SİYASAL PAZARLAMANNIN ROLÜ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 12 (24), 403-426. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/susead/issue/28411/302320>

KAYA, A. (2017). SİYASİ İDEOLOJİLERİN FİNAŞOSYAL FAKTÖRLER ÜZERİNDEKİ BELİRLEYİCİLİĞİNİN KAMU POLİTİKALARINA SEÇMEN DAVRANIŞLARIYLA YANSIMASI: CEYLANPINAR İLÇESİ REFERANDUM ANATOMİSİ. II. Eureka International Congress (EUREFE'17), 27-29 Temmuz, 2 (2), 57-72, Aydın-TÜRKİYE. Retrieved from <http://eurefe.org/tr/tam-metin-kitabi/>

KAYA, A. (2017). SİYASİ PSİKOLOJİ. Lap Lambert Academic Publishing, 2017-12-11, ISBN-13: 978-3-659-79564-0. Retrieved from <https://www.morebooks.de/tr/search?utf8=%E2%9C%93&q=siyasi+psikoloji>

- KILIÇ, A. Esra. (2013) SEÇMEN TERCİHİNDE İMAJ FAKTÖRÜ: SİYASAL PARTİ VE ADAY İMAJI KARŞILAŞTIRMASINA YÖNELİK BİR ADAY ARAŞTIRMASI. Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Bahar/13 (36). Retrieved from <http://iletisimdergisi.gazi.edu.tr/site/index.php/IKAD/article/view/46>
- METİN, N. (2010). SEÇMENLERİN SİYASİ TERCİH MODELİ. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 12 (1), 362-387. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/trakyasobed/issue/30225/326355>
- MÜTEVELLİOĞLU, N. (2007). YÖNETİM DIŞI ÖRGÜTLERDE ÜYELERİN KARAR SÜREÇLERİNE KATILIMI. İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, 9 (1). Retrieved from <https://www.isguc.org/?p=article&cid=269&cilt=9&sayi=1&yil=2007>
- NEGİZ, N, AKYILDIZ, F. (2012). YEREL SEÇİMLERDE SEÇMENİN TERCİHİ ÜZERİNDE AD AY İMAJININ ETKİSİ. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12/1 (15), 171-199. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/sbe/issue/23237/248115>
- ÖZYURT, C. (2010). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN SİYASAL KATILIM DAVRANIŞLARI: 29 MART 2009 YEREL SEÇİMLERİ, BALIKESİR ÖRNEĞİ. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 9 (33), 289-320. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/esosder/issue/6147/82537>
- POLAT, C, KÜLTÜR, B. (2006). GENÇ VE POTANSİYEL SEÇMENLER GÖZÜYLE SİYASİ LİDER ÖZELLİKLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ: SİYASAL PAZARLAMA BAKIŞ AÇISIYLA LİSE VE ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİ ÜZERİNE BİR UYGULAMA. İstanbul Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi, 06 (35), 191-213. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/iuisiyasal/issue/601/6059>
- SARITAŞ, A, BÜTÜN, R UTKU. (2016). SİYASİ PAZARLAMA FAALİYETLERİNİN SEÇMEN DAVRANIŞLARI AÇISINDAN ÖNEMİ: BİR UYGULAMA. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 16/3 (125), 127-156. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/sbe/issue/27211/292180>
- ŞENGÜN, H İBRAHİM. (2016). POLİTİK PAZARLAMA ARAÇLARININ SEÇMEN DAVRANIŞLARINA OLAN ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA: DİCLE ÜNİVERSİTESİ İKTİSADİ VE İDARİ BİLİMLER FAKÜLTESİ ÖRNEĞİ. International Journal of Social Sciences and Education Research (IJSER), 2 (2), 522-530. DOI: 10.24289/ijsser.279063 Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijsser/issue/26513/279063>
- TEYYARE, E, AVCI, M. (2016). YEREL SEÇİMLERDE SEÇMEN DAVRANIŞLARI: 2014 YEREL SEÇİMLERİ VE ZONGULDAK İLİ ÖRNEĞİ. Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 4 (1), 51-76. Retrieved from <http://www.siyasetekonomiyonetim.org/index.php/sevad/article/view/374>
- TOPBAŞ, H. (2010). DAVID EASTON'UN SİYASAL SİSTEM KURAMI BAĞLAMINDA SİYASAL KATILMA: ERZURUM SEÇMENİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Gazi Üniversitesi İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi, Bahar/10(30), 81-112. Retrieved from <http://www.iletisimdergisi.gazi.edu.tr/arsiv.php>
- TUNÇER, M, ARIMAN, Y. (2016). AİLE VE ÇEVRE, GENEL EKONOMİK GÖRÜNÜM VE VERGİ FAKTÖRLERİNİN SEÇMENLERİN SİYASİ TERCİHLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: TRABZON İLİ ÖRNEĞİ. International Journal of Social Sciences and Education Research, 2 (1), 219-231. DOI: 10.24289/ijsser.279099 Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/ijsser/issue/26514/279099>
- UÇANOK, B, SUDAGEZER, E, SEFERCİOĞLU, S. (2010). TÜRKİYE'DEKİ SEÇMENİN OY VERME DAVRANIŞI ÜZERİNDE SÖYLEMİN ETKİSİ. Marmara İletişim Dergisi, Ocak (16). Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/maruid/issue/25257/267006>
- YILDIRIM, M. (2014). PARTİ ADAY TERCİHLERİNİN SEÇMEN DAVRANIŞLARINA ETKİSİ: 2009 YEREL SEÇİMLERİ UŞAK İLİ ÖRNEĞİ. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14 (17), 15-38. DOI: 10.5505/pausbed.2014.36035 Retrieved from <http://pausbbed.pau.edu.tr/jvi.asp?pdire=pausbbed&plng=tur&un=PAUSBED-36035>
- YILMAZ, C, AYGÖREN, O, ÖZDEMİR, Ö (2012). TÜRKİYE'DE SİYASİ KUTUPLAŞMAYI OLUŞTURAN UNSURLAR: SEÇMEN TERCİHLERİNDE EKONOMİK OY VERME DAVRANIŞINDAN TOPLUMSAL TRAVMA KURAMINA KADAR BİR DİZİ ETKENİN GÖRECE ETKİLERİ. *BİLGESSEL*. İktisat İşletme ve Finans, 27 (311), 09-39. DOI: 10.3848/iif.2012.311.3228 Retrieved from <http://www.iif.com.tr/index.php/iif/article/view/iif.2012.311.3228>
- YOLÇU, N. (2017). SİYASAL KATILIM DÜZEYİ VE SİYASAL TOPLUMSALLAŞMA ARAÇLARINA YÖNELİK GÜVEN ÖLÇÜMÜ: KOCAELİ İLİ ÜZERİNE AMPİRİK BİR ÇALIŞMA. Erciyes İletişim Dergisi *akademia*, 5 (1), 40-58. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/erciyesakademia/article/view/5000209051>

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-20-3

DOI: 10.21733/ibad.411995

ÖN ERGENLİK DÖNEMİNDEKİ ÜSTÜN ZEKÂLI GENÇLERİN EMPATİ ALGISININ BENLİK SAYGISINA ETKİSİNİN İNCELENMESİ Alev KURU¹

58

Özet

Bu çalışma 10-14 yaşını kapsayan ön ergenlik dönemindeki üstün zekâlı gençlerin empati algısının benlik saygı düzeyine etkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Bu araştırmanı problem cümlesi, "Ön ergenlik dönemindeki üstün zekâlı gençlerin empati algısının benlik saygı düzeyine etkisi var mıdır?" şeklinde belirlenmiştir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılında, İstanbul ilinde 10-14 yaşlarındaki katılım sağlayan üstün zekâlı gençlerin 154'ü kız, 212'si erkektir. Bilsen ve özel eğitim kurumlarındaki öğrencilerin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmada üstün zekâlı çocukların cinsiyet değişkenine göre özsaygı ortalamaları incelendiğinde ise Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmada ise üstün zekâlı kız çocuklarının lehine sonuç çıkmıştır. Araştırmada kardeş sayısı değişkeni Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde ise Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı puanları kardeş sayısı durumunda tek çocuk lehine olduğunu göstermektedir. Araştırmada cinsiyet ile Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara ulaşılmada, kız çocuklarının yapıları gereği hem aile ortamlarında hem akranlarının olduğu sosyal ortamlarda daha girişken, konuşma yetisinin erkek çocuklara göre daha çabuk gelişmesi, iletişime açık, sorunlara pratik çözüm bulmada etkinlikte daha çabuk uzmanlaşması, duygusal açıdan rollere daha rahat girebildiklerinden dolayı söyleyebiliriz. Araştırma bulgularında toplam özsaygıda cinsiyet değişkeninde anlamlı ilişki bulunmazken, literatür incelendiğinde ise araştırmanın bulgularından farklı olarak, erkek çocuklarının özsaygı puanlarının daha yüksek çıktığı sonuçlarda saptanmıştır. Bunun nedeninin tek çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına dair daha ilgili tutum ve davranışa sahip olmasından ötürü olduğu düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Üstün zekâ, empati, benlik saygısı, ergenlik.

¹ Uzman Alev KURU, İstanbul Aydın Üniversitesi Çocuk Gelişimi, Türkiye, alewkuru@gmail.com,

THE INVESTIGATION OF EMPATHY EFFECTS ON GIFTED CHILDREN TO SELF ESTEEM LEVELS IN ADOLESCENT PERIOD

Abstract

This study was carried out to investigate the effect of empathy perception on the level of self-esteem of pre-adolescent gifted young people aged 10-14 years. This researcher's problem culminated with the question, "Is there any effect on the self-esteem level of empathy perception of gifted youngsters during pre-adolescence?" Research is the relational screening model of quantitative research methods. This research was conducted in 2016-2017 academic year, 154 of the gifted young people participating in the ages of 10-14 in İstanbul, 212 girls. It is seen that when the self-esteem averages according to the gender variable of the gifted children in the study are examined, it is seen that there is a meaningful difference between the Domestic Family Self-esteem subscale scores between the boys and boys in the gifted. In this differentiation, gifted girls have been successful. When the number of siblings was examined in the study, it was observed that there was a significant difference between Social Self-Esteem, Academic Self-Esteem and Self-esteem subscale scores when the Self-Esteem Scale and its sub-dimensions were examined. This variation shows that Social Self-Esteem, Academic Self-Esteem and Self-esteem scores are in favor of a single child in the case of sibling numbers. When the relationship between gender and empathy scale and its sub-dimensions were examined, it was found that there was a significant difference between total score of the scale, emotional empathy and cognitive empathy subscale scores between boys and girls with gifted children. we are more active in the social environments where the peers are in the environment, the communication ability is developed more quickly than the boys, communication is faster, the experts are more efficient in finding practical solutions to the problems and emotional roles are more comfortable. While there was no significant relationship between gender variables in total self-esteem in the research findings, when the literature was examined it was found out that the self-esteem scores of boys were higher than the findings of the research. It is believed that this is due to the fact that parents with single children have more relevant attitudes and behavior towards their children.

Keywords: Gifted, empathy, self-esteem, adolescent.

GİRİŞ

Zekâ kelimesi kökü itibariyle Latince'den gelmekte olup, "Intelligentia" zekâ kavramını ifade eder. Edebiyat ve felsefeye ilgi duyan zamanının başarılı hukukçularından olan Marcus Tullius Cicero (M.Ö), tarafından ilk kez kullanıldığı bilinmektedir. İngiliz fizyolog ve sosyolog olan ve ayrıca Charles Darwin'e evrim teorisinde rakip olan Herbert Spencer (1861)'ın yazdıkları sayesinde aynı zamanda psikolojinin de konusu olmuştur. Araştırmacıların çoğu kendi perspektifinden zekâ hakkında tanım yapmıştır. Bu tanımlar zekânın değişik yönlerine ayna tutarak, ön plana çıkmasını sağlamıştır. Ortak kanaate varan bir tanım olmamakla birlikte zekâ; genel zihin gücüdür (Baymur, 1978). Zekâ terimi; soyut-somut durumunu idrak edebilmeyi ve bunu anlaşılır kılmayı da ifade eder. Zekâ; muhakeme ederek, kavram ve algılar yoluyla zihinsel işlevlerle uyum içinde eşlik edebilmeye yönelik kullanılan yeteneklerin geneli olarak tanımlanmaktadır (Şener ve Dereboy, 1995).

Bazı kuramcılarının zekâ hakkında tanımları şu şekildedir: Joan Huarte (1575); zekâ için, yaratıcı olma, öğrenme ve öğrenme sonucu bir neticeye varma kabiliyeti olarak ifade etmiştir (Örs, 1995). Alfred Binet (1905); zekâ, iyi akıl yürüterek, sonuç çıkarma, hüküm verme ve bireyin kendini objektif açıdan eleştirebilme kabiliyeti diye ifade ederken, Edward L. Thorndike

(1986); zekâyı, gerçek olay ya da durumlar için iyi tepki davranışı bulunabilme yeteneği olarak açıklamıştır

1.1. Problem Durumu

Araştırmada 10-14 yaşları arasındaki ön ergenlik dönemindeki çocukların empati algısının benlik saygısına etkisini bazı değişkenler açısından incelenmesi problem durumunu oluşturmaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

1.10-14 Yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı düzeylerinin, ölçeğin alt boyutları olan sosyal özsaygı, ev aile özsaygı ve akademik özsaygı ve toplam ölçek puanlarının, cinsiyet ve kardeş sayısı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

2. 10-14 Yaşları arasındaki üstün zekâya sahip çocukların empati eğilimlerinin, ölçeğinin alt boyutları olan duygusal empati, bilişsel empati puanlarının, cinsiyet ve kardeş sayısı bağımsız değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

3. Üstün zekâya sahip çocukların benlik saygısı ve empati düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

2. Üstün Zekâlı Bireyler

Geçmişten günümüze üstün zekâ için kuramlar geliştirilmesine rağmen tanımı için ortak bir noktada buluşulamamıştır (Leana, 2005). Avrupa Parlamentosunun 1994' te yapmış olduğu oturumunda, özel gereksinime ihtiyaç duyan ve azınlık olarak nitelendirilen üstün zekâlı – yetenekli çocuklara ait düzenlemeler yapılması için karar alınmıştır (Uzun, 2006). İngiltere, üstün zekâlı bireylerin eğitimi için sağladığı olanaklarla, okullarında özel düzenlemeler yapmıştır. Renzulli (1999), üstün zekâ ile yeteneğin, üç faktörün etkileşim sağlamasıyla meydana geldiğini öne sürer. Bu faktörler; olması gerekenden fazla sorumluluk alma, ortalamanın üstünde genel zekâ veya yetenek, yaratıcılığın çok üst seviyede olmasıdır. Üstün zeka ve yetenek için Gagne (2003); “çocukların içsel ve dışsal tepkimeleriyle etkileşim kurması sonucunda gelişen yeti ve kabiliyetleri olarak açıklarken, üstün zeka ve yetenek için üst derecedeki bilişsel kabiliyetlerin, duyguların yoğunluğuyla karışmasıyla sıra dışı tecrübeler ortaya çıkmasıyla, senkronik olmayan yani zeka seviyesinin daha da artacağı anlamındaki gelişme olarak tanımlamıştır.

2.1. Üstün Zekâlı Çocukların Sosyal Gelişim Özellikleri

Üstün zekâlı çocukların eğitim hayatlarında yüksek başarılar göstermesi, akranları tarafından bu çocuklara lakap takılmasına neden olabilmektedir. Böyle bir durumla karşılaşan üstün zekâlı ve

yetenekli çocukların savunma olarak kendilerini arkadaş çevresine kapattığı gözlenebilir, arkadaş gruplarında dışlanma hissi yaşayabilir. Bu histen kurtulmak isteyen üstün zekâlı ve yetenekli çocukların akademik performanslarında azalmalar görülebilir (Özbay, 2013). Üstün zekâlı çocuklar sosyal çevreleriyle uyumsuzluk yaşayabilirken, lider vasıflarını kullanarak sıkı bağları olan arkadaş gruplarına da sahip olabilirler. Özellikle espri anlayışlarının zengin olması üstün zekâlı ve yetenekli bireyleri sosyal çevrelerinin ilgi odağı yapabilmektedir. Eğlenceli bakış açısı ile konuşma kabiliyetlerini bir arada sunduklarında, kısa zamanda akranlarının vazgeçilmez grup lideri konumuna gelebilmektedirler (Metin, 1999; Davis, 2014; Baykoç, 2010).

2.2. Empati Kavramı

Empati terim olarak ilk defa 19. yüzyılda Alman psikolog Lipps (1897) tarafından dışarıda bulunan nesneyi bireyin kendisinde bulması, sahiplenmesi anlamında kullanılmıştır. Empati kavramı Fransızca kökenli bir kelimedir ve “*empathie*”den dilimize çevrilmiştir (Özşahin, 2017). Titchener (1909) “*empathy*” kavramını insanların duygusal hayatlarının etkin olarak anlaşılması, bireyin dünyasına girmek anlamında kullanmıştır (Dökmen, 1997). Empati üzerine çalışmalarıyla ön planda olan C. Rogers (1983) ise empati kavramı için durumdan çok süreç odaklı olduğunu ifade etmiştir.

Bireyin karşısındaki insanın duygu ve düşüncelerini anlaması, hissetmesi, yerine koyması ve bu durumdan yola çıkarak ona iletmesi şeklinde tanımlanmıştır. Ford (1979) empati kurmak için önceliğin kişinin benmerkezci olmaması gerektiğini savunmuştur. Benmerkezci olmayan tutumdur. Karşımızdaki kişiye empati kurmamızın önceliği o kişinin yaşama bakış açısına ulaşmaktan geçen etkin dinlemedir ve rol değişimidir (Cüceloğlu, 1999).

2.3. Benlik Saygısı Kavramı

Bireylerin kişiliklerinin tabanında “ben” kavramı yer alır. Ben merkezin çekirdeği olan “öz ben” ise hayata geldiğimiz andan itibaren yakın çevremizle süregelen iletişimdir. Benlik saygısı bireyin, kişilik özelliklerinden tutun, sosyalleşirken girdiği role kadar çoğu bilgilerin kaynağıdır. Bu geniş yelpazenin birleşenleri sonucu benlik kavramı ortaya çıkmaktadır (Leary ve Baumeister, 2000). Benlik kavramı, bireylerin kendine ait gerçek bildiği, zamanla öğrendiği görüş, ilke, prensip, inançlarından oluşan heterojen yapıya sahip olan etkin bir olgudur (Avşaroğlu ve Üre, 2007).

Benlik saygısı, kişinin kendine güvenip, saygı duyması ve kendisiyle barış halinde olmasıdır (Esenay, 2002). Benlik saygısı, kişilerin kendilerini nasıl ifade ettiği nasıl kabul edip ya da nasıl

kabul etmediği gibi isteklerinin sonucudur. Kişinin kendini ne kadar değerli hissettiğini ifade eder (Cevher ve Buluş, 2007). Benlik saygısı, bireyin kendini sürekli değerlendirerek tanınmasıdır. Bu değerlendirmeyi yaparken kendisi için kabul gördüğü ya da görmediği özellikleri eleyerek yol alır. Kendi için neleri başarıp, nerelere önem verdiğini ortaya çıkaran tutumdur. Bu tutum sonradan ya davranışlara ya da sözel iletişime yansır (Coopersmith, 1967).

Benlik saygısının sağlıklı olması, bireylerin kendisine hata yapabilme payı bırakan, kendisiyle barış ve uyum içinde olan, hedeflerine gerçek anlamda nasıl ulaşacağını gören, sorumluluk sahibi, iradesine sahip çıkmasıyla bağlantılıdır (Ünsar ve İşsever, 2003; Ören, 2007). Çocukluk yaşamımızın ilk yıllarından itibaren benlik saygısı ailemizin bizimle olan iletişimiyle başlar ve zamanla gelişim gösterir. Çocuklar kendilerindeki bedensel ve bilişsel yeteneklerini icraata dönüştürürken aynı zamanda kendilerini değerlendirme şansı bulur. Aile içinde değer görme derecesi ve zekâ seviyesinin normal ya da normal üstü olma durumu çocukların kendisiyle ilgili fikir edinmelerini sağlar. Bu fikirler zamanla farkındalığı daha fazla arttırarak benlik saygını oluşturur (Demiriz ve Öğretir, 2007).

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli karşılaştırma türünde olduğu için en az iki değişkenin olması gerekir. Ayrıca bağımsız değişkenler gruplandırılarak, diğer bağımlı değişkenlerle aralarında değişim söz konusu olup olmadığı incelenir (Karasar, 2010).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni 10-14 yaş grubunda olan üstün zekâlı çocukları kapsamaktadır. Bu araştırma, 2016-2017 öğretim yılında, İstanbul ilinde 10-14 yaşlarındaki katılım sağlayan üstün zekâlı gençlerin 154'ü kız, 212'si erkektir. Bilsen ve özel eğitim kurumlarındaki 366 gönüllü öğrencilerin gönüllü katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Tablo3.2.1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kadın	154	42,1
	Erkek	212	57,9
	Toplam	366	100
Kardeş Sayısı	Tek Çocuk	101	27,6
	2 Kardeş	197	53,8
	3 Kardeş ve üstü	68	18,6
	Toplam	366	100

Tablo 3.2.1’de görüldüğü üzere, örneklem grubunun 154’ü (%42,1) kız; 212’si (%57,9) erkektir. Öğrencilerin 101’inin (%27,6) tek çocuk olduğu; 197’sinin (%53,8) 2 kardeş olduğu; 68’inin (%18,6) 3 kardeş ve üzeri olduğu görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden verilerin elde edilmesi için “Kişisel Bilgi Formu”, üstün zekâlı çocukların benlik saygılarını belirlemek amacıyla “Coopersmith Özsaygı Envanteri, empatik eğilimlerini belirlemek amacıyla ise “ KA-Sİ Ergenler İçin Empatik Eğilim Ölçeği (KA-Sİ EEF)” kullanılmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak “SPSS 16.0” programında çözümlenmiştir.

4. Bulgular

Tablo 4.1.Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	SS	Sh _x	t Testi		
						t	Sd	P
Sosyal Özsaygı	Kız	154	6,42	1,71	,138	1,519	364	,130
	Erkek	212	6,14	1,75	,120			
Ev Aile Özsaygı	Kız	154	6,29	1,57	,126	2,058	364	,040*
	Erkek	212	5,92	1,81	,124			
Akademik Özsaygı	Kız	154	6,20	1,72	,139	1,409	364	,160
	Erkek	212	5,93	1,90	,130			

Özsaygı	Kız	154	35,89	8,09	,65	1,378	340,263	,173
	Erkek	212	34,68	8,57	,59			

*p<.01

Tablo 4.1 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet bağımsız değişkeni ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, özsaygı algısı puanlarının kızların lehine ($t=1,409$; $p<.05$) olduğunu göstermektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocuklarının erkelere göre olumlu benlik algılarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Analiz sonucuna göre sosyal özsaygı, akademik özsaygı ve genel özsaygının cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmektedir.

Tablo 4.2.Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşıp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

<i>f , \bar{x} ve SS Değerleri</i>					<i>ANOVA Sonuçları</i>					
Puan	Gruplar	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P
Sosyal Özsaygı	Tek Çocuk	101	6,51	1,53	G. Arası	33,058	2	16,529	5,616	,004*
	2 Kardeş	197	6,33	1,78	G. İçi	1068,310	363	2,943		
	3 Kardeş veya Üstü	68	5,65	1,79	Toplam	1101,369	365			
	Toplam	366	6,25	1,74						
Ev Aile Özsaygı	Tek Çocuk	101	6,18	1,76	G. Arası	9,016	2	4,508	1,534	,217
	2 Kardeş	197	6,14	1,62	G. İçi	1066,842	363	2,939		
	3 Kardeş veya Üstü	68	5,75	1,89	Toplam	1075,858	365			
	Toplam	366	6,08	1,72						
Akademik Özsaygı	Tek Çocuk	101	6,20	1,801	G. Arası	30,364	2	15,182	4,643	,010*
	2 Kardeş	197	6,17	1,80	G. İçi	1186,936	363	3,270		
	3 Kardeş veya Üstü	68	5,44	1,84	Toplam	1217,301	365			
	Toplam	366	6,04	1,83						
Özsaygı	Tek Çocuk	101	36,29	8,09	G. Arası	494,229	2	247,115	3,566	,029*
	2 Kardeş	197	35,42	8,38	G. İçi	25153,763	363	69,294		
	3 Kardeş veya Üstü	68	32,88	8,49	Toplam	25647,992	365			
	Toplam	366	35,19	8,38						

*p<.01

Tablo 4.2.incelendiğinde, kardeş sayısı durumu ile Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları olan Sosyal Özsaygı, Ev Aile Özsaygı, Akademik Özsaygı, Genel Özsaygı toplam puanlarının arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Toplam Özsaygı puanları kardeş sayısı durumunda tek çocuk lehine olduğunu ($F=5,616, F=4,643, F=3.566;p<.05$) göstermektedir. Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı çocukların kardeş sayısı durumunda tek çocuk olma durumu açısından olumlu benlik saygısının daha yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.3 Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Cinsiyetine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar T Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	n	\bar{x}	SS	Sh _g	t Testi		
						t	Sd	P
Duygusal Empati	Kız	154	33,58	4,54	,37	5,125	357,709	,000*
	Erkek	212	30,89	5,48	,38			
Bilişsel Empati	Kız	154	19,49	2,77	,22	4,750	362,547	,000*
	Erkek	212	17,91	3,58	,25			
Empati	Kız	154	53,07	6,55	,53	5,714	361,871	,000*
	Erkek	212	48,62	8,36	,57			

*p<.01

Tablo 4.3 incelendiğinde, araştırmaya katılan çocukların cinsiyet bağımsız değişkeni ile Ka-Si Empati Ölçeği puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, empatik eğilim puanların bütününde kızların lehinedir ($t=5,125, t=4,750,t=5,714;p<.05$). Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocukların erkeklere göre empati eğilimleri, duygusal empati eğilimleri ve bilişsel empati eğilimlerinin yüksek ve olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.4. Ka-Si Empati Ölçeği ve Alt Boyutları Olan Duygusal Empati, Bilişsel Empati ve Empati Eğilimi Toplam Puanlarının Çocukların Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Hangi Gruplar Arasında Farklılaştığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

f , \bar{x} ve SS Değerleri					ANOVA Sonuçları					
Puan	Gruplar	n	\bar{x}	SS	Var. K.	KT	Sd	KO	F	P

	Tek Çocuk	101	32,49	5,35	G. Arası	32,575	2	16,287		
Duygusal	2 Kardeş	197	31,80	5,37	G. İçi	10110,291	363	27,852		
Empati	3 veya Üstü	68	31,94	4,88	Toplam	10142,866	365		,585	,558
	Toplam	366	32,02	5,27						
	Tek Çocuk	101	18,85	3,16	G. Arası	23,946	2	11,973		
Bilişsel	2 Kardeş	197	18,60	3,39	G. İçi	4073,563	363	11,222		
Empati	3 veya Üstü	68	18,09	3,50	Toplam	4097,508	365		1,067	,345
	Toplam	366	18,57	3,35						
	Tek Çocuk	101	51,28	7,83	G. Arası	102,192	2	51,096		
	2 Kardeş	197	50,35	8,16	G. İçi	22965,305	363	63,265		
Empati	3 veya Üstü	68	49,76	7,49	Toplam	23067,497	365		,808	,447
	Toplam	366	50,50	7,95						

Tablo 4.4'te görüldüğü üzere, çocukların Ka-Si Empati Ölçeği, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati puanlarının kardeş sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) sonucunda grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=,585$; $F=1,067$; $F=,808$; $p>.05$).

Tablo4.5'te.Coopersmith Özsaygı Ölçeği Puanlarının Ka-Si Ergen Empati Puanlarına Göre Yordanmasına İlişkin Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Değişken	<i>N</i>	<i>R</i>	<i>p</i>
Özsaygı	366	,289	,000
Empati			

* $p<.01$

Tablo 4.5'ten anlaşılacağı üzere, Coopersmith Özsaygı Ölçeğinden alınan puanlarla Ka-Si Ergen Empati Ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan $p<.01$ seviyesinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($r=,289$; $p<.01$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu durum üstün zekâlı çocukların yüksek zihinsel işlevleri sebebiyle zor problemleri denemekten kaçınmamaları ama çözemediklerinde çocukların kendileri için oluşturduğu imgelerin değişmesinden kaynaklanan kaygılardan dolayı olumlu düşünceleri ve değerleri azalabileceğinden kaynaklanabilir (Sak, 2011). Araştırmanın bulgusunda, üstün zekâlı çocukların özsaygı toplam puanlarının az çıkmasının sebepleri arasında, Ataman (2004)'ın da belirttiği gibi genel olarak bakıldığında üstün yetenekli çocukların özsaygı puanlarının

ortalamaları düşüktür ibaresiyle açıklayabiliriz. Araştırmada üstün zekâlı çocukların cinsiyet değişkenine göre özsaygı ortalamaları incelendiğinde ise Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşmada ise üstün zekâlı kız çocuklarının lehine sonuç çıkmıştır. Araştırmada kardeş sayısı değişkeni Özsaygı Ölçeği ve alt boyutları incelendiğinde ise Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olduğu görülmektedir. Bu farklılaşma, Sosyal Özsaygı, Akademik Özsaygı ve Özsaygı puanları kardeş sayısı durumunda tek çocuk lehine olduğunu göstermektedir. Bunun nedeninin tek çocuğa sahip ebeveynlerin çocuklarına dair daha ilgili tutum ve davranışa sahip olmasından ötürü olduğu düşünülebilir. Adler'in görüşüne göre çocukların doğum sırası kişiliklerini etkiler. Özellikle tek çocuk olan bireyler ailelerinin odak noktası olduğu için dikkat edilmesi gerektiğini vurgular. Ayrıca tek çocuklar için kendileriyle yarış halinde olabileceklerini, sosyalleşme bakımından geri planda durabileceklerini ifade etmiştir. Tek çocuğu olan ailenin tutumu olumlu ya da olumsuz olabileceğinden söz etmiştir. Ebeveynlerin tutumları olumsuz ise ailenin istemediği zamanda çocuğun dünyaya gelmiş olmasından kaynaklanabileceğini savunmuştur (Yörükoğlu, 2003). Ev Aile Özsaygı alt boyut puanları arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Literatürde kardeş sayısının az olduğunda, benlik saygısının arttığı yönünde sonuçlar çıkan araştırmalar vardır (Karadağ, Güner, Çuhadar ve Uçan, 2008). Kardeş sayısı ile özsaygı arasında anlamlı farkın bulunmadığı çalışmalarda söz konusudur. Çocukların olumlu kişiliğe sahip olmasında ailenin rolü büyüktür. Çocuklarının psikolojik, fizyolojik ve sosyal açıdan gereksinimlerini karşılanabilmesi bakımından ailedeki kardeş sayısı arttıkça ailenin çocuklarına ilgi ve dikkat süreleri de kısalıp dağılabilmektedir. Hatta aileler çocuk sayısı arttıkça çocuklarıyla yeterince ilgilenemediğinden şikayetçi olabilmektedirler. Bu durum çocuklarının özellikle kişilik gelişimlerinde olumlu etki yaratmaz. Bu sebeplerden dolayı araştırmanın tek çocuk olan üstün zekâlı çocuklarının özsaygılarının daha yüksek çıkması bu görüşü desteklediği görülmektedir. Ailelerin az sayıda çocuk sahibi olma eğilimleri görülmektedir. Kardeş sayısı arttıkça ailelerin hem sosyo-ekonomik koşulları hem de sosyo-kültürel koşulları bakımından zorlandıkları düşünülmektedir. Araştırmada iki kardeşi olan üstün zekâlı çocukların sayısının fazla olduğu görülmektedir. Araştırmada cinsiyet ile Empati Ölçeği ve alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise, Ölçeğin Toplam puanı, Duygusal Empati ve Bilişsel Empati alt boyut puanları arasında kız ve erkek üstün zekâlı çocuklar arasında anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın, empatik eğilim puanların bütününde kızların lehine olduğu saptanmıştır. Bir diğer ifade ile üstün zekâlı kız çocukların erkeklere göre empati eğilimleri, duygusal empati eğilimleri ve bilişsel empati eğilimlerinin yüksek ve olumlu olduğu

söylenbilir. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde, kız çocukların erkek çocuklara göre empati eğilimleri daha fazla olduğu tespit eden oldukça çok çalışma bulunmaktadır. Bu sonuca ulaşılmasında, kız çocuklarının yapıları gereği hem aile ortamlarında hem akranlarının olduğu sosyal ortamlarda daha girişken, konuşma yetisinin erkek çocuklara göre daha çabuk gelişmesi, iletişime açık, sorunlara pratik çözüm bulmada etkinlikte daha çabuk uzmanlaşması, duygusal açıdan rollere daha rahat girebildiklerinden dolayı söyleyebiliriz. Toplumumuzun kültürünün de bu sonuçta etkili olduğunu söyleyebiliriz. Çünkü toplumumuzda erkek çocukların duygularını ifade etme tarzları kızlara göre daha naif olmasından kaynaklanabilir. Araştırmada üstün zekalı çocukların özsaygı algısı ile empati eğilimleri arasındaki ilişki istatistiksel olarak incelendiğinde, anlamlı fark bulunmuştur. Dolayısıyla üstün zekalı çocuklarda özsaygı algısı düzeyinin yüksek olması çocukların empati eğilimlerinin de yüksek olacağı anlamında ifade edilebilir. Dolayısıyla sağlıklı benlik saygısı, sağlıklı empati eğilimini doğurur diyebiliriz. Çocuklar, ebeveynlerini model rol aldıkları için kendi akranlarına ve çevresine gösterdikleri davranış biçimleri, ebeveynlerinin kurdukları ilişki biçiminin aynasıdır. Bundan ötürü hem empatinin hem de özsaygının çocuklarda gelişebilmesi için ailelere önemli rol ve sorumluluklar düşmektedir.

KAYNAKÇA

Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. *Üstün yetenekli çocuklar*, 158-159.

Avşaroğlu, S., & Üre, Ö. (2007). Self-esteem of University Students in Decision Making. *Decision Making and Coping Styles Self-Esteem and Respect to Some Variables. Selçuk University, Institute of Social Sciences Journal*, 18.

Baykoç, N. (2010). Üstün ve Özel Yetenekli Çocuklar ve Eğitimleri.(Gifted and Talented Children and Their Education). N. Baykoç (ed. 2010), *Öğretmenlik Programları için Özel Eğitim (s 301-337)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Baymur, F., Özgüven, E., Kuzgun, Y., Kılıççı, Y., & Kepçeoğlu, M. (1978). Üniversitede okuyan TÜBİTAK bursiyerlerinin başarılarını etkileyen faktörler. *Ankara: TÜBİTAK Yayınları*.

Binet, A., & Simon, T. (1905). New methods for the diagnosis of the intellectual level of subnormals. *L'annee Psychologique*, 12, 191-244.

Cevher, F. N., & Buluş, M. (2007). Benlik kavramı ve benlik saygısı: önemi ve geliştirilmesi. *Akademik Dizayn Dergisi*, 2, 52-64.

Coopersmith, S. (1967). *Coopersmith self-esteem inventory form A*. Self-Esteem Institute.

Cüceloğlu, D. (1999). *Anlamlı ve coşkulu bir yaşam için savaştı*(Vol. 220). Sistem Yayıncılık.

- Davis, G. A. (2014). *Üstün Yetenekli Çocuklar ve Eğitimi: Öğretmenler ve Ebeveynler İçin El Kitabı. Müjde Işık Koç (Çev.). İstanbul: Özgür Yayınları.*
- Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 105-122.
- Dökmen, Z. Y. (1997). Çalışma, cinsiyet ve cinsiyet rolleri ile ev işleri ve depresyon ilişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 12(39), 39-56.
- Esenay, F. I. (2002). *Üniversite Öğrencilerinde Sağlık Davranışlarının Sosyal Destek ve Benlik Saygısı ile İlişkinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.*
- Ford, G. R. (1979). *A time to heal: The autobiography of Gerald R. Ford.* Book Sales.
- Gagne, M. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15(4), 372-390.
- Güçray, S. S. (2001). Ergenlerde karar verme davranışlarının öz saygı ve problem çözme becerileri algısı ile ilişkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(8).
- Karadağ, G., Güner, İ., Çuhadar, D., & Uçan, Ö. (2008). Gaziantep Üniversitesi Sağlık Yüksekokulu hemşirelik öğrencilerinin benlik saygıları. *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 3(7), 29-42.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Arastırma Yöntemi-Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 21. Baskı, Ankara: Nobel. Yayınevi.*
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156).
- Köküöz, A. N., & Örs, K. (1995). Yüzyıllara Yayılan Gelenek: Ahşap Tekne Yapımı. *Bilim ve Teknik*, 333, 30-37.
- Leana, M. Z. (2005). **ÜSTÜN ZEKÂLİ VE NORMAL ÇOCUKLARDA YÖNETSEL FONKSİYONLAR: LONDRA KULESİ TESTİ.**
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1-62). Academic Press.
- Lipps, T. (1897). *Raumästhetik und geometrisch-optische Täuschungen* (No. 9-10). JA Barth.
- Metin, N. (1999). *Üstün yetenekli çocuklar. Özaşama Matbaacılık, Ankara.*
- Ören, K. (2007). Sosyal sermayede güven unsuru ve işgücü performansına etkisi. *Kamu-İş*, C, 9.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.*
- Özşahin, M. (2017). *Başkurt Türkçesi Sözlüğü,-Ankara: TDK Yayınları.*

- Renzulli, J. S. (1999). What is this thing called giftedness, and how do we develop it? A twenty-five year perspective. *Journal for the Education of the Gifted*, 23(1), 3-54.
- Rogers, C. R. (1983). *Freedom to learn for the 80's* (No. 371.39 R724f). Ohio, US: Merrill Publishing, 1983.
- Sak, U. (2011). Üstün yetenekliler eğitim programları modeli (ÜYEP) ve sosyal
- Şener, Ş., Dereboy, Ç., Dereboy, İ. F., & Sertcan, Y. (1995). Connors Öğretmen derecelendirme ölçeği Türkçe uyarlaması-1. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 2(3), 131-141.
- Spencer, H. (1861). *Education: Intellectual, Moral, and Physical*, (Paterson, New Jersey, Littlefield, Adams & Co. 1963).
- Thorndike, R. L., Hagen, E. P., & Sattler, J. M. (1986). *Stanford-Binet intelligence scale*. Riverside Publishing Company.
- Titchener, E. B. (1909). *Lectures on the experimental psychology of the thought-processes*. Macmillan.
- Ünsar, S., & İşsever, H. (2003). Trakya Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu öğrencilerinin benlik saygısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Hemşirelik Forumu*, 6(1), 7-11.
- Uzun, N. E. (2006). *Biçimbilim: temel kavramlar*. Papatya Yayıncılık.
- Yörükoğlu, A. (2003). Koruma altındaki çocuklar ve hakları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3), 148-150.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.416558

ENTELEKTÜEL ÇEVİRMEN VE SOSYAL SERMAYE İLİŞKİSİ

Doç.Dr. Sevinç ARI¹

Özet

Çalışmamız, sosyal yaşamına çevirmen olarak başlayıp, sonrasında çeviri yoluyla elde ettikleri birikimleri sosyal sermayeye dönüştürerek, devlet, siyaset, düşünce, yazın ve sanat hayatına yön veren entelektüellerden birisi olan Macit Gökberk ile ilgilidir. Yaptığı çeviriler sonucunda sosyal hayata yön veren birçok çevirmen vardır. Martin Luther ve Vladimir Lenin gibi tarihi kişiliklerin hayatları, çevirmenlerin entelektüel birikimlerinin sonuçlarının nerelere varabileceğini göstermektedir. Bunun dışında bazı bilim, düşünce ve sanat insanlarının çeviriyi toplumsal bir iletişim ve topluma güven verme aracı olarak kullandıkları da bir gerçektir. Geçmişte ve günümüzde birçok yazar entelektüel düşüncelerini yaptıkları çeviriler üzerinden topluma sunmuşlar ve çevirileri sosyal dönüşüm aracı olarak kullanmışlardır. Çevirmenlerin entelektüel birikimleriyle, düşünür ve yazara dönüşmelerinin yanında, yazar ve düşünürlerin entelektüel çevirmenlere dönüşmeleri, çevirinin toplumsal yaşamda güç alanı olmasını sağlamaktadır. Çevirmenlerin yazarlık birikimleri, onların entelektüel alanda sosyal sermayesini artırır. Yaptığı çeviriler yoluyla yazarlık alanındaki sosyal sermayesini artıran çevirmenlerin zamanla entelektüel yazar ve sanatkâr olarak toplumda önemli yerlere geldikleri bilinmektedir. Bilim, yazın ve sanat hayatına başlangıçta çevirmen olarak giren sonrasında ise topluma entelektüel alanda otorite olarak yön veren önemli düşünür ve yazarlar mevcuttur. Doğu'da İbn-i Sina ve Farabi gibi önemli düşünce adamları, entelektüel sermayelerini çeviri üzerinden kazanmışlardır. Rönesans'tan sonra Batı'da yetişen birçok bilim adamı, yazar ve sanatçının entelektüel birikimlerinin arkasında çevirmenlik geçmişlerinin (habitus) olduğu unutulmamalıdır. V. Lenin gibi önemli bir devlet, siyaset ve düşünce adamı, F. Schiller gibi büyük bir yazar yanında, Macit Gökberk gibi bilim insanlarının ülkelerinin sosyal yaşamlarına yaptıkları katkılar birçok çalışmanın konusu olmuştur. Daha birçok düşünür, yazar ve sanatçının entelektüel kişiliklerinin sosyal sermayelerine yaptıkları katkılar toplumsal hayatı belirleyici olmuşlardır. Bildiri çeviri yoluyla edindiği sosyal sermayeyi yazarlığa dönüştürerek, ülkemizin önemli entelektüel ve bilim insanları arasında yer alan Macit Gökberk'i konu almaktadır. Macit Gökberk, sosyal sermayesini kültürel ve sembolik sermayeye dönüştürmeyi başarmış bir entelektüeldir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Sermaye, Entelektüel, Çevirmen, Macit Gökberk.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Marmara Üniversitesi, Türkiye, sevinc.ari@marmara.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0003-1640-5224.

THE RELATIONSHIP BETWEEN INTELLECTUAL TRANSLATOR AND SOCIAL CAPITAL

Abstract

In this study, we aim to focus on Macit Gökberk, one of the intellectuals who started their social life as a translator and have been shaping the state, politics, thought, literature and art by transforming the accumulation they have gained through translation into social capital. And there are many translators that guide social life as a result of the translations they have construed. The lives of such historical figures as Martin Luther and Vladimir Lenin show the point to which consequences of the translator's intellectual levels of knowledge can reach. Otherwise, it is also a fact that some scientists, thinkers and artists use translation as a means of social communication and gathering confidence. In the past and today, many writers have presented their intellectual thoughts to the society through translations they have done and use them as a means of social transformation. Along with the transformation of translators into writers and thinkers via the intellectual knowledge, the transformation of thinkers and writers into intellectual translators ensures that translation becomes a power field in social life. The writing experience of translators increases their social capital in the intellectual area. And it is a well-known fact that translators who increase their social capital in the authorship through translations they have made, reach the important positions in society as intellectual writers and artists over time. There are important thinkers and writers entering the life of science, literature and art as translators in the beginning and then guide the society as authority in the intellectual area. Important thinkers like Ibn-i Sina and Farabi in the East gained their intellectual capital via translation. It should not be forgotten that behind the intellectual accumulation of many scholars, writers and artists of the West after the Renaissance lies their backgrounds (the habitus) as a translator. Along with V. Lenin, an important politician, a man of politics and thought, and a great writer like F. Schiller, the contributions of scientists such as Macit Gökberk to the social life of their countries have been the subjects of many studies. The contributions of many other thinkers, writers and artists to the social capital of their intellectual personalities have been the determinants of social life. The paper is about Macit Gökberk, who is one of the important intellectuals and scientists of our country, transforming the social capital acquired through translations into authorship. Macit Gökberk is an intellectual that has succeeded in turning social capital into cultural and symbolic capital.

Keywords: Social Capital, Intellectual, Translator, Macit Gökberk.

GİRİŞ

Çevirmenlerin yazarlık birikimleri, onların entelektüel alanda sosyal sermayesini artırır. Yaptığı çeviriler yoluyla yazarlık alanındaki sosyal sermayesini arttıran çevirmenlerin zamanla entelektüel yazar ve sanatkâr olarak toplumda önemli yerlere geldikleri bilinmektedir. Bilim, yazın ve sanat hayatına başlangıçta çevirmen olarak giren sonrasında ise topluma entelektüel alanda otorite olarak yön veren önemli düşünür ve yazarlar mevcuttur.

Bourdieu (1974: 125), “alanların dönüştürücü olarak görev yaptığını ve yapıyla uygulama arasında kendi kuralları çerçevesinde aktarım yaptıklarını” ifade eder. Bu bakış açısını çeviribilime uyarlayan Kaindl (2009: 161), “diğer kültürel uygulamalar gibi eyleycilerin (yani çevirmenlerin) konumundan ve sermaye dağılımından ortaya çıkan alana özgü stratejileri gerçekleştirdiklerini” ifade etmiştir. Bu bakış açısı temel alınarak sosyal sermaye üzerinden çeviri yoluyla kültürel sermayesini geliştiren Macit Gökberk’in çalışmaları, çevirmen kimliği ve yazarlığı (kültürel, sosyal) sermaye birikimi ve dönüşümleri açısından irdelenmiştir.

Sosyal Sermaye

Macit Gökberk’in entelektüel kimliğini çeviri sosyolojisi açısından incelemeye önce, sosyal sermayeyle neyin kastedildiği ve sosyal sermayenin hangi yollarla elde edildiğinin açıklanması gerekir. Sosyal sermayenin oluşum ve ortaya çıkış biçimi, toplumsal alanın biçimlenmesinde, sembolik ve ekonomik sermayeye ulaşmasında önemli bir araçtır.

Sosyal sermaye, az ya da çok karşılıklı tanıma ya da tanınmayla ilgili olan, kurumsallaşmış ilişkiler ağında bulunmayla bağlantılı olan, güncel ve potansiyel kaynakların toplamıdır: ya da başka bir deyişle, sosyal sermayede söz konusu olan, bir gruba dayalı aidiyetin kaynağı olmasıdır. Sosyal sermayenin dayandığı değişim ilişkilerinde maddi ve sembolik özellikler, ayrılmaz biçimde birbiriyle bağlantılıdır. Ancak bu maddi ve sembolik özellikler birleşerek görünür olduğunda eyleme geçirilebilir, gerçekleştirilebilir ve ayakta tutulabilir. Bu yüzden, sosyal sermaye hiçbir zaman nesnel, fiziksel, coğrafi ya da ekonomik ve sosyal yakınlıklarla ilgili ilişkilere indirgenemez (Bourdieu, 1997: 63- 64).

Bourdieu'ye (1985: 10) göre bir eyleyicinin toplumsal konumu, kendisinin özel bir alan içindeki konumuna dayalı olarak, yani kendisi için etkili olan güç araçlarının dağılım yapısı içinde tanımlanabilir: öncelikle ekonomik sermaye, sonra kültürel ve sosyal sermaye, sonunda ise bu üç sermayenin algılanan ve meşru olarak tanımlanan şekli olarak sembolik sermaye.

Toplumsal Güç Alanı ve Entelektüellik

M. Gökberk'in entelektüel kimliğinin oluşumunda çevirinin rolünün incelenmesi için, entelektüelliğin oluşumu ve özelliklerini kısaca açıklayalım.

P. Bourdieu (1974: 76-77) entelektüel ve sanatsal üretim sosyolojisinin sınırları belirlenmeye çalışılırken, sanatsal uğraşın sosyal sistem içerisinde iletişimsel eylem olduğu göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade eder. Bu bakış açısıyla, kültürel alanın yapısı içerisinde sanatçının konumu kendi yapıtları ile ilişkilidir ve yapıtlarından ayrı düşünülemez. Entelektüel güç alanı sadece soyutlanmış güç topluluğu ve basitçe yan yana sıralanmış öğeler değildir. Daha çok manyetik alan gibi güç yapılarını oluşturan bir sistemdir: İçerisinde etkin olan güçler ve bunların etki grupları birçok farklı güç ile tanımlanabilmekte ve belli bir zamanda birbirlerine karşı olan ve beraber oluşturdukları güç konumlarına göre alanın özel yapısını oluşturmaktadırlar. Diğer yandan alana olan aidiyetin tanımı aynı zamanda belirtilen güçleri de tanımlamaktadır: yaradılışından kaynaklanmayan kültürel özelliğin yanı sıra herkes, alan içerisinde kazandığı özel konumu kültürel güç alanıyla olan bağının şeklini belirleyen konu ve sorunlara olan yaklaşımlarına göre özel bir biçime de borçludur. Böylece kültürel olarak bilinçsizliğin belli bir biçimiyle derinlemesine içselleştirilen ve işlevsel bir yük olarak tanımlanabilecek birikimi de beraberinde getirmektedir, çünkü her bir gücün kendine has hacmi, yani alan içerisindeki güç (otorite), alan içindeki konumundan bağımsız tanımlanamamaktadır.

P. Bourdieu (1974: 89) anlamında en „saf“ sanatsal girişim dahi toplumsal bağlamdan kaçamaz, bunun nedeni ise oluşumunu özel bir tarihsel ve toplumsal şarta borçlu olmasındandır ve bunun ötesinde entelektüel alanın yansımada belli nesnel gerçekliğe tavır almasındandır. Bu anlamda sanatkarın yapıtıyla olan ilişkisi iki yönlüdür ve bazen bir ölçüde çelişkilidir. Sembolik nesne olan ve yazarı tarafından ileti olarak belirlenmiş ve mesaj olarak tanınabilen ya da göz ardı edilebilen yapıt, sadece değerini değil, aksine anlamını ve gerçekliğini alıcılarına ve yazarına borçludur.

Kültürel Sermayenin Oluşumu ve Gelişimi

Kültürel sermaye, sosyal ve sembolik sermayenin oluşumu için önkoşuldur. Kültürel sermayenin biriktirilmesi ve sosyal sermayeye dönüştürülmesi, bir entelektüelin habitusunun oluşum süreci olarak tanımlanabilir. Bir entelektüelin sembolik sermayesi, onun kültürel sermayesinin toplamı olarak da ifade edilebilir.

Entelektüelin sembolik sermayesinin oluşumu salt sınıfının sosyal sermayesiyle sınırlı olmayıp, entelektüelin kendini geliştirmesi, toplumsal olarak konumlanması ve bireysel

özelliklerini geliştirmesiyle gerçekleşebilir.

Eyleyici, yaşamı boyunca bu sermayelerin ne olduğunu, yani hangi özelliklere sahip olduğunu, ya da sahip olmak istediğini veya sahip olmayı umduğunu, diğer eyleyicilerle ilişkisi sonucunda onlarla farklılaşmasıyla geliştirir. Eyleyiciler kendi sermayelerini şekillendirir ve sermaye alanlarını kendileri belirler ve yapılandırır (Bourdieu, 1982: 185; akt. Papilloud, 2003: 45).

Felsefeci ve Çevirmen Macit Gökberk'in Habitus ve Sermayesindeki Dönüşüm

P. Bourdieu'nün habitusun "bedenleşen sosyal" olduğunu söylemesi, dünyayla aktif bir yorumlama, dünyanın somut deneyim ve eylem bağlamında toplumsal olanın, habitus tarafından kuşatıldığı süreçleri kastetmektedir (Krais, 2002: 76). Farklı toplumsal alanlara ve toplumsal alanın geneline baktığımızda habitus ve sermayeler birlikte, toplumun bireyi yapılandığı ve bireyin de toplumu yeniden yapılandıran, toplum ve birey arasındaki değişen ilişkidir (Papilloud, 2003: 51). M. Gökberk'in gelişim çizgisinde habitus ve sermaye ilişkisinin, bir çevirmeni bir felsefeci, düşünce insanı, devlet adamı ve entelektüele dönüştürme sürecini gözlemlemekteyiz.

Habitus ile sermayeler arasındaki birliktelik eyleyiciye, kendi ilk toplumsal bakış açısından yola çıkarak, kendisi için mümkün olan diğer bakış açılarına doğru hareket etmesine yol açar. Eyleyicinin kendisi için yapılandığı "sosyal kariyer" dir (P. Bourdieu, 1982). M. Gökberk'in Prof.Dr. H. Reichenbach ile beraber çalıştıktan sonra doktora Almanya'ya gitmesi ve Prof.Dr. E. Sprangler ile çalışması ve daha sonrasında bölüm başkanlığı ve diğer görevleri, TDK başkanlığı, "Felsefe Tarihi" kitabını yazması ve felsefe terimlerinin oluşturulmasında görev alması tüm sermaye birikimini (sosyal ve kültürel sermaye) sembolik sermayeye dönüştürmesinin iyi birer örneğidirler. M. Gökberk, önce bir felsefe öğrencisi, daha sonra Alman akademisyenlerin gelmesiyle onların amatör çevirilerini yapan bir öğrenciyken, sonrasında profesyonel çevirmen, yazar ve entelektüel kimliğiyle birçok sermaye türünü habitusuyla birleştirmeyi başarmıştır.

P. Bourdieu'nün habitus tanımında bireyler, pratik eylemlerinde mevcut toplumsal yapılar ve kurumlara dayalı olarak sermaye elde ederler. Bireyler, zamanla toplumsal kurumlarla özdeşleşirler, onları değiştirir ve yeniden yaratırlar (Krais, 2002: 78). Macit Gökberk, kültürel ve sembolik sermayesini üniversite kurumunun, felsefe alanının ve toplumsal yapının değişmesiyle elde ederken, aynı zamanda kendisi de felsefe alanıyla ve toplumsal yapının değişmesiyle özdeşleşir. M. Gökberk, bir yandan kendi kültürel ve sosyal alanının değişimine etki ederken, diğer yandan tüm alanlara etki eden sembolik sermayesiyle bir entelektüele dönüşür.

Bir yazar için farklı sermaye öğelerini birleştirmek ve bir sermaye türünden diğerine dönüştürmek, yani, kendi yazısının borçlu olduğu sembolik sermayesini ekonomik sermayeye dönüştürmek, yazarın edebi alandaki meşruluğunu ve diğer alandaki potansiyelini (örneğin, politik ya da okulla ilgili) güçlendirir. Rekabet içindeki eyleyicilerin diyalektik mücadelesiyle elde edilen bu meşruiyet, yazara hakim bir pozisyon sağlar (Papilloud, 2003: 68). M. Gökberk, çeviri yaparak geliştirdiği yeni kavramları daha sonra kendi kitaplarını yazarken kullanır ve çevirmenlikten yazarlığına geçiş yapar. M. Gökberk yazarlığa geçiş yaptıktan sonra artık çeviri yapmaz. Yazarlığından sonra yayınlanan hiçbir çevirisi yoktur.

Böylece M. Gökberk, P. Bourdieu'nün deyişiyle „toplumsal anlamda“ (Bourdieu, 1987: 98) yazara dönüşür. M. Gökberk'in habitusu onun bilimsel alanlar ve toplumsal semboller

alanında entelektüel yazar olmasına yol açmıştır. “Yaşamı boyunca yazarın kültürel bedenine dönüşen ve bu değişim sürecinde somut olarak unutulmuş” (Bourdieu/Wacquant 1996b: 154 akt. Kraus 2002:5), yazar olarak M. Gökberk’in habitusuna etki eden ve habitusunu üreten geçmişin etkisidir.

Macit Gökberk’in entelektüel kimliğini belirleyen, habitusundaki sermaye türlerinin gelişimidir. M. Gökberk, yaşamı boyunca kazandığı sermaye türlerini birbirine dönüştürerek ve tüm sermaye birikimini sembolik sermaye üzerinden bir iktidar kimliğine dönüştürerek kendi alanı olan Felsefe alanının gelişimine önemli bir katkı sağlamıştır. M. Gökberk, bireysel sermayesini kendi sınıfının ve alanının sermayesiyle birleştirerek, hem alanının sermayesiyle kendisini dönüştürmüş hem de kendi sınıfını dönüştürmeyi başararak, ülkemizde Felsefe alanının ve dolayısıyla toplumsal kültürün dönüşümünde önemli bir paya sahip olmuştur.

Macit Gökberk’in yaşam habitusunun gelişimine bakıldığında sermaye birikimi gözlemlenebilmektedir. 1908’de dünyaya gelen Macit Gökberk ilkokula Arap alfabesiyle girmiş, öğrenimini Osmanlıcayla sürdürmüş; ancak 1928’de yeni harf kanunuyla Latin alfabesine geçtiğinden, eğitimini yeni harflerle tamamlamıştır. Yabancı dili olan Almancayı öğrenmeye İstanbul Erkek lisesinde başlamış, babasının desteği ile özel dersler almış ve daha sonra Almanya’da doktorasını yapmıştır (Durdağı, 2017: 101).

M. Gökberk’in Çevirmen Olarak Kültürel, Sosyal ve Sembolik Kimliğinin Oluşumu

M. Gökberk’in Türkiye’deki felsefe alanına yaptığı katkı, felsefe alanının bilim dalı olarak bağımsızlığını kazanması ve diğer disiplinlerle eşdeğer bir sermaye birikimine ulaşmasına neden olmuştur. M. Gökberk, dil ve çeviri yoluyla elde ettiği kültürel sermayeyi, felsefe alanının kültürel sermayesine dönüştürme yolunda önemli adımlar atmıştır. P. Bourdieu’ye göre toplumsal bir alanın diğerleri tarafından bağımsızlığını kazanması da, eyleycilerinin sermayeleri öncelikle kendi bünyelerinde dönüştürerek, sembolik sermayeye ulaşmalarına, bu dönüştürmenin sınıf sermayesine dönüşmesiyle de, sınıfın kültürel, sosyal, sembolik ve bunların sonucunda ekonomik sermayesinin gelişimine bağlıdır. M. Gökberk’in gelişim serüveni, Türkiye’de felsefe alanının olduğu kadar, diğer alanların² da kültürel ve sembolik sermaye elde etme biçimlerinin çeviri aracılığıyla gerçekleşmesinin örneğidir. N. Luhmann’ın (1991) sistem kuramı anlamında, Türk sosyal sistemlerinin kendi iç düzenlerini yeniden oluşturarak, kendi bağımsız disiplinlerini oluşturması, çeviriler üzerinden gerçekleşmiş ve bu sürecin başlatıcısı Macit Gökberk gibi entelektüellerle olmuştur.

Macit Gökberk’in, çevirmen olarak kültürel ve sembolik sermayesinin oluşumu, onun üniversite eğitimiyle birlikte başlar. Lise yıllarında habitusuna yerleştiği Almanca dil bilgisi konusundaki kültürel birikimi, öğrenim yıllarında çevirmen profiline adım atmasında önemli rol oynar. Felsefe eğitimi alan Gökberk, bir yandan felsefe alanındaki kültürel sermayesini geliştirirken, diğer yandan yabancı hocalara çevirmenlik yapmaya başlayarak, sermaye türlerini birleştirmiş ve dilsel sermayesini felsefe alanının sermayesine dönüştürmüştür (Bkz. EK: 1). Böylece ortaya çıkan yeni bakış, bilinçli bir tutumla başlamamış olsa da, çevirmenlik alanına bir geçiş ve sosyal alan olarak çeviri alanına girıştır. Macit Gökberk “1928’de Darülfünun’da Felsefe bölümüne öğrenci olarak girdiğinde ülkede Latin alfabesi yeni uygulanmaya konmuştur. Bölümde Doğu ve İslam Felsefesi ağırlıklı eğitim verilmektedir. 1932 de mezun olduğunda ise artık Darülfünun tarih olmak üzere ve yeni bir bilim kurumu oluşturulmaya çalışılmaktadır. Burada bilimsel anlamda yetkin felsefeciler olarak yabancı bilim insanları onların yanında

² Sosyoloji alanındaki çalışmalar için bkz. “Sosyoloji’nin yakın tarihinde çevirinin yeri – Gerhar Kessler’in katkılarıyla” A. N. Durdağı, 2013.

yetişmek üzere de Türk asistan olarak artık Macit Gökberk vardır” (Durdağı, 2017: 120). Latin alfabesine geçiş ve felsefe eğitiminin doğu felsefesinden batı felsefesine kaymasıyla, yeni oluşan kültürel ve toplumsal alanda kendisini geliştirmeye başlamıştır. Eski dil ve eski alan bilgisinin dönüşümüyle yeni kültürel politikalara uyarlamakla ilgili entelektüel bir durumun içinde bulur kendisini. Dönüşüm ve değişim entelektüellerin kendi duruşları, alanlara bakışları ve alanları dönüştürmeleriyle mümkün olabilir. Bu anlamda Macit Gökberk, içinde bulunduğu toplumsal koşulların etkisiyle, bir entelektüel kimliğe dönüşme yolunda adımlar atmaya başlar.

M. Gökberk’in Habitus ve Sermaye Gelişimi dönemlere ayrıldığında:

1. Genç Asistan 1933-1935 – Türkiye’de Prof.Dr. H.Reichenbach ile çalışıyor;
2. Doktora öğrencisi 1935-1939 Almanya’da E. Spangler ile çalışıyor;
3. Tecrübeli akademisyen 1941-1948 Türkiyede E. von Aster ile çalışıyor;
4. Yetkin hoca, kendi yazıları yayınlıyor, 1946 – 1947-1949-52-56 Felsefe Arkivi;
5. Felsefe Tarihi M.Gökberk adıyla ilk kaynak ve ders kitabı olarak basılıyor 1961;
6. Yabancı bir hoca olmadan Felsefe Bölümünü yürütüyor;
7. TDK da iki dönem (1954-60 ve 1969-76) başkanlık yapmış aktif bilimci. [...] Özellikle 1950 sonrasında Felsefe Terimlerinin yeniden üniversite tarafından gözden geçirilmesi istendiğinde komisyon başkanlığını Macit Gökberk’in yaptığı bilinmektedir (Durdağı, 2017: 122-123).

A. Nursen Durdağı (2017) yaptığı çalışmada „M. Gökberk’in Çeviri Ediminde Dönemsel Gelişim Evleri“ni dört ana başlık altında toplamıştır, bu „evreler“ bu çalışma çerçevesinde M. Gökberk’in çevirmen olarak habitusunun oluşması, kültürel sermayenin sembolik sermayeye dönüşerek entelektüelliğe geçiş basamakları olarak ele alınmıştır:

1. Erken Dönem (1933-35)
2. Geçiş-Dönem (1939-1945)
3. İleri Dönem (1947-1956)
4. Son Dönem (1961-1972)

1. M. Gökberk’in Entelektüel – Çevirmen Kimliğinin Oluşumunda Erken Dönem (1933-35)

Erken dönem M. Gökberk’in Prof.Dr. H. Reichenbach ile birlikte çalışmasıyla başlamakta ve doktora Almanya’ya gitmesiyle bitmektedir. Bu dönemde M. Gökberk asistan olarak Prof.Dr. H. Reichenbach’ın kendisinin seçtiği ders notlarını sözlü olarak derslerde öğrencilere çevirmiştir. A.N. Durdağı (2017: 124) bu dönemde M. Gökberk’in „bir uzman çevirmenden beklenen metne ve arka planına sahip olmanın eksikliğinin yanında görev veren açısından (devlet-kurum-yazar) şeffaf olmayan bir eylem içerisinde“ olduğunu ifade etmiştir. Kültürel ve sosyal sermaye açısından bu dönemde M. Gökberk çeviri aracılığıyla sosyal sermayesini geliştirmiş ve dilsel sermayesini kültürel sermayeye dönüştürmeye başlamıştır.

2. Gökberk’in Entelektüel – Çevirmen Kimliğinin Oluşumunda Geçiş-Dönemi (1939-45)

Geçiş döneminde ise M. Gökberk E. von Aster’in, „Bilgi Teorisi ve Mantık“, İstanbul 1945, isimli kitabını çevirmiştir ve bu çeviri kitapla ilk defa çevirmen olarak görünmeye başlamıştır. Ayrıca bu dönemde ilk Felsefe Terimleri de yayınlanmıştır. Dolayısıyla yeni terimlere geçiş dönemidir. Fakat aynı zamanda ülke çapında geçildiği halde M. Gökberk’in ilk etapta karşı geldiği, yeni kelimeleri, „Bilgi Teorisi ve Mantık“ kitabında kullanmadığı için bakan tarafından eleştirildiği dönemdir“ (a.g.e.,127). Her ne kadar ülke çapında yürütülen yeni terimlere geçiş

çalışmalarında öncü olarak M. Gökberk yer alsa da, benimsemediği veya içselleştirmediği yeni terimleri çalışmalarında kullanmamasıyla, entelektüel bir tavır sergilediği ve kendi bilim alanında kültürel sermayesini geliştirmiş olduğu söylenebilir.

3. M. Gökberk'in Entelektüel – Çevirmen Kimliğinin Oluşumunda İleri Dönem (1947-1956)

Bu dönemde M. Gökberk'in çalışmalarında “üslup ve terim kullanım değişimlerinin iyice netleştiği”ni belirten A.N.Durdağı (a.g.e., 130), dönemin sonlarına doğru çeviri metinlerinden ziyade yazar olarak daha fazla öne çıktığını ifade etmiştir.

4. M. Gökberk'in Entelektüel Kimliğinin Oluşumunda Son Dönem (1961-1972)

Son dönemde ise M. Gökberk artık „birikimleri sonucu üretken ve olgun bir bilim insanı, felsefeci kimliği“(a.g.e., 134) ile önplandadır. Belirtilen dönemde „Felsefe Tarihi“ isimli kitabını yazmış olması da felsefe alanının bilgi birikiminin ve kültürel sermayesinin doruklarında olduğunun ve çevirmenlikten yazarlığa geçtiğinin en belirgin kanıtıdır.

Gökberk'in çevirmenliğine artsüremli bakıldığında ise ilk önce Felsefenin algılanması (1934), sonra kavramların yerleşmesi (1943) ve ileri aşama çevirmen tavrını koyması (1947) son olarak da kendi yazan çevirmen olgunluğuna varma olduğu görülür. Bu tavır salt bilgiyi doğru edindirme değil, aynı zamanda bilimsel anlayışın yerleşmesi amacını da gözetmektedir. (Durdağı, 2017: 135).

M. Gökberk'in çevirmen kimliği, onun sonrasında Türkiye’de bir felsefe ekolünün kurulması ve felsefe kavramlarının öncüsü olmasına yol açmıştır. M. Gökberk'i entelektüelliği taşıyan çevirmen habitusu, dil ile olan ilişkisini felsefe kavramlarını üretilmede ve Türk Dil Kurumundaki etkisinde gösterir. M. Gökberk gerek felsefi gerekse Türk Dilinin kavram geliştirmesindeki öncülerinden biri konumuna gelmiştir. Türkiye’de “Batı’da olduğu gibi bir felsefe ekolü ve kavramları geliştirmek” için başlatılan girişim sonucunda, felsefe alanı oluşturulmuştur. Bugün kullanılmakta olan birçok kavramın o dönemde adım adım, büyük bir gayretle dile yerleştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Önceleri yabancı sözcüklerle ifade edilen kavramlar, aşama aşama farklı yöntemlerle çevirmeye çalışılmış, nitekim zaman içinde kavramlar kültüre yerleştikçe Türkçedeki karşılıkları da dile oturtulmuştur. A.N. Durdağı'nın da belirttiği gibi “bilimsel alandaki bu değişim başından sonuna çeviri ve çevirmenlerle” (a.g.e., 128) gerçekleşmiştir.

SONUÇ

Macit Gökberk, bir yandan ülkemizin önemli entelektüellerinden birisi olarak, bir entelektüelin bir ülkenin dönüşüm zamanlarında entelektüel kimliğinden her durumda vazgeçmeyerek, evrensel değerleri ve toplumun kültürünü taşımadaki sorumluluğunu göstermesiyle önemli bir örnektir. Diğer yandan, bir çevirmenin kendi kültürel sermayesini geliştirerek, çalışma yaptığı bir alanda yalnızca bir aracı konumda olmayıp, kendi mesleği üzerinden biriktirdiği kültürel ve sosyal sermayesini ülkenin dönüşümünde önemli rol oynayan sanatçı ve entelektüel dönüşmesine önemli bir örnektir. Macit Gökberk, bir entelektüel olarak, kendi geçmişi ve habitusunun kendine yüklediği kültürel ve sosyal kimliğinden vazgeçmeyerek, yaşamı boyunca bir entelektüel olarak kalmayı başaran, gerektiğinde desteklediği değişim çizgisini yeri geldiğinde, kendi entelektüel ve evrensel bakışı nedeniyle eleştirebilen ve sembolik sermayesinin gücüyle ilkesel davranmayı bilmiş olan bir kişidir. M. Gökberk'in yaşamı, bir insanın çocukluğundan itibaren gelişim çizgisinde öğrendiklerini eşgüdümlemesi, dönüştürmesi ve kendi toplumsal alanının hizmetine sunarak ülkesine tarihi hizmetler verebilmesinin örneğidir. Ayrıca bir çevirmenin, mesleğinin kültürel ve sosyal birikimini salt dilsel bir alanla

sınırlamamaya, belli bir toplumsal alanın ve toplumda bir ülkenin kültürünün bütününe hizmet etme sürecini temsil etmektedir.

Macit Gökberk'in çevirmen kimliğinden entelektüel kimliğe dönüşüm süreci, özelden çevirmenlerin genelde ise tüm alanların eyleyicilerinin, kendi alan sermayelerini, bir anlamda kültürel ve sosyal sermayelerini, sembolik sermayeye ve sonuç olarak entelektüel kimliğe dönüştürme hikâyesidir.

KAYNAKÇA

- BOURDİEU, P. (1974). *Zur Soziologie der Symbolischen Formen*. Vol.107. Suhrkamp.
- BOURDİEU, P. (1997). "Die verborgenen Mechanismen der Macht". M. Steinrück (drl.). Hamburg: VSA Verlag.
- BOURDİEU, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BOURDİEU, P. (1985). *Sozialer Raum und >Klassen>. Leçon sur la leçon*. Zwei Vorlesungen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- DURDAĞI, A.N. (2017). *Çeviri Yoluyla Kavram Aktarımı Sürecinde Üniversitenin Rolü*". Ankara: Gece Kitaplığı.
- DURDAĞI, A.N. (2013). *Prof.Dr. Nedret Burçoğlu'na Armağan. Disiplinlerarası Çalışmalar*. Korpus Kültür Sanat Yayıncılık San. Ve Tic. Ltd. Şti.
- KAINDL, K. (2009). Übersetzung als gesellschaftliches Phänomen: Soziologische Ansätze in der Übersetzungswissenschaft. H. Kalverkaemper ve L. Schippel (Ed.). *Translation zwischen Text und Welt – Translationswissenschaft als historische Disziplin zwischen Moderne und Zukunft* içinde. Berlin: Frank & Timme, 155-167.
- KRAİS, B. ve G. GEBAUER. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transcript Verlag.
- LUHMANN, N. (1991). *Soziale Systeme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- PAPİLLOU, C. (2003). *Bourdieu lesen*. Bielefeld: transcript-Verlag.

Ek: 1

M. Gökberk'in kitapları:

1. Die Wissenschaft von der Gesellschaft im System Hegels und August Comt Berlin, 1940.
2. Kant ile Herder'in Tarih Anlayışları, İstanbul 1948
3. Felsefe Tarihi, İstanbul 1961.
4. Felsefenin Evrimi, İstanbul 1979.
5. Değişen Dünya, Değişen Dil, İstanbul 1980.
6. Aydınlanma Felsefesi, Devrimler ve Atatürk, İstanbul, 1983.

Yazıları:

1. Hegel'in Devlet Felsefesi, Felsefe Arkivi, C.I S. 2-3 (1946)
2. Leibniz'in Alman Dili Üzerine Düşünceleri, Felsefe Arkivi, Cilt II, S. 2 (1947)
3. Kant ile Herder'in Tarih Anlayışları, 1948
3. Ernst von Aster'in Felsefedeki Yeri, Felsefe Arkivi (Dergi), Cilt II, S. 3 (1949)
4. Üniversite ve Sorunlarımız, Açılış (Dergi), S. 5 (1952)
5. Devrimlerimiz ve Renaissance, Türk Dili (Dergi), S. 14 (1952)
6. Millet-Oluş Yolunda Dil Davası, Türk Dili, S.64 (1956)
7. Die Entwicklung des Türkischen im Rahmen des Kulturgeschichte, (Kültür tarihi çerçevesindeki Türk Dilinin Gelişmesi). Felsefe Arkivi. C.V. (S. 1) 1960

8. Pozitivizm ve Geist Felsefesi, Felsefe Arkivi, (S.12) 1961
9. Eğitim ve Toplum İlişkisi, Pınar (Dergi), S.5. 1964
10. Batı Anadolu'nun Yetiştirdiği Antik Filozoflar, Felsefe Arkivi, (S.14) 1965
11. Nikolai Hartmann'ın Problemler Tarihi Görüşü, Felsefe Arkivi, (S.4) 1965
12. Kitap Deyince, Yeni Ufuklar (Dergi), S. 173 (1966)
13. Hegel'in Felsefesi, Yaşayan Yönleriyle, Felsefe Arkivi, (S. 18), 1972
14. İnsanın Gerçekliği, Cumhuriyet (Gazete), 12 Haziran 1976
15. Üniversitede Edebiyat Fakültesinin Yeri, İst. Üniversitesi Bülteni (S.8) 1978
16. Atatürk ve Edebiyat Fakültesi, Bağlam (Dergi), (S.3) 1981
17. Atatürk ve Uygurluk, Gösteri (Dergi), (S.6) 1981
18. Atatürk'ün Seçtiği Yol, Cumhuriyet, 8 Şubat 1981
19. Aydın Kavram, Gösteri (Dergi), (S.63), 1986 (Durdağı, 2017:110-111)

Çeviri Kitaplar:

1. E. von Aster, Felsefe Tarihi Dersleri I, İlkçağ ve Ortaçağ Felsefesi, İstanbul 1943.
2. Eflatun (Platon) Theiatetos, Ankara 1945.
3. E. von Aster, Bilgi Teorisi ve Mantık, İstanbul 1945

Çevirileri, Yazılar:

1. Carnap Rudolf, Eski ve Yeni Mantık, felsefe Yıllığı II, 1934-1935
2. Dilthey W., Rüya (Traum), felsefe Tercüme Dergisi, C. I, S.1 İst. 1947
3. Mimesis (FA.CII/S.1)
4. Bireşim ve Uyum Filozofu Leibniz (FA.CII/S.2) (Durdağı, 2017: 110-111)

Gizli Çevirmen ve aynı zamanda da felsefeci çevirmen Macit Gökberk'in çalışmaları:

1. Carnap Rudolf, Eski ve Yeni Mantık, felsefe Yıllığı II, **1934-1935**
2. Felsefe ve İstanbul Üniversitesinde Felsefe Tedrisatı, Felsefe Semineri Dergisi I **1939** (Aster adına gizli çevirmen)
3. Felsefe Tarihinde Tekâmül Mefhumu, F.S.D. I **1939** (Aster adına gizli çevirmen)
4. Felsefe Tarihi Dersleri I 1943 (Çevirmen kimliğiyle)
5. Bilgi Teorisi ve Mantık 1945 (Çevirmen Kimliğiyle)
6. Bireşim ve Uyum Filozofu Leibniz, Felsefe Arkivi C.II, S.2 1947 (Gizli çevirmen)
8. Mimesis, Felsefe Arkivi, CII, S.1 1947 (Aster imzalı, gizli çevirmen)
9. Modern Fizik ve Felsefe, Felsefe Arkivi, C.II, S.3 1949 (Gizli çevirmen) (Durdağı, 2017: 122).

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.416756

TELEVİZYONDAKİ DİNİ PROGRAMLARA YÖNELİK TUTUMLAR İLE DINDARLIK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Cüneyd AYDIN¹

Özet

Din, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Bu sebeple, insanlar içinde buldukları veya bir şekilde mensubiyet hissettikleri dinin inanç ve uygulamalarını öğrenmek için farklı kaynaklara başvurmakta ve böylece öğrendikleriyle dindar bir yaşam sürmeye çalışmaktadırlar. Diğer yandan, son on yıllarda önemli bir yayın aracı olan televizyon kullanımının yaygınlaşması ve özel kanalların artmasıyla birlikte; çeşitli içerikteki programların yanı sıra, farklı kişi veya kurumlarca hazırlanıp yayınlanan dini içerikli programlar da ilgi görmeye ve izlenmeye başlamıştır. Zamanla artan ve farklı konseptlerle kendini gösteren bu programlar, dini bilgilerin artırılmasında, dindar bir yaşam sürmeye çalışmada, dini olarak farklı bakış açılarının görülmesinde ya da kendi dini anlayışını destekleyip diğerlerini çürütmeye çalışmada kullanılan bir yol haline gelmiş gibi görünmektedir. İşte bu çalışmanın amacı, bireylerin televizyondaki dini programlara yönelik tutumlarını dindarlık açısından incelemektir. Araştırmanın temel problemi, televizyon kanallarında yayınlanan dini programların dindarlıkla ilişkisinin olup olmadığını ortaya koymaya çalışmaktır. Çalışmanın verileri, 2017 yılının Kasım-Aralık aylarında tesadüfi olarak seçilen toplam 271 kişiye kişisel bilgi anketi, Dindarlık Ölçeği ile televizyondaki dini programlara yönelik tutumları ölçmek için kullanılan derecelendirilmiş ve birbirinden bağımsız dört sorulu bir anket formunun uygulanması yoluyla elde edilmiştir. Yapılan ANOVA ve çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi sonuçlarına göre, dindarlık ile televizyondaki dini programlara yönelik tutum anketindeki 1. ve 2. maddeler arasındaki ilişkiler üzerine kurulan hipotezlerin desteklenmediği ($p>0,05$); buna karşın 3. ve 4. maddeler arasındaki ilişkiler üzerine kurulan hipotezlerin desteklendiği [H_3 : $F(2,429)=2,268$; $p<0,09$ ve H_4 : $F(3,061)=2,268$; $p<0,05$] tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din, Dindarlık, Televizyon, Dini program.

EXAMINATION OF THE RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOSITY AND ATTITUDES TOWARDS RELIGIOUS PROGRAMS ON TELEVISION

Abstract

Religion has an important place in human life. For this reason, people resort to different sources to learn the beliefs and practices of the religion they are in, and thus try to live a religious life with their learning. On the other hand, with the widespread use of television as an important broadcasting medium in the last decades and the increase of special channels, as well as various content programs and religious programs prepared and published by different people or institutions began to be interested and watched. These programs, increasing in time and manifested in different concepts, seem to have become a way to increase religious knowledge, in trying to lead a religious life, in the emergence of different views of religion or in supporting their own religious understanding and trying to disprove others. The aim of this study is to examine the attitudes of individuals towards religious television programs in terms of religiosity. The main problem of the research is to try to find out whether religion programs broadcasted on television channels are related to religiosity. The data of the study were obtained by applying a personal information questionnaire, a Religiosity Questionnaire, and a graded and independent four-question questionnaire form to a total of 271 people randomly selected from November to December 2017. According to the results of the ANOVA and the LSD test from multiple comparison tests, the hypotheses based on the relations between the first and second items in the attitude survey for religiosity and television religious programs are not supported ($p>0,05$); whereas the hypotheses based on the relations between the 3rd and 4th items are supported [H_3 : $F(2,429)=2,268$; $p<0,09$ ve H_4 : $F(3,061)=2,268$; $p<0,05$].

Keywords: Religion, Religiosity, Television, Religious program.

¹ Bartın Üniversitesi, Türkiye, caydin@bartin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3763-0076.

GİRİŞ

Dindarlık kişiden kişiye, kültürden kültüre ve mensup olunan dinin esaslarına göre farklı anlamlar ifade eden (Kimter 2008: 93) hem izafi bir (Kurt 2009: 2) hem de çok boyutlu bir kavramdır (Cirhinlioğlu 2010: 60; ayrıca bkz. Yapıcı 2002: 75-118) Bu yönüyle, söz konusu kavramın tanımlanması veya ortak bir tanımının oluşturulması pek kolay değildir. Bakıldığında, dindarlığın pek çok tanımında, daha ziyade dindarlığın öznel/sübjektif yönünün ele alındığı söylenebilir (Mehmedoğlu 2013: 178). Din Psikologları ise, dindarlığın tanımından çok onun tezahür ettiği inanç, ibadet ve bilgi alanlarındaki yansımalarına bakarak onu değerlendirmek ve anlamak için çalışılmaktadır (Kaya ve Uysal 2015: 648).

Burada konunun zihinlerde yerleşmesi açısından birkaç dindarlık tanımına yer vermek gerekli olabilir. Örneğin Bilgin (2003: 195); dindarlığı, kişinin özel hayatında veya kamusal alanda dinî kural ve ritüelleri uygulaması olarak görmektedir. Okumuş (2006: 21) ise; dindarlığı, insanın iman-amel temelinde ortaya koyduğu dinî tutum, deneyim ve davranış biçimini, yani dinî yaşantıyı veya dindarca hayatı; inanılan dinin emir ve yasakları doğrultusunda yaşamayı ifade eden ve inanç, bilgi, tecrübe/duygu, ibadet, etki, organizasyon gibi boyutları olan bir olgu olarak tanımlamaktadır. Yapıcı (2007: 23), inanç ve din kavramlarının bireysel yansımalarının “dindarlık” olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Köse ve Ayten’e (2012: 109) göre dindarlık; dini ilkelerin gerek bireysel gerekse toplumsal yaşantıya aktarılmış halidir ve bilgisel, duygusal ve davranışsal yönleri kuşatan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Hökelekli (2015: 42-43) ise, bu kavramı; “belli bir dinin inanç ve öğretilerinin belli bir zaman ve şartlarda belli bir kişi, grup ya da toplum tarafından yaşanması” şeklinde tanımlamaktadır. Bunların yanı sıra; dindarlığı, kişinin herhangi bir dinsel yapıya bağlı olma ve dinin emirlerini gayretle yerine getirme durumu, kişinin mensubu olduğu dine ait inanç, ibadet ve sembollere ilişkin kabul, yoğunlaşma ve meşgul olma derecesi (Bilgin 2014: 76) ve dinin manevi veya pratiksel etkilerinin gösterilmesi, bireyin kutsal emirlere bağlanması veya ilgilenmesi şeklinde tanımlayanlar da vardır (Karşlı 2012: 59).

Öte yandan, dindarlığın farklı boyutlara sahip olduğu ve bunların ideolojik (inanç), törensel (ibadet ve uygulama), tecrübi (duygusal), zihinsel (bilgi) ve etki boyutu olmak üzere toplam beş boyut altında toplanabileceği çoğu çalışmada ifade edilmektedir (Hökelekli 2013: 74-75; Köse ve Ayten 2012: 111-112; Cirhinlioğlu 2010: 60; Yıldız 2006: 92-93). Bu beş boyut, Türkiye’de çalışma yapan din psikologlarının daha çok Glock’un (1972) yaptığı çalışmadan faydalanarak eserlerinde yer verdikleri boyutlardır.² Dindarlığın farklı boyutlarının olmasının yanında, farklı dindarlık sınıflamaları da mevcuttur. Bunlardan en bilineni Gordon Allport’un “içten kaynaklı” ve “dıştan kaynaklı” dindarlık şeklinde ortaya koyduğu sınıflamadır (Köse ve Ayten 2012: 113; Yıldız 2006: 86-87; Cirhinlioğlu 2010: 69). Bu sınıflamanın dışında, bazı çalışmalarda benzer içeriklere sahip farklı isimlerle ifade edilen dindarlık sınıflamaları da mevcuttur. Ancak çalışmalarda daha ziyade Allport’un sınıflamasının kullanıldığını söylemek mümkündür. Belirtmek gerekir ki; bu çalışmanın temel hedefi sadece dindarlık veya diğer kavramlar hakkında literal bir tarama olmadığından şimdilik dindarlıkla ilgili bu kadar bilgi yeterli görülebilir ve sonuç olarak denebilir ki; dindarlık çok boyutlu, farklı sınıflamaları olan herkesin üzerinde ittifak edebileceği bir tanımı olmayan bir kavramdır. Ancak bu çalışmada, söz konusu kavram kullanıldığında ne anlaşılması gerektiğinin bilinmesi ve okuyucu zihninin odaklanması açısından kullanılacak olan operasyonel tanım şu şekilde olacaktır: “Dindarlık, bireyin veya grubun günlük hayatında dinin önemini ifade eden, dine inanma ve bağlanma derecesini gösteren bir kavramdır” (Kızılgöçer 2017: 58).

Çalışmanın diğer bir kavramı olan *medya*’ya gelince o; temelde yazılı, sözlü ve görsel iletişim araçları olarak tanımlanabilir. Medya, pragmatik olarak bir mesajı birey veya gruptan çok daha geniş alıcı kitleye taşıyan iletilicileri belirtir. Başlarda sadece yazılı olan basını kapsayan medya, teknolojinin getirdiği yeniliklerle diğer sözlü ve görsel hizmetleri de içine almıştır. Medyanın temel görevleri ise; bilgilendirme, eğitime, eğlendirme ve boş zamanları doldurmak olarak sayılabilir. Bunun yanında, medyanın kamuoyu oluşturmak gibi bir görevi de vardır. Bireylerin siyasi olandan dini olana kadar toplumsal konularının ve davranışlarının şekillenmesinde medyanın önemli katkısı bulunmaktadır. Medyanın etki alanı, temelde insan zihinleridir ve bu etki, uzun dönemde ortaya çıkmaktadır. Zira insanlar bu iletişim araçlarına bütün ömürleri boyunca açıktır (Coşkun 2003: 7--12; İnan 2013: 122- 123).

Televizyon ise, işitsel ve görsel öğeleri kullanıp görüntüyü ön plana çıkararak imgesel bir düşünüş biçimi geliştirmiş ve iletişime de yeni bir boyut katmıştır. Televizyon izlemek, bugün modern insanın en baş

² Dindarlığın boyutlarıyla ilgili çalışma yapan diğer bazı araştırmacılar ile neden Türkiye’de Glock’un modelinin benimsendiği ile ilgili olarak daha fazla bilgi için bkz. Yıldız, 2006: 93-101; Karşlı 2011: 81-92; Yakut 2016: 87-93; Tokur 2011: 60-65; Kızılgöçer 2011: 86-97.

meşgalelerinden birisidir. Televizyon ile olan ilişkinin, alıcıların yaygınlaşması, programların çoğalması, kanalların sayısının artmasına paralel bir değişim gösterdiği açıktır. Televizyon, toplumdaki ideolojiler kadar ütopylar, kişisel tecrübeler kadar kültürün genel kalıpları üzerinden giderek etkisini göstermektedir (Çelikkaya 2010: 14, 28, 31). Bu etki, elbette dini hayat üzerinde de görülmektedir. (Turan 2007: 296). Denebilir ki; televizyon, yapısı itibarıyla birey ve toplum üzerindeki etkisi her geçen gün daha fazla artan ve insan hayatını farklı şekillerde organize eden en önemli iletişim aracı olarak ortada durmaktadır. Bu nedenledir ki televizyon yayınları, etkileri üzerinde sürekli tartışmaların yaşandığı bir alan haline dönüşmüştür. Bunun da nedeni, büyük ölçüde televizyonun bireylerin hem gözüne hem de kulağına hitap etmesi, olayları canlı olarak yaşıyormuş gibi göstermesi ve sonuçta bireyler üzerindeki etkisinin çok daha yüksek olmasıdır. Şüphesiz ki televizyonun birey ve toplum üzerindeki etkilerinin başında yönlendirme faaliyeti ve kamuoyu oluşturma gücü gelmektedir. Yönlendirici olarak televizyon, yiyecekten giyeceğe kadar her şeyi bireyin yerine düşünüp karar veren, bireyin duygularına yön veren, kamuoyu oluşturma gücü sayesinde de bireyin yerine düşünüp olaylar karşısında nasıl hareket etmesi gerektiğini ona söyleyen bir araç olmuştur (Turan 2007: 294). İşte burada üzerinde durulması gereken husus, televizyonun birey ve toplum üzerindeki etkisinin ne yönde olduğu ve hangi boyutlara ulaştığıdır.

Televizyon ile din ve dindarlık kavramları arasındaki ilişkiye gelince; bugün kitle iletişim araçlarından özellikle televizyon siyaset, ekonomi ve ideolojilerde olduğu gibi dinin de pazarlanması rolünü üstlenmiş görünmektedir (Coşkun 2003: 14). Yani medya ve tabii ki televizyon, dini bilgiyi yaygınlaştıran ve dini bilgiyi yaygınlaştırdığı gibi bu dini bilginin, kişiler tarafından benimsenmesini sağlayan bir eğitim aracına da dönüşmüş durumdadır.³ Bu enstrüman, birçok konuda olduğu gibi insanların dini algı ve anlayışlarını da etkilemektedir (Demir 2009: 26; Hoover 2008: 5). Bakıldığında, dinin kendisine ilişkin hayati anlamlarının olması, insanların bu alana kayıtsız kalmamalarına, konuları ne olursa olsun ilgilerini esirgememelerine yol açmaktadır (Çelikkaya 2010: 66). Hiç şüphesiz kitle iletişim araçlarından televizyonun dini konular açısından kullanılması ise, insanların dine olan bu ilgisini bazen gerçekten onları dini bakış açısı olarak eğitime yönünde bazen de yayıncı veya medya patronlarının istediği şekilde yönlendirmeye çalışma şeklinde kendini göstermektedir.

Örneğin Ramazan ayında, dini bayramlarda televizyon kanalları özel türden programlar yapıyor, kandil geceleri camilerden “canlı” yayında bulunuyor; cuma günleri ise, din ve ahlak üzerine sohbet konuşmaları oluyor. Bu rutin programların dışında da çeşitli toplumsal/politik olaylar dolayısıyla dine göndermede bulunan, açıktan ya da zımmen onun nasıl tezahür etmesi gerektiğine dair yorumların içine yerleştirildiği programlar yapıyor (Çelikkaya 2010: 69). Yine TV kumandasında gezinirken neredeyse her 4-5 kanaldan birinin dini ağırlıklı yayın yaptığı görülebilir. Ancak medyada dini konulara yer verilirken özellikle dini değerleri hayatında önemli bir yere oturtmayanlarca reyting artırıcı önlemlerle, çarpıtmalarla, abartmalarla ve yönlendirmelerle bu konular, izleyici açısından cazip hale getirilebiliyor (Nazıroğlu 2015: 200).

Televizyon ile din ve dindarlık ilişkisine dair daha önce ifade edilenlerin yanı sıra, televizyondan belirli gün ve saatlerde dini programların yayınlanması, anlatılan konu, verilen bilgilerden öte, hayatın tıpkı televizyon programları gibi bölümler halinde algılanmasına destek vermektedir. Bir dini programdan önce yarışma programı, pazar günü eğlenceleri, içinde şiddetin, avantürün olduğu bir film, ya da reklamlar gelebilme, yine programdan sonra da aynı türden yapımlar “müteakiben” beyaz camda yerini alabilmektedir. İzleyicilerin televizyonun bütününe gördüklerinde zihinlerine şu yerleşmektedir: “Evet, din hayatımızın bir parçasıdır, biz onun gereklerini belli zamanlarda çeşitli ritüellerle yerine getiririz, sonrasında ise yine kendi hayatımıza döneriz”. (Çelikkaya 2010: 64).

Buradan hareketle denebilir ki, medyanın ve özellikle medyanın bir kolu olan televizyonun, dini kurumları ve uygulamaları etkilediği birçok yol var. Birincisi, din ve maneviyat bağlamını giderek daha fazla tanımlamaktadır. İkincisi, dini sembollerin ve söylemlerin tüketilmesine vesile olmaktadır. Üçüncüsü, dinler arası iletişim ve diyalog için etkili bir ortam oluşturmakta, diğer geleneklerin skandal buldukları bazı gelenekler hakkında bilgi verebilmektedir. Dördüncüsü ise, “yeni” veya “alternatif” dinlerin gelişimini destekleme potansiyeline sahip olabilmektedir.⁴

Sonuç olarak, diğer kitle iletişim araçları gibi ve belki de daha fazla, televizyon dini programlar yoluyla etkisini dini yapı ve dindarlar üzerinde gösterebilmektedir. Bu, kimi zaman dini bilgi aktarımı, kimi zaman gündem

³ Bilal Sambur, “İslam dünyası medyaya yeterince önem vermiyor”, <http://www.risalehaber.com/islam-dunyasi-medya-yeterince-onem-vermiyor-232895h.htm>, (erişim tarihi: 18.03.2018).

⁴ Thomson Gale, “Media and Religion”, *Encyclopedia of Religion*, <https://www.encyclopedia.com/environment/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/media-and-religion>, (erişim tarihi: 18.03.2018).

oluşturma, kimi zaman da dini yaşayışın seyrine müdahil olma şeklinde görünmektedir. Bu sayede televizyon, hayatın diğer alanlarında olduğu gibi toplumun din konusunda bilgilendirilmesi, yönlendirilmesi gibi konularda da önemli bir işlev üstlenmektedir. Bu bilgilendirme ve yönlendirme konunun uzmanları tarafından yapılabildiği gibi bazen reyting kaygısıyla uzman yerine popüler isimler davet edilerek aslına uygun olmayan ve sırf program yapımcılarının ve patronların görüşleri doğrultusunda hazırlanmak kaydıyla “kendi düşüncesine” yönlendirme amacı güden programlar da (tartışma, anlatma, dizi, belgesel vb.) yapılabilmektedir. Bu durumda, televizyondaki dini programlar toplumu bütünleştirmekten çok, kısır tartışmalara ve daha da ilerisinde toplumsal ayrışmalara yol açabilmektedir (Yenen, 2005: 20). İşte bu çalışmada, televizyonda yayınlanan dini içerikli programlarla (daha çok tartışma, bilgi vermeil soru-cevap vb. İçeriğe sahip olanlar) insanların dindarlıkları arasında bir ilişkinin olup olmadığı sorusunun cevabı araştırılmıştır.

Araştırmanın Hipotezleri

1. “Şu ana kadar ki dini bilgilerimin çoğunu televizyon kanallarındaki dini programlardan elde ettim” maddesine evet katılıyorum şeklinde cevap veren grubun dindarlık düzeyi, emin değilim ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeylerine göre daha yüksektir.
2. “Televizyon kanallarındaki dini programlar, dini bilgilerimi desteklemede olumlu etkiye sahiptir” maddesine evet katılıyorum şeklinde cevap veren grubun dindarlık düzeyi, emin değilim ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeylerine göre daha yüksektir.
3. “Televizyon kanallarındaki dini programlar sadece Diyanet ve akademisyenler tarafından yapılmalıdır” maddesine evet katılıyorum ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyleri, ilgilenmiyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyine göre daha yüksektir.
4. “Televizyon kanallarındaki dini programlar sadece belli tarikat veya cemaat liderleri/mensupları tarafından yapılmalıdır” maddesine evet katılıyorum ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyleri, ilgilenmiyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyine göre daha yüksektir.

Yöntem

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, Bartın ve İstanbul’da yaşayan kişilerdir. Araştırmanın örneklemi ise, Bartın (n=200) ve İstanbul’da (n=71) ikamet eden; değişik meslek erbabı ve üniversite öğrencilerinin oluşturduğu tesadüfi yöntemle seçilmiş toplam 271 kişidir.

Bilgi Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında, Kişisel Bilgi Anketi, Dindarlık Ölçeği ile televizyondaki dini programlara yönelik tutumları ölçmek için kullanılan derecelendirilmiş ve birbirinden bağımsız dört sorulu bir anket formu kullanılmıştır.

1. Kişisel Bilgi Anketi:

Bu anket; cinsiyet, yaş, medeni durum, yaşanılan yer, algılanan ekonomik düzey ve eğitim durumu olmak üzere altı değişkenden oluşmuştur. Araştırmada, katılımcıların televizyondaki dini programlara yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünülen bu değişkenler, soru haline getirilerek ankete konulmuştur.

2. Dindarlık Ölçeği

Kayhan (1989: 195-197) tarafından geliştirilen ölçek, bireylerin dindarlık düzeylerini ölçmek için tasarlanmıştır. Likert tarzında hazırlanan ölçek 6 olumsuz ve 8 olumlu olmak üzere toplam 14 maddeden oluşmakta olup sıklık derecesine göre “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)”, “kesinlikle katılıyorum (5)” şeklindeki seçeneklerden birini işaretlemek suretiyle cevaplandırılmaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı 0,94 olarak tespit edilmiştir. Geçerlilik için yapılan analiz sonucunda madde puanları ile ölçek toplam puan arasındaki korelasyon katsayıları da yüksek bulunmuştur. Ayrıca araştırmacı tarafından tekrar gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda, madde içeriklerine göre dört alt faktörden oluşan ölçeğin KMO değeri 0,866; tüm faktörlerinin toplam varyansı açıklama yüzdesi 62,12; Cronbach Alfa katsayısı 0,74 olarak tespit edilmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan (14x1=14), en yüksek puan ise (14x5=70)’dir. Yüksek puan, katılımcıların dindarlık düzeyinin yüksekliğini; düşük puan ise, dindarlık düzeyinin düşüklüğünü ifade etmektedir.

3. Televizyondaki Dini Programlara Yönelik Tutum Anketi

Araştırmacı tarafından bireylerin televizyonda yayınlanan farklı dini programlara yönelik tutumları hakkında bilgi edinmeyi amaçlayan, derecelendirilmiş ve birbirinden bağımsız dört sorudan oluşmaktadır. Anket formunda, “televizyon kanallarındaki dini programlar, dini bilgilerimi desteklemede olumlu etkiye sahiptir”, “şu ana kadar ki dini bilgilerimin çoğunu televizyon kanallarındaki dini programlardan elde ettim” vb. gibi soru maddeleri yer almaktadır. Bu sorulara, “evet katılıyorum”, “emin değilim/ilgilenmiyorum”, “hayır katılmıyorum” şeklindeki şıklardan birisini işaretlemek suretiyle cevap verilmektedir.

Bulguların Analizi

Anket ve ölçeklerden elde edilen verilerin istatistiksel işlemleri, SPSS istatistik programı ile yapılmıştır. Verilerin analizinde ve hipotezlerin test edilmesinde Frekans ile ANOVA testi kullanılmıştır. Ayrıca varyans analizi sonucunda puan ortalamaları arası farkın önemli bulunduğu durumlarda, hangi gruplar arasında farkın önemli olduğuna ise, çoklu karşılaştırma testlerinden LSD testi ile bakılmıştır.

Bulgular

1. Araştırma Örnekleminin Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Tablo 1: Örneklemin Demografik Özelliklerine Ait İstatistiksel Bilgiler

DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER	Yaş Grupları	n	%
	18-30	171	63,1
	31-45	69	25,5
	45+	31	11,4
	<i>Toplam</i>	271	100
	Eğitim Düzeyi	n	%
	İlköğretim	52	19,2
	Lise	34	12,5
	Ön/Lisans	170	62,7
	Lisansüstü	15	5,5
	<i>Toplam</i>	271	100
	Medeni Durum	n	%
	Bekar	169	62,4
	Evli	102	37,6
	<i>Toplam</i>	271	100
	Cinsiyet	n	%
	Kadın	109	40,2
	Erkek	162	59,8
	<i>Toplam</i>	271	100
	Yaşanılan Yer	n	%
Kırsal	86	31,7	
Kent	185	68,3	
<i>Toplam</i>	271	100	
Ekonomik Durum	n	%	
Alt	18	6,6	
Orta altı	33	12,2	
Orta	180	66,4	
Orta üstü	31	11,4	
Üst	9	3,3	
<i>Toplam</i>	271	100	

Araştırmada örneklem alınan kişilerin %63,1'i (n=171) 18–30 yaş grubundan, %25,5'i (n=69) 31–45 yaş grubundan, %11,4'ü (n=31) 45 üstü yaş grubundan oluşmaktadır. Eğitim durumu açısından, örneklemin

%19,2'si (n=52) ilköğretim, %12,5'i (n=34) lise, %62,7'si (n=170) ön/lisans, %5,5'i (n=15) lisansüstü grubunda yer alan kişilerdir. Örneklemin %62,4'ü (n=169) bekâr, %37,6'sı (n=102) evli bireylerden oluşmaktadır. Cinsiyet bakımından örneklem grubunun %40,2'si (n=109) kadın, %59,8'i (n=162) erkektir. Bulgular, hayatlarının büyük bir kısmının geçtiği yerleşim birimlerine göre sınıflandırıldığında örneklem grubunun, %31,7'sinin (n=86) kırsalda, %68,3'ünün de (n=185) kentte yaşadığı görülmektedir. Örneklem grubunun %6,6'sı (n=18) alt, %12,2'si (n=33) ortanın altı, %66,4'ü (n=180) orta, %11,4'ü (n=31) ortanın üstü, %3,3'ü (n=9) üst ekonomik seviyede kendini algılamaktadır.

2. Televizyondaki Dini Programlara Yönelik Tutum Anketi Maddeleri ile Dindarlık Arasındaki İlişkilere Ait Bulgular

Tablo 2: Tutum Anketi Maddeleri ile Dindarlık Arasındaki İlişkilere Ait ANOVA ve LSD Testi Sonuçları

DEĞİŞKENLER		DİNDARLIK						
		Cevaplar	n	%	\bar{x}	S	Sonuç	LSD
TELEVİZYONDAKİ DİNİ PROGRAMLARA YÖNELİK TUTUM ANKETİ MADDELERİ	MADDE 1 (Dini bilgilerinin çoğunu televizyondaki dini programlardan elde ettim)	Evet Katılıyorum	16	5,9	59,25	8,963	F= 0,427 sd=2/268 p=0,653 p>0,05	---
		Emin Değilim	27	10,0	60,30	6,521		
		Hayır Katılmıyorum	228	84,1	60,77	6,489		
		Toplam	271	100	60,63	6,641		
	MADDE 2 (Televizyon kanallarındaki dini programlar, dini bilgilerimi desteklemede olumlu etkiye sahiptir).	Evet Katılıyorum	39	14,4	61,74	4,357	F=1,622 sd=2/268 p=0,199 p>0,05	---
		Emin Değilim	118	43,5	61,04	5,420		
		Hayır Katılmıyorum	114	42,1	59,82	8,205		
		Toplam	271	100	60,63	6,641		
	MADDE 3 (Televizyon kanallarındaki dini programlar sadece Diyaret ve akademisyenler tarafından yapılmaktadır).	Evet Katılıyorum	168	62,0	60,70	5,816	F= 2,429 sd=2/268 p=0,090 p<0,05	İlgilenmiyorum ile Hayır Katılmıyorum (p<0,05)
		İlgilenmiyorum	43	15,9	58,84	7,138		
		Hayır Katılmıyorum	60	22,1	61,73	8,136		
		Toplam	271	100	60,63	6,641		
	MADDE 4 (Televizyon kanallarındaki dini programlar sadece tarikat veya cemaat liderleri veya mensupları tarafından yapılmaktadır).	Evet Katılıyorum	25	9,2	59,16	12,17	F= 3,061 sd=2/268 p=0,048 p<0,05	İlgilenmiyorum ile Hayır Katılmıyorum (p<0,05)
		İlgilenmiyorum	42	15,5	58,76	7,929		
		Hayır Katılmıyorum	204	75,3	61,20	5,207		
		Toplam	271	100	60,63	6,641		

MADDE 1 açısından, katılımcıların dindarlık ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı yönünde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır [$F_{(2,268)}=0.427$, $p>0,05$]. Madde 1'e "hayır katılmıyorum" şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyi ortalama puanı ($\bar{x}=60,77$), "evet katılıyorum" diyenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=59,25$) ile "emin değilim" diyenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=60,30$) daha yüksek çıkmıştır. Ancak ortalama puanlar arasındaki bu fark, anlamlılık seviyesine ulaşmamıştır. Bu sonuç, "*şu ana kadarki dini bilgilerimin çoğunu televizyon kanallarındaki dini programlardan elde ettim*" maddesine evet katılıyorum şeklinde cevap veren grubun dindarlık düzeyi, emin değilim ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeylerine göre daha düşüktür" şeklindeki hipotezin, her ne kadar elde edilen puanlar hipoteze paralel olsa da, desteklenmediğini göstermektedir.

MADDE 2 açısından, katılımcıların dindarlık ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı yönünde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunmamıştır [$F_{(2,268)}=1.622$, $p>0,05$]. Madde 2'ye "evet katılıyorum" şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyi ortalama puanı ($\bar{x}=61,74$), "hayır katılmıyorum" diyenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=59,82$) ile "emin değilim" diyenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=61,04$) daha yüksek çıkmıştır. Ancak ortalama puanlar arasındaki bu fark, anlamlılık seviyesine ulaşmamıştır. Bu sonuç, "*televizyon kanallarındaki dini programlar, dini bilgilerimi desteklemede olumlu etkiye sahiptir*" maddesine evet katılıyorum şeklinde cevap veren grubun dindarlık düzeyi, emin değilim ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeylerine göre daha yüksektir" şeklindeki hipotezin, yine sonuç hipoteze paralel olsa da, desteklenmediğini göstermektedir.

MADDE 3 açısından, katılımcıların dindarlık ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı yönünde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(2,268)}=2.429$, $p<0,05$]. Madde 3'e "evet katılıyorum" şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyi ortalama puanı ($\bar{x}=60,70$) ile "hayır katılmıyorum" diyenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=61,73$), "ilgilenmiyorum" diyenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=58,84$) daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, "*televizyon kanallarındaki dini programlar sadece diyanet ve akademisyenler tarafından yapılmalıdır*" maddesine evet katılıyorum ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyleri, ilgilenmiyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyine göre daha yüksektir" şeklindeki hipotezin desteklendiğini göstermektedir. Madde 3 açısından farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın ilgilenmiyorum ile hayır katılmıyorum ($p<0,05$) şeklinde cevap veren grupların ortalama puanları arasında önemli olduğu tespit edilmiştir.

MADDE 4 açısından, katılımcıların dindarlık ortalama puanları arasındaki farkların anlamlı olup olmadığı yönünde yapılan tek yönlü varyans analizi sonucunda anlamlı fark bulunmuştur [$F_{(2,268)}=3.061$, $p<0,05$]. Madde 4'e "evet katılıyorum" şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyi ortalama puanı ($\bar{x}=59,16$) ile "hayır katılmıyorum" diyenlerin ortalama puanı ($\bar{x}=61,20$), "ilgilenmiyorum" diyenlerin ortalama puanından ($\bar{x}=58,76$) daha yüksek çıkmıştır. Bu sonuç, "*televizyon kanallarındaki dini programlar sadece belli tarikat veya cemaat liderleri/mensupları tarafından yapılmalıdır*" maddesine evet katılıyorum ve hayır katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyleri, ilgilenmiyorum şeklinde cevap verenlerin dindarlık düzeyine göre daha yüksektir" şeklindeki hipotezin desteklendiğini göstermektedir. Madde 4 açısından farklılığın hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu tespit etmek için yapılan çoklu karşılaştırma testi (LSD) sonuçlarına göre, anlamlı farklılığın ilgilenmiyorum ile hayır katılmıyorum ($p<0,05$) şeklinde cevap veren grupların ortalama puanları arasında önemli olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Din, insanlığı için yaşamının en önemli yönlerinden birini teşkil etmektedir. Bu sebeplerdir ki, inanılan dini değerler birbirinden her ne kadar farklı olsa da, tarih boyunca bilinen hemen tüm toplumlar bir dini veya inanç sistemini yaşamlarının içine bir şekilde dâhil etmiş ve ona göre yaşamlarını sürdürmeye devam etmişlerdir (Aydın 2017: 90). Bu bakımdan, dinin veya dini anlayışların öğrenilmesi, o dine inanma ve inandığını bireysel yaşama aktarmada oldukça önemlidir. Dinin öğrenilmesi ve yaşanmasında önceleri aileler, öğreticiler, sosyal çevre vb. etkili olurken; günümüzün modern dünyasında teknolojinin gelişmesiyle birlikte artık televizyon gibi kitle iletişim araçlarının da öğretici, geliştirici ve biçimlendirici etkisi görülmeye başlamıştır. Toplumun bilinçlendirilmesi ve biçimlendirilmesinde önemli bir etkiye sahip olan bu kitle iletişim araçlarından özellikle görsel tarafının da olması dolayısıyla televizyonun ayrı bir yeri olduğunu

söylemek mümkündür. Televizyonda yayınlanan dini filmler, yarışmalar, değişik içerikteki programlar elbette ki, özellikle dine ilgi duyan bireyler üzerinde bazı etkiler meydana getirmektedir. Bu çalışmada, televizyonda yayınlanan dini programlar ile izleyenlerin bu programlara yönelik tutumlarını, dini bilgi ve duygularının etkilenip etkilenmediğini bazı sorular yoluyla incelemek temel amaç olarak benimsenmiş, bu amaca yönelik araştırma ve analizler yapılmıştır. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlar şu şekilde değerlendirilebilir:

Televizyondaki dini programlara yönelik tutumlar açısından MADDE 1'e evet katılıyorum, hayır katılmıyorum ve emin değilim diyen grupların dindarlık düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu durum, gruplar arasında dindarlık açısından bir ayrışma olmadığını göstermektedir. İnan (2013: 140) tarafından yapılan bir çalışmada, öğrencilerin dini yayınlardaki yanlışlığı tespitinde kaynak olarak bilgisine güvendikleri kişilere danıştıkları (%43,3) ve kendi birikimlerine dayandıkları (% 31,6) tespit edilmiştir. Yine Turan (2007: 234-235)'in yaptığı çalışma sonucunda, televizyondan aldığı dini bilgi ile diğer kaynaklardan (aile, okul vb.) aldığı dini bilgi arasında ara sıra çatışma yaşadığını belirtenler ile her zaman veya çoğunlukla bir çatışma yaşadığını belirtenlerin (%57-%11,3=%68,3) oranının, hiç çatışma yaşamadığını belirtenlerden (% 31,7) iki kattan daha fazla olduğunu tespit etmiştir. O, katılımcıların var olan dini bilgilerinin televizyondaki dini yayınlar yoluyla bozulduğunu da yine katılımcıların ifadelerinden yola çıkarak ifade etmiştir. Bunlarla birlikte Yenen (2005: 81-82), yaptığı çalışmada, dini bilgi seviyesi çok iyi olanların %50'si dini programları izledikten sonra düşüncelerinin değişmediğini, %25'i konuyu kendisinin araştırdığını, %16,7'si ise güvendiği birisine danıştığını ifade etmiştir. Ayrıca o, dini bilgisi zayıf olanların %42,9'unun izledikleri programlardan sonra düşüncelerini değiştirdiklerini tespit etmiştir. Sonuçta, dini bilgi seviyesi azaldıkça televizyondaki dini programlardan etkilenmenin arttığı, dini bilgi seviyesinin artmasıyla ise etkilenmenin azaldığı ve bir çatışma yaşandığında doğrusunu öğrenmek için televizyondan farklı kaynaklara başvurulduğu tespit edilmiştir.

Eldeki bu çalışmada elde edilen sonuç da, yukarıdaki çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Zira bu çalışmada da, katılımcıların %84,1'i dini bilgilerinin televizyondan elde etmediğini, dolayısıyla başka kaynaklardan elde ettiğini (okul, aile, cami vb.) ifade etmektedir. Bu sonuç, kurulan hipotezin doğru yönde olduğunu göstermektedir. Anlamlılık seviyesine ulaşmamış olsa da, sonuç olarak dini bilgilerinin televizyon dışındaki kaynaklardan elde edenlerin dindarlık düzeyleri, dini bilgilerinin daha çok nereden elde etmiş olduklarından emin olmayan ve televizyondan elde ettiğini düşünenlerden daha yüksek çıkmıştır. Sonucun bu yönde çıkması olağan karşılanabilir. Çünkü televizyon sadece dini öğretmek için değil, zaman zaman eğlence ve boş vakit geçirme aracı olarak da kullanılmaktadır. Dolayısıyla sistemli ve bütüncül bir din eğitimi vermesi pek düşünülmemektedir. Ayrıca programların reyting kaygısı taşıması da bazen işi aslından uzaklaştırmış olabilmektedir. Bu da, televizyondan verilen dini bilginin kalitesizleşmesine ve bunlardan etkilenen bireylerin de dindarlıklarının olumsuz yönde etkilenmesine yol açmış olabilir. Yine, özel kanalların çokluğu ve bu kanalların yapımcı ve patronlarının dine bakış açılarının da farklı olması, televizyondaki dini bilgi aktarımının bütünsellikten uzaklaşarak çeşitlenmesine ve dini bilgi kirliliğine yol açmış olabilir. Bu da, izleyicilerin verilen dini bilgilere yönelik algılarını ve dolayısıyla dindarlıklarını olumsuz şekilde etkilemiş olabilir. Tüm bu nedenlere bağlı olarak, dini bilgilerinin çoğunu televizyondan elde ettiğini düşünen katılımcıların dindarlık düzeyleri diğer grupların dindarlık düzeylerine göre daha düşük çıkmış olabilir.

Televizyondaki dini programlara yönelik tutumlar açısından MADDE 2'ye evet katılıyorum, hayır katılmıyorum ve emin değilim diyen grupların dindarlık düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, gruplar arasında dindarlık açısından bir ayrışma olmadığını göstermektedir. Konuyla ilgili olarak İnan (2013: 137) tarafından yapılan çalışmada, katılımcı öğrencilerin %85'i, medyada (televizyon vb.) çıkan dini yayınların ilgilerini çektiğini belirtmektedir. Yani bu öğrenciler, dindarlıkları ile ilgili olarak bu yayınlara dikkat etmektedir. Yine Turan (2007: 231-233) Ankete katılanların % 79,7'si televizyondaki dini programların duygu ve davranışlarında olumlu etkiler meydana getirdiğini belirtirken, deneklerin %20,3'ü yayınlanan dini programların duygu ve davranışlarını olumsuz etkilediğini veya hiç etkilemediğini söylemişlerdir. Anlaşılacağı üzere katılımcıların yarısından fazlası, dini programların kişilerin bireysel dindarlıklarını olumlu yönde desteklediğini ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili olarak yapılan başka bir çalışmada, dini program yayınlarını faydalı bulanların %72,4; faydalı bulunmayanların ise, %12,4'lük bir yüzdeliğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Kararsızlığını ifade edenlerin oranı ise, %13,5 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar doğrultusunda dini programların yayınlanmasının dindarlığın desteklenmesi açısından faydalı olabileceği anlayışının benimsendiği söylenebilir. Aynı araştırmanın bir başka sonucunda da, katılımcıların %52,4'ünün dini bilgilerinin artırmak için bu programları seyrettiği tespit edilmiştir (Yenen 2005: 54).

Collins (2011: 62-66), din ile medya arasındaki ilişkiye yönelik araştırmalara bakıldığında kendilerini son derece dindar olarak tanımlayanların medyayı, tabii olarak televizyonu da, dindarlıklarına paralel olarak kullandıklarını ifade etmektedir. Ancak televizyon; dindar olanlar açısından aracı bir rol, bir destekçi rolü

üstlenmektedir. Değilse, dini öğrenmenin temel kaynaklarından birisi olarak görünmemektedir. Ona göre, dindar bireyler dini amaçları için bilinçli olarak medyanın her türünü kullanmaları doğaldır.

Arslan'a göre (2016: 11, 12), mesajın kitleselleşmesi ve görünür hale gelmesinde medya günümüzde öncü rol oynamaktadır. Dinin medyada ve özellikle televizyonda temsili, o dinin ilke ve prensiplerinin "kitleselleşmesi" anlamına da gelmektedir. Yani televizyon, dinin insanlar arasında yayılmasında, farkındalık oluşturmada etkisi vardır. Buradan hareketle denebilir ki, kitle iletişim araçlarının "pekiştirme etkisi" vardır. Yani televizyon ve benzeri kitle iletişim araçları, tutumları doğrudan değiştirmez ancak var olan tutumların gücünü artırıcı ya da onları daha ileri noktalara sevk edici etkide bulunabilir. Bu anlamda konuya yaklaşıldığında kitle iletişim araçlarının yeni tutum oluşturma yerine mevcut tutumları "besleyici" ya da var olan tutumları "besleyerek ilerletici" işlevlerinin daha belirleyici olduğu anlaşılmaktadır. Dini inançları olan bir kişi medyada bu konudaki programları tercih etmekte, bunlar konusunda daha seçici olmaktadır. Burada izleyici kendisine sunulan ürünü tercih edebilmektedir. Her ne kadar ilk adım kitle iletişim araçlarından gelmiş gibi görünse de izleyicinin tercihi belirleyici olmaktadır.

Benzer şekilde Sambur; televizyonun, reklamlarıyla insanların tüketim ihtiyaçlarını yoğunlaştırabildiği gibi dini temalı yayınlarla dindarlıklarını da yoğunlaştırabileceğini, destekleyebileceğini ifade etmektedir. Ona göre, örneğin bir "Çağrı" filmi, insanların Hz. Peygamber konusundaki bilgilerini derinleştiren, yoğunlaştıran bir işleve sahip olmuştur.⁵ Yine Ayaz da (2015: 24) yapılan araştırmalardan hareketle gençlerin dinî sosyalleşmesinde aile, okul, cami, Kur'an Kursları ve kitap gibi kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonun da etkili olduğunu ileri sürmektedir. Zaten dindarlar için televizyon gibi medya organlarında yer alan dini programlar, dindarlar tarafından en az reddedilen konu ve ilgileri içerdiği için dinleyiciler tarafından çok az değiştirilmektedir (Akgül, 2008, s. 77). Dolayısıyla dindarların dini bilgilerinin desteklenmesinde de belli bir etkisi olmaktadır. Ancak bu çalışmaların aksine sonuçlar elde eden çalışmalar da vardır. Örneğin İnan (2013: 140) tarafından yapılan bir çalışmanın sonucuna göre, öğrencilerin %80'i medyadaki dini programların halkı olumsuz etkilediğini belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmada ise, televizyonun dini bilgilerini desteklediğini söyleyenlerin dindarlık düzeyleri emin olmayanlara ve desteklemediğini söyleyenlere göre daha yüksek çıkmıştır. Her ne kadar bu sonuç anlamlılık düzeyine ulaşmasa da, kurulan hipotez yönündedir. Sonucun bu şekilde çıkmış olması, daha dindar bireylerin dini bilgilerini kontrol etmek, desteklemek, derinleştirmek için televizyondaki ilgili programları izlemesinden kaynaklanmış olabilir. Nihayetinde bireylerin dini konularla ilgili farklı kaynaklardan edinmiş oldukları kendi dini bilgi temelleri vardır ve bu programlar yoluyla daha fazlasını, farklılarını, zıttını görme imkânları mevcuttur. Bu da, onların televizyondaki dini programların dini bilgilerini desteklediği yönünde bir kanaat oluşturmalarına yol açmış olabilir.

Televizyondaki dini programlara yönelik tutumlar açısından MADDE 3'e evet katılıyorum, hayır katılmıyorum ve ilgilenmiyorum diyen grupların dindarlık düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark madde 3'e "ilgilenmiyorum" cevabı veren grubun ortalama puanı ile "hayır katılmıyorum" cevabı veren grubun ortalama puanı arasındaki farktan kaynaklanmıştır. Bu sonuç, televizyondaki dini programların sadece *diyanet ve akademisyenler* tarafından yapılmasını reddedenler ile kabul edenlerin dindarlık düzeylerinin, bu konularla ilgilenmeyenlerin dindarlık düzeylerinden daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Konuyla ilgili yapılan bir çalışmada, katılımcıların %49,4'ü dini programların sadece Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yayınlanmasını uygun bulmadığını; %34,1'i ise uygun bulduğunu ifade etmiştir. Aynı araştırmanın bir başka sonucuna göre, katılımcıların %38,2'si ilahiyatçıların (akademisyen), %28,8'i Diyanet İşleri Başkanlığı mensuplarının, %14,1'i dini bilgisi olan farklı meslek gruplarının, %12,9'u araştırmacı yazarların, %2,9'u siyasetçilerin dini programlarda konuşmacı olarak tercih edildiğini göstermiştir (Yenen 2005: 56, 58-59). Anlaşılabileceği üzere, katılımcılar programlarda içeriği sunan kişiler olarak sadece tek bir kuruma veya gruba bağlı kişileri istememekle beraber yine de hatırı sayılır bir oranda Diyanet İşleri Başkanlığını ve ilahiyatçıları dini programlarda görmek istemektedir.

Bu çalışma da, Yenen'in çalışmasına paralel olarak, sadece diyanet ve akademisyenlerin dini programlarda özne olmasına hem uygun bakanların hem de uygun bakmayanların dindarlık düzeyleri ilgilenmeyenlerin dindarlık düzeyinden daha yüksek çıkmıştır. Kurulan ilgili hipotezde de, dini programların sadece diyanet ve akademisyenler tarafından yapılmasını evet katılıyorum ve hayır katılmıyorum diyenlerin dindarlık düzeylerinin ilgilenmiyorum cevabı verenlerin dindarlık düzeylerinden daha yüksek olacağı ifade edilmişti.

⁵ Bilal Sambur, "İslam dünyası medyaya yeterince önem vermiyor", <http://www.risalehaber.com/islam-dunyasi-medyaya-yeterince-onem-vermiyor-232895h.htm>, (erişim tarihi: 18.03.2018).

Sonuç bu yönde çıkmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmış olmasında, katılımcıların televizyondaki dini programların diyanet veya akademisyenler tarafından yapılması fikrine olumlu veya olumsuz bakmaları ve bu tutumlarına göre bir fikir beyan etmeleri için öncelikle dini konularla daha fazla ilgileniyor olmaları sebep olarak öne sürülebilir. Çünkü televizyonda yayınlanan dini programlarla ilgili olarak olumlu veya olumsuz tutumlara sahip olmak ve bunları ifade etmek için öncelikle kişinin bireysel yaşamında da bu konuların ön planda olması gerekmektedir. Söz gelimi, bir kişinin bireysel yaşamında futbol öncelikli bir konu ise, televizyonda veya başka bir medya organında bu konuları daha fazla takip etmesi ve bunlarla ilgili konuşması, fikir beyan etmesi beklenir ve futbola ilgili tutum düzeyleri de bu konuyla ilgilenmeyenlere göre daha yüksek çıkabilir. Bu durumun, dini konular hususunda da cereyan etmesi doğal karşılanabilir.

Televizyondaki dini programlara yönelik tutumlar açısından MADDE 4'e evet katılıyorum, hayır katılmıyorum ve ilgilenmiyorum diyen grupların dindarlık düzeyi ortalama puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur ve bu fark madde 4'e "ilgilenmiyorum" cevabı veren grubun ortalama puanı ile "hayır katılmıyorum" cevabı veren grubun ortalama puanı arasındaki farktan kaynaklanmıştır. Bu sonuç, televizyondaki dini programların sadece tarikat veya cemaat liderleri veya mensupları tarafından yapılmasını reddedenler ile kabul edenlerin dindarlık düzeylerinin bu konularla ilgilenmeyenlerden daha yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Burada her ne kadar dini programlar tarikat veya cemaat liderleri veya mensupları tarafından yapılmalıdır maddesine katılanlar ile bu konuyla ilgilenmeyenlerin dindarlık ortalama panları arasındaki fark anlamlılık düzeyine ulaşmasa da, yine de bu maddeye evet şeklinde cevap verenlerin dindarlık ortalama puanları ilgilenmiyorum diyenlerin dindarlık ortalama puanlarından yüksek bulunmuştur.

Günlük hayatta herhangi bir dinî gruba bağlı olan kişiler genelde bu grubun eğitim ve ticari kurumu veya medya ve sosyal medyadaki faaliyetleri aracılığıyla bağlılığını güçlendirerek dinî sosyalleşmesini yoğunlaştırmaktadır (Ayaz 2015: 44-45). Konuyla ilgili olarak Haron (2010: 46) tarafından yapılan bir çalışmada, dini toplulukların dini nedenlerini geliştirmek için medyayı (televizyon vb.) aktif olarak kullandığını göstermiştir. Aslında, bazı durumlarda dini topluluklar, televizyon gibi kitle iletişim araçlarıyla çok daha geniş bir kitleye ulaşabildiklerini ve hayal ettiklerinden daha fazla etkiye sahip olduklarını görmektedirler.

Madde 3'te olduğu gibi, madde 4 ile ilgili olarak kurulan hipotezde de, dini programların sadece tarikat veya cemaat liderleri veya mensupları tarafından yapılmasına evet katılıyorum ve hayır katılmıyorum diyenlerin dindarlık düzeylerinin ilgilenmiyorum cevabını verenlerden daha yüksek olacağı ifade edilmişti. Elde edilen sonuç da, bu yönde çıkmıştır. Sonucun bu şekilde çıkmış olmasında, yukarıdaki açıklamalara benzer ifadeleri kullanmak mümkündür. Çünkü madde 3 ve madde 4'ün içerikleri konu bakımından aynı olmakla beraber sadece programdaki öznelerin ait oldukları kurum veya grup değişmektedir. Ancak konu hala dini meselelerdir. Durum böyle olunca, programlardaki özneler ister bir kurum veya akademisyenler olsun isterse dini grup lideri veya mensupları olsun konu din ise, mesele öznenin çok dinle ilgilenip ilgilenmemek hususunda düğümlenmektedir. Katılımcılar açısından, sunum yapan öznenin hangi grup veya kuruma bağlı olduğu ya da titrinin ne olduğu birinci planda önemli olmaksızın katılımcıların dini meselelerle ilgili olmaları dindarlığın yüksek olmasıyla; dini konularla ilgili olmamaları ise, dindarlık düzeyinin daha düşük olmasıyla bağlantılı olabilir. Bu sebeple de, dini konularla öyle veya böyle ilgili ve bilgi sahibi olanların dindarlık düzeylerinin, bu konular hakkında yeterince ilgili ve bilgili olmayanların dindarlık düzeylerinden daha yüksek çıkmasının normal karşılanabileceği söylenebilir. Yukarıda verilen futbol örneğini burada da vermek mümkündür.

Konuyla ilgili olarak yukarıda yer alan diğer çalışmalar ile elde edilen veriler birlikte değerlendirildiğinde, şu üç temel sonuca varılabilir:

1. Katılımcıların çoğu televizyonu dini öğrenmenin temel kaynaklarından birisi olarak görmemektedir ve aynı zamanda bunların dindarlık düzeyi de diğer gruplardan daha yüksektir, (bkz. Tablo: 2). Şu halde katılımcılar, diğer kaynakları (aile, okul, dini grup, kitap vb.) medya ve medya organlarından birisi olan televizyondan daha çok dini bilgi edinme kaynağı olarak kabul etmektedir. Bunda, medyada ve bir medya organı olan televizyonda konunun uzmanından çok popüler kişilerin yer alması (Yazıcı 2015: 84, 85), özellikle medya programları yoluyla aktarılan dini bilginin sıhhati ve doğruluğunu denetleyecek dini bir kurum ve otoritenin olmayışının dini yayınların içeriğini tartışılır kılması (Akgül 2008: 42), geleneksel dini değerleri yansıtmadığı için bu araçlardan uzak durulması (Almenayes 2015: 46-47), reyting kaygısıyla hareket edilmesi dolayısıyla konunun aslından sapılması, diğer eğlence vb. programlarla aynı ekranda yer almaları sebebiyle konunun maneviyatının ve öneminin azalması gibi hususlar etkili olmaktadır.

2. Madde 1 ile ilgili sonuç ve değerlendirmeler de dikkate alındığında, katılımcılardan dindarlık düzeyi daha yüksek olanların, televizyondaki dini programları temel bir kaynaktan bilgi edinmek için takip etmekten

ziyade, daha çok zaten temel kaynaklardan edinilmiş olan bilgileri desteklemek, farklı bakış açılarını görmek, zıt bakış açılarını görerek kendi bilgilerini sağlamlaştırmak ve korumak amaçlı takip ettiklerini söylemek mümkündür.

3. Dini konuları bireysel yaşamlarında daha ön planda tutan katılımcılar, televizyondaki dini programların kimin tarafından yapıldığından çok, konunun dini olması ve içeriğinin kendisine sunacağı katkı ile ilgilenmektedir. Zira madde 3 ve madde 4 ile ilgili olarak elde edilen sonuçlarda, katılımcılardan oluşan grupların dindarlık düzeylerine bakıldığında hem “evet katılıyorum” hem de “hayır katılmıyorum” seçeneğini tercih eden grupların dindarlık düzeylerinin, bu maddelere “ilgilenmiyorum” seçeneğini işaretleyerek cevap veren grubun dindarlık düzeyinden, televizyondaki dini programları yapanların diyanet, akademisyenler, dini cemaat ve tarikat mensupları olmasına bakmaksızın, yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, “evet katılıyorum” ile “hayır katılmıyorum” seçeneğini işaretleyen katılımcıların, “ilgilenmiyorum” seçeneğini işaretleyen katılımcılara göre konuyla daha çok alakadar olup buna göre görüş beyan ettiğini göstermektedir. Bunda ise, programları yapanların ait olduğu kurum ve grup ile sahip olduğu etiketten ziyade öncelikle dini konularla yüksek düzeyde ilgili ve bilgili olduğunun bilinmesinin, alanında uzman olmasının, çağdaş yaşamın gereklerine ve örnek bir dindar imajına sahip olmasının (bkz. Yenen 2015: 88) etkili olduğunu söylemek mümkündür. Özellikle etiketin ve aidiyetin önemini yitirdiğini şu nedenle belirtmek gerekir ki, katılımcılardan dindarlık düzeyi en yüksek olan “hayır” grubu, dini programların ne diyanet ve akademisyenler (madde 3 açısından) ne de belli bir cemaat ve tarikat lideri ya da mensupları (madde 4 açısından) tarafından yapılmasını istemektedir (bkz. Tablo 2). Şu halde burada, öznenin ait olduğu kurum veya gruptan çok konunun içeriği ile öznenin çoğu kimse için örnek teşkil eden dini bir şahsiyet olması gibi başka faktörlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Ya da bu sonucun diğer bir açıklaması, katılımcıların sorulara tutarlı ve samimi cevap vermemiş olması gibi katılımcılardan kaynaklanan hataların yahut da ölçüm araçlarından kaynaklanan hataların olabileceğidir. Ancak ilk açıklama, daha önce bahsi geçen diğer çalışmaların benzer sonuçları da dikkate alındığında daha makul görünmektedir.

KAYNAKÇA

- AKGÜL, M. (2008). MEDYA VE DİN: RADYO İLETİŞİMİ VE GÖZYAŞI FM ÖRNEĞİ. Türk-İslam Medeniyeti Akademik Araştırmalar Dergisi, 6, 39-86.
- ALMENAYES, J. J. (2015). EMPIRICAL ANALYSIS OF RELIGIOSITY AS PREDICTOR OF SOCIAL MEDIA ADDICTION”. Journal of Arts & Humanities, 4 (10), 44-52.
- ARSLAN, M. (2016). KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARI, MEDYA VE DİN İLİŞKİSİ ÜZERİNE. Birey ve Toplum, 6 (11), 5-25.
- AYAZ, Ö. (2015). SOSYAL MEDYANIN ERGENLERİN DİNİ SOSYALLEŞMESİNE ETKİLERİ (SAKARYA/AKYAZI ÖRNEĞİ). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, C. (2017). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN DİNİ TUTUM İLE HAYATTAKİ ANLAM DÜZEYLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ. İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi: 6 (4), 89-108.
- BAHADIR, A. (1997). GÜNÜMÜZ KİTLE İLETİŞİM ARAÇLARININ, RUHSAL VE TOPLUMSAL HAYATIMIZ ÜZERİNDEKİ OLUMSUZ ETKİLERİ VE KORUNMA YOLLARI. Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7, 469-497.
- BİLGİN, A. (2014). DİN, DİNDAR, DINDARLIK: ÖZELEŞTİREL BİR DEĞERLENDİRME. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2 (2), 75-84.
- BİLGİN, V. (2003). POPÜLER KÜLTÜR VE DİN: DİNDARLIĞIN DEĞİŞEN YÜZÜ. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 12 (1), 193-214.
- CİRHİNLİOĞLU, F. G. (2010). DİN PSİKOLOJİSİ. Nobel Yayınları, Ankara.
- COLLINS, B. W. (2011). THE INFLUENCE OF MEDIA USE ON RELIGIOUS INDIVIDUALS' ATTITUDE TOWARD AND KNOWLEDGE OF SCIENCE, (Master Thesis), Baylor University.
- COŞKUN, M. A. (2003). MEDYA VE DİN İLİŞKİSİ. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ÇELİKKAYA, M. F. (2010). SEKÜLER BİR KUTSAL OLUŞTURMA ARACI OLARAK MEDYA VE DİN İLİŞKİSİ. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- DEMİR, H. (2009). MEDYA DİNDARLIĞI. Umran, 173, 26-40.
- DEMİR, T. (2016). POSTMODERN PERSPEKTİFTEN POPÜLER KÜLTÜR VE DİNDARLIĞIN YENİ FORMLARI, Şırnak Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 7 (15), 117-133.

- GALE, T. MEDIA AND RELIGION. Encyclopedia of Religion, <https://www.encyclopedia.com/environment/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/media-and-religion>, (erişim tarihi: 18.03.2018).
- HARON, M. (2010). RELIGION AND THE MEDIA: REFLECTIONS ON THEIR POSITION AND RELATIONSHIP IN SOUTHERN AFRICA. Global Media Journal, 4 (1), 28-50.
- HOOVER, S. M. (1997). RELIGION IN A MEDIA AGE. Media and Theology Project Public Lectures. 1-7.
- HOOVER, S. M. (2008). MEDIA AND RELIGION. University of Colorado at Boulder, USA.
- HÖKELEKLİ, H. (2013). DİN PSİKOLOJİSİ. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- HÖKELEKLİ, H. (2015), DİN PSİKOLOJİSİNE GİRİŞ. Dem Yayınları, İstanbul.
- İNAN, M. (2013). LİSE ÖĞRENCİLERİNİN MEDYA-DİN İLİŞKİSİ ALGILARI. Bingöl Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1, 121-146.
- KARSLI, N. (2012). DİNDARLIK VE ÖFKE KONTROLÜ İLİŞKİSİ ÜZERİNE TECRÜBİ BİR ARAŞTIRMA. Ekev Akademi Dergisi, 50, 57-70.
- KARSLI, N. (2011). ÖFKE KONTROLÜ VE DİNDARLIK İLİŞKİSİ (ERZURUM ÖRNEĞİ). (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum
- KAYA, F. Ş., UYSAL, V. (2015). GÜNÜMÜZDE DİNDARLIK VE TOPLUMSAL CİNSİYET ROLÜ ALGILARI ÜSTÜNE BİR ARAŞTIRMA. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8 (36), 646-662.
- KIMTER, N. (2008). BENLİK SAYGISI VE DİNDARLIK İLİŞKİSİ. (Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- KIZILGEÇİT, M. (2017). DİN PSİKOLOJİSİ'NİN 200'Ü. OTTO Yayınları, Ankara.
- KIZILGEÇİT, M. (2011). YALNIZLIK UMUTSUZLUK VE DİNDARLIK İLİŞKİSİ. (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- KÖSE, A., AYTEN, A. (2012). DİN PSİKOLOJİSİ. Timaş Yayınları, İstanbul.
- KURT, A. (2009). DİNDARLIĞI ETKİLEYEN FAKTÖRLER. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 18 (2), 1-26.
- MEHMEDOĞLU, A. U. (2013). DİN, DİNDARLIK VE DEĞERLER. İstanbul Sebahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 173-189.
- MUTLU, K. (1989). BİR DİNDARLIK ÖLÇEĞİ: SOSYOLOJİ'DE YÖNTEM ÜZERİNE TARTIŞMA. İslami Araştırmalar, 3 (4), 194-199.
- NAZIROĞLU, B. (2015). DİN EĞİTİMİNİN GEREKLİLİĞİ AÇISINDAN DİNİ MEDYA OKURYAZARLIĞI. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, 15 (2), 191-220.
- OKUMUŞ, E. (2006). GÖSTERİŞÇİ DİNDARLIK. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi VI, 2, 17-35.
- SAMBUR, B. "İslam dünyası medyaya yeterince önem vermiyor", <http://www.risalehaber.com/islam-dunyasi-medyaya-yeterince-onem-vermiyor-232895h.htm>, (erişim tarihi: 18.03.2018).
- TOKUR, B. (2011). STRES-DİNDARLIK İLİŞKİSİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA, (Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- TURAN, İ. (2007). MEDYADAKİ DİN ADAMI İMAJİ ÜZERİNE BAZI DÜŞÜNCELER. OMÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24, 293-304.
- YAKUT, S. (2016). ÖĞRETMENLERDE YABANCILAŞMA, YALNIZLIK VE DİNDARLIK İLİŞKİSİ, (Doktora Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- YAPICI, A. (2002). DİNİ YAŞAYIŞIN FARKLI GÖRÜNTÜLERİ VE DOGMATİK DİNDARLIK. Ç. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi, 2 (2), 75-118.
- YAPICI, A. (2013). RUH SAĞLIĞI VE DİN. Karahan Kitabevi, Adana.
- YENEN, İ. (2005). TELEVİZYONDA YAYINLANAN DİNİ PROGRAMLARIN İZLERKİTLENİN DİNİ TUTUM VE DAVRANIŞLARI ÜZERİNE ETKİLERİ, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erciyes üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- YILDIZ, M. (2006). ÖLÜM KAYGISI VE DİNDARLIK. İzmir İlahiyat Vakfı Yayınları, İzmir.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.416830

HZ. ÂDEM'İN YARATILIŞI KISSASININ TASAVVUF KAYNAKLARINDAKİ YORUMLARI

Dr. Öğr. Üyesi Mahmud Esad ERKAYA¹

Özet

Âdem kıssası Tasavvuf kaynaklarında özellikle insan, âlem ve varlık konuları ile ilişkili olarak detaylı bir şekilde ele alınmıştır. Üzerinde durulan hususların başında halife olması açısından insanın mahlûkât içerisindeki konumu gelmektedir. Sûfilere göre insanın yeryüzünde halife olarak tayin edilmesi insanı diğer varlıklardan üstün ve seçkin kılan en önemli vasfıdır. Fakat bu görevi yerine getirmesi onun insan-ı kâmil mertebesine ulaşması ile doğrudan ilişkilidir. Halifelikinin yanı sıra Hz. Âdem'e ilim bahşedilmiş olması da sûfilere üzerinde durduğu konular arasındadır. Zira o, bu yönüyle meleklerden üstün bir mertebeye çıkmış, öğrendiği isimlerden onlara anlatması itibarıyla âdeta onların hocası olmuştur. Meleklerinin ibadetlerinin çok olması, Âdem'e üstün olmaları için yeterli gelmemiştir. Hz. Âdem'in üstünlüğünü gören melekler ona saygı ile secde etmişlerdir. Öte yandan sûfilere göre Âdem'in topraktan yaratılması, alçak gönüllü ve Allahu Teâlâ karşısında huşû ve tevâzû sahibi olması ile doğrudan ilgili görülmektedir. Buna mukabil şeytan kibirli bir varlıktır. Zira şeytan basit bir toprak parçasından yaratıldığı gerekçesiyle büyülenerek Âdem'i hakir görmüş, ona secde etmeyerek ilâhî emre karşı gelmiş ve melekler gibi hayırlı bir topluluktan ayrılma gafletinde bulunmuştur. Sûfiler Âdem kıssasının çeşitli yönlerine vurgu yaptıktan sonra netice itibarıyla insanın ancak şeytanın her türlü olun ve aldatmalarına karşı durabildiğinde hakiki anlamda halifelik makamına yükselbileceğini vurgulamaktadır. Bundan dolayıdır ki sûfilere göre insanın yaratılış amacına uygun hareket edebilmesi için Allah'ın emir ve yasaklarına riâyet etmesi, nefisini terbiye etmesi, ahlâkını güzelleştirmesi ve böylece Allah'ın razı olduğu bir kul olup insan-ı kâmil derecesine yükselmesi gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Adem, Kıssa, İshari yorum, Tasavvuf, yaratılış.

THE STORY OF THE CREATION OF ADEM IN SUFI RESOURCES

Abstract

The story of Adam is dealt with in detail in sufi resources especially in relation to human, world and being issues. The leading matter of the matters that are emphasized is the position of man among the creatures in terms of being a caliph. According to the Sufis man being appointed as a caliph on earth is man's most important qualifier of superiority and distinguishedness from other beings. But the fulfillment of this task is directly related to him reaching the human perfection level (insan-ı kamil). Besides the caliphate, the fact that Adam was given knowledge is among the subjects that the Sufis have emphasized. As a matter of fact, he has come to a higher rank than the angels because of the knowledge that was given to him. On the other hand, according to the Sufis, the creation of Adam from the soil is directly related to his humility. On the other hand, Satan is such an arrogant entity because he looked down on Adam. After their emphasis on the various aspects of Adam's story, The Sufis emphasize that man can only rise to the position of the caliphate in the true sense if he can resist against all kinds of deceptions by the devil.

Keywords: Adem, story, ishari comment, Sufism, creation.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, esaderkaya@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3981-4688

GİRİŞ

Tasavvufta insan, Allah'ın halifesi olması dolayısıyla âlemin en değerli varlığı, cilâsı ve ruhudur.² Sûfilere göre çoğunlukla hadis olarak nakledilen “Ben gizli bir hazine idim, bilinmemi istedim, sevdim ve mahlûkatı yarattım.” sözü³ insanın yaratılış gayesini özetlemektedir.⁴ Allah'ı tanımaları için yaratılan mahlûkatın en yücresi mârifetullahâ erme kuvvetini hâiz olan insandır.⁵ Allahu Teâlâ insanları kendisini bilmeleri için yaratmıştır. Tasavvufta özellikle insanın değeri ve dünyadaki konumu ile ilgili büyük önem atfedilen insanın yaratılış hikâyesi mutasavvıfların eserlerinde sıklıkla yorumladıkları konuların başında gelmektedir. Hz. Âdem'in yaratılması, halifelîği, isimleri öğrenmesi, kendisine secde edilmeyi hak edecek nitelikleri gibi hususlar bu kıssanın tasavvuf kültüründe önem kazanması ve yorumlanmasında etkili olmuştur. Bildiride Hz. Âdem'in konu edildiği kıssadaki bazı unsurlar üzerinde durulacak ve sûfilerin yorumlarını büyük oranda ihtiva etmesi hasebiyle İsmail Hakkı Bursevî'nin (ö. 1137/1725) *Rûhu'l-Beyân*'ı temel alınacaktır.

1. HZ. ÂDEM'İN TOPRAKTAN YARATILMASI

Kur'an'da ifâde edildiğine göre Allah meleklerle, yeryüzünde yaşayacak bir halife yaratacağını bildirir: “Ben, kurumuş balçıktan bir beşer/insan yaratacağım.”⁶ Bu ve benzer âyetlerde yer aldığına göre Hz. Âdem bidayet itibariyle son şeklini almış bir varlık olarak ortaya çıkmamış, kurumuş balçık gibi toprak türünden bir maddeden belirli bir sürede yaratılmıştır.⁷ Sûfilere göre Hz. Âdem'in topraktan yaratılması çeşitli hikmetlere dayanmaktadır. Bir yoruma göre Hz. Âdem'in topraktan yaratılması secdeye meyyâl, alçak gönüllü, oldukça zelil ve boynu bükük bir kul olması içindir. Zira secde ubdiyyet makamıdır. Yaratılışı itibariyle secde etmeye meyilli bir varlık olan insan rabbine karşı alçakgönüllü olmuştur. İblis ise ateşten yaratılmış, bundan dolayı cinsine meylederek ateş gibi tevazudan uzak bir hal arz etmiş, büyülenmiş ve nihayetinde secde etmeyerek isyankârlardan olmuştur.⁸

Allah insanı doğrudan bulunduğu surette yaratmaya kadirdir. Fakat böyle yapmamıştır. Onu önce toprak, sonra çamur, sonra pis kokulu cıvık bir balçık ve sonraki aşamada pişmiş çamura benzeyen bir balçık halinde yaratmıştır. İnsanın nihai görünümünden bu denli uzak maddelerden yaratılmış olması, Allahu Teâlâ'nın hayranlık verici kudretini göstermesi açısından sûfiler nazarında ayrı bir önemi haizdir.⁹

2. MELEKLERE HALİFE YARATACAĞINI BİLDİRMESİ

² Hz. Âdem kıssasının Füsûsü'l-Hikem ve Mesnevî'deki yorumları için bkz. Dilâver Gürer, *Füsûsü'l-Hikem ve Mesnevî'de Peygamber Kıssaları* (İstanbul: İnsan Yay., 2017), s. 26.

³ Ebü'l-Fidâ Aclûnî, *Keşfü'l-hafâ ve müzîlü'l-ilbâs*, haz. Yusuf b. Mahmud (Suriye: Mektebetü İlmî'l-Hadis, 2001), s. 155.

⁴ Ebü Nasr Abdullah b. Ali et-Tüsî Serrâc, *el-Lüma' fi târihi't-tasavvufi'l-İslâmî*, haz. Kamil Mustafa el-Hindâvî (Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 2007), s. 38; Ebü'l-Kâsım Zeynü'lislâm Abdülkerîm b. Hevâzin Kuşeyrî, *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*, haz. Halil el-Mansûr (Beyrut: Daru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1422/2001), s. 12; Ebü'l-Hasen Hücvîrî, *Keşfü'l-mahcûb (Hakikat Bilgisi)*, çev. Süleyman Uludağ, (İstanbul: Dergâh, 2010), s. 331.

⁵ Mahmud Esad Erkaya, *Kur'an Kaynaklı Tasavvuf Kavramları* (Ankara: Otto, 2017), s. 214.

⁶ el-Hicr 15/26.

⁷ Bkz. Ebü Cafer Muhammed b. Cerîr b. Yezîd Taberî, *Tefsîrî't-Taberî Câmiu'l-beyân an te'vili âyi'l-Kur'ân*, haz. Abdullah b. Abdülmuhsin et-Türkî (Kahire: Daru Hicr, 2001), XVII, 95; Ebü Abdullah Fahreddin Muhammed b. Ömer Fahreddin er-Râzi, *Tefsîru'l-Fahri'r-Râzi el-meşhûr bi't-tefsîri'l-kebir ve mefâtihi'l-gayb* (Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsî'l-Arabî), XIX, 137.

⁸ Ebü'l-Cennâb Ahmed b. Ömer el-Hivekî Necmeddîn-i Kübrâ, *et-Te'vilâtü'n-Necmiyye fi't-tefsîri'l-işâri's-süfi* (Beyrut: Dâru'l-Kütübî'l-İlmiyye, 1971), IV, 13; İsmail Hakkı Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, çev. Murad Sülün, v.d., (İstanbul: Erkam Yay., 2014), X, 197.

⁹ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, X, 197.

Allah'ın meleklerle, "Ben yeryüzünde bir halife yapacağım."¹⁰ Diyerek insanı yaratacağını bildirmesinin dört hikmetinin bulunduğu bahsedilmektedir: Bunlardan ilki istişare konusundadır. Bir işe başlamadan önce onu güvenilir ve sözü dinlenir kimselerle istişare etmek bu âyette çıkartılması gereken mesajların başında gelmektedir. İkinci olarak Allah'ın melekût âleminde bulunanlara henüz yaratılmadan önce insanı "halîfe" ünvanı vererek yaratacağını müjdelemesi insanoğlunun değerine ve yaratmanın önemine işaret olarak yorumlanmıştır. Üçüncü olarak meleklerin "Bozgunculuk yapıp kan dökecek birisini mi yaratıyorsun?" diyerek itiraz etmesine rağmen Cenâb-ı Hakk'ın "Ben sizin bilmediklerinizi bilirim." Şeklinde cevap vermesi kendisinden sadece bozgunculuk beklenen insanoğlu hakkındaki lütuf ve keremini göstermektedir. Son olarak hayrı şerrinde fazla olanın yaratılmasının ilâhî hikmet olarak yorumlanmasıdır. Buna göre insan hayırları şerlerinden fazla olan bir varlıktır. Dolayısıyla yaratılması münasip görülmektedir.¹¹

Allah Hz. Peygamber'i nebilerin sonuncusu kıldığı gibi Hz. Âdem'i de mahlûkâtın sonuncusu/mührü kılarak en son yaratmıştır. O, adeta bir hükümdarın özel hazinesinin kapısındaki mühür gibidir.¹²

3. HALİFELİK

Hz. Âdem'in halife olarak adlandırılmasının iki mânâsından bahsedilmektedir: Hz. Âdem her şeyden önce bütün mahlûkâtı temsil eden bir yapıya sahiptir. Allah onda bütün âlemleri cem etmiştir. Bunlar arasında rûhâniyyât, cismâniyyât, semâviyyât, arziyyât, dünyeviyyât, uhreviyyât, cemâdiyyât, nebâtiyyât, hayvâniyyât ve melekûtiyyât âlemleri yer almaktadır.

İkinci olarak Âdem suret ve mânâ açısından Allahu Teâlâ'ya nâib ve halife olarak yaratılması hasebiyle O'nu temsil edebilecek kabiliyettir. Sûret olarak Âdem'in zâhirdeki varlığı, Allahu Teâlâ'nın hakikatteki varlığını temsil etmektedir. Diğer bir deyişle insanın vücudu onun Mucid'inin varlığına bir delâlettir. İnsanın vahdâniyyeti Hakk'ın vahdâniyyetini, zâtı zâtını, sıfatları da sıfatlarını temsil etmektedir.

Hiçbir yaratılmışın Allah'ı Âdem gibi temsil etmesi mümkün değildir. Zira Hakk'ın tüm sıfatlarının toplandığı başka bir varlık yoktur.¹³ Hayvanlarda insanda bulunan sıfatların bir kısmı bulunmakla birlikte onlar bunu idrak edemez ve yaratıcı bilemezler. Melekler ise her ne kadar kendilerini var edenin Allahu Teâlâ olduğunu bilseler de ilimleri tüm sıfatlarıyla Hakk'ı tanımaya yetmez. Bundan dolayı "Yâ Rab! Seni noksan sıfatlardan tenzih ederiz, senin bize öğrettiklerinden başka bizim bilgimiz yoktur." demişlerdir.¹⁴ Kendi nefsinin ve Rabbini tanımaya muktedir olan ise yalnızca insandır.¹⁵

4. SECDE

Hz. Âdem, Cenâb-ı Hakk'ın kudret ve hikmetinin izlerinin zuhur mahallidir. Bundan dolayı ona secde emredilmiştir.¹⁶ Hakikatte bu secde Hz. Âdem'in aynasındaki nura olan saygının bir ifâdesidir. Bu nur ise Nûr-i Muhammedî ve Hakikat-ı Ahmediyedir.¹⁷

¹⁰ el-Bakara 2/30.

¹¹ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, I, 292.

¹² Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, X, 199.

¹³ Halifelik konusunda ayrıca bkz. Osman Nuri Küçük, *Fusûsu'l-Hikem ve Mesnevi'de İnsân-ı Kâmil* (İstanbul: İnsan Yay., 2017), s. 49.

¹⁴ el-Bakara 2/32.

¹⁵ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, I, 296.

¹⁶ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, X, 203.

¹⁷ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, X, 205.

Şeyh-i Ekber Ruhü'l-Kudüs'te namazdaki secdenin şeytanı perişan eden en etkili rükûn olduğunu belirtir. Zira şeytan secde etmeyerek hata etmiştir. Bundan dolayı çok secde etmek ve uzun süre secde etmek şeytanı üzer. Kendi işlediği masiyeti hatırlar ve onunla meşgul olur. Böylece secde eden kula ilişemez. Hz. Peygamber (sas) bu hususta şöyle buyurur: “İnsan secde (ayeti) okuyup secdeye kapandığı zaman şeytan ‘Vah başıma gelenler! Ademoğluna secde etmesi emrolundu, o da secde etti ve cenneti kazandı. Bana da secde etmek emredildi, ama ben yüz çevirdim. Bunun için benim yerim de cehennem oldu.’¹⁸ diye ağlayıp sızlanarak onun yanından uzaklaşır. Kul secde halinde şeytandan korunur. Secdede insanı meşgul eden ancak rabbânî, melekî ve nefsânî havâtır olabilir. Şeytanın vesvesesi secde halindeyken gelmez. Secdeden kalktığı anda ise tekrar şeytan vazifesine döner.¹⁹

İblis, Hz. Âdem'e neden secde edildiğini kavrayamamış, onun topraktan yaratılmış olmasını küçümseyerek secde etmekten kaçınmıştı. Halbuki Hz. Âdem'e saygı ile secde edilmesini gerektirecek pek çok sebep vardı. Her şeyden önce Allah Âdem'i halife olarak yaratmıştı. Bu hilâfet, öncelikle Hz. Âdem'in ruhuna tevdi edilmiştir. Ruh ise Allah'a izâfe edilmek suretiyle müşerref olmuştur. Âdem, halk-emr, mülk-melekût âlemleri ile dünya ve âhiretin hülâsası kılınmıştır. Allah Âdem'in ruhunu ahsen-i takvim üzere en güzel bir biçimde yaratmıştır. Allah Âdem'i “iki elimle yarattım”²⁰ buyurmuş, onun kalıbına kendi ruhundan üfleyerek başka bir ikramda bulunmuştur.²¹ Bütün eşyanın isimlerini bilmek sadece ona has kılınmıştır. Allah'ın celâl ve cemâl sıfatlarının tecellisine istidatlı kılınmıştır. Allah tüm sıfatları ile onda tecelli etmiştir. Meleklerin Allah'a itiraz, Âdem'e karşı bir tür gıybet ve kendilerini üstün görme içeren ifadeleri karşısında onların mütevazı olduklarını kanıtlamaları için Allah onlara secdeyi emretmiştir.

5. İSİMLER

Allahu Teâlâ Âdem'i yarattığında ona eşyanın tüm isimlerini öğreterek anlayıp kavrama, mantık yürütme, düşünme, varlıkları isimlendirme, konuşma, öğrenme, öğretme kabiliyetlerini ihsân eder. Böylece o diğer varlıklardan üstün bir şekilde yaratılmış olur.

İsimlerin ne olduğuna dair çeşitli açıklamalar yapılmıştır. Bir yoruma göre isimler üç çeşittir: Bunlardan ilki meleklerin kolaylıkla vâkıf olabildiği melekût âlemine dair isimleridir. İkincisi cismâniyet âleminin isimleri olup meleklerin bunlara da vakıf olması mümkündür. Zira kendi konumlarından daha alt bir konumdur. Dolayısıyla buradaki bilgilere ulaşmaları mümkündür. Üçüncüsü ise konumları gereği meleklerin ulaşamayacakları ilâhî isimlerdir. Ne Hz. Âdem ne de melekler, Allahu Teâlâ bildirmediği müddetçe bu gayb âlemine ait isimlerden haber verebilirler. Zira melekût âlemine âit olan meleklerin ceberut âlemi olan gayb âlemine yükselme yetkisi ve kudreti bulunmamaktadır. Cebrâil'in (as) Sidre-i Münteha'da “Eğer bir parmak ucu daha yaklaşırsam yanarım.” dediği gibi meleklerin ulaşabilecekleri belirli menziller vardır. Buradan ileriye gitmeleri söz konusu değildir.

Bir yoruma göre Âdem'e (as) isimlerin bilgisinin verilmiş olması insan ile âlemin yaratılış süreciyle doğrudan alakalıdır. Zira Âdem'in ruhu âlemden önce yaratılmış olmakla birlikte zâtî âlemin kemâle gelmesinin akabinde yaratılmıştır. Âdem, âlemin tamamını müşahede etmiş, sonra da Allah'ın kendisine verdiği ilimle zararlı ve faydalı şeylere uygun isimler vermiştir. İşte bu isimler meleklerin bilmediği, Allah'ın Âdem'e öğrettiği isimlerdir.

Âdem'in meleklerle üstünlüklerinden biri de ona sadece mahlûkatın isimlerinin değil bunun yanında Allah'ın isimlerinin celâl ve cemâl yönleriyle bildirilmiş olmasıdır. Böylece insanın

¹⁸ Müslim, İman, 133.

¹⁹ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, X, 207.

²⁰ Sâd 38/75.

²¹ el-Hicr 15/29.

yaratılmış, muhtaç, günahkâr, tevbe edici, zalim ya da mazlum oluşu karşısında Allah'ın yaratıcı, rızık verici, affedici, günahları örtücü ve adil oluşu gibi sıfatları ortaya çıkmıştır.²²

6. CENNETTEKİ AĞAÇ

Allah, Hz. Âdem'i eşi Havva ile birlikte cennete yerleştirerek orada istedikleri zaman her yerde cennet nimetlerinden yiyebileceklerini söyler. Fakat bir ağaca yaklaşmamaları konusunda onları uyarır: "Eğer bu ağaçtan yerseniz her ikiniz de kendine kötülük eden zalimlerden olursunuz!"²³

Buradaki ağacın ne olduğu konusunda sûfiler muhtelif açıklamalar yapmışlardır. Bazılarına göre bu ağaç buğday veya buğday başağıdır. Zira insanın beslenmesinde buğdayın önemli bir rolü bulunmaktadır. Hz. Âdem'in buğday vesilesiyle ziraat ile imtihan olunduğu söylenmiştir. Başka bir görüşe göre ise Hz. Âdem'in yediği şey üzümdür. Dolayısıyla bundan yapılan şarap haram kılınmıştır. Öte yandan ağacın incir olduğu da belirtilmiştir. Şecer kelimesinin ne olduğuna dair açık bir nass bulunmaması dolayısıyla bu yöndeki açıklamaların tahminden öteye gitmeyeceğini söyleyebiliriz.

Şeyh Necmeddin'e göre âyetteki ağaç, muhabbet ve mağfiret ağacıdır. Allahu Teâlâ ağacı yasaklamakla doğasında yasaklara karşı aşırı düşkünlük olan Âdem'deki merak hissini uyandırmıştır. Âdem'in ağaçtan yiyeceğini bildiği halde ona yemeyi yasaklaması, onun işleyeceği günahı tevbe edip temizlenmesini ve nihayetinde sevgiye layık olmasını sağlamıştır. Çünkü Allahu Teâlâ Bakara sûresinde "Şunu iyi bilin ki, Allah tevbe edenleri de sever, temizlenenleri de sever."²⁴ buyurmaktadır. Burada işlenen bir günahın neticesinde mertebenin artması söz konusudur ki buna "tenzihi zelle" adı verilmektedir.²⁵

Aziz Mahmud Hüdâyî ise şöyle bir yorum yapmaktadır: "Âyetteki cennet Âdem'in vücudundaki ruhtur. Âdem kalb, eşi Havvâ ise nefistir. Sanki Allahu Teâlâ kalp Âdem'i ile nefis Havvâ'sının itaat ve ibâdetle ruh cennetine yükselmelerini istemektedir. Allah'ın onlara yememesini emrettiği şey mârifettir. Çünkü kalp makamı, marifet makamıdır. Âyetin "Dilediğiniz her yerde" kısmından anlaşılan hayırlı ve sâlih amellerden istenilenlerin nâfile olarak yapılmasıdır. Allahu Teâlâ'nın yasakladığı ağaç ise 'emre muhalefet' ağacıdır. Bu yasak sadece Âdem ile Havvâ için değil, bütün kullara şâmildir. Kul, ibadet ve tâatla Allah'a yaklaşılmaya çalışmalı, insanı helâk eden dini emirlere muhâlefetten kaçınmalıdır."²⁶

7. YERYÜZÜNE İNDİRİLMELERİ

Bazı sûfilere göre insan cennetin kıymetini anlayabilmesi için yeryüzüne indirilmiştir. Dünyada yaptıklarının karşılığı olarak cennete girecekler elbette ki cennetin kıymetini daha iyi anlayacaklardır. İnsan ırkının yeryüzünde yaratılması iyi ve kötünün ortaya çıkması içindir. Zira cennette celâl sıfatının tecellisi olmadığı gibi kötülükten de söz edilemez. Dolayısıyla iyi ve kötü tabiatlı kimselerin birbirlerinden ayırt edilmesi ancak dünyada yaratılmaları ile mümkün olacaktır. Üftâde şöyle bir yorum yapmaktadır: "Âdem (as) kendi mertebesinden daha yüksek bir merteye gördü ve Allahu Teâlâ'dan ona ulaşmayı diledi. Kendisine 'Ey Âdem! Bu makama ancak gözyaşı ile ulaşılır. Cennet ise ağlama yeri değil, sevinç yeridir.' denildi. Bunun üzerine Allah katındaki derecesini yükseltmek için dünyaya inmeyi talep etti." Diğer bir yoruma göre Hz. Âdem içinde bulunduğu nimetler, rahatlık ve ferahlık içerisinde gayet memnun bir vaziyetteydi. Ta ki muhabbet ağacından yedikten sonra her şeyden uzaklaştı. Allah dışında her

²² Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, I, 305.

²³ el-Bakara 2/35.

²⁴ el-Bakara 2/.

²⁵ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, I, 321.

²⁶ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, I, 322.

şeyden uzak oldu. Zira muhabbetin şartı mahub dışında her şeyden uzak durmaktı. Allah da ibadette olduğu gibi sevgi hususunda da şirk kabul etmiyordu. Bundan dolayı Âdem'i cennetten çıkartmıştır.²⁷

SONUÇ

Âdem kıssası tasavvufta çeşitli yönleri ile ele alınmış kimi zaman zâhir mânâ ile uyum arz eden yorumlar yapılmış kimi zaman ise işârî yorumlarla zâhirden uzaklaşmıştır. Sûfilerce üzerinde durulan konuların başında halife olması açısından insanın mahlûkât içerisindeki konumu gelmektedir. Sûfilere göre insanın yeryüzünde halife olarak tayin edilmesi insanı diğer varlıklardan üstün ve seçkin kılan en önemli vasfıdır. Fakat bu görevi yerine getirmesi de onun insan-ı kâmil mertebesine ulaşması ile doğrudan ilişkilidir. İnsan ahlâkî gelişim sürecinde nefsin terbiye edip zaaflarından uzaklaştığı ölçüde kâmil bir insan olma yolunda adım atacak böylece halifelik vazifesini yerine getirebilecektir.

İnsanı, mahlûkat arasında seçkin kılan vasıflardan birisi de Âdem'e varlığın isimlerinin öğretilerek ilim bahşedilmiş olmasıdır. O, bu yönüyle meleklerden üstün bir mertebeye çıkmış, öğrendiği isimlerden onlara anlatması yönüyle âdetâ onların hocası olmuştur.

Hız. Âdem'in üstünlüğünü gören melekler ona saygı ile secde etmişlerdir. Sûfilere göre Âdem'e secde edilmesi, Cenâb-ı Hakk'ın kudret ve hikmetinin hayret verici izlerinin Hız. Âdem'in şahsında zuhur etmesi sebebiyledir. Zira Âdem'in zâhirdeki varlığı, Allahu Teâlâ'nın hakikatteki varlığını temsil etmektedir.

Sûfilerin Âdem kıssasını yorumlarken zâhir anlamları vurgulamakla birlikte kimi zaman zahirin çok ötesine geçmekte, ilk bakışta akla gelmesi mümkün olmayan tevellere gittikleri görülmektedir. Her ne kadar ilk anlamdan uzaklaşılsa da onların yapmış oldukları özgün yorumları, bilhassa tasavvuf yolunda ilerleme gayreti gösteren müridlerin söz konusu kıssadan alacakları ibretlerin alanını genişletmektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma Çukurova Üniversitesi BAP birimi tarafından SBA-2017-8229 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

- ACLÛNÎ, EBÛ'L-FİDÂ (2001). KEŞFÜ'L-HAFÂ VE MÜZÎLÜ'L-İLBÂS. Suriye: Mektebetü İlmî'l-Hadis.
- BURSEVÎ, İ. H. (2014). RÛHU'L-BEYÂN (M. Sülün, A. H. Çavuşoğlu, & Z. Tüfekçioğlu, Trans. Vol. I-XXIII). İstanbul: Erkam Yay.
- ERKAYA, M. E. (2017). KUR'AN KAYNAKLI TASAVVUF KAVRAMLARI. Ankara: Otto.
- FAHREDDİN ER-RÂZÎ, EBÛ ABDULLAH (1999). TEFSİRÜ'L-FAHRİ'R-RÂZÎ EL-MEŞHÛR Bİ'T-TEFSİRİ'L-KEBİR VE MEFÂTİHİ'L-GAYB. Beyrut: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-Arabî.
- GÜRER, D. (2017). FUSÛSU'L-HİKEM VE MESNEVÎ'DE PEYGAMBER KISSALARI. İstanbul: İnsan Yay.
- HÜCVİRÎ, EBÛ'L-HASEN (2010). KEŞFU'L-MAHCÛB (HAKİKAT BİLGİSİ) (S. Uludağ, Trans.). İstanbul: Dergâh.
- KUŞEYRÎ, ABDÜLKERİM B. HEVÂZİN (1422/2001). ER-RİSÂLETÜ'L-KUŞEYRİYYE. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- KÜÇÜK, O. N. (2017). FUSÛSU'L-HİKEM VE MESNEVÎ'DE İNSÂN-I KÂMİL. İstanbul: İnsan Yay.
- NECMEDDİN-İ KÜBRÂ, EBÛ'L-CENNÂB (1971). ET-TE'VİLÂTÜ'N-NECMİYYE Fİ'T-TEFSİRİ'L-İŞÂRİ'S-SÛFÎ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- SERRÂC, EBÛ NASR (2007). EL-LÛMA' FÎ TÂRİHİ'T-TASAVVUFİ'L-İSLÂMÎ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.

²⁷ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, I, 325.

TABERÎ, EBÛ CAFER (2001). TEFSİRÛT-TABERÎ CÂMIU'L-BEYÂN AN TE'VİLİ ÂYİ'L-KUR'ÂN. Kahire: Daru Hicr.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.416826

İŞÂRÎ YORUMLARDA NUH KISSASI

Dr. Öğr. Üyesi Mahmud Esad ERKAYA¹

Özet

İşârî tefsirlerde Hz. Nuh ve gemisi çeşitli teşbihlerle anlatılmakta, kıyamete kadar Hz. Nuh gibi insanlığı hakka çağıran kimselerin olacağı ve bunun karşısında ayak direyip küfür üzere devam etmek isteyenlerin hakkın karşısında duracağı vurgulanmaktadır. Zira onlara göre peygamberler, kurtuluşa götüren İslâm gemisinin kaptanları, onların gemileri ise şeriattır. Kurtuluş ise bu gemiye binerek Allah'ın emir ve yasaklarını uygulamak suretiyle Hakk'a ulaşmaktan geçmektedir. Buna mukabil Peygamberlerin vârisleri ise âlimler/mürşidlerdir. Mürşidler de tıpkı peygamberler gibi insanları iyiye, güzele, kurtuluşa, Allah'ın rızasına çağıran rehberlerdir. Nasıl ki Nuh'a iman edip gemisine sığınanlar kurtulmuş ise kâmil bir mürşidin rehberliğine sığınanlar da onlar gibi olacaktır. Bunun için sûfiler, hakiki bir şeyhe ittiba eden sâlikin, kendisi bunun farkında olmasa da, gece gündüz denizde seyretmekte olan gemi içerisindeki bir kimse gibi Hak yolunda seyrü seferde olacağını dile getirmektedir. Tasavvufta insan-ı kâmil olarak nitelendirilen mürşid, Allah'ın dışındaki varlıklara (mâsivâyâ) yönelen her türlü ilgiyi Allah'a döndürmeye gayret göstermeleri bakımından peygamberlerden miras kalan misyonu yerine getirmektedir. Zira insanoğlunun Allah'ın dışında dayandığı, güvendiği, medet umduğu her türlü varlık onu adeta tufan gibi kuşatmış, özgürlüğünü elinden almıştır. Ne var ki aciz bir varlık olan insanoğlu kendi aklınca gittiği yolu hak görmekte, küfür, zevk ü safâ, oyun ve eğlencede inat ederek dünyanın aldatıcı yüzüne teslim olmaktadır. Fakat onun göremediği bir hakikat vardır ki gerçek hürriyet ancak yalnızca Allah'a bağlanmak, O'na güvenmek ve O'na sığınmak ile mümkün olacaktır. Netice itibariyle sûfilere göre en güzel bir surette yaratılmış olan insanın gaflet uykusundan uyanarak her türlü masivâdan sıyrılıp Cenâb-ı Hakk'a dönmesi Kur'an ve Sünnet'in izinde, kâmil bir mürşidin rehberliğinde mümkün olacaktır.

Anahtar Kelimeler: İşârî yorum, Nuh, kıssa, Tasavvuf, tufan.

THE STORY OF NOAH IN ISHARI COMMENTS

Abstract

Hazrat Noah and his ship are described with various imageries in ishari comments. People like Noah and those who deny it will always be. Because the prophets are the captains of the Islamic ship that leads to salvation and their ships are sharia. Salvation is obtained by being on the ship of sharia. The successors of the Prophets are the murshids. Just like prophets, Murshids are guides who call people to goodness, beauty, salvation, and the favor of God. Because every kind of being other than God that mankind has trusted and relied on has surrounded the mankind like a flood and has taken his liberty. True liberty can only be possible by being attached to God, trusting in Him and sheltering in Him. As a result, according to sufis, the mankind who were created with the most beautiful form can wake up from the sleep of heedlessness and return to the God by following the Qur'an and Sunnah and being under the guidance of a perfect murshid.

Keywords: Noah, story, ishari comment, Sufism, flood.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, esaderkaya@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3981-4688

GİRİŞ

Tasavvufun kaynaklarının başında Kur'an yer almaktadır.² Sûfiler kendilerine has metotlarıyla Kur'an'ı yorumlayıp kendi ilimleri için temel bir kaynak haline getirmişlerdir. Buna tarih boyunca ilm-i işaret, işârî yorum ve işârî tefsir gibi adlar verilmiştir. İşâret, kelime olarak “bir anlamı üstü kapalı bir şekilde ifade etme, dolaylı ve kinâyeli bir sözle anlatma ve bir nesneyi gösterme” gibi anlamlara gelmektedir. Tasavvuf terimi olarak ise işaret, ibare ile anlatılamayan, yalnızca ilham ve keşf gibi yollarla elde edilmiş bilgi ve sezgi sayesinde anlaşılabilir kadar gizli olan mânâyı ifade etmektedir.³

Kur'an özelinde düşündüğümüzde işârî yorum; Kur'an'ın esrârı ve incelikleri konusunda uzmanlık sahibi olmuş tasavvuf erbabının ilâhî ilham ile kalplerinde doğan işaretlere dayanarak yaptıkları yorumlardır.⁴ İşâret ilmi ise mutasavvıfların hüküm istinbâtında esas aldıkları yöntemin adıdır. Nitekim Serrâc tasavvufta hüküm çıkarmanın, Allah'ın kitabı ve Resûlullah'ın sünnetinin zâhirine ve bâtınına tam anlamıyla ittiba eden anlayış sahibi kimseler tarafından Kur'an'ın zâhirinin ve bâtının üzerinde derinlemesine düşünmek suretiyle yapıldığını belirtir. Bu kimseler bildikleri ile amel ettikleri müddetçe, Allah onlara bilmediklerini öğretir. “*Allahu Teâlâ bildikleri ile amel eden kimseye bilmediklerine dair ilmi öğretir.*”⁵ Serrâc, bildiklerini uygulayan kimselere ihsân olunan bu ilmin işaret ilmi olduğunu belirtir. Halleri ve zikirlerinin sâflığı vesilesi ile işaret ilmine vâkıf olan âriflere Allah, âyet ve hadislerin mânâ, hikmet ve inceliklerini keşfettirir. Böylece kendilerine has istinbâtlarda bulunurlar.⁶

Sûfilerin kendilerine has bu metodlarıyla yorumladıkları alanlardan biri de peygamber kıssalarıdır. Onlar zâhir anlamlarını kabul etmekle birlikte âyetlerin zâhir anlamlarından uzaklaşarak yine âyetlerin işaret ettiği ikinci mânâyâ yönelmektedir. Bunu yaparken hitap ettikleri muhataplarının ve özellikle müridlerinin maslahatını düşünmüş olmalıdırlar.

Bildiride Kur'an'da anlatılan Nuh Kıssası ile ilgili sûflerce yapılan işârî yorumlar Necmeddîn-i Kübrâ'ya (ö. 618/1221) nispet edilen *Te'vilâtü'n-Necmiyye* adlı işârî tefsir ve İsmail Hakkı Bursevî'nin (ö. 1137/1725) *Rûhu'l-Beyân*'ı özelinde ele alınacaktır. Ayrıca çalışmada Nuh kıssasının tüm yorumlarına yer vermek yerine sûfilerin özgün yorumlarına örnek olması açısından bazı hususlara işaret edilmekle yetinilecektir.

1. NUH'UN İSMİ

Sûfilerin Nuh kıssası ile ilgili yaptıkları yorumlar Nuh'un adı ile başlamaktadır. Kaynaklarda Nuh'un isminin nereden geldiğine dair birtakım yorumlar

² Tasavvufun kaynağı olarak Kur'an konusu ile ilgili bkz. Mahmud Esad Erkaya, “Tasavvuf Kavramlarının İstinbâtı Bağlamında İşâret İlmi”, *2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences (IBAD-2017)*, ed. Hayrullah Kahya, (İstanbul: İBAD, 2017); Mahmud Esad Erkaya, “Tarikatların Teşekkülü Öncesi Dönemde Kur'an Kaynaklı Tasavvuf Kavramları”, *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, XV/3 (2015); Mahmud Esad Erkaya, *Kur'an Kaynaklı Tasavvuf Kavramları* (Ankara: Otto, 2017).

³ Süleyman Uludağ, “İşârî Tefsir”, *TDV İslâm Ansiklopedisi (DLA)*, XXIII, s. 424.

⁴ Süleyman Ateş, *İşârî Tefsir Okulu* (Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları, 1974), s. 19; Yunus Emre Gördük, *Tarihsel ve Metodolojik Açından İşârî Tefsir Mâhiyeti, Meşrûiyeti, Bâtınî Yorumdan Farkı* (İnsan Yay., 2013), s. 38.

⁵ Ahmed b. Abdullah b. İshak el-İsfahânî Ebû Nuaym, *Hilyetü'l-evliyâ ve tabakâtu'l-asfiyâ* (Beyrut: Dâru'l-Fikr, 1996), X, 15.

⁶ Ebû Nasr Abdullah b. Ali et-Tûsî Serrâc, *el-Lüma' fî târihi't-tasavvufi'l-İslâmî*, haz. Kamil Mustafa el-Hindâvî (Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 2007), s. 100; Ebû Bekr Muhammed b. İbrâhim el-Buhârî Kelâbâzî, *et-Taarruf li-mezhebi ehli't-tasavvuf*, haz. Ahmed Şemsüddin (Beyrut: Daru'l-kütübi'l-İlmiyye, 1993), s. 100; Erkaya, “Tasavvuf Kavramlarının İstinbâtı Bağlamında İşâret İlmi”, s. 317.

bulunmaktadır. Bu yorumlara göre Nuh çok ah vah ettiği için kendisine Nuh adı verilmiştir. Onun neden çok ah vah ettiği konusunda üç ihtimalden bahsedilmektedir:

1. Hz. Nuh'un "Rabbim yeryüzünde bir tek kâfir bile bırakma!"⁷ şeklindeki bedduası, merhametinin az olduğuna delalet etmektedir. Bu durum karşısında Allah'ın bir hoşnutsuzluğu söz konusudur. Nuh'un ah vah etmesi bu sebebe dayanmaktadır.
2. Bir köpeğin yanından geçerken "Ne çirkin bir yaratık!" demiş olması dolayısıyladır. Zira Allahu Teâlâ "Beni mi ayıplıyorsun, yoksa köpeği mi?" buyurarak hatasını bildirmiştir. O da bunun üzerine ah vah ederek kendisini çöllerde atmıştır.
3. Hz. Nuh'un oğluna karşı aşırı meyli bulunması da pişmanlığa sebep olarak öne sürülmektedir. Zira o "Oğlum da benim ailemdendi." demiş, Allah da şöyle buyurmuştu: "Ey Nuh! O asla senin aileden değildir."⁸ O da oğlu için endişelenerek ah vah etmeye başlamıştır.⁹

Sûfilere göre peygamberlerin çektikleri ah vahlar hatalarından dolayı değil, Allahu Teâlâ'nın heybeti ve celâlinden kaynaklanmaktadır. Ayrıca ah vâh etmek aşıkların ve âriflerin özelliklerindedir. Allah bir kulunun ağlamasını ve ah vâh edip kendisine yalvarmasını dilediği zaman o kulunu ayrılık ve hastalık gibi musibetlere uğratar. Ağlayıp sızlamalar kul için mânevî yükselişe bir vesile olur. Bununla birlikte birtakım tecellilerin de ortaya çıkması muhtemeldir.¹⁰

2. NUH'UN KAVMİNİ UYARMASI

Hz. Âdem'den sonra uzun yıllar geçmiş, insanlar hak dinden yüz çevirip kendi elleriyle oluşturdukları putlara tapar hale gelmiş, ahlâkları bozulmuş, içki, zina, haksızlık, azgınlık ve zulüm baş göstermiş yoldan çıkmış bir topluluk haline gelmişlerdir. Bu durum karşısında Allah onları hak yola davet etmek için Hz. Nuh'u peygamber olarak göndermiştir.

Nuh kavmini, içlerinde buldukları hazin durumdan kurtarmak için onları sık sık uyarmaktadır. "Ben sizi Allah'tan başkasına kulluk etmemeniz hususunda açıkça uyarmaya geldim. Allah'tan başka birtakım varlıklara tapınmaktan vazgeçemediğiniz takdirde o dehşetli günün azabına çarptırılmanızdan korkuyorum."¹¹

Bursevî'nin ifâdesine göre Nuh'un burada müjdeci değil de uyarıcı olduğunu belirtmesi muhataplarının iman etmemiş olmalarıyla ilgilidir. Zira uyarıcı olmak müjdeci olmaktan daha genel ve kapsayıcı bir ifadedir.¹²

3. NUH'UN RUHA BENZETİLMESİ

et-Te'vilâtü'n-Necmiyye'de Nuh'un kavmi ile olan iletişimi işârî bir yorumla ruhun nefis ile olan mücadelesine benzetilmektedir. Buna göre Nuh, ruha tekabül etmektedir. Onun kavmi ise kalp, nefis ve bedendir. Yine iman etmeyen evladı nefis olarak tasavvur edilmektedir:

⁷ Nüh 71/26.

⁸ Hüd 11/45, 46.

⁹ İsmail Hakkı Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, çev. Murad Sülün, v.d., (İstanbul: Erkam Yay., 2014), VIII, 332.

¹⁰ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, VIII, 332.

¹¹ Hüd 11/26.

¹² Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, VIII, 333.

“Nuh ruhu, kavmi olan kalp, nefis ve bedene şöyle dedi: ‘Dünyaya ve şehvetlerine, ahirete ve derecelerine tapmayın. Çünkü Allah’a yapılan ibadet, dünyevî veya uhrevî herhangi bir illete bağlı olarak yapılırsa, ibadeti yapanlar gerçekte Allah’a değil, o şeye ibadet etmiş olurlar.’ Bu yüzden şöyle demişlerdir: İman ve itâate duyulan arzu, sırf iman ve itaat için olursa fayda verir. Bunlara karşı duyulan arzu, sevap kazanmak için ya da azabdan korkma sebebiyle olursa fayda sağlamaz.”¹³

4. KAVMİNİN NUH’U TAHKİR ETMESİ

Tüm çabasına rağmen kavminin büyük bir bölümü Nuh’un uyarılarını dikkate almamaktadır. Hatta inkâr edenlerin ileri gelenleri Nuh’a inanan az sayıdaki mümin hakkında ileri geri konuşarak sırf fakir olmaları gerekçesiyle onları ayak takımı ve önemsiz kimseler olarak görmektedir. Bunun için Hz. Nuh’a, “Bize göre sen de tıpkı bizim gibi sıradan bir insansın. Üstelik ilk bakışta görüldüğü üzere senin söylediklerine inananlar bizim toplumun reziller ve sefiller zümresinden ibaret. Ayrıca bizden üstün bir tarafınız olabileceğini de düşünmüyoruz. Bilakis inancımız odur ki siz yalancısınız.”¹⁴ diyerek onu ve kavmini tahkir ediyorlardı.

et-Te’vilâtü’n-Necmiyye’de anlatıldığına göre âyet şöyle bir işârî yorumla ruh ile nefis arasındaki münasebete benzetilebilir: “Nefis süflîdir. Tabiatı da, bakışı da süflîdir. Ruh ise ulvîdir. Ruhun ulvî bir tabiatı, ulvî bir bakışı vardır. İşte bu ulvî ruhun özelliklerinden biri de başkalarını da kendi âlemine davet etmektir. Çünkü bu ulvî bakışı sayesinde ki ruh, ibadetlerin ne kadar şerefli ve değerli olduğunu, ayrıca süflî davranışları ve onların ne kadar değersiz ve zelil olduğunu görür. Bu ulvî tabiatından dolayı da süflî varlıkları ulvî davranışlara davet eder.¹⁵ Süflî bir varlık olan nefis ise süflî bakışı yüzünden ulvî varlıkları göremez. Süflî tabiatından dolayı da ulvî davranışlara meyiletmez. Aksine süflî davranışlara meyleder. Süflî bakışı yüzünden her şeyi süflî görüp başkalarını da kendi âlemine çağırır. Bu yüzden de ulvî bir varlık olan ruha kendisine benzediğini düşünerek bakar. Aynı şekilde bu nefsin sahibi de ulvî ruh sahibini kendisi gibi değerlendirerek ‘Seni de bizim gibi bir insan olarak görüyoruz.’ der. Bu sebeple onlar peygamberlere bakarlar ama onları peygamber olarak görmezler. Aksine onları yalancı, büyücü ve deli olarak görürler. Peygamberlere tabi olanları da küçük ve hakir görürler.”¹⁶

“Ruha uyanların aşağı tabakası, beden ve bedeninin zahiri organlarıdır. Çünkü çoğunlukla beden ruhun çağrısını kabul eder ve organlara şer’î emelleri yaptırır. Nefsi emmâre ise küfür ve inkâr üzere kalır. Bedenin organlara şer’î ve dînî emelleri yaptırmasına izin vermez. Ancak insanların çoğunun âdeti olduğu üzere dünyevî bir maslahat ve fâsid bir gaye için amel edilmesine izin verir.”¹⁷

Aslında inkârcıların bu sözleri kendilerinin ne kadar aşağı bir konumda olduklarını göstermektedir. Zira nefsin kölesi olmuş kimselerin süflî bakışları ile ulvî hakikatleri anlamaları mümkün olamaz. Onlar bu dar bakışlarıyla Nuh’tan, kendisine inanan fakir kimseleri etrafından uzaklaştırmasını istemekte ve bunun yanında gaybdan birtakım haberler vermesini de talep etmekteydi. Benzer bir şekilde Kureyş elebaşları da Hz. Peygamber’e tabi olan fakirleri huzurundan kovmasını istemişlerdir. Allahu Teâlâ

¹³ Ebü’l-Cennâb Ahmed b. Ömer el-Hivekî Necmeddîn-i Kübrâ, *et-Te’vilâtü’n-Necmiyye fi’l-tefsiri’l-işâri’s-süfi* (Beyrut: Dâru’l-Kütübi’l-İlmiyye, 1971), III, 268; Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, VIII, 333.

¹⁴ Hûd 11/27.

¹⁵ Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, VIII, 335.

¹⁶ Necmeddîn-i Kübrâ, *et-Te’vilâtü’n-Necmiyye*, III, 268; Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, VIII, 336.

¹⁷ Necmeddîn-i Kübrâ, *et-Te’vilâtü’n-Necmiyye*, III, 268; Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, VIII, 337.

dünyanın kendi indinde değersiz olduğunu göstermek için rasûlü için fakirliği seçmişti. Böylece fakirlerin gönüllerine de girilmiş olacaktı.¹⁸

5. ZÂHİR BÂTININ GÖSTERGESİDİR

Kavminin tepki ve manasız istekleri karşısında Nuh: “Ey kavmim! Peki ya ben Rabbimden gelen kesin bilgiye/vahye dayanıyorsam ve bana Rabbim tarafından peygamberlik verildiyse... Bu durumda akıbetinizi hiç düşündünüz mü? Hâl böyleyken sizin bir türlü anlayıp kavramak istemediğiniz bu gerçeğe ille de inanın diye niçin kendimizi yoralım ki? Ey kavmim! Ben onları kovarsam, beni Allah'tan (onun azabından) kim korur? Düşünmüyor musunuz?”¹⁹ diyerek onları uyarmaktadır.

Bu âyetler de şöyle yorumlanmaktadır: “Ruh Nuh’u nefse şöyle diyor: ‘Bedeni taat ve kulluktan menettiğin takdirde seni Allah’ın azab ve kahrından kim koruyacak?’ Burada sadece nefsin imanı ve ruhun ahlakı ile ahlaklanması ile yetinilmiştir. Nitekim felsefecilerle inatçıların itikatları böyledir. Onlar: ‘Kulluğun aslı rububiyeti bilmek, batının toplu ve tutarlı olması, güzel huylarla bezenmektir. Bedeni amellerin hiçbir önemi yoktur.’ derler. Allah’a yemin olsun ki Allah’ı ve Rasûlü’nü yalanlıyorlar, büyük delâlete düşüyorlar. İşin doğrusu meşâyihin sözü şöyledir: Zâhir, batinın göstergesidir. Hz. Peygamber (sas) şöyle buyuruyor: ‘Hiç biriniz kalbi dosdoğru olmadıkça imanı dosdoğru olmaz. Dili dosdoğru olmadıkça da kalbi dosdoğru olmaz. Lisanı ise ancak amelleri dosdoğru olunca dosdoğru olur.’²⁰ Yâni zâhirde şeriatla amel edildiği zaman şeriatın rükünleri bâtına sirayet eder. Allahu Teâlâ nuru şeriata, zulmeti ise insanın tabiatına yerleştirmiştir. Peygamberler de sırf insanları tabiatlarının karanlıklarından şeriat nuruna çıkarmak için gönderilmiştir.”²¹

6. GEMİ: ŞERİAT GEMİSİ

Nuh, kavminin kendisini kabul etmemesi, yalancılıkla itham etmesi hatta daha da ileri giderek ona işkence yapmaya kalkması karşısında “Ben mağlup oldum, yardım eyle!”²² diyerek Rabbine yalvarmaya başladı:

“Ey Rabbim, ben kavmimi gece gündüz imana davet ettim, fakat davetim sadece onların kaçışını artırdı. Sen onları bağışlayasın diye kendilerini her davet edişimde, parmaklarını kulaklarına tıkadılar, örtülerine büründüler, inanmamakta ısrar ettiler, çok kibirlendiler. Sonra onları açık açık davet ettim. Sonra hem açık hem gizli çağırdım, dedim ki: Rabbinizden bağışlanma dileyin, çünkü o çok bağışlayıcıdır. Size gökten bol bol yağmur versin, sizi mallarla ve oğullarla desteklesin, sizin için bahçeler var etsin, sizin için ırmaklar var etsin.”²³

“Onlar bana karşı geldiler, malı ve çocuğu kendini azdıran liderlere uydular, çok büyük tuzaklar kurdular, ‘Sakın ilâhlarınızı bırakmayın!’ dediler... Ve gerçekten birçoklarını saptırdılar.”²⁴ “Artık onlarla benim aramı ayır, beni ve beraberimdeki

¹⁸ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, VIII, 339.

¹⁹ Hüd 11/29, 30.

²⁰ Ahmed b. Hanbel, *Müsnedü'l-İmâm Ahmed bin Hanbel*, haz. Şu'ayb el-Arnaût (Beyrut: Müessesetü'r-Risâle, 1995-2001), XX, 343.

²¹ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, VIII, 341.

²² Kamer, 54/9-10

²³ Nüh, 71/5-12

²⁴ Nüh, 71/21-24

inananları kurtar.”²⁵ “Kâfirlerden hiç kimseyi de yeryüzünde bırakma, eğer bırakırsan kullarını saptırırlar.”²⁶

Bunun üzerine Hz. Nuh’a şöyle vahyolundu: “Kavminden şimdiye kadar iman etmiş olanlardan başka artık hiç kimse sana inanmayacak. Onların yaptıklarından dolayı artık üzülme. Sen şimdi bizim gözetimimiz altında, vahyimiz doğrultusunda bir gemi inşa etmeye başla; ama sakın o zalimlerin/müşriklerin affı için bana yalvarma. Çünkü onlar sulara gömülüp gidecekler.”

Nuh Rabbinden aldığı emirle gemiyi inşa ediyor, kavminin ileri gelen kâfirleri ise yanından gelip geçerken onunla alay ediyorlardı. Nuh da onlara şöyle diyordu: “Siz şimdi bizimle alay ediyorsunuz ama elbet gün gelir, biz de sizinle alay ederiz. Bu dünyada zelil ve perişan edici cezaya kimin çarptırılacağını, ahiretteki sürekli azaba da kimin mahkûm olacağını vakti gelince göreceksiniz.”²⁷

Bu âyetler ise şöyle yorumlanmaktadır: “Nefis ehli ile nefsin hevasına tabi olanlar, zahiri şeriat esaslarına göre amel edenlerle alay ederler; nefislerini bu esaslarla yorduklarından dolayı onlara gülerler. Çünkü kendileri, şeriatın sırlarından ve nurlarından oldukça uzaktırlar. Bu şeriat gemisinin faydasını bilmedikleri için onlarla alay ederlerse, kendileri helak olurken bu şeriat gemisine binerek kurtulanlar da onlarla alay edecektir.”²⁸

Hakikaten Nuh’un uyarısı gerçekleşmiştir. Gemi tamamlandıktan sonra azap günü gelip çatmış, her taraftan sular fişkırmaya başlamıştır. Bu esnada Nuh’a, kendisine inanan kimselerden başka o bölgede yaşayan her canlıdan birer çift alıp gemiye yerleştirmesi emredilir. Nuh ailesinden bazı fertlerin de bulunduğu az sayıdaki mümine Allah’ın adını anarak “bismillah” demek suretiyle gemiye binmelerini söyler. Sonunda göğün kapıları sağanak bir yağmurla açılır ve yeryüzü pınar pınar kaynayıp taşmaya başlar. Gemi, yolcularıyla birlikte dağ gibi dalgaların arasında yüzmeye başlar.

“Nihayet emrimiz gelip, tandır kaynamaya başlayınca (sular coşup taşınca) Nuh’a dedik ki: ‘Her cins canlıdan (erkekli dişili) birer çift, bir de kendileri hakkında daha önce aleyhlerine hüküm verilmiş olanlar dışındaki ailen ile iman edenleri ona yükle.’ Ama onunla beraber pek az kimse iman etmişti.”²⁹

Bu âyetin işâri yorumu ise şöyledir: “‘Nihayet emrimiz gelip...’ bu emir, kulların şeriat gemisine binmekle emr olunduğu buluş çağıdır. ‘Tandır kaynamaya başlayınca’ yani kalıp tandırından şehvet suyu kaynayınca, ‘Nuh’a dedik ki:’ Nefsin sıfatlarından ‘her cins canlıdan (erkekli dişili) birer çift’ yani bütün sıfatları eşleriyle birlikte; mesela şehveti ve eşi iffeti, hırsı ve eşi kanaati, cimriliği ve eşi cömertliği, gazabı ve eşi yumuşak başlılığı, kini ve eşi barışı, düşmanlığı ve eşi sevgiyi, büyülenmeyi ve eşi tevazuu, teenniye ve eşi aceleciliği ve ‘daha önce aleyhlerine hüküm verilmiş olan’ nefis ‘dışında aileni’ yani kendinle beraber ailen olan ruh sıfatlarını ve seninle birlikte iman edenleri kalp ve sırrı da gemiye şeriat gemisine ‘yükle. Ama onunla beraber pek az kimse’ kalbin sıfatları ‘iman etmişti.’ Burada bu sıfatlarla onların eşlerinden şeriat gemisinden uzak olan herkesin fitne ve tufanında boğulacağına işaret vardır.”

²⁵ Suarâ, 26/118

²⁶ Nuh, 71/26-27

²⁷ Hüd 11/36-39.

²⁸ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, VIII, 360.

²⁹ Hüd 11/40.

“Ümmîlere içlerinden, kendilerine (hastalığı sağlıktan, derdi devadan ayırabilmeleri için) âyetlerini okuyan, onları temizleyen, onlara Kitab’ı ve hikmeti öğreten bir peygamber gönderen O’dur.”³⁰ İşte onlar ancak bu temizlenme sayesinde rabbânî şeriat ahlâkıyla bezenmeye hak kazanırlar.³¹

“(Nuh) dedi ki: ‘Gemiye binin! Onun yüzüp gitmesi de, durması da Allah’ın adıyladır. Şüphesiz ki Rabbim çok bağışlayan, pek esirgeyendir.’”³²

“Şeriat gemisi kendisine binenleri nefis ve dünya fitnelerinin tufanından kurtarmak için yapılmıştır. ‘Gemiye binin!’ ifadesindeki binme emri şeriat sırlarından bir sırrın keşfine işaret ediyor. Bu sır şudur: Şeriat gemisine tabiatı icabı ya da atalarını ve hocalarını taklid ederek binenlere bu binişleri hakiki manadaki bir kurtuluş için fayda sağlamaz. Nitekim münafıklar da emre uyarak değil, tabiatları icabı binerler ve bu binişin bir faydasını göremezler. Ayrıca İblis de Nuh’un gemisine binmiş, ama bundan bir fayda görememiştir. Gerçek kurtuluş, sadece gemiye emre uyarak binenlere mahsustur. Nuh, bulunduğu makamın edebini muhafaza ederek: ‘Onun yüzüp gitmesi de, durması da Allah’ın adıyladır.’ dedi. Yani yüzüp gitmesi Allah’tan başlamıştır, durması da Allah’ta son bulacaktır. Nitekim Allahu Teâlâ ‘Son varış Rabbinedir.’ buyurmuştur. ‘Şüphesiz ki Rabbim’ gemiye binenleri kurtararak ‘çok bağışlayan’ gemiye tabiatı icabı değil de emre uyarak binenleri de ‘pek esirgeyendir.’”³³

7. NUH’UN OĞLUNUN İSYANI

Nuh, kâfirliği tercih eden ve böylece kendisinden ayrı düşen oğluna, “Haydi evladım gel, sen de bizimle birlikte gemiye bin; ne olur o kâfirlerin arasında kalma!” diye seslenir. Oğlu, “Ben bir dağa tırmanırım, o dağ beni suda boğulmaktan kurtarır.” diye kendince karşılık verir. Bunun üzerine Nuh , “Bugün hiç kimse Allah’ın helak hükmünden kaçıp kurtulamaz. Ancak O’nun merhamet ettiği kimseler kurtulacak.” diye seslenir. Derken, aralarına büyük bir dalga girer ve oğlu dalgalar arasında kaybolup gider. Gemi, dağlar gibi dalgalar arasında onları götürüyordur. Nuh, gemiden uzakta bulunan oğluna: Yavrucuğum! (Sen de) bizimle beraber bin, kâfirlerle beraber olma! diye seslenir.”³⁴

Buradaki gemi yine şeriat gemisi olarak yorumlanmakta, “dağlar gibi dalgalar” fitne dalgalarına tekabül etmektedir. Nuh, ruhu, oğlu Kenan ise nefsi temsil etmektedir.³⁵ Oğlunu kurtuluşa çağırın ruh karşısında oğlu kendisini fitnelere koruyacak bir akıl dağına sığınacağını söyler. Fakat aklına sığınan nefis için kurtuluş mümkün olmayacaktır.³⁶

Ardından beşerlik arzından şehvet suyu fişkırp ilâhî hüküm semâsından da dünyevî lezzetlerin ve fitnelerin suyu döküldüğü zaman, bu durumdan ancak şeriat gemisine binenler kurtulur. Akıl ipine tutunan nefis (Kenan) ile akıl arasına nefsânî, hayvânî şehvet dalgaları ve dünyevî süs fitneleri girer, böylece helak edici fitneler tûfânından

³⁰ el-Cum’a 62/2.

³¹ Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, VIII, 367-368.

³² en-Necm 53/42.

³³ Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, VIII, 370.

³⁴ Hüd 11/42.

³⁵ Bursevî, *Rûhu’l-Beyân*, VIII, 370.

³⁶ Hüd 11/43.

kurtulmak için akıl ipine tutunmak isteyerek şeriat gemisine tutunmayan bütün nefisler boğulanlardan olur.³⁷

Sonra “Ey yer suyunu yut! Ve ey gök suyunu tut!” denilir. Su çekilir gemi de Cûdî dağının üzerine yerleşir.³⁸ Buradaki yer beşeriyete, su ise şehvet suyuna benzetilir. Semâ âfet yağmurlarını keser böylece fitne tufanı sone erer. Şeriat gemisi dağın üzerine yerleşir. Burada Cûdî, tem temkin³⁹ makamıdır. Tufan günleri ise âfet ve helaklerle dolu, farklı özellikler barındıran telvin⁴⁰ makamlarındandır. Ancak bu günler geçince durum temkin makamına dönüşür. Kurtuluş, sebât ve derecelere ulaşmak bu makamdır.⁴¹

SONUÇ

Hak ile bâtılın mücadelesi her mekân ve zamanda devam edecektir. Kıyamete kadar Nuh gibi insanlığı hakka çağıran kimseler olacak, bunun karşısında ayak direyip küfür üzere devam etmek isteyenler hakkın karşısında duracaktır. Nitekim sûfilere göre Nuh örneğinde olduğu gibi peygamberler kurtuluşa götüren İslâm gemisinin kaptanlarıdır. Onların gemisi şeriat, kurtuluş ise şeriat gemisine binerek Allah’ın emir ve yasaklarını uygulamak suretiyle Hakk’a ulaşmaktan geçmektedir. Peygamberlerin vârisleri ise âlimler/mürşidlerdir. Mürşidler de tıpkı Hz. Nuh gibi insanları iyiye, güzele, kurtuluşa, Allah’ın rızasına çağırarak rehberlerdir. Nasıl ki Nuh’a iman edip gemisine sığınanlar kurtulmuş ise kâmil bir mürşidin rehberliğine sığınanlar da onlar gibi olacaktır. Bunun için sûfiler, hakiki bir şeyhe ittiba eden sâlikin, kendisi bunun farkında olmasa da, gece gündüz denizde seyretmekte olan gemi içerisindeki bir kimse gibi Hak yolunda seyrü seferde olacağını dile getirmektedir.

Tasavvufta insan-ı kâmil olarak nitelendirilen mürşid, Allah’ın dışındaki varlıklara (mâsivâya) yönelen her türlü ilgiyi Allah’a döndürmeye gayret göstermeleri bakımından peygamberlerden miras kalan misyonu yerine getirmektedir. Zira insanoğlunun Allah’ın dışında dayandığı, güvendiği, medet umduğu her türlü varlık onu adeta tufan gibi kuşatmış, özgürlüğünü elinden almıştır.

Sûfilere göre en güzel bir surette yaratılmış olan insanın gaflet uykusundan uyanarak her türlü masivâdan sıyrılıp Cenâb-ı Hakk’a dönmesi Kur’an ve Sünnet’in izinde, kâmil bir mürşidin rehberliğinde mümkün olacaktır. Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî bu hususu şöyle dile getirmektedir:

Bunun için Peygamber buyurdu ki: “Ben zamânın tûfânında gemi gibiyim.”

“Biz ve ashabımız Nuh gemisi gibiyiz; el atan kurtulur.”

³⁷ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, VIII, 377-378.

³⁸ Hûd 11/44.

³⁹ Temkin sözlükte “karar kılmak, yerleşmek ve sabit olmak” anlamlarına gelmektedir. Tasavvufta ise sâlikin seyrü sülûkunu tamamlayıp en yüksek makamda yer edinmesini ifade etmektedir. Temkin kavramı, bazı kaynaklarda temekkün olarak da ifade edilmektedir. Tasavvufta makamlar arasındaki geçiş ve sâlikte gözlenen değişim ise telvîn kavramı ile ifade edilmektedir. Bkz. Ebü'l-Hasen Hücvîrî, *Keşfu'l-mahcûb (Hakikat Bilgisi)*, çev. Süleyman Uludağ, (İstanbul: Dergâh, 2010), s. 430; Ebü'l-Hasan Seyyid Şerif Ali b. Muhammed b. Ali Cürçânî, *Mu'cemü'l-ta'rifât*, haz. Muhammed Sıddîk el-Münşâvî (Kahire: Muhammed Sıddîk el-Münşâvî Yay., ty.), s. 59; Erkaya, *Kur'an Kaynaklı Tasavvuf Kavramları*, s. 346.

⁴⁰ Telvîn sözlükte “renklenmek, boyalanmak” anlamlarına gelmektedir. Kuşeyrî, telvînün hal erbabının, temekkünün ise hakikat ehlinin sıfatı olduğunu belirtmektedir. Sâlik, tasavvuf yolunda ilerlediği sürece halden hale, vasıftan vasfa geçmesi hasebiyle telvîn sahibidir. Vuslata erdiğinde ise temkin ehli olur. Vuslata erme, ancak nefis ile olan mücadelenin zaferle sonuçlanmasıyla gerçekleşir. Bkz. Ebü'l-Kâsım Zeynüslâm Abdülkerim b. Hevâzin Kuşeyrî, *er-Risâletü'l-Kuşeyriyye*, haz. Halil el-Mansûr (Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye, 1422/2001), s. 114; Erkaya, *Kur'an Kaynaklı Tasavvuf Kavramları*, s. 347.

⁴¹ Bursevî, *Rûhu'l-Beyân*, VIII, 387.

Şeyh ile olduğun vakit, sen çirkinlikten uzaksın; gece gündüz yürür haldesin, gemidesin.

Bir can bağışlayıcının canının hızındasın, gemide uyumuş ve yol gitmekteisin.

Zamanın peygamberinden ayrılma; kendi bilgi ve adımına yaslanma!

Kılavuzsuz yol gidersen aslan olsan da gururlanır, sapıklık ve zelillik içinde olursun.

Sakin şeyhin kanatlarının gayri ile uçma, tâ ki şeyhin askerlerinin yardımını göresin!

Bir zaman onun lütfu, senin kanadındır; onun kahrının ateşi bir dem senin hamalıdır.⁴²

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu çalışma Çukurova Üniversitesi BAP birimi tarafından SBA-2017-8229 kodlu proje kapsamında desteklenmiştir.

KAYNAKÇA

- AHMED B. HANBEL. (2001). MÜSNEDÜ'L-İMÂM AHMED BİN HANBEL, Beyrut: Müessesetü'r-Risâle.
- ATEŞ, S. (1974). İŞÂRÎ TEFSİR OKULU. Ankara: Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Yayınları.
- BURSEVÎ, İ. H. (2014). RÛHU'L-BEYÂN (M. Sülün, A. H. Çavuşoğlu, & Z. Tüfekçioğlu, Trans. Vol. I-XXIII). İstanbul: Erkam Yay.
- CÜRCÂNÎ, EBÜ'L-HASAN (TY.). MU'CEMÜ'T-TA'RÎFÂT. Kahire: Muhammed Sıddîk el-Münşavî Yay.
- EBÛ NUAYM, A. (1996). HİLYETÜ'L-EVLİYÂ VE TABAKÂTU'L-ASFİYÂ. Beyrut: Dâru'l-Fikr.
- ERKAYA, M. E. (2015). TARİKATLARIN TEŞEKKÜLÜ ÖNCESİ DÖNEMDE KUR'ÂN KAYNAKLI TASAVVUF KAVRAMLARI. Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi, XV(3), 117-147.
- ERKAYA, M. E. (2017A). KUR'ÂN KAYNAKLI TASAVVUF KAVRAMLARI. Ankara: Otto.
- ERKAYA, M. E. (2017B). TASAVVUF KAVRAMLARININ İSTİNBÂTI BAĞLAMINDA İŞÂRET İLMİ. In H. Kahya (Ed.), 2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences (IBAD-2017) (pp. 317-327). İstanbul: İBAD.
- GÖRDÜK, Y. E. (2013). TARİHSEL VE METODOLOJİK AÇIDAN İŞÂRÎ TEFSİR MÂHİYETİ, Meşrûiyeti, Bâtınî Yorumdan Farkı: İnsan Yay.
- HÜCVİRÎ, EBÜ'L-HASEN (2010). KEŞFU'L-MAHCÛB (HAKİKAT BİLGİSİ) (S. Uludağ, Trans.). İstanbul: Dergâh.
- KELÂBÂZÎ, EBÛ BEKR (1993). ET-TAARRUF Lİ-MEZHEBİ EHLİ'T-TASAVVUF. Beyrut: Daru'l-kütübi'l-İlmiyye.
- KUŞEYRÎ, ABDÜLKERİM B. HEVÂZİN (1422/2001). ER-RİSÂLETÜ'L-KUŞEYRİYYE. Beyrut: Daru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- MEVLÂNÂ CELÂLEDDİN-İ RÛMÎ. (2004). MESNEVÎ. İstanbul: Yeni Şafak.
- NECMEDDİN-İ KÜBRÂ, EBÜ'L-CENNÂB (1971). ET-TE'VÎLÂTÜ'N-NECMİYYE Fİ'T-TEFSİRİ'L-İŞÂRİ'S-SÛFÎ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- SERRÂC, EBÛ NASR (2007). EL-LÜMA' FÎ TÂRÎHİ'T-TASAVVUFİ'L-İSLÂMÎ. Beyrut: Dâru'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- ULUDAĞ, S. (2001). İŞÂRÎ TEFSİR. In TDV İslâm Ansiklopedisi (DİA) (Vol. XXIII, pp. 424-428).

⁴² Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, *Mesnevî*, haz. Adnan Karaismailoğlu (İstanbul: Yeni Şafak, 2004), II, 35, 36, 34. Defter, no. 539-547.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.416918

MESLEK YÜKSEKOKULU ÖĞRENCİLERİNİN SEÇMELİ MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (ORDU ÜNİVERSİTESİ SBMYO ÖRNEĞİ)

Ata Bahri ÇAĞLAYAN¹
Cemile BAHTİYAR KARADENİZ²
Saffet SARI³

Özet

Müzik eğitim sayesinde bireyin çevresi ile daha sağlıklı, bilinçli, düzenli, etkili ve verimli iletişim içerisinde olması beklenir. Bu beklentiler doğrultusunda Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda seçmeli müzik dersi Bologna Sürecine uygun olarak öğretim programlarında yerini alan derslerden biridir. Sunulan bu çalışmada meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin seçtikleri müzik dersine yönelik görüşlerini incelenerek öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dersin uygulamasında beklentiler düzeyinde verimlilik ve etkinlik artırılması amaçlanmaktadır. Bu araştırma tarama modelinde olup belirlenen örnekleme anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler istatistik analizler ile değerlendirilmiştir. Öğrencilerin ulaşılan bulgular doğrultusunda derslerin verimlilik ve etkinliğinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin genelinde seçmeli müzik derslerine ilgi ve tutumlarının yüksek olduğu, dersin kredisiz olmasının önemli olmadığı ancak ders saatlerinin artırılması yönünde görüş bildirdikleri saptanmıştır. Ankete katılan erkek öğrencilerin kız öğrencilere, I. Öğretim öğrencilerinin ise II. Öğretim öğrencilerine göre daha yüksek ilgi ve tutum tespit edilmiştir. Seçmeli müzik dersinin desteklenerek diğer birimlere yaygınlaşması, verimli içerik ve yöntem kazanımı için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik, müzik eğitimi seçmeli ders, ön lisans

OPINIONS OF VOCATIONAL SCHOOL STUDENTS ON SELECTIVE MUSIC COURSE (ORDU UNIVERSITY SBMYO SAMPLE)

Abstract

Through music education, it is expected that the individual will be in a more ealthy,conscious, regular, effective and productive communication with the environment. In line with these expectations, Ordu University's Vocational School of Social Sciences is one of the courses taught in the curriculum in accordance with the elective music lesson Bologna process. In this study, it is aimed to increase the productivity and efficiency at the level of expectations of the students in the course according to the opinions of the students by examining the opinions of the students who are educated in vocational schools in their chosen schools. This research was done in the screening model and the data was obtained by applying the sampling questionnaire. The obtained data were evaluated by statistical analysis. Suggestions have been developed to increase the efficiency and effectiveness of the courses in the direction of the findings of the students. As a result of the research, it has been determined that the general interest of students in elective music courses is high and their attitudes towards the elective music courses are high. Male students who participated in the survey were more interested in the course compared to female students. The first year higher education students showed more interest to the course compared to the second year students. Suggestions have been developed for the dissemination of the elective music lessons to other units and for efficient content and method acquisition.

Keywords: Music, music education, elective course, associate degree

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Ordu Üniversitesi, Türkiye, caglayanata@hotmail.com

² Ordu Üniversitesi, Türkiye, cbkaradeniz@gmail.com

³ Ordu Üniversitesi, Türkiye, saffetsari@gmail.com

GİRİŞ

“Kendi yaşantısı yoluyla bireyde bir müziksel davranış oluşturma, geliştirme veya değiştirme süreci” olarak tanımlanabilen müzik eğitimi, “genel”, “özengen (amatör)” ve “mesleki” olmak üzere üç ana türde sürdürülmektedir. Genel müzik eğitimi, örgün eğitim kurumlarının programlarında verilen, zorunlu veya seçmeli müzik eğitimidir. Özengen (amatör) müzik eğitimi ise yaygın eğitim kurumlarında veya özel olarak kişinin isteği ve yeteneği doğrultusunda verilen müzik eğitimi türüdür. Mesleki müzik eğitimi ise müziği kendine meslek olarak edinmeyi amaçlayan bireylerin, daha profesyonel ve uzmanlaşmaya yönelik aldıkları eğitimidir (Kaya, Üstün, 2013: 17).

Müzik eğitimi bireyin içinde yaşadığı toplumun kültürel dokusunu algılama, kavrama, betimleme, yorumlama, değerlendirme, denetleme, değiştirme ve geliştirmede duyarlı ve yararlı olmasına katkı sağlar. Bunun yanında müzik eğitimi doğal, toplumsal ve kültürel çevrenin bir ögesi olan bireyin tüketici, üretici, yapıcı, paylaşımcı, uzlaşıcı ve yaratıcı olarak bilinçlenmesinde ve bilinçli davranmasında rol oynar. Müzik eğitimi sayesinde bireyin müziksel çevresi arasında daha bilinçli, verimli, düzenli ve etkili bir iletişim kurması ve sağlıklı bir etkileşim içerisinde olması beklenir.

Üniversitelerdeki özengen müzik eğitimi kapsamında verilen seçmeli müzik derslerinde öğrencileri, müziksel algılamanın yanında, popüler kültür ürünü olan güncel müzikler yerine, Türk Müziği (Geleneksel Türk Halk ve Sanat Müziği) ve farklı kültürlerin köklü müzikleri ve müzik tarihleri ile ilgili bilgilerle de bilinçlendirerek, eleştirebilme gücü ve yetisiyle donatmak hedeflenmektedir.

Müzik dersinin haftada iki saat olduğu düşünüldüğünde (1 saat uygulama-1 saat teorik), çalgı eğitimi, ses eğitimi, toplu söyleme, toplu çalma gibi çalışmaların saat olarak yeterli olamayacağı göz önünde bulundurulduğunda yukarıda bahsedilen çalışmaların yapılması daha uygun görünmektedir.

1.1. Amaç

Bologna süreci çerçevesinde üniversitelerin tüm akademik birimlerinin öğretim müfredatlarında değişik seçmeli dersler yerini almıştır. Seçmeli müzik dersi de programlarda yer alan seçmeli derslerden biridir. Sunulan bu çalışmada meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrencilerin seçtikleri müzik dersine yönelik görüşlerini incelenerek öğrencilerin görüşleri doğrultusunda dersin uygulamasında beklentiler düzeyinde verimlilik ve etkinlik artırılması amaçlanmaktadır.

a. Problem Cümlesi

Çalışmanın amacı doğrultusunda meslek yüksekokulu öğrencilerinin seçmeli müzik dersine ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir? Öğrencilerin ilgi, istek, beğeni, bilgi ve beceri durumları ne düzeydedir?

2.YÖNTEM

Araştırma betimsel nitelikte bir alan araştırmasıdır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma tarama modelinde olup, önce teorik arka planı oluşturmak için bir kaynak taraması yapılmıştır. Daha sonra örnekleme anket uygulanarak veriler elde edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin tutum ve görüşleri değerlendirilmiştir.

2.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın ana evreni ülkemizde meslek yüksekokullarında öğrenim gören tüm yükseköğretim öğrencileridir. Evreni ise Ordu üniversitesi bünyesinde öğrenim gören 10758 meslek yüksekokulu öğrencisidir. 978 öğrencisi bulunan Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda seçkisiz olarak 208 öğrencinin eksiksiz doldurduğu anketler araştırmanın örneklemini (araştırma grubunu) oluşturmaktadır.

2.3.Sayıtlar ve Sınırlamalar

Örneklem evreni temsil etmektedir. Anket sorularına samimi cevap verilmiştir. Ankete katılan öğrencilerle sınırlıdır.

2.4. Veri Toplama Aracı

Öğrencilerin tutum ve görüşlerini belirlemeye yönelik veri toplama aracı olarak Kaya, E. E. ve Üstün, E. (2013) tarafından hazırlanan kapalı uçlu sorulardan oluşturulmuş “Yapılandırılmış Sabit Format Anket Görüşmesi” kullanılmıştır. Ankette dörtlü Likert ölçeği (hiç katılmıyorum, kısmen katılıyorum, büyük ölçüde katılıyorum, tamamen katılıyorum) kullanılmıştır. Anket sorularına verilen cevapların istatistiksel analizi SPSS (The Statistical Pocket for The Social Sciences) paket programı kullanılarak 32 maddeye ilişkin frekans, yüzde dağılımı ve aritmetik ortalama değerlerine bakılmıştır. Tabloda yer alan sayısal veriler sözel ifadeler haline getirilip yorumlanmıştır.

2. BULGULAR VE YORUMLAR

Tablo.1. Ankete katılan öğrencilerin cinsiyet, program ve öğretim durumuna göre dağılımı

		f	%	N
Cinsiyet	Kız	119	57,2	208
	Erkek	89	42,8	
Program	Turizm	40	19,2	
	Aşçılık	20	9,6	
	Muhasebe	41	19,7	
	Yerel Yönetimler	34	16,3	
	Halkla İlişkiler	33	15,9	
	İşletme	40	19,2	
Öğretim	I.Öğretim	126	60,6	
	II. Öğretim	82	39,4	

Tablo 1 incelendiğinde Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda anket uygulanan toplam 208 öğrenci, altı (6) programda yer almakta; bu öğrencilerin yaklaşık %60 lık kısmı 1. Öğretim, geriye kalan yaklaşık %40 lık kısmı da 2. Öğretimde eğitim öğretim görmektedir. Ayrıca ankete katılan öğrencilerin %57 si kız, %43 ü ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır.

Kaya, E.E. ve Üstün, E. (2013) tarafından hazırlanan anketin Cranbabbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.94'dür. 32 maddeden oluşan ankette bir soru tersten puanlanmıştır. Anketten alınabilecek en yüksek puan 128 en düşük puan 32'dir. 32 ile 56 arası en düşük, 57 ile 80 arası düşük, 81 ile 104 arası yüksek ve 105 ve 128 arası en yüksek tutum değerleri olarak ölçeklendirilmiştir. Seçmeli müzik dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirten ankette öğrencilerin aldıkları ortalama puan 101,25 olup yüksek değer arz etmektedir. İkinci alt boyuttan alınan puan madde sayısı daha yüksek olduğu için nispeten daha yüksektir.

Tablo.2. Ankette ve alt boyutlarından alınan ortalama puanlar

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Anket	208	101,25	12,54461
Faktör1	208	32,2692	3,97147
Faktör2	208	35,6346	6,88071
Faktör3	208	33,3462	4,33783

Tablo 3. Öğrencilerin Seçmeli Müzik dersine Olan İlgi, İstek ve Beğeni Durumları

Öğrenci Görüşleri	Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Ss	\bar{X}	N
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Seçmeli müzik derslerini kendi isteğimle seçtim	196	94,2	12	5,8	-	-	-	-	0,23	4,0	208
Seçmeli müzik derslerinden önce de müzik derslerine ilgim vardı	84	40,4	64	30,8	52	25,0	8	3,8	0,89	3,0	
Seçmeli müzik dersleri ile müziğe ilgim daha da arttı	108	51,9	56	26,9	40	19,2	4	1,9	0,84	4,0	
Seçmeli müzik dersleri ile müzik beğenilerim değişti	60	28,8	40	19,2	84	40,4	24	11,5	1,01	2,0	
Seçmeli müzik dersleri müzikten daha fazla zevk almamı sağladı	84	40,4	76	36,5	44	21,2	4	1,9	0,81	3,0	
Seçmeli müzik derslerine her zaman devam ederim	132	63,5	36	17,3	40	19,2	-	-	0,79	4,0	
Seçmeli müzik derslerinin kredisiz olması beni derse karşı olumsuz motive etmektedir	40	19,2	4	1,9	32	15,4	132	63,5	1,17	4,0	
Seçmeli müzik dersleri sanata ve müziğe olan algımı etkiledi	80	38,5	76	36,5	48	23,1	4	1,9	0,82	3,0	
Seçmeli müzik dersleri beni üniversiteme daha fazla yakınlaştırdı	60	28,8	56	26,9	56	26,9	36	17,3	1,07	3,0	
Seçmeli müzik derslerini yürüten öğretim elemanlarının yaklaşımları derse olan ilgimi arttırdı	160	76,9	36	17,3	8	3,8	4	1,9	0,63	4,0	

Tablo 3 incelendiğinde, ankete katılan 208 öğrencinin, seçmeli müzik dersini (% 94,2 tamamen, % 5,8 büyük ölçüde katılım oranıyla) kendi istekleri ile seçtikleri anlaşılmaktadır. Seçmeli müzik dersine düzenli olarak devam ettikleri maddesine (% 63,5'ü tamamen, 17,3'ü büyük ölçüde, % 19,2'si kısmen olmak üzere) tamamının katıldığı görülmektedir ($\bar{X}= 4,0$). Seçmeli müzik dersi ile müziğe olan ilgilerinin daha da arttığı ve bu dersi yürüten öğretim elemanlarının yaklaşımlarının derse olan ilgilerini arttırdığı görüşüne yine öğrencilerin tamamına yakınının katıldığı ($\bar{X}= 4,0$) anlaşılmaktadır. Ankete katılan öğrenciler seçmeli müzik dersinin kredisiz olmasının kendilerini derse karşı olumsuz motive ettiği görüşüne büyük ölçüde katılmadıklarını ($\bar{X}= 4,0$) belirtmektedir. Ankete katılan öğrencilerin bu dersten önce de müzik derslerine ilgilerinin olduğunu, seçmeli müzik dersinin müzikten daha fazla zevk almalarına katkı sağladığı ve seçmeli müzik dersinin sanata ve müziğe olan algılarını etkilediği görüşüne büyük ölçüde ($\bar{X}= 3,0$) katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4. Öğrencilerin Seçmeli Müzik Dersi İle İlgili Bilgi ve Beceri Durumları

Öğrenci Görüşleri	Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Ss	\bar{X}	N
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Seçmeli müzik derslerinden önce en az bir çalgı aleti çalmaktaydım	44	21,2	4	1,9	40	19,2	120	57,7	1,19	1,0	208
Seçmeli müzik dersleri ile müzik kültürümün zenginleştiğini hissettim	96	46,2	52	25,0	52	25,0	8	3,8	0,92	3,0	
Seçmeli müzik dersleri ile müzik ile ilgili kuramsal bilgilerim arttı	108	51,9	68	32,7	24	11,5	8	3,8	0,82	4,0	
Seçmeli müzik dersleri ile genel anlamda müzik eğitiminin faydalarını özel hayatımda da hissettim	80	38,5	40	19,2	80	38,5	8	3,8	0,96	3,0	
Seçmeli müzik dersleri beni değişik konularını araştırmaya yöneltti	60	28,8	72	34,6	68	32,7	8	3,8	0,87	3,0	
Seçmeli müzik dersleri sayesinde sosyal ve kültürel yönlerim zenginleşti	76	36,5	52	25,0	72	34,6	8	3,8	0,93	3,0	
Seçmeli müzik derslerinden sonra çalgı eğitimi almaya karar verdim	60	28,8	52	25,0	44	21,2	52	25,0	1,15	3,0	
Seçmeli müzik dersleri ile bir çalgı çalmaya başladım	44	21,2	28	13,5	48	23,1	88	42,3	1,18	2,0	
Seçmeli müzik dersleri ile müzik türleri arasındaki farkları öğrendim	112	53,8	68	32,7	28	13,5			0,71	4,0	
Seçmeli müzik dersleri ile geleneksel müziklerimiz hakkında daha detaylı bilgiler edinme fırsatı buldum	152	73,1	40	19,2	12	5,8	4	1,9	0,68	4,0	
Seçmeli müzik dersleri ile diğer ülkelerin müzikleri hakkında daha detaylı bilgiler edinme fırsatı buldum	136	65,4	56	26,9	16	7,7			0,63	4,0	
Seçmeli müzik derslerinden sonra müziğe daha seçici ve bilinçli yaklaştım	88	42,3	84	40,4	32	15,4	4	1,9	0,77	3,0	

Tablo 4'te ankete katılan öğrencilerin tamamına yakınının, seçmeli müzik dersleri ile geleneksel müziklerimiz hakkında daha detaylı bilgiler edinme fırsatı buldukları, müzik ile ilgili kuramsal bilgilerinin arttığı, müzik türleri arasındaki farkları öğrendikleri ve diğer ülkelerin müzikleri hakkında daha detaylı bilgiler edinme fırsatı buldukları görüşlerine katıldıkları ($\bar{X}=4,0$) görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğu bu ders ile müzik kültürlerinin zenginleştiği belirtmektedir. Genel anlamda müzik eğitiminin faydalarını özel hayatlarında da hissettiklerini, bu dersin kendilerini değişik konular araştırmaya yönelttiği, seçmeli müzik dersleri sayesinde

sosyal ve kültürel yönlerinin zenginleştiği, bundan sonra çalgı eğitimi almaya karar verdikleri ve müziğe daha seçici ve bilinçli yaklaştıkları görüşüne katılım oldukça yüksektir ($\bar{X}= 3, 0$). Seçmeli müzik derslerinden önce en az bir çalgı aleti çaldıkları ifadesine katılım düşüktür ($\bar{X}= 1,0$).

Tablo 5. Öğrencilerin Seçmeli Müzik Dersi ile İlgili Görüş ve Düşünceleri

Öğrenci Görüşleri	Tamamen Katılıyorum		Büyük Ölçüde Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Hiç Katılmıyorum		Ss	\bar{X}	N
	f	%	f	%	f	%	f	%			
Seçmeli müzik dersleri ile müziğe olan bakış açım değişti	88	42,3	76	36,5	40	19,2	4	1,9	0,81	3,0	208
Seçmeli müzik dersleri üniversite ders programlarında yer almalıdır	172	82,7	32	15,4	4	1,9			0,44	4,0	
Seçmeli müzik dersleri daha önce müzik ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olan üniversite öğrencileri için önemli bir fırsattır	164	78,8	24	11,5	20	9,6			0,63	4,0	
Seçmeli müzik dersleri yöntem ve içerik olarak yeterlidir	104	50,0	56	26,9	44	21,2	4	1,9	0,85	3,5	
Seçmeli müzik derslerinin kredisinin olması gereklidir	100	48,1	32	15,4	60	28,8	16	7,7	1,03	3,0	
Seçmeli müzik dersleri uygulamaya yönelik olmalıdır	128	61,5	40	19,2	28	13,5	12	5,8	0,92	4,0	
Seçmeli müzik dersi teoriye yönelik olmalıdır	76	36,5	44	21,2	60	28,8	28	13,5	1,07	3,0	
Seçmeli müzik dersleri gerekli bir derstir	156	75,0	28	13,5	20	9,6	4	1,9	0,73	4,0	
Seçmeli müzik derslerinin üniversite ve fakülte tarafından	84	40,4	36	17,3	76	36,5	12	5,8	0,99	3,0	

önemsendiğini hissettim											
Seçmeli müzik derslerini sadece birinci sınıfta değil tüm sınıflarda seçmeli olarak alınabilmelidir	168	80,8	16	7,7	16	7,7	8	3,8	0,78	4,0	

Tablo 5'te en dikkat çekici hususlar, seçmeli müzik derslerinin üniversite ders programlarında yer alması gerektiği ve seçmeli müzik dersleri daha önce müzikle ilgili herhangi bir eğitim almamış olan üniversite öğrencileri için önemli bir fırsat olduğu görüşlerine, ankete katılan 208 öğrencinin tamamının (\bar{X} = 4,0) katılmasıdır. Ayrıca, seçmeli müzik derslerinin gerekli bir ders olduğu ve seçmeli müzik derslerini sadece birinci sınıfta değil, tüm sınıflarda seçmeli olarak alınması gerektiği görüşüne ankete katılan öğrencilerin tamamına yakını (\bar{X} = 4,0) katılmaktadır.

Tablo.6. Cinsiyet değişkenine göre seçmeli müzik dersine karşı tutum

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	119	97,91	12,67	206	4,64	,000
Erkek	89	105,70	10,93			

Ankete katılan öğrencilerin seçmeli müzik dersine karşı tutumları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t= 4,64$, $p=000$ olup $p<,01$). Erkek öğrencilerin seçmeli müzik dersine yönelik tutumları ($\bar{X}= 105,70$) kız öğrencilere göre daha olumludur (Tablo 6). Bu bulgu, seçmeli müzik dersine yönelik tutumlar ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

Tablo. 7. Öğrenim Gördüğü Programa göre Seçmeli Müzik Dersine İlişkin Tutum

Correlations			
		Genel	Program
Genel	Pearson Correlation	1	,075
	Sig. (2-tailed)		,282
	N	208	208
Program	Pearson Correlation	,075	1
	Sig. (2-tailed)	,282	
	N	208	208

Öğrencilerin seçmeli müzik dersine karşı tutumları ile öğrenim gördüğü programlar arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r= 0,075$, $p=0,282$ olup $p<,01$ değildir) (Tablo 7).

Tablo.8. Öğretim Türüne Göre Seçmeli Müzik Dersine İlişkin Tutumlar

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
I. Öğretim	126	103,34	12,81	206	3,05	,003
II. Öğretim	82	98,02	11,46			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin müzik dersine karşı tutumları ile öğretim türü arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t= 3,05$, $p= 0,003$ olup $p<,01$). I. Öğretim öğrencilerinin seçmeli müzik dersine yönelik tutumları ($\bar{X}= 103,34$) II. Öğretim öğrencilerine göre daha yüksektir. Bu bulgu, seçmeli müzik dersine yönelik tutumlar ile öğretim türü arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu şeklinde de yorumlanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Ankete katılan 208 öğrencinin seçmeli müzik dersine ilişkin tutum, ilgi, istek ve beğenilerinin 101,25 puanıyla yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre ve I. Öğretim öğrencilerinin II. Öğretim öğrencilerine göre seçmeli müzik derine karşı tutumları yüksektir.

Ortak seçmeli müzik derslerini alan öğrencilerin tamamının, seçmeli müzik derslerini kendi istekleri ile seçtikleri, büyük çoğunluğunun bu dersi almadan önce de müziğe ilgilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Zaten müziğe ilgileri olduğu için bu dersi gönüllü seçmeleri ve de dolayısı ile derse de düzenli devam etmeleri doğaldır. Ayrıca öğrenciler bu ders ile büyük ölçüde müziğe ilgilerinin arttığını belirtmektedir. Analize göre bu ders öğrencilerin sanata ve müziğe olan algılarını büyük ölçüde etkilediği, çoğunluğun müzik beğenilerinin değiştiği ve dersi yürüten öğretim elemanlarının yaklaşımlarının derse olan ilgiyi arttırdığı anlaşılmaktadır. Seçmeli müzik dersleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri meslek yüksekokuluna daha fazla yakınlaştığı tespit edilmiştir. Seçmeli müzik derslerinin kredisiz olmasının öğrencilerin derse ilişkin tutum ve düşünceleri üzerine çok fazla olumsuz etkisinin olmadığı anlaşılmaktadır.

Ankete katılan öğrencilerin seçmeli müzik derslerinden önce çoğunluğunun herhangi bir çalgı aleti çalmadıkları anlaşılmaktadır. Ders saatinin veya görüldüğü yarıyılların artırılması ve uygulamaya yönelik olması öğrencilerin bir müzik aleti çalabilmesine ortam oluşturabilir. Öğrencilerin seçmeli müzik dersleri ile müzik kültürlerinin zenginleştiği, müzik ile ilgili kuramsal bilgilerinin büyük ölçüde arttığı, genel anlamda müzik eğitiminin faydalarını özel hayatlarında büyük ölçüde hissettikleri ve bu derslerden sonra müziğe daha seçici ve bilinçli yaklaştıkları anlaşılmaktadır. Bu dersler sayesinde öğrencilerin sosyal ve kültürel yönlerinin zenginleştiği, müzik türleri arasındaki farkları öğrendikleri, diğer ülkelerin müzikleri hakkında daha detaylı bilgiler edinme fırsatı buldukları, geleneksel müziklerimiz hakkında daha detaylı bilgiler edinme fırsatı buldukları tespit edilmiştir.

Anket analizi ile ortaya konulan tüm tespitler müzik eğitiminin ana amacına ulaştığını göstermektedir. Seçmeli müzik derslerinin üniversitenin diğer birimlerinin de ders programlarında yer alması gerektiği ve daha önce müzik ile ilgili herhangi bir eğitim almamış olan üniversite öğrencileri için önemli bir fırsat olduğu vurgulanabilir.

Seçmeli müzik derslerinin kredisinin olması gerekli bir ders olduğu görüşünü daha da yükseltecektir. Dersin sadece birinci sınıfta değil tüm sınıflarda seçmeli olarak alınabilmesi öğrencinin kültürel gelişimi açısından önem arz etmektedir.

Seçmeli müzik derslerinin yöntem ve içerik olarak yeterli olduğu anlaşılmaktadır ancak ilgili dersi yürüten öğretim elemanlarının dersleri daha verimli hale getirmeleri için gereken malzeme, enstrüman ve fiziki ortamların oluşturulması dersin etkililiğini arttıracaktır.

Öğrencilerin müzik aleti çalmayı öğrenme konusundaki istekleri dikkate alınarak, öğretim elemanının danışmanlığı ve kontrolünde üniversitenin farklı birimleri veya sürekli eğitim merkezi veya kulüpler bünyesinde çalgı öğretimi kursları açılması önerilmektedir. Seçmeli müzik dersleri, lisans ve önlisans programlarının hepsinde seçilebilen, hatta öğrencilerin her sınıfta seçebileceği kredili bir ders olmalıdır. Seçmeli müzik dersinin haftalık saatinin uygulamaya yetersiz olduğu göz önünde tutularak, hem uygulama hem de teorik işlenebilmesine yetecek saate çıkarılmalıdır.

KAYNAKÇA

Demir, A. Ok, A. (1996) Orta Doğu teknik üniversitesindeki Öğretim Üye ve Öğrencilerin Seçmeli Derler Hakkındaki Görüşleri, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 12: 121-125.

Kaya, E. E., Üstün, E. (2013) Üniversite Öğrencilerinin Geçmişte Aldıkları Örgün ve Yaygın Müzik Eğitimlerine İlişkin Görüşleri (Nevşehir Üniversitesi Örneği), Sanat Eğitimi Dergisi, Cilt 1, Sa.1,ss.203-225.

<http://www.sanategitimidergisi.com/makale/pdf/1363943901.pdf>

Kaya, E. E., Üstün, E. (2013) Üniversite Öğrencilerinin Seçmeli Müzik dersine İlişkin Görüşleri (Nevşehir Üniversitesi Örneği), SED, 2013, Cilt 1, Sayı 1, ss.14-29.

Uçan, A. (1989) Ülkemizde Müzik Öğretimine Genel Bakış, Orta Öğretim Kurumlarında Müzik Öğretimi ve Sorunları, Türk eğitim Derneği VII. Öğretim Toplantısı, Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi Yay. No: 7 Ankara
http://www.ted.org.tr/pdf/ted_muzik_ogretimi_ve_sorunlari_ocr.pdf

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.416531

TÜKETİCİLERİN SATIN ALMA KARARINDA TÜKETİCİ ETNOSENTRİZMİNİN ROLÜ: YURT DIŞINDA YAŞAMIŞ YA DA YAŞAMAKTA OLAN TÜKETİCİLERİN ETNOSENTRİK TÜKETİM EĞİLİMLERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Dr. Aybike Tuba ÖZDEN¹

117

Özet

Kültürler arası etkileşimin etkisi ile son dönemde daha da önem kazanan tüketici etnosentrizmi kavramının tüketicilerin satın alma davranışını etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışma, pazarlama alanındaki tüm bu gelişim ve değişmelere uyumlu olarak, tüketicilerin satın alma niyetlerinin nasıl ve nelerden etkilendiğini incelemek üzere yapılmıştır. Bu araştırmanın amacı, yurt dışında bir süre yaşamış ya da halen yaşamakta olan vatandaşlarımızın etnosentrik eğilimlerinin şiddetini ve bu etnosentrik eğilimlerinin onların satın alma kararlarına etkisini ölçmektir. Çeşitli ülkelerde yaşamış ve yaşamakta olan 416 gurbetçi vatandaşımızın katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama araçları olarak Kuşdil ve Kağıtçıbaşı tarafından geliştirilen Schwartz Değerler Listesi, kişisel bilgi ve ifade formları ve Shimp ve Sharma tarafından, tüketicilerin Amerika'da üretilen yerli ürünlere karşı yabancı ürünleri satın almalarına ilişkin tüketici eğilimlerini ölçmek için geliştirdikleri CETSCALE (Consumer Ethnocentric Tendency Scale) kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, değerler ve etnosentrik tüketim eğilimi ilişkisi ile ilgili bulgular ışığında tartışılmıştır. Çalışmanın, ulaştığı sonuçlar ve örnek hacmi genişliği bakımından; uygulayıcılara ve araştırmacılara, pazarlama stratejilerini belirleme aşamasında tüketicilerin satın alma davranışlarına ilişkin faydalı ipuçları vereceği düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Etnosentrizm, Tüketici Etnosentrizmi, Satın Alma Kararı, Değer, CETSCALE.

THE ROLE OF CONSUMER ETHNOCENTRISM ON CONSUMERS' DECISIONS TO BUY: A RESEARCH ON THE ETHNOCENTRIC CONSUMPTION TENDENCIES OF CONSUMERS WHO LIVE OR LIVED ABROAD

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Başkent Üniversitesi, Türkiye, aybikecengiz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-3133-3620

Abstract

It is possible to say that the concept of consumer ethnocentrism, which has recently become much more important with the influence of intercultural interaction, is one of the important factors affecting the buying behaviors of consumers. This study was conducted to analyze how and why consumers' willingness to buy is influenced, in parallel with all these developments and changes in the field of marketing. The purpose of this study is to evaluate the severity of the ethnocentric tendencies of our citizens who lived abroad for a while or who are still living there and to evaluate the effect of these ethnocentric tendencies on their decisions to buy. The study was conducted with the participation of 416 citizens who lived or are still living in various countries. In order to collect data, Schwartz Values List developed by Kuşdil and Kağıtçıbaşı, personal information forms developed by Shimp and Sharma and CETSCALE (Consumer Ethnocentric Tendency Scale) which was developed to assess consumer tendencies of Americans in buying foreign products instead of national products were used. Results of the study were discussed in the light of the association between values and ethnocentric consumption tendencies. In terms of the results and the sample size of the study, it is thought that the study will give useful hints to practitioners and researchers about the buying behaviors of consumers during the phase of deciding on the marketing strategies.

Keywords: Ethnocentrism, Consumer Ethnocentrism, Decision to buy, Value, CETSCALE

GİRİŞ

Hızlı bir şekilde yaygınlaşan globalleşmenin etkisi ile dünyadaki tüm ülke pazarları da hızla gelişmekte ve bu nedenle de ürünlerin, ülkeler arasında kolay giriş çıkışı sağlanmaktadır. Kültürler arası etkileşimin de etkisiyle ortak algıların, beğenilerin ve ortak fikirlerin paylaşıldığı bir pazar oluşmaya başlasa da ulusal kültür ve değerlerin önemi azalmamaktadır. Bu pazarlardaki tüketicilerin kendi ülkeleri dışındaki ürünlere karşı tutum ve yaklaşımlarında farklılıklar gözlemlenebilmektedir.

Günümüzdeki şirketler, ürün ve hizmetlerini dünyanın tüm bölgelerine ulaştırma şansına nail olurken tüketiciler de geniş bir ürün yelpazesi içerisinde alternatifleri değerlendirme şansına erişmektedir. Fakat tüm bu çeşitlilik içerisinde bazen tüketiciler, önlerine serilen seçenekleri değerlendirirken ve satın alma kararı verirken mal ve hizmetlerin yabancı bir ülkeye ait olup olmadığını dikkate alabilmektedirler ve bu noktada "orijin etki" kavramı ortaya çıkmaktadır. Bu değerlendirme ön yargılı olabilmekte ve ürünün kalitesi ya da sağladığı konfora bakılmaksızın, salt, ürünün yerli bir firma tarafından imal edilip edilmediğinin dikkate alınması söz konusu olabilmektedir. Bu etki tüketicilerin ürüne dair değer algılarını, ürüne duydukları güven seviyelerini ve satın alma kararlarını yönlendirebilmektedir. Yazında yapılan araştırmalar sonucunda bu tür yoğun etkileşimin olduğu küresel pazarlarda "tüketici etnosentrizmi" olarak adlandırılan kavram ortaya çıkmıştır. Son yıllarda yapılan çalışmalar, tüketicilerin satın alma kararlarında, etnosentrik eğilimlerin ve sahip oldukları kişisel değerlerinin etkisinin büyük rol oynadığını göstermiştir. Bu noktada Schwartz'ın 1996 yılında, Rokeach (1973) ve Kluckhohn (1951)'den etkilenecek geliştirdiği "Değerler Kuramı", pek çok çalışmaya ışık tutmuştur. Değer; arzu edilen, ilgi ve ihtiyaç duyulan şeydir. Kavramsal olarak, "olması gerekeni" ifade eder (Bolay, 2007: 60). Sosyal bilimlerin birçok dalında olduğu gibi, değerler, tüketici davranışlarını anlamak için de hayli önemlidir. Tüm bu bilgilerin ışığında, bu çalışma, yurt dışında yaşamış ya da halen yaşamakta olan Türk tüketicilerin satın alma kararlarında tüketici etnosentrizmi ve tüketicilerin sahip oldukları değerlerin rolüne ilişkin ipuçları elde etmeyi amaçlamaktadır.

1. TÜKETİCİ ETNOSENTRİZMİ

Etnosentrizm kavramı ilk kez 1906 yılında sosyoloji alanındaki çalışmalarıyla tanınan William Graham Sumner tarafından kullanılmıştır. G. Sumner'a (1906: 13) göre etnosentrizm, kişinin kendi kültürünü ve yaşam tarzını diğerlerine kıyasla daha üstün bulma eğilimini ifade eder. İngilizcesi "ethnocentrism" olan bu kavram Türkçede "biz-merkezcilik", "ırk-merkezcilik", "etnik-merkezcilik", "kavim merkezcilik" veya "etnosentrizm" kelimeleriyle ifade edilmektedir. Etnosentrizm, Yunanca'da "millet, ırk" anlamına gelen "ethnos" ve "merkez"

anlamına gelen “kentron” kelimelerinin birleşmesinden oluşmuştur. Etnosentrizm, genel olarak kişinin içinde bulunduğu etnik grubu evrenin merkezi gibi görmesi, diğer sosyal grupları kendi grubunun bakış açısından değerlendirmesi ve kültürel olarak kendine benzer kişileri dogmatik bir şekilde kabullenerek, farklı etnik gruplardaki kişilere ön yargılı olması şeklinde ifade edilmiştir (Shimp ve Sharma, 1987: 280).

Etnosentrizm kavramının tüketici davranışındaki boyutu olan “tüketici etnosentrizmi” ise, ilk kez Shimp ve Sharma'nın 1987 yılında yayınlamış oldukları çalışmada ortaya atılmış bir kavramdır (Herche, 1992). Bu kavramla, A.B.D.'li tüketicilerin yabancı ürünleri kullanmasının ne derece uygun, başka bir deyişle etik olduğuna dair görüşlerden bahsedilmektedir. Çalışmada etnosentrizm duygusu yüksek tüketicilerin, ülke ekonomisine zarar verdiği ve kendi ülkelerinde işsizliğe neden olduğu gerekçesiyle ithal ürünlerin tüketimini kesinlikle uygun bulmadıkları ortaya çıkmıştır.

Bu durum, doğası gereği kendi kültürünün, toplumunun veya ulusunun, diğer bütün kültürlerden üstün olduğu inancını ortaya çıkarabilmektedir. Balabanis ve Diamandapulos'a (2004) göre tüketici etnosentrizmi, ekonomik alanda meydana gelen milliyetçiliktir ve milliyetçiliğin ana unsur ve özelliklerini taşıması nedeniyle de tüketici etnosentrizmi, kişinin karakter özelliklerine bağlı olarak tanımlanmaktadır ve tüketicilerin, yabancı menşeli ürünleri satın almayı uygunluk ve ahlak açısından nasıl ele aldıklarını göstermektedir.

Etnosentrik tüketiciler, kendi ülkelerine ait ürünlerin en iyisi olduğuna inandıkları için bu ürünleri satın almaktadırlar (Wang ve Chen, 2004:391). Tüketici etnosentrizmi, etnosentrizm kavramının iktisadi alanlarda geçerli olan daha genel bir uygulamasıdır (Evanschitzky vd., 2008). Shimp ve Sharma (1987) çalışmalarında tüketici etnosentrizmini üç ilkeye dayandırmışlardır. Bunlar;

1. Bir kişinin yabancı ürün olarak kendi ülkesine zarar vereceği korkusu
2. Başka ülke orijinli ürünleri satın almanın etik boyutu
3. Yabancı ürünlere karşı kişisel ön yargılar

Tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin nedenleri olarak ifade edebileceğimiz bu unsurlar, doğal olarak tüketicilerin satın alma kararlarını etkileyebilmektedir.

Shimp ve Sharma (1987), bazı tüketicilerin yerli ürün satın almayı daha etik bulduklarını tespit etmişlerdir.

Tüketici etnosentrizmi yerli firmalar açısından da önemlidir. Özellikle üçüncü dünya ülkelerinde vuku bulan ekonomik kriz ortamlarında, etnosentrik eğilimli tüketiciler, yabancı firma ve ürünlerini, ülkeleri için birer tehdit unsuru olarak gördüklerinden, yerli iş gücüne ve ekonomiye destek vermek amacıyla, kendi ülkelerindeki firmaların mal ve hizmetlerine yönelebilmektedirler. Genel olarak tüm gruplarda olmasa bile, toplum içindeki çoğu gruplarda, etnosentrik davranışlar görülür (Caplow, 1964: 213).

Türkiye'deki araştırmalar, etnosentrik eğilimler açısından çarpıcı sonuçlar ortaya koymuştur. Gelişmekte olan bir ülke olarak kabul edilen Türkiye'de tüketiciler yabancı ürün satın almayı doğru bulmadıklarını, bunun ekonomiye zarar verdiğini belirtmişlerdir (Küçükemiroğlu, 1999). Yine, Uz Kurt ve Özmen (2004) de çalışmalarında, Türk tüketicisinde yüksek etnosentrik eğilim gözlemişler, ancak fiyat konusunda yüksek ve düşük etnosentrik tüketiciler arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını tespit etmişlerdir.

2. DEĞER KAVRAMI VE DEĞERLERİN ÖLÇÜMÜ

Değer kavramı, hemen her alanda kendine yer bulmuş bir kavramdır. Tüketici davranışı yazınında da değerler, tüketicilerin satın alma kararlarını ve satın alma davranışlarını açıklayabilmek konusunda önem arz etmektedir. Değer kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995). Değer kavramının farklı alanlarda birçok farklı tanımı yapılmıştır. Bolay' a (2007) göre değer; arzu edilen, ilgi ve ihtiyaç duyulan şeydir ve kavramsal olarak, “olması gerekeni” ifade eder. Türk Dil Kurumu'na (2005) göre değer, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçüdür. Değer,

bir inanca değil, organize olmuş bir grup inanca karşılık geldiğinde daha üst düzey bir zihin organizasyonudur (Güngör, 1993:19). Değerler, birçok davranışın özünü anlayabilmek açısından büyük önem taşımaktadır. Tavır ve hareketler, eylemler, duygular, fikirler, vasıflar, kişiler ve gruplar, amaçlar ve araçlar, tümü ile her şey toplum hayatında değerlere göre mukayese edilir (Dönmezer, 1984:253).

Değerleri ölçme ile ilgili ilk çalışmalar, Spranger tarafından 1928 yılında yapılmıştır. Spranger, çalışmasında, kişilerin altı temel değer tipinden birine gireceğini ifade etmiştir. İlerleyen dönemde konu hakkında yapılan çalışmaları da dikkate alarak 1967 yılında Rokeach, belirlediği iki tür değer üzerine yoğunlaşmıştır. Bunlar amaç/sonal değerler (terminal values) ve araç değerler (instrumental values). Rokeach'ın 1973 yılındaki çalışmasından ilham alan Schwartz ise 1992 yılında geliştirdiği teorisinde, istenilen değerleri, değişim amaçlarını, önemdeki değişimi, insanların yaşamındaki ilkelere rehberlik eden unsurları tanımlamıştır. Schwartz, değerleri bilinçli amaçlar dâhilinde, insanın varoluşuyla ilgili üç evrensel gerçeklik şeklinde tasvir eder. Bunlar, biyolojik gereklilikler, sosyal eşgüdüm gereklilikleri ve grupların hayatta kalma talepleridir. Evrensel gereklilikler olarak ifade edilen değerler;

- * Güç
- * Başarı
- * Hazcılık
- * Teşvik/ Uyarılım
- * Kendi kendini yönlendirme/ Özyönelim
- * Evrenselcilik
- * İyilikseverlik
- * Geleneksellik
- * Uyma
- * Güvenlik

şeklinde 10 ana başlık altında 56 değer olarak ifade edilir (Schwartz, 1996).

Sagiv ve Schwartz'ın (2000: 179) bu on değer grubunun, esas amaçları ve ne ifade ettikleri yönünden tanımlamasını Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000) aşağıdaki gibi Türkçe'ye çevirmişlerdir. Schwartz tarafından hazırlanan ve değer tipleri arasındaki uyum veya çatışmayı yansıtmamanın yanı sıra değerlerin yapısını ve böylece de değer tipleri arasındaki ilişkiyi ifade eden çalışma, sosyal bilimler alanındaki birçok çalışmaya ışık tutar niteliktedir.

3.YÖNTEM VE METODOLOJİ

Araştırmanın bu kısmında araştırma amaçları, kapsamı, araştırma soruları, araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizinde kullanılan istatistiksel analiz teknikleri anlatılmıştır.

3.1. Amaç ve Kapsam

Araştırmanın asıl amacı yurt dışında yaşayan Türklerin değer algılarının tüketici etnosentrizmi eğilimleri üzerindeki etkilerinin belirlenmesidir. Bununla birlikte yurt dışında yaşayan Türklerin değer algıları ve tüketici etnosentrizmi eğilimlerin belirleyici olan demografik ve tanımlayıcı özellikleri de belirlenmek istenmektedir.

3.2. Araştırma Soruları

Araştırma amaçları doğrultusunda sorulan araştırma soruları şu şekildedir;

Araştırma Sorusu 1: Yurt dışında yaşayan Türklerin hangi değer algıları tüketici etnosentrizmi eğilimleri üzerinde etkilidir? Etki varsa söz konusu etkinin yönü ve derecesi nedir?

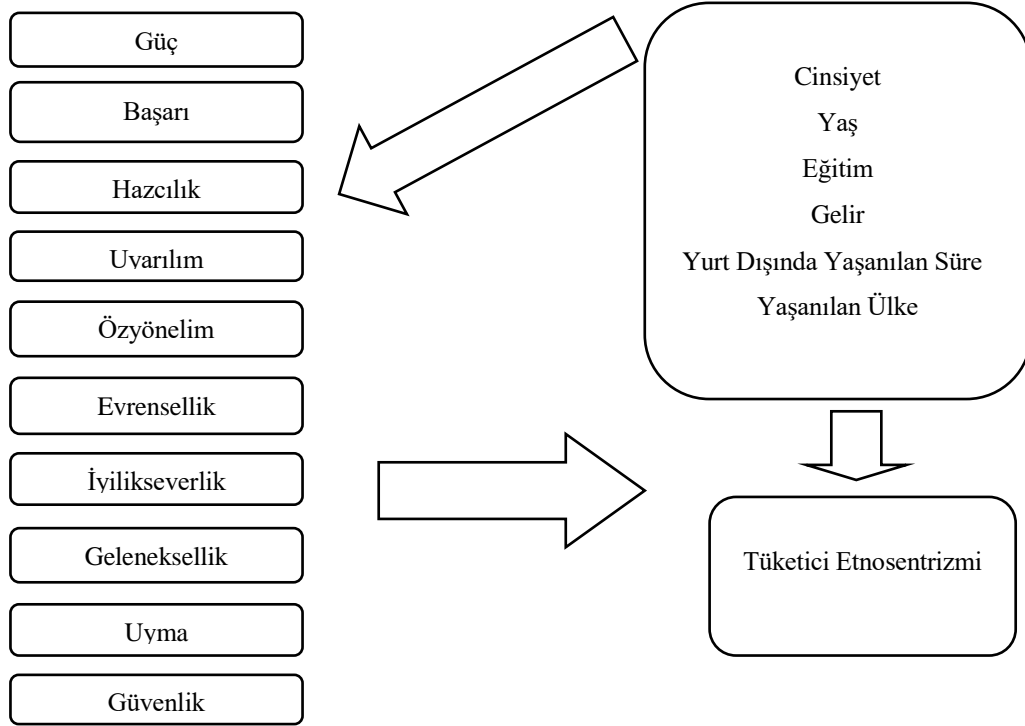
Araştırma Sorusu 2: Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, gelir seviyesi, yurt dışında yaşanan süre ve yaşanan ülke yurt dışında yaşayan Türklerin değer algıları üzerinde etkili midir?

Araştırma Sorusu 3: Cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, gelir seviyesi, yurt dışında yaşanan süre ve yaşanan ülke yurt dışında yaşayan Türklerin tüketici etnosentrizmi eğilimleri üzerinde etkili midir?

3.3. Araştırma Modeli

Araştırma soruları dikkate alınarak oluşturulan araştırma modeli şekil 1'deki gibi görselleştirilebilir.

Şekil 1. Araştırma Modeli



3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada kullanılan veri toplama araçları 3 kısımdan oluşmaktadır. İlk kısımda katılımcıların değer algılarının ölçülmesi amacıyla kullanılan Schwartz Değerler Ölçeği, ikinci kısımda katılımcıların etnosentrizm eğilimlerinin belirlenebilmesi amacıyla kullanılan CETSCALE ve son kısımda katılımcıların tanımlayıcı özelliklerine dair verilerin toplanabilmesi amacıyla oluşturulan 6 soruluk kişisel bilgi formu yer almaktadır. Bu kısımda ölçeklerin teorik yapıları gösterildikten sonra teorik yapı ile veri uyumunu denetlemek amacıyla ölçeklere doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır.

3.4.1. Schwartz Değerler Ölçeği

Schwartz Değerler Ölçeği, Schwartz ve Bilsky (1987) tarafından 56 madde ve 10 adet alt boyut (değer) içeren bir ölçektir. Ölçeğin Türkçe uyarlaması M. Ersin Kuşdil ve Çiğdem Kağıtçıbaşı (2000) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlama çalışmasında 40 adet madde ve 10 adet faktör yer almaktadır. Ölçek uyarlamasında faktör güvenirlik katsayıları 0,54 ile 0,77 arasında değişmektedir. Bu çalışmada 40 madde ve 10 faktörlü ölçek 5'li likert tipinde kullanılmıştır. Ölçek yapısı gereği 10 adet değer göstergeği olan maddelerin toplamsal değeri söz konusu değer algısını ölçmektedir.

Schwartz Değerler Ölçeği Türkçe uyarlaması ile anket formu ile örneklemden toplanan verinin uyumunu denetlemek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi çalışması yapılmıştır.

Yapılan doğrulayıcı faktör analizinde bir takım maddelerin ölçek katkısının % 95 güven düzeyinde anlamlı fakat 0,4'den küçük olduğu saptanmıştır. Söz konusu maddeler şu şekildedir; D 14 ($\beta=0.312$, $p=0.000$), D 20 ($\beta=0.296$, $p=0.000$), D29 ($\beta=0.348$, $p=0.000$), D 33 ($\beta=0.248$, $p=0.000$). Ölçek katkılarının beklenenden küçük olan maddelerin ölçeğin ölçme gücünü zayıflattığı ve model uyum indekslerini olumsuz etkilediği bilindiğinden söz konusu maddeler

teker teker ölçek dışında bırakılmıştır. Ölçek dışında bırakılan maddelerden sonra ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi uyum indeksleri belirlenmiştir.

Schwartz Değerler Ölçeği doğrulayıcı faktör analizi ve cronbach's alpha güvenilirlik analizi birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin yapısal geçerliliğe sahip ve yeterli güvenilirlik seviyesinde ölçüm yapmaya elverişli bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

3.4.2. CETSCALE (Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği)

CETSCALE Shimp ve Sharma'nın (1987) geliştirdiği 17 madde ve tek boyutlu bir ölçektir. Ölçek maddelerin tüketicilerin etnosentrik eğilimlerinin belirlenmesi amacıyla toplamsal olarak tasarlanmıştır. Bu çalışmada 17 maddelik ölçeğe 4 adet madde eklenip yapısal geçerliliği kontrol edilmiştir. Ölçeğe eklenen maddeler özellikle yurt dışında yaşayan vatandaşların etnosentrik eğilimlerinin göstergeleri olabilecek maddelerdir. İçerik tutarlığının istatistikî anlamda sağlanabilmesi için ölçeğe eklenen maddeler için uzman görüşü alınmıştır.

Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği'nin teorik yapısı ile veri uyumunu denetlemek için yapılan doğrulayıcı faktör analizinde tüm maddelerin ölçek katkısının % 95 güven düzeyinde anlamlı ve yeterli büyüklükte olduğu saptanmıştır. Bu sebeple ölçekte dışarıda bırakılması gereken madde olmadığına karar verilmiştir ve IBM SPSS Amos Programı yönlendirmesi ile gerekli modifikasyon düzeltmeleri yapıldıktan sonra tablo 1'deki model uyum indekslerine ulaşılmıştır.

Tablo 1. CETSCALE Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Model Uyum İndeksleri

CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	RMSEA
2.634*	0.970**	0.930*	0.953**	0.080*

* Kabul edilebilir uyumu işaret eder. ** Mükemmel uyumu işaret eder.

Tabloda görüleceği üzere CMIN/DF, AGFI ve RMSEA kabul edilebilir uyumu işaret ederken, GFI ve CFI ise mükemmel uyuma işaret etmektedir.

Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği'nin doğrulayıcı faktör analizi standardize edilmiş katsayı tahmin değerleri, standart hataları ile kritik değer ve anlamlılık değerleri tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2. CETSCALE Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi Tahmin İstatistikleri

Madde	Ölçek	Standardize β	S.H	C.R.	P
ET1		,897			
ET2		,813	,048	22,984	,000
ET3		,778	,045	21,115	,000
ET4		,847	,042	24,995	,000
ET5		,777	,040	21,060	,000
ET6		,762	,040	20,358	,000
ET7		,768	,041	20,618	,000
ET8	← Tüketici Etnosentrizmi	,889	,039	27,961	,000
ET9		,906	,035	29,274	,000
ET10		,827	,044	23,785	,000
ET11		,801	,043	22,301	,000
ET12		,778	,039	21,090	,000
ET13		,835	,044	24,241	,000
ET14		,829	,033	23,909	,000
ET15		,846	,036	24,930	,000
ET16		,708	,063	17,978	,000

ET17	,735	,043	19,128	,000
ET18	,806	,050	22,567	,000
ET19	,842	,042	24,680	,000
ET20	-,466	,078	-10,222	,000
ET21	-,438	,081	-9,486	,000

Tablo incelendiğinde ölçek maddelerinin katkısının mutlak değer olarak 0,438 ile 0,906 arasında değiştiği görülür. Standardize katsayı tahminlerinin tamamı 0,4 ile 1 arasındadır. Bu bakımdan ölçek maddelerin yeterli ölçme düzeyinde oldukları söylenebilir. Ölçekte yer alan 20 ve 21 maddeler ölçeğe ters katkı yapan negatif maddelerdir. Model uyum indeksleri ile madde standardize tahmin katsayıları birlikte değerlendirildiğinde ölçeğin bu hali ile teorik yapısı ile uyumlu yapısal geçerlilik sahibi bir ölçme aracı olduğu söylenebilir. Ölçeğin güvenilirlik istatistikleri tablo 3'deki gibidir.

Tablo 3. CETSCALE Tüketici Etnosentrizmi Ölçeği Güvenirlilik İstatistikleri

Ölçek	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha Güvenirlilik Katsayısı
Tüketici Etnosentrizmi	21	0,935

Tabloda görüldüğü üzere ölçek bu hali ile mükemmel güvenilirlik seviyesinde ölçüm yapan bir ölçme aracıdır.

3.5. Veri Analizi ve Bulgular

Araştırma kapsamında anket formu yardımıyla online ortamda toplanan 416 adet gözlem önce İBM SPSS 22.0 versiyonuna gerekli sayısal kodlamalar yapılarak aktarılmıştır. Araştırmanın devamında ölçeklerin yapısal geçerliliklerini ortaya koymak amacıyla yapılan doğrulayıcı faktör analizi ve sürekli değişkenler arasındaki ilişkilerin tespiti için yapılan yapısal eşitlik modeli çözümlenmeleri İBM SPSS AMOS 22.0 versiyonunda, diğer tüm analizler İBM SPSS 22.0 versiyonunda yapılmıştır.

Çalışma kapsamında toplanan verilere dair geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinin tamamlanmasının ardından demografik ve tanımlayıcı değişkenlere ait frekans analizleri sunulmuştur. Daha sonra sürekli değişkenler olan değer algıları ile tüketici etnosentrizmi arasındaki ilişki yapısal eşitlik modeli ile çözümlenmiştir. Yapısal eşitlik modeli tahmininde en çok olabilirlik (maximum likelihood) tekniğinden faydalanılmıştır. Hu vd. (1992) normallik varsayımının mantıklı olduğu durumlarda 300-500 arası örneklem ve ölçeklendirilmiş verilerden en çok olabilirlik tekniğinin diğer kestirim yöntemlerine göre daha iyi sonuç verdiğini öne sürmüşlerdir. Çalışma kapsamında toplanan verilerde ölçek maddelerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde aşırı çarpık veya basık maddelere rastlanmadığından söz konusu kestirim yönteminde karar kılınmıştır.

Çalışmanın yan amaçları arasında yurt dışında yaşayan Türklerin değer algıları ve tüketici etnosentrizmi eğilimlerinin belirleyici olan tanımlayıcı ve demografik özelliklerin belirlenmesi de yer almaktadır. Söz konusu amaca yönelik tanımlayıcı ve demografik gruplar arası fark analizleri yapılmıştır. Fark analizleri yapılmadan önce değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelenmiş, normal dağılıma yakın olduğu saptandığından parametrik test tekniklerinde karar kılınmıştır. İki grup arasındaki farkların saptanması için bağımsız örneklem t-testi yapıp ortalamalar incelenmiştir. İki'den fazla grup arasındaki farkların tespiti için ise tek taraflı anova testi yapılmış, anlamlı farklılık bulgulanması durumunda tukey post hoc testleri incelenip gruplar arası manidar farklar raporlanmıştır. Tüm grupların ikili karşılaştırmasını içeren post hoc testlerine ait tablolar oldukça uzun olduğundan tablolardaki manidar sonuçlar anova tablosunda raporlanmıştır.

3.6. Ülkelere Göre Tüketici Etnosentrizmi Oranları

Ölçek skorunu kategorize edilmesinde şu aralıklardan faydalanılmıştır. 1 ile 2,5 arası ölçek skoruna sahip katılımcılar için düşük etnosentrik eğilim, 2,5 ile 3,5 arası ölçek skoruna sahip katılımcılar için orta etnosentrik eğilim, 3,5 ile 5 arası ölçek skoruna sahip katılımcılar için ise yüksek etnosentrik eğilim tanımlamaları yapılmıştır. Katılımcıların yaşadıkları ülkelere göre tüketici etnosentrizmi oranları tablo 4’de sunulmuştur.

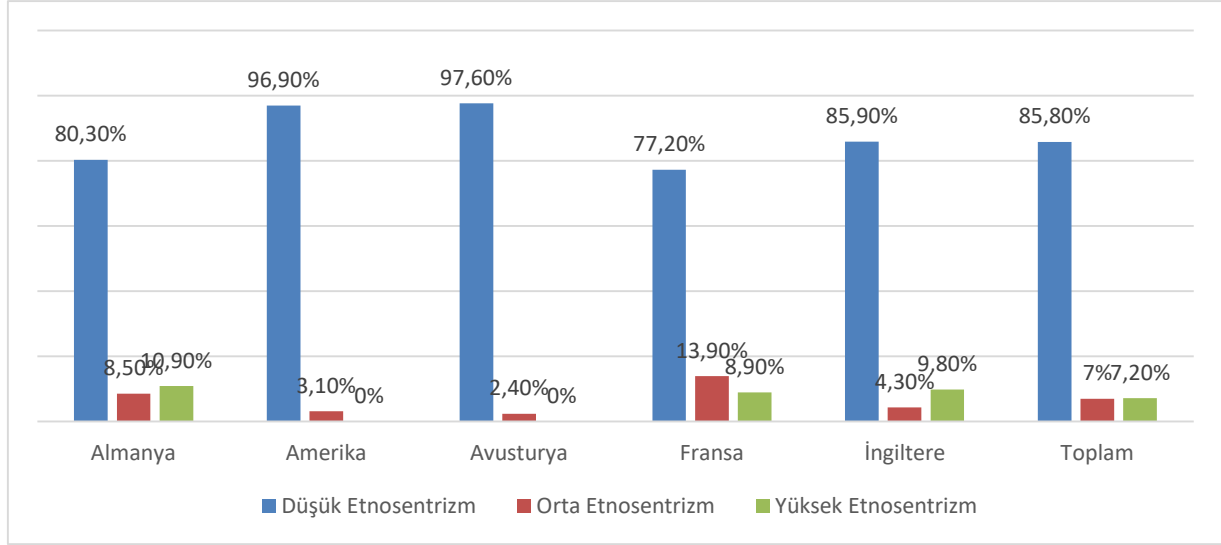
Tablo 4. Ülkelere Göre Tüketici Etnosentrizmi Oranları

Ülke		Düşük Etnosentrizm	Orta Etnosentrizm	Yüksek Etnosentrizm	Toplam
A.)Almanya	Frekans (n)	104	11	14	129
	Yüzde (%)	80.6%	8.5%	10.9%	100.0%
B.)Amerika	Frekans (n)	31	1	0	32
	Yüzde (%)	96.9%	3.1%	0.0%	100.0%
C.)Avusturya	Frekans (n)	82	2	0	84
	Yüzde (%)	97.6%	2.4%	0.0%	100.0%
D.)Fransa	Frekans (n)	61	11	7	79
	Yüzde (%)	77.2%	13.9%	8.9%	100.0%
E)İngiltere	Frekans (n)	79	4	9	92
	Yüzde (%)	85.9%	4.3%	9.8%	100.0%
Toplam	Frekans (n)	357	29	30	416
	Yüzde (%)	85.8%	7.0%	7.2%	100.0%

Almanya’da yaşayan katılımcıların % 80,6’sı düşük etnosentrizm eğilimi (n=104), % 8,5’i orta etnosentrizm eğilimi (n=11), % 10,9’u ise yüksek etnosentrizm eğilimi (n=14) göstermektedirler. Amerika’da yaşayan katılımcıların % 96,9’u düşük etnosentrizm eğilimi (n=31), % 3,1’i orta etnosentrizm eğilimi (n=1) göstermektedirler. Avusturya’da yaşayan katılımcıların % 97,6’sı düşük etnosentrizm eğilimi (n=86), % 2,4’ü orta etnosentrizm eğilimi (n=2) göstermektedirler. Fransa’da yaşayan katılımcıların % 77,2’si düşük etnosentrizm eğilimi (n=61), % 13,9’u orta etnosentrizm eğilimi (n=11), % 8,9’u ise yüksek etnosentrizm eğilimi (n=7) göstermektedirler. İngiltere’de yaşayan katılımcıların % 85,9’u düşük etnosentrizm eğilimi (n=79), % 4,3’ü orta etnosentrizm eğilimi (n=4), % 9,8’i ise yüksek etnosentrizm eğilimi (n=9) göstermektedirler. Tüm katılımcılar için ise bu oran şu şekildedir; katılımcıların % 85,8’i düşük etnosentrizm eğilimi (n=357), % 7’si orta etnosentrizm eğilimi (n=29), % 7,2’si ise yüksek etnosentrizm eğilimi (n=30) göstermektedirler.

Ülkelere göre tüketici etnosentrizmi oranları şekil 2’deki gibidir:

Şekil 2. Ünelere Göre Tüketiciler Etnosentrizmi Oranları



SONUÇ

Globalleşen yeni dünya düzeninde; ekonomik, toplumsal, siyasal ve teknolojik alanda yaşanan değişimler hiç şüphesiz tüketicileri, satın alma kararlarını ve dolayısıyla pazarlama alanını da etkisi altına almıştır. Bu değişimden zarar görmeden hatta krla sınırlamak isteyen işletmelerin yeni tüketiciler profilini iyi analiz edebilmeye, doğru kararlar alabilmeleri için güçlü stratejilerle ihtiyaçları olduğu düşünülmektedir.

Tüketiciler etnosentrizmi, tüketiciler satın alma kararını etkileyen önemli süreçlerden bir tanesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Nitekim globalleşen dünyanın tüketicilerinin; yerel olana, kendisi gibi olana yaklaşımda farklılık göstermeye başladığı, “teki”leri konumlandırırken etnosentrik eğilimleri ile değerlendirme yaptıkları gözlenmektedir. Dolayısıyla bu değerlendirme şekli, satın alınan ürünlerin yerli veya yabancı olmasının dikkate alınması şeklinde kendisini göstermektedir.

Bu gelişmeler, yerli işletmelerin tüketiciler etnosentrizmini kendi lehlerine kullandıkları; yabancı işletmelerin ise dezavantajları yok edebilecek şekilde yeni stratejiler ürettiği pazarlama anlayışlarının doğmasına da vesile olmaktadır. Dolayısıyla işletmeler, tüketiciler etnosentrizmini etkileyen faktörleri analiz edebilmeli ve bu yönde çeşitli stratejiler geliştirebilmelidirler. Nitekim tüketiciler etnosentrizmi; sosyal, psikolojik, ekonomik, demografik, kültürel, yurt dışında yaşama süresi, seyahat gibi birçok faktörden etkilenmekte ve bu faktörlerden etkilenme şekilleri de çeşitlilik göstermektedir.

Mevcut çalışma, yurt dışında bir süre yaşamış veya yaşamakta olan vatandaşlarımızın hangi değer algılarının tüketiciler etnosentrizmini etkilediğini; demografik özelliklerinin (cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, gelir seviyesi, yurt dışında yaşanan süre) değer algılarını ve tüketiciler etnosentrizmini etkileme düzeyini araştırarak ilgili alan yazınına ve işletmelere ışık tutma amacıyla yürütülmüştür.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre değer algılarından gç, başarı, hazcılık, uyarılıml, özyönelim, evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik ve uyma ile tüketiciler etnosentrizmi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Değer algılarından güvenlik değeri ile tüketiciler etnosentrizmi arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Nitekim tüketiciler etnosentrizmi tüketicilerde kendilerini güvende hissetme algısı yarattığı düşünülmektedir.

Araştırmada demografik özelliklerden cinsiyet ile tüketiciler etnosentrizmi arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmüştür ki bu durum yazındaki araştırmaları destekler niteliktedir (Caurana ve Magri, 1996; Klein, 2002; Ruyter vd., 1998; Supphellen ve Rittenburg, 2001). Bir diğer demografik özellik olan yaşa göre, katılımcılar 35 yaş altı ve 35 yaş üstü olarak iki sınıflama ile

ele alınmış ve bu sınıflama sonucunda 35 yaş altı tüketicilerin 35 yaş üstündeki tüketicilere göre etnosentrik eğilimlerinin daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim, tüketici etnosentrizmi araştırmalarına bakıldığında yaş ile etnosentrik eğilim arasında pozitif yönde ilişki olduğu sonucuna ulaşan araştırmalar mevcuttur (Asil ve Kaya, 2013; Balabannis vd., 2001; Balabanis ve Diamantopoulos, 2004; Javalgi vd., 2005; Küçükemiroğlu, 1999). Ayrıca güç, başarı, haz, uyarılım, özyönelim, evrensellik değerleri 35 yaş altı tüketicilerde daha yüksek iken; iyilikseverlik, evrensellik, geleneksellik, uyma ve güvenlik değerleri 35 yaş üstü tüketicilerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Eğitim seviyesi ve tüketici etnosentrizmi arasındaki ilişki incelendiğinde, eğitim seviyesi lisans düzeyinin altında olan; yani ilköğretim, lise ve ön lisans eğitim düzeyinde olan katılımcıların lisans, lisansüstü ve doktora eğitim düzeyinde olanlara göre daha yüksek etnosentrik eğilim gösterdikleri tespit edilmiştir. Nitekim Balabanis vd. (2001), Javalgi vd. (2005), Sharma vd. (1995), Shimp ve Sharma (1987) yapmış oldukları araştırmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Ayrıca lisans eğitim seviyesinin altında olan tüketicilerde; evrensellik, iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik değerlerinin lisans ve üstünde eğitim seviyesinde olan tüketicilere göre daha yüksek olduğu elde edilen sonuçlar arasındadır.

Gelir düzeyi ve tüketicilerin etnosentrik eğilimleri arasında ilişkiye bakıldığında, araştırmada elde edilen sonuçlara göre gelir düzeyi 5000 TL üzerinde olan tüketicilerin gelir düzeyi 5000 TL altında olan tüketicilere göre etnosentrik eğilimlerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Evrensellik değeri ile gelir seviyesi arasında ilişki tespit edilemezken; gelir düzeyi 5000 TL üzerinde olan tüketicilerin güç, başarı, hazcılık, uyarılım, özyönelim değerlerinin; gelir düzeyi 5000 TL altında olan tüketicilerin ise iyilikseverlik, geleneksellik, uyma, güvenlik değerlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tüketicilerin yurt dışında buldukları ülkelere göre değer algıları değerlendirildiğinde; Almanya ve Fransa'da bulunan tüketicilerin başarı değerinin Avusturya'dan yüksek olduğu; Fransa'da bulunan tüketicilerin uyarılım değerinin İngiltere'de bulunanlara göre yüksek olduğu; Almanya ve Fransa'da bulunan tüketicilerin özyönelim değerinin Avusturya ve İngiltere'de bulunan tüketicilere göre yüksek olduğu; Almanya'da bulunan tüketicilerin güvenlik değerinin Amerika, Avusturya ve İngiltere'de bulunan tüketicilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmada ayrıca, tüketicilerin yurt dışında bulunma süreleri ile etnosentrik eğilimleri arasında ilişki olup olmadığı ele alınmış, elde edilen sonuçlara göre katılımcıların yurt dışında bulunma süreleri ile etnosentrik eğilimleri arasında istatistikî olarak anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan tüketicilerin etnosentrik eğilim düzeylerinin tespit edilmesinde ölçek skoru 1-1,25 arasında olan tüketicilerin düşük; 2,5-3 arasında olan tüketicilerin orta; 3,5-5 arasında olan tüketicilerin yüksek düzeyde etnosentrik eğilim gösterdikleri tanımlaması yapılarak değerlendirmeye alınmıştır. Bu durumda katılımcıların yaşadıkları ülkelere göre Almanya'da yaşayanların %80,6'sının, Amerika'da yaşayan katılımcıların % 96,9'unun, Avusturya'da yaşayan katılımcıların % 97,6'sının, Fransa'da yaşayan katılımcıların % 77,2'sinin, İngiltere'de yaşayan katılımcıların % 85,9'unun düşük etnosentrik eğilim gösterdiği görülmüştür. Buradan çıkarılacak sonuçlardan bir tanesi, işletmelerin yeni pazarlara açılırken girecekleri pazardaki tüketicilerin etnosentrik eğilimlerine göre pazarlama faaliyetlerini yürütmeleri gerekliliğidir. Örneğin bu çalışmanın sonuçları, ürünlerini bu dönemde Türk tüketicilere yönelik olarak Avusturya'da pazarlamak isteyen bir işletmenin "Türk Malı" vurgusuna ihtiyacı olmayacağı bilgisini vermektedir zira Avusturya'da yaşayan tüketicilerin etnosentrik eğilimleri hayli düşüktür. Öte yandan Almanya'da ticaret yapmak isteyen bir işletmenin, ürünlerinin Türkiye'de üretildiğini vurgulayan pazarlama çalışmaları yapmasının, satışlarının artışına katkı sağlayacağı söylenebilir.

ÇALIŞMANIN KISITLARI VE GELECEKTE YAPILACAK ÇALIŞMALAR İÇİN ÖNERİLER

Bu çalışma yurt dışında belirli bir süre yaşamış ya da halen yaşamakta olan tüketicilerin tüketici etnosentrizm düzeylerinin belirlenmesi ve bu eğilimin geleneksel değerlere önem verme derecesi ile ilişkisinin ortaya konması amacıyla gerçekleştirilmiştir. Ancak, araştırma sadece 5 ülkede yaşayan Türk vatandaşlarını kapsamaktadır. İlerideki çalışmalar, daha fazla sayıda ülke dahil edilerek yapılabilir. Bu çalışmanın, gerek konu, gerek yöntem bakımından aynı konuda çalışma yapmak isteyen araştırmacılara yol gösterici nitelikte olduğu söylenebilir. Tüketici etnosentrizmi eğiliminin ölçülmesini sağlamak amacıyla Shimp ve Sharma (1987) tarafından geliştirilen tüketici etnosentrizmi eğilimi ölçeği olan CETSCALE, araştırmalara önemli yararlar sağlamaktadır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, ölçeğin her ülkede uygulanabilir olup olmamasıdır. İleride konu ile ilgili yapılacak bu tip bir araştırmanın birden çok ülkeyi ele alan kültürler arası bir yöntem kullanması karşılaştırılabilir sonuçlar elde edilmesini sağlayarak konu ile ilgili alan yazınının zenginleşmesine katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın bulguları, tüketici davranışı alanında çalışma yapacak araştırmacılar tarafından yol gösterici bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

KAYNAKÇA

ASİL, H., KAYA, İ. (2013). TÜRK TÜKETİCİLERİN ETNOSENTRİK EĞİLİMLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi, 42 (1), 113-132.

BALABANİS, G., DIAMANTOPOULOS, A., MUELLER, D. R., MELEWAR, T. C. (2001). THE IMPACT OF NATIONALISM, PATRIOTISM AND INTERNATIONALISM ON CONSUMER ETHNOCENTRIC TENDENCIES. Journal of International Business Studies, 32 (1), 157-175.

BALABANİS, G., DIAMANDOPULOS, A. (2004). DOMESTIC COUNTRY BIAS, COUNTRY OF ORIGIN EFFECTS AND CONSUMER ETHNOCENTRISM: A MULTIDIMENSIONAL UNFOLDING APPROACH. Journal of the Academy of Marketing Science, 32 (1), 80-95.

BALABANİS, G., DIAMANDOPULOS, A. (2004). DOMESTIC COUNTRY BIAS, COUNTRY OF ORIGIN EFFECTS AND CONSUMER ETHNOCENTRISM: A MULTIDIMENSIONAL UNFOLDING APPROACH. Journal of the Academy of Marketing Science, 32 (1), 80-95.

BİLGİN, N. (1995). SOSYAL PSİKOLOJİDE YÖNTEM VE PRATİK ÇALIŞMALAR. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

BOLAY, S. H. (2007, KASIM). AŞKIN DEĞERLER BUHRANI. Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu Kitabı, İstanbul: Dem Yayıncılık.

CAPLOW, T. (1964). PRINCIPLES OF ORGANIZATION. New York: Harcourt, Brace and World.

CARUANA, A., MAGRÌ, E. (1996). THE EFFECTS OF DOGMATISM AND SOCIAL CLASS VARIABLES ON CONSUMER ETHNOCENTRISM IN MALTA. Marketing Intelligence and Planning, 14 (4), 39-44.

DÖNMEZER, S. (1984). SOSYOLOJİ. Ankara: Savaş Yayınları.

EVANSCHITZKY, H., WANGENHEIM, F., BLUT, M., WOİSETSCHLAGER, D. (2008). CONSUMER ETHNOCENTRISM IN THE GERMAN MARKET. International Marketing Review, 25 (1), 7-32.

GÜNGÖR, E. (1993). DEĞERLER PSİKOLOJİSİ. Amsterdam: Hollanda Türk Akademisyenler Birliği Vakfı Yayınları.

HERCHE, J. (1992). A NOTE ON THE PREDICTIVE VALIDITY OF THE CETSCALE. Journal of the Academy of Marketing Science, 20 (3), 261-264.

HU, L. T., BENTLER, P. M., KANO, Y. (1992). CAN TEST STATISTICS IN COVARIANCE STRUCTURE ANALYSIS BE TRUSTED? Psychological Bulletin, 112, 351-362.

JAVALGİ, R. G., KHARE, V. P., GROSS, A.C., SCHERER, R.F. (2005). AN APPLICATION OF THE CONSUMER ETHNOCENTRISM MODEL TO FRENCH CONSUMERS. International Business Review, 14, 325-344. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2004.12.006>

KLEİN, J. G (2002). US VERSUS THEM, OR US VERSUS EVERYONE? DELINEATING CONSUMER A VERSION TO FOREIGN GOODS. Journal of International Business Studies, 33 (2), 345-363.

KLUCKHOHN, C. (1951). VALUES AND VALUE-ORIENTATIONS IN THE THEORY OF ACTION: AN EXPLORATION IN DEFINITION AND CLASSIFICATION. Parsons, T. and Shils, E., (Eds.), Toward A General Theory Of Action in, (s. 388-433), Cambridge: Harvard University Press.

KÜÇÜKEMİROĞLU, O. (1999). MARKET SEGMENTATION BY USING CONSUMER LIFESTYLE DIMENSIONS AND ETHNOCENTRISM. European Journal of Marketing, 33 (5/6), 470-487. DOI: <https://doi.org/10.1108/03090569910262053>

KUŞDİL, M. E., KAĞITÇIBAŞI, Ç. (2000). TÜRK ÖĞRETMENLERİN DEĞER YÖNELİMLERİ VE SCHWARTZ DEĞER KURAMI. Türk Psikoloji Dergisi, 45, 59-76.

ROKEACH, M. (1973), NATURE OF HUMAN VALUES. New York: The Free Press.

RUYTER, K., BİRGELEN, D. M., WETZELS, M. (1998). CONSUMER ETHNOCENTRISM IN INTERNATIONAL SERVICES MARKETING. International Business Review, 7 (2), 185-202. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0969-5931\(98\)00005-5](https://doi.org/10.1016/S0969-5931(98)00005-5)

SAGIV, L., SCHWARTZ, S. H., (2000). VALUE PRIORITIES AND SUBJECTIVE WELL-BEING: DIRECT RELATIONS AND CONGRUITY EFFECTS. European Journal of Social Psychology, 30, 177-198.

SCHWARTZ, S. (1992). UNIVERSALS IN THE CONTENT AND STRUCTURE OF VALUES: THEORETICAL ADVANCES AND EMPIRICAL TESTS IN 20 COUNTRIES. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-65. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60281-6](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60281-6)

SCHWARTZ, S. (1996). THE PSYCHOLOGY OF VALUES. The Ontario Symposium, 8, 119-144.

SCHWARTZ, S., BİLSKY, W. (1987). TOWARD A UNIVERSAL PSYCHOLOGICAL STRUCTURE OF HUMAN VALUES. Journal of Personality and Social Psychology, 53, 550-562.

SHİMP, T.A., SHARMA, S. (1987). CONSUMER ETHNOCENTRISM: CONSTRUCTION AND VALIDATION OF THE CETSCALE. Journal of Marketing Research, 4(3): 280-289. DOI: 10.2307/3151638

SOLOMON, M. R. (2011). CONSUMER BEHAVIOR. New Jersey: Pearson Education.

SPRANGER, E. (1928). TYPES OF MEN. Halle: Germany, Max Niemeyer Verlag.

SUMNER, W. G. (1906). FOLKWAYS: A STUDY OF THE SOCIOLOGICAL IMPORTANCE OF USAGES, MANNERS, CUSTOMS, MORES AND MORALS, Boston: Ginn and Company.

SUPHELLEN, M., RİTTENBURG, T. L. (2001). CONSUMER ETHNOCENTRISM WHEN FOREIGN PRODUCTS ARE BETTER. Psychology & Marketing, 18 (9): 907-927. DOI: <https://doi.org/10.1002/mar.1035>

TDK, (2005). BÜYÜK TÜRKÇE SÖZLÜK. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

UZKURT, C., ÖZMEN, M. (2004, EKİM). TÜKETİCİ ETNOSENTRİZMİ VE ÜLKE ORJİNİ ETKİSİNİN TÜKETİCİLERİN YERLİ VE YABANCI ÜRÜNLERE YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİLERİ. 9. Ulusal Pazarlama Kongresi Bildiriler Kitabı, Ankara: Gazi Üniversitesi.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.417321

GÜVENLİK ALAN YETERLİLİKLERİ VE AKADEMİK ÇALIŞMALAR

Gökhan SARI¹

Tarık AK²

Özet

İçinde yaşadığımız bir kavram olarak güvenlik, bugün geçmişten çok daha fazla üzerinde çalışılan ve araştırma yapılan inter-disipliner bir alandır. Bir çok bilim ile ilişkili olmakla birlikte kendine özgü teorileri, yaklaşımları ve terminolojisi bulunmaktadır. Güvenlik alanında yapılan akademik çalışmalara bakıldığında çoğunlukla görece olarak güvenlik tehdidinin az olduğu ülkelerde yapılan çalışmaların ön planda olduğu görülmektedir.

Ülkemizde akademik çalışmalar Yükseköğretim Kurulu'nun koordinesinde yürütülmektedir. Alanda çalışmaları belirleyen iki temel faktör vardır: akademisyenlerin kendilerini tanımlayabildikleri doçentlik alan yeterlilikleri ve programların geçerliliği. Programların geçerliliği daha çok Yükseköğretim Kurumunun onayı ve uluslararası akreditasyonu ile ilişkilidir.

Bu çerçevede bu çalışma ile güvenlik alanında geleceğe dair ülkesel bir duruş sergilenebilmesi için, Yükseköğretim Kurulu tarafından "güvenlik" alanının doçentlik bilim alanı olarak belirlenmesinin, ISCED kodları ve güvenlik alan yeterliliklerinin aktive edilmesinin ve ayrıca güvenlik alanında programların açılmasının, araştırma ve eğitimlerin de teşvik edilmesinin önem arz ettiği değerlendirilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik Alan Yeterlilikleri, ISCED Kodları, Doçentlik alanları, Güvenlik Çalışmaları.

SECURITY FIELD QUALIFICATIONS AND ACADEMIC STUDIES

Abstract

Security as a concept we live in is an interdisciplinary field that has been studied today much more than ever before. Along with being associated with many sciences, there are specific theories, approaches and terminology. Looking at the academic work done in the field of security, it is seen that the studies done in the countries where security threats are relatively few are mostly in the forefront.

Academic studies are carried out in the coordination of Higher Education Council in our country. There are two main factors that determine fieldwork: competency of associate professors and the validity of programs that academicians can identify themselves. The validity of the programs is mostly related to the approval of the Higher Education Council Authority and international accreditation.

In this framework, in order to demonstrate a national attitude in the field of security for the future, it is suggested that it is important for the Higher Education Council to designate the field of "security" as the field of associate professorship, and activation of the ISCED codes and the security field competencies, as well as the opening of security programs and the promotion of research and training.

Keywords: Qualifications of Security Field, ISCED Codes, Fields of Associate Professorship, Security Studies.

¹ Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, gsari2@jandarma.gov.tr, ORCID No:0000-0002-5171-4623

² Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, tak@jandarma.gov.tr, ORCID No:0000-0001-8452-1601

1. GİRİŞ

Güvenlik varoluş ile ilgili bir kavramdır. Varlığı, çoğunlukla yokluğunda belli olmaktadır. Güvenlik çalışmaları tarihsel olarak geçmişte fiziki güce odaklanan realist ve devletçi yaklaşımlardan, bugün daha çok psikolojik ve sosyolojik yönünün ön plana çıkarılmaya çalışıldığı insana odaklanan çağdaş teorilere kadar çok yönlü ele alınmaktadır. Yapılan çalışmaların seyrine bakıldığında dinamik ve birçok bilim ile ilişkili giderek karmaşık bir yapıya evrildiği görülmektedir.

Bugün derinliğine ve genişliğine ele alınan ve giderek karmaşık hale gelen güvenlik algısı ve yaklaşımları, kullanılan aktörlerin giderek hibritleşmesi, güvenlik alanında ortaya çıkan yeni yaklaşımlar ile başlı başına bir çalışma alanı haline gelmiştir. Güvenlik kelimesi bile bugün kavramsal olarak net bir tanıma oturtulamamıştır Birdişi (2017:25).

2. GÜVENLİK ÇALIŞMALARI VE DOÇENTLİK ALANLARI

Güvenlik çalışmalarının özerk bir bilimsel alan olarak ele anışının başlangıcı 20. Yüzyılın başlarına dayandırılrsa da bu konun gerekliliği her dönemde dile getirilmiştir Dedeoğlu (2017:528). Ülkemizde daha çok uluslararası ilişkiler disiplini içinde düşünülen güvenlik çalışmalarının akademik olarak temel alan veya bilim alanı olarak düşünülmesi çalışmaları bir mihvere oturtacağından çok önemlidir. Önemi bu kadar belirgin olmasına rağmen Üniversitelerarası Kurul tarafından yayımlanan Tablo-1’de sunulan “Bilim Alanları ve Anahtar Kelimeler” listesinde “Güvenlik” alanı iki temel alan ve dört bilim alanı altında sadece beş anahtar kelime ile tanımlanmaktadır (<http://www.uak.gov.tr>). Bir bilim alanı olarak dahi görülmemektedir. Güvenlik bilimleri sadece uluslararası ilişkiler ile veya iş güvenliği ile kısıtlanmayacak genişlik ve derinlikte olduğu düşünülmektedir.

Tablo-1: Doçentlik Bilim Alanları ve Anahtar Kelimeler (2018 Nisan Dönemi)

Kod	Temel Alan	Bilim Alanı	Anahtar Kelime
50801	Hukuk	İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku	İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku
111618	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler	Kamu Yönetimi	Polis ve İç Güvenlik Araştırmaları
113511	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler	Sosyal Politika	İş ve Sosyal Güvenlik Hukuku
113519	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler	Sosyal Politika	Sosyal Güvenlik
114111	Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler	Uluslararası İlişkiler	Uluslararası Güvenlik

3. ULUSAL YETERLİLİKLER VE ISCED KODLARI

Diğer taraftan Bologna süreci kapsamında yürütülen ve 2010 yılına kadar oluşturulması taahhüt edilen "Yükseköğretim Alanında Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi"nde "Güvenlik Alan" yeterliliklerine ilişkin süreç tamamlanamamıştır. Yeterlilikler, eğitim sonrasında kişinin bilebileceği, yapabileceği ve yetkinliklerinin neler olacağına tanımlar. Diğer bir ifade ile ulusal ve uluslararası paydaşlarca tanınan ve yeterlilikleri ile diğer öğrenme kazanımları birbirleri ile ilişkilendirilmiş bir sistemi tanımlamaktadır (<http://tyyc.yok.gov.tr/>).

Ulusal yeterlilikler ile ilişkili bir diğer çalışma UNESCO tarafından geliştirilen ISCED (Uluslararası Eğitim Standartları- International Standard Classification of Education), kodlarıdır. 2010 yılında UNESCO, eğitimle ilgili tüm paydaşlarla yeni bir istişare sürecine girmiş ve taslak olarak hazırladığı ISCED 2011 dokümanını paylaşmıştır. 2013 yılında ise daha önce sekiz genel alan olarak tanımlanan alanlar on alana çıkarılarak güncellenmiştir. ISCED kodları eğitim istatistiklerinin ve karşılaştırılabilir göstergelerin toplanması, derlenmesi ve bunların gerek ulusal gerek uluslararası düzeyde sunumu için

uygun bir araç olarak tasarlanmıştır. Bu kodlar ile standart kavram, tanım ve sınıflamaları sunulmaktadır (<http://tyyc.yok.gov.tr>).

Güvenlik alanı 2011 yılına kadar “Hizmetler Genel Alanı” altında “Güvenlik Hizmetleri Temel Alanı” olarak,

- Kişilerin ve Mülkiyetin Korunması
- Meslek Sağlığı ve Güvenliği
- Askeriye ve Savunma alanları olarak tanımlanmıştır.

Güvenlik alanına yönelik yeterlilikleri belirlemek üzere Yükseköğretim Kurulu tarafından oluşturulan çalışma grubu tarafından yapılan çalışma 08.03.2012 tarihinde Yükseköğretim Kurulu Başkanlığına teslim edilmiştir. Bu çerçevede (Tablo-2) öncelikle jandarma, asker ve polis okulları olacak şekilde kurumlar kendilerini bu çalışma ile ilişkilendirerek çalışmalara başlamıştır.

Tablo-2: 2012 yılı Güvenlik Programları (<http://www.tyyc.sakarya.edu.tr>)

Ön lisans Programları	Lisans Programları	Yüksek Lisans Programları	Doktora Programları
Kamu Güvenliği ve Asayişin Sağlanması	Güvenlik Yönetimi	Uluslararası Güvenlik ve Terörizm	Uluslararası Güvenlik ve Terörizm
Güvenlik ve Koruma	Uluslararası Güvenlik	Suç Araştırmaları	Güvenlik Stratejileri ve Yönetimi
	Sınır Güvenliği	Güvenlik Yönetimi	
	Ceza Adaleti	Adli Bilimler	
		Ceza Adaleti	
		Uluslararası Terörizm ve Sınır aşan Suçlar	
		Ulaşım Güvenliği ve Yönetimi	

2013 yılından itibaren de güncellenen ISCED Kodları (ISCED-F 2013) ile güvenlik hizmetleri;

- Tanımlanmamış Güvenlik Hizmetleri,
- Askeri ve Savunma (Ordu Eğitimi, Savunma Çalışmaları, Askeri Bilimler, Ulusal Güvenlik, Denizcilik Eğitimi, Savaş Teorisi)
- Kişilerin ve Malların Korunması (Sivil Güvenlik, Gümrük Programları, Dalış (Profesyonel), Yangından Korunma [İtfaiye], Yangın Teknolojisi, Kolluk [Law Enforcement], Sivil Savunma, Polis İşleri, Siyaset Çalışmaları, Hapishane İşleri, Kamu Güvenliği, Güvenlik ve Kayıp Önleme Hizmetleri, Güvenlik Koruma) alanları olarak tanımlanmıştır. Fakat ülkemizde bu konuda bir gelişme yaşanmamıştır.

Alan yeterlilikleri, ISCED kodları 2011 ve ISCED kodları 2013 tanımlamalarında “Güvenlik Alanı” genel çerçevede tanımlanmıştır. Güvenlik alanı tanımlanmasına rağmen Yükseköğretim Kurulu tarafından çalışmalar yeterli desteği bulamamaktadır. Güvenlik alanında önlisans, lisans, yüksek lisans ve doktora programların açılmasının teşvik edilmesi gerekmektedir.

4. YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMLARI VE GÜVENLİK ÇALIŞMALARI

Halen ülkemizde 2018 yılı itibarıyla 181 yükseköğretim kurumunda 679 Enstitü, 1604 Fakülte, 466 yüksekokul, 940 meslek yüksekokulu faaliyet yürütmektedir. Toplam bu kurumlar içinde 90.121 doktora öğrencisi bulunmaktadır. Doktoralı insan kaynağı oranında Türkiye’de 1000 kişiye 0.4 oranı ile (Çin’de, 2.2, ABD’de 1.7, Avrupa Birliğinde 1.5, Güney Kore’de 1.4, Kanada’da 1.2, Japonya’da 1.1) akademik personel yetiştirme adına çok gerilerde görülmektedir (<http://www.yok.gov.tr/web/100-2000/icerik>). Bu sayılar içinde güvenlik çalışmalarının yürütüldüğü okullar ise çok kısıtlıdır. Daha çok jandarma, asker,

polis tarafında yürütülen çalışmalara son zamanlarda özel güvenlik eğitimi ile birçok meslek yüksekokulu da eklenmiştir. Halen üniversitelerin bir kısmında kısıtlı da olsa lisansüstü çalışmalar (Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Polis Akademisi, Milli Savunma Üniversitesi, TOBB Üniversitesi, MEF Üniversitesi gibi), ile lisans seviyesinde (Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi ve Dokuz Eylül Üniversitesi gibi) çalışmalar yürütülmeye çalışılmaktadır.

Diğer taraftan yurt dışında güvenlik çalışmaları daha etkin ve çeşitli seviyelerde yürütülmektedir (<https://www.masterstudies.com>; <http://programs.eku.edu/academics/homeland-security> vd). Yurt dışında özellikle güvenlik çalışmaları Kopenhag Okulu, Frankfurt Okulu, Galler (Welsh) Okulu Aberystwyth Okulu gibi belirli okullar ile veya Sipri, Rand Cooperation gibi merkezler ile ilişkili görülmektedir. Hatta kendileri belki de ülkemiz kadar olmayan bir güvenlik sorunsalı içinde olmasalar bile bu okulların çalışmaları güvenlik ekolleri olarak adlandırılmaktadır. Ülkemizin bulunduğu jeopolitik durum, geçmişten bugüne kadar jeopolitik teorilerin işaret ettiği bir coğrafya içinde olmamız, bizlerin “güvenlik” çalışmalarında başat aktör olmamız gerektiğini göstermektedir.

Ülkemizde yapılan akademik çalışmalara bakıldığında sadece terör ile ilgili bile olsa 2010-2016 yılları arasında 135 lisansüstü tez yazıldığı, 53 derginin terörizm konularında makale yayınladığı, makalelerin %92’sinin 2001 yılından sonra yazıldığı görülmektedir Avcı ve Demir (2017:1-40). Bu örneklere bakıldığında çalışmaların 11 Eylül saldırıları sonrasında yoğunlaştığı görülmektedir. Her ne kadar güvenlik konusunun giderek akademik tez, makale ve çalışmaların konusu olsa da sadece ülkemizin gereklerinden yola çıkarak çalışmaların arttığını söylemek zor görülmektedir. Arzu edilen ülkesel gerçekler ve ihtiyaçların ön plana çıkarıldığı, dünya ekseninde alanda söz sahibi olacak çalışmalardır.

5. SONUÇ

Güvenlik çalışmaları daha çok uluslararası güvenlik çalışmaları altında uluslararası ilişkilerin alt çalışma alanı olarak ele alındığı görülmektedir. Ülkenin coğrafyası, güvenlik tehdidi altında olması ve devam eden terörist eylemler güvenlik ve terör çalışmalarında Türkiye’nin öncü olması için şartları oluşturmaktadır. Son yıllarda giderek artan güvenlik alanındaki tez, makale gibi çalışmalar konunun önemini ve bir akademik alan olarak öne çıkmaya başladığını da göstermektedir.

Reçete doğru yazılmadan tedavi başlamaz. Güvenlik alanında özellikle ülke olarak içinde bulunduğumuz ortam bu alanın öncelikli akademik olarak ele alınmasını zorunlu kılmaktadır. Bu gereğe ile Güvenlik alanı interdisipliner (disiplinlerarası) bir bilim alanı olarak doçentlik alanlarından biri olarak “Temel Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler” temel alanı altında “Güvenlik Çalışmaları veya Güvenlik Bilimleri” adı ile bir bilim alanı olarak tanımlanması çalışmalarda sıklet oluşturacak ve akademisyenleri teşvik edecektir.

Ön lisans, lisans, yüksek lisans ve doktora alan ve program yeterliliklerine yönelik yapılan çalışmanın nihayetlenmesi ve yükseköğretim kurumlarının bu alanda çalışma yapmaları yönünde teşvik edilmesi kaliteli ürünlerin ortaya çıkmasına neden olacaktır. Ortaya çıkacak bu çalışmalar alanda söz sahibi olmanın yanında içinde bulunulan güvenlik sorunlarına da çözüm yolları üreteceği gerekçesi ile önemlidir. Bu gereğe ile güvenlik alandaki çalışma, program ve düzenlemeler tekrar gözden geçirilerek teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

- Australian National University, Master of National Security Policy, <https://nsc.crawford.anu.edu.au/study/graduate-degrees/master-national-security-policy> (Erişim Tarihi: 20.03.2017)
- AVCI, E., DEMİR, C.K. (2017). TERÖRİZM ÇALIŞMALARI: TÜRKİYE’DEKİ ARAŞTIRMALARA İLİŞKİN BETİMSSEL BİR ANALİZ. Güvenlik Stratejileri Dergisi, 13 (26), 1-44.
- BİRDİŞLİ, F. (2017) TEORİ VE PRATİKTE ULUSLARARASI GÜVENLİK: KAVRAM-TEORİ-UYGULAMA, 3. Baskı, Seçkin Yayınları.
- Collage London University, Security and Crime Science, <https://www.ucl.ac.uk/prospective-students/undergraduate/degrees/security-crime-science-bsc/>(Erişim Tarihi: 20.03.2017)

- DEDEOĞLU, Ç. (2017). GÜVENLİĞİN DOĞASI VE DOĞANIN GÜVENLİĞİ ÜZERİNE BAZI NOTLAR, Devletin Doğasının Değişimi: Güvenliğin Sınırları, (Ed.) Tolga SAKMAN, TASAM Yayınları, İstanbul.
- Eastern Kentucky University, Homeland Security, <http://programs.eku.edu/academics/homeland-security>(Erişim Tarihi: 20.03.2017)
- Universidad Nacional de Educación- Master´s Degree In Peace, Security and Defense, https://descargas.uned.es/publico/pdf/master_en/M_U_Peace_Security_and_Defense.pdf(Erişim Tarihi: 20.03.2017)
- ÜNİVERSİTELERARASI KURUL BAŞKANLIĞI, Bilim Alanları ve Anahtar Kelimeler, http://www.uak.gov.tr/temelalan/2018N_BilimAlanlariAnahtarKelimer_181217.pdf (Erişim Tarihi: 13.04.2017)
- TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİM YETERLİLİKLER ÇERÇEVESİ, <http://tyyc.yok.gov.tr/?pid=10> (Erişim Tarihi: 05.04.2017)
- TEMEL ALAN YETERLİLİKLERİ, GÜVENLİK HİZMETLERİ, http://www.tyyc.sakarya.edu.tr/raporlar/86_GUVENLIK_HIZMETLERI_08_03_2011.pdf (Erişim Tarihi: 13.03.2017)
- 100/2000 YÖK DOKTORA BURSLARI, <http://www.yok.gov.tr/web/100-2000/ana-sayfa>, (Erişim Tarihi: 20.03.2017)

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.417420

GÜVENLİK BİLİMLERİ ALANI İÇİN BİR EĞİTİM MODELİ ÖNERİSİ

Tarık AK¹
Gökhan SARI²

Özet

Günümüzde güvenliğin eğitimi gerek bu alana ilgi duyan akademik ortam gerekse güvenlik faaliyetlerini icra eden asker, kolluk personeli ve özel güvenlik teşkilatlarına sahip devletler için önemli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Güvenlik bir disiplin olma yolunda hızla ilerlerken, güvenliğe ilişkin verilen eğitimlerin de içerik ve kapsamı sürekli gelişme göstermektedir. Bu çalışma ile Türkiye’de bir güvenlik bilimleri eğitiminin nasıl verilebileceği sorusuna cevap aranmıştır. Bu kapsamda güvenlik çalışmalarının kapsam ve çerçevesi dünya örnekleri açısından incelenmiş, Türkiye için uygun olabilecek lisans ve lisansüstü güvenlik bilimleri eğitimleri örnek bir model olarak sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İç Güvenlik, Anayurt Güvenliği, Ulusal Güvenlik, Uluslararası Güvenlik, Güvenlik Çalışmaları, Güvenlik Bilimleri, Güvenlik Bilimleri Eğitimi.

135

A EDUCATION MODEL SUGGESTION FOR SECURITY SCIENCES FIELD

Abstract

Nowadays security education has emerged as an important need for the academic environment that is interested in this field, as well as for states with army, law enforcement personnel and private security organizations. While security is rapidly advancing towards becoming a discipline, the content and scope of the education on security are constantly improving. In this study, a security science in Turkey has sought an answer to the question of how education can be given. In this context, the scope and framework of security studies were examined in terms of world examples, security science undergraduate and graduate education that would be appropriate for Turkey was presented as a model example.

Keywords: Internal Security, Homeland Security, National Security, International Security, Security Studies, Security Science, Security Science Education.

¹ Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, tak@jandarma.gov.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8452-1601>

² Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, gsari2@jandarma.gov.tr, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5171-4623>

1. GİRİŞ

Soğuk Savaşın bitimine kadar daha çok askeri güvenlik temelinde şekillenen güvenlik yaklaşımları, 1990'lı yıllardan itibaren farklılaşan rekabet ve tehdit alanlarıyla birlikte geleneksel bakış açısından ayrılmıştır. Bugünlerde hepimiz; politik, askeri, ekonomik, sosyal, çevre gibi birçok boyutta güvenliğimize tehdit oluşturabilecek tehdit ve risk olanları ile karşı karşıya kalmaktayız Buzan (2008: 120) Sandıklı, Emekler (2012: 46), Ak (2017:39).

Özellikle toplumlarının yaşadığı ülkesi içerisinde güvenliğini sağlamakla yükümlü olan ve bunu anayasal çerçeve altında vatandaşın haklarını teminat altına alarak yapan devlet açısından güvenlik faaliyeti zor ve önemli bir iştir. Devlet, toplumun korkusuzca yaşayabilmesi için temel hak ve özgürlükleri koruyarak, kamu düzeninin sağlayarak ve suç işlenmesini önleyerek güvenliği sağlar. Böyle bir güvenlik hizmeti ise kolluk kuvvetleri gibi uzman güvenlik güçleri vasıtasıyla yerine getirir.

Günümüzde güvenlik güçlerinin uzmanlaşma ihtiyacı ile işlevsel öneminin artmaya başlaması, bu alanda yapılacak eğitim faaliyetlerinin de genel çerçevesinin belirlenmesi ile yeni koşullara uyum sağlayacak ulusal ve uluslararası standartların değerini ortaya çıkarmaktadır. Bu kapsamda öngörülecek bir güvenlik bilimleri eğitiminin özellikle uluslararası toplumdan biriye doğru derinleşen ve toplumdan çevreye kadar farklılaşan güvenlik gereksinimlerini karşılayacak bir ulusal güvenlik ve kamu düzeni yaklaşımlarını öne çıkartması beklenir.

Bu kapsamda, çalışma literatür taraması yapılarak teorik bir zeminde yürütülmüştür. İlk olarak güvenlik ihtiyaçlarına ilişkin güvenlik bilgisinin bir disiplin ve bilim yaklaşımı bağlamında eğitim olarak nasıl verildiğine odaklanılmış, dünyadaki örneklere değinilmiştir. Son olarak ise, Türkiye'de güvenlik bilimleri eğitime ilişkin örnek bir modelleme yapılmıştır.

2. GÜVENLİK VE GÜVENLİK EĞİTİMİ

Güvenliğin kelime anlamı tehlikelerden uzak olmaktır. Sahip olunan değerlere yönelik bir tehdidin, bu değerlere bir saldırı olacağı korkusunun bulunmaması halidir. Beklenmeyen durumlara karşı zarar ihtimalinin olmaması ve ortadan kaldırılmasıdır (Güvenlik Terimleri Sözlüğü, 2017, 256). Güvenliğin tanımı insanın hem fiziki varlık hem de psikolojik ve ruhsal tabiatına vurgu yapması teorik zeminde güvenliğin değişen ve farklılaşan anlayışına ilave bakış açıları gerektirir. Bu nedenle;

- kolluk güçleri başta olmak üzere özel güvenlik hizmetlerinin de dâhil edilerek,
- güvenliğin her düzeyi ve aşamasında,
- bilimin her disiplininden faydalanılarak,
- bütüncül bir güvenlik bilgisine ihtiyaç vardır.

Böyle bir güvenlik eğitimi, ön lisans, lisans ve lisansüstü eğitimler olarak planlanırken sosyal bilimlerin kamu yönetimi, sosyoloji, uluslararası ilişkiler, hukuk, psikoloji gibi farklı disiplinlerin güvenliğe yönelik boyutlarını bir araya getirilmeli, ulusal bir güvenlik mimarisini oluşturan ihtiyaçlar tespit edilmelidir.

Devletin kolluk vasıtasıyla gerçekleştirdiği güvenlik işlevi, ülkenin milli savunması, devletin iç güvenliği ile kamunun bizzat kendi güvenliğini kapsamaktadır. Özelleştirilen ve özel şirketler tarafından yürütülen ve vatandaşın kendisi, bilgisi ve varlıklarının korunmasında yardımcı aktör olarak yer alan özel güvenlik hizmetleri de kamu güvenliğini tamamlamalıdır.

Dünyada güvenlik çalışmalarının kapsamına bakıldığında, bazı konuların daha fazla öne çıktığını görüyoruz. Bu konular genel olarak güvenlik yönetimi, hukuk, soruşturma ve kovuşturma, iş sürekliliği yönetimi, risk yönetimi, kriminoloji, kritik tesis yönetimi, yangın ve can güvenliği ile istihbarat alanlarıdır. Bu temel alanların üzerine ise, güvenlik risk yönetimi, iş sürekliliği yönetimi, teknoloji güvenliği, fiziki güvenlik, personel güvenliği ve endüstriyel tesislerin güvenlik gereksinimlerini içeren güvenlik konuları inşa edilmektedir. Bu güvenlik temel alanlarının genel çerçevesi belirlenirken ise, bu konuların operasyonel yani taktik seviyeden operatif ve stratejik seviyeye doğru hareket tarzı ve tartışmalarını içerecek şekilde sunulması ve öğretilmesi gerektiği açıktır.

Güvenlik çalışmalarının bir güvenlik bilimine evrilmesi için adımlar her ne kadar henüz erken kabul edilse de beşeri hayatta yaşanan istikrarsız gelişmeler ve güvenlik ihtiyaçları, güvenliği bir bilim

olmaya götüren teorik zemin ve bilgi yapısının oluşmasını hızlandırmıştır. Geçmişten beri güvenlik çalışmaları uluslararası ilişkiler disiplini içerisinde ulusal ve uluslararası güvenlik yaklaşımları ve eğitimleri arasında yer alırken, ABD’de yaşanan 11 Eylül olayları sonrası devletlerin ülke içerisinde terörle mücadele çalışmaları başta olmak üzere iç güvenliğin sağlanması için milli savunmaya benzer teşkilatlanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır Clifton ve Brooks (2013:13).³ Ayrıca günümüzde ulus devletlerin bütünleşik bir iç güvenlik hizmetine duyulan gereksinimi, güvenliğin bir bilimsel yaklaşım olması yönündeki eğilimi artırdığını da unutmamak gerekir.

Güvenliğe bir bilimsel yaklaşım ve eğitim metodu olarak teşvik görmesine ilişkin bir diğer hususta piyasa ekonomisi içinde güvenlik uzman ve yönetici mesleklerine olan taleplerdir. Bu durum son yıllarda sosyal hayat içerisinde ekonomik kazanç sağlayan bir meslek olarak karşılık bulmasını sağlamış, kamu dışında çeşitli şirket, fabrika ve tesislerde Güvenlik Müdürü, Kritik Altyapı Müdürü, Kurumsal Güvenlik Müdürü, Güvenlik Danışmanı, Güvenlik Sistemleri Müdürü, Güvenlik Analisti, Güvenlik Denetçisi, Risk ve Güvenlik Müdürü, Güvenlik ve Risk Analisti, Kolluk teşkilat personeli gibi uzmanlık alan kadrolarını ortaya çıkarmıştır.

3. GÜVENLİK EĞİTİMİ MODEL ÖNERİSİ

Güvenlik bilimleri ile ilişkili olabilecek eğitimler Türkiye’de lisansüstü eğitim seviyesinde verilirken, dünyada lisans ve lisansüstü eğitimler olarak verilebilmektedir. Türkiye’de Milli Savunma Üniversitesi Kara Harp Okulu’nda Güvenlik Yönetimi (<http://www.kho.edu.tr>), Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü’nde Güvenlik/Kolluk Yönetimi (<https://www.todaie.edu.tr>), Polis Akademisi’nde Güvenlik Stratejileri ve Yönetimi (<https://www.pa.edu.tr>), TOBB ETÜ’de Güvenlik Çalışmaları (<https://www.etu.edu.tr>) gibi lisansüstü programlar bulunmaktadır. Yurt dışında ise örneğin İngiltere Portsmouth Üniversitesi’nde Güvenlik Yönetimi/Politikaları/ Liderlik (<http://www.port.ac.uk>), İngiltere Leicester Üniversitesi’nde Güvenlik ve Risk Yönetimi ile Terörizm, Güvenlik ve Politika (<https://le.ac.uk>), ABD Bellevue Üniversitesi’nde Güvenlik Yönetimi (<https://training.fema.gov/>), ABD Savunma Üniversitesi’nde Güvenlik Yönetimi/İç Güvenlik Yönetimi (<https://www.amu.apus.edu>), ABD Massachusetts Üniversitesi’nde İç Güvenlik Savunma Odaklı Güvenlik Çalışmaları lisans programlarının (<https://www.universities.com>) yürütüldüğü görülmektedir.

Söz konusu programların içeriğine baktığımızda öne çıkan alanların ortak temel güvenlik ihtiyaçları etrafında şekillendiği görülmektedir. Ortak temel güvenlik alanları Tablo-1’de gösterilmiştir. Bu kapsamda örnek teşkil etmesi açısından ABD’deki St.John’s Üniversitesi’nin İç Güvenlik/Anayurt Güvenliği lisans ve lisansüstü programını seçtiğimizde müfredatlarının içerisinde Tablo-2/3 ve 4’deki ders ve konular ile karşılaşırız (<https://www.stjohns.edu>).

Tablo-1 Güvenlik Bilimleri Eğitiminde Öne Çıkan Alanlar

Kriminoloji	Hukuk	Soruşturma/Kovuşturma
Güvenlik Yönetimi	İş Sürekliliği Yönetimi	Risk Yönetimi
Güvenlik Teknolojileri	Tesis Yönetimi	Endüstriyel Güvenlik
Emniyet	Fiziki Güvenlik	Yangın/Doğal Afetler
Terörle Mücadele	Kriz yönetimi	Kayıp/Hasarların Önlenmesi
Bilgi Güvenliği Sistemleri	İş yerinde Şiddet	İstihbarat/Rekabetçi Bilgi Toplama ve Analizi

Kaynak: Clifton L. Smith & David J. Brooks (2013), Security Science: The Theory and Practice of Security, Elsevier, Butterworth-Heinemann Publications, USA, Table1-5/1-6/1-7’nin birleştirilmiş halidir.

Bu derslere bakıldığında, konuların genel çerçevesinin güvenlik teori ve alan bilgisi, güvenlik uygulamaları, güvenliğe ilişkin hukuki konular, sosyal bilimler, işletme ve yabancı dili olduğu görülmektedir. Bu kapsamda Türkiye’nin güvenlik ihtiyaçları doğrultusunda Tablo-5 ve 6’daki gibi hazırlanabilecek bir güvenlik bilimleri eğitiminde ise benzer konu ve derslerin öne çıkabileceği öngörülebilir. Nitekim St.John’s Üniversitesi ile örnek model programlarının ders havuzu üzerinden ders

³ ABD’de iç güvenliği ve kamu düzenini bütüncül bir yaklaşımla ele almak için 2002 yılında İç Güvenlik/Anayurt Güvenliği Kurumu (Homeland Security) kurulmuştur. Benzer işlevleri ve koordinasyonu yerine getirmek için 2007 yılında Türkiye’de Kamu Güvenliği Müsteşarlığı oluşturulmuştur.

saatleri esas alınarak yapılabilecek bir karşılaştırma da dersler açısından benzer oranlarla karşılaşılabiliyoruz.

Tablo-2 St.John's Üniversitesi İç Güvenlik/Anayurt Güvenliği lisans Programı

St. John's University New York/USA
Bachelor of Science Degree in Homeland Security, 126 credits, including core, major-sequence and elective courses

Major Area Requirements: 36 Credits
Required Coursework: 18 Credits from the following courses:

HLS 1001	Introduction to Homeland Corporate Security (İç Güvenliğe Giriş)	3
HLS 1003	Corporate Assets Protection and Safety (Kurumsal Varlıkların Korunması ve Emniyet)	3
HLS 1004	Disaster Response and Hazard Control (Afetlere Müdahale ve Tehlikelerin Kontrolü)	3
HLS 1008	Global Threats to Security (Güvenliğe İlişkin Küresel Tehditler)	3
HLS 1010	Intelligence Gathering Analysis and Protection (İstihbarat Toplayarak Analiz ve Koruma)	3
HLS 1016	Critical Infrastructure and Key Resources Protection (Kritik Altyapı ve Temel Kaynakların Korunması)	3

Major Area Elective Coursework: 18 Credits from any HCS elective including:

HLS 1002	Contemporary Legal Issues in Private and Public Protection (Özel ve Kamu Korumasında Çağdaş Hukuki Konular)	3
HLS 1005	Crime Prevention and Security Consulting (Suç Önleme ve Güvenlik Danışmanlığı)	3
HLS 1006	Security Concepts and Organizational Leadership (Güvenlik Kavramları ve Örgütsel Liderlik)	3
HLS 1007	Security Investigations (Güvenlik Soruşturmaları)	3
HLS 1009	Internship in Corporation Security (Güvenlik Kurumlarında Sta)	3
HLS 1011	Intelligence Planning, Collection and Processing (İstihbarat Planlama, Toplama ve İşleme)	3
HLS 1012	Internship in Governmental Public Safety (Kamu Güvenliği İdaresinde Sta)	3
HLS 1013	Internship in the Protection Technology Industry (Koruma Teknolojisi Endüstri Biriminde Sta)	3
HLS 1014	Advanced Internship in Commercial Security or Governmental Public Safety (Kamu Güvenliği İdaresi veya Ticari Güvenlik Biriminde İleri Sta)	3
HLS 1015	Legal Aspects of Modern Security Investigation (Modern Güvenlik Soruşturmalarında Hukuki Yaklaşımlar)	3
HLS 1017	Public Safety Regulatory and Enforcement Agencies (Kamu Güvenliğini Düzenleyici ve Uygulayıcı Birimler)	3

HLS 1018	Intelligence Analysis, Production and Dissemination (İstihbarat Analiz, Üretimi ve Dağıtım)	3
HLS 1019	Homeland Security Intelligence and Counter-Terrorism (İç Güvenlik İstihbaratı ve Terörle Mücadele)	3
HLS 1020	Terrorism and Emergency Management (Terörizm ve Acil Durum Yönetimi)	3
HLS 1021	Emergency Management and Homeland Security Law (Acil Durum Yönetimi ve İç Güvenlik Hukuku)	3
HLS 1022	Sociology of Disaster (Afet Sosyolojisi)	3
HLS 1023	Computer Applications in Emergency Management (Acil Durum Yönetiminde Bilgisayar Uygulamaları)	3
HLS 1024	Introduction to CBRNE (KBRN-Explosive Konusuna Giriş)	3
HLS 1025	Border, Transportation and Maritimes Security (Sınır, Ulaştırma ve Kıyı Güvenliği)	3
HLS 1026	Comparative Homeland Security (Karşılaştırmalı İç Güvenlik)	3
HLS 1027	International Security Cooperation (Uluslararası Güvenlik İşbirliği)	3
HLS 1090	Selected Topics in Homeland Security (İç Güvenlik Seçilmiş Konular)	3
HLS 1100	Homeland Security Capstone (İç Güvenlik Tamamlama Sonlandırma Dersi)	3

Tablo-3 St.John's Üniversitesi İç Güvenlik/Anayurt Güvenliği lisans Programı (Devamı)

Business and Computer Science Area: 12 Credits:
Required Coursework: 3 Credits from the following courses:

CUS 1102	Software Applications (Yazılım uygulamaları)	3
----------	--	---

And 9 Credits from:

ACC	Accounting (Muhasebe)	3
BLW	Business Law (İş kanunu)	3
ECO	Economics (İktisat)	3
MGT	Management (Yönetim)	3
MKT	Marketing (Pazarlama)	3

Modern Foreign Language/Cultural Studies: 6 Credits from:

6 Credits from any second language or:

ART 1000C	The Creative Process (Yaratıcı Süreçler)	3
LAC 1000C	Language and Culture (Dil ve kültür)	3

Other Liberal Arts Requirements: 24 Credits
24 Credits from the following courses:

ENG 1006	Effective Business Writing (Etkili İş Yazışmaları)	3
ENG 1007 to 1073	English (İngilizce)	3
MTH 1003	Introduction to College Mathematics I (Metamatiğe Giriş)	3
MTH 1021	Introduction to Statistics (İstatistiğe Giriş)	3
PSY 1001	General Psychology (Genel Psikoloji)	3
PSY 1007	Abnormal Psychology (Patolojik Psikoloji Bozuklukları)	3
SOC 1001	General Sociology (Genel Sosyoloji)	3
SOC 1002	Institutions of Sociology (Kurumlar Sosyolojisi)	3

Free Electives: 12 Credits (HCS) HOMELAND AND CORPORATE SECURITY

Core Requirements: 42 Credits
36 Credits from the following courses:

NY 1000C	Discover New York (Şehrin Entelektüel Tanıtımı)	3
FWW 1000C	First Year Writing (Yazı Dersi)	3
ENG 1100C	Literature in a Global Context (Küresel Bağlamda Edebiyat)	3
HIS 1000C	Emergence of a Global Society (Küresel Toplumun Ortaya Çıkışı)	3
PHI 1000C	Philosophy of the Human Person (İnsanın Felsefesi)	3
PHI 1020	Philosophy (Felsefe)	3
PHI 3000C	Metaphysics (Metafizik)	3
SCI 1000C	Scientific Inquiry (Bilimsel araştırma)	3
SPE 1000C	Public Speaking for the College Student (Topluluk Önünde Konuşma)	3
THE 1000C	Perspectives on Christianity (Hıristiyanlık tarihinde Perspektifler)	3
THE 1040 Series	Theology (İlahiyat)	3
THE	Elective (Seçmeli)	3

Tablo-4 St.John's Üniversitesi İç Güvenlik/Anayurt Güvenliği Yüksek lisans Programı

St. John's University New York/USA
Master of Professional Studies , Homeland Security and Criminal Justice Leadership, 36 credits, including core, elective courses

Core Courses: 18 Credits		Selected Topics: Elective Courses: 12 Credits	
HCL 101	Police and Homeland Security Leadership (Polis ve İç Güvenlikte Liderlik)	3	
HCL 102	Critical Issues in Correctional Administration (İslah/Cezaevi Kurumlarında Kritik Konular)	3	
HCL 103	U.S. Constitution and Homeland Protection (ABD Anayasası ve İç Güvenlik Konusu)	3	
HCL 201	Criminal Justice Policy Formation and Analysis (Ceza Adalet Politikası ve Analizi)	3	
HCL 202	Leadership in Public Administration (Kamu Yönetiminde Liderlik)	3	
HCL 203	Ethical Leadership: Principles and Practices (Etik Liderlik: İlkeler ve Uygulamalar)	3	
Research Courses: 6 Credits			
HCL 401	Methods of Research in Criminal Justice (Ceza Adaleti Konularında Araştırma Yöntemleri)	3	
HCL 501	Applied Research Project: The Capstone (Uygulamalı Araştırma Projesi: Bitirme Projesi)	3	
HCL 301	Leadership Issues in Critical Incident Management (Kritik Olay Yönetiminde Liderlik Meseleleri)	3	
HCL 301.1	Criminological Theory (Kriminoloji Teorileri)	3	
HCL 301.2	Leadership Topics I (Liderlik Konuları)	3	
HCL 301.3	Leadership Topics II (Liderlik Konuları)	3	
HCL 301.4	Seminar in Stress Management (Stres Yönetimi Semineri)	3	
HCL 301.5	Seminar in Global Terrorism (Küresel Terörizm Semineri)	3	
HCL 301.7	Leadership in Media Relations (Medya ve Lider İlişkisi)	3	
HCL 301.8	Issues in Global Security (Küresel Güvenlik Sorunları)	3	
HCL 302.4	Organizational Dysfunction (Örgütsel İşlev Bozuklukları)	3	
HCL 302.5	Court Administration and Leadership (Mahkeme Yönetim ve Liderlik)	3	
HCL 302.6	Contemporary Legal Problems in Criminal Justice (Ceza Adaletinde Çağdaş Hukuki Sorunlar)	3	
HCL 304	Police Leadership: A Global Perspective (Poliste Liderlik: Küresel Bakış)	3	
HCL 310	Leadership Thesis (Liderlik Tezleri)	3	
HCL 500	Applied Seminar in Leadership Practicum (Liderlik Çalışmalarında Uygulamalı Seminer)	3	
MGT 232	Organizational Behavior (Örgütsel davranış)	3	
MGT 280	Organizational Development (Organizasyonel Gelişim)	3	

Tablo-5 Güvenlik Bilimleri/Yönetimi için Örnek Lisans Programı Modeli⁴

Güvenlik Alan Bilgisi/ Hukuk	Sosyal Bilimleri/Yönetim Bilimleri	İşletme/Yabancı Dil
Güvenliğe İlişkin Küresel Tehditler	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	İngilizce 1-7
Güvenlik Yaklaşımları ve Yönetimi	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1-2	Rusça/İspanyolca
Karşılaştırmalı İç Güvenlik Yaklaşımları	Siyasi Tarih 1-2	İktisat ve Kamu Maliyesi
Uluslararası Güvenlikte İşbirliği	Psikoloji	Personel Yönetimi
Modernleşme Bağlamında Siyasal Şiddet ve Güvenlik	Davranış Bilimleri	Lojistik ve Ömür Devri Yönetimi
Türkiye ve Terörizmle Mücadele	Sosyoloji	Bilgisayar Yazılım Bilgisi
Teknoloji Bağlamında Güvenlik	Kurumlar Sosyolojisi	
Harekat Yönetimi 1-2-3-4	İnsan Hakları ve Demokrasi	
Kritik Kaynaklar ve Alt Yapı Güvenliği	Türkiye'nin Toplumsal Yapısı	
Kriz Yönetimi ve Risk Analizi	Din/İlahiyat 1-2	
Afetlere Müdahale, Tehlike ve Hasar Kontrolü	Türk Dili 1-2	
Önleyici Kolluk ve Suç Önleme	Halkla İlişkiler	
Sınır, Kıyı ve Ulaşım Güvenliği	İletişim Teknikleri ve Hitabet	
Kolluk ve İstihbarat Yönetimi		
Kolluk ve Liderlik		
Kriminoloji		
Siber Suçlarla Mücadele		
Kriminalistik		
Soruşturmalar ve Hukuki Yaklaşımlar		
Güvenlik İlişkin Hukuk		
İdare Hukuku		
Ceza Hukuku 1-2		
Anayasa Hukuku 1-2		

⁴ Programın adı, Güvenlik Bilimleri veya Güvenlik Yönetimi seçeneklerinden biri olabilir. Güvenlik Yönetimi Programı seçildiği takdirde eğitim alan kişi güvenlik alanında lider ve yönetici olarak çalışabileceğinden program ders ve konularının lider ve yönetici insan yetiştirecek şekilde hazırlanması gerektiği hatırlanmalıdır.

Tablo-6 Güvenlik Bilimleri/Yönetimi için Örnek Yüksek Lisans Programı Modeli

Güvenlik Alan Bilgisi		Güvenlik Uygulamaları		Güvenliğe İlişkin Hukuki Konular	
İç Güvenlik Yaklaşımı ve Yönetimi (zorunlu)	3	Bilimsel Araştırma Yöntemleri (zorunlu)	3	Güvenliğe İlişkin Hukuk (zorunlu)	3
Güvenliğe İlişkin Küresel Tehditler (seçmeli)	3	Türkiye'nin Toplumsal Yapısı (zorunlu)	3	Uluslararası Hukuk ve Güvenlik (seçmeli)	3
Uluslararası Güvenlik Kuramları (seçmeli)	3	Seminer (zorunlu)	3	Ceza Adaletine İlişkin Çağdaş Hukuki Sorunlar (Seçmeli)	3
Bütünleşik Güvenlik Yaklaşımları (seçmeli)	3	Karşılaştırmalı İç Güvenlik ve Kolluk (seçmeli)	3	Kolluk Hukukunun Genel Çerçevesi (seçmeli)	3
Uluslararası Güvenlikte İşbirliği (seçmeli)	3	Türkiye ve Terörizmle Mücadele (seçmeli)	3	Silahlı Çatışma Hukuku (seçmeli)	3
Küreselleşme, Ulus Devlet, Türkiye (seçmeli)	3	Kritik Kaynaklar ve Alt Yapı Güvenliği (seçmeli)	3		
Modernleşme Bağlamında Siyasal Şiddet ve Güvenlik (seçmeli)	3	Risk Analizi ve Kriz Yönetimi (seçmeli)	3		
Toplumsal Hareketler ve Kitle Psikolojisi (seçmeli)	3	Afetlere Müdahale, Tehlike ve Hasar Kontrolü (seçmeli)	3		
İç Güvenlik ve Terör (seçmeli)	3	Kayıt Dışılık ve Güvenlik Tehditleri (seçmeli)	3		
Sınır Güvenliği ve Sınırı Aşan Suçlar (seçmeli)	3	İnsan Hakları ve Kolluk Yönetimi (seçmeli)	3		
Kent ve Güvenlik (seçmeli)	3	Narkotik, Kaçakçılık ve Türkiye (seçmeli)	3		
Toplum Sağlığı Güvenliği (seçmeli)	3	Ulaşım Güvenliği (seçmeli)	3		
Çevre ve Güvenlik (seçmeli)	3	Bilişim ve Güvenlik (seçmeli)	3		
Göç ve Güvenlik (seçmeli)	3	Etik ve Kolluğun Sivil Gözetimi (seçmeli)	3		
Ayrımcılık, Dışlanma, Suç ve Güvenlik (seçmeli)	3	Türkiye'de Güvenlik Mimarisi ve Kolluk Yönetimi (seçmeli)	3		
		Kolluk ve İstihbarat Yönetimi (seçmeli)	3		
		Kolluk ve Liderlik (seçmeli)	3		
		Kolluk Performans Yönetimi (seçmeli)	3		
		Toplum Destekli Güvenlik ve Yönetişim (seçmeli)	3		
		Güvenlik Yönetiminde İletişim Stratejileri (seçmeli)	3		
		Suç ve Kültür (seçmeli)	3		
		Kriminalistik (seçmeli)	3		
		Kolluk Açısından Suç, Sapma ve Sosyal Kontrol (seçmeli)	3		
		Organize Suçlar (seçmeli)	3		
		Ekonomik ve Mali Suçlar (seçmeli)	3		

Tablo-7 St.John's Üniversitesi ve Örnek Model Programının Havuzdaki Derslerinin İlgili Ders Grupları Üzerinden Karşılaştırılması

Güvenlik Eğitim Programlarının Karşılaştırılması

St. John's University/USA				Örnek Model			
S.N u.	Konular	Lisans (69 Ders)	Yüksek Lisans (24 ders)	S.Nu.	Konular	Lisans (57 ders)	Yüksek Lisans (45 ders)
1	Güvenlik Teori ve Alan Bilgisi	%17 (12 ders)	%21 (5 ders)	1	Güvenlik Teori ve Alan Bilgisi	%12 (7 ders)	%33 (15 ders)
2	Güvenlik Uygulamaları	%16 (11 ders)	%66 (16 ders)	2	Güvenlik Uygulamaları	%25 (14 ders)	%55 (25 ders)
3	Güvenliğe İlişkin Hukuki Konular	%9 (6 ders)	%13 (3 ders)	3	Güvenliğe İlişkin Hukuki Konular	%12 (7 ders)	%12 (3 ders)
4	İşletme Konuları/ Yabancı Dil	%12 (8 Ders)		4	İşletme Konuları/ Yabancı Dil	%30 (17 ders)	
5	Sosyal Bilimler	%29 (20 ders)		5	Sosyal Bilimler	%21 (12 ders)	
6	Serbest Seçmeli	%17 (12 ders)		6	Serbest Seçmeli		

SONUÇ

2000'li yılların başından itibaren ulusal ve uluslararası ortamlarda siyasal, askeri, sosyal, çevresel istikrarsızlıklar ve gerilimler, ülkelerin iç güvenlik yapılarında milli savunmaya benzer teşkilatlanmaların oluşturulmasını gerekli kılmıştır. Bu süreçte devletler, kamu güvenliği kapsamında özellikle vatandaşlarının kendisi, bilgileri ve değerli varlıklarının korunması için özel güvenlik hizmetlerini de teşvik edecek şekilde kolluk, özel ve uzman güvenlik birimleriyle birlikte bütünsel bir yaklaşım göstermek zorundadır.

Günümüzde ulus devletlerin bütünleşik bir iç güvenlik hizmetine duyulan gereksinimi, güvenliğin bir bilimsel alan olması yönünde olumlu bir gelişmedir. Bu kapsamda dünyada güvenlik bilimlerindeki ilginin giderek artmakta olduğu birçok uluslararası alanda birçok yükseköğretim kurumunda güvenlik bilimlerindeki eğitimlerin verildiği ve programların hazırlandığı görülmektedir. Güvenliğin en fazla konuşulduğu ülkelerden biri olan Türkiye’de benzer eğitimlerin verilebilmesi için sunulan örnek modeller gibi programların oluşturulması güvenlik tartışmaları ve uygulamalarında teorik zemin açısından önemli bir katkı sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- AK, T. (2017). ÇEVRESEL GÜVENLİK, Ankara: Sistem Ofset Yayınları.
- BUZAN, B. (Yaz 2008). ASKERİ GÜVENLİĞİN DEĞİŞEN GÜNDEMİ, Uluslararası İlişkiler, (5)18, 107-123.
- CLIFTON, L.S., DAVID, J.B. (2013). SECURITY SCIENCE: THE THEORY AND PRACTICE OF SECURITY, Elsevier, Butterworth–Heinemann Publications, USA.
- SANDIKLI, A., EMEKLİER, B. (2012). GÜVENLİK YAKLAŞIMLARINDA DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM, SANDIKLI (eds.), Teoriler Işığında Güvenlik, Savaş, Barış ve Çatışma Çözümleri, İstanbul: Bilsam Yayınları, 3-70.
- Bellevue University, Bachelor of Science in Security Management, Retrieved from <https://training.fema.gov/hiedu/collegelist/downloads/bellevue%20university%20bs%20in%20security%20management.pdf> (Erişim Tarihi: 02.04.2018)
- Güvenlik Terimleri Sözlüğü (2017). T.C. İçişleri Bakanlığı Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı, Ankara.
- Massachusetts University, Homeland Security, Retrieved from <https://www.universities.com/find/massachusetts/best/legal-and-law/homeland-security> (Erişim Tarihi: 02.04.2018)
- Milli Savunma Üniversitesi Alpaslan Savunma Bilimleri Enstitüsü, Retrieved from http://www.kho.edu.tr/akademik/enstitu/guvenlik_bilimleri.html (Erişim Tarihi: 02.04.2018)
- National Defence University, Homeland Security, Retrieved from <https://www.amu.apus.edu/academic/schools/security-and-global-studies/bachelors/homeland-security.html> (Erişim Tarihi: 01.04.2018)
- Polis Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Retrieved from <https://www.pa.edu.tr/anabilim-dallari-egitim-birimi.html> (Erişim Tarihi: 04.04.2018)
- Portsmouth Master's Flexible Framework: Policing, Policy & Leadership, Retrieved from <http://www.port.ac.uk/institute-of-criminal-justice-studies/courses/masters-flexible-framework-policing-policy--leadership/> (Erişim Tarihi: 04.04.2018)
- St. John’s University, the Master of Professional Studies Program in Homeland Security and Criminal Justice Leadership, Retrieved from <https://www.stjohns.edu/academics/schools-and-colleges/college-professional-studies/programs-and-majors/homeland-security-and-criminal-justice-leadership-master-professional> (Erişim Tarihi: 05.04.2018)
- St. John’s University, Homeland Security, Bachelor of Science Retrieved from, <https://www.stjohns.edu/academics/schools-and-colleges/college-professional-studies/programs-and-majors/homeland-security-bachelor-science> (Erişim Tarihi: 05.04.2018)

TOBB ETÜ, Güvenlik Çalışmaları Lisans Üstü Programı, Retrieved from <https://www.etu.edu.tr/tr/enstitu/sosyal-bilimler-enstitusu/lisans-ustu-programlar/guvenlik-calismalari> (Erişim Tarihi: 06.04.2018)

TODAİE, Güvenlik Yönetimi Lisansüstü Programı, Retrieved from http://www.todaie.edu.tr/akademik/guvenlik_yonetimi.php (Erişim Tarihi: 05.04.2018)

University of Leicester, Crisis and Security Management, Retrieved from <https://www.universiteitleiden.nl/en/education/study-programmes/master/crisis-and-security-management> (Erişim Tarihi: 27.03.2018)

University of Leicester, Terrorism, Security and Policing, Retrieved from <https://le.ac.uk/courses/terrorism-security-and-policing-msc> (Erişim Tarihi: 28.03.2018)

University of Portsmouth, Master of Policing, Policy & Leadership, Retrieved from <http://www.port.ac.uk/institute-of-criminal-justice-studies/courses/masters-flexible-framework-policing-policy--leadership/> (Erişim Tarihi: 06.04.2018)

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.417749

Mektuplar ve Süreli Yayınlarda F. M.Dostoyevski'nin “Budala” Romanı Hakkında Yer Alan Görüşler (1868-1881)

Leyla ŞENER¹

Özet

Büyük Rus yazar Fyodor Mihayloviç Dostoyevski'nin olağanüstü yeteneğini ve dünya edebiyatına etkisini bütün eleştirmenler kabul etmiştir. Yazar hayattayken çıkan her yeni eseri ciddi tartışmalara neden olmuştur. Ölümünden sonra da Dostoyevski'nin Rus edebiyatında yeri sorusu, eserlerinde yer alan felsefi, siyasi ve ahlaki sorunlar polemige yol açmıştır. Mektuplar ve Süreli Yayınlarda F.M.Dostoyevski'nin “Budala” Romanı Hakkında Görüşler(1868-1881)başlıklı çalışmamızda yazarın “Budala” romanı hakkında–eserin yayımlandığı yıldan yazarın ölüm yılına kadar– mektup, gazete ve dergilerde yer alan görüşleri derledik. Sonuç olarak F.M. Dostoyevski'nin, çağdaşlarının gözünde her zaman önemli bir yazar olarak kaldığını söyleyebiliriz. F.M. Dostoyevski'nin eserleri birçok kişi tarafından ele alınmasına rağmen, pek azı yüzeyselliği aşarak yaklaşabilmiş; sanatının özelliklerini, yarattığı dünya, kullandığı dili anlayabilmiştir. Dönemin eleştirmenlerinin çoğu Dostoyevski sanatının belirgin özellikleri arasında yer alan “fantastik” öğeleri, edebiyat sanatına getirdiği yenilikleri görüp değerlendirememiştir. “Budala” üzerine kaleme alınan yazılarda, eserde işlenen olayları “fantastik”, “sır dolu ve karmaşık maceralar”; kahramanları“esrarengiz, sanki rüya içinde yaşayan kuklalar” olarak değerlendirdikleri göze çarpar. Bunun yanı sıra: “gereksiz lafı uzatmalar“,“korkunç bir karmaşa“tanımlarıyla yazarın kendine has tarzı da hedef alınır. Roman hakkında bütün bu olumsuz ifadelerle rağmen, “Budala” hakkında yazılar kaleme alanların çoğu F.M. Dostoyevski'nin “olağanüstü insancıl” dünya görüşünü vurgulamış; başkahramanı Prens Mişkin örneğinde de “akıl ve gönül olarak üstün”, “ahlaken temiz” kişiyi tasvir etme gayretini takdirle karşılamıştır. Gerçekten de “Budala” romanı Dostoyevski eserleri arasında ayrı bir yere sahiptir. Yazar çoğunlukla eserlerinin merkezine asi ve trajik kahramanlarını koyar. “Budala”nın kahramanı Prens Mişkin ise topluma uyum ve uzlaşmayı getirmeyi kendine görev edinen, yazarın kendi deyimiyle “her yönüyle olumlu, mükemmel” biridir. F.M. Dostoyevski, “Budala”yı en iyi eserim olarak sayanların, daima şaşırduğım ve çok sevdiğim özel bir – düşünce biçimine, dünya görüşüne – akla sahip olduklarını söyleyebilirim,” sözleriyle romanın kendisi için ifade ettiklerini anlatmıştır.

Anahtar Kelimeler: 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır. Aralarına virgül konmalıdır.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, lsener@anadolu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1036-9931

Partaking Views of F. M. Dostoyevsky's roman "Idiot" in Letters and Periodicals (1868-1881)

Abstract

All the critics admitted great Russian author Dostoyevsky's extraordinary abilities and his effect on the World literature. All of his new exiting works caused serious discussions while author was alive. After the death of author the question of Dostoyevsky's place in Russian literature and philosophical, political, moral issues which are take place in his works caused polemics. In our work entitled as "Partaking Views of F. M. Dostoyevsky's roman "Idiot" in Letters and Periodicals (1868-1881)" we compiled the views which were published on letters, newspapers, journals from the year the work published until the death of the author. As a result we can say that F. M. Dostoyevsky always stayed as an important author in his contemporaries mind's eye. F.M. Dostoyevsky's works in despite of being dealed by many people, very few of them could approached by getting through to superficiality and could understand features of his art, the world created by him, his idiolect. Most of the critics of that period picked out but couldn't evaluate the fantastic items which are among the most significant features of Dostoyevsky's art and the novelties brought by him. In the articles be written on "Idiot" attaract the attention that events were considered as "fantastic", "arcane and complicated adventures and heroes as "mysterious, puppets seem like living in dreams. In addition to this author's idiosyncratic style is adressed by the definitions as "unnecessarily quit stalling", "a terrible chaos". Despite the all these negative comments, many of them who penned articles about "Idiot" emphasized F. M. Dostoyevsky's "extraordinary humanist" world-view and appreciated effort of depicting "mentally and spiritually outstanding", "morally pure" person in the example of protagonist Prince Mishkin. So indeed roman "Idiot" has a different place among the works of Dostoyevsky. Author generally puts rebellious and tragical heroes at the center of his works. As for "Idiot's" protagonist Prince Mishkin takes on bringing rapport and reconciliation to society as a duty, with author's on words "he is a positive and perfect person with his all points. F. M. Dostoyevsky commentated what means the roman "Idiot" to himself by the expression "I can say that the people, who regards the "Idiot" as my best work, have -way of thinking, world-view- wisdom that I always amazed and loved."

Keywords: F. M. Dostoyevsky, "Idiot", newspaper, journal, view.

GİRİŞ

144

F. M. Dostoyevski'nin "Budala" romanı ilk olarak 1868 yılı tarihli "Rus Gazetesi"nde (Русский вестник, Russkiy vestnik) yayımlanmıştır. Yazar romanı üzerinde uzunca bir süre yaşadığı Almanya, İsviçre ve İtalya'da çalışır.

"Budala" romanı Dostoyevski eserleri arasında ayrı bir yere sahiptir. Yazar çoğunlukla eserlerinin merkezine asi ve trajik kahramanlarını koyar. "Budala"nın kahramanı Prens Mişkin ise topluma uyum ve uzlaşma getirmeyi kendine görev edinen, yazarın kendi deyimiyle "her yönüyle olumlu, mükemmel" biridir.

Prens etrafını saran kötülük ve zorbalığı, çıkarıcılığı ve gaddarca tutkuları kendi örneği ile yok edebileceğine inanır. Herkesin esas akılla (yani kalple) yaşamaya başladıktan sonra cenneti keşfedebileceğine inanır. Prens romanın diğer kahramanları üzerinde olumlu etkisine rağmen sonuçlar üzüntü vericidir. Nastasya Filipovna öldürülür, Rogojin katil olur, dünya düzenine karşı isyan eden İpolit ölür. Prens Şt'nin de söylediği gibi "yeryüzünde cennet kurmak kolay değildir." Hafizoğlu (1998:18-19)

1. Mektuplar ve Süreli Yayınlarda F. M. Dostoyevski'nin "Budala" Romanı Hakkında Yer Alan Görüşler

1.1. Mektuplarda Yer Alan Görüşler

1.1.1. Apollon Nikolayeviç Maykov'un Mektuplarında Yer Alan Görüşler

1867-1871 yılları arasında ailesiyle birlikte yurtdışındayken Dostoyevski'nin en çok yazdığı kişi Rus şair ve çevirmen Apollon Nikolayeviç Maykov'dur (1821-1897. "Budala" hakkında rastladığımız ilk görüşler ona aittir.

"Rus Gazetesi"nin Ocak ayı sayısında romanın ilk yedi bölümü yayımlanır yayımlanmaz yazar heyecanla "Budala" hakkındaki görüşleri bekler. Bu heyecanını A.N.Maykov'a 18 Şubat 1868 tarihinde mektubunda paylaşır. Bu mektuba cevap olarak Maykov:

" (...) Size çok güzel bir haber vermek istiyorum: başarı. Heyecan içinde bir merak, kişisel tecrübelerle dayanarak kaleme alınmış birçok ürpertici anın yarattığı ilgi, (...) konuştuğum herkesin dikkatini çeken daha birçok şey..."

Bu sözlerin ardından Maykov, ortak arkadaşları olan, tıp doktoru ve edebiyat eleştirmeni Nikolay İvanoviç Solovyov'un (1831-1874) sözlerine yer vermiştir. Eserin kendisinde uyandırdığı "hayranlığı" dile getiren Solovyov bunun yanı sıra "birçok kişi üzerinde bıraktığı güçlü etki" yi de ifade etmiş ve Maykov'dan bu duygu ve izlenimlerini yazara iletmesini rica etmiştir. Maykov (1984:65, 66-67)

Ancak "Rus Gazetesi"nin Şubat ayı sayısında romanın birinci bölümünün sonunu da okuduktan sonra A.N. Maykov, 14 Mart 1868 tarihli mektubunda eserde kişi ve olayların "fantastik" bir tarzda işlenmesine karşı olumsuz görüşünü dile getirir:

"... işte benim edindiğim izlenim: olağanüstü güçlü, dahiyane anlar var (Budalaya tokat atıldığında, ardından onun söyledikleri, vs., ama olaylarda gerçeklikten çok, (...) bir olasılık söz konusu. Hatta doğrusunu isterseniz en gerçekçi kişi (bu size tuhaf gelecektir) Budaladır. Ötekiler sanki fantastik bir dünyada yaşıyor gibi, herkesin üzerinde belirgin ve çok güçlü olsa da yine de fantastik bir ışık var. " Maykov (1984:65, 66-67)

Aynı yılın Eylül ayına ait bir mektupta Maykov, eserin "muhteşem" bir konusu olduğunun altını çizerek "kişilerin fantastik olmasından dolayı menuniyetsizliğini" tekrar dile getirmiştir. Maykov (1984:73)

1.1.2. Nikolay Nikolayeviç Strahov'un Mektuplarında Yer Alan Görüşler

Ünlü edebiyat eleştirmeni, yazar, düşünür Nikolay Nikolayeviç Strahov'un (1828-1896) "Budala" hakkındaki görüşleri de aynı A.N.Maykov'un görüşleri gibi zamanla değişikliğe uğrar.

Mart 1868 tarihli mektubunda Strahov romanın konusunu "muhteşem" olarak nitelendirir, "Budala'nın ilk bölümlerinde "hiçbir eksiklik bulamadığını" ifade eder. Pıksanov (1940:258-259) Romanın devamını okuduktan sonra, 31 Ocak 1869 tarihli mektubunda ise "merak ve büyük bir dikkatle okuduğu" roman hakkında bir makale yazacağı sözünü verir ancak bu sözünü tutmaz. Pıksanov (1940:262)

Strahov, "Şafak" (Заря, Zarya) dergisinin (1869, № 1 и 2; 1870 № 1) sayılarında L.N. Tolstoy'un "Savaş ve Barış" romanı hakkında kaleme aldığı yazılarında dolaylı yoldan "Budala"dan duyduğu memnuniyetsizliği ifade etmiştir. Derginin Ocak 1969 tarihli sayısında "Savaş ve Barış" romanını "sır dolu ve karmaşık maceralar", "ürpertici sahneler", "korkunç ruhsal ızdıraplar" ile dolu başka bir roman ile karşılaştırmıştır. Strahov dile getirmese de söz konusu romanın "Budala" olduğu açıktır. Fridlender (1989:634)

Strahov bu yazısından iki yıl sonra L.N. Tolstoy ile F.N.Dostoyevski'yi tekrar kıyaslamış ve "Budala"yı yazarın başarısızlığı olarak nitelendirmiştir. Piksarov (1940:271)

1.1.3. Stepan Dmitriyeviç Yanovski'nin Mektuplarında Yer Alan Görüşler

Doktor Stepan Dmitriyeviç Yanovski (1818-1897) Dostoyevski'nin yakın arkadaşıdır. Yanovski, Moskova'dan gönderdiği 12 Nisan 1868 tarihli mektubunda "Budala"nın birinci cildi yayımlandıktan sonra insanların romanı "coşkuyla" okuduğunu ve "kulüplerde, davetlerde, tren vagonlarında", her yerde "Budala"yı konuştuklarını yazmıştır. Yanovski ayrıca, romanın bazı sahneleri "F.M.Dostoyevski'nin yeteneğinin zaferi" olduğunu da vurgulamıştır. Fridlender (1989:375-376)

1.2. Dönemin Rus Gazetelerinde ve Dergilerinde "Budala" Romanı Hakkında Yer Alan Görüşler

1.2.1. "Ses" (Голос, Golos) Gazetesinde Yer Alan Görüşler

"Budala" romanı okurlar tarafından sevilir. Söz konusu yıllarda yayımlanan gazetelerde yer alan yazılar bunu kanıtlar niteliktedir.

St. Petersburg'da yayımlanan ve büyük bir okuyucu kitlesine sahip "Ses" gazetesi muhabiri: "(...) bu romanda da –gereksiz lafi uzatmalar ve aynı ruhsal durumların sık sık tekrarları gibi– aynı kusurlar olmasına rağmen, romanın "Suç ve Ceza"dan daha ilginç olacağını vaat ettiğini" ifade eder.

"Toplum tarafından budala olarak ilan edilen" Prens Mişkin gibi kişiler, kendilerini aşağılayanlardan "akıl ve gönül olarak üstündür" olarak nitelendirir. Golos (1868:16 fevr. № 47)

1.2.2. "Ekonomi ve Borsa Haberleri" (Биржевые ведомости, Birjeviye vedomosti) Gazetesinde Yer Alan Görüşler

"Ekonomi ve Borsa Haberleri" gazetesinin "Gündem" (Хроника общественной жизни, Hronika obşestvennoy jizni) köşesinin yazarı "Budala" romanındaki psikolojik analizlerin "derinliğini" vurgular. "Prens Mişkin'in her sözü, her hareketi, yazar tarafından sanki kendi tecrübeleriniymiş gibi titiz bir şekilde düşünülmüş ve derinden hissedilmiştir," sözleriyle de yazar ve kahramanı arasındaki içsel bağın altını çizer. Sonuç olarak ona göre "Budala": "yıl içerisinde yayımlanan bütün diğer eserleri arkasında bırakır". Birjeviye vedomosti (1868:18 fevr. № 46)

1.2.3. "Rus Harp Malulü" (Русский инвалид, Russkiy invalid) Gazetesinde Yer Alan Görüşler

"Rus Harp Malulü" askeri gazetesinin eleştirmenine göre "yetişkin çocuk" Prens Mişkin hikâyesinin nasıl biteceğini "tahmin etmek zordur". "(...) ama şimdiden romanın büyük bir ilgi ile okunacağını söyleyebiliriz. Uсталıkla düğümlemiş olaylar, Dostoyevski eserleri için alışagelmış o gereksiz uzunluklardan arındırılmış mühteşem bir stil." Rus. İnvolid (1868:24 fevr. № 52)

1.2.4. "Harkov İli Gazetesi"nde (Харьковские губернские ведомости, Harkovskie gubernskie vedomosti) Yer Alan Görüşler

Dönemin en popüler taşra gazetelerinden sayılan "Harkov İli Gazetesi"nin 18 Nisan 1868 tarihli sayısında "Budala" romanı hakkında K. olarak imzalanan bir yazı yayımlanmıştır. Yazar, Dostoyevski'nin "ezilen" insanlara karşı "olağanüstü insancıl" yaklaşımının altını çizer. Prens Mişkin için;

“Yazarın kahramanını attığı yaşam döngüsünde ona hiç kimse dikkat etmiyor; diğer insanlarla yüzleştğinde ise, kahraman kişiliğinin bütün ahlaksal güzelliğini ortaya koyar ve bıraktığı izlenim o denli güçlüdür ki, karşı tarafın maskesi düşer... (...) Kahramanın çevresinde, onun da güçlü bir şekilde katıldığı dramatism dolu olaylar gerçekleşiyor.”

K. yazısını Prens Mişkin gibi “ahlaken temiz” bir kahramanın Rus edebiyatında ilk olarak tasvir edildiği tespitiyle bitirir. Harkovsk. Gub. Vedomosti (1868:18 apr. № 41)

1.2.5. “St. Petersburg Haberleri” (С.-Петербургские ведомости, S.Peterburgskie vedomosti) Gazetesinde Alan Görüşler

Edebiyat ve tiyatro eleştirmeni Viktor Petroviç Burenin (1841-1926) “St. Petersburg Haberleri” gazetesinde “Z.” olarak imzaladığı üç yazısında “Budala” romanının yayımlanan birinci ve ikinci bölümleri hakkında olumsuz görüşlerini belirtmiştir.

Romanı “*fantasmagorya*” olarak nitelendiren Burenin yazısına ironik bir biçimde devam eder: “Romana “Budala” değil, “Budalalar” başlığı verilebilirdi ve bu bir hata sayılmazdı.”

Üçüncü yazısında Burenin “Budala” romanını: “herhangi bir sanatsal amaç kaygısından yoksun, birçok kişi ve olayların biraraya getirilmesiyle oluşturulmuş karmaşa...“olarak tanımlar. S.Peterburgskie vedomosti (1868: 24 fevr. № 53; 6 apr. № 92; 13 sent. № 250)

2. Dönemin Yazarlarının “Budala” Romanı Hakkındaki Görüşleri

2.1. Nikolay Semyonoviç Leskov’un Görüşleri

Rus yazar Nikolay Semyonoviç Leskov (1831-1895) Ocak 1869 tarihinde “Akşam Gazetesi”nde (Вечерняя газета, Veçernyaya gazeta) isimsiz olarak yayımladığı yazıda özellikle Prens Mişkin karakteri üzerinde durur.

“Romanın başkahramanı Prens Mişkin –ya da çoğunun onu çağırdığı gibi budala– ruhsal olarak son derece gelişmiş, kendi psikolojisi üzerinde aşırı ve hastalık derecesine varan bir şekilde kafa yoran biridir. Çoğu, iki aşırı ucu – saf doğallığı ve derin psikolojik analizi– çatışma olmadan biraraya getirmesi sebebiyle onu budala (...) sayar.” Veçernyaya gaz. (1869:1 yanv. № 1)

Leskov’un 1869 tarihli bu eleştiri yazısı “Budala”nın final bölümleri yayımlanmadan önce çıkan son yazıdır. F.M.Dostoyevski, romanın yayımlanması tamamlandıktan sonra hakkında daha fazla ve daha detaylı eleştiri yazıları bekler. Ancak iki yıl boyunca roman hakkında tek bir yazı yayımlanmaz.

Bu sessizliğin başlıca sebebi eserin ideolojik olarak dönemin siyasi akımlarından hiç birinin içinde tam olarak konumlandırılmamasıdır. İnsan sevgisini ön plana çıkaran eserin, işlediği konulara getirdiği çözümler, dönemin ne liberal ne de demokratik akımlarına dâhil edilenleri memnun edecek türdendir. Dönemin eleştirmenleri Dostoyevski sanatının belirgin özellikleri arasında yer alan “*fantastik*” öğeleri, edebiyat sanatına getirdiği yenilikleri görüp değerlendirememiştir.

2.2. Mihail Efgrafoviç Saltikov-Şedrin’in Görüşleri

Rus edebiyatının büyük hiciv yazarlarından Mihail Efgrafoviç Saltikov-Şedrin (1826-1889) “Yurttan Notlar” (Отечественные записки, Oteçestvenniye zapiski) dergisinin Nisan 1871 tarihinde bir yazı kaleme almıştır. Şedrin, dönemin demokrat yazarı Omulevski’nin “Adım

Adım” (*Шаг за шагом, Шаг за шагом*) romanı üzerine kaleme aldığı bu isimsiz yazısında Dostoyevski'nin eserlerini ve özellikle “Budala” romanını tahlil etmiştir.

Bu yazısında Şedrin çelişkili düşüncelerden oluşması Dostoyevski sanatının belirleyici özelliğini teşkil ettiğini vurgular. “Suç ve Ceza” ve “Budala” romanlarını göz önünde bulundurarak, bir tarafta gerçeği yansıtan, diğer tarafta bu gerçeği saptıran, inandırıcı olmayan olay ve kahramanlar bulunduğunu belirtir. Yine de Dostoyevski'yi diğer yazarlardan ayıran en önemli şeyin yeteneğinin büyüklüğü ve sorunları derinlemesine işleyişi olduğunu altını çizer. Şedrin, yazarın “Budala”da ahlaksal ve ruhsal bakımdan mükemmeliğe ulaşmış kişiyi tasvir etme çabasını takdirle karşılar. Fakat yazarın dünya görüşündeki çelişkiyi, idealleri gerçekte buldukları yerde (demokratlarda ve tarihsel olarak tek doğru olan Sosyalist düşüncede) değil de, başka yerlerde aramasını eleştirir. Bu “iç çelişkiler” Şedrin'e göre Dostoyevski sanatını olumsuz yönde etkilemektedir:

“(…) *br yandan hayat dolu gerçek kahramanlar, diğer yandan öfkeyle titreyen ellerle yazılmış olan bir takım esrarengiz, sanki rüya içinde yaşayan kuklalar vardır (...), büyük bir sanatsal öngörüye tanık sayfalar ve yaşamı yüzeysel olarak algılayan sahneler yanyanadır.*” Hafızoğlu (1898:42-43)

2.3. Lev Nikolayeviç Tolstoy'un Görüşleri

Büyük Rus yazar Lev Nikolayeviç Tolstoy'un F.M.Dostoyevski'nin “Budala” hakkındaki görüşleri, Tolstoy ile ilgili hatıralarını kaleme alan Sergey Terentyeviç Semyonov'un (1840-1909) kitabında yer alır.

Lev Tolstoy, yazar Aleksey Konstantinoviç Tolstoy'un (1779-1870) 1868 yılında yazdığı “Çar Fyodor İvanoviç” piyesinin başkahramanını Prens Mişkin ile kıyasladıklarını duyunca heyecanla buna karşı çıkmıştır:

“*Büyük bir haksızlık bu, (...). Budala'yı Fyodor İvanoviç ile nasıl kıyaslayabilirsiniz, Mişkin bir elmadır (...), Fyodor İvanoviç alt tarafı ucuz bir cam parçası, (...)*” Fridlender (1989:639)

Yine de Tolstoy'un “Budala” hakkındaki görüşlerinin çelişkili olduğunu söyleyebiliriz. Yazarın yakın arkadaşı, eserlerini yayımcısı olan Vladimir Gregoryeviç Çertkov (1854-1936) ile yaptığı sohbetler esnasında Dostoyevski'nin büyük bir yazar olduğunu ifade eder. “Budala”nın ilk bölümlerinin “muhteşem” olduğunu belirten Tolstoy, devamının “*korkunç bir karmaşa*” olarak nitelendirir. Fridlender (1989:617-670)

SONUÇ

Yazarın “Budala” romanı hakkında 1868-1881 yılları arası –romanın yayımlandığı yıldan yazarın ölüm yılına kadar– mektup, gazete ve dergilerde yer alan görüşleri ele aldık. Sonuç olarak F.M. Dostoyevski'nin, çağdaşlarının gözünde her zaman tartışma yaratan ancak önemli bir yazar olarak kaldığını söyleyebiliriz.

Eserleri birçok kişi tarafından ele alınmasına rağmen, pek azının yaklaşımı yüzeyselliği aşabilmiş, Dostoyevski sanatının özelliklerini, yarattığı dünya, kullandığı dili anlayıp değerlendirebilmiştir.

“Budala”yı –ve genel olarak Dostoyevski'nin sanat dünyası üzerine kaleme alınan yazılarda– yazarın ele aldığı olayları “*fantastik*”, “*sır dolu ve karmaşık maceralar*”; kahramanlarını “*esrarengiz, sanki rüya içinde yaşayan kuklalar*” olarak değerlendirdikleri göze çarpmaktadır.

Bunun yanı sıra: “*gereksiz lafi uzatmalar*“, “*korkunç bir karmaşa*“ tanımlarıyla yazarın kendine has tarzı da hedef alınır.

Roman hakkında bütün bu olumsuz ifadelere rağmen “Budala” hakkında yazılar kaleme alanların çoğu Dostoyevski’nin “*olağanüstü insancıl*” dünya görüşünü vurgulamış, başkahramanı Prens Mişkin örneğinde de “*akıl ve gönül olarak üstün*”, “*ahlaken temiz*” kişiyi tasvir etme gayretini takdirle karşılamıştır.

Dostoyevski kendisine karşı yönetilen eleştirilerin bir kısmını haklı bulur. “Budala”yı ithaf ettiği yeğeni Sofya Aleksandrovna İvanova’ya yazdığı 25 Ocak 1869 tarihli mektubunda romanında “*ifade etmek istediklerinin yüzde birini bile ifade edemediğini*” söyler. Yine de “Budala” romanını, ifade edemediği o fikrini “*çok sevdiğini*” yazar. Fridlender (1989:617-670)

A.N. Maykov’a yazdığı 11 Aralık 1868 tarihli mektubunda, “*Gerçeklik hakkında bizim gerçekçi eleştirmenlerimizden çok farklı bir anlayışa*” sahip olduğunun altını çizer. Bu farklı anlayışını N.N. Strahov’a yazdığı 26 Şubat 1869 tarihli mektubunda şu sözlerle dile getirir: “*Sanatta gerçekçiliğe karşı kendine özgü bir anlayışım var; çoğunun fantastik ve olağanüstü olarak nitelendirdiği şey, benim için gerçekliğin özünü oluşturur.*” Fridlender (1989:617-670)

Dostoyevski, eserleri arasında “Budala”yı ayrı bir yere koyan ve romanı “*şaheser*” olarak nitelendiren Arkadiy Grigoryeviç Korner’e (1842-1909) yazdığı 14 Şubat 1877 tarihli mektubunda şu düşüncesini paylaşır:

“*Budala*”yı en iyi eserim olarak sayanların, daima şaşırdığım ve çok sevdiğim özel bir – düşünce biçimine, dünya görüşüne – akla sahip olduklarını söyleyebilirim.” Fridlender (1989:617-670)

KAYNAKÇA

Hafizoğlu L. (1998). Rus Edebiyat Eleştirisinde Dostoyevski. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.

L.N.Tolstoy v vospominaniyah sovremennikov. 1978), Moskva, "Hudojestvennaya literatura".

Maykov A.N. (1984). Pisma k F.M. Dostoevskomu. Pamyatniki kulturniy. Noviye otkryitiya, Leningrad.

Piksanov N.K. (1940). Şestidesyatiye godiy. İzdatelstvo Akademii nauk SSSR, Leningrad.

Saltykov-Şedrin M.E. (1970). Sobranie soçineniy v 20 tomah. Moskva.

Fridlender G.M., Bityugova İ.A. (1989) Kommentarii: F.M.Dostoevski. İdiot, F.M.Dostoevski. Sobranie soçineniy v 15 tomah. Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie, 9 t.

Gazete ve Dergiler:

Birjevıye vedomosti (1868), 18 fevr № 46.

Veçernyaya gazeta. (1869), 1 yanv. № 1.

Golos (1868), 16 fevr. № 47.

Rus. İnvaid (1868,) 24 fevr. № 52.

S.Peterburgskie Vedomost. (1868), 24 fevr. № 53; 6 apr. № 92; 13 sent. № 250.

Harkovsk. Gub. Vedomosti (1868), 18 apr. № 41.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.418315

MOBİL MEDYA VE GAZETECİLİK: MOBİL MEDYA EKSENİNDE GELENEKSEL HABER OKURUNUN YENİ NESİL HABER OKURUNA DÖNÜŞÜMÜ

Doç. Dr. Mihalıs (Michael) KUYUCU¹

151

Özet

İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler pek çok sektörü olduğu gibi medyayı da derinden etkilemiştir. Medyanın yeni iletişim teknolojileri karşısında aldığı pozisyon ve bu teknolojik gelişmelerden hangi yönden etkileneceği son dönemlerde hem sektörel anlamda hem de akademik anlamda en çok tartışılan konulardan biri olmuştur. Yeni iletişim teknolojileri ve özellikle yeni medya ve hemen ardından yaygınlaşan sosyal medya, geleneksel medya içinde pek çok depreme neden olmuştur. Bu depremler yaşanırken “yeni medya geleneksel medyanın sonunu mu getirecek?” sorusu en çok sorulan soru olmuş ve konu hakkında sayısız komplo teorisi üretilmiştir. Yakınsama teorisi bu üretilen komplo teorilerine bir dur demiş ve geleneksel medyanın yeni medya ile içi çe geçerek bir yeni bütünlük oluşturacağını söylemiştir. Geleneksel medyanın en eski mecrası gazetecilik de bundan payını almış ve “yazılı gazete bitecek mi?” sorusu son on beş yılın en çok tartışılan konusu olmuştur. Yazılı basın internet gazeteciliğinin yaygınlaşması ile beraber ortaya çıkan internet haber portalları sayesinde yaygınlığını yitirse de yakınsama teorisi bağlamında dijital ile bütünleşmeyi başarmıştır. Her ne kadar basılı gazetenin tirajlarında düşüş yaşansa da basılı gazete ortadan kalkmamıştır. Sosyal medyanın yaygınlaşması ve özellikle Twitter adlı sosyal medya ağının kullanımının artması geleneksel gazeteye sorulan bu soruyu internet haber portalları içinde sormaya başlamıştır. Sosyal medya ağlarında yaşanan kullanım alışkanlığı internet haber gazetelerinin hitlerine (elektronik tirajlarına) olumsuz etki etmiş ve hem yazılı basılan gazeteler hem de internet haber portalları kendilerini sosyal medya ağlarına adapte etmeye çalışmışlardır. Bu çalışmada sosyal medya ağlarının mobil kullanımının geleneksel medyanın en eski mecrası olan matbaada basılan gazetelere ve internet haber portallarına olan etkileri araştırılmıştır. Geleceğin gazetecileri olan bugünün genç gazetecilik bölümü öğrencilerinin örneklemde uygulanan araştırmada mobil medyanın geleneksel gazeteciliğin kullanımına olan etkileri araştırılmış ve uygulanan anket verilerinde gençlerin mobil medyadan haber alma alışkanlıkları betimlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mobil Medya, Gazetecilik, Basın, İnternet Gazeteciliği

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstinye Üniversitesi, Türkiye, michaelkuyucu@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1931-6844

MOBILE MEDIA AND JOURNALISM: THE TRANSFORMATION OF TRADITIONAL NEWS READERS TO NEW GENERATION NEWS READERS ON THE AXIS OF MOBILE MEDIA

Abstract

The emerging developments in communications technologies have had profound effects on media, as they had on other industries. The position of media against the new communication technologies and the ways it might be effected by these developments, have been one of the most debated subjects both by the industry professionals and the academics. New communication technologies, the new media and the wide-spreading of the social media caused some disturbances in media, raising the question “will the new media end the traditional media?” which led to the creation of numerous conspiracy theories. The convergence theory ended these conspiracy theories by arguing that the traditional media and the new media would be integrated and form a new whole. Journalism, the oldest medium of the traditional media, had its share from these debates also and “will the print newspapers come to an end?” has been the most discussed topic of the last fifteen years. Even though print media lost its popularity as a result of the emergence of the online news portals that came after the wide-spreading of the internet journalism, it became integrated with digital media within the context of the convergence theory. Despite the decline in its circulation, the print media hasn't died. The same question came up for the future of the online news portals following the ever-increasing popularity of the social media and especially the increased use of Twitter. The social media usage habits affected the electronic circulations of online newspapers negatively. Both print newspapers and online news portals tried to adapt themselves to social media networks. This study examines the effects of the mobile use of social media networks on the printed newspapers and the online news portals, with the sampling of young people who are the businessmen of future. The effects of mobile media on the use of traditional journalism and young people's habits of obtainment of information are portrayed.

Keywords: Mobile Media, Journalism, Press, Internet Journalism

1. MOBİL MEDYA: ORTAYA ÇIKIŞI VE GELİŞİMİ

İletişim alanında bilgi, enformasyon veya verinin iletimi ve depolanması amacıyla kullanılan kanallara ve araçlara medya denilmektedir. Geleneksel medya olgusu üzerinden kitle iletişim araçları anlamına indirgenen medya kavramı, yeni medya ile kavramsallaştırmasıyla birlikte asli anlamı olan iletişim araçları anlamını geri kazanmıştır. Yeni medya kavramıyla geleneksel medyadan farklı olarak sayısal tabanlı, iletişim kuran unsurların arasında eşzamanlı ve geniş kapasiteli, karşılıklı ve çok katmanlı etkileşimin yüksek hızda gerçekleştirildiği, çoklu ortam yapısına sahip iletişim araç ve kanalları kastedilmektedir (Büker, 2013: 137). Mobil medyanın dâhil olduğu mobil iletişim, kitle iletişiminde 7. dönemi temsil etmektedir (Koroğlu, 2010: 14):

- Matbaa 1400'lerin sonu
- Kayıt 1800'ler
- Sinema 1900'ler
- Radyo 1910'lar
- Televizyon 1950'ler
- İnternet 1990'lar
- Mobil İletişim 2000'ler

Mobil medyanın ortaya çıkışı iletişim dijitalleşmesi ile birlikte değerlendirilebilir. Buna göre ilk olarak 1990'larla beraber world wide web'in yaygınlaşması eğitime, siyasete ve kültüre büyük etkide bulunmuştur. İkinci aşamada, 2000'lerde Web 2,0'a geçilmiş ve akıllı telefonlardan tabletlere kadar yeni mobil cihazların sayısında artış başlamıştır. Bu gelişmeler ile mobil iletişim ve dolayısıyla mobil medya için yeni bir dönemi başlatmıştır (Scholari, Aguado ve Feijoo, 2012: 29).

Mobil medyanın gelişiminde en önemli itici güç kuşkusuz akıllı telefon pazarının çok kısa süre içerisinde büyümesidir. *We Are Social and Hootsuite 2017 Küresel Genel Bakış Araştırmasına*

göre halen dünya çapında toplam nüfusun yüzde 67'sine denk gelecek şekilde 5 milyar insan cep telefonu sahibidir ve bunların da yüzde 80'i akıllı telefon sahibidir. Aynı rapor sonuçlarına göre dünya nüfusunun yarısı internet kullanıcısıdır ve dünyanın web trafiğinin yarısından fazlası artık cep telefonlarından gelmektedir. Dijital dünya, 2016'ya kıyasla neredeyse tüm önemli göstergelere göre artan değişim hızı ile 2017 yılında olağanüstü bir büyüme yaşamıştır (Digital in 2017: Global Overview, 2017).

2000'lerle beraber mobil cihaz sayısının artışı medya süreçlerinde daha karmaşık bir yapının ortaya çıkmasını da sağlamıştır. Bu süreçte birçok mobil içerik geliştirilmiştir. Geliştirilen mobil içeriklerde en yaygın türler şöyle olmuştur (Scholari, Aguado ve Feijoo, 2012: 30):

- ✓ Mobil televizyon ve video (televizyon yayını ve isteğe bağlı video hizmetleri)
- ✓ Mobil müzik, zil sesleri, arka fonlar vb. (hem akış hem de indirme modlarında),
- ✓ Mobil oyun
- ✓ Yetişkinler için mobil video ve görüntüler
- ✓ Mobil kişiselleştirme (duvar kâğıtları, resimler, vb.),
- ✓ Mobil kullanıcı tarafından oluşturulan içerikler
- ✓ Mobil yayıncılık (kitaplar ve dergiler),
- ✓ Mobil reklamcılık,

2. MOBİL MEDYANIN TANIMI VE ÖZELLİKLERİ

Akıllı telefon ve tabletlerin kullanımı öncesinde mobil medya fiziksel cihazın veya aracın kendisinin mobil olduğu gerçeğini tanımlamak için kullanılmıştır. Bu nedenle, cep telefonunun yanı sıra, gazeteler, portatif radyolar ve walkmanlar gibi birtakım cihazlara da atıfta bulunulmuştur. Ancak günümüzde mobil medya tanımı için çok daha kapsamlı açıklamalar yapılmaktadır.

Mobil kavramı hareket halinde bulunan kişi veya grupların bilgi edinmelerine yardımcı olan ve birbirleri ile iletişim kurmalarını sağlayan, taşınabilir, son kullanıcıya hitap eden elektronik araçları ve bu teknolojilerin sunduğu servis ve hizmetleri kapsamaktadır (Özel, 2013: 216).

Yeni medyanın bir alt dalı olarak değerlendirilen mobil medya, cep telefonu ve tablet bilgisayarlar başta olmak üzere zamandan ve mekândan bağımsız olarak internet erişime olanak tanıyan cihazlar aracılığı ile sağlanan içeriği ifade etmektedir. Mobil medya özellikle internetin yaygınlaşması sonrasında eğlence faktörünün kişilerin birincil taleplerinden biri olması ile ön plana çıkmıştır.

Mobil medya aracılığı ile sunulan hizmetlere bakıldığında hizmetlerin kullanıcılara haber ve bilgilendirme servisleri aracılığıyla belli konularda bilgilendirme yapmak, oyun, eğlence, reklam ve promosyon gibi faaliyetleri yürütmek olduğunu söyleyebiliriz. Mobil medya aynı zamanda kullanıcıların gücünü de hizmetlerine yansıtmakta ve kullanıcılarının da kendileri ve markalar ile etkin bir şekilde bu alanda yer almalarını sağlamaktadır.

Mobil medyanın içerik paylaşımına imkân veren cihazlar genel olarak cep bilgisayarları, mp3 çalarlar, taşınabilir medya oynatıcıları, telefonlu cep bilgisayarları, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar ve netbooklardır. Öte yandan bu araçlar üzerinde yapılmış araştırmaların mobilizasyon kavramının önemini yeterince yansıtmadığı da ileri sürülmektedir. Ishi'ye göre mobilizasyon tamamen fiziksel yer değiştirme olarak algılanmamalıdır. Mobilizasyon insan etkileşiminin birbirine bağlı en az üç boyutuyla daha geniş bir bağlamda anlaşılmalıdır. Bu boyutlar mekânsal, zamansal ve durumsal mobilizasyondur. Mekânsal mobilizasyon fiziksel yer değiştirmeyi yani mobilizasyonun ilk etki eden yüzünü göstermektedir. Zamansal mobilizasyon hızlanma ve zamandan tasarruf etme gibi mekânsal

mobilizasyonun sonuçlarını temsil etmektedir. Bu iki boyut mobilizasyondan kaynaklanan işlevsel verimliliği göstermektedir. Durumsal mobilizasyonda ise mobil telefonların toplumsal yaşamdaki etkileri ön plana çıkmaktadır (Özel, 2013: 235).

İnternet ve medyanın birleşiminden meydana gelen mobil medya birçok kitle iletişim aracının özelliğini bünyesinde barındırması ile birden fazla cihaz ve ara yüzden ulaşılabilen bir teknoloji özelliği göstermektedir. İnternet teknolojisindeki gelişmeler sayesinde mobil telefonlar, internet erişimine açılmaları sayesinde zamandan ve mekândan bağımsız bir şekilde iletişime olanak tanımıştır. Bu sayede gerek internet üzerinden içerik sunan işletmeler gerekse geleneksel işletmeler, cep telefonu ve tabletler modelini temel alan veri hizmetleri sunmaya başlamışlardır. Mobil medya 5 boyuttan meydana gelmektedir ve burada ifade edilen tüm boyutların meydana gelmesinden oluşmaktadır (Feldmann, 2005: 6–7):

- Ağlar, donanım ve yazılım (teknoloji boyutu)
- Bağlantı (Hareketlilik boyutu)
- Entegrasyon (İçerik boyutu)
- Etkileşimlilik (interaktif boyut)
- İçerik Üretimi (Organizasyonel boyut) mobil medyayı meydana getirmektedir.

Günümüzde cep telefonları, arama yapılabilen basit mekanizmalardan çok daha fazlası haline gelmiştir. İşlevsel açıdan, “dijital çağın İsviçre çakısına benzetilen akıllı telefonlar sadece metin yazmak için değil, aynı zamanda fotoğraf çekmek, müzik dinlemek ve kredi kartı bilgilerinizi dijital bir cüzdan olarak tutmak için de kullanılmaktadır. Özellikle modern toplumlarda geceleri uyuyana kadar cep telefonları insanların yanlarındadır (Kim, 2013: 42). Mobil cihazların kendi içindeki çeşitliliğinin artması farklı sosyoekonomik gruptaki insanların bu cihazlara daha kolay erişimini beraberinde getirmiştir. Dolayısıyla mobil cihazların günlük hayatımızdaki yeri ve toplumdaki etkisi, büyük ölçüde artmaktadır. Cep telefonu biçimindeki kablosuz iletişimin sayesinde mobil telefon aboneliği, 1990'ların ortalarından, 2003'e kadar, ilk kez ana hat aboneliklerini geçmeyi başarmıştır (Centre for Learning Sciences and Technologies 2011: 13).

Mobil medya çağında sadece haberlere erişim için değil, aynı zamanda bu bilgileri üretme ve paylaşma fırsatı sunma imkânı vermesi, gazeteler gibi geleneksel medya karşısında mobil medyanın önemini ortaya koymaktadır. Haber içerikleri ve haber içeriklerinin ücretlendirilmesi, eski haber medyasının iş modeli ile bütünleşmiş ve basın kuruluşları her yerde sürdürülebilirlik stratejileri geliştirmişlerdir (Westlund, 2013: 6).

Mobil medya ile önceki dijital medya formatları arasındaki belki de en önemli fark, günümüzün akıllı telefonlarının, diğer mobil kullanıcılara veya web uygulamalarına ses, video ve görüntü yakalama ve gönderme olanağıdır. Bu nedenle, mobil medyadan yararlanan uygulamaların çoğunun, başkalarının gönderdiği veya gördüklerini başkalarına gösterme ve başkalarının gönderdiği mesajlara (örneğin Twitter, Twitpix, Facebook Mobile, vb.) yorum yapma becerisine odaklanmış olması şaşırtıcı değildir (Lewis, Pea ve Rosen, 2010: 351).

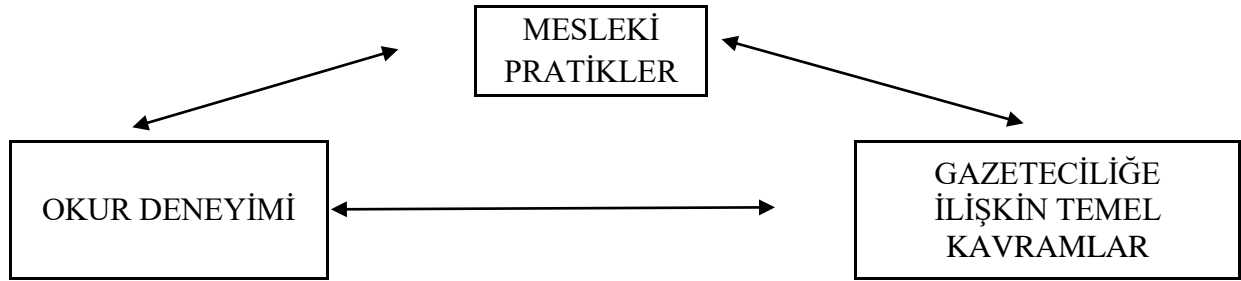
3.MOBİL MEDYA VE GAZETECİLİK

Mobil gazetecilik, akıllı telefon veya tablet kullanarak haber toplama ve sunma süreci olarak tanımlanabilir. Haber bültenleri ve yayıncılıkta yeni eğilim olarak haber atlatmada gazetecilik pratiğinde yeni standart haline gelme potansiyeline sahip bir kavram olarak gelişmiştir.

Teknoloji ve gazetecilik günümüzde, hiç olmadığı kadar birbiriyle etkileşim içerisindedir ve yeni teknolojik gelişmeler sonucunda teknolojik araçlar gelişmiş kameralar kadar uygun mobil uygulamalarla da gazetecilerin iş yapış pratiklerinde etkili olabilmektedir (Narin, 2015: 1).

Mobil gazetecilik habere erişimin yanı sıra haberin üretimi ve gazetecilik aktörlerinin yeniden tanımlandığı gazetecilik alanı olarak ortaya çıkmış ve mojo adı ile kavramsallaştırılmış; gündelik yaşamın her anına yayılan gazetecilik eyleminin giderek öne çıkan bir biçimdir (Özyal ve Tosun, : 60). Perreault ve Stanfield (2018: 2)'e göre de mobil gazetecilik cep telefonu ve tablet gibi mobil cihazlar kullanılması, içeriğin paylaşılması ya da her ikisini de ifade etmektedir. Yapılan araştırmalar da alana yeni giren gazetecilerden bu becerilere sahip olmalarının beklendiğini göstermektedir. Cameron (2008: 1) mobil gazeteciliği gazeteciliğin taşınabilir ekipmanlar ile yürütülmesi biçiminde tanımlamıştır. Mobil gazeteci ise haber üretme sürecinde mobil cihazları kullanan profesyoneller olarak açıklamıştır.

TV yapımcısı, gazeteci ve akademisyen Ivo Burum, mobil gazeteciliği videografi, fotoğraf, yazım, kurgu ve yayıncılık konularını bir arada tutan, bütünsel bir multimedya hikâye anlatımı ile yürütülen gazetecilik şeklinde tanımlamıştır. Hikâye, mobil gazetecilik üretiminde anahtardır ve mobil gazetecilik seviyesini ve türünü tanımlamaktadır (Karhunen, 2017: 6).



Şekil 1: Mobil Gazetecilik Etki Alanı
Kaynak: Özyal ve Tosun, 2017: 70.

Mobil gazetecilik süreci haberin üretim ve dağıtım sürecini etkileyen bir gelişim göstermektedir. Mobil uygulamaların da yardımı ile haber sağlayıcıları mobil departmanlar oluşturabilmekte; mobil gazeteciler ise mobil gazete üretimlerini haber süreçlerine dâhil edebilmektedir. Bu süreçte okurların gazete ile etkileşimleri de farklılaşmış, habere erişimde zaman ve mekân kısıtı ortadan kalkmıştır. Ayrıca okuyucu da haber üreticisi haline gelmiş, gazeteciliğin temel değerleri mobil pratiklerle yeniden tanımlanır hale gelmiştir. Şekil 1'de mobil gazeteciliğin birbirleriyle etkileşimli bir biçimde dönüştürdüğü temel unsurlar gösterilmiştir.

Mobil gazetecilik pratikleri açısından haber üretimi profesyonel gazeteciliğinin yanında yurttaş gazeteciliğini de kapsamaktadır. Hadland da mobil gazeteciliğin üç farklı türünün olduğunu belirtmektedir (akt. Özyal ve Tosun, 2017: 69).

- ✓ “Kullanıcı Tarafından İçerik Üretimi: Olay yerinde bulunan amatör tanıklar kurgulanmamış olan ham veriyi göndermektedirler.
- ✓ Yurttaş Gazeteci Tarafından İçerik Üretimi: Kişi kendi materyalini toplamakta ve büyük yayıncılara aktarmaktadır.
- ✓ Profesyonel Gazeteci Tarafından İçerik Üretimi: Gazeteci mobil telefon ile sesli/görüntülü haber öykülerini üretmekte, olay yerinden gerçek zamanlı olarak içeriğini kaydetmekte, düzenlemekte ve yüklemektedir.”

4. MOBİL GAZETECİLİĞİN GELİŞİMİ

14 Şubat 2004'te New York Times, ilk kez bir sayfada cep telefonuyla çekilmiş bir fotoğraf yayınlamıştır. Bu fotoğrafta ise, bir önceki gün New York'ta iki cep telefonu devleri Cingular ve AT & T Wireless arasında birleşmenin resmi imza töreninden bir an gösterilmiştir (Quinn, 2009a: 7). New York Times'ın ön sayfasında bir cep telefonuyla çekilen fotoğraftan beş buçuk yıl sonra televizyon muhabiri Jeremy Jojola, sadece bir cep telefonu ve Qik adlı ücretsiz bir web tabanlı yazılım kullanarak canlı bir rapor hazırlamıştır. 20 Ağustos 2009'da Jojola, New Mexico'daki KOB-TV'ye bir hikâye yayınlamak için bir dış yayın kamyonu yerine sadece bir iPhone ve Qik yazılımı kullanmıştır (Quinn, 2009a: 7) Kısacası Qik gibi bir yazılım ve bağlı bir cep telefonu ile gazeteciler, beş saniyelik bir sürede canlı video yayınlatabilmektedir ve bunun için hiçbir kamyon, tripod, yayın kameraları veya kabloları gerekmemektedir (Quinn, 2009a: 7). 6 Nisan 2007'de bir silahlı kişinin ABD'de Virginia Tech kampüsünde ateş açarak onlarca kişiyi öldürmesi sırasında ise bir lisans öğrencisi olan Jamal Alba'nın cep telefonu ile yaptığı çekimleri CNN alıp yayınlamış ve bu görüntüler birkaç gün içinde CNN web sitesine milyonlarca hit almıştır (Quinn, 2009b: 7).

Yaşanan bu gelişmeler mobil gazetecilik kavramının ortaya çıkmasında belirleyici olmuştur. Mobil gazetecilik (mojo) kavramı ilk olarak ABD'de Gannett gazetesi çalışanları tarafından 2005'de kullanıldığı gibi aynı zamanda, Florida Fort Myers'ta gazetecilerin haberleri toplayıp yaydıkları yeni yolları anlatan The News Press adlı bir projenin kod adıdır. Projenin temel amacı sadece muhabirlerin değil, izleyicilerin de haber aktarımı yapabilmemesinin sağlanması olarak açıklanmıştır (Narin, 2015: 4).

Özellikle son birkaç yıl içerisinde çevrimiçi videoların arzında ve tüketiminde önemli bir artış meydana gelmiştir. Sosyal medya şirketleri ve medya kuruluşları, izleyici kitlesinin daha fazla video çekme ve yayınlamasına çalışmaktadır. İsteğe bağlı video hizmetleri ve video paylaşımı web siteleri geleneksel televizyonun baskınlığını tehdit etmektedir. Çevrimiçi videonun yükselmesinin önemli bir nedeni ise çevrimiçi videoları ceplerimize getiren mobil teknolojidir (Karhunen, 2017: 5).

Akıllı telefonlar verilerin daha ucuz ve güvenli bir şekilde iletilmesini sağlamaktadır. Medya ajansı Zenith'e göre, dünyanın dört bir yanındaki tüketiciler, 2015 yılında akıllı telefonlarda ve tabletlerde çevrimiçi video izleyerek günde yaklaşık 20 dakika geçirmişlerdir. Zenith, mobil video tüketiminin 2018 yılına kadar günde 33 dakikaya ulaşacağını öngörmektedir ve bu büyümenin yakında sona ermesi de olası değildir. 2017 yılında, telekomünikasyon şirketi Ericsson ise mobil video trafiğinin 2022'ye kadar yıllık yüzde 50 oranında artacağını tahmin etmektedir (Karhunen, 2017: 5).

Son yıllarda, haber kuruluşları kendi haber odalarında mobil haberciliği benimsemişlerdir. Bazı basın kuruluşları multimedya gazetecilerini istihdam etmiş ya da mevcut çalışanları mobil gazetecilik konusunda eğitmiştir. Örneğin, ABD'de, TV istasyonları her yıl daha fazla multimedya gazetecisi kullanmaktadır. Bu dönüşümün önemli bir nedeni ise maliyet tasarrufu sağlamaktır (Karhunen, 2017: 8). Mobil gazetecilikte haber akışını sağlayan tek bir kişi olabilir ve bu kişinin bir profesyonel olmasına gerek yoktur. 2011'de *Occupy Wall Street* hareketi sırasında yaptığı mobil yayınlarla tanınan Tim Pool, mobil gazeteciliğin, haberin üretim süreçlerinin dönüşümü açısından tanımlanmasında önemli aktörlerden birisi kabul edilmektedir (Özyal ve Tosun, 2017: 69).

5. MOBİL GAZETECİLİK TÜRLERİ

Web Yayını: Web Yayını internet veya web’de içerik yayınlamak olarak tanımlanır. Günümüzde internetin ana bilgi kaynağı olarak internette bazı olay raporlarını veya içeriklerini yükleyen herkes web sunucusu olarak görülebilir (Umair, 2016: 2).

Kişisel dijital yardımcılar: Kişisel dijital yardımcılar sınırlı kapasiteye sahip küçük cihazlardır. Küçük ekranlara sahipler ve son zamanlarda bazı temel işlevleri yerine getirmektedir.

Dijital kameralar: Dijital kameralar, bir olayı kaydetmek için hızlı ve verimli araçlardır. Dijital kameralar, yüksek kaliteli görüntüler ve videolar çekmek için kullanılan cihazlardır.

Akıllı telefonlar: Günümüzde akıllı telefonlar herkes tarafından yaygın olarak kullanılmaktadır. Her kişinin akıllı telefonlara erişimi vardır ve akıllı telefonlar, kameralar, müzik çalarlar vb. ek işlevleriyle iletişim kurmak için kullanılan küçük taşınabilir cihazlardır. Mobil kameralar, şu anda canlı raporlama ve mobil gazeteciliğin ana kaynağıdır.

SMS: Kısa mesajlar aynı zamanda yaygın bir bilgi kaynağıdır. Bu servisler kullanılarak bilgi çok hızlı yayılır.

6. MOBİL GAZETECİLİĞİN GELENEKSEL GAZETECİLİĞE SUNDUĞU AVANTAJLAR

Mobil iletişim teknolojilerinin gelişimi ve mobil medyaya ilişkin uygulamaların yaygınlaşması, habercilik alanında önemli değişim ve dönüşümlerin yaşanmasına neden olmuştur. Bu değişim ve dönüşümün temelinde, mobil telefonların habere, “her an, her yerde ulaşılabilir olma” özelliğini katması yatmaktadır. “Her an, her yerde” haber anlayışı, profesyonel habercilerin üretim pratiklerini ve haber merkezlerinin organizasyon yapısını derinden etkilerken bir yandan vatandaşlara haber tüketme anlamında yeni mecralar sunmuştur. Mobil gazetecilik, uygulayıcılarına birçok avantajlar sunan bir sistemdir. Genel olarak mobil gazeteciliğin özelliklerini şu şekilde açıklamak mümkündür: (Narin, 2015: 5)

- ✓ Kolaylık: Mobil gazetecilik kolay bir aktivitedir. Özellikle gazetecilerin haber geçmek için kullandıkları aygıtların kullanımının yaygın kullanımı için, hikâye anlatmayı geliştirme ve haber malzemelerini toplamayı kolaylaştırması beklenmektedir.
- ✓ Canlı ve alandan yayında artış: Mobil gazetecilik sayesinde, haberciler haberleri anında aktarabilme olanağına sahiptir.
- ✓ Etkileşim kapasitesi.
- ✓ Mobil gazetecilikte kullanılan aygıtların taşınabilir ve ucuz olması
- ✓ Yer bazlı mobil aygıtların daha özel /özellikli izleyici kitlelerine ulaşabilmesi
- ✓ İnanırcılık
- ✓ Kamera karşısında inandırıcılık: Kamera kullanımının yasaklı olduğu yerlerden de görüntü alma imkânı sunabilmesi
- ✓ Daha az istihdam: Mobil gazetecilerin birkaç kişinin yapacağı işi tek başına yapabilmesi sayesinde haber kuruluşları için daha az istihdam mümkün olabilecektir.
- ✓ Zamandan tasarruf: Gazeteci dilediği zaman ve mekânda haberini yapıp ileticeği için zaman tasarrufu sağlanmaktadır.

İnternetin ortaya çıkışı, çevrimiçi arama ve sosyal medyadaki gelişmelerle birlikte haberlerin üretim, dağıtım ve izlenirliğini değiştirmiştir. Gazeteler artık haberlere erişimin kapı bekçisi değildir. Sosyal medyanın yükselişi ve çevrimiçi haberlerin ve düşüncenin yaygınlığı, profesyonel gazetecilerin ayrıcalıklı bilgi dağıtıcısı olarak hareket ettiği geleneksel gazete modeline karşı bir meydan okumayı oluşturmaktadır (Umair, 2016: 4).

Mobil gazetecilik, artan hareketlilik ve erişimden başka avantajlara da sahiptir. Son derece gelişmiş kameralar, uygulamalar ve eklenti ekipmanlarının geliştirilmesi, gazetecilerin yaratıcılıklarını keşfetmelerine ve akıllı telefonlarını sadece kriz veya yüksek riskli durumlarda kullanmalarına izin vermez, aynı zamanda yayın kalitesinde haber, hikâye ve belgesel filmleri sürekli olarak izleyicilere ulaştırır.

Günümüzde izleyiciler artık haberler için internete ve cep telefonuna yönelmektedir. Bu değişikliğe cevaben, The New York Times ve The Guardian gibi büyük günlük gazeteler, web sitelerini “sürekli” veya “genişletilmiş” haber masaları haline getirmiştir. Böylece insanlar cep telefonu aracılığıyla son dakika haberleri takip edebilmektedir (Quinn, 2009a: 19).

Mobil gazeteciler için haber geçmenin ilk seviyesi son dakika haberleri geçmektir. Web sitesi için kısa içerik, kısa mesaj veya sözlü rapor veya bir etkinlik sahnesinden birkaç cümle iletilir veya cep telefonlarıyla çekilen fotoğrafları veya videolar haber merkezine gönderilebilir. Pew Center’ın Değişen Haber Odası raporunda birçok editör, mobil gazeteciliğin haberlere “büyük bir değer” kattığını belirtmiştir (Quinn, 2009a: 23).

7.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Dijitalleşen dünyada medya büyük bir dönüşüm içindedir. Bu süreçte tüketicilerin medyadan beklentileri değişmektedir. Tüketicilerin yaşadığı bu davranış değişiklikleri onların haber alma alışkanlıklarına da yansımaktadır. Bu araştırma, geleceğin gazetecileri olan iletişim fakültesinde eğitim gören gazetecilik bölümü öğrencilerinin, gazeteciliğin geleceği olarak görülen mobil gazetecilik alanındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. İnternetin ve sosyal medyanın hayatın her alanına girmesiyle birlikte gazetecilik de bu dönüşümden payına düşeni almıştır. Basılı gazetelerin tirajları her geçen gün düşmüş, sektör basılı gazeteden çok internet gazeteciliğine ve mobil gazeteciliğe yönelmiştir. Çağımızın en önemli değerinin zaman olduğu düşünüldüğünde gazeteciler için haberi hızlı sunmak, okuyucular açısından ise habere hızlı ulaşmak birincil öncelik haline gelmiştir. Her ne kadar internet ve sosyal medya haberin hızlı ulaşımı konusunda avantajlar sağlıyorsa da güvenilirlik konusu her zaman tartışmalıdır. Bu nedenle haberin sosyal medyadan yayılması ile geleneksel medya kuruluşlarının mobil araçları vasıtasıyla yayılması arasındaki rekabet devam etmektedir. Bu çalışmada geleneksel medya haberciliği ile dijital medya haberciliğinin en önemli ayağı olan mobil haberciliğin bu rekabetine yönelik bir durum analizi yapılmış ve iki mecranın geleceği, geleceğin gazetecilerinin gözünden betimlenmiştir.

7.1 Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden yüz yüze görüşme ve derinlemesine mülakat teknikleri birlikte kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle sosyolojide en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir. Neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir (Chadwick, 1984:102). Steward ve Cash (1985:7) görüşmeyi önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanmıştır.

Nitel araştırma yöntemleri, katılımcıların davranışlarının “niçin”ini anlamaya yönelik olarak gerçekleştirilmektedir. Nitel yöntemler kişilerin yargıları, deneyimleri ve algıları ile subjektif görüşlerini toplamaya yönelik bir araştırma tekniğidir. Nitel yöntemler, nicel yöntemlerden gerçekçilik, duruma yönelme, değişkenler arasındaki ilişkilerin ölçümünün zor olması, yorumlama, derinlemesine tanımlama, öznel olması gibi özellikler ile ayrılmaktadır. Betimsel bir analizle gerçekleştirilen çalışmada İstanbul il sınırları içinde faaliyet gösteren üç ayrı iletişim fakültesi gazetecilik bölümü öğrencilerinin mobil gazetecilik uygulamaları ile ilgili görüşlerine betimsel analizle incelenmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden

belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen veriler önce sistematik bir biçimde okuyucuya sunulmaktadır. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır, nede- sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım & Şimsek, 2013:256).

Araştırmada kullanılan soru formu Twentify tarafından 2017 yılında gerçekleştirilen “Haber Tüketicisi 2.0 Araştırması” referans alınarak hazırlanmıştır. Amaç tüketicilerin dijital medya kanal tercihlerini ortaya çıkarmak, ilgi alanlarını tanımlamak, paylaşım motivasyonlarını anlamak ve bu bulgular ile medyadaki pazarlama dünyasına içerik alanında tüketici iç görüşlerini sunmak olan Türkiye genelinde uygulanan Twentify’in araştırmasında yer alan ifadeler kapsam olarak geliştirilerek kullanılmıştır. Araştırmaya katılan toplam 20 öğrenci ile yüz yüze görüşülmüştür. Mülakatlar yaklaşık 30 ile 45 dakika sürmüştür ve kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Kayıt altına alınan bulgular sonrasında analiz edilmiştir. Katılımcıların tamamının görüşleri araştırmaya dahil edilmiştir.

7.2 Bulgular

Araştırmaya katılanlara öncelikle basılı gazete satın alıp almadıkları ve haberi hangi mecradan aldıkları sorulmuştur. Katılımcıların verdikleri yanıtlar incelendiğinde çoğunlukla basılı gazete satın almadıkları, haberi öncelikle internetten (internet sitelerinden ve mobil uygulamalardan) sonrasında ise sosyal medyadan almayı tercih ettiklerini belirttikleri görülmüştür. “Mümkün olduğunca” basılı gazete almayı tercih ettiğini söyleyenlerin ise “haberi farklı görüşlere sahip gazetelerden alıp tek bir görüşe maruz kalmadığını” belirttiği görülmüştür. Basılı gazete satın aldığını belirtenler yalnızca beş kişidir.

Araştırmaya katılanlara mobil araçlardan gazete okuyup okumadıkları ve onları mobil medyadan gazete okumaya yönlendiren nedenlerin ne olduğu sorulmuştur. Katılımcıların neredeyse tamamı “ulaşımının kolay olması, mobil medya araçlarının hafif, taşınması kolay ve pratik olması, habere anlık olarak ulaşılabilmesi, yorum yapabilme olanağı ile interaktif olması, ücretsiz olması ve son dakika haberlerine ve güncel haberlere erişebilmesi” gibi nedenlerle mobil araçlarla gazete okuduklarını belirtmiştir. Yalnızca tek bir katılımcı, mobil araçlarla gazete okumadığını, bu yöntemin “gazete okuma hazzı vermediğini” belirtmiştir.

Araştırmaya katılanlara akıllı telefonlarında herhangi bir gazete markasının uygulamasının olup olmadığı, varsa, neden o gazeteyi ve uygulamasını tercih ettikleri sorulmuştur. 8 katılımcı telefonlarında herhangi bir gazetenin uygulamasının olmadığını belirtmiştir. Bu katılımcılar çoğunlukla haberi sosyal medyadan aldıklarını belirtmişse de gazetelerin mobil sitelerine bağlanarak haber okuduğunu belirtenler de olmuştur. 12 katılımcı akıllı telefonunda gazetelerin mobil uygulamasının olduğunu belirtmiştir. En sık kullanılan mobil uygulamalar Habertürk ve Hürriyet’tir. Bu iki kuruluşun uygulamaları “kullanımının kolay olması, içeriğinin okuyucuya hitap etmesi ve yazar kadrolarının iyi olması” gibi nedenlerle tercih edilmektedir. Bunların haricinde katılımcılar BirGün, Cumhuriyet, Sabah, Fanatik, Mynet, Sözcü, Yeni Şafak, Akit, NTV gibi çok farklı görüşte ve kesimde yayın politikası sürdüren gazetelerin ve medya kuruluşlarının uygulamalarına da akıllı telefonlarında yer vermektedirler.

Katılımcılara gazete haberlerine yorum yazmayı tercih edip etmedikleri, yazıyorlarsa en çok hangi kategorilerde yorum yazdıkları sorulmuştur. Yalnızca bir katılımcının hemen her habere yorum yazdığı, üç kullanıcının “bazen” yorum yazdığı (siyaset, spor ve köşe yazarlarının yazılarına), 12 katılımcının hiç yorum yazmadığı ve 4 katılımcının ise genellikle yazmadığını ancak yazsaydı spor haberlerine yorum yazacaklarını belirttikleri görülmüştür.

Araştırmaya katılanlara mobil medyada gazete okurken tercihlerinin kısa ve öz haberler mi, yoksa daha detaylı haberler mi olduğu sorulmuştur. 8 katılımcı “duruma göre değişeceğini” belirtmiştir. Bu katılımcılar, toplum genelini ilgilendiren özellikle siyaset haberlerinde detay aradığını, ancak daha aktüel ve magazin haberlerde kısa ve öz haberleri tercih ettiğini belirtmiştir. Üç katılımcı “ilgilendiği haber olması durumunda en ince ayrıntısına kadar öğrenmek istediği için” detaylı haberleri tercih ettiğini, sekiz katılımcı ise her koşulda kısa ve öz haberleri tercih ettiğini çünkü “detaylarda boğulmak istemediğini” belirtmiştir. Bir katılımcı ise haberlerde görsele daha fazla yer verilmesini ve haberin içeriğinin kısa ve öz tutulması gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılara mobil medyadan haber okurken köşe yazarlarının yazılarını da okuyup okumadıkları sorulmuştur. Beş katılımcı köşe yazarlarını hiç okumadığını, üç katılımcı ise genellikle okumadığını belirtmiştir. Hiç okumayanlardan biri “köşe yazarları fikirlerini empoze etmeye çalıştığı için” okumadığını belirtmiştir. 12 katılımcı ise köşe yazarlarını okuduğunu, bunlardan beşinin özellikle takip ettiği köşe yazarlarının olduğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılanlara mobil medyadan gazete okumanın güvenilirliği hakkında ne düşündükleri ve onlara göre güvenilir haberin sosyal medyadan mı yoksa geleneksel medyadan mı yer aldığı sorulmuştur. 7 katılımcı, haberleri geleneksel medyadan aldığını çünkü “sosyal medyada bilgi kirliliğinin çok fazla olduğunu” belirtmiştir. 8 katılımcı, her iki platformdan da takip edilebileceği, sosyal medya haberlerinin daha hızlı verilmesi nedeniyle tercih edilebileceğini, ancak haberin güvenilirliğinin geleneksel medya kuruluşlarından doğrulanması gerektiğini belirtmiştir. Bir katılımcı “haber doğruluğuna önem verdiğini”, bu nedenle kimin verdiğinin bir önemini olmadığını belirtmiştir. Bir katılımcı da “güvenilirlik probleminin geleneksel medyada da olduğunu”, en azından sosyal medya haberlerinin daha hızlı olduğunu belirtmiştir. 3 katılımcı ise sosyal medyanın hızına vurgu yaparak sosyal medyadan takip edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Katılımcılara mobil medyadan gazete okurken haberin kaynağını sorgulayıp sorgulamadıkları ve haberin doğruluğunu teyit etmek için hangi kuruluşları tercih ettiği sorulmuştur. Bir katılımcı haberin kaynağına nadiren baktığını, bir katılımcı ise haberin kaynağının belli olmaması durumunda detaylarını araştırdığını belirtmiştir. Diğer katılımcıların hepsi kaynağı sorguladığını belirtmiştir. Katılımcılar haberi teyit etmek için “teyit.org, Hürriyet, AA, DHA, TRT, Star TV ve diğer ulusal gazeteleri” kullandığını belirtmiştir. Ayrıca haberi “farklı görüşleri alabilmek için hem “yandaş medyadan” hem de “muhalif medyadan” karşılaştırdığını belirten de vardır. Bir katılımcı da kaynağın şüpheli olması durumunda resmi kuruluşların açıklamalarını takip edeceğini belirtmiştir.

Yapılan mülakata katılanlara sosyal medyadan okuduğu haberleri diğer sosyal medya mecralarından paylaşıp paylaşmadığını, paylaşılan haberlere ilişkin bağlantılara gidip gitmedikleri sorulmuştur. 7 katılımcı bir haberi sosyal medyada paylaşmayacağını belirtmiştir. Çünkü “kendi görüşleri doğrultusunda çeşitli haber kanallarını takip eden takipçilerinin zaten o habere çoktan ulaşmış olacağını düşündüğünü” öne sürmüştür. Bir katılımcı eğer tüm toplumu ilgilendiren bir haberse paylaşacağını belirtmiş, 12 katılımcı ise haberleri hemen her zaman paylaştığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamı da zaten paylaşılan bir habere ilişkin linklere gideceğini belirtmiştir.

Araştırmaya katılanların mobil haber site ve uygulamalarında yer alan reklamlar hakkındaki görüşleri de sorgulanmıştır bunun için reklamsız okuyabilmek için mobil medya gazetelerine ücret ödemeyi tercih edip etmeyecekleri sorulmuştur. Bir katılımcı “reklam görmekten

fazlasıyla sıkıldığını, habere ulaşmak için çaba göstermekten yorulduğunu, başka sekmelere gitmek istemediğini” belirterek “kesinlikle” ödeyeceğini belirtmiştir. Bir katılımcı, “reklamsız olmasının ilk anda kulağa mantıklı geldiğini, ancak işletmelerin reklam gelirleri ile bütçelerini artırebileceklerini ve varlıklarını sürdürebileceklerini, bu nedenle de reklama karşı olmadığını” belirtmiştir. İki katılımcı “bağımsız kalabilmeleri için ödeyebileceğini” belirtmiştir. Reklamsız versiyona para ödemeyeceğini belirten bir katılımcı “zaten ücretsiz olduğu için mobil medyayı tercih ettiğini, bu nedenle uygulamayı kullanırken hiçbir ücret ödemeyeceğini”, bir katılımcı, “hangi kuruluşa ödeyeceğine göre değişeceğini”, iki katılımcı “başka medya kuruluşuna geçeceğini”, iki katılımcı “ödemenin gereksiz olduğunu”, iki katılımcı “ödeme gücüne bağlı olduğunu”, beş katılımcı, “reklamın rahatsız etmediğini” belirtmiştir. Üç katılımcı ise ücret ödemeyeceğini belirtmiş ancak herhangi bir sebep ileri sürmemiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Geleneksel medyayı adeta sil baştan yenileyen dijital medyada yaşanan gelişmeler her geçen medyanın yapılanmasına olan etkisini artırıyor. İnternet ilk ortaya çıktığında gazetelerin geleceği tartışılmaya başlanmış ve geleneksel gazetelerin internet gazeteleri karşısında ayakta durup duramayacağı konusu hakkında tezler üretilmiştir. Teknoloji o kadar hızlı gelişmiştir ki daha bu tezler tartışılırken web 2.0 teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle beraber multimedya tabanlı dijital gazeteler ortaya çıkmıştır. Akıllı telefonlarda yaşanan gelişmeler cep telefonları ile interneti tek bir paydada buluşturmuştur. Ortaya çıkan mobil medya dijital medyada bir dönüşüme neden olmuştur. Mobil medya hem kullanıcıyı hem de üreticiyi etkilemiştir. Çünkü kullanıcı haberi daha hızlı alırken, üretici de mobil medya aracılığı ile haberi anında paylaşmaya başlamıştır. Bu özellikle sosyal medyada yaşanan gelişmeler ile daha da hızlanmıştır. Kullanıcıların mobil medyaya hızlı adaptasyonu sonucunda mobil medyanın ortaya çıkarttığı “bireysellik” – “hız” ve “mobilizasyon” kavramları haberciliğe de etki etmiştir. Geleneksel medyanın en önemli haber kaynaklarından biri olan baskılı gazete mobil medyanın bu etkisi altında kalmış ve bir yandan kendisini mobil medyaya uyarlamak zorunda kalmış diğer yandan da mobil medya ile ayakta kalma mücadelesi vermiştir.

Üniversitelerde eğitim gören iletişim fakültesi gazetecilik bölümü öğrencilerinin katıldığı bu araştırmada, geleceğin gazetecileri genel itibariyle basılı gazete satın almadıklarını, mobil gazetecilik uygulamalarını erişimin kolay olması, mobil olması, her an ulaşılabilmesi gibi nedenlerle tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Habertürk ve Hürriyet’in en sık tercih edilen mobil gazetecilik uygulamaları olduğu, genellikle yorum yazmanın tercih edilmediği, haberin içeriğine göre detaylı haberi tercih edebilecekleri ancak kısa ve öz haberlerin uygun olduğu, köşe yazarlarının genellikle takip edildiği, sosyal medyadaki bilgi kirliliği nedeniyle haberin geleneksel medyadan teyit edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hız için sosyal medyanın, güvenilirlik için ise geleneksel medyanın tercih edilebileceğini, haber kaynağının sorgulandığı, haberlerin genellikle sosyal medyada paylaşıldığı ve paylaşılan linklere gidildiğini belirten katılımcılar, mobil haber kaynağının reklamsız versiyonu için ücret ödemek istemediğini söylemişlerdir. Araştırmada elde edilen bulguların yorumu özetle aşağıdaki derlenmiştir:

- Katılımcılar basılı gazete satın almıyorlar.
- Mobil gazetecilik uygulamaları erişim kolay olması, mobil olması, hafif olması, her an ulaşılabilmesi gibi nedenlerle tercih ediliyor.
- Habertürk ve Hürriyet en sık tercih edilen mobil gazetecilik uygulamalarıdır.
- Genellikle yorum yazmayı tercih etmiyorlar.
- Haberin içeriğine göre detaylı haberi tercih edebilecekleri ancak kısa ve öz haberlerin daha uygun olduğunu düşünüyorlar.
- Köşe yazarlarını genellikle takip ediyorlar.

- Sosyal medyadaki bilgi kirliliği nedeniyle haberin geleneksel medyadan teyit edilmesi gerektiğini düşünüyorlar.
- Hız için sosyal medyanın, güvenilirlik için ise geleneksel medyanın tercih edilebileceğini düşünüyorlar.
- Haber kaynağını sorguluyorlar.
- Haberleri genellikle sosyal medyada paylaşıyor ve paylaşılan bağlantılara gidiyorlar.
- Reklamsız versiyon için ücret ödemek istemiyorlar.

Ortaya çıkan bu bulgular beraberinde iki önemli soru ve sorunu da getirmiştir. Mobil medya işletmeleri reklamı sevmeyen ve bu uygulamalara abonelik için para vermek istemeyen tüketiciden nasıl bir fayda elde edecektir? Mobil medyanın en önemli mecrası olan sosyal medyada yaşanan güven sorunu bu mecra tarafından nasıl çözülecektir?. Ekonomik anlamda gelişemeyen işletmeler kar maksimizasyonu yapamadıkları zaman yaşam eğrilerinde ölümü görür. Tüketicisinden herhangi bir gelir elde edemeyen mobil medya mecralarında yer alan yerel işletmeler nasıl ayakta kalacaktır? Mobil haber kaynakları ABD yönetim ve kontrolünde olan sosyal medyaya bağımlı halde gelişmesi hem haberin tarafsızlığını hem de manipülasyonuna olumsuz etki edecektir. Bu geleneksel – basılı – gazeteler için bir avantaja dönebilir ve tüketiciler güvenilir haber almak adına bu mecraı kullanmaya devam etmesine neden olabilir.

KAYNAKÇA

BÜKER, M. (2013) “Televizyon Teknolojisi ve Yeni Medya”, Müge Demir (ed), *Yeni Medya Üzerine Yeni İletişim Teknolojileri*, Konya: Literatürk Yayını.

CAMERON, C. (2008). Mobile Journalism: A Snapshot of Current Research And Practice, Technology, Education and Ethics Conference.

Centre for Learning Sciences and Technologies (2011) *Contextualised Mobile Media for Learning*, Maastricht.

CHADWICK , B.A. (1984). Social Science Research Methods. New Jersey: Prentice Hall.

Digital in 2017: General Overview (2017) <https://wearesocial.com/special-reports/digital-in-2017-global-overview>, (Erişim: 18.03.2018)

FELDMANN , V. (2005) Information Age Economy: Leveraging Mobile Media, NY: Physica Verlag.

KARHUNEN, P. (2017) Closer to the Story? Accessibility and Mobile Journalism, Reuters Institute Following Paper, University of Oxford.

KIM, HYUNG MIN. (2013) “Mobile Media Technology and Popular Mobile Games in Contemporary Society”, *JMM*, Vol. 8, No. 2, ss. 42-54.

KÖROĞLU, O. (2010) “Mobil İçerik, Arayüz ve Kullanıcı Deneyimi” , Galatasaray Üniversitesi 6. Teknoloji ve İletişim Günleri, 2010.

NARİN, B (2015) “Mobil Telefonlar ve Gazetecilik: Mobil Haber Üretimi ve Habere Mobilden Erişim”, *20. Türkiye İnternet Konferansı*, 1-3 Aralık 2015, İstanbul Üniversitesi.

ÖZEL, S. (2013) “İletişimde Mobilizasyon ve Mobil Hayatın Bilimsel Çalışmalardaki İnşası”, Müge Demir (ed), *Yeni Medya Üzerine Yeni İletişim Teknolojileri*, Konya: Literatürk Yayını.

ÖZYAL, B.; Tosun, G.E. (2017) “Dijital Gazeteciliğin Gelişen Bir Formu Olarak Mobil Gazetecilik”, *Akdeniz Üniversitesi İletişim Dergisi*, Sayı 28, ss. 60-81.

PERREAULT, G.; STANFIELD, K. (2018) "Mobile Journalism as Lifestyle Journalism?", *Journalism Practice*, Vol 12, Issue 3, ss. 1-18.

LEWIS, S., PEA, R., ROSEN, J. (2010) "Collaboration with Mobile Media – Shifting from 'Participation' to 'Co-creation'", *Social Science Information*, Vol 49, No 351, ss. 351-369.

QUINN, S. (2009a) *Mojo-Mobile Journalism in the Asian Region*, Singapore: Konrad Adenauer Stiftung.

QUINN, S. (2009b) *the Mobile Journalist: From Backpack to Pocket Journalism*, IFRA Special Report, Darmstadt.

SCOLARI, C. A, AGUADO, J. M, C. Feijóo (2012) "Mobile Media: Towards a Definition and Taxonomy of Contents and Applications", *iJIM*, Vol. 6, No. 2, ss. 29-38.

STEWART, C.J.; CASH, W.B. (1985). *Interviewing: Principles and Practices*. Dubuque, IO:Wm. C.Brown Publishing.

UMAIR, S. (2016) "Mobile Reporting and Journalism for Media Trends: New Transmission and Its Authenticity", *Journal of Mass Communications and Journalism*, Vol 6, No 9, ss. 1-6.

WESTLUND, O (2013) "Mobile News", *Digital Journalism*", Vol 1, No 1, ss. 6-26.

YILDIRIM, A. ; ŞİMŞEK, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.418402

TÜRKİYE'DE “YENİ” ASKERİ PERSONEL İSTİHDAMI

Doç Dr. İpek Özkal SAYAN¹
Erdem ÖZGÜR²

Özet

Türkiye’deki kamu personel sistemi içerisindeki dört ana yapıdan biri olan askeri personel sistemi gerek kökenleri gerekse kendine has yapısı nedeniyle idari, adli ve akademik personel sistemlerinden özellikler göstermektedir. M.Ö.209 yılından bu zamana kadar gelen bu yapıda, kuruluşunun gerçekleştiği günden bu zamana kadar önemli değişiklikler yaşamıştır. Bu yapı, son dönemlerde ise aslında başlangıcı Soğuk Savaş’ın sona ermesiyle ortaya çıkan yeni güvenlik algısı üzerinde şekillendirilmiş bir değişimden geçmekte ve bu değişim profesyonelleşme ve uzmanlaşma rüzgârını da arkasına alarak hızlı bir şekilde uygulanmaktadır. Bu çalışmada son dönemde yaşanan değişimler üzerinden TSK personel sisteminin mevcut resminin ortaya konulması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Askeri personel sistemi, subay, astsubay, uzman erbaş, sözleşmeli, uzmanlaşma, profesyonelleşme, güvenlik, Soğuk Savaş. Jandarma, memur.

164

THE “NEW” MILITARY PERSONNEL EMPLOYMENT IN TURKEY

Abstract

Military personnel system, which is one of the four main pillars of public personnel system in Turkey, differs greatly than the remaining administrative, judiciary and academic personnel systems because of its routes as well as its culture. Since its foundation in 209 BC, military personnel system experienced many changes. Recently it undergoes a series of change shaped upon the new security perception which emerged after the demise of Cold War. This paper aims to portray the Turkish Armed Forces military personnel system through these recent reforms.

Keywords: Military personnel system, officer, non-commission officer, special sergent, contractual, specialize, professionalism, security, Cold War, Gendarmerie, employee.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Ankara Üniversitesi, Türkiye, ozkal@politics.ankara.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0001-9004-6667

² Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Türkiye, cozgun76@hotmail.com, ORCID ID:0000-0002-1403-4442.

GİRİŞ

Türkiye’de kamu personel sisteminde dört ana yapı³ bulunmaktadır. Bunların içinde askeri personel sistemi gerek kökenleri gerekse kendine has kültürü ve yapısı nedeniyle diğerlerinden farklı özellikler göstermektedir. M.Ö. 209’da ilk düzenli Türk ordusunun kurulduğu ve bazı değişikliklerle tarih boyunca bütün Türk devletlerinde varlığını sürdürdüğü dikkate alındığında (Gnkur, 2018), bu yapı içerisindeki personelin kendine has bir sistem oluşturması doğal karşılanmaktadır.

Türkiye’deki askeri personel sistemi, öncelikle 1982 Anayasasında da karşılığını bulmakta ve diğer üç sistemden daha kapsamlı hukuki düzenlemelere tabi olmaktadır. Bu çerçevede hali hazırda Türk Silâhlı Kuvvetleri Anayasa ve yasalarca verilen görevlerini, askeri ve sivil personel ile yürütmektedir (Özgür vd.,2017:172). Askeri personel sistemi içerisinde profesyonel olarak istihdam edilen subay, astsubay, erbaş ve erler bulunmaktadır. Bunun yanında zorunlu askerlik hizmetini 1076 Sayılı Yedek Subaylar ve Yedek Askeri Memurlar Kanunu ve 1111 sayılı Askerlik Kanununa göre yürütülen geçici statüler de yer almaktadır. İkinci grupta yer alanlar ise çoğunlukla idari personel sistemi içerisindeki sınıflardan alınan personel ile akademik personel sisteminden gelen kişilerin askeri kurum ve kuruluşlarda çalıştırılması suretiyle oluşmaktadır.

Askeri personel sisteminde zaman içerisinde önemli değişimler yaşanmış ve bu değişimler dünyadaki diğer askeri personel sistemleri ile birlikte ama kendi gerçekliği içerisinde şekillenmiştir. Bu nedenle ele alınacak değişim çabalarının dünya örnekleri ile bir arada değerlendirmesi gerekçeleri anlamlandırmada önem taşımaktadır.

Değişim üzerinden yapılacak ilk değerlendirmede ele alınması gereken husus profesyonelleşme ve buna bağlı uzmanlaşmadır. Profesyonelliğin Türk Dil Kurumunda (TDK:2018) “bir işi kazanç sağlamak amacıyla yapma” olarak tanımlandığı dikkate alındığında, askeri personel sistemi içerisinde değerlendirilecek profesyonelleşmede öncelikle zorunlu askerlik sistemindeki değişimlere bakmak gerekmektedir.

Soğuk Savaş döneminin sona ermesi birlikte güvenliğin salt askeri boyutun ötesine geçerek, siyasi, iktisadi, sosyal ve çevresel yönleriyle bir bütün olarak değerlendirilmeye alınması, bunun yanı sıra 1990’lardan başlayarak ulus devlet rolünü de sorgulayan neo-liberal yaklaşımlar (Özgür ve Erciyes, 2017: 84) askeri personel sistemi üzerinde önemli değişim ihtiyaçları ortaya çıkarmıştır. Bunun yanı sıra ulus devlet anlayışı ile büyük kitle orduları ve hiyerarşik yapıların oluştuğu askeri personel sisteminde yeni kamu işletmeciliği yöntem ve teknikleri üzerinden şekillenen değişim talepleri, bu yapıları bir maliyet-etkinlik meselesi olarak görmüştür. Gelineen noktada askeri yapılar küçültülmüş ve daha fazla uzmanlık gerektiren ve harekât ihtiyaçlarını karşılamadığı düşünülen zorunlu askerlik uygulamasına yönelik yeni düzenlemeler hayata geçirilmiştir. Bu hususlara bir de teknolojiye bağlı uzmanlaşmanın da eklenmesiyle özellikle batı ülkelerinde erinden en üst rütbeli subayına kadar profesyonel askerlerin görev yaptığı profesyonel orduların teşkiline yönelik dönüşümler yaşanmıştır (Özgen,2011:194). Konuya askeri açıdan bakıldığında ise muharebe sahasında askeri tabirle

³ Türkiye’de kamu personel sistemi idari, adli, akademik ve askeri personel alanlarından oluşmakta olup, bu ayırım tarihsel gelişme çizgisi üzerinde kamu idari sisteminin temel yapı taşları üzerine oturmaktadır. Dünyada da bu kapsamdaki ayırım, Antik Yunan’dan günümüze devlet egemenliğinin kendini gösterme şekline bağlı olarak ortaya çıkmıştır. Bugün ise temelini 1982 Anayasasından alan bu sistem genel olarak, her birini düzenleyen ayrı tüzel metinler üzerinden işlemektedir (Güler, 2009: 91; Sayan, 2009).

“göğüs göğüse” çatışmaların geri plana çekilmesi, askeri teşkilat yapılanmasında yaşanan değişimler ve Moskova (2000:2-3) tarafından de ifade edilen askeri ve sivil yapılar ile kültürlerin artan geçişkenliği yarı vasıflı ve kısa sürelerle sistemde kalan insan gücü ihtiyacını da azaltmıştır. Yeni durumda daha küçük ancak kuvvet çarpanı⁴ yüksek yapılara ihtiyaç duyulmaktadır.

Türkiye’de de profesyonelleşmeye yönelik yürütülen çalışmalar başta ABD olmak üzere, batı ülkelerinin ordularıyla kurulan yakın ilişkilere paralel olarak başlamış, Soğuk Savaş sonrası dönemde ise, giderek hız kazanmıştır.(Özgen, 2011:198). Bu noktada personel sisteminde statü bazında ilk uygulamaya 1986 yılında 3269 sayılı Uzman Erbaş Kanunu ile başlanmıştır. Sözleşmeliliğin ilk uygulaması da olan bu statünün profesyonelleşme kapsamında ele alınmasının en önemli nedeni zorunlu askerlik sisteminin yerine devamlılık, teknik ve uzmanlık gerektiren erbaş ve er kadroları için öngörölmüş olmasıdır. Zorunlu sistemin ikinci ayağı olan yedek subaylık sistemine yönelik bu kapsamdaki düzenleme ise 2001 yılında yürürlüğe sokulabilmiştir. 4678 sayılı “Türk Silahlı Kuvvetlerinde İstihdam Edilecek Sözleşmeli Subay ve Astsubaylar Hakkında Kanun” ile geçilen bu sistemle bir nevi kısa ancak profesyonel hizmet ihtiyacını karşılayabilecek sürelerde yapılan sözleşmelerle öncesinde yedek subaylarla karşılanan küçük rütbeli subay ihtiyacının karşılanması amaçlanmıştır.

Sözleşmeli statüye yönelik olarak uygulamaya geçilen son adım ise 2011 yürürlüğe giren 6191 sayılı Sözleşmeli Erbaş ve Er Kanunudur. Teknik ve devamlılık gerektiren kadrolar için gereken uzman erbaşlara ilave olarak iç güvenlik harekâtı ve sınır güvenliği gibi alanlarda da profesyonel personel kullanımının amaçlandığı sözleşmeli erbaş ve er sistemi ile iyi eğitilmiş ve profesyonel istihdamı öngörölmüş, bunun yanında daha küçük ve modüler bir askeri teşkilatlanma hedeflenmiştir.

Sözleşmeli personel istihdamının askeri personel sistemine getirdiği önemli bir sorun statü ve istihdam şeklinin çeşitliliğinin artması, TSK insan gücü yapısında kısmen karmaşık bir yapının oluşmasına sebebiyet vermesidir. Bu husus özellikle sözleşmeli subay ve astsubaylar ile muvazzaf subay ve astsubay arasındaki bazı özlük hakları ile görevlendirme önceliği üzerinden ön plana çıkmaktadır. Uzman erbaşlar ile sözleşmeli erbaş ve erlerde ise bir nevi aynı statü için iki ayrı statü oluşturulmanın sorunlarıyla karşı karşıya kalınmaktadır. Tüm bunların yanında gerek askeri personel sisteminde temin sınırlamalarının kendi iç düzeni içerisinde olması gerekse emir komuta hiyerarşisi içerisinde olan personelin kontrol ve görevlendirmelerinin daha kolay yapılabilmesi nedeniyle, idari personel sistemi için öngörülen yardımcı hizmetler için de uzman erbaş istihdamı yoluna gidilmektedir⁵.

Sözleşmeli istihdamının getirdiği en büyük dönüşüm ve belli çevrelerce sorun alanı ise askerliğin bir yaşam tarzından meslek olgusuna doğru kaymasıdır. Görev şartları ağır olan askeri ve jandarma tipi yapılarda kurum kültürünün kişilerin davranışlarını değiştirme ve belirleme düzeyinin, kişilerin kurum kültürünü etkileme düzeyinden çok daha yüksek olması beklenmektedir. Bu nedenle söz konusu yapılarda adaylar “biçimlendirilmeye en yatkın

⁴ Kuvvet çarpanı olarak belirtilen kavram muharebe sahasında önemli katkılar sağlayan ve karşı taraf üzerinde ciddi etkiler bırakan faktörleri tanımlamaktadır. Bu noktada muhaberenin kaderini de etkileyebilecek olan kuvvet çarpanlarına silahlı insansız hava araçları (SİHA) örnek olarak verilebilir.

⁵ Son dönemlerde berber, terzi açığı gibi muharebe destek hizmetlerine yönelik uzman erbaş temininde de artış görölmektedir.

oldukları çağda” sisteme alınarak; kurum kültürünün hem birey ve alt-gruplar düzeyinde türdeş tutulmasına hem de zaman boyutunda değişmez kılmaya çalışılmaktadır (Akyürek vd., 2014:19). Bu husus aynı zamanda temel eğitim safhasında adayların gelecek yaşamlarını birlikte şekillendirmelerini, bu süreyi birlikte yaşamalarını ve kurum içinde çok kullanıldığı şekilde ortak gayeye birlikte yönelmelerini sağlamaktadır. Şüphesiz ki bu özellik “askerliğin yaşam tarzı olduğu” anlayışının temelini oluşturmaktadır. Ancak kişilerin askeri personel sistemine sözleşmeli olarak yükseköğretimden ve belirli bir olgunluğa eriştikten sonra girmeleri ve kısa süreli bir eğitim birlikteliği yaşamaları nedeniyle, askerliğe yaşam tarzından ziyade meslek algısıyla yaklaşılmalarına neden olmaktadır. Askerlik kurumsaldan mesleki yapıya doğru kaymakta ve manevi değerlere, adanmışlığa önem verilen bir kültürden, bireyciliğin ve kişisel hedeflerin öne çıktığı bir mesleki yapıya doğru evirilmektedir (Caforio;2006: 21). Askerlik içerisindeki cesaret ve disiplin gibi değer ve erdemlerin yerini, stratejik düşünme ve teknik uzmanlık almaktadır (Serra; 2011: 72). Yine yukarıda bahsedilen türdeş kültürün her personelin sahip olduğu kültürle sorgulanmasını da bu anlayış beraberinde getirmektedir.

Askeri personel sisteminde son dönemde uzmanlaşma ve öz yetenek üzerinden de ele alınabilecek olan dönüşüm ise Jandarma Genel Komutanlığı ve Sahil Güvenlik Komutanlığının TSK bünyesinden çıkarılması ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 36. maddesine “*Jandarma Hizmetleri Sınıfı (JHS)*” ve “*Sahil Güvenlik Hizmetleri Sınıfı (SGHS)*” eklenmesidir. Bu değişim hukuken askeri statüsü olmayan ancak gerek toplumsal gerekse kurum kültürü açısından askerliği tam olarak yaşayan bir memur statüsü oluşturmuştur. Kısaca söz konusu düzenleme ile 657 sayılı Kanuna tabi ancak özlük haklarını başka personel kanunlarından alan bir memur kitlesi ortaya çıkarmıştır. Yani JHS ve SGHS personeli bir nevi görevde memur, mali ve özlük hakları açısından ise asker konumundadırlar.

Yukarıda da belirtildiği kısaca açıklandığı gibi askeri personel sistemindeki bu değişimler sadece son dönemde ortaya çıkan “olağanüstü durumlar” sonucunda oluşmamıştır. Nitekim özellikle AB uyum süreci içerisinde hemen hemen tüm raporlarda bu değişimlere yönelik tespitlere rastlamak mümkündür ve değişimin alt yapısı 2000’li yılların başından itibaren hazırlanmıştır (Özgür ve Erciyes, 2017). Ancak söz konusu köklü değişimlerin aynı anda ve kısa bir sürede hayata geçirilmesi, yeni sistemin işlemeye başlamasıyla birlikte birçok düzenleme yapılmasını da beraberinde getirmiştir Şüphesiz ki yeni düzen hem idari personel sistemi hem de askeri personel sistemi açısından önemli sorun potansiyeline sahip yeni bir alan doğurmuştur.

SONUÇ

Profesyonelleşme sürecine genel olarak, toplumda var olan işbölümü, toplumsal iktidar ilişkileri, eğitim sistemi, ekonomik pazar ve siyasal sistem, meslek içi ilişkiler, meslekler arası ilişkiler gibi farklı alanlar çerçevesinde, çok yönlü ve tarihsel gelişimi de içeren bir biçimde yaklaşmak gerekmektedir (Siegrist,1990:178). Bu çerçevede profesyonelleşme TSK gibi organizasyonlar için bir anlamda rasyonalizasyon, resmi eğitim, sıralı ve hukuki bir iç düzen, liyakate dayalı sistem, kariyer sistemi, sistematik disiplin ve tam zamanlı hizmet anlamına gelmektedir (Bayley,1985: 13). Yeni dönemde askeri personel sistemindeki değişimlerin profesyonelleşme, uzmanlaşma ve sivil asker işbirliği kapsamında önümüzdeki süreçte de

devam edeceği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda önem arz eden husus, bu sistemdeki değişimin profesyonelleşme ve uzmanlaşmayı merkeze alarak, teknolojik değişimlere ayak uyduracak şekilde, ancak sistemin temel değer yargılarını zedelemeyen ve toplumsal gerçeklikten kopmadan dinamik bir süreç içerisinde yönetilmesi gereğidir.

KAYNAKÇA

AKYÜREK, S., KOYDEMİR, F.S. vd (2014). SİVİL-ASKER İLİŞKİLERİ VE ORDU-TOPLUM MESAFESİ. BİLGESAM Yayınları, Ankara.

BAYLEY, D. (1985). PATTERNS OF POLICING: A COMPARATIVE INTERNATIONAL ANALYSIS. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.

CAFORIO, G. (2006). HANDBOOK OF THE SOCIOLOGY OF THE MILITARY. Springer Science* Business Media, LLC. Italy.

GÜLER, B. A. (2009). TÜRKİYE’NİN YÖNETİMİ-YAPI. İmge Yayınevi, Ankara.

MOSKOS, C., WILLIAMS, J. A., SEGAL, D. R. (2000). ARMED FORCES AFTER THE COLD WAR. The Postmodern Military. (Ed.: Charles C. Moskos, John Allen Williams, David R. Segal), Oxford University Press, New York.

SAYAN Ö., İ. (2009). TÜRKİYE’DE KAMU PERSONEL SİSTEMİ: İDARİ, ASKERİ, ADLİ, AKADEMİK PERSONEL AYRIMI. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 64(1), 201-245.

ÖZGEN, C. (2011), TÜRK SİLAHLI KUVVETLERİ’NDE PROFESYONELLEŞME ÇALIŞMALARI. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 13 (1), 192-208.

ÖZGÜR, E., ERCİYES, E. (2017). KAMU YÖNETİMİNDE YAŞANAN DÖNÜŞÜMLERİN İÇ GÜVENLİK SEKTÖRÜNE YANSIMALARI. Güvenlik Bilimleri Dergisi, 6 (1), 77-107.

ÖGÜR, E., vd. (2018). İDARE HUKUKU. (Editör: Erdem ÖZGÜR), Jandarma Sahil Güvenlik Akademisi Yayınevi, Ankara.

SERRA, N. (2011). DEMOKRATİKLEŞME SÜRECİNDE ORDU. (Çeviren: Şahika Tokal), İletişim Yayınları, İstanbul.

SIEGRIST, H. (1990). PROFESSIONALIZATION AS A PROCESS: PATTERNS, PROGRESSION AND DISCONTINUITY, (Eds. Rolf Torstendahl, Rolf, Burrage Michael) Professions in Theory and History; Rethinking the Study of the Professions, Sage, London, 177-201.

<http://www.tsk.tr/TskHakkinda/Tarihce>, 24/04/2018.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5adf223b3558f7.23690913, 24/04/2018.

Mevzuat

09.07.1927 tarihli ve 1076 Sayılı Yedek Subaylar ve Yedek Askeri Memurlar Kanunu.

12.07.1927 tarihli ve 1111 sayılı Askerlik Kanunu.

23.07.1965 tarihli ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu.

10.08.1967 tarihli ve 926 Sayılı Türk Silahlı Kuvvetleri Personel Kanunu.

25.03.1986 tarihli ve 3269 Sayılı Uzman Erbaş Kanunu.

22.03.2011 tarihli ve 6191 sayılı Sözleşmeli Erbaş ve Er Kanunu.

03 Haziran 2012 tarihli ve 6318 sayılı Askerlik Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

11 Şubat 2017 tarihli ve 6771 Türkiye Cumhuriyeti Anayasasında Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun.

25 Ağustos 2017 tarihli ve 694 sayılı Olağanüstü Hal Kapsamında Bazı Düzenlemeler Yapılması Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.418922

İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN DOĞU KARADENİZ TURİZMİNE OLASI ETKİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Cemile BAHTİYAR KARADENİZ¹

Dr. Öğr. Üyesi Saffet SARI²

Öğr. Gör. Ata Bahri ÇAĞLAYAN³

Özet

İklim yeryüzünde tüm beşeri faaliyetler üzerinde etkilidir. Küresel ısınmanın yol açtığı iklim değişiklikleri başta tarım olmak üzere, sanayi ve tüm ekonomik faaliyetler üzerinde farklı düzeylerde etki göstermektedir. Ekonomik faaliyetler içerisinde turizm sektörü, doğal ve beşeri çevre koşullarına bağlı olarak gelişim göstermektedir. Dolayısıyla turizm, bu değişimlerden tarımdan sonra en çok etkilenen sektör olmaktadır. İklim değişikliği açısından Türkiye riskli ülkeler grubunda bulunmaktadır. Ülkemiz ve çevresinde mevcut iklim bölgelerinin yer değiştirmesi, kıyılarında deniz seviyesinin yükselmesi, sel ve taşkınların görülme sıklığı ve ekstrem hava olaylarının artışı yaşanabilecektir. Dolayısı ile insanın da içinde bulunduğu doğal yaşamı, ekolojik sistemleri ve sosyoekonomik hayatı, çölleşme ve kuraklık gibi doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilecek önemli sorunlar beklenmektedir. İklimi oluşturan unsurlardan sıcaklık, yağış ve nem koşullarında ve su kaynaklarındaki değişiklikler sonucunda turizm sektöründe tür, sezon ve destinasyon merkezleri açısından değişimler kaçınılmazdır. Bu çalışmada, iklim değişikliğinin Doğu Karadeniz turizmüne etkileri, mevcut koşullar neden sonuç ilişkisi içerisinde ele alınarak, ilgili literatür ışığında değerlendirilmiştir. Türkiye’de özellikle yayla turizmde en etkili olan bölgenin iklim değişikliği ile karşılaşabileceği yeni koşullara uyum sağlayabilmesi ve sürdürülebilir turizm faaliyetleri için öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İklim değişikliği, yayla turizmi, Doğu Karadeniz, turizm

The POSSIBLE EFFECTS of CLIMATE CHANGE on EASTERN BLACKSEA TOURISM

Abstract

Climate is influential on all human activities on earth. Climate change, due to global warming, affect the industry and all economic activities, especially agriculture, at different levels. Tourism sector within economic activities make progress depending upon natural and human environmental conditions. Therefore, these changes primarily affect the tourism after agriculture. Turkey is in the group of risky countries in terms of climate change. The change of existing climate zones around our country and around us, the increase of sea level on the shores, the frequency of floods and floods, and the increase of extreme weather events. Therefore, significant problems are anticipated that can directly or indirectly affect the natural life, ecological systems and socioeconomic life, desertification and drought that the human being has. As a result of changes in temperature, rainfall, humidity and water resources factors that constitute climate, some alterations in tourism sector such as type, season and destination centres are inevitable. In this study, the effects of climate change on East Black Sea Region tourism have been evaluated in the light of related literature discussing current circumstances in cause and effect relationship. Some suggestions have been developed for the region which is the most effective in plateau tourism in Turkey to get into new conditions due to climate change and sustainable tourism activities.

Keywords: Climate change, plateau tourism, East Blacksea Region, tourism

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Ordu Üniversitesi, Türkiye, cbkaradeniz@gmail.com,

² Ordu Üniversitesi, Türkiye, saffetsari@gmail.com

³ Ordu Üniversitesi, Türkiye, caglayanata@hotmail.com

GİRİŞ

İklim, herhangi bir yerde uzun yıllar boyunca gözlemlenen hava koşullarının (meteorolojik olayların) ortalama durumudur. Günümüzün iklim özellikleri iyi bilinerek yakın geçmiş ile olan farkı doğru bir şekilde ortaya konulabilir ise geleceğe yönelik iklimsel değişiklikler de tahmin edilerek sosyo- ekonomik faaliyetlere yönelik planlama yapılabilir.

1. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİ

Kömür ve petrol ağırlıklı fosil yakıtların kullanımının sanayi devrimi ile başlaması ve II. Dünya Savaşı sonrası yaygınlaşmasıyla atmosfere büyük miktarda karbondioksit salınmıştır. Bunun yanında başta orman olmak üzere doğal bitki örtüsünün tahrip veya yok edilmesi, arazi kullanımını değişiklikleri ve şehirleşme gibi beşeri nedenler atmosferin ısı tutma kapasitesini tetikleyerek doğal sera etkisini kuvvetlendirmiştir (Kadıoğlu, 2005, Babuş,2005). İklim değişikliği küresel ısınmanın en önemli sonucudur. Sıcaklık, yağış, buharlaşma ve rüzgâr gibi iklim elemanlarında uzun sürede meydana gelen önemli değişikliklerin nedeni iklim değişikliğidir (EPA 2007, Türkeş, 2007). Türkiye örneğinde görüldüğü gibi değişimin derecesi ve süresi (bölgesel olarak ısınmanın yerine soğuma; yağış azlığı yerine, yağış artışının etkili olduğu dönemler) bölgesel farklılıklar göstermektedir (Nişancı, A.2007;90).

Sayısal iklim analizleri ile geleceğe yönelik iklim değişikliği öngörülleri bulunmaktadır. İklimlerin değişimi dünyanın giderek ısınması, buzulların erimesi, ekstrem hava olaylarının ve sıklığında ve şiddetinde önemli artışlar, deniz seviyelerinin yükselmesi, yağış rejimlerinin değişmesi, iklim kuşaklarının yer değiştirmesi, kuraklık, çölleşme gibi birçok değişikliğe neden olacaktır. Ekolojik sistemlerdeki bahsedilen değişiklikler insan yaşamını başta, içme suyunun azalmasına neden olarak sağlıktan tarıma, enerjiden turizme kadar doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemeye başlamıştır (İncecik, 2007). Bilim insanları iklim değişikliği senaryolarını tarım, ekoloji, ekonomi, nüfus, politika, arazi kullanımı, enerji, endüstri ve teknolojik olarak değerlendirilmektedir (Lise, 2002, Gürkan, 2005, Üstün, 2011).

1.1. İklim ve Turizm

Turizm, sanayileşme ve şehirleşmeye bağlı olarak II. Dünya Savaşından sonra barış ve huzur ortamının da etkisiyle tüm dünya ülkelerinin dikkatini çekerek kalkınma planlarında yerini almıştır. Dünyanın en hızlı büyüyen sektörü olan turizm, Dünya Turizm ve Seyahat Konseyi (WTTC) tarafından “dünyanın en büyük endüstrisi, istihdam ve refah yaratan en büyük işvereni”, şeklinde tanımlanarak ekonomik gelişme için bir çıkış yolu olarak görülmektedir.

Her hangi bir yerin turist çekebilme potansiyeli, turizmin üç A’sı olarak nitelendirilen çekicilikler (attractions), erişim (accessibility) ve konaklamaya (accommodation) bağlıdır. Çekicilikler, turizm yer seçiminde rol oynayan coğrafi kaynaklardır ve turistlerin bir alanı ziyaret etme isteğini doğurur. Turistler gittikleri yerde tatillerini iyi geçirebilmeleri için iklim koşullarının fiziksel bir rahatlık sunmasını beklerler. Turizme katılmalarında etkili olan güdüler tatmin olmalı veya tatil süresince tasarlanan aktif veya pasif rekreasyon faaliyetleri rahatsızlık duymadan gerçekleştirebilmelidir. Aslında iklim bir tatil destinasyonu için başlı başına bir çekicilik oluşturmaktadır. Dünya genelinde hakim olan kitle turizmi, “deniz, kum, güneş” üçlüsünden oluşan turizmin üç “S” si iklimin uygunluğuna göre gelişim göstermektedir (Özgüç, 2007).

Bir destinasyonun rekabet gücü, sürdürülen turizm türüne uygun ideal iklim koşullarına bağlıdır (Didascalou vd.,2007). Bu gerçeğe iklim yönünden dezavantajlı alanlar, turizm planlamacıları ve turistler tarafından daha az tercih edilmektedir. Öte yandan iklim şartları bir destinasyonun temel çekiciliği de olabilir. Bir çok batı Avrupa ülkesinin destinasyon tercihinde öncelikle iklim koşullarını dikkate aldıkları belirtilmektedir. Norveç gibi kuzey ülkeleri, seyahatlerin %84’ünü güneşten daha çok yararlanabilecek ülke ve bölgelere Arap ülkeleri ise aksine bir tercih yapmaktadır (Corobov, 2007, Jorgensen, Solvoll, 1996).

Küreselleşmeye toplumsal, mekânsal ve ekonomik açılardan olmak üzere üç boyutta katkıda bulunan turizm, küresel ısınmadan da en fazla etkilenen sektörlerden biridir. (Viner, Agnew 1999). Turizmin gelişimi ile iklim değişikliği arasındaki etkileşim, karmaşık bir özelliğe sahiptir. Güncel hava durumu ile meteorolojiye ve uzun dönemli iklim değişikliği ile klimatolojiye bağımlı sektör öncelikle tarım ve yanında turizmdir. Turizm, geniş yelpazede açık alanlarda gerçekleşen rekreasyonel faaliyetlere dayalıdır. Rekreasyonel aktivitelere katılanların buldukları ortamın, iklim koşullarından veya hava durumu şartlarından memnuniyet derecesi olarak tanımlanabilen *iklim konforu* yer seçiminde önemli bir etkidir (Güçlü, 2010).

Üç tarafı denizlerle çevrili Türkiye'nin iklimi, engebeli topografya ve orografik özellikleri nedeniyle yöresel boyutta değişiklik gösterebilmektedir. Çeşitlilik gösteren iklim yapısı ile iklim değişikliğinden en fazla etkilenecek ülkelerden biri olan Türkiye'nin farklı bölge ve yöreleri iklim değişikliğinden farklı ölçü ve biçimde etkilenecektir (Öztürk, 2002).

Çalışma alanı, Türkiye'nin Karadeniz coğrafi bölgesinin Ordu ili ile Gürcistan sınırı arasındaki Doğu Karadeniz Bölümü'nü kapsar (Şekil 1).

Şekil 1. Çalışma Alanı: Doğu Karadeniz Bölümü (Yükseklik Haritası)



Kaynak: Özçağlar, Doğu Karadeniz Ders Notları

1.2. Doğu Karadeniz Bölgesinde Turizm

Araştırma sahasında yaylalar, Artvin'in doğusundan Gürcistan sınırından başlar genellikle ormanın üst sınırı üstünde daha çok Alpin çayırıklarının yaygın olduğu 2000-2200 metre ve daha yüksek platolarda yoğunlaşarak (Kadırga, Ayder, Yusufeli, Kaçkar, Elevit vd.) Samsun ili sınırına kadar devam eder. Türkiye'de Doğu Karadeniz bölümü kıyıya, birbirine ve bir yerleşim birimine oldukça yakın, zengin bitki örtüsüyle (yeşil turizm) kaplı çok sayıda yaylaya sahiptir. Bölüm ahşap mimari yapıların en güzel ve çarpıcı örnekleri ile süslenmiş dağlık yerleşme düzeni (kırsal turizmi), sıcak su kaynakları (termalizm), klimatizm ve alpinizm olanakları ile yayla turizmine en uygun dağlık alanlara sahiptir (Doğaner, 2001).

Bölgede yaylacılık faaliyetleri öncelikle kırsal kesimde yaşayan ve göçebe hayvancılıkla uğraşan yöre halkının kültürel miras olarak gördüğü en önemli faaliyetlerindedir. Ayrıca ülkemizin en fazla göç veren illerine sahip bölgede büyük şehirlere göç etmiş veya halen kırsalda yaşayan yöre halkı için yaylaya çıkmak, nostalji yaşamak ve yılın belirli bir zamanında yayla şenliklerine katılmak biçiminde sürdürülmektedir. Yaylaya çıkma çevre sorunlarıyla boğuşan günümüz toplumunda, temiz ve yeşil bir doğada dinlenmek, kentlerin yarattığı baskı ve stresten uzaklaşmak için rekreasyonel ve sportif amaçlı geliştirilen turizmi faaliyetleri olarak görülmektedir.

Doğu Karadeniz yaylaları, tatil ve dinlenme amacıyla (Artvin-Yusufeli, Rize- Ayder), hem tatil hem de hayvancılık amacıyla (Trabzon-Düzköy, Kadirga, Ordu-Çambaşı, Perşembe), sadece hayvancılık amacıyla (Rize-Elevit, Kaçkar yaylaları) kullanılmaktadır. Yaylalar rafting, kuş gözlemciliği, ekoturizm, botanik turizmi vb etkinlikler ile günümüzde en çok ilgi çeken sahalara haline gelmektedir. Bölgede yayla turizmi etkinlikleri geniş bir yelpazeye sahiptir. Sadece Trabzon'da her yıl 35-40 adet yayla şenliği yapılmaktadır. Ordu ilinin 1850 m. rakımlı Çambaşı Yaylası Kış Sporları ve Kayak Merkezi bölgenin önemli kış turizm merkezi olma potansiyeline sahiptir. Ayrıca yayla Türkiye'nin denize en yakın kayak tesisi ünvanına (61 km.) sahip olduğu gibi, 100 bin dönümlük alanda yayılan 72 obası ile ülkemizin en geniş yaylalarından biridir.



Foto.1.ve 2. Çambaşı Yaylası Kış Sporları ve Kayak Merkezi (Ordu)

1.3.Doğu Karadeniz Bölümünün İklim Özellikleri

Türkiye iklim bölgelerini sınıflandırdığı çalışmasında, 40. enlemin kuzeyindeki sahalara ılıman kuşak olarak isimlendirmiştir. İlıman iklim kuşağında kalan Karadeniz Bölgesi kendi içinde değişmiş hallerine göre kıyı (bölgelerin asli iklimi), geçiş (kıyı ardı) ve dağlık alanların iklimi olarak sınıflandırmıştır (Nişancı,2002, Bahadır, 2011).

Doğu Karadeniz bölümünde mevsimsel sıcaklık farkı fazla olmayıp yıllık sıcaklık amplitüdü düşüktür. Kış mevsimi kıyı kesiminde ve alçak sahalarda ılık, yüksek kesimlerde karlı ve soğuk, yazlar ise diğer kıyı bölgelerimize nazaran serin geçer. Bölümde Ocak ayı ortalama sıcaklığı 4.2°C, Temmuz ayı ortalama sıcaklığı ise 22.1°C olup, yıllık ortalama sıcaklık 13.0°C'dir. Rize çevresindeki yıllık ortalama yağış miktarı, 2000 mm (Rize merkez de 2304 mm) üzerinde olup Türkiye ortalamasının (Türkiye ortalama yağış 574 mm) dört katından fazladır.

Doğu Karadeniz yıl boyunca her mevsim yağış aldığından kuraklığın yaşanmadığı, Türkiye'nin en fazla yağış alan coğrafi ünitesidir. Yıllık toplam ortalama yağış miktarı 842.6 mm'dir. Yaz yağışlarının yıllık toplam içindeki payı %19,4'dür. Rize çevresindeki yıllık ortalama yağış miktarı, 2000 mm (Rize merkez de 2298,8 mm) üzerinde olup Türkiye ortalamasının (Türkiye ortalama yağış 574 mm) dört katından fazladır. Bölümde en az yağış 100 mm. ile ilkbaharda düşmektedir. Aylık ortalama yağış tutarının 50 mm'nin altına indiği tek istasyon Trabzon'dur. Yıllık ortalama nispi nem %71'dir (MGM, 2018). Önal'un (2007) elde ettiği sonuçlara göre, Türkiye'nin yıllık ortalama sıcaklığındaki artış 2,5- 4°C arasında iken, özellikle Ege Bölgesi ve Doğu Anadolu'nun önemli bir kısmındaki artış 4°C'ye ulaşmakta. Yaz aylarında 6°C'ye varan sıcaklık artışları beklenmektedir. Ortalama sıcaklıktaki bu düzeyde bir yükselmenin orman yangınlarından hayvan ve bitki çeşitliliğine ve insan sağlığına kadar çok çeşitli etkileri olacaktır. Sıcaklık artışı ayrıca mevsim geçişlerini de etkileyecek, ülkemiz üzerinde yaz mevsimi ilkbahar ve sonbahar aylarını da kapsayacak şekilde genişleyecektir. Yağış açısından önemli değişiklikler yaşanacak. Özellikle kış aylarında, Türkiye'nin Ege, Akdeniz ve Güneydoğu Anadolu'yu da kapsayan güney bölümünde % 20 ile % 50 arasında azalırken Karadeniz bölgesinin ise aynı oranda olmasa da önemli ölçüde yağış artışıyla karşı karşıya kalınacaktır. Yağışın azalmayıp hatta artması, sürdürülebilir bir yayla turizmini işaret etmektedir.

Tablo.1. Doğu Karadeniz İlleri Ziyaretçi Sayısı (2017)

	Ordu	Giresun	Trabzon	Gümüşhane	Rize	Artvin	Toplam
Turis Sayısı	602.466	156.120	3.050.345	136.494	678.873	344.286	4.832.226

Kaynak: <http://www.doka.org.tr/TR/Yayinlar/BOLGESEL-GOSTERGELER>

2. İKLİM DEĞİŞİKLİĞİNİN DOĞU KARADENİZ TURİZMİNE OLASI ETKİLERİ

Turizm sektörü başta yapısal farklılıkları olmak üzere arz edilen ürün açısından da diğer sektörlerden farklılıklar göstermektedir. Turistik ürün, turizm faaliyetlerinde bulunmak üzere turizme katılanların tüm seyahat ve tatilleri süresince yararlandıkları *mal* ve *hizmet* karmasıdır. Doğu Karadeniz Bölümünün iklim özelliği ve iklimin oluşturduğu bitki örtüsü başta olmak üzere tüm doğal yaşam ve iklim özelliklerinin şekillendiği ve yön verdiği yöre insanın tüm faaliyet ve sosyal davranışları turistik ürün olarak değerlendirilebilir. Öngörülen iklim değişikliği durumunda tüm bölgede turistik ürün olarak kabul edilen mal ve hizmetlerin çekicilik, yararlılık ve kolay elde edilebilirlik özelliklerinin değişebileceği ve kaybedeceği muhakkaktır (İncekara, 2001, Burkart ve Medlik, 1981, Sevim, Ünlüönen, 2010).

2.1. Yayla Turizmine Etkileri

Bölgenin doğal ve kültürel değerleri turizm sektörünün temel ham maddesini oluşturmaktadır. Turistik ürüne dönüştürülebilecek olan bu hammedeler iklim değişikliğinden doğrudan veya dolaylı bir şekilde etkilenecektir. Bölge turizminin en önemli ürünü yaylalarıdır.

Turizm yapısal olarak (okul tatilleri başta olmak üzere) boş zaman aktivitelerine dayalı seyahatler olduğundan mevsimsel dalgalanmaları genellikle bariz bir şekilde hisseder. Ayrıca insanların dinlenmek, tazelenmek, eğlenmek, yeni keşifler heyecanlar yaşama vb. güdülerini tatmin ettiği için lüks bir ihtiyaç olarak, içerde ve dışardaki olumlu gelişmelerden yavaş, içerde ve dışardaki olumsuz gelişmelerden ise çok çabuk etkilenen oldukça kırılgan bir sektördür. Ayrıca turizm sektörü güneşlenme, sıcaklık, rüzgar, yağış ve nem gibi iklim elemanlarına ve dolayısı ile bu elemanların değişikliklerine de bağımlıdır. Bu sebeple turizme mal ve hizmet sağlayan tüm sektörlerden aldığı girdileri çıktı olarak ortaya koyarken iklim değişikliğinden direk veya dolaylı bir şekilde etkilenmesi maalesef kaçınılmazdır (Sevim, Zeydan, 2007). İklim değişikliği nedeniyle yaylaların doğal koşullarında değişiklikler beklenirken, diğer ana turizm merkezlerinde olan doğal koşullardan dolayı iklim konforunun olumsuz bir şekilde değişmesinden dolayı yayla alanlarına olan talebin artacağı da düşünülmektedir.

Öncelikle Doğu Karadeniz kıyı kuşağında yaz aylarında 25-30°C gündüz sıcaklıkları, %72-78 gibi yüksek nem değerleri ile birlikte insanlar üzerinde bunaltıcı (yapış yapış) bir etki bırakmaktadır. Dolayısıyla günümüzde kıyı kuşağındaki bu koşullar ileride daha da rahatsızlık vereceğinden turizmin en belirgin ve ayırt edici özelliği olan rahatlama ve dinlenme ihtiyacı yerine getirilemez durumda olacaktır. Sahil kuşağındaki hava koşulları, öteden beri yapılan yaylacılık faaliyetinin turistik faaliyete dönüşümünü son yıllarda hızlandırmaktadır.

Doğu Karadeniz, yakın gelecekte Arap Yarımadası ve Akdeniz ülkelerinin destinasyonu olacaktır. Yüksek sıcaklık ve çöl manzarasından bunalan Arapların bölgedeki gözde destinasyonu öncelikle Trabzon'dur. Kalabalık bir aile yapısıyla turizme katılan Araplar, konaklama süresince kiraladıkları araçlar ile şehir merkezindeki AVM'lerde gezip alışverişlerini yapmakta, daha sonra ise muhakkak yaylalara çıkıp uzun süre konaklayarak gezip rahatlamaktadır. İlerideki yıllarda iklimdeki değişiklikler ile bu talep daha çok artacağından bölgenin diğer illeri de yeni turist pazarından daha fazla yararlanabilmek adına yatırım projelerini yayla turizmine odaklamaktadır. Bu projelerden biri Ordu- Giresun Havalimanı yöresinin bu konudaki acil ihtiyacını gideren önemli bir alt yapı hamlesi olmuştur. Ordu ve Giresun yöresinin yüksek turistik potansiyele sahip yaylaları ziyaretçilerine hazırlanmaktadır.

Turizm Bakanlığının bölgenin turizm master planı çerçevesinde oluşturduğu Artvin, Rize, Bayburt, Gümüşhane, Trabzon, Giresun, Samsun ve Ordu olmak üzere toplamda 8 ili kapsayan ve 40 yaylanın birbirlerine bağlanacağı 2018 yılında yapımı tamamlanacak "Yeşil Yol" un

geleceğin turizmini oluşturacağı belirtilmektedir (Şekil 2). Yayla koridoru ile 40 noktada oluşturulan turizm merkezlerinde motel, otel, çim kayak tesisleri gibi yörenin coğrafi ve doğal özelliklerine göre tesisler kurulacağı, doğal yapıyı mümkün olduğu ölçüde bozmadan, mevcut yolların iyileştirildiği belirtilmektedir. Projenin hayata geçmesi ile turist sayısı 5'e katlanacağı ve kalış sürelerinin çok daha fazla uzayacağı öngörülmektedir (DOKA).

Şekil 2. Doğu Karadeniz Turizm Master Planı



Yağış rejiminde beklenen değişiklikler özellikle sağnak yağışlar, açılan yayla yolunun çevresinde heyalan olaylarını arttıracak endişesi yaratmaktadır. Projenin bölgenin başta toprak, orman ve diğer ekosistemleri üzerinde değişiklikler yaratacağı üzerine tartışmalar sürmektedir. Devam eden projenin doğabilecek bozulmalara yol açmadan revize edilmesi öngörülmez. Yaylaların bulunduğu yüksek alanlardaki ekolojik bozulmalar bindiğimiz dalı kesmek olacağından buraların çekiciliğini öldürmekle kalmayarak doğada devamlılık olduğundan alt zondaki tarım alanları ve kırsal yerleşmeler üzerinde de olumsuz etkilere yol açabilecektir.

2.2. Kıyı Turizmine Etkileri

Türkiye'nin de içinde bulunduğu Akdeniz ülkelerinde kitle turizmi, deniz seviyesinde yükselme (Akdeniz, 2050 yılına kadar 50 cm yükselecek) ve kıyı erozyonu sebebiyle plajların ve kıyılardaki turistik tesislerin sular altında kalma riski ile karşı karşıyadır. Viner ve Agnew'e göre de; 21. yüzyılın sonlarına doğru tropiklerdeki yüksek basınç kuşağı kuzeye doğru kayacağından, ülkemizin güney kıyılarında 40°C'nin üzerinde aşırı sıcaklıkların ölçüldüğü gün sayısında büyük artışlar yaşanacaktır. Sıcaklık artışı Güney'de Kuzey'den iki kat fazla görülürken, gece sıcaklık artışının gündüzden daha fazla hissedilecek olması ve sıcak rüzgârlar nedeniyle yaz aylarında Akdeniz ve Ege kıyılarının cazibesini yitireceği öngörülmektedir. Günümüzde dahi temmuz ve ağustos aylarında sıcaklıkların yüksek değerler gösterdiği bölgede kıyılarında iklim konforu oldukça düşmektedir (Güçlü,2010). Bu durumda kıyı turizmi için Marmara ve özellikle Karadeniz kıyılarına alternatif alanlar olarak bir yönelme olacağı sıklıkla gündeme gelmektedir. Özellikle Doğu Karadeniz kıyı ve yaylaları, daha fazla yerli ve yabancı ziyaretçiyi ağırlayacaktır. Ayrıca kuzey ülkelerinden güney kıyılarına gelen turistler kendi yaşadıkları yerlerin ısınması sonucu yaz mevsiminin bu bölgede kitle turizmine elverişli hale geleceği, burada yaşayanların iç turizme yöneleceği yurtdışına deniz turizmi için seyahat etme ihtiyacı duymayacakları belirtilmektedir. Bu turist adayları sürekli bulunduğu yerden ayrılma ihtiyaçlarını alternatif turizm faaliyetlerine katılarak gidereceklerdir. Tatile çıkma dürtüleri destinasyonlar arasındaki rekabetin dengesini değiştirerek alternatif turizm faaliyeti olan yayla turizminin parlamasına yol açabilir. Dolayısıyla yazın güneye olan talep Karadeniz bölgesine kayacağından sektörde çalışanların da bölgesel dağılımında mevsimsel olarak değişiklikler yaşanacaktır.

21. yüzyıl içerisinde kar örtülü gün sayısı 1500 m yükseklikte Doğu Karadeniz için %25, Toroslar için ise %50 azalabilecektir. Aynı sorun, 2000 m yüksekliklerde dahi kendini %10 kısalma olarak gösterebilecektir. %100 kar garantili alanlara ise ancak 2500 m. ve üzeri kuşaklarda rastlanacaktır (Kadıoğlu, 2008). Bölgede dağlık alanların cazibesi kış aylarında da devam edecektir.

2.3. Doğa Turizmine Etkileri

İklim değişikliği, doğal ekolojik sistemlerin bileşimini ve üretkenliğini bozacağı düşünülmektedir. İklim, jeolojik ve topografik koşullara göre hidrografik yapı şekillenirken anakaya üzerinde hüküm süren iklim özellikleri toprak tiplerini belirlemektedir. Bir coğrafi alanın toprak, hidrografik ve iklim özellikleri de o sahanın bitki örtüsünün şekillenmesinde önemli rol oynayan faktörlerdendir.

Bölgenin en önemli zenginliklerinden ve ön planda tutulan turistik ürünlerinden biri de bioçeşitliliğidir. Doğu Karadenizde doğal bitki örtüsü, kıyı bölümünde geniş yapraklı ağaçların hakim olduğu nemli ormanlar ve yüksek kesimlerde ise soğuk ve nemli şartlarda yetişen iğne yapraklı ormanlardan oluşmaktadır. 2000 m. yüksekliklerinde Alpin çayırlar katında kurulmuş geçici oba-yayla yerleşmeleri olan yaylaların aşağı kesimleri, nemli iklim koşulları altında gelişmiş zengin bir orman örtüsü ile kaplıdır. Bu kuşağın en önemli türü 1400-1500 m. lere başlayıp, 1800-1900 m. lere kadar yayılış gösteren Doğu Ladini (*Picea Orientalis*) dir. Bu ağaç yer yer Doğu Karadeniz Köknarı (*Abies Nordmanniana*) ile topluluklar meydana getirir (Atalay, 1994).

Yaylalardan dağların zirvelerine kadar çok zengin otsu bitki türleri ile ender olarak görülen bazı odunsu bitkiler yayılış gösterir. Yaylaların turizm açısından en önemli çekiciliklerinden biri de sahip olduğu bu zengin bitki örtüsüdür. Bitki örtüsü olağanüstü doğal görünümün yanında, rekreasyonel faaliyetlere ev sahipliği ile de büyük öneme sahiptir. Nitekim yaylaların özellikle aşağı kesimlerinde bulunan yoğun orman alanları, orman açık hava rekreasyonel faaliyetlerinden kampçılık, piknik, avcılık, doğa araştırmaları yapma, manzara seyri, dinlenme, yürüyüş ve her çeşit açık hava spor faaliyetlerine katılmak için uygundur (Doğaner, 1991, Bekdemir, 2002).

Gürgen, Kayın, Kızıl ağaç, Ihlamur, Kestane, Karaağaç'tan oluşan ormanörtüsünün alt tabakasında yöresel adı "komar" olan orman gülleri bulunmaktadır. Orman altı formasyonda böğürtlen, karayemiş, ayı üzümü, eğrelti otları gibi içerisinde birçoğu yöreye özgü türler dikkat çekicidir. Bu konudaki en büyük kaygı, birçoğu relik ve endemik olan türler üzerinde azalma olacağı üzerinedir. IPCC'nin tahminlerine göre, eğer sıcaklık ortalama 1,5 ile 2,5 derece artarsa; hayvan ve bitki türlerinin yüzde 20 ila 30'u yok olma tehlikesi ile karşı karşıya kalacak, birçok ekosistemin yapısı bileşimi, üretkenliği ve coğrafi dağılışı bozulacaktır. Türlerin iklimdeki değişikliğe ve bozulan yağış, sıcaklık, buharlaşma rejimlerine farklı düzeyde ve biçimde tepki vereceğinden, ekosistemlerin iklim değişikliğine tepkileri 10 ile 100 yıl arasında değişebilecektir.

Yaylalar çevresindeki fauna karaca, tavşan, sincap, porsuk, kurt, çakal, tilki, ayı, yaban domuzu, dağ keçisi ve birçok kuş türünden oluşmaktadır. Ayrıca bölgedeki akarsularda doğal alabalık da yaşamaktadır. İklim değişikliğinden dolayı bu canlıların, doğal yaşam alanlarında bitki örtüsü ve hidrolojik sistemde olabilecek değişikliklerden etkilenmesi olasıdır. Floranın ve faunanın ve yaşam yerleri değiştikçe, yeni gelen türler yüzünden biyolojik çeşitlilikte yerel artışlar olabilecektir. Bölgenin bioçeşitliliğinde diğer bölgelere daha az bozulma ve değişimler beklendiğinden özellikle yaylaların bulunduğu yüksek alanlar doğa turistlerinin ilgisini çekmeye devam edecektir.

İklimsel değişikliklere duyarlılığı en fazla olan ormanların, sıcaklık, yağış, uç olaylar, zararlıların yayılışı ve yangınlardan dolayı değişikliğe uğrayacağı ön görülmektedir (Görmez, 1991). İklim kuşakları ekvator dan kutuplara doğru yüzlerce kilometre kayabilecektir, bunun sonucunda Türkiye, bugün Orta Doğu ve Kuzey Afrika'da hâkim olan sıcak ve kurak iklim

kuşağının etkisine girebilecektir (Türkeş, 2000). Bu durumda bölge yeşil orman örtüsüyle rekabet gücünü arttıracaktır.

Hizmetler sektörü içinde yer alan turizm sektöründe turistlere sunulan mal ve hizmetler başta tarım, hayvancılık, balıkçılık gibi çok sayıda sektörden sağlandığından diğer sektörlerle de ayrılmaz bir ilişki içindedir (Olalı, Timur, 1988). Bu ilişki göz önünde bulundurularak bölgede yaşanacak iklim değişikliği, turizmi doğrudan etkilediği gibi turizme mal ve hizmet sağlayan diğer sektörlerde de yaşanacak değişiklikler ile dolaylı etkilerde bulunmaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye’de iklimde meydana gelebilecek birçok değişiklikten özellikle sıcaklık ve yağışlarda oluşacak anormalliklerden dolayı pek çok sektör olumsuz etkilenecektir. Araştırma sahamızı oluşturan Doğu Karadeniz ise bu değişikliklerden en az etkilenecek ve sorunları en az yaşayacak bölümlerden biridir. Dolayısıyla Doğu Karadeniz ikliminde, rakip ve çekim bölgelerindeki değişikliklere göre çok fazla olumsuz değişiklikler beklenmemesi rekabet gücünü arttırmaktadır.

Doğu Karadeniz bölümü dağları, yamaçları ve yaylaları iklim özellikleri, kaynak suları, orman başta olmak üzere zengin florası ve faunası, kısaca kendine özgü doğal yapısı ile oldukça önemli bir turizm potansiyeline sahiptir. Yaz başlarında bile yer yer kar örtüsü ile kaplı olan yaylalar kışın kayak yapmaya, yaz mevsiminde ise çim kayağı yapmaya elverişlidir. Diğer taraftan yaylalar aktif ve pasif yayla turizmi, dağ ve doğa yürüyüşleri, av, atla gezinti ve binicilik, kayak gibi sportif faaliyetler için de uygundur. Bölgede yayla ziyaretlerinin temel amacı, yaz aylarında kıyının bunaltıcı sıcaklığı ve neminden uzaklaşmaktır. Yaylanın serin havasından yararlanırken doğal pınarlarda soğuk sular içmek ve eşsiz güzellikteki manzaraları seyretmek son derece keyif vericidir. Ancak bu alanlarda yeterince orman içi rekreasyon alanlarının düzenlenmemesi önemli bir eksikliklerdir.

İklim değişikliğinden dolayı turizm merkezleri, turistik ürünler, turizm talebi, turizm sezonu ve turist sayıları değişmektedir (Giles & Perry,1988). Doğu Karadeniz’in yüksek alanlarında gelecekteki değişiklikleri tahmin ederek şimdiden turizm merkezleri oluşturulması yaşamsal önem taşımaktadır. Bölgede sezonun uzatılması için yeni turistik ürünlerin oluşturulmasına yönelik yatırım yapılması gerekir. Sürdürülebilir bir yayla turizmi için kamu yetkililerinin, girişimcilerin, ev sahibi toplulukların ve turistlerin çevre dostu düşünüş tarzını benimsemeleri gerekir.

Gelecekte tatil sürelerinin uzaması, güneye olan talebin kuzeye yöneleceği ve tatil merkezlerin Kuzey’e doğru genişleyeceği öngörülmektedir. Bu olasılığa göre Doğu Karadeniz bölgesinde yer alan yolların gözden geçirilmesi, ek yolların yapılması alınması gereken tedbirlerdendir. Turizm otoritelerinin, yatırımcıların iklim değişikliğinden daha az zarar göreceği alanlara doğru motive edip, bilgilendirmesi ve yönlendirmesi gerekmektedir.

Turizm iç ve dış gelişmeler olumlu ise yavaş, olumsuz ise çok çabuk etkilenen mevsimsel dalgalanmaların yaşandığı, kırılmalı bir sektördür (Mathieson, Wall, 1993). Dolayısıyla Akdeniz kıyılarında belirgin şekilde hissedilecek olan iklim değişikliği nedeniyle görülebilecek olumsuzluklar karşısında talebin tepkisi çok sert düşüşler şeklinde olacaktır. Bu koşullar altında Doğu Karadeniz yaylaları ise yabancı turistler için cazibesini sürdürürken iç turizm için ise çekiciliği her daim sürmektedir.

İklim değişikliğinin turizm sektörü üzerine olumsuz etkilerine karşı alınacak tedbirler arasında öncelikle, yeni kurulacak tesisler için turizm pazarının gözden geçirilmesi ve kuruluş yeri seçiminde iklim değişikliği faktörünün de göz önüne alınması ve iklim değişikliğinden en az etkilenecek bölgelerin seçilmesi gerektiği belirtilmektedir. Burada Doğu Karadeniz bölgesi işaret edilmektedir. Yeni cazibe merkezlerine olan talebi düşürmemek için hizmet kalitesi yükseltilmelidir. Sezon tarihleri değişen iklim koşullarına göre yeniden ayarlanmalıdır. Bunun için seyahat, konaklama ve yiyecek içecek işletmeleri bir bütün olarak tüm turizm

işletmelerinde yöresel özellikler korunup ön plana çıkarılarak modernizasyon sağlanmalı, turistlerin konfor beklentileri karşılanmalıdır.

İklim değişikliğine karşı turizm sektörünün öncelikle iklim değişikliğine neden olan ve turizm sektöründen kaynaklanan sera gazı salınımını azaltması gerekir. Beraberinde iklim değişikliğinden sektörün en az oranda etkilenmesi için bölgesel önlemler alınmalı, erozyonla mücadele ve atmosferdeki CO² emilimi için daha fazla ağaçlandırma yapımları ve yeşil örtüyü korumaya yönelik işletmeciler ve yöneticiler, planlamacılar motive edilmelidir.

Ekonomisi turizme dayanan Türkiye’de iklim değişikliğinin turizm sektörüne olan olumsuz etkilerini azaltmak için iklim değişikliği ve turizm sektörü ile ilgili çalışmalar her bir turizm türü için ayrı ayrı yapılmalıdır. Dört uyarı sözcüğü herkese yol göstermeli: Etkileşimleri ve kaybedilecekleri anlamak, değişiklikleri öngörmek, ortaya çıkan yeni ortama uymak ve uluslararası toplumun ortak çabasına katılarak tepki vermek.

Tüm bu önlemlerin alınabilmesi için personelin eğitimi yine ilk dikkat edilmesi gereken noktadır. Sektörü temsil eden, sektörden doğrudan veya dolaylı faydalanan tüm kesimlerin (yöneticiler, çalışanlar, yerel halk) konuyla ilgili eğitimine öncelik verilmeli, toplumun bilinçlenmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Atalay, İ.(1994) Türkiye Vegetasyon Coğrafyası, Ege Üniv. Basımevi, İzmir.
- Babuş, D.(2005) Küresel Isınma Sorununun Uluslararası Çevre Politikası İçerisinde İrdelenmesi ve Türkiye’nin Yeri, Çukurova Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adana
- Bahadır, M. (2011) Türkiye’de İklim Değişikliğinin İklim Bölgelerine Yansımada Kuzey-Güney Yönlü, Sıcaklık ve Yağış Değişim Öngörülleri, Akademik Bakış Dergisi, Sayı: 26,1-18
- Bekdemir, Ü. (2002) Doğu Karadeniz Bölümünde Gelişmekte Olan Yayla Turizm Merkezlerine Bir Örnek: Bektaş Yaylası, Doğu Coğrafya Dergisi, S.7. 9-35
- Berrittella, M., Bigano, A., Roson, R. et.al.(2006) A general equilibrium analysis of climate change impacts on tourism. *Tourism Management*, 27, 913–924
- Burkart, A. J. Medlik, S. (1981). *Tourism: past, present and future*. Heiremann professional pub., Oxford, London
- Corobov, R. (2007) “Climate change and Moldova’s tourism: Some indirect consequences”, İçinde *Climate Change and Tourism – Assessment and Coping Strategies* (Edit.: Amelung B.; Blazejczyk K.; Matzarakis A.), Maastricht - Warsaw –Freiburg, 173-189.
- Didascalou, E.A.; Nastos, P.T.; Matzarakis, A. (2007) “Spa destination development using a decision support system -the role of climate and bioclimate information”, İçinde *Developments in Tourism Climatology* (Edit. A. Matzarakis, C. R. de Freitas, D. Scott), 157- 165, (http://www.mif.uni-freiburg.de/ISB/ws3/report/dTcl_2007_didaskalouetal.pdf, 15.05.2009)
- Doğaner, S. (1991) Dağ Turizmine Coğrafi Bir Yaklaşım: Uludağ’da Turizm, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Coğrafya Araştırmaları Dergisi, sa:3, s.137-159, Ankara
- Doğaner, S. (2001) Türkiye Turizm Coğrafyası, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Güçlü, Y. (2010) Doğu Karadeniz Bölümü Kıyı Kuşağında İklim Konforu Şartlarının Kıyı Turizmi Yönünden İncelenmesi, *Coğrafi Bilimler Dergisi*, 8 (2), 111-136
- Görmez, K., Türkiye’de Çevre Politikaları Ankara, 1991.
- Giles, A.R. Perry, A.H. (1988). The use of temporal analogue to investigate the possible impact of projected global warming on the UK tourist industry. *Tourism Management*, 19 (1), 75–80.
- Hall, C. M. Higham, J. (Ed.). (2005). *Tourism recreation and climate change*, Channel View Publications, Great Britain: Scott, D. Wall, G. Mcboyle, G.
- Hamilton, J.M. Madison, D.J. Tol, R.S.J. (2005). Climate change and international tourism: A simulation study. *Global Environmental Change*, 15, 253–266
- IPCC (2007). *Climate change 2007: the physical science basis*. (Contribution of Working Group I to the Fourth Assessment Report of the IPCC). Edited by Solomon, S. Qin, D. Manning, M.

- İncecik, S. (2007) İnsan kaynaklı iklim değişimi ve Türkiye. I. Türkiye İklim Değişikliği Kongresi TİKDEK, 11–13 Nisan, İTÜ, İstanbul
- İncekara, A. (2001) Anadolu’da yeni turizm olanakları ve bölgesel kalkınmadaki yeri. İTO Yayın no: 28., İstanbul
- Jorgensen, F., Solvoll, G. (1996) Demand Models for inclusive tour charter: the Norwegian case, *Tourism Management*, 17:1, 17-24
- Kadioğlu, S., Dokumacı, O. (2005) İklim Değişikliği ve Türkiye, Çevre ve Orman Bakanlığı, Çevre Yönetimi Genel Müdürlüğü, Ankara, <http://www.cevreorman.gov.tr>. [13]
- Kadioğlu, M. (2008) Günümüzden 2100 Yılına Küresel İklim Değişimi, İklim Değişimi ve Türkiye, MMOB,13-14
- Kesim, G.A., Çimen, H. ve Alatanlar A. (2007),“İklim Değişikliklerinin Turizm ve Çevre İle Etkileşimi”, *I. Türkiye İklim Değişikliği Kongresi-TİKDEK*, s.462-469.
- Lise, W. Tol, R.S.J. (2002) Impact of climate on tourist demand, *Climatic Change*,55, 429–449
- Marquis, M. Averyt, K. Tignor, M.M.B. Miller, H.L.Jr. Chen, Z. Cambridge University Pres, Cambridge
- Mathieson, A. Wall, G. (1982) *Tourism: economic, physical and social impacts*. Longman Inc. New York
- Meteoroloji Genel Müdürlüğü, (2018) Veri değerlendirme, Nisan, <https://www.mgm.gov.tr/veridegerlendirme/il-ve-ilceler-istatistik.aspx?k=undefined&m=RIZE>,
- Morlot, J.C. Agrawala, S. (2004). The benefits of climate change policies. OECD
- Nişancı, A. (2002). Türkiye ikliminin temel öğeleri. *Klimatoloji Çalıştayı- 2002*. 11-13 Nisan 2002 Ege Üniv. Edebiyat Fakültesi yay. no: 121. (1-8). İzmir
- Nişancı, A. (2007) İklim Değişikliği Küresel Isınma ve Sonuçları,I. Türkiye İklim Değişikliği Kongresi –Tikdek 2007,Bildiriler Kitabı, İTÜ, İstanbul
- Olalı, H., Timur, A. (1988) *Turizm Ekonomisi*, İzmir, Ofis Tic. Mat.
- Özçağlar, A. (2016) <http://geography.humanity.ankara.edu.tr/wp-content/uploads/sites/277/2016/05/DO%20C4%9EU-KDNZ-YEN%C4%B0.pdf>
- Özgüç, N. (2007) *Turizm Coğrafyası: Özellikler ve Bölgeler*, Çantay Kitabevi, İstanbul.
- Öztürk, K. (2002) Küresel iklim değişikliği ve Türkiye’ye olası etkileri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 47–65.
- Sevim, B., Zeydan, Ö. (2007) İklim Değişikliğinin Türkiye Turizmine Etkileri, Çeşme Ulusal Turizm Sempozyumu ,21-23 Kasım, İzmir
- Sevim, B., Ünlüönen, K. (2010) İklim Değişikliğinin Turizme Etkileri: Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1:28, 43-66
- Türkeş, M., Sümer, U. M. ve Çetiner, G. (2000) Küresel iklim değişikliği ve olası etkileri, Çevre Bakanlığı, Birleşmiş Milletler İklim Değişikliği Çerçeve Sözleşmesi Seminer Notları (13 Nisan 2000, İstanbul Sanayi Odası), 7-24, ÇKÖK Gn. Md., Ankara.
- Türkeş, M. (2007) Küresel iklim değişikliği nedir? Temel kavramlar, nedenleri, gözlenen ve öngörülen değişiklikler. I. Türkiye İklim Değişikliği Kongresi, TİKDEK, 11–13 Nisan, İstanbul
- Üstün, H.G. (2008) İklim Değişiminin Su Kaynakları Üzerine Etkisi, S.Ü. FBE, İnşaat Mühendisliği ABD.,Yayımlanmamış Doktora Tezi, Isparta, s. 117
- Viner, D., & Agnew, M. (1999). *Climate Change and Its Impact on Tourism*. Norwich UK. NR47T: Climate Research Unit (CRU), University of East Anglia

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419004

EYÜP CEDİT ALİ PAŞA MESCİDİ: MİMARİ ANALİZ, KORUMA SORUNLARI VE ÖNERİLER

Dr. Öğr. Üyesi Nil ORBEYİ¹

Özet

Bu çalışmada, İstanbul'un ilk Osmanlı sur dışı yerleşim bölgesi olan Eyüp'te Halil Paşa Caddesi (eski Kuru Kavak Caddesi) üzerinde bulunan Cedit Ali Paşa Mescidi, mimari özelliklerine bağlı olarak incelenmiş, tarihsel süreçte yapının plan şemasında meydana gelen değişim sorgulanmıştır. Mescidin banisi Kanuni Sultan Süleyman'ın sadrazamlarından biri olan Semiz Ali Paşa'dır. Yapının kitabesi yoktur. Bu nedenle yapım tarihi kesin olarak bilinmemesine rağmen araştırmacılar tarafından 1561-65 yılları arasında tarihlendirilmektedir. Ali Paşa, Cedit Ali Paşa, Semiz Ali Paşa ve Kuru Kavak gibi isimler ile de anılan mescit komşu yapılar ve cadde ile sınırlanmış sıkışık, köşe bir parselde yer alır. Yapı günümüzde küçük bir avlu içerisinde bulunan mescit, meşruta (imamın konaklaması için yapılmış ev), tuvaletler ve bitişiginde depo olarak kullanılan bir mekan ile abdest alma musluklarının bulunduğu yarı kapalı bir mekandan oluşmaktadır. Dikdörtgen plan şemalı mescit kapalı mekanı ile giriş cephesine bitişik olan son cemaat yeri birbirinden bağımsız iki ayrı kırma çatı ile örtülmüştür. Yapıya bitişik olan minaresi alçılmışın dışında soldadır. Minaresinin özgün biçimi ve konumu sebebiyle nadir örneklerden biri olan mescit, 1892 yılında Sultan II. Abdülhamit devrinde onarılmıştır. Bu çalışma ile yapının güncel rölövelerinden ve yerinde yapılan incelemelerden elde edilen veriler, arşiv belgeleri, eski fotoğraflar ve haritalar eşliğinde değerlendirilmiş, yapının farklı dönemlerde yapılmış niteliksiz ekler sebebi ile inşa edildiği dönemdeki plan şemasından büyük oranda farklılaştığı görülmüştür. Bunun yanı sıra onarımlar sırasında yapılmış olan müdahaleler neden sonuç ilişkisi ile incelenmiş, elde edilen veriler görseller eşliğinde sunulmuştur. Çalışmada yapının niteliksiz eklerinden arındırılarak aslına uygun olarak yenilenmesi ve böylece inşa edildiği dönemdeki kimliğini koruyarak gelecek nesillere aktarılmasının sağlanması için önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eyüp, Cedit Ali Paşa Mescidi, mescit, mekânsal analiz, onarım.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Türkiye, nil.orbeyi@msgsu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6577-1314

EYÜP CEDİT ALİ PAŞA MASJID: ARCHITECTURAL ANALYSIS, PROTECTION PROBLEMS AND RECOMMENDATIONS

Abstract

In this study, Cedit Ali Pasha Masjid, which is located on Halil Pasha Street (old Kuru Kavak Street) in Eyüp, it is the first settlement area of İstanbul outside of the Ottoman walls of İstanbul, was examined according to its architectural characteristics and the change that occurred in its plan shema was questioned in the historical process. Masjid's bani is Semiz Ali Pasha, one of the Grand Viziers of Süleyman the Magnificent. There is no inscription. For this reason, although the date of construction is unknown, it is dated by researchers between 1561-65. Also known as Ali Pasha, Cedit Ali Pasha, Semiz Ali Pasha and Kuru Kavak, the mosque is located on a cornered parcel that is bordered by neighboring buildings and the street. Today, the building consists of a masjid, a meşruta (a house for imam's stay), a room used as a storehouse and the toilets, and a semi-enclosed place where ablution taps are located in a small courtyard. Rectangular plan the mosque closed area and the last congregation site adjacent to the entrance ceiling are covered with two separate roofs independent of each other. The minaret is unusually located left side of the masjid. The mosque, which is one of the rare examples due to its original form and location, it was repaired during the reign of Abdülhamid. In this study, the data obtained from the current drawings and on-site examination were evaluated in the context of archival documents, old photographs and maps, and it was seen that the building differed greatly from the original plan shema due to the unqualified additions that were made in different periods. Besides, the interventions made during the repairs were examined with the cause result relation and the obtained data were presented in the context of the visuals. Proposals have been made to ensure that the unqualified additions of the building are removed, thus preserving the identity of the era in which it was built, and transferring it to future generations.

Keywords: Eyüp, Cedit Ali Paşa Masjid, masjid, spatial analysis, repair.

GİRİŞ

Cedit Ali Paşa Mescidi İstanbul'un fethinden sonar sur dışında kurulan ilk Türk İslam yerleşmesi olan Eyüp'te Yeni Halit Paşa Caddesi üzerinde Sofular Bostanı Sokağı'nın karşısında yer almaktadır. Banisi Kanuni Sultan Süleyman'ın sadrazamlarından biri olan Semiz Ali Paşa olup bazı kaynaklarda 16.yy.'ın ikinci yarısına (Öz, 1987) bazılarında daha net bir tarihle 1561-65 yılları arasına (Dişören, 1994) tarihlendirilmektedir. Özellikle özgün minaresi ile nadir örneklerden biri olan mescit tarihsel süreçte geçirmiş olduğu onarımlar ve özellikle son dönemde koruma ilkelerine bağlı kalmaksızın yapılan eklerle günümüzdeki halini almıştır. Banisinin Babaeski ve Marmara Ereğlisi'ndeki camileri Mimar Sinan tarafından tasarlanmış olması sebebiyle pek çok yayında ele alınmış olmasına rağmen Eyüp'teki mescidi detaylı olarak inceleyen sınırlı sayıda yayın mevcuttur. Bunlar yapının yayının yapıldığı tarihteki durum hakkında bilgi verir (Eyice, 1953; Dişören, 1994; Haskan, 1996; Yüksel, 2004). Çalışmada literatür taramasının yanı sıra yapının güncel rölöveleri ve yerinde yapılan incelemeler, Vakıflar Genel Müdürlüğü İstanbul I. Bölge Müdürlüğü (VGMA) ile İstanbul Büyükşehir Belediyesi hava fotoğraflarından ve eski İstanbul haritaları ile (Haritalardan mescidin görülebildikleri; Alman Mavileri Haritaları (1913-1914), Plan General De La Ville De Constantinople Haritası (1922), 1920-23 tarihli İstanbul Keşfiyat Haritası (Atatürk Kitaplığı)'dır) 20.06.1997 tarihli, Koruma Kurulu onaylı 1/500 ölçekli Eyüp Camii ve Merkez Civarı Koruma Amaçlı Uygulama İmar Planlarından (Eyüp Belediyesi Arşivi) yararlanılmıştır. Bu çalışmada bu belgelere bağlı olarak mescit mimari özelliklerine bağlı olarak incelenmiş, tarihsel süreçte plan şemasında meydana gelen değişim sorgulanmıştır. Bu doğrultuda tarihsel süreçte yapılmış olan niteliksiz ekler ve yanlış müdahaleler tespit edilerek görseller eşliğinde sunulmuş, yapının gelecek nesillere aktarılması, sürdürülebilirliğinin sağlanması için önerilerde bulunulmuştur.

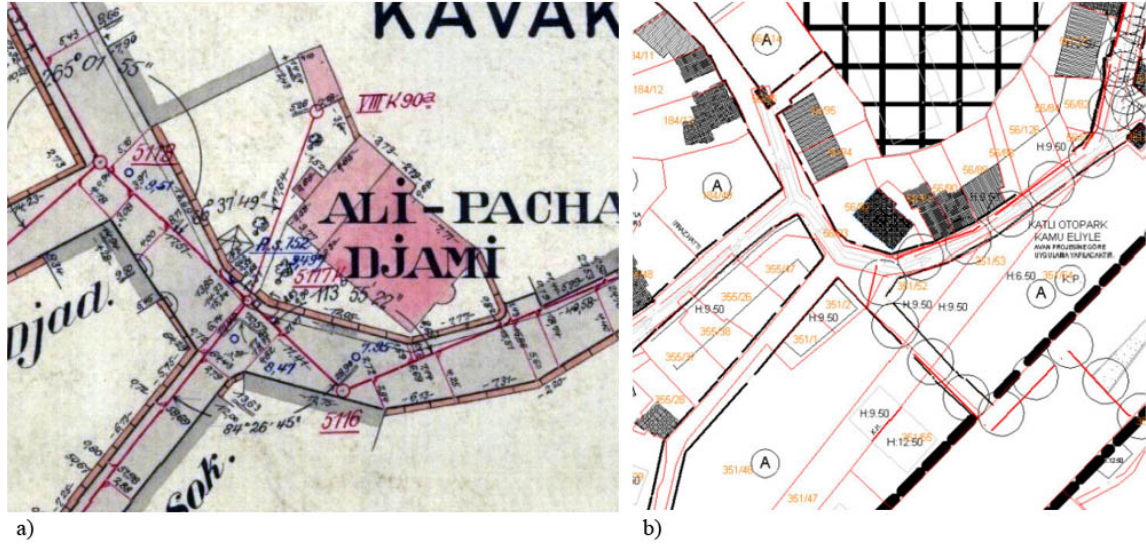
1. CEDİT ALİ PAŞA MESCİDİNİN TARİHÇESİ

Ali Paşa, Cedit Ali Paşa, Semiz Ali Paşa ve Kuru Kavak gibi isimler ile de anılan mescidin kitabesi yoktur. Yapının 1561-65 yılları arasına tarihlendirilmesi banisi Semiz Ali Paşa'nın bu tarih aralığında sadrazamlık yapması ve yapıyı da sadrazamlık yaptığı dönemde ısmarlaması dolayısıyla yapılmış olmalıdır. Semiz Ali Paşa bu yapı haricinde İstanbul Edirnekapı'da (Karagümrük) bir medrese,

Babaeski, Marmara Ereğlisi ve Silivri Akören (Akviran) Köyü'nde birer cami, Edirne'de iki mescit, Sofya'da bir köprü ve ikisi Eyüp'te (Kasımpaşa ve Otakçıbaşı Mahallelerinde) ikisi de Marmara Ereğlisi'nde olan dört çeşme vakfetmiştir (Necipoğlu, 2005).

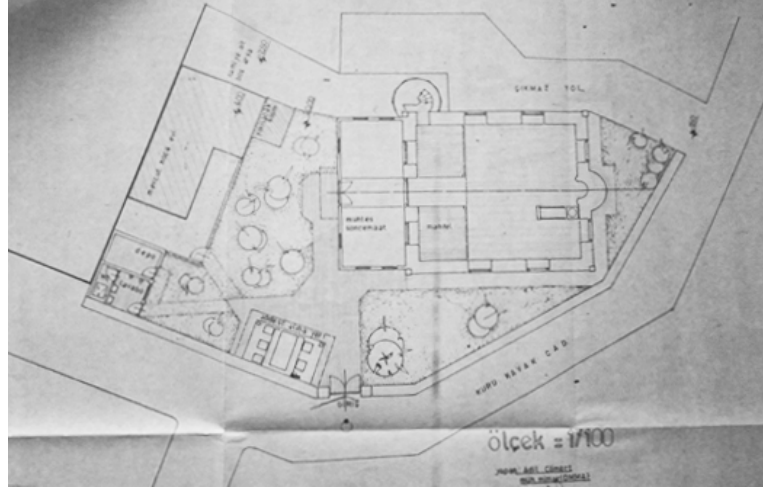
Yapı 1892 yılında Sultan II. Abdülhamit döneminde (1876-1909) onarılmıştır (Dişören, 1994; Haskan, 1996; Yüksel, 2004). Bu yapının bilinen en eski onarımıdır. Ancak onarımla ilgili elimizde belge bulunmamaktadır. Yüksel (2004), günümüzde mihrabın üzerindeki 1879 (1297) tarihinin son onarımı işaret edebileceğini belirtmektedir. Bunun yanı sıra aynı yayında 19. yy. sonu veya 20. yy. başında yeniden yapılcasına büyük oranda onarım gördüğü, minare kaidesinden başka ilk yapıldığı devre ait iz kalmadığı belirtilmektedir (Yüksel, 2004).

1913-14 tarihli Alman Mavileri haritası yapının plan şemasını ve çevresi ile ilişkisini görebildiğimiz en eski kaynaktır (Şekil 1a)². Haritadan yapının o tarihteki boyut ve biçimi ile mekân sınırları, arsada bulunan yapılar ile yol ve yan parseller ile ilişkisi hakkında bilgi edinilmektedir. Avlunun girişi Kuru Kavak Caddesi üzerindedir. Yapı arsasında mescidin yanı sıra girişin kuzeyinde üzeri kapalı, abdest alma yeri olduğu düşünülen yarı kapalı bir mekan ile arsanın kuzey-doğu köşesinde bir mekan bulunmaktadır. Mescit 10.50 m x 9.15 m boyutlarında olup kareye yakın dikdörtgen planlıdır. Dairesel plan mihrap güney duvarından dışarı taşar. Mescit kuzey duvarına bitişik 9.90 m x 3.77 m boyutlarında ayrı bir mekan daha bulunur. Bu mekana kuzey yönünde bitişik 1.52 m x 2.65 m boyutlarında ufak boyutlu ve yapının girişi olduğu düşünülen bir mekan daha bağlanmıştır. Minare mescidin kuzey doğu köşesinde mescit doğu duvarından 0.89 m dışarı taşmaktadır (Şekil 1a).



Şekil 1. Cedit Ali Paşa Mescidi plan şeması; a) 1/500 ölçekli Alman Mavileri haritası pafta no M13/2, 1914 (Dağdelen, 2006), b) 20.06.1997 onaylı 1/500 ölçekli Eyüp Camii ve Merkez Civarı Koruma Amaçlı Uygulama İmar Planı (Eyüp Belediyesi Arşivi)

² Görseller aksi belirtilmedikçe yazar tarafından hazırlanmıştır.



Şekil 2. Cedit Ali Paşa Mescidi 1/100 ölçekli planı, tarihsiz (Vakıflar I. Bölge Müdürlüğü Arşivi)

Gayrimenkul Eski Eserler ve Anıtlar Yüksek Kurulunun (GEE ve AYK) 15.01.1977 gün ve 9591 sayılı kararı ile Eyüp'ün ilk kentsel sit alanı sınırı belirlenmiş ve sınır içerisinde tescile değer eski eserlerin tespit ve tescilleri yapılarak kayıt altına alınmıştır. Cedit Ali Paşa Mescidi de bu tarihte tescillenmiş yapılardan biridir. Böylece yapının korunma süreci başlamıştır.

Vakıflar I. Bölge Müdürlüğü Arşivinde yer alan 1/100 ölçekli plan şeması arşivde ki tek çizimdir (Şekil 2). Çizimin hem tarihi hem de rölöve, restorasyon veya restitüsyon çizimlerinden hangisi olduğu bilinmemektedir. Ancak çizimin 1977 tarihindeki tescilden sonraki bir tarihe ait olduğu düşünülebilir. Çizime göre yapı arsasında arsanın doğu sınırına paralel konumlanmış son cemaat yeri³ bulunan mescit, kuzeyde hocanın evi, Kuru Kavak caddesine paralel olarak konumlanmış kısmında tuvalet ve depodan oluşan bir kapalı mekân, üstü kapalı bir abdest alma yeri bulunmaktadır. Doğuda arsaya bitişik, minareyi de içine alan, camiye ait boş arsa olarak nitelendirilmiştir. Avlunun girişi Kuru Kavak Caddesi'ne açılan çift kanatlı bir sağlanmaktadır. Planda günümüzde mevcut olmayan yeşil alanlar ve yürüyüş yolları görülebilmektedir. Hocanın evi etrafı duvarla kapatılmış olup ayrı bir kapı ile girilmektedir. Mescidin doğusunda çıkmaz sokağın sınırları görülebilmektedir (Şekil 2).

Plana göre son cemaat mekanına giriş yapının kuzey güney aksından çift kanatlı bir kapı ile sağlanmaktadır. Kapının üzerinde ise bir saçak olduğu görülmektedir. Kuzey cephesinde kapının iki yanında birer, doğu ve batı yönlerinde ise ikişer pencere bulunmaktadır. Bu mekandan kuzey-güney aksında yer alan bir kapı ile mescit kapalı mekanına ulaşılır. Zeminde kapının iki yanında mahfil olduğu belirtilen iki mekan bulunur. Ayrıca bir mahfil katı bulunduğu dair herhangi bir iz bulunmamaktadır. Minare girişi ise iç mekana taşmaz, duvar hizasındadır (Şekil 2). VGM'deki çizimde minare beden duvarlarının tamamen dışında ve küp kısmı çokgen biçimindedir. Yapıya sonradan eklenmiş izlenimi uyandırmaktadır. Ek son cemaat revağı Alman Mavilerinde doğu yönünde minare hizasında sonlanmaktadır. Bu iki plan arasında tutarsızlıklar mevcuttur. Şekil 2'de gösterilen Vakıflar I. Bölge Müdürlüğü'nden alınan plan ile Şekil 1b'de gösterilen 1997 tarihli Koruma İmar Planı'ndaki parsel durumu karşılaştırılmıştır. Buna göre VGM planında mescide ait arsa, imar planında görülmemektedir. Çıkmaz sokak her iki planda da bulunmasına rağmen boyutları farklıdır.

³ Bu mekan Şekil 2'de sunulan Vakıflar I. Bölge Müdürlüğü Arşivi'ndeki planda "son cemaat yeri" olarak tanımlandığı için bundan sonraki aşamalarda bu isimle anılacaktır.



Şekil 3. Mescit ve son cemaat yeri dış mekan fotoğrafları, a) ahşap son cemaat yeri girişi, b) mescit batı cephesi, c) son cemaat yeri batı cephesi, tarihsiz (Vakıflar I. Bölge Müdürlüğü Arşivi)

Şekil 3'teki fotoğraflar Vakıflar I. Bölge Müdürlüğü Arşivi'nde yer alan planın ekinde yer almaktadır. Fotoğraflara göre mekanın girişi kuzeyde bulunun dikdörtgen çıkıntıdan sağlanmaktadır. Ahşap çift kanatlı tablalı kapısı, demir parmaklıklı pencereleri görülebilmektedir. Ancak fotoğraflardaki mekanların biçimlenmesi plan şeması ile uyumlu değildir. Alman mavilerindeki plan şeması ile örtüşmektedir (Şekil 1a, 3). Şekil 3b'de avlu duvar örgüsünün moloz taş arasında iki sıra kesme taş örgü olduğu, üzerinde bir harpuşa bulunduğu görülmektedir.

Dişören (1994) yayınında yapının 1994 yılındaki durumu hakkında bilgi içermektedir. Yazar, avluda mescidin yanı sıra meşruta, abdest muslukları ve tuvaletlerin olduğunu belirtir. Tanıma göre, ahşap son cemaat yerinin giriş kapısının sağında bir, solunda ikişer pencere bulunmaktadır. Ahşap çıtalı tavan ile kapatılmış mekanın sağ tarafı (batı kısmı) imam odası haline getirilmiştir. Mekanın doğusunda ise zeminden bir basamakla yükseltilmiş ve kadınlar mahfiline çıkan ahşap merdivenler bulunmaktadır. Mescit kapalı mekanında mihrabın iki yanında birer, doğu ve batı cephelerinde ikişer pencere bulunur. Pencereler büyük boyutlu olup yuvarlak kemerlidir. Güney ve doğu duvarlarında pencere altlarında boya ve mermer kaplama görünümü verilmiştir. Duvarlarda ve mihrapta kalem işi süslemeler bulunmaktadır. Kalem işleri sarı, bordo, mavi, yeşil ve siyah renkli bitkisel motiflidir. Vaaz kürsüsü ve minber ahşaptır. Tavan ahşap kaplama olup ortasında bitkisel bir motifli bir göbek bulunur. Kadınlar mahfili düz balkonlu altı müezzin mahfili olarak kullanılmaktadır. Kadınlar mahfilinin duvarlarında da kalem işi bezemeler vardır. Son cemaat revağı ve mescit mekanları alaturka kiremit kaplı birbirinden ayrı iki kırma çatı ile örtülüdür (Şekil 4).



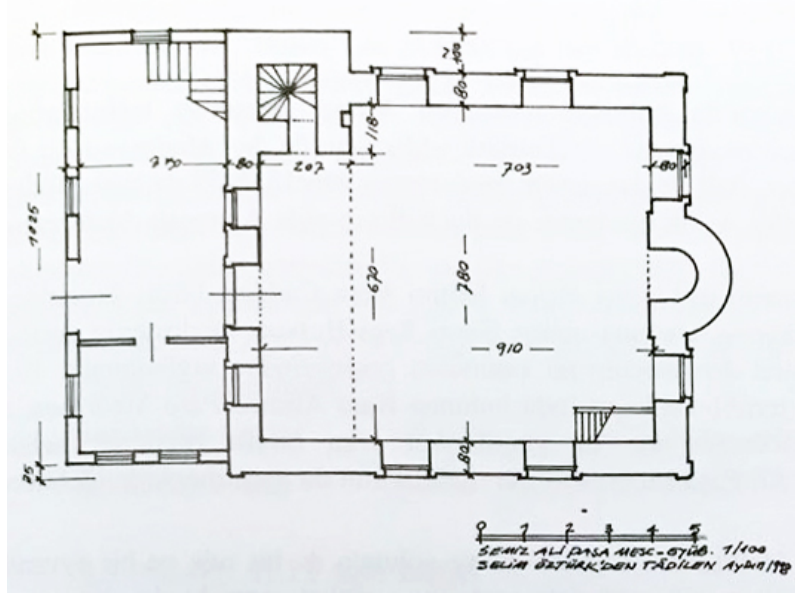
Şekil 4. Cedit Ali Paşa Mescidi, kuzey-batı görünüşü, 1994 (Dişören, 1994)

Bu tarihten sonra Yüksel'in (2004) yayını, yapının 1998 yılına ait iki fotoğrafı, bir plan şeması ve aynı tarihteki durumu hakkında detaylı bilgi içermektedir. Yazara göre yapı 19.yy sonu 20.yy başında baştan yapılrçasına büyük ölçüde tamir görmüştür. Ayrıca ince yonu küfeki kesme taş ile örülmüş minare kaidesinden başka yapıldığı döneme ait iz bulunmamaktadır (Şekil 5).



Şekil 5. Cedit Ali Paşa Mescidi; a) kuzey-batı görünüşü, b) mescit, minare ve son cemaat yeri ilişkisi, doğu cephesi, 1998 (Yüksel, 2004)

Alaturka kiremit örtülü kırma çatılı mescit 0.80 m kalınlığında moloz taş duvarlarla örülmüştür. Taş aralarında tesviye için 19.yy işi kalın tuğlalar konulmuştur. Köşelerde yuvarlak pahlı dikine konulmuş köşe taşları çatıya kadar ulaşmaktadır. Yuvarlak kemerli kilit taşı çıkık pencerelerin sövelerinde demir şebekelerin izleri olduğu, mescit iç mekân duvarlarında kalıpla yapılmış kalemşi nakışlar son yüzyılın karakterini yansıttığı belirtilmektedir. Mahfil iki ahşap dikme ile taşınmaktadır. Planda mahfil hizası ve mahfile çıkan merdiven görülebilmektedir (Şekil 6). Aynı yayında ayrıca 1998 yılı sonlarına doğru yapının iç mekânının çiniler ile kaplandığı belirtilmektedir.



Şekil 6. Cedit Ali Paşa Mescidi plan şeması, 1998 (Yüksel, 2004)

Plan şemasında son cemaat yeri ile mescidin ve minarenin ilişkisi görülebilmektedir (Şekil 6). Son cemaat kısmı minarenin doğu cephesinin hizasındadır. Fotoğraflarda görülmesine rağmen betonarme ek kısım plan şemasında görülmez (Şekil 5a, 6). Şekil 5a'da avlu duvarının betonarme olarak yeniden yapıldığı görülmektedir. Bunun tam tarihi belirtilmese de yayın ile yakın zamanda yapıldığı söylenebilir.

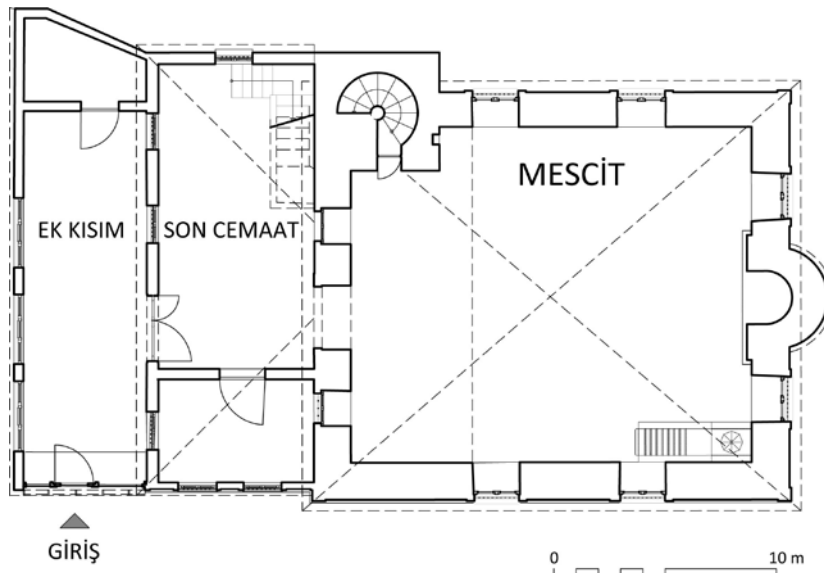
2. CEDİT ALİ PAŞA MESCİDİNİN MEVCUT DURUMU VE PLANLAMA ÖZELLİKLERİ

Mescit günümüzde Eyüp ana arterlerinden Eyüp Sultan bulvarına çok yakın bir konumda, komşu yapılar ve cadde ile sınırlandırılmış organik kent dokusu içerisinde sıkışık, köşe bir parselde yer alır (Şekil 7). Yola paralel konumlanmış küçük bir avlu içerisinde bulunan mescit, tuvaletler ve bitişiginde depo olarak kullanılan bir mekân ile abdest alma musluklarının bulunduğu yarı kapalı bir mekândan oluşmaktadır. Haziresi yoktur (Şekil 7).



Şekil 7. Semiz Ali Paşa Mescidi vaziyet planı (Url 1)

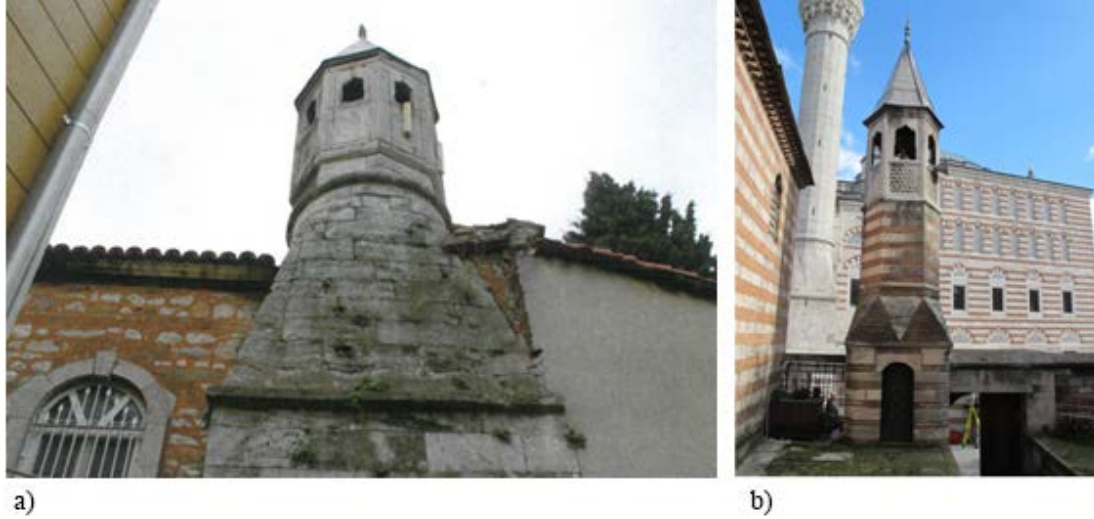
Dikdörtgen plan şemalı mescit kapalı mekânı 10.60 m x 9.20 m boyutlarında olup kiremit kaplı kırma çatı ile örtülmüştür. Giriş cephesine bitişik olan son cemaat mekânı 3.77 m x 9.80 m boyutlarında dikdörtgen planlı olup kiremit kaplı kırma çatı ile örtülmüştür⁴. Son cemaat mekânına bağlı betonarme ek kısım güneyde son cemaat ile aynı genişlikte kuzeyde ise daha geniştir. Mekânın doğusu arsanın bu yöndeki biçimine göre planlanmıştır (Şekil 8).



Şekil 8. Cedit Ali Paşa Mescidi planı

⁴ Mescit ile son cemaat yerinin boyutları yapının Alman Mavileri haritasındaki boyutlarıyla yaklaşık olarak uyumludur (Şekil 1a).

Minare mescidin kuzey-doğu köşesinde bulunur. Doğu duvarından doğu ve batı yönlerinde dış ve iç mekana doğru çıkıntılıdır (Şekil 8). Girişi mescit kapalı mekânındandır. Kaide kısmı dörtgen biçimli olup girişi mescit iç mekânından sağlanır. Gövdeye geçiş yedi sekizli ile sağlanır. Şerefe kısmı çokgen biçimlidir. Oda biçimli bu mekân çokgenin kenarlarında açılmış kemerli pencere boşlukları ile aydınlanır. Minarenin tamamı kesme küfeki taşı ile örülmüştür. Kaide, küp ve gövde geçişlerinde sade silmeler kullanılmıştır. Kûlahı da çokgen biçimli olup kurşun kaplıdır (Şekil 9a). Minaresi biçim olarak nadir örneklerden biridir. Benzerini yine Eyüp'te bulunan Silahi Mehmed Bey Mescidi ile Karagümruk Derviş Ali Camisinde görmekteyiz (Şekil 9a, b).



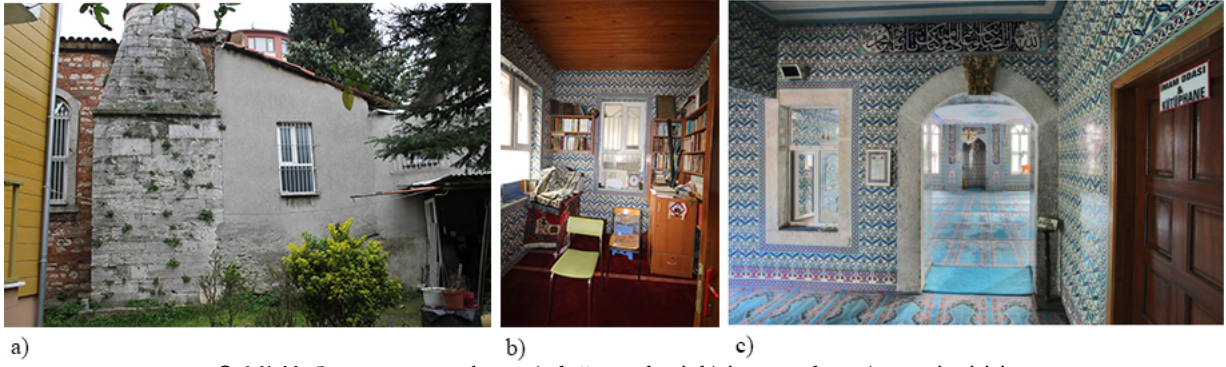
Şekil 9. a) Cedit Ali Paşa Mescidi minaresi, b) Silahi Mehmed Bey Mescidi minaresi

Günümüzde mescide giriş 1994 yılında yapıya eklenen ~2.98 m x 10.82 m boyutlarındaki kuzeyde son cemaat yerinin bitişiğinde ondülün ile örtülü betonarme ek kısımdan sağlanmaktadır. Mekânın camlı plastik doğrama ile yapılmış girişi batıda yer alır. Cephede kırmızı-beyaz şeritli açılır kapanır güneşlik bulunmaktadır (Şekil 10a, b). İç mekân kuzey cephesinde üst sırada bulunan üç adet plastik doğrama doğu cephesinde parmaklıklı bir pencere ile aydınlatılır. Duvarları içeride zeminden tavana kadar çini ile kaplanmıştır (Şekil 10a, c).

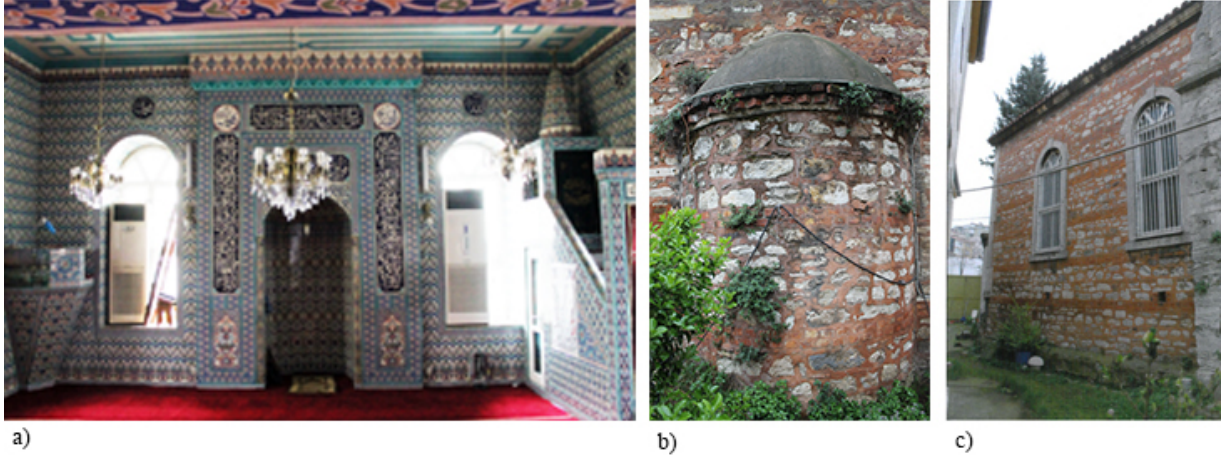


Şekil 10. Ek kısım; a) kuzey cephesi, b) batı cephesi, c) iç mekân, batı cephesi, 2018

Mekânın güneyindeki bir kapı ile son cemaat kısmına ulaşılır. Ahşap olan bu kısım 3.76 m x 9.80 m boyutlarında olup dikdörtgen planlıdır. 0.20 m kalınlığındaki duvarlar zeminden tavana kadar çini ile kaplıdır. Batısında ayrı bir kapı ile girilen, duvarla ayrılmış hocanın kullanımına ayrılmış bir oda bulunur (Şekil 11b). Giriş kapısının batısında bir, doğusunda ise avluya bakan iki pencere vardır (Şekil 11a). Güneyde dairesel kemerli bir kapı ile kapalı mescit mekânına ulaşılır (Şekil 11c). Doğuda kadınlar mahfiline çıkan yine tamamen çini ile kaplanmış bir merdiven bulunur. Betonarme kadınlar mahfinin duvarları da tamamen çini kaplıdır.



Şekil 11. Son cemaat mekanı; a) doğu cephesi, b) imam odası, c) mescit girişi



Şekil 12. Mescit kapalı mekanı a) mihrap cephesi, b) mihrap görünüşü, c) mescit doğu cephesi

Mescit kapalı mekanı duvar kalınlığı 0.80 m olup 10.60 m x 9.20 m boyutlarındadır. Dışarı taşkınca yapılmış mihrabın iki yanında birer, doğu ve batı duvarlarında ikişer, kuzey duvarında, kapının iki yanında birer pencere bulunmaktadır (Şekil 12a, b). Pencereler dairesel kemerli olup demir parmaklıklıdır. İç mekân duvarları zeminden tavana kadar, pencere kemerlerinin iç kısımları, mihrap, minber ve vaaz kürsüsü dahil çini kaplıdır (Şekil 12a).



Şekil 13. Cedit Ali Paşa Mescidi, a) 2004 yılı sonrası, Eyüp Belediyesi Arşivi b) 2018 yılı Güney-Batı görünüşü, c) 2018 yılı Doğu cephesi avlu duvarı ve mescidin kesişimi

Mescit duvarları iki sıra tuğla aralarında moloz taş örgüdür. Harçların son dönemde çimento katkılı harçlar ile yenilendiği görülmektedir (Şekil 12b,c). Dış avlu duvarı da son dönemde yapılmış renkli taş kaplama sayesinde görsel olarak yoğun bir görünümündedir ve mescidin dışarıdan algılanmasını güçleştirmektedir (Şekil 13).

DEĞERLENDİRME VE SONUÇ

Yapı günümüze büyük oranda değişerek ulaşmıştır. 20. yüzyılın son çeyreğinde yapılan onarım ile sonraki dönemlerde yapılan müdahalelerin izlerini taşımaktadır. Özellikle son dönemde giriş

cephesine eklenen ek yapılar nedeniyle birbirinin içerisinde geçilen bir plan şemasına dönüşmüştür. Yapılan müdahaleler yapının özgün malzeme ve mimari karakteri ile uyuşmamaktadır. Araştırma sürecinde elde edilen veriler doğrultusunda geliştirilen öneriler şunlardır:

- Mekân bütünlüğünü ve cephe karakterini bozan kuzeydeki betonarme ek kısmın kaldırılması,
- Alman mavileri de dahil yapıyla ilgili ulaşılabilen bütün görsel ve yazılı belgelerde görülen ve son cemaat yeri olarak tanımlanan ahşap kısmın dönem eki olarak korunarak VGM deki fotoğraflara bağlı olarak onarılması ve betonarme olan doğu duvarının ahşap olarak yenilenmesi,
- Kuzeyde son cemaat mekanına bitişik olan betonarme ek kısmın kaldırılması,
- Onarımlarda eklenen özgün malzeme ile uyumsuz çimento karışumlu harçların yapıdan uzaklaştırılarak yapının özgün harç ile aslına uygun olarak restore edilmesi,
- Çinilerin iç mekandan tamamen kaldırılması,
- Beton avlu duvarlarının kaldırılarak yerine eski fotoğraflarda görülen moloz taş duvarla yenilenmesinin yapının özgün karakterini ortaya çıkaracak yaklaşımlar olarak yapının gelecek nesillere aktarılmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

AYVERDİ, E.H. (1958). *Fatih devri sonlarında İstanbul mahalleleri-şehrin iskanı ve nüfusu*, Ankara: Vakıflar Umum Müdürlüğü.

DAĞDELEN, İ. (Yayına haz.) (2006). *Alman Mavileri 1913-1914 I. Dünya Savaşı öncesi İstanbul haritaları*. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediye Başkanlığı Kütüphane ve Müzeler Müdürlüğü Yayınları.

DİŞÖREN, N. E. (1994). *Semiz Ali Paşa Camii*. İstanbul Ansiklopedisi. s.520.

EYİCE, S. (1953). İstanbul'da bazı cami ve mescid minareleri. *Türkiyat mecmuası*. İstanbul: İÜ Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü. X. Cilt. s. 247-268. [Erişim yeri: <http://www.journals.istanbul.edu.tr/iuturkiyat/article/viewFile/1023000844/pdf>, Erişim tarihi: 27 Nisan 2018]

HASKAN, M.N. (1996). *Eyüp Sultan tarihi*. İstanbul: Eyüpsultan Vakfı Yayınları.

Hüseyin Ayvansarayı (2001). *Hadikatü'l-Cevami İstanbul camileri ve diğer dini-sivil mimari yapılar (bazı Ahmet Nezihi Galitekin)*. İstanbul: İşaret Yayınları.

KARA, F. (2003). "Fetih ile birlikte kurulan bir semt Eyüp ve fetihden günümüze ulaşan mahalleler". *Taribi, Kültürü ve Sanatıyla Eyüp Sultan Sempozyumu VII Tebliğler*, 9-11 Mayıs 2003, pp. 340-358.

NECİPOĞLU, G. (2005). *The age of Sinan, architectural culture in the Ottoman Empire*. Princeton-Oxford: Princeton University Press.

ÖZ, T. (1987). *İstanbul camileri (I. Cilt)*, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

YÜKSEL, A. (2004). *Osmanlı Mimarisinde Kanuni Sultan Süleyman Devri. VI. Cilt*. İstanbul: İstanbul Fetih Cemiyeti Yayınları.

Url. 1. <http://sehirharitasi.ibb.gov.tr/> [Erişim tarihi: 5 Şubat 2018]

Eyüp Sultan Belediyesi Arşivi

Atatürk Kitaplığı Harita Arşivi

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419477

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ İNCELENMESİ

Faruk ŞİMŞEK¹

Özet

Bu araştırmanın amacı, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesidir. Değişkenler cinsiyet, sınıf, meslek tercihi, doğa sevgisi olarak belirlenmiştir. Araştırmada deneysel olmayan nicel araştırma tasarısına sahip tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Osmaniye ili Düziçi ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise rastgele 3 ortaokuldan seçilen 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 157'si erkek ve 146'sı kız öğrenci olmak üzere toplam 303 öğrenciden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesi aşamasında bağımsız örneklem t-testi ve Anova kullanılmıştır. Bulgular incelendiğinde Fen Bilimleri dersine yönelik tutumların cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermediği fakat meslek seçimi, doğa sevgisi ve sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Fen Bilimleri, Tutum, Cinsiyet, Sınıf

190

INVESTIGATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS SCIENCE COURSE

Abstract

The aim of this study is to determine whether there is a significant differentiation between 6th, 7th and 8th grade students' attitudes towards Science lessons depending on different variables. Gender, class grade, choice of profession, and love of nature are determined as the center of the differentiation. In the study, a screening model with non-experimental quantitative research design was used. The universe of the research consists of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students in a state secondary school in Düziçi, Osmaniye province in the academic year of 2016-2017. The sample of the study consisted of a total of 303 students, 157 boys and 146 girls, who were randomly selected from 3 secondary schools selected from the 5th, 6th, 7th and 8th grades. In the phase of analysis of the data unpaired t-test and Anova were used. The findings of the study have shown that there is not any significant difference in attitudes towards science lessons in terms of sex, but there is a significant difference in terms of choice of profession, love of nature and class grade.

Keywords: Science, attitude, Gender, Class

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Milli Eğitim Bakanlığı , Türkiye, faruksimsekfs@gmail.com, ORCID ID:0000-0001-9559-198X

1. GİRİŞ

Eğitim sürecinde bulunan öğrenci içerisinde bulunduğu çevreyi tanıma, bilimsel gelişmeleri takip edebilme ve problem çözme becerileri gibi özellikleri kazandığı derslerden biri Fen Bilimleri dersi (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Fen Bilimlerinin genel amacı bilimsel bilgileri bilme ve anlama, araştırma ve keşfetme, hayal etme, duygulanma ve değer verme, kullanma ve uygulama şeklindedir. Burada duygulanma ve değer verme ile hedeflenen öğrencinin Fen Bilimlerine ilişkin olumlu tutum geliştirmedir (Çepni, 2007).

İnsanlar doğumlarından sonra çevrelerinde olup bitene bakarak çevrelerini anlamaya çalışırlar. Çevreyi anlamamanın bir yolu da soru sormaktır. Bu sorular diğer soru ve cevapları beraberinde getirir. Fen Bilimleri dersi insanın yaşam, doğa ve kendisi ile ilgili merak ettiği sorulara cevap bulmasına yardım eder (Nuhoğlu, 2008). Öğretmen bu noktada öğrencisine ne kadar yardımcı olursa, öğrencinin de derse yönelik tutumu o ölçüde olumlu etkilenir. Bundan dolayı bir öğretmen öğrencinin derse karşı olan tutumunu pozitif yapabilmek için öğrencilerin tutumlarının nasıl ölçüldüğünü ve öğrenci tutumlarının neler olduğunu bilmelidir. Bunları bildiği takdirde eğitimin kalitesi artacaktır (Duatepe ve Çilesiz, 1999).

Literatür taramasında Fen Tutumlarına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir (Güden ve Timur, 2007; Kaya ve Büyük, 2011; Kozcu Çakır, Şenler ve Göçmen Taşkın, 2007). Bu çalışmalarda öğrencilerin Fen Tutumları ile cinsiyet, kardeş sayısı, Fen başarı durumu, kendisine ait çalışma odasının varlığı gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu araştırmada bu değişkenlerden farklı olarak öğrencilerin doğaya karşı ilgileri ile Fen Tutumları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi “Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıf, meslek tercihi ve doğaya karşı ilgileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir.

Çalışmanın alt problemleri ise, öğrencilerin Fen Tutum puan ortalamaları ile;

- ❖ Cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ❖ Sınıf seviyeleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ❖ Meslek tercihleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- ❖ Doğaya karşı ilgileri olup olmama yönünden anlamlı bir fark var mıdır? şeklindedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada deneysel olmayan nicel araştırma tasarısına sahip tarama modeli kullanılmıştır (Büyüköztürk ve ark., 2014). Araştırmanın evreni 2016-2017 eğitim öğretim yılında Osmaniye ili Düziçi ilçesinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemi ise rastgele 3 ortaokuldan seçilen 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda okuyan 157’si erkek ve 146’sı kız öğrenci olmak üzere toplam 303 öğrenciden oluşmaktadır.

2.1. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı, öğrencilerin cinsiyet, sınıf, meslek tercihi ve doğaya karşı ilgilerinin bulunduğu kişisel bilgi formu ve Fen Tutumlarını ölçmek amacıyla kullanılan Fen Tutum ölçeğinden oluşmaktadır.

2.1.1. Tutum ölçeği

Ölçme aracı olarak kullanılan tutum ölçeği, Nuhoğlu (2008) tarafından geliştirilen “İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersine Yönelik Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı makaleden alınmıştır. Ölçek 3’lü likert (katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum) tipindedir. Bu ölçekten alınabilecek minimum puan 20, maksimum puan 60’tır. Ölçeğin Cronbach- Alfa iç tutarlık

katsayısı .873'tür. Bu çalışma için ise Cronbach- Alfa iç tutarlık katsayısı .822 bulunmuştur. Ölçeğe ait bazı maddeler Tablo-1'de verilmiştir.

Tablo-1: Fen Tutum ölçeğine ait bazı maddeler

3. BULGULAR

Öğrencilerin Fen Tutum puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-2'de gösterilmiştir.

Madde no	Maddeler	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1	Fen Bilimleri dersinden iyi notlar alacağımı düşünürüm.			
3	Okulda daha çok Fen Bilimleri dersi yapmak isterdim.			
4	Zorunlu olmasam Fen Bilimleri dersine girmezdim.			
5	Fen Bilimleri ders saatinin gelmesini dört gözle beklerim.			
8	Fen Bilimleri dersinde yeni teknolojik gelişmeler öğrenmek bende heyecan uyandırır.			
11	Fen Bilimleri konularının yeni teknolojik gelişmeler hakkında bilgi vermesi bende merak uyandırır.			
13	Fen Bilimleri dersinde etkinlik yapmanın sıkıcı olduğunu düşünürüm.			
15	Fen Bilimleri dersinde etkinlik yapmanın konuları anlamak için gerekli olduğunu düşünürüm.			
16	Fen Bilimleri ile ilgili yaptığımız etkinlikleri anlamaya çalışmanın zaman kaybı olduğunu düşünürüm.			
20	Fen Bilimleri dersinde anlayamadığım konuları etkinlik yaparak daha kolay anlarım.			

Tablo-2:Fen Tutum puan ortalamaları ile cinsiyet değişkeni arasındaki t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Kız	146	52.342	7.54	301	.931	.353
Erkek	157	51.547	7.30			

.05<p

Tablo-2 incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında Fen Tutumları yönünden anlamlı bir fark tespit edilememiştir [t(301)=.931; .05<p=.353].

Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Fen Tutum aritmetik ortalamaları Tablo-3'te gösterilmiştir.

Tablo-3: Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre Fen Tutum aritmetik ortalama sonuçları

Sınıf	N	\bar{x}	SS
5. Sınıf	80	53.95	5.86
6. Sınıf	71	51.84	6.78
7.Sınıf	78	51.43	9.41
8.Sınıf	74	50.35	6.78

Tablo-3 incelendiğinde 5. sınıfların aritmetik ortalaması 53.95, 6. sınıfların aritmetik ortalaması 51.84, 7. sınıfların aritmetik ortalaması 51.84 ve 8. sınıfların aritmetik ortalamasının 50.35 olduğu görülmektedir. Fen Tutum aritmetik ortalamaları 8. Sınıflarda en az iken, 5. sınıfların en fazla olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin Fen Tutum puanları ile sınıfları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-4'te gösterilmiştir.

Tablo-4: Öğrencilerin sınıf seviyelerine bağlı olarak Fen Tutumları ile ilgili tek yönlü varyans analiz sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1.326	3	.442	3.281	.021	
Gruplarıçi	40.283	299	.135			5-8
Toplam	41.609	302				

Tablo-4 incelendiğinde öğrencilerin buldukları sınıflar arasında anlamlılık düzeyi $p=.05$ 'e göre anlamlı bir olduğu görülmektedir [$F(3.299)= 3.281$; $p< .05$]. Yapılan post hoc analizine göre 5 ve 8. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu fark 5. sınıf lehinedir.

Öğrencilerin meslek seçimlerine göre Fen Tutum aritmetik ortalamaları Tablo-5'te gösterilmiştir.

Tablo-5: Öğrencilerin meslek tercihlerine göre Fen Tutum aritmetik ortalama sonuçları

Meslek	N	\bar{x}	SS
Eğitim	83	52.37	6.88
Sağlık	118	53.18	7.63
Güvenlik	63	50.66	6.65
Hukuk	4	57.00	2.00
Mühendis	8	57.37	2.85
Mimar	3	53.33	11.54
Serbest	24	51.93	7.42

Tablo-5 incelendiğinde öğrencilerin 118'i sağlık, 83'ü eğitim, 63'ü güvenlik (polis, asker), 24'ü serbest meslek, 8'i mühendis, 4'ü hukuk ve 3'ü mimarlık mesleğini seçmiştir. Mesleklerden Fen Tutum puan ortalaması en yüksek 57.37 ile mühendislik iken 50.66 ile en düşük güvenlik çıkmıştır.

Fen Tutum puan ortalamaları ile meslek seçimleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-6'da gösterilmiştir.

Tablo-6: Öğrencilerin meslek tercihlerine bağlı olarak Fen Tutumları ile ilgili tek yönlü varyans analiz sonuçları

	Kareler toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	1900.725	6	316.787	6.36	.00	Eğitim-serbest
Grupiçi	14742.82	296	49.807			Güvenlik-serbest
Toplam	16643.545	302				Hukuk-serbest Mühendis-serbest

Tablo-6 incelendiğinde öğrencilerin Fen Tutum puan ortalamaları ile meslek seçimleri arasında anlamlılık düzeyi $p=.05$ 'e göre anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$F(6,296)= 6.360$; $p< .05$]. Yapılan post hoc analizine göre serbest meslek-egitim arasında eğitim, serbest meslek-sağlık arasında sağlık, serbest meslek-mühendislik arasında mühendislik lehine anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

Öğrencilerin Fen Tutum puan ortalamaları ile doğaya karşı ilgilerinin arasında anlamlılık düzeyi $p=.05$ 'e göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo-7'de gösterilmiştir.

Tablo-7: Fen Tutum puanları ile doğaya karşı ilgileri arasındaki bağımsız t testi sonuçları

Doğa ilgisi	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Olumlu	292	52.21	7.38	301	3.552	.00
Olumsuz	11	44.27	2.93			

$p<.05$

Tablo-7 incelendiğinde, doğaya karşı ilgisi olan öğrenciler ile doğaya karşı ilgisi olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$t(301)=3.552$; $p=.00<.05$]. Bu fark doğaya ilgisi olanlar lehinedir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin Fen Bilimleri dersine yönelik tutumları ile cinsiyet, sınıf, meslek seçimi ve doğaya karşı ilgileri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda Fen Tutumları ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kozcu Çakır, Şenler ve Göçmen Taşkın (2007) tarafından ortaokul öğrencilerinin Fen dersine yönelik tutumlarını belirlediği çalışmalarında benzer şekilde öğrencilerin cinsiyetleri arasında anlamlı fark olmadığını tespit etmişlerdir.

Fen Tutumları ile öğrencilerin sınıf düzeyleri arasındaki ilişki ise 5 ve 8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Benzer bir şekilde Güden ve Timür (2016) tarafından yapılan çalışmada 5-8, 6-8 ve 7-8. sınıflar arasında 5. sınıf lehine anlamlı bir fark olduğunu tespit etmiştir.

Meslek seçiminin Fen Bilimlerine yönelik tutumları incelendiğinde ise; Eğitim-serbest, güvenlik-serbest, hukuk-serbest, mühendis-serbest arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu fark eğitim, güvenlik, hukuk ve mühendislik lehine çıkmıştır.

Doğaya karşı ilgileri incelendiğinde doğaya karşı ilgileri yüksek olan öğrencilerin Fen Tutum puan ortalamasının, doğaya ilgisinin düşük olduğu öğrenciler arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu fark doğaya ilgisi olan öğrenciler lehinedir. Nitekim fen öğretiminin genel

amaçlarından biri de doğaya karşı merakı olan bireyler yetiştirmektir (MEB, 2017). Öğrencilerin doğaya ilgi duyacağı faaliyetlerde bulunmak onların Fen Tutumlarını olumlu etkileyebilir.

KAYNAKÇA

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F., (2014) Bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademik Yayınları, Ankara.
- Çepni, S. (2007). Bilim, fen, teknoloji kavramlarının eğitim programlarına yansımaları, Çepni, S. (ed.), kuramdan uygulamaya Fen ve Teknoloji öğretimi, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Duatepe, A., Çilesiz, Ş., (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara. Sayı 16, s.45- 52.
- Güden, C. ve Timur, B. (2016). Ortaokul öğrencilerinin fen bilimlerine yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi (Çanakkale Örneği). *International Journal of Active Learning (IJAL)* Sayı 1, s.49-72.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001). İlköğretimde Fen Bilgisi eğitimi. Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- Kaya, H. ve Büyük, U. (2011). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ve fen deneylerine karşı tutumları. *Türk Bilim Araştırma Vakfı*. 4 (2), s.120-130.
- Kozcu Çakır, N., Şenler, B. ve Gömen Taşkın, B. 2007. İlköğretim 2. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Dergisi*. Sayı 5, s.637-655.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). İlköğretim kurumları fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Nuhoğlu, H., (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji dersine yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, Ankara. Sayı 3, s.627-639.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419484

CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE MATEMATİK ÖĞRETİM PROGRAMLARINDAKİ DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ KAVRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Banu MEMİŞOĞLU¹
Dr. Öğr. Üyesi Menekse Seden TAPAN-BROUTİN²

Özet

Matematik öğretiminin amacı genel olarak, kişiye günlük hayatı için gerekli olan matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözmeyi öğretmek ve olayları problem çözme yaklaşımı içinde ele alarak bir düşünce biçimi kazandırmaktır. Bilimsel bilginin dönüşüme uğramadan okullarda öğretilmeyeceği gerçeği, “didaktik dönüşüm teorisinin” eğitim araştırmalarında kullanımını ön plana çıkarmıştır. Bu teori dahilinde, bilimsel bilginin öğretim nesneları arasında yer alması için öğretilen bilgi oluncaya kadar geçirdiği dönüşümlerin tümü didaktiksel dönüşüm olarak isimlendirilmektedir. Bu bağlamda, sosyal çevreyle didaktik sistemler arasındaki topluma koordineli; öğretilen bilgiyi doğrudan etkileyen bölge “noosfer” kavramı çatısında incelenmektedir. Noosferde alınan kararların öğretim programlarına ve sınıflara nasıl yansıdığını açıklayan didaktiksel dönüşüm teorisinin matematik eğitimine katkısı; okullarda öğretilen olan bilginin formüle edilmesi, düzenlenmesi ve bu düzenlemelerin gereksinim olduğunu vurgulaması ve bunlara açıklama getiren bir araç olmasıdır. Aslında, öğretilen bilgiler ders programlarıyla belirlenmekte ve sınırlanmaktadır. Bu çalışmada Cumhuriyet Dönemi’nden 2018 yılına kadar uygulamaya giren Matematik Öğretim Programlarında dönüşüm geometrisinin yıllara göre değişimi ve gelişimi incelenmiştir. Ayrıca geometri terimlerine ait kelimelerin tarihsel değişimiyle gelişimi, matematik dilinin programlardaki değişimi incelenmiştir. Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Veriler içerik analizine tabii tutulmuştur. Dönüşüm geometrisinin gelişiminin programlara göre incelendiği çalışmanın sonucunda 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1983 programlarında dönüşüm geometrisine ait hiçbir kazanımın bulunmadığı görülmüştür. Öğretilen bilgi sayısının diğer programlara oranla fazla olduğu 1990 programında her konuya özgün sınırlandırmalar yer almaktadır. Kazanımların örneklendirilerek verildiği; öğretmenlere bir yandan rehberlik diğer yandan ise kısıtlamalar getirildiği dikkat çekmektedir. 1990 yılında simetri kavramına ek olarak, simetrik şekiller ve simetri eksenini, 1998 programında bir önceki programa ek olarak öteleme ve dönme kavramları açık olarak görülmektedir. Dönüşüm geometrisi ilk kez 2009 programında alt öğrenme alanı olarak 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde, 2013 yılında 7, 8. sınıf ve 2017 yılında 8.sınıf düzeyinde alt öğrenme alanı olarak yer almıştır. Sonuç olarak Cumhuriyet Dönemi’nden günümüze tarihsel gelişim sürecinde dönüşüm geometrisiyle ilgili gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretim Programı, dönüşüm geometrisi, didaktik dönüşüm teorisini

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, banumemisoglu@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5115-5457

² Uludağ Üniversitesi, Türkiye, tapan@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1860-852X

EVALUATION OF THE CONCEPTUAL GEOMETRY CONCEPTS FROM THE REPUBLICAN TODAY MATHEMATICS EDUCATION PROGRAMS

Abstract

The aim of mathematics teaching is to give mathematical knowledge and skills necessary for everyday life, to teach problem solving and to give thought form by considering events in problem solving approach. The fact that scientific knowledge can not be taught in schools without being converted can be used for educational investigations of "didactic transformation theory". Within this theory, all of the transformations that scientific knowledge has taught to take place among the teaching objects have been called didactic transformation. In this context, coordinated with the society between the social environment and the didactic systems; the region that directly affects the knowledge that is being taught is examined in the concept of "noosphere". Contribution to the mathematics education of the didactic transformation theory, which explains how the decisions taken in Noosphere are reflected in teaching curricula and classes; it is a tool to formulate and organize the information that will be taught to the school, and to emphasize and explain these requirements. In fact, the information to be taught is determined and limited by course schedules. In this study, the transformation and development of the transformation geometry according to the years in the Mathematics Teaching Programs which were applied from the Republican Period until 2018 were examined. In addition, the development of the words related to the terms of geometry by historical change and the changes of the mathematical language in the programs have been examined. In the research, document analysis technique was used as qualitative research methods. The data are subject to content analysis. As a result of the study of the development of the transformation geometry according to programs, it is seen that there is no gain of the transformation geometry in 1926, 1936, 1948, 1962 and 1983 programs. In the 1990 program, where the number of information to be taught is higher than other programs, there are specific limitations on each topic. Benefits are exemplified; it is noteworthy that teachers are being given guidance on the one hand and constraints on the other. In addition to the concept of symmetry in 1990, symmetric shapes and symmetry axis, 1998 program, in addition to the previous program, the concepts of translating and turning are clearly visible. Transformation geometry was first introduced as a sub-learning field in the 2009 program as 6th, 7th and 8th grade levels, 7th, 8th grade in 2013 and 8th grade in 2017. As a result, it has been determined that the developments related to the transformation geometry in the period of the Republican Period during the daily historical development are determined.

Keywords: Mathematics Curriculum, transformation geometry, didactic transformation theory

GİRİŞ

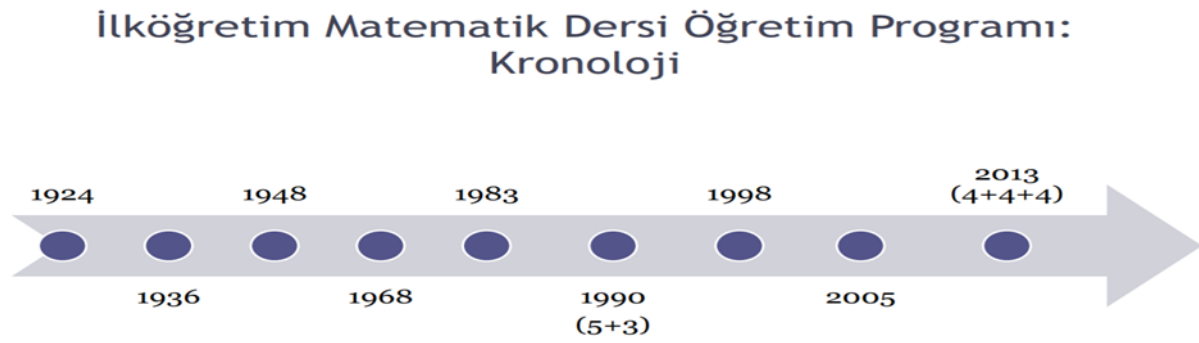
Matematik öğretiminin amacı genel olarak, kişiye günlük hayatı için gerekli olan matematiksel bilgi ve becerileri kazandırmak, problem çözmeyi öğretmek ve olaylar problem çözüme yaklaşımı içinde ele alarak düşünce biçimi kazandırmaktır. Her düzeydeki matematik öğretiminin amacı; öğrencilerin düzeylerine uygun olarak çeşitlilik göstermektedir (Altun, 2016).

Bilimsel bilginin dönüşüme uğramadan okullarda öğretilmeyeceği gerçeği, "didaktik dönüşüm teorisinin" eğitim araştırmalarında kullanımını ön plana çıkarmıştır. Bilimsel bilginin öğretim nesnelere arasında yer alması için öğretilen bilgi oluncaya kadar geçirdiği dönüşümlerin tümü didaktiksel dönüşüm olarak isimlendirilir. Bu bağlamda, sosyal çevreyle didaktik sistemler arasındaki toplumla koordineli; öğretilen bilgiyi doğrudan etkileyen bölge "noosfer" kavramı çatısında incelenmektedir. Didaktik sistemler toplumun gerekliliklerine ilişkin anlaşmazlıkların çözülmesini, tartışmaların yönetilmesini ve çözüm süreçlerinin olgunlaşmasını kapsamaktadır. Noosfer bilimsel kavramların arasından okullarda öğretilenlerin seçilmesi ve bunların bir öğretim programına ilişkilendirilmesi için dönüştürülmesinde etkili olarak öğrenilecek bilgiler için düzenlemeler yapar. Noosferi öğretmenlerin, alan eğitimcilerinin, matematikçilerin, yöneticilerin, öğrenci velilerinin, kitap yazarlarının, üniversitelerin, dernek üyelerinin ve Eğitim Bakanlığı ile ilişkili bireylerin oluşturduğu söylenebilir. Noosferde alınan kararların öğretim programlarına ve sınıflara nasıl yansıdığını açıklayan didaktiksel dönüşüm teorisinin matematik eğitimine katkısı; okullarda öğretilenlerin bilginin formüle edilmesi, düzenlenmesi ve bu düzenlemelerin gereksinim olduğunu vurgulaması ve bunlara açıklama getiren bir araç olmasıdır. Aslında, öğretilen bilgiler ders programlarıyla belirlenmekte ve sınırlandırılmaktadır (Chevallard, 1991).

Eğitim hedeflerinin tüm derslerin programlarına olduğu gibi matematik dersi öğretim programlarına yansıtılması bireylerin günün koşullarına uyum sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olarak yetişmesi bakımından önemlidir. Bireylerin yaratıcı, eleştirel, çok yönlü düşünebilen, problem çözen ve sağlıklı karar alabilecek nitelikte yetiştirilmesinde matematik eğitiminin önemli büyüktür ve bu yetkinliklerin kazandırılması öğretim programları aracılığıyla sağlanmaktadır. Programlarının içeriği eğitimin niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan, öğretim programlarının planlı ve sistematik bir biçimde düzenlenmesi oldukça önemlidir (Şen, 2017).

Matematik öğretim programı, öğrencilerin hayata ve bir üst öğrenime hazırlanmalarında ihtiyaç duyabilecekleri bilgi, beceri ve tutumların matematik bağlamında nasıl geliştirilebileceğinin yapıtaşlarını ve yol haritasını içermektedir (MEB, 2013).

Türkiye’ de program geliştirme çalışmaları cumhuriyetin ilanından itibaren belli zaman aralıkları ile devam etmiştir. 2017 yılından önce uygulanan programlarımız kronolojik sıraya göre Şekil 1 de gösterilmiştir.



Şekil 1.

1926 İlkokullar Müfredât Programı'nın pragmatik eğitim felsefesi temel alınarak oluşturulduğu görülmüştür. Hendese dersinde konuların kuru kuruya anlatılmamış, mukavvadan örnekler, arazi üzerinde ölçümler yapılması ve dersin uygulamalı bir şekilde öğrenciye verilmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Hesap ve hendese dersleri birlikte ele alınmıştır. Yeni pedagojik metotların programa eklenmesi ihtiyacı ve programda ilkokulun amaçları ve prensipleri bölümünün eksik olması gerekçeleri ile kaldırılmış ve yerine 1936 İlkokullar Müfredât Programı hazırlanmıştır. 1936 İlkokullar Müfredât Programı 1948'de köy ve şehir okullarında ayrı ayrı okutulan müfredât programlarının ders cetvellerinde farklı olması şartıyla tek programda birleştirilmiş ve programda hesap-hendese dersinin adı aritmetik-geometri olarak değiştirilmiş, dersin amaçları daha detaylı bir 1948'e dek küçük değişiklikler ile okutulmuştur. 1948 İlkokul Müfredât Programı, içeriğinin yoğun olması ve okul araç-gereç ve öğretmen sayısındaki yetersizliklerden dolayı nitelikli bir şekilde uygulanamamıştır. Daha sonra oluşturulan 1968 İlk Okullar Müfredât Programı, 1962'de denemeye koyulmuş, 6 yıllık bir deneyimin ardından 1968'de yaygınlaştırılmıştır. Geometri konuları öğretilirken öğrencinin bizzat ölçüm yapması, cisimlerin resimlerini çizmesi, onlara dokunması ve tecrübe etmesi istenen 1968 İlk Okul Müfredât Programı geleneksel eğitim yaklaşımdan uzaklaşmamıştır. Tâlim ve Terbiye Kurulu'nun 14.02.1984'de matematik programı 1985-1986 öğretim yılında tüm ilkokullarda uygulanmaya başlanan program daha sonra ortaokul matematik programı ile birleştirilerek 5+3=8 İlköğretim Matematik Programı adını almıştır. Bu programın yeterliliğini ölçmek adına yapılan araştırmalar sonucunda 1998'de program İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı adını almıştır. Program, Millî Eğitim Bakanlığı'nın 25.05.1999 tarih 68 sayılı kararı ile kabul edilmiş ve 1999-2000 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Programın çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olmadığı düşünülerek, yapılandırmacı yaklaşım esas alınarak yeniden düzenlenmiş, 2004-2005 yılında pilot uygulaması yapılarak 2005-2006 eğitim öğretim yılından itibaren tüm okullarda uygulanmaya

başlanmıştır. Mevcut programla geometri dersi ayrı bir ders olarak görülmemekte, matematik dersi altında yer alan öğrenme alanlarından biri olarak okutulmaktadır. Geometri öğrenme alanına ait konular uzamsal ilişkiler, geometrik cisimler ve şekiller, geometrik örüntüler ve geometride temel kavramlar şeklindedir (Çakmak-Gürel & Coşgun-Kandal, 2016).

2005 programı üzerinde bazı düzeltmeler yapılarak 2009, 2011, 2015 yıllarında kullanılmıştır. Son olarak, ders programlarında yenilenme çalışmaları 2013 ve 2017 yıllarında yapılmıştır. Örüntü ve Süslemelerin de dahil edildiği 2005 programında konular 3, 4, 5. Sınıflarda yer almıştır. 2013 ve 2017 programlarında Dönüşüm Geometrisi yer almıştır (MEB, 2017).

Estetik eğitimi yoluyla birey, sanat eserlerini duygular yoluyla olduğu kadar duyular aracılığıyla da deneyimlediği için somutlaştırma yeteneğini geliştirir. Bu sayede birey farklı duyguların farklı şekillerde anlatılabileceğini kavradığı için bir duygunun, bir durumun ne şekilde anlatılabileceğine dair görüşleri gelişir. Benzer şekilde ifade yeteneği gelişen öğrenci, olayların başka şekillerde ele alınabileceğini bilerek farklı olasılıkları sorgular. Birçok farklı olgu ile etkileşim hâlinde olan birey, bu nesnelere arasında veya bilgi, deneyim ve metinler arasında bağlantılar kurabilir. Öğretim programlarında niçin var ettiğimizi ve nasıl gerçekleştirdiğimizi bilmediğimiz bir güzellik ortaya koyma yerine, yapılan her estetik davranışın veya ürünün daima bir ölçü ve hesap ile meydana getirildiği düşüncesiyle sürdürülebilir bir estetik anlayışın öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir (MEB, 2017).

Bu çalışmada Cumhuriyet Döneminden günümüze kadar uygulamaya giren matematik öğretim programlarında dönüşüm geometrisinin yıllara göre değişimi ve gelişimi incelenmiş ve programlardaki açık ve örtük hedefler belirlenmiş, 1926'dan 2017'e kadar uygulanan matematik dersi programlarındaki geometri terimlerine ait kelimelerin tarihsel değişimiyle gelişimi incelenmiştir.

1. YÖNTEM

Çalışmanın verileri 1926 "İlkokul Müfredat Programı", 1936 "İlkokul Programı", 1948 "İlk Okul Programı", 1962 "İlkokul Müfredat Programı Taslağı", 1968 "İlkokul Matematik Programı", 1983 "İlkokul Matematik Programı", 1990 "5+3=8 İlköğretim Matematik Ders Programı", 1998 "İlköğretim Okulu Matematik Dersi Öğretim Programı", 2005 "İlköğretim Matematik Dersi 1-5. Sınıflar Öğretim Programı", 2013 "Ortaokul Matematik Dersi (5,6,7 ve 8. Sınıflar Öğretim Programı)", 2017 "Matematik Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. Sınıflar)" matematik dersi öğretim programlarının tarihsel gelişim süreci içerisinde dönüşüm geometrisi ile ilgili kavramlardan hangi bağlamların eklenip çıkarıldığı irdelenerek ilgili kazanımlar örtük ve açık olarak belirlenmiştir. Çalışmada ayrıca matematik dilinin programlardaki gelişimi incelenmiştir. Bu nedenle nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır (Marshall & Rossman, 1999). Araştırmada incelenen ve programlara dair yapılan tüm yorumlar programlardan yapılan doğrudan alıntılar üzerine oluşturulduğundan yorumlar öznellikten olabildiğince uzaktır. Verilerin kodlama aşamasında iki ayrı araştırmacı tarafından kodlanmıştır.

2. BULGULAR ve YORUM

Araştırma bulgular dahilinde üç temada incelenmiştir.

2.1. Programlarda Dönüşüm Geometrisinin Gelişimi

1924 İlköğretim Müfredat Programı acele ve hazırlıksız yapıldığı için Millî Tâlim ve Terbiye Heyeti'nin kurulmasından sonra kaldırılmış, yerine 1926'da daha kapsamlı bir program hazırlanmıştır (Başgöz, 2017).

1926 programında açık hedefler bulunmamaktadır.

1936 programında geometrik cisimleri ve hacimleriyle ilgili hedefler doğrultusunda öğrencilerin cisim ve şekilleri hareket ettirmeleri ve resmetmeleriyle örtük olarak dönüşüm geometri yer almıştır. Üçgenlerin ve dikdörtgenlerin karşılaştırılması yaptırılarak, dörtgenleri

oluşturan üçgenlerin boyanması hedefinde köşegene göre simetri resmedilmektedir. Öğrencilere sade ve dekoratif resimler yaptırırken simetri, dönme ve geometrik şekillerin ötelemelerinden yararlanılmıştır. Prizmaların açınımları çizdirilirken öteleme, dönme ve simetri kavramlarından yararlanmaktadırlar.

1948 programında, 1936 programında 11. kazanımda yer alan sade dekoratif resimler yaptırmak ifadesi çıkarıldığı için örtük olan hedef kaldırılmıştır. 1936 programındaki üç adet kazanımın dili sadeleştirilerek alınmıştır.

1968 programında simetri kavramı ilk kez geçmiştir (Şekil 2).

- C. Geometri yolundan :
1. Cisim ve şekilleri, bunlarla ilgili kavramları, özellikleri tanıması;
 2. Çevresindeki varlıkların, eşyanın şekilleriyle görevleri arasındaki ilişkiyi sezmeğe başlaması;
 3. Başlıca geometrik şekil ve cisimlerin alan ve hacimlerinin nasıl hesaplanacağını öğrenmesi;
 4. Eşya ile mimari eserlerde rastlanan özellik ve ahengi göre- bilecek kadar estetik duygularını geliştirmiş bulunur.

Şekil 2.

1968 programında geometri ile ilgili 4 genel amaç tanımlanmıştır. Genel amaçlar doğrultusunda 13 madde sıralanmış ve bunların arasından:

- “4. Geometri şekilleri üzerindeki gözlem etkinliği planı bir şekilde yürütülecek; öğrenciler, birkaç resim veya yüzeyi incelemeyi öğrendikten sonra bunlara yakın şekilleri kendiliklerinden incelemeye sevk olunacaktır.
5. Geometri derslerinde gözlemlerle birlikte el etkinliğine önemli bir yer verilecektir.
6. Esas fikirlere varılmadan önce gerektiği kadar gözlem yapılacak ve genel fikirlere, çocukların kendiliklerinden varmaları ve bunları kendi dilleriyle açıklamaları sağlanacaktır.
10. Geometri dersinin Resim-İş dersleriyle olan ilişkisi de daima göz önünde tutulacaktır. Bazı Resim-İş dersleri, geometri konularının canlandırılması için kullanılacaktır. Öğrencilere cisimlerin yalnız modelleri yaptırılmakla kalmayarak, bunların resimleri de yaptırılacaktır. Bundan başka çocukların, yüzeyleri, doğruları ve açıları ilgili aletler yardımıyla itinalı bir şekilde çizmeleri sağlanacaktır. Bu arada dekoratif resimler ve yapıştırılmalarda yaptırılacaktır.”

Yüzeyler ve küp ile ilgili aşağıdaki 4. ve 5. kazanım verildikten sonra 6. madde de öğrencilerden gözlem yoluyla çocuklara direk tanımlamalar verilmeden kendi dilleriyle açıklamaların istenmesi ilk defa vurgulanmıştır. Bu çalışmalar sırasında yine şekil ve cisimlerden yola çıkarak yüzeyler arasındaki dönüşüm kavramı programlarda olduğu gibi örtük olarak yer almaktadır. Ayrıca Programda “Serbest Konular” başlığı altında 5. Maddede “Simetri” kavramının ilk kez yer aldığı görülmektedir.

1983 programında: 3. , 4. , ve 5. Sınıf düzeylerindeki hedeflere bağlı amaçların hiçbirinde geometrik dönüşüm ifadeleri geçmemektedir. Önceki programlara göre amaç ve davranışlar daha detaylandırılarak yazılmıştır. Ayrıca dekoratif resimler, yapıştırımlar ve estetik duygusu ile ilgili önceki programlarda yer alan ifadeler çikartılmıştır.

1990 programında 1968 programında Serbest Konular başlığı altında kavram olarak yer alan “Simetri”, 1990 programının genel açıklamalar bölümünde “ İlkokulda, dördüncü sınıfta basit simetrik şekillerden hareket edilerek simetri eksenini tanımlanacak, kağıtlar kesilerek veya katlanarak simetrik şekiller elde edilecektir. Yedinci sınıfta, bir cismin aynadaki görüntüsü ile kendisi arasındaki ilişkilerden hareketle, ya da buna benzer örneklerle simetri kavramı verilecektir. Eksene veya noktaya göre simetrik durumda bulunan nokta ve şekiller kavratılıp, çizimleri yaptırılacaktır. Ayrıca, şekil üzerinde çizilen doğrunun ayırdığı parçalara göre simetri eksenini olup olmadığı belirlenecek, verilen düzlemsel şekillerin simetri eksenleri çizdirilecektir.” ifadesi yer almaktadır. 4. Sınıf düzeyinde simetrik şekiller ve 7. Sınıfta simetri tanımı yer almaktadır. Açık hedefler şeklinde programlarımıza girmiştir.

1990 programında, 4. sınıf düzeyinde simetrik şekiller ve 7. sınıfta simetri tanımı yer alarak açık hedefler şeklinde programlarımıza girmiştir. 1990 programına açıkça giren simetri ile ilgili

önceki programlarda yer alan örtük hedefler aynı şekilde bulunmakla birlikte 5.sınıf ve 6. Sınıf seviyesinin amaçları altında açık hedefler bulunmamaktadır. 1990 programına açıkça giren simetrisinin 4 ve 7.sınıf amaçları altındaki açık hedefler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

4.SINIF:

“AMAÇ 8 : Simetri Bilgisi

DAVRANIŞLAR :

1. Katlanarak verilen bir kağıdın makasla kesilmesi ile meydana gelen şekillerin eş ve simetrik olduğunu söyleme.
2. Bir kağıt üzerine mürekkep damlatıp, kağıdı katlayarak şekil oluşturma, meydana gelen şekillerin birbirine eş ve simetrik olduğunu söyleme.
3. Mürekkep damlatılan kağıdın katlanması ile meydana gelen şeklin simetri eksenini gösterme.
4. Verilen bir karenin kenar orta noktalarını birleştiren doğru parçası boyunca katlandığında meydana gelen parçaların çakışıp çakışmadığını ve simetrik olup olmadığını söyleme.
5. Şekil üzerinde, çizilmiş olarak verilen doğruların simetri eksenini olup olmadığını sebebi ile birlikte söyleme.
6. Kare, eşkenar dörtgen, eşkenar üçgen ve daire üzerinde simetri eksenlerini gösterme.”

7.SINIF: Simetriyi kavrayabilme ve simetri bilgisi amaçları altındaki davranışlar:

“AMAÇ 5 : Simetriyi kavrayabilme.

DAVRANIŞLAR

1. Bir cismin düz aynaya olan uzaklığı ile görüntüsünün aynaya olan uzaklığının aynı ve cisimle görüntünün eş olduğunu söyleme.
2. Mürekkep damlatılmış bir kağıt ikiye katlandığında, meydana gelen şekillerin katlanma çizgisine göre eş olduğunu söyleme ve gösterme.
3. Bir noktadan verilen bir noktaya (simetri merkezi) göre simetriğini bulma, simetrik noktaların simetri merkezine eşit uzaklıkta olup olmadığını söyleme ve yazma.
4. Bir doğru parçasının verilen bir noktaya göre simetriğini izip bulma, bulunan doğru parçasının alınan doğru parçası ile eş olup olmadığını söyleme ve yazma.
5. Verilen bir üçgenin dışında alınan bir noktaya göre simetriğini çizip, üçgenlerin eş olup olmadığını söyleme ve yazma.
6. Bir noktanın verilen bir doğruya (simetri eksenini) göre simetriğini çizip bulma. Simetrik noktaları birleştiren doğru parçasının simetri eksenine dik olup olmadığını söyleme ve yazma.
- 7.Verilen bir doğru parçasının verilen bir doğruya göre simetriğini çizme, meydana gelen doğru parçalarının eşit uzunlukta olup olmadığını söyleme ve yazma.
8. Verilen bir üçgenin, üçgeni kesmeyecek şekilde verilen bir doğruya göre simetriğini çizme.
9. İkizkenar üçgen, eşkenar üçgen, kare, dikdörtgen, eşkenar dörtgen ve dairenin simetri eksenlerini gösterme.
10. verilen resim veya şekil üzerinde çizilmiş bir doğrunun simetri eksenini olup olmadığını söyleme.

AMAÇ 6: Düzlemde bir noktanın koordinatlarını kavrayabilme.

DAVRANIŞLAR:

9. Koordinat düzleminde verilen bir noktanın koordinat eksenlerinden birine göre simetriğini bulup işaretleme.
10. Koordinat düzleminde verilen bir noktanın başlangıç noktasına göre simetriğini bulup işaretleme.”

AMAÇ 5 : Simetri bilgisi

İŞLENİŞ

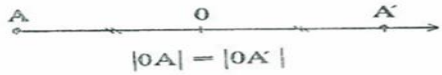
1. Bir cismin düz aynaya olan uzaklığı ile görüntüsünün aynaya olan uzaklığının ve cisimle görüntüsünün eş olduğunun söylenmesi.

2.



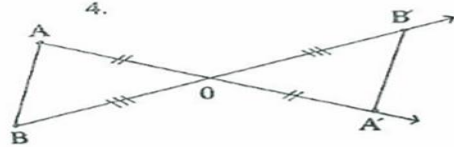
Örneğindeki gibi mürekkep damlatılmış bir kağıt ikiye katlanarak meydana gelen şekillerin eş olduğunu ve katlama çizgisinin şeklin simetri eksenini olduğunun söylenmesi ve gösterilmesi.

3.

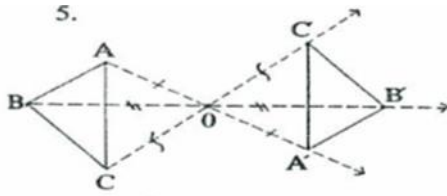


şeklinde olduğu gibi verilen bir noktanın verilen bir noktaya (merkeze) göre simetriğinin çizdirilmesi, simetrik noktaların simetri merkezine eşit uzaklıkta olduğunun söylenmesi ve yazdırılması.

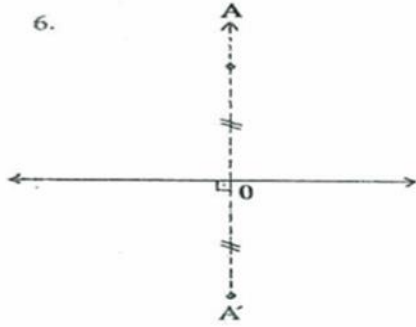
4.



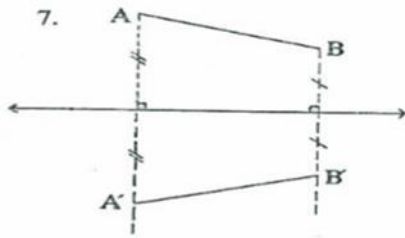
Yandaki şekilde olduğu gibi bir doğru parçasının verilen bir noktaya göre simetriğinin çizdirilip buldurulması, simetrik doğru parçalarının eş olduğunun ($[AB] = [A'B']$ gibi) söylenmesi ve yazdırılması.



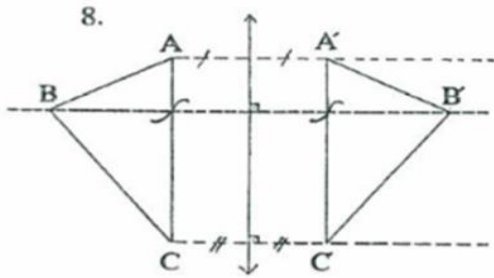
Şekilde olduğu gibi verilen bir üçgenin verilen bir noktaya göre simetriğinin çizdirilmesi, meydana gelen üçgenlerin eş olduğunun ($\triangle ABC \cong \triangle A'B'C'$) örneğindeki gibi yazdırılması.



Şekilde olduğu gibi verilen bir noktanın verilen bir doğruya (eksene) göre simetriğinin çizdirilip buldurulması. Simetrik noktaları birleştiren doğru parçasının simetri eksenine dik olduğunun ($[OH]$) gibi ve simetrik noktaların eksene olan uzaklıklarının eşit olduğunun ($|AO| \cong |A'O|$) söylenmesi ve yazdırılması.



Şekilde olduğu gibi verilen bir doğru parçasının verilen bir doğruya göre simetriğinin çizdirilmesi ve simetrik doğru parçalarının eşit uzunlukta olduğunu ($|AB| = |A'B'|$ gibi) söylenmesi ve yazdırılması.

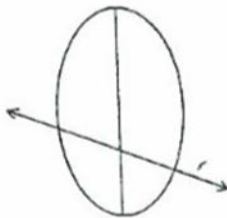


Şekilde olduğu gibi bir üçgenin, üçgeni kesmeyecek şekilde verilen bir doğruya göre simetriğinin çizdirilmesi ve meydana gelen üçgenlerin eş olduğunun söylenmesi ve sembol kullanarak yazdırılması ($\triangle ABC \cong \triangle A'B'C'$) gibi.

9. İkizkenar üçgen, eşkenar üçgen, kare, dikdörtgen, eşkenar dörtgen, daire şekillerinin çizdirilerek simetri eksenlerinin gösterilmesi.

10. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi resim veya şekil üzerinde çizilmiş bir doğrunun, şeklin simetri ekseni olup olmadığını söyletilmesi.

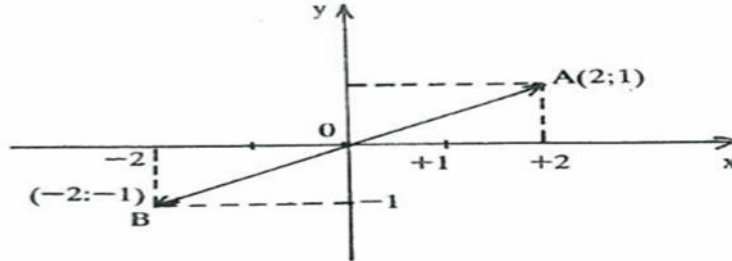
Örnek :



8. Sınıf düzeyinde dönüşüm geometri ile ilgili açık hedefler bulunmamakla birlikte, ilk defa yer alan vektörler konusuyla ilgili aşağıdaki gibi yer alan dönüşüm geometri paydaşları programda yer alan hedeflerin içinde örtük hedefler olarak yer almaktadır.

8.Sınıf örtük hedef:

20. Zıt vektörlerin, aynı numaralı bileşenlerinin toplamaya göre birbirinin tersi olduğunun söylenmesi ve aşağıdaki örnekte olduğu gibi gösterilmesi.



1990 programında kazanımların örneklendirilerek verildiği; öğretmenlere bir yandan rehberlik diğer yandan ise kısıtlamalar getirdiği dikkat çekmektedir.

1998 programının uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar kısmında yer alan 8. Bölümde örtük hedefler, 12. Bölümle ilgili açıklamalarda da açık hedefler simetri, öteleme ve dönme hareketleri açık olarak belirtilmiştir. 1990 programında 4. ve 7. Sınıf düzeylerinde açık olarak ifade simetri kavramı 1998 programında 7. Sınıf düzeyinde Hedef 5 ve Hedef 6 düzeyinde açık olarak belirtilmiştir. Diğer programlardan farklı olarak koordinat eksenlerine ve başlangıç noktasına göre simetri kavramı 1998 programında ilk kez yer almıştır.

2005 (yapılan düzenlemelerle 2009) Önceki programlardan; 1990 4. ve 7. Sınıf düzeylerinde açık olarak ifade simetri kavramı 1996 programında 7. Sınıf düzeyinde Hedef 5 ve Hedef 6 düzeyinde açık olarak belirtilmiştir.

2009 yılı programında 3,4 ve 5. Sınıf seviyelerindeki açık şekilde belirtilen kazanımlar;

3. SINIF GEOMETRİ ÖĞRENME ALANININ ALT ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLARI

G E O M E T R İ Ö Ğ R E N M E A L A N I		
ALT ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIMLARI	TOPLAM
Simetri	1. Düzlemsel şekillerde, doğruya göre simetriyi belirler ve simetrik şekiller oluşturur.	1
Örüntü ve Süslemeler	1. Üçgensel, karesel, dikdörtgensel bölgeleri kullanarak ve boşluk kalmayacak şekilde döşeyerek süsleme yapar.	1

4. SINIF GEOMETRİ ÖĞRENME ALANININ ALT ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLARI

G E O M E T R İ Ö Ğ R E N M E A L A N I		
ALT ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIMLARI	TOPLAM
Simetri	1. Düzlemsel şekillerdeki simetri doğrularını belirler ve çizer.	1
Örüntü ve Süslemeler	1. Uygun karesel, dikdörtgensel ve üçgensel bölgeleri kullanarak ve boşluk kalmayacak şekilde döşeyerek süsleme yapar.	1

5. SINIF GEOMETRİ ÖĞRENME ALANININ ALT ÖĞRENME ALANLARI VE KAZANIMLARI

G E O M E T R İ Ö Ğ R E N M E A L A N I		
ALT ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIMLARI	TOPLAM
Simetri	1. Çokgenlerin simetri doğrularını belirler ve çizer. 2. Düzlemsel bir şeklin verilen simetri doğrusuna göre simetriğini çizer.	2
Örüntü ve Süslemeler	1. Düzgün çokgensel bölgeleri kullanarak ve boşluk kalmayacak şekilde döşeyerek süsleme yapar.	1

Dönüşüm geometrisi ilk defa alt öğrenme alanı olarak 2009 programında 6, 7 ve 8. sınıf düzeylerinde yer almıştır.

6. SINIF

G E O M E T R İ Ö Ğ R E N M E A L A N I		
ALT ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIMLAR	TOPLAM
Dönüşüm Geometrisi	1. Öteleme hareketini açıklar. 2. Bir şeklin öteleme sonunda oluşan görüntüsünü inşa eder.	2
Örüntü ve Süslemeler	1. Çokgenler ile çokgensel bölgelerin eş ve benzerlerini kullanarak örüntüler oluşturur. 2. Öteleme ile süsleme yapar.	2

7. SINIF

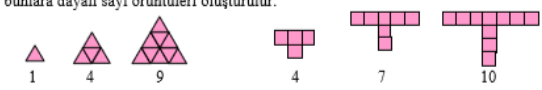

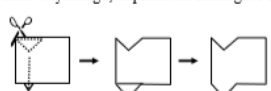



G E O M E T R İ Ö Ğ R E N M E A L A N I		
ALT ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIMLAR	TOPLAM
Dönüşüm Geometrisi	1. Yansımayı açıklar. 2. Dönme hareketini açıklar. 3. Düzlemde bir nokta etrafında ve belirtilen bir açıya göre şekilleri döndürerek çizimini yapar.	3
Örüntü ve Süslemeler	1. Çokgensel bölge modelleriyle bir bölgeyi döşeyerek süsleme yapar. 2. Düzgün çokgensel bölge modelleriyle oluşturulan süslemelerdeki kodları belirler. 3. Yansıma, öteleme ve dönme hareketleri ile süsleme yapar.	3

8. SINIF

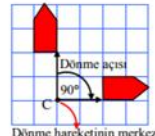
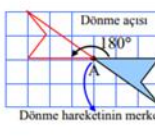
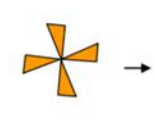
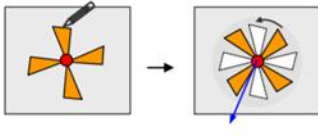
G E O M E T R İ Ö Ğ R E N M E A L A N I		
ALT ÖĞRENME ALANLARI	KAZANIMLAR	TOPLAM
Örüntü ve Süslemeler	1. Doğru, çokgen ve çember modellerinden örüntüler inşa eder, çizer ve bu örüntülerden fraktal olanları belirler.	1
Dönüşüm Geometrisi	1. Koordinat düzleminde bir çokgenin eksenlerden birine göre yansıma, herhangi bir doğru boyunca öteleme ve orijin etrafındaki dönme altında görüntülerini belirleyerek çizer. 2. Geometrik cisimlerin simetrisini belirler. 3. Şekillerin ötelemeli yansımasını belirler ve inşa eder.	3

2009 programında her sınıf seviyesinde ve her kazanımla ilgili etkinlik ve açıklamalar yer alarak bu kazanımlar altında 6-8. sınıflar öğretim programında etkinlik örneklerine şekildedeki gibi yer verilmiştir.

6. SINIF GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI

A.Ö.A.	KAZANIMLAR	ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	AÇIKLAMALAR
ÖRÜNTÜ VE SÜSLEMELER	1. Çokgenler ile çokgensel bölgelerin eş ve benzerlerini kullanarak örüntüler oluşturur.	<p>Eş çokgensel bölgeleri kullanarak genişleyen örüntü modelleri inşa edilir ve bunlara dayalı sayı örüntüleri oluşturulur.</p>  <p>Öğrenciler, benzer çokgenleri kullanarak örüntü modelleri inşa ederler.</p> 	<p>[1] Etkinliklerde kareli, izometrik veya noktali kâğıt kullanılır.</p> <p>↻ Dönüşüm Geometrisi</p>
	2. Öteleme ile süsleme yapar.	<p>Öğrenciler, katladıkları kâğıdı kesip yapıştırarak, kareli, noktali veya izometrik kâğıda çizerek oluşturdukları çokgen modelleriyle süsleme yaparlar.</p> <p>Öğrencilere, bir kenar uzunluğu 3 cm olan karesel bölgeden bir model yaptırılır. Bu modelin büyüklüğü, kaplanacak alana göre farklı seçilebilir.</p>  <p>Oluşturulan bu model çoğaltılarak kâğıt veya karton yüzey, boşluk bırakmadan döşenir ve renklendirilir.</p>  <p>Öğrencilere, parke, tuğla, fayans vb. ile yapılan döşemeler incelenir. Bu süslemelerdeki ötelemeler fark ettirilir.</p> 	<p>[1] Model oluşturmada ve bu modellerle yapılan süslemedeki şekillerin ötelendiği fark ettirilir.</p> <p>[1] Süslemelerde uygun çokgensel bölgelerin modelleri kullanılır.</p> <p>[1] Aşağıdaki modellerden birini seçip eşlerini kullanarak süsleme yapınız.</p>  <p>[1] Hollandalı ressam M.C. Escher'in yaptığı süslemelerle ilgili bir araştırma yapıp sınıfa sununuz.</p> <p>↻ Dönüşüm Geometrisi</p>

7. SINIF GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI

A.Ö.A.	KAZANIMLAR	ETKİNLİKLER	AÇIKLAMALAR
DÖNÜŞÜM GEOMETRİSİ	3. Düzlemde bir nokta etrafında ve belirtilen bir açıya göre şekilleri döndürerek çizimini yapar.	<p></p> <p>Kareli kâğıt üzerine çizilmiş düzlemsel şekil, C noktası etrafında (saatin yönünde) 90° döndürülerek çizimi yapılır.</p> <p></p> <p>Şekil, A noktası etrafında (saat yönünün tersine) 180° döndürülerek (noktaya göre simetri) çizimi yapılır.</p> <p></p> <p>Aşağıdaki şeklin kâğıttan modeli kesilir. Kesilen model, merkezinden raptiye ile kâğıda tutturulur ve kâğıt üzerine sınırları çizilir. Model, saat yönünün tersine döndürülerek çizimiyle (kendisiyle) hangi açılarda çakıştığı belirlenir.</p> <p></p> <p>hareketinin merkezi</p> <p>Dönme</p> <p>Dönme sırasında şeklin kendisiyle çakıştığı açılardan 360°'den küçük olduğu vurgulanarak böylesi şekillerin, dönme simetrisine sahip şekiller olduğu keşfedilir.</p>	<p>[!] Saatin akrep ve yelkovanının bağlı olduğu pim, rüzgâr gülündeki pim, salıncakta oturağı taşıyan iplerin veya zincirlerin bağlandığı yerin dönme hareketinin merkezi olduğu keşfedilir.</p> <p>[!] Yelkovanın ilk durumu ile son durumunun oluşturduğu açıya "dönme açısı" denildiği belirtilir.</p> <p>[!] Çeyrek dönmenin 90° lik dönme, yarım dönmenin 180° lik dönme olduğu vurgulanır.</p> <p>[!] 180° lik dönmenin merkezli dönme (noktaya göre simetri) olduğu açıklanır.</p> <p>[!] Bir şekil kendi merkezi etrafında döndürüldüğünde 360° den küçük açılı dönüşlerde en az bir defa kendisi ile çakışırsa bu şeklin dönme simetrisine sahip olduğu vurgulanır.</p> <p>[!] Dinamik geometri yazılımları kullanılabilir.</p> <p>[!] Kare, dikdörtgen, eşkenar üçgen, düzgün beşgen ve düzgün altıgenin hangi dönme açılarında dönme simetrisine sahip olduğunu bulunuz.</p>

2013 programında dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanı olarak 7 ve 8. sınıf düzeyinde yer almıştır.

7. sınıf kazanımları:

"7.3.4. Dönüşüm Geometrisi Terimleri: Yansıma, öteleme, görüntü, simetri doğrusu

7.3.4.1. Düzlemsel şekilleri karşılaştırarak eş olup olmadıklarını belirler ve bir şekle eş şekiller oluşturur.

7.3.4.2. Düzlemde nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin öteleme altındaki görüntülerini çizer.

7.3.4.3. Ötelemelerde şekil üzerindeki her bir noktanın aynı yön ve büyüklükte bir dönüşüme tabi olduğunu ve şekil ile görüntüsünün eş olduğunu keşfeder.

7.3.4.4. Düzlemde nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin yansıma sonucu oluşan görüntüsünü oluşturur.

7.3.4.5. Yansımada şekil ile görüntüsü üzerinde birbirlerine karşılık gelen noktaların simetri doğrusuna olan uzaklıklarının eşit ve şekil ile görüntüsünün eş olduğunu keşfeder. • Kareli ve noktalı kâğıt ile yapılacak çalışmalara yer verilir

7.3.4.6. Düzlemsel bir şeklin ardışık ötelemeler ve yansımalar sonucunda ortaya çıkan görüntüsünü oluşturur.

8.sınıf kazanımları:

8.3.2.1. Nokta, doğru parçası ve diğer düzlemsel şekillerin dönme altındaki görüntülerini oluşturur.

8.3.2.2. Dönmede şekil üzerindeki her bir noktanın bir nokta etrafında belirli bir açıyla saat veya tersi yönünde dönüşüme tabi olduğunu ve şekil ile görüntüsünün eş olduğunu keşfeder.

8.3.2.3. Koordinat sisteminde bir çokgenin öteleme, eksenlerinden birine göre yansıma, herhangi bir doğru boyunca öteleme ve orijin etrafında dönme altındaki görüntülerini belirleyerek çizer.

8.3.2.4. Şekillerin en çok iki ardışık öteleme, yansıma veya dönme sonucunda ortaya çıkan görüntülerini oluşturur."

2017 ilkököl ve ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programında örüntülerin kuralları oluşturulurken geometrik yapılar ötelenerek, yansıtılarak, döndürülerek dönüşüm geometri terimlerinden örtük olarak yararlanılmıştır.

2. sınıfta bir doğru boyunca konum, yön ve hareketi tanımlamak için matematiksel dil kullanmaları ve çevrelerindeki simetrik şekilleri bulmaları hedeflenmiştir.

"M.2.2.2.2. Çevresindeki simetrik şekilleri fark eder. a) Simetrisinin matematiksel tanımına girilmez." kazanımına yer verilmiştir.

3. sınıfta kare, dikdörtgen gibi şekillerin birden fazla simetri doğrusu olduğunu fark etmeleri ve bir parçası verilen şekli yatay veya dikey simetri doğrusuna göre tamamlamaları beklenmektedir.

3. sınıf kazanımları:

*“M.3.2.2. Uzamsal İlişkiler Terimler veya kavramlar: simetrik şekil, simetri doğrusu
M.3.2.2.1. Şekillerin birden fazla simetri doğrusu olduğunu şekli katlayarak belirler.
M.3.2.2.2. Bir parçası verilen simetrik şekli dikey ya da yatay simetri doğrusuna göre tamamlar. Simetrik şeklin eş parçalarının incelenmesi, ilişkilendirilmesi ve eş parçaların özelliklerinin fark edilmesi sağlanır.
M.3.2.3. Geometrik Örüntüler
M.3.2.3.1. Şekil medelleri kullanarak kaplama yapar, yaptığı kaplama örüntüsünü noktalı ya da kareli kağıt üzerine çizer.”*

4. sınıfta simetrinin geometrik yapı ve modeller üzerinden açıklanması ve simetri doğrusunun çizilmesine yönelik kazanımlara yer verilmiştir. Ayrıca verilen bir şeklin doğruya göre simetriğinin çizilmesi hedeflenmiştir.

4. sınıf kazanımları:

*“M.4.2.2. Uzamsal İlişkiler Terimler veya kavramlar: ayna simetrisi
M.4.2.2.1. Ayna simetrisini, geometrik şekiller ve modeller üzerinde açıklayarak simetri doğrusunu çizer. Kelebeğin kanatları, çiçek, yaprak, kumaş, kilim desenleri, harfler vb. modeller üzerinde uygun yerlere ayna yerleştirilip eş parçalar gözlemlenerek bu nesnelerin simetrik oldukları fark ettirilir. Bu tür simetriye “ayna simetrisi” veya “aynaya göre simetri” denildiği vurgulanır.
M.4.2.2.2. Verilen şeklin doğruya göre simetriğini çizer.”*

8. Sınıf düzeyinde dönüşüm geometrisi alt öğrenme alanı içerisinde öteleme ve yansıma dönüşümleri verilmektedir.

8. sınıf kazanımları:

*“M.8.3.2. Dönüşüm Geometrisi
Terimler veya kavramlar: yansıma, öteleme, görüntü, simetri doğrusu
M.8.3.2.1. Nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin öteleme sonucundaki görüntülerini çizer.
M.8.3.2.2. Nokta, doğru parçası ve diğer şekillerin yansıma sonucu oluşan görüntüsünü oluşturur.
M.8.3.2.3. Çokgenlerin öteleme ve yansımalar sonucunda ortaya çıkan görüntüsünü oluşturur.”*

2.2. Programlar Genel Değerlendirme

Dönüşüm geometrisinin gelişiminin programlara göre incelendiği bu çalışmanın sonucunda 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1983 programlarında dönüşüm geometrisine ait hiçbir kazanım bulunmazken sadece 1968 programında “Destekleme ve Kuvvetlendirme Programıyla ilgili Serbest Konular” başlığı altında simetri kavramı yer almıştır. 1983 programında 3. , 4. , ve 5. Sınıf düzeylerindeki hedeflere bağlı amaçların hiç birinde geometrik dönüşüm ifadeleri geçmemektedir. Önceki programlara göre amaç ve davranışlar daha detaylandırılarak yazılmıştır.

Öğretilecek bilgi sayısının diğer programlara oranla fazla olduğu 1990 programına açıkça giren simetri ile ilgili önceki programlarda yer alan örtük hedefler aynı şekilde bulunmakla birlikte 5. sınıf ve 6. sınıf seviyesinin amaçları altında açık hedefler bulunmamaktadır. 8. sınıf düzeyinde dönüşüm geometri ile ilgili açık hedefler yer almamakta ve ilk defa karşılaşılan vektörler konusuyla ilgili dönüşüm geometri paydaşları programda yer alan hedeflerin içinde örtük hedefler olarak yer almaktadır.

1998 programının uygulanmasıyla ilgili genel açıklamalar kısmında yer alan 8. bölümde örtük hedefler, 12. Bölümle ilgili açıklamalarda da açık hedefler simetri, öteleme ve dönme hareketleri açık olarak belirtilmiştir. Diğer programlardan farklı olarak koordinat eksenlerine ve başlangıç noktasına göre simetri kavramı 1998 programında ilk kez yer almıştır.

2005 öğretim programına Örüntü ve süslemelerin dahil edildiği konular 3, 4, 5. Sınıflarda yer almaktadır. Programa bir önceki programa ek olarak simetri doğruları kavramı girmiştir. 2009 programında ilk kez dönüşüm geometrisi 6, 7 ve 8. Sınıf düzeyinde alt öğrenme alanı olarak isimlendirilmiştir. 2013 programında dönüşüm geometriye alt öğrenme alanı olarak 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer verilirken son olarak 2017 programında 6 ve 7. Sınıf seviyelerinde alt öğrenme alanından çıkartılarak sadece 8. Sınıf düzeyinde yer almıştır.

2.3. Matematik Dilinin Programlardaki Gelişimi

1926 programında yer alan aşağıdaki geometri terimleri 1936 programından itibaren değişime uğrayarak yeni terimler kullanılmıştır.

amut : dik	ehram: piramit	hat: çizgi
hendesi: geometrik	inkışaf: açınım	ufki: yatay
mail: eğilmiş	murabba: kare	mefhum: kavram
müselles: üçgen	mikap: küp	münhani: eğri
mücessem: cisim	müstakim: doğrulu	mahrut: koni
minkale: iletke	müstatil: dikdörtgen	muvazi: paralel
main: eşkenar dörtgen	menşur: prizma	inkışaf: açınım
dikdörtgenler prizması:	mütevaziyül müstatilat	

2.4. Noosfer İlişki

Didaktik dönüşüm teorisi içinde yer alan noosfer sosyal çevre ile sistemler arasındaki koordineli, bilgi akışını kontrol eden bölge olarak tanımlanmaktadır.

Simetri konusu her ne kadar geometrinin bir alt alanı olsa da diğer geometri konularından oldukça farklı bir yapıya sahiptir. Simetri kavramının doğasında dinamizm vardır. Bu kavramların öğrenimi çizilecek şekiller veya kullanılacak somut/ yarı somut modeller üzerinden ilgili bilgilerin edinilmesiyle gerçekleşebilir.

Bu kavramın öğrenimine 1968' den önce yer verilmemiştir. Sonraki yıllarda noosfer etkisini; geometrik şekillerin, cisimlerin yansıtılması, döndürülmesi ve ötelenmesini içeren bir dönüşüm hareketi olması ve bu yönüyle simetri kavramı tam bir fonksiyon olmasının etkisiyle dönüşüm geometrinin programa girmesiyle görüyoruz.

SONUÇ ve ÖNERİLER

20. yüzyılda hemen hemen her alanda gerçekleşen değişim ve gelişmeler öğretim programlarımıza da yansıyor simetri kavramı ve dönüşüm geometrisinin programlarda yer alışı biçiminin değişimini gerektirmiştir. 1926 İlkemektepler Müfredât Programı'ndan 2017 Matematik Dersi Öğretim Programı'na kadar matematik programlarının incelendiği bu çalışmanın sonucunda; 1926, 1936, 1948, 1962 ve 1983 programlarında dönüşüm geometrisine ait hiçbir kazanımın bulunmadığı, 1990 programında ise 5 ve 6. Sınıf seviyelerinde açık hedefler yer almazken sadece 8. Sınıfta açık hedeflerin yer aldığı, 2005 öğretim programına örüntü ve süslemelerin dahil edildiği ,2009 programında ilk kez dönüşüm geometrisi 6, 7 ve 8. Sınıf düzeyinde alt öğrenme alanı olarak isimlendirildiği, 2013 programında dönüşüm geometriye alt öğrenme alanı olarak 7 ve 8. sınıf seviyelerinde yer verildiği ve son olarak 2017 programında 6 ve 7. Sınıf seviyelerinde alt öğrenme alanından çıkartılarak sadece 8. Sınıf düzeyinde yer aldığı görülmüştür. Matematiği daha eğlenceli ve günlük hayatla ilişkilendirmeye olanak sağlayan dönüşüm geometrisi içinde yer alan örüntü ve süslemeler alt başlığı altındaki kazanımlarla matematiğin sadece kavram, rakam ya da işlemlerden oluşmadığı ve sanatla da ilişkisini vurgulamak açısından programlarımızda yer alması önemlidir. Programların tarihsel gelişim sürecinde örüntü ve süslemeler Çalışmada ayrıca 1926 programında kullanılan matematik terimlerinin de değişime uğradığı görülmüştür. Sonuç olarak Cumhuriyet

Döneminden günümüze kadar olan programlarda dönüşüm geometriyle ilgili ciddi gelişmeler olduğu tespit edilmiştir.

KAYNAKÇA

ALTUN, M. (2016). MATEMATİK ÖĞRETİMİ (12.Baskı). Bursa: Alfa Aktüel Yayınları.

BASSAREAR, T. (1995). MATHEMATICS FOR ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS. Boston New York: Houhton Mifflin Compony.

BAŞGÖZ, İ., TÜRKİYE'NİN EĞİTİM ÇIKMAZI VE ATATÜRK, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1995, s. 107.

CHEVALLARD, Y. (1991). LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE, DU SAVOIR SAVANT AU SAVOIR ENSEIGNÉ. Grenoble: La Pensée.

ÇAKMAK-GÜREL, Z., & COŞĞUN-KANDAL, S. (2016). 1926 İLE 2005 YILLARI ÖĞRETİM PROGRAMLARINDA YER ALAN GEOMETRİ KAVRAMLARININ KARŞILAŞTIRILARAK İNCELENMESİ. Tarih Okulu Dergisi, Yıl 9, Sayı (XXVIII), 273-298. doi:http://dx.doi.org/10.14225/Joh980

MARSHALL, C., & ROSSMAN, G. B. (1999). DESIGNING QUALITATIVE RESEARCH (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

T.C. MAARİF VEKALETİ.(1926). İLK MEKTEB MÜFREDAT PROGRAMI, İstanbul.

T.C. KÜLTÜR BAKANLIĞI. (1936). İLKOKUL PROGRAMI, Devlet Basımevi, İstanbul.

T.C. KÜLTÜR BAKANLIĞI. (1948). İLK OKUL PROGRAMI, Milli Eğitim Basımevi.

T.C.MAARİF VEKALETİ, TALİM VE TERBİYE DAİRESİ. (1962). İLKOKUL MÜFREDAT PROGRAM TASLAĞI (Sayı:215).

MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI (MEB). (1968). İLKOKUL MATEMATİK PROGRAMI. Ankara:MEB.

MİLLÎ EĞİTİM GENÇLİK VE SPOR BAKANLIĞI (MEB). (1983). İLKOKUL MATEMATİK PROGRAMI. Ankara: MEB

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (MEB-TTKB). (1990). İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ PROGRAMI. Ankara: MEB.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (MEB-TTKB). (1998). İLKÖĞRETİM OKULU MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI. Ankara: MEB.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (MEB-TTKB). (2005). İLKÖĞRETİM MATEMATİK PROGRAMI. Ankara: MEB.

MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI (MEB-2009). İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ 1-5. SINIFLAR ÖĞRETİM PROGRAMI. Ankara: MEB.

MEB. (2009). İLKÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ (6-8. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI VE KILAVUZU. Devlet Kitapları Basımevi, Ankara.

MEB. (2013). ORTAÖĞRETİM MATEMATİK DERSİ 9.10.11.12. SINIFLAR ÖĞRETİM PROGRAMI VE KILAVUZU. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı Yayınları.

MEB (2017). MATEMATİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İLKOKUL VE ORTAOKUL 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 VE 8. SINIFLAR). <http://mufredat.meb.gov.tr> adresinden 28.01.2017 tarihinde erişilmiştir.

ŞEN, Ö. (2017). MATEMATİK DERSİ ORTAOKUL ÖĞRETİM PROGRAMLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: 2009-2013-2017. Curr Res Educ (2017), 3(3), 116-128.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-20-3

DOI: 10.21733/ibad.419508

İRONİ VE METAFOR KAVRAMLARI ÜZERİNDEN SARSILAN İMGE OLARAK SANAT YAPITINA BAKIŞ

Özlem TEKDEMİR DÖKEROĞLU¹

Özet

Yazınsal ve görsel bağlamda sanatçıların zihnini çokça meşgul eden kavramlardan olan ironi, tarih boyunca gerçekleri dile getirmek için kullanılmış sivri uçlu bir sopaya benzetilebilir. Oxford'un tarihsel sözlüğü, sözcüğün İngilizce'de bilinen ilk kaydının (1502) Sokrates'in kullandığı retorik tekniğini anlattığını, fakat on yedinci yüzyılın ortasından itibaren (1649) mecaz anlamla "olayların beklentilerle alay edencesine çelişkili sonucu" anlamını taşımaya başladığını kaydeder. Metaforlar tıpkı ironi gibi yaşamı kavramak için kullandığımız özgün yollardandır. Dünyayla ilişkisi, sınırları, doğası, kavrayışı ve algılayışı her zaman tartışılan sanat dediğimiz çok katmanlı yapının ortaya çıkmasında, metaforik algıların rolü kuşkusuz büyüktür. İmgeyse duyu organlarının dıştan algıladığı bir nesnenin bilince yansıyan benzeri, görüntüsü olarak tanımlanır. Zihnimizin içindeki karmaşık imge dünyası postmodernizmle yapıbozuma uğrarken, sanatın neliğine yönelik düşünceler derinden bir sarsıntıya uğramıştır. İroni ve metafor, sanat yapıtını oluşturan imge evrenindeki yerleşik görüntülerin bu yeni kurgusunda önemli bir paya sahiptir. Bir izleyici, okuyucu veya katılımcı gördüğü ya da okuduğu şeyin, yüzeysel anlamıyla, derin anlamı arasındaki farkı algıladığı zaman hem metafor hem de ironi hedefine ulaşmış denilebilir.

Anahtar Kelimeler: İroni, metafor, imge, sarsılan imge, sanat yapıtı

210

A VIEW OF ARTS AS AN IMAGE SHAKEN BY THE CONCEPTS OF IRONY AND METAPHORS

Abstract

The irony that engages the minds of the artists from the perspective of the literary and visual contexts can be expressed as similar to a pointed stick used to express facts throughout history. Oxford's historical dictionary, the first known record in English of the word (1502), tells of the rhetorical technique used by Socrates, but also states that since the middle of the seventeenth century (1649) the metaphor literally means "the events are contradictory to the mockery." Metaphors are the original ways we use to understand life, just like irony. The role of metaphorical perceptions is undoubtedly great in the emergence of multi-layered art, relation to the world, its boundaries, its nature, and its conception. The image is defined as a reflection in the consciousness of an object that sensory organs perceive from the outside. While the complex world of images within our minds is being destroyed with postmodernism, the thoughts of the artistic nuances are deeply shaken. Irony and metaphor have an important share in this new fiction of the built-in images in the universe of images that make up the artwork. It can be said that when a viewer, a reader or a participant perceives the difference between deep meaning and superficial meaning of what he sees or reads, both metaphors and irony goals meet their goals.

Keywords: Irony, metaphor, image, shaken image, artwork

¹Sorumlu yazar/Corresponding author: KTO Karatay Üniversitesi, Türkiye, oztekdemir@gmail.com,

ORCID ID: 0000-0002-2602-1059

GİRİŞ : İRONİ VE METAFOR ANLAMI NASIL DÖNÜŞTÜRÜR

"İroninin en yakın akrabası, söylenmemiş olan şeyleri, yüzeye ait ve yalnızca laf itibarıyla kabul edilemeyecek şeylerden çıkarmayı gerektiren metafor kavramıdır" (Cogito, 2008, s.98). Sanatın da bir tür metafor yaratma aracı olduğu söylenebilirse, sanatla ilgili herşeyin yolunun metafor olgusundan geçtiği sonucuna varılabilir.

Anlamla ilgili bir kavram olan ve dilimize İngilizce yazılışı olan "metaphor" sözcüğüne çok benzer şekilde yerleşmiş olan ve türkçe okunuşuyla aynı şekilde telafuz edilen "metafor", genellikle, istihare veya eğretileme sözcükleriyle açıklanmaya çalışılır. Ancak "benzetme" olarak kolayca tanımlanabilmesi, içeriğine haksızlık olacaktır. Lakof ve Johnson'un birlikte yazdıkları "Metaforlar" isimli kitabın çevirmen önsözünde, metaforun, çoğu kez mecaz veya eğretilmeyle karıştırıldığı ve konusu, bir anlamı ödünç alma veya kelimenin anlamını geçici olarak başka bir kelime yerine kullanma, bir sözün gerçek anlamını kaldırarak benzerliği olan bir diğer anlamı iğreti olarak verme gibi içerikleri olan bu kavramlarla ilgisi olmadığı, metaforun özellikle bir düşünce ve anlam sorunu olduğu vurgulanır. Burada söz konusu olan geçici bir anlamdan çok kalıcı köklü yeni bir anlamdır. Metafor gerçeği dile getirmek amacıyla kullanılır ve pek çok metaforik ifade, biz onların metaforik olduğunu fark etmesek de, dilde kalıcıdır. Lakof ve Johnson'a göre (2010)

"Grekçe 'metaphora'dan gelen metafor kelimesi, meta: öte ve pherein: taşımak, yüklemek kelimelerinden gelir ve bir yerden başka bir yere götürmek' anlamındadır. ...Borges bu tanıma bakarak, metaforun da bir metafor olduğunu söyler" (s16)

Ortega Gasset'e göre metafor; "muhtemelen insanoğlunun en verimli imkanlarından biridir. Onun etkisi büyüye yakındır, dahası o tanrının yaratırken varlıklarından birinin içinde unuttuğu yaratıcı bir güç gibidir" (Gasset'ten aktaran Lakof- Johnson Lakof-Johnson, 2010, s.12). Metafor sözcüğü genellikle linguistik bilimlerle ilişkilendirilse de, aslında sadece dilin sanatsal ve estetik kaygılarıyla ilişkili olmaktan öte anlamlar içerir. Lakof ve Johnson'ın metaforla ilgili yerleşmiş kalıplara karşın yeniden şekillendirdikleri görüşlerine göre;

-Metafor kelimelerin değil, kavramların niteliğidir.

-Metaforun fonksiyonu salt sanatsal ve estetik kaygılar değil, belirli kavramları daha iyi anlamaktır.

-Metafor çoğunlukla benzerliğe dayanmaz.

-Metafor özel bir yeteneği olmayan sıradan insanlarca gündelik hayatta büyük zihin faaliyetleri gerektirmeksizin kullanılır.

-Metafor linguistik bir süs, gereksiz bir dekor değil, insani düşüncenin ve akıl yürütmenin ayrılmaz bir unsurudur.

Bu bakış açısından, metafor basitçe bir kelime veya linguistik ifadeler sorunu değil, daha çok kavramlar ve bir şeyi başka bir şeye göre düşünme sorunudur. Metafor doğası gereği kavramsaldır ve hem gündelik dilde hem de düşüncede yaygındır. Metafor hakkındaki kemikleşmiş görüşlerin aksine, bu yeni yaklaşımda metafor sırf yaratıcı edebi muhayyilelerin kullanıldığı bir araç olmaktan çıkıp, o olmaksızın ne şairin ne filozofun ne bilim adamının ne sanatçının ne de sıradan insanların düşünemeyeceği ve yaşayamayacağı değerli bir kognitif sihir haline gelir. (s14)

Bir kavramı yerine bir şey koyarak yeni bir anlama dönüştüren metafor ve sivri dilli ironi birlikte çalışarak 20. yüzyılın başından itibaren imgelerin yerleşmiş görüntülerini yerlerinden etmeye, imge üzerine yerleşik düşünceleri sarsmaya başlar.

SANAT YAPITLARI ÜZERİNDEN SARSILAN İMGEYE BAKIŞ

Marcel Duchamp'ın 1917'de hazır nesne kavramını ortaya atması, Dada'nın hiçlik ve sanatın ölümü üzerine yazdığı manifestoyla birlikte imgeler yerlerinden oynamış, sanat yapıtı denilen olgu ve ona olan bakış kökten değişmiştir. Elbette bu deprem yıkıntılarınıdan yeni bir imge anlayışı ve sanat yapıtı doğmuştur.



Resim 1: Marchel Duchamp, Çeşme. 1917

Duchamp'ın çeşmesi hazır bir nesneyi gerçekliğinden koparıp yeni bir bağlamla buluşturma fikriyle sanatta yeni bir gerçeklik anlayışının doğmasına kaynaklık eder. Sanat eleştirmeni Roberta Smith bunu şöyle özetler; "Duchamp yaratıcı edimi fevkalade iptidai bir seviyeye, tekil, entellektüel ve çoğu zaman gelişigüzel olan, her nesneyi veya etkinliği 'sanat' olarak adlandırma kararına indirgedi." Göreceğimiz gibi, Duchamp'ın seçimi rastgele değildi, ama Smith'in tasviri Duchamp'ın eserinin yol açtığı çok daha geniş bir şoka işaret ediyor: Eğer bu sanatsa, o hâlde her şey sanat olabilir." (çeviren, Öner Selin, <https://vesaire.org/hem-sanat-hem-degil-cesme>)

Sanat yapıtının taşıdığı "görsel estetik" olgusundan, felsefi bir yaklaşıma doğru kayan sanat düşünüşü, bu yeni metafor yaratma yöntemiyle tanıştıktan sonra artık nesneye yüklenen anlam sarsıntısından bahsetmek mümkündür. Çeşme, kendisinden sonra gelen süreçte, nesnelere sıradan kullanımlarının dışında bir anlam ifade ederek yeni bir güç kazanabildiği bir ortam doğması için gerekli zemini hazırlar.

1929 tarihli "İmgelerin ihaneti" adlı işinde René Margritte imge dünyamızı ve dilin bunun üzerindeki otoritesini sorgulamaya açar. Gerçek olan ve görünen arasındaki fark nedir? İmgelerle ortaya koyulan bu metaforu nasıl okumalıyız? Dil ve görüntü arasında nasıl bir otoriter rekabet vardır? gibi sorular sorarken, görünen ve görünmeyen bağlamlar yaratma üzerine yeni düşünceler için yeni bir alan yaratır.



Resim 2: René Magritte, İmgelerin İhaneti, 1929

"Ferdinand de Saussure'ün, imin (gösterge) keyfilliğini, yani, imleyen (gösteren) sözcük ile imlenen (gösterilen), (belirtilen nesne yada kavram) arasında raslantısal, uzlaşımsal ve tarihsel nitelikte bir bağ olduğu görüşünü benimser. Saussure'cü dilbilimde sözcükler, şeylerin kendilerine "gönderim"de bulunmazlar. Sözcüklerin, bütün bir sistem olan dilin içindeki noktalar olarak anlamları vardır. Örneğin "köpek" sözcüğü gerçek hayvan olarak köpeğe bağlı değildir; ondan doğal olarak kaynaklanmaz ve bu hayvanın özüne veya varlığına bütünsel bir şekilde katkıda bulunmaz. Ama köpek sözcüğü ancak, kedi,ayı, samur vb. fikrinden farklı olması bakımından sözdizimsel bir anlam taşır. Yine bu sözcük ancak, bir ad olması bakımından, "havlamak" ya da "kürklü" gibi sözcüklerden farklı olması bakımından sözdizimsel bir anlam taşır ve dolayısıyla bir önermede onların yerini almaz." (Foucault, 2008, s.10-11).

Gerçeğin temsil olanakları konusunda fikirlerini ortaya koyan Magritte pipo görüntüsü veya imgenin temsili üzerinden yeni ve felsefi bir sorgulamaya girişir. Kelimeler ve görüntüleri arasındaki ilişkiyi sorgular, bu düşünce üzerinden ezberlenen görüntülerden oluşan imge dünyasını sarsıntıya uğratar.

Zamansız ve işlevsiz bir obje yaratarak, algı dünyamızın sınırlarını zorlayan bir diğer çalışma Meret Oppenheim'in Object adlı çalışmasıdır.



Resim 3: Meret Oppenheim Fur, "Object" 1936

Burada sıradan, günlük kullanım objesinin kürkle kaplanarak anlamının sarsılması, artık başka bir düşünceye kaynaklık eden bir ifade biçimine dönüşmesi söz konusudur. Objenin imgesel bütünlüğünü korurken, işlevselliğini kaybetmesi ve anlamının dönüşmesi üzerine önemli bir yapıt niteliğinde olan bu obje, sarsılan imge üzerine önemli örneklerden biridir. Oppenheim bu işinde kodlanmış ve ezberlenmiş bir imgeyi kullanım alanı dışında bambaşka bir evrenin parçası haline getirirken, Duchamp'ın Çeşme'sine paralel bir düşünce anlayışıyla sanat objesi adı altında yeni bir nesne tanımlaması getirir. Burada fark, Çeşme'de imza dışında bir müdahale olmamasıdır. Dali'nin Istakoz Telefon'una yakın duran bir anlayışla yapılan bu işlevsiz obje imge dünyamızda yeni sarsıntılar yaratma görevini başarıyla yerine getirmiştir.



Resim 4: Salvador Dali, Istakoz Telefon, 1936

Joseph Kosuth imge ve dil arasında kurduğu plastik bağ ile nesnenin kendisinin ve görüntü temsilinin, sözcük anlamıyla bağı üzeinden bir sorgulama getirir sanat yapıtına. İmgenin anlamı üzerine, görsel algıdan dile, dilden kavrama uzanan zihinsel süreçlerin ardındaki dinamikleri irdeleyen sanatçı, sanatın doğasını sorguladığı yapıtlarıyla izleyiciyi felsefi bir sürece ortak eder. Kosuth'un işleri tüm kavramsal sanat yapıtları gibi sadece izkenmek için değildir. Yapıtla bağ kurmak, anlam ve analiz çözümlenmeleri yapmak, düşünceler yaratmak ve imgenin anlamını sökmek üzerinedir.

"Bir sandalye üç sandalye" işinde Kosuth bir ahşap sandalyenin kendisini, gerçek bıyutta fotoğrafını ve sözlük anlamını yanyana sergileyerek, yapıtın değil, bütünü oluşturduğu düşünceyi vurgular. Sanatçı bu düşüncesini lamba, tabure, gibi farklı nesnelere de gerçekleştirir. Böylece Kosuth nesnenin estetik değerini dışlayarak onun aracı olduğu kavramsal bir bütünü ortaya koyar.

"Kosuth'a göre sanatçının önündeki zorlu görev, sanatın doğasıyla dilini keşfetmek ve tanımlamaktır. Bu nedenle manifesto ayarındaki "Felsefeden Sonra Sanat" adlı makalesinde sanatı doğuran şey sanattır, sanatın tanımı da sanattır diye yazar" (Dampsey,2007, s.240).



Resim 5: Joseph Kosuth, Bir ve Üç Sandalye, 1965.

Günümüz popüler sanatçılarından Ai Wei Wei, 2010 yılında Londara Tate Modern'de ilk olarak sergilediği Sunflowers Seeds adlı işinde 100 milyon, tamamı elde yapılmış porselen ayçekirdeği kullanarak, hem geleneksel üretime ve çin mitolojisine göndermede bulunur hem de ülkenin insan gücüne dayalı ekonomik sisteminin dayattığı baskıcı çalışma ve üretim koşullarına, yarattığı metafor üzerinden ironik bir bakış atar. Böylece nesne anlam açısından yapıbozuma uğrarken, ayçekirdeği artık bir başka düşüncenin nesnesi olur.



Resim 6: Ai Wei Wei, Sunflowers Seeds, 2010

SONUÇ

"Yorumcular sıklıkla "Çeşme"nin kavramsal sanat üzerindeki etkisine dikkat çekerler, Robert Hughes'un deyimiyle bu en "saldırgan" hazır-eser (ready-made) elbette dayanıklı bir miras bıraktı. 2004'te yüzlerce sanat uzmanı tarafından 20. yüzyılın en önemli eseri olarak gösterildi. **Andy Warhol**'dan **Joseph Beuys**'a ve **Tracey Emin**'e bu pisuar sanatçılara geleneksel sanat eserini yeniden ele almaları için ilham verdi. Tablolar ve heykeller yerine, sanat birdenbire Brillo kutuları, dağınık bir yatak veya bir limonun içine yerleştirilmiş bir ampul olmuştı: Sıradan nesnelere, bazıları hazır olup kendi bağlamlarından koparılıp sergilenmek üzere sanat galerilerine yerleştiriliyordu"(çeviren; Öner Selin, <https://vesaire.org/hem-sanat-hem-degil-cesme>). Zihnimizin içindeki karmaşık imge dünyası postmodernizmle yapıbozuma uğrarken, sanatın nelğine yönelik düşünceler derinden bir sarsıntıya uğramıştır. İroni ve metafor, sanat yapıtını oluşturan imge evrenindeki yerleşik görüntülerin bu yeni kurgusunda önemli bir paya sahiptir. Bir izleyici, okuyucu veya katılımcı gördüğü ya da okuduğu şeyin, yüzeysel anlamıyla, derin anlamı arasındaki farkı algıladığı zaman hem metafor hem de ironi hedefine ulaşmış denilebilir.

KAYNAKÇA

- DAMPSEY A. (2007). *Modern Çağda Sanat*. İstanbul: Akbank Kültür Sanat Yayınları
- KUSPİT D. (2006). *Sanatın Sonu*. İstanbul: Metis Yayınları
- COGİTO, Üç aylık Düşünce Dergisi. (Kış 2008). *İroni*, Sayı:57, İstanbul: Yapı Kredi.
- Foucault Michel, (2008). *Bu Bir Pipo Değildir*. İstanbul: Yapı Kredi
- Lakof, George, Johnson, Mark (2010). *Metaforlar, Hayat Anlam ve Dil*, İstanbul: Paradigma.
- <https://aeon.co/essays/how-can-duchamp-s-fountain-be-both-art-and-not-art>
- <https://vesaire.org/hem-sanat-hem-degil-cesme/>

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-20-3

DOI: 10.21733/ibad.419586

ÇEVİRİ ÇOCUK EDEBİYATI ÖRNEĞİNDE KÜLTÜREL SEMBOLLERİN EŞDEĞERLİLİK İLİŞKİSİ

217

Doç. Dr. Sevinç ARI¹

Özet

Eşdeğerlilik konusu çeviribilim alanındaki tartışmalarda devamlı yer tutmuştur. Önceleri dilsel, metinsel, kültürel, işlevsel ve toplumsal eşdeğerlilik tartışmaları ön plandayken, günümüzde artık “kültürel sembollerin” aktarımının öne çıktığı tartışmaları görmek mümkündür. Kültürel sembollerin çeviri yoluyla aktarımında, çeviri uygulaması açısından baktığımızda, üç tür çeviri yöntemiyle karşılaşmaktayız. Birincisi, kültürel sembollerin yabancılaştırma yöntemi ile aktarılmasıdır. Bu aktarım türünde çevirmen, metinde yer alan kültürel sembollerini yabancı sembolü koruyarak, erek okurun yabancı kültürü tanıması amacıyla olduğu gibi bırakma yoluna gider. İkincisi, kültürel sembollerin yerleştirme yoluyla aktarılmasıdır. Bu aktarım türünde çevirmen, metinde yer alan kültürel sembollerini yerleştirerek, okurun yabancıyla karşılaşması yerine, kendi dünyasını tanımasını amaçlar. Yani çeviri erek kültür açısından kendine dönüşlüdür. Üçüncüsü, kültürel sembollerin melez bir yöntemle aktarılmasıdır. Bu aktarım türünde çevirmen, metinde yer alan sembollerin bir kısmını yerleştirirken, bir diğer kısmını yabancılaştırıcı olarak bırakır. Melezleştirme terimi burada, hem yabancılaştırma hem de yerleştirme yönteminin bir metinde bir arada kullanılmasıdır. Kültürel sembollerin aktarımında özellikle çeviri çocuk edebiyatında melezleştirme yönteminin sıklıkla kullanıldığını gözlemleyebiliriz. Oysa melez yöntem, gerek yabancılaştırma yöntemini çeviriye aktaran F. Schleiermacher, gerekse işlevsel çeviribilimin öncüsü H.J. Vermeer için çeviride kullanılmaması gereken bir yöntemdir. Her iki çeviribilimciye göre bir çeviri, ya yabancılaştırır ya da yerleştirir, ikisinin arası ya da ikisinin birlikte kullanılması, metnin kültürünü melez bir hale getireceğinden, ne okurun yabancı kültürü anlamasını ne de okurun kendi kültüründe bir algılamasını sağlamış olacaktır. Bu çalışmada, yukarıda belirtilen iki yöntem olan yabancılaştırma, yerleştirme ve bu iki yöntemin beraber kullanılmasından ortaya çıkan melezleme yöntemleri kültürel sembollerin eşdeğerliği sorunu açısından ele alınacaktır. Bu üç yöntem bağlamında çeviri çocuk edebiyatındaki kültürel semboller eşdeğerliğinin dikkate alınmamasının ne tür bir karışıklığı ve manipülasyonu beraberinde getireceği sorunu üzerinde durulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Kültürel Semboller, Çeviri, Eşdeğerlik, Çeviri Çocuk Edebiyatı, Yerleştirme, Yabancılaştırma.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Marmara Üniversitesi, Türkiye, sevinc.ari@marmara.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0003-1640-5224.

EQUIVALENCE OF CULTURAL SYMBOLS IN TERMS OF TRANSLATED CHILDREN'S LITERATURE

Abstract

The issue of equivalence has consistently been held in discussions in the field of translation studies. While previous discussions focused on linguistic, textual, cultural, functional, and social equivalence, it is now possible to witness debates about the transfer of "cultural symbols". Upon analyzing the transfer of cultural symbols through translation, we encounter three types of translation strategies. The first is the transfer of cultural symbols through the strategy of foreignization. In this kind of transfer, the translator preserves the foreign symbol of the cultural symbols in the text and leaves them as they are so that the target audience is able to recognize the foreign culture. The second is the transfer of cultural symbols through the method of domestication. In this kind of transfer, the translator aims to make it possible for target text readers to recognize their own world rather than encountering foreigners, by domesticating the cultural symbols in the text. In other words, translation is self-reflective in terms of the target culture. The third is the transfer of cultural symbols in a hybrid way. In this type of transfer, the translator domesticates some of the symbols in the text, leaving the other part foreignizing. The hybridization term here refers to a combination of the strategies of both foreignization and domestication. We can observe that the strategy of hybridization is frequently used in the transfer of cultural symbols, especially in the translated children's literature. However, the hybrid method is a method that should not be used in translation according to F. Schleiermacher who adapted the foreignization strategy to Translation Studies and according to H.J. Vermeer, the pioneer of the functional Translation theories. From the perspective of these two translation scholars, a translation either foreignizes or domesticates. As the use of the two translation strategies equally or together will hybridize the culture of the text, it will enable neither the target readers to recognize the foreign culture nor the target readers to understand their own culture. In this study, the two strategies of foreignization, domestication and hybridization methods that are derived from the combination of these two strategies were discussed in terms of the equivalence of cultural symbols. In the context of these three strategies, the question of what kind of a confusion and manipulation it would bring about in the case of not considering the equivalence of cultural symbols in translated children's literature was discussed.

Keywords: Cultural Symbols, Translation, Equivalence, Translated Children's Literature, Domestication, Foreignization.

GİRİŞ

Kültürden kültüre farklılık gösteren kültürel semboller, bir toplumdaki hayata bakışı, değer yargılarını belirlerler. Çeviride kültüre özgü sembollerin farklılığı çevirmen tarafından dikkate alınmalıdır. Semboller, nesnelere ve durumların tümünün kavranması için ön koşuldurlar. Kültürel semboller kendi ortaya çıktığı çevreden farklı kavranamaz ve belli bir kültürde kendi yerine sahiptirler. Bu bakış açısıyla yapılan her bir konuşmanın, icra edilen her bir davranışın, üretilen her bir sanat eserinin üretildiği kültür içindeki sembol değerine göre anlaşılması ve yorumlanması gerektiği ortaya çıkar. Bundan dolayı semboller ele alınırken veya çevrilirken yüzeysel bir anlamadan çok derin bir anlamsal bakış gerektirirler. Aksi takdirde sembollerin derin anlamları ya kaybolmakta ya da değersizleşmektedir.

KÜLTÜREL SEMBOLLER

Kültürel semboller her kültürün kendi bağlamından ortaya çıkarlar ve bundan dolayı ait oldukları kültür içinde doğal olgular olarak algılanırlar. E. Cassirer'in (2011) kültürel semboller "insanın ikinci doğasıdır" bakış açısından yola çıkarak, kültürel sembollerin "bir kültürün, bir toplumun davranış biçimleri olarak, toplumsal ilişkiye aracılık ettiğini, toplumsal ilişkinin türünü belirlediğini ve toplumsal ilişkilerin normlarını oluşturduklarını" ve "insanın olay ve olgulara çıplak gözle değil, kültürel semboller üzerinden baktığını" söyleyebiliriz (Arı, 2016b: 168, 2016a).

Bu nedenle tüm bir geleneği, çağı, ülkeyi, kültürü kuşatan anlam dünyasının gizli şifrelerini,

o topluma ait olmayan birinin anlaması çok zordur. Elbette “kültürel sembol” olarak adlandırılan nesnenin, değerin veya eylemin içeriğini o kültüre/dile ait olmayan birine anlatma olanağı her zaman vardır, ancak yaşadığı kültür içerisinde kültürel sembole dair edindiği deneyim birikiminin bedensel, zihinsel ve duyuşsal değerini anlatmak veya o nesnenin kişide uyandırdığı değeri aktarabilmek neredeyse imkânsızdır. Yüzyıllar boyunca nesilden nesile aktararak oluşan, belli değişimler geçirerek toplumsal hafızaya yerleşen kültürel semboller, yansımalarını “dilde, sanatta ve dinde” bulurlar. Bu nedenle semboller, bir kültüre ait belli nesnelere ve durumların kavranması için ön koşul oluştururlar. Cassirer’in de (2011: 45) ifade ettiği gibi, dilin, sanatın ve bilim dilinin her türünü kendine özgü dünyasında anlamayı denemek zorundayız. Çünkü din, dil ve sanat ortaya çıktığı çevreden ayrı kavranamaz. Tüm kültürel sembollerin merkezinde iletişim, yani yazılı ve sözlü dilsel aktarımlar yer alır. Semboller bir sonraki kuşaklara, dilsel iletişimin bir ürünü olan metinler aracılığıyla aktarılırlar. Metinler üzerinden aktarılan semboller, doğa ile kurulan ilişkinin metinler üzerinden taşınmasıdır. Bu nedenle kültürel nesnelere sembolik değerini anlayabilmek için, sembollerin kendi kültür dünyası içinde yorumlanmaları gerekir. Kültürel sembollerle ilgili nesnel bir bakış bireyi, o kültüre yönelik kör bir bakışa götürecektir. Tüm bu veriler ışığında genelde çeviri, özelde çeviri çocuk edebiyatı çerçevesinde metinler incelendiğinde, çevirmenin, metinlerin kültüre özgülüğünün bilincinde olması gereği ortaya çıkar. Çünkü her bir metin, E. Cassirer (2011: 52) anlamında “tüm sembolik formların toplamı olan kendi kültürünün ürünüdür” (Arı, 2016b: 168-169).

Kültürel sembollerin çeviri yoluyla aktarımına², çeviri yöntemi açısından baktığımızda, çeviribilimsel açıdan yabancılaştırıcı ve yerlileştirici çeviri yöntemlerinden söz edebiliriz. Fakat çeviri uygulamasında bu iki yöntemin bir metinde birlikte kullanılmasından ortaya çıkan üçüncü “melez” bir çeviri yöntemiyle de karşılaşmaktayız.

Kültürel sembollerin metin aracılığıyla aktarımında birinci yöntem, yabancılaştırma (ayrıntılı bilgi için bkz. F. Schleiermacher, 1963/1813, H.J.Vermeer/H. Witte, 1990) yöntemidir. Bu aktarım türünde çevirmen, metinde yer alan kültürel sembollerini yabancı sembolü koruyarak, erek okurun yabancı kültürü tanıması amacıyla, kültürel sembollerini olduğu gibi bırakma yoluna gider.

Kültürel sembollerin metin aracılığıyla aktarımında ikinci yöntem, yerlileştirme yöntemidir. Bu aktarım türünde çevirmen, metinde yer alan kültürel sembollerini yerlileştirerek, okurun yabancı sembollerle karşılaşması yerine, kendi dünyasını tanımasını amaçlar. Yani çeviri erek kültüre dönüşlüdür.

Kültürel sembollerin metin aracılığıyla aktarımında üçüncü yöntem, melez yöntemdir. Bu aktarım türünde çevirmen, metinde yer alan sembollerin bir kısmını yerlileştirirken, diğer kısmını yabancılaştırır. Melezleştirme terimi burada, hem yabancılaştırma hem de yerlileştirme yönteminin bir metinde bir arada kullanılması anlamına gelir. Ülkemizde kültürel sembollerin aktarımında özellikle çeviri çocuk edebiyatında melezleştirme yönteminin sıklıkla kullanıldığı gözlemlenebilir. Oysa melez yöntem, gerek yabancılaştırma yöntemini çeviriye aktaran F. Schleiermacher (1963/1813), gerekse işlevsel çeviribilimin öncüsü H.J. Vermeer ve H. Witte (1990) için çeviride kullanılmaması gereken bir yöntemdir. Belirtilen çeviribilimcilere göre bir çeviri, ya yabancılaştırır ya da yerlileştirir, ikisinin arası ya da ikisinin birlikte kullanılması,

² Ayrıntılı bilgi için bkz. “Tosun, M & S. Arı (2016) “Resimli Hikâye Çevirilerinde Sembolik Değerlerin Aktarımı Üzerine Bir İnceleme”, *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü* içinde. S. 257-265. Trakya Üniversitesi Yayınları No: 171.

metnin kültürünü melez bir hale getireceğinden, ne okurun yabancı kültürü anlamasını ne de okurun kendi kültüründe bir algılamasını sağlamış olacaktır.

Çeviride kültürel sembollerin aktarımıyla ilgili çeviri yöntemlerini kısaca özetledikten sonra, çeviri çocuk edebiyatı örneğinde bu yöntemleri kısaca gözleyelim. Yabancılaştırma ve yerlileştirme yöntemi bakış açılarından yola çıkılarak, “Ayşegül” ve “Elif” isimli resimli çeviri çocuk hikâye kitapları incelenecek, bu kitaplarda yer alan kültürel sembollerin hangi yöntemle çevrildiği değerlendirilecektir.

1. “Ayşegül” Hikâye Çevirilerinin İncelenmesi

Belirtilen kuramsal çerçeveden yola çıkarak Gilbert Delahaye'nin “Martine” isimli hikâye kitapçıklarından “Ayşegül Dört Mevsim” olarak Türkçeye aktarılan hikâye çevirilerinde yer alan kültürel semboller üzerinde durulacaktır. İncelemesi yapılan çevirilerin yayınevleri sırasıyla **Alpagut Yayınevi** (Ayşegül) (Erek Metin I), **Marsık yayınevi** (Küçük Ayşegül) (Erek Metin II) ve **Yapı Kredi Yayınlarıdır** (Ayşegül).

ÖRNEK 1

Erek Metin I

“Yılın ilk ayı Ocak'tı, Aralık ayının son gecesi, yeni yıl, bütün dünyada törenlerle karşılanırdı. Herkes yakınlarına armağanlar verir, uzaktakilere tebrik kartları yollardı. Ayşegüller de dünyadaki geleneğe uydular. Bir **çam ağacı** donattılar. Anneleri, paketlenmiş armağanlarını çamin altına koydu.”(Alpagut Yayınevi)

Erek Metin II

“İlkinin adı Ocak'tı. Yeni yıla girerken başlar. O gün bütün aile ışıklarla süslenmiş **çam ağacının** altında bir araya geldi”. (Marsık Yayınevi)

Erek Metin III

“Aylardan ilki Ocak. Ocak ayı, yılbaşı gecesi başlar. O gün Ayşegüller ailece ışıklarla **süslü çam ağacının** çevresinde toplanmıştı”. (çev. Fisun Önen YKY)

Her üç çevirinin yöntemini belirlemede örnek olarak alınan cümlelerde geçen “çam ağacı” kültürel sembolünün belirtilen yöntemlerin hangisiyle çevrildiğine bakmadan önce kitabının kahramanının isminin “Martine” değil, “Ayşegül” olduğunu ve Martine isminin yerlileştirme yöntemiyle Türkçeye aktarıldığı belirtilmesi gerekir. Başlığın önemi, hikâyenin kahramanı olan “Ayşegül” sembolüyle, hikâyenin hangi kültürde geçeceğinin göstergesi olmasıdır. Böylece okur, hikâyenin Türk kültüründe geçtiği varsayımından hareket eder. Alpagut yayınevinden çıkan erek metin I'de, kültürel semboller yerlileştirilerek ve açıklamalar getirilerek aktarılmıştır. Erek metninde çevirmen “çam ağacı” kültürel sembolünün Türk okuruna yabancı bir unsur olacağı düşüncesinden hareket ederek, yerlileştirme yöntemini kullanmak suretiyle sembolü evrenselleştirmiştir. Marsık yayınevinden çıkan çeviriyi ele aldığımızda ise “çam ağacı” kültürel sembolünün yabancılaştırıcı yöntemle çevrildiği, ancak “Ayşegül” isminin çevirisinde yerlileştirme yöntemiyle çevrildiği, ancak her iki yöntemin birlikte kullanılmasından dolayı, çeviribilimcilerin kullanılmasını sakıncalı gördükleri, melez yöntemin ortaya çıktığı görülür. Yapı Kredi Yayınlarından çıkan erek metinde hiçbir açıklama getirilmeden Türk kültüründe yaygın olarak çam ağacı süslenip kutlamalar yapıldığı belirtilmiş ve melez bir yöntem uygulanmıştır. Son iki erek metne bakıldığında bir yöntem karmaşası olduğu gözlemlenmektedir.

ÖRNEK 2

Erek Metin I

“Şubat bitti, Mart geldi. İlkbahar Mart ayı ile başlar. **Cemreler** bu ayda düşer, havalar ısınmaya başlar”. (Alpagut Yayınevi)

Erek Metin II

“Şubattan sonra Mart ayı gelir. Mart ilkbahar ayıdır. Ama **karatavuk** boş yere ötüp durur”. (Marsık Yayınevi)

Erek Metin III

“Şubattan sonra Mart gelir. İlkbaharın ilk ayıdır. Ama baharın habercisi **karatavuklar** boşuna öter durur, ilkbahar hep geç kalır”. (çev. F. Önen YKY)

Ele alınan örnek metinlerde ise “cemre” ve “karatavuk” kültürel sembolleri ile karşılaşmaktayız. Erek metin I’de yerlileştirme yöntemiyle Türk kültürüne ait “cemre” sembolü kullanılmıştır. Erek Metin II ve III’te ise yabancı kültüre ait “karatavuk” sembolü yabancılaştırma yöntemiyle Türkçeye aktarılmıştır. “Karatavuk”, metnin geçtiği kültürde baharın gelişini simgeleyen bir semboldür ve Türk kültürü için yabancı bir sembol olma özelliğine sahiptir, Türkçede baharın gelişini yaygın olarak “cemre” sembolü ile belirtilir. Bu örnekte de Marsık ve Yapı Kredi yayınlarından çıkan kitaplardaki çevirilerde melez yöntemin kullanıldığı görülebilir.

ÖRNEK 3

Erek Metin I

“Nisan ayı, çiçekler ve kuzularla geldi. Kırlar yeşil çimenlerle bezendi. Ağaçlar, gelin gibi birden çiçeklerle donandı. (...) Nisan ayında anneler, çocuklarını kır gezilerine götürürler. Bu gezilerde çocukların en hoşlarına giden şey, boyalı suda kaynatılmış renkli **paskalya yumurtalarıdır**. O gün çocuklar çimenlerin üzerinde hep birlikte oynarlar, çiçek toplarken gene hep birlikte şarkı söylerler... (Alpagut yayınevi)

Erek Metin II

“İşte yine Nisan ayı geliyor. “İlkbaharı gördüm,” dedi bir kırlangıç. “Küçük korudaydı,” diye ekledi gugukkuşu. Şu şeker ve çikolatalara bakın. Ayşegül, Orhan ve bütün küçük arkadaşları için birer tane var.” (Marsık yayınevi)

Erek Metin III

“...Şehirlerde, köylerde çalan **çanları** duyuyor musunuz? Bu, Nisan ayının dönüşüdür. Kırlangıç “İlkbaharı gördüm” dedi. Guguk kuşu “İlkbahar koruda” diye ekledi. **Paskalya yumurtaları** da ne kadar büyüktü! Ayşegül’de, Orhan’da ve arkadaşlarında hem şekerden yapılmış olanlarından vardı hem de çikolatadan.” (çev. F. Önen YKY)

Örnek III’te alınan metinlerde geçen kültürel semboller sırasıyla “paskalya yumurtaları” ve “çan sesleri”dir. Erek metin I’de çevirmen diğer örneklerde olduğu gibi yerlileştirme yöntemini değil, “paskalya yumurtaları” kültürel sembolünü kullanarak yabancılaştırma yöntemini kullanmıştır. “Paskalya” sembolü kaynak metnin yer aldığı kültürün dinsel bir sembolü olduğundan ve erek kültürün geleneğinde böyle bir sembol bulunmadığından bu sembol erek okur tarafından yabancı olarak algılanacaktır. Hikâyede geçen kahramanın isminin “Ayşegül” olması ve metinde geçen diğer kültürel sembollerin yabancılaştırma yöntemiyle aktarılmasından dolayı ortaya bir yöntem karmaşası ve bunun sonucu olarak melez bir metin çıkmaktadır.

Erek metin II’de çevirmen yabancılaştırma yöntemini kullanır ve metnin bu kısmında yabancı kültürel sembolleri çıkararak yerlileştirme yöntemine başvurmuştur. Marsık yayınevinden çıkan çeviride çevirmen, metnin geneline uygulanması gereken bir yöntem seçmeyerek, kimi yerde

yerleştirme kimi yerde yabancılaştırma yöntemini kullanarak, ortaya iki farklı kültürün sembollerini taşıyan melez bir metnin çıkmasına neden olur.

Yapı Kredi Yayınlarından çıkan erek metin III'te ise "Ayşegül"ün yaşadığı/gittiği köyde çalan "çan" seslerinden ve "paskalya yumurtalarından" bahsedilir. Bu örnekte de çevirmen yine H.J. Vermeer/H. Witte ve F. Schleiermacher'in çeviride kullanılmaması gerektiğini belirttikleri melez yöntem başvurur. Bu örneklerde çevirmenlerin, çocuğun dünyasını ve kendi kültürünü ve yabancı algısını dikkate almaksızın çeviri yaptıkları görülür.

2. "Elif" Serisi Örneğinde Çeviri Çocuk Edebiyatında Kültürel Sembollerin Aktarımı

Çeviride kültürel sembollerin aktarımını incelemek için ele alınan diğer çocuk hikâye kitapları "Elif Okula Başlıyor" (2013) (Örnek I) ve "Elif'in Bahar Bayramı" (2014) (Örnek II) adlı çevirilerdir. Bu metinler Almancadan Türkçeye çevrilen, orijinali "Conni geht in die Schule, (2003); Conni und der Osterhase, (2001) olan ve Türkiye İş Bankası yayınları tarafından yayınlanan hikâyelerdir. Türkçeye çevrilen kitapçıklarda yine bir önceki örnekte olduğu gibi kullanılan ismin Türk kültürüne ait bir sembol olduğu görülmektedir. Bu yöntem yine okura yerleştirilme yöntemiyle çevrilmiş bir metin sunacak ve okurda yabancı sembollerle karşılaşmayacağı duygusunu uyandıracaktır. İncelenen her iki hikâyede kültürel sembollerin aktarım yöntemi açısından saptananlar şöyle özetlenebilir:

Örnek I deki metinde, öncelikle kapaktaki resimden yola çıktığımızda elinde süslü bir silindir şeklinde kutu olan, sırtında okul çantasıyla okula doğru koşan bir kız çocuğu görülür. Bu resim öncelikli olarak Türk kültüründe yaşayan çocuk okurlara kültürel anlamlar taşıyan bir sembolün göstergesi olarak yansımaz. Ancak kaynak kültür açısından resmi ele aldığımızda, resimde yer alan silindir şeklindeki kutunun, orijinal metinde "Schultüte" olarak adlandırılan ve Türkçeye "okul külahı" olarak çevrilen, Alman kültürüne ait derin anlamlar taşıyan bir kültürel sembol görülür. Kültürel sembol olarak "Schultüte" ele alındığında, toplumsal bir geleneğin simgesi ve yüz yıllardır süren bir geçmişe dayanan okul geleneğine yerleşmiş bir ritüel ile karşılaşırız. Avrupa kültüründe "Schultüte" olarak adlandırılan ve "Elif" hikâye kitapçıklarında "okul külahı" olarak çevrilen sembolün yerleştirme yöntemiyle çevrildiği ve böylece Cassirer'in (2011) belirttiği kültürel sembollerin sahip olduğu derin anlamın kaybolduğu ve kültürel özelliğinin "silindiği" görülmektedir.

Örnek metin 2 ele alındığında yine resimde, "Elif" başlıklarından dolayı yerleştirme yöntemiyle çevrildikleri görülmektedir. Kapak resminde "Elif", "boyanmış yumurtalar" ve bir "tavşan" yer alır. Kaynak kültür açısından resme bakıldığında, hikâyenin "paskalya" kutlaması ile ilgili olduğu, resimde kullanılan kültürel sembollerden kolayca anlaşılır. Ancak erek kültür açısından bakıldığında resimde yer alan kültürel semboller aynı anlamı taşımamakta ve çocuk okurda aynı duyguları yaratmamaktadır. Metin içerisinde "paskalya" kutlaması açık bir şekilde ifade edilmemiştir, ancak "bahar bayramı tavşanı, bahar bayramı yumurtası ve bahar bayramı ateşi" gibi kültürel sembollerin kullanılması, Hıristiyanlığa ait bir geleneğin Türkçeye "bahar bayramı" olarak aktarıldığını gösterir. Örnek 1 de olduğu gibi bu örnekte de kültürel sembollerin derin anlamları nötrleştirilerek, kültürel sembol olma özelliğini kaybetmiştir. "Elif" hikâye çevirilerinde uygulanan yöntem yerleştirme yöntemi gibi görünse de, resimli hikâye kitabı olmasından dolayı, melez bir yöntemin ortaya çıkması kaçınılmaz olur. Erek metinlerde kültürel sembollerin bir kısmı yerleştirilmeye çalışılmış, ancak resimlerde yer alan kültürel semboller yabancı kalarak, metin ile resim arasında bir melezlik oluşturmuştur.

SONUÇ

Ele alınan örnek çeviri metinlerde kullanılan yöntem hatasından kaynaklanan sorunlar tespit edilmiş olsa da, bunların yanında çevirmen yetisinde ve strateji belirlemede eksiklikler olduğu gözlemlenmiştir. Öncelikle çevirmenin makro stratejisini oluşturmadaki eksikliği çeviri yöntemi

seçiminde kendini göstermiş ve bunun sonucunda metinlerde yer alan kültürel sembollerin aktarımında sorunlar ve hatalar ortaya çıkmıştır. F. Schleiermacher ve H.J. Vermeer'in yaklaşımları dikkate alındığında çevirmenler çevirilerine başlamadan önce geliştirdikleri makro stratejileri çerçevesinde belirtilen yabancılaştırma veya yerleştirme yöntemlerinden birini seçerek çeviri sürecini işletmek durumundalar. Ayrıca bu yaklaşımlara göre çevirmen tarafından baştan belirlenen yöntem, metnin tamamına uygulanması gerekmektedir. Metnin bir kısmına yabancılaştırma bir diğer kısmına yerleştirme yönteminin uygulanması bu bakış açısına göre kaçınılması gereken bir durumdur. Eğer yabancılaştırma yöntemi seçilmişse, metinde yer alan özel isimler, kültürel semboller ve diğer tüm metinsel öğeler bu yöntemle erek metne aktarılmalıdır. Eğer yerleştirme yöntemi seçilmişse, yine tüm metinsel öğeler yerleştirilmelidir. Ancak ikinci örneklerde de görüldüğü üzere, her ne kadar metindeki tüm öğeler yerleştirilmiş olsa da resimlerde yer alan kültürel semboller metne melez özelliği yüklemiştir. Elif kendi kültüründe var olmayan ve başka kültürün sembolleriyle bir kutlama yapmaktadır. Elbette burada çevirmenlerin de çeviri sürecinde erek kültürdeki okurlarını dikkate almaları ve bu doğrultuda seçimlerini ve stratejilerini belirlemeleri önemlidir. Kaynak kültürde yer alan kültürel sembollerin erek kültürdeki okurlar için hangi anlamı taşıdığını bilmesi de çevirinin kalitesini belirleyecek olan unsurlardandır. Çevirmenin kültürel sembollere yönelik aldığı tavır, onun topluma ve metne bakışının bir yansımasıdır. Yapılan örnek incelemelerden de görüldüğü gibi çevirmenlerin kendi kültürüne ait ve kaynak kültüre ait sembollerini tanıması ve kültürel değerlere uygun çeviri yöntemini belirlemesi çevirinin sonucunu belirleyen çok önemli etkenlerdir.

KAYNAKÇA

- ARI, S. (2016a), “Çeviribilimde Yeni Yaklaşımlar: Sembolik Formlar Kuramı”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 9, Sayı: 4, 39-46.
- ARI, S. (2016b), “Çeviri ve Kültürel Semboller”. İstanbul: Değişim Yayınları.
- CASSİNER, E. (2011), „*Zur Logik der Kulturwissenschaften*“ Hamburg: Felix Meiner Verlag.
- DELAHAYE, G. (X). *Ayşegül Dört Mevsim*, çev. Belirtilmemiş, Alpagut Yayınevi.
- DELAHAYE, G. (X). *Küçük Ayşegül Dört Mevsim*, çev. Belirtilmemiş, Marsık Yayınevi.
- DELAHAYE, G. (2013). *Ayşegül Dört Mevsim*, çev. Füsün Önen, Yapı Kredi Yayınları, 1. Baskı: İstanbul.
- SCHLEIERMACHER, F. (1963/1813). “Über die verschiedenen Methoden des Übersetzens”, drl. Hans Joachim Störig, *Das Problem des Übersetzens*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 38-70.
- SCHNEIDER, L. (2001) *Conni und der Osterhase*, Carlsen Verlag: Hamburg.
- SCHNEIDER, L. (2003) *Conni kommt in die Schule*, Carlsen Verlag: Hamburg.
- SCHNEIDER, L. (2013) *Elif Okula Başlıyor*, çev. Necdet Neydim, İş Bankası Yayınları, 2. Basım: İstanbul.
- SCHNEIDER, L. (2014) *Elif'in Bahar Bayramı*, çev. Necdet Neydim, İş Bankası Yayınları, 2. Basım: İstanbul.
- TOSUN, M & S. Arı (2016) “Resimli Hikaye Çevirilerinde Sembolik Değerlerin Aktarımı Üzerine Bir İnceleme”, *Çocuk ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü* içinde. S. 257-265. Trakya Üniversitesi Yayınları No: 171.
- VERMEER, H.J. ve H. WITTE, (1990), *Mögen Sie Zistrosen? Scenes & frames & channels im translatorischen Handeln* Heidelberg: Groos.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419820

OSMANLI SON DÖNEM ÇOCUKLARA YÖNELİK YAZILMIŞ BİR İLMİHAL ÜZERİNE İNCELEME (MÜSLÜMAN ÇOCUK YENİ İLMİHALİ ÖRNEĞİ)

Halise Kader ZENGİN¹

Özet

İkinci Meşrutiyet dönemi siyasi, sosyal, kültürel anlamda Osmanlı Devleti'nin çalkantılı ve en karmaşık geçirdiği dönemlerden biridir. Her anlamda yeni atılımlar yapılmaya başlanmış, oluşturulan gruplarla birlikte gelişme ve değişimler görülmüştür. Yazılı basında artış fikirlerin serbestçe ifade edilmesine ve yaygınlaştırılmasına imkân tanımıştır. Gazete ve dergilerin çoğalması, halka yönelik kitaplardaki çeşitlilik de bunlar arasında sayılabilir. Ayrıca eğitim alanında batı tarzı okulların açılmasıyla birlikte, eğitimde modernleşme ve değişmelerin görüldüğü bir dönemdir. Modern tarzdaki okullar, eğitim öğretim yöntemlerin, ders araç gereçlerinin gelişmesine de etki etmiştir. Batı tarzdaki okullarla birlikte din eğitiminde de düzenlemeler yapılması gündeme gelmiş, 1904 tarihinde, hükümet tarafından hazırlanan bir teklifte, Müslüman mekteplerinde yapılan eğitimin dinî his ve inançları kuvvetlendirecek şekilde yapılandırılması istenmiş, ibtidai mekteplerle rüştiyelerde İslâm öğretimine özellikle önem verilmesi, idadilerde ve yüksekokullarda dinî ve ilmi gelişmelerin birlikte yürütülmesi, İslâm dinine aykırı konular içeren çeşitli tercüme kitaplarının yasaklanması konuları üzerinde durulmuştur. Bu dönemde özellikle iptidai ve rüştiye mekteplerinde okutulmak üzere ilmihallerin yazıldığı bilinmektedir. Bu çalışmada II. Meşrutiyet döneminde yazılmış olan bu tür ilmihaller içerisinde Osmanlıca "Müslüman Çocuk Yeni İlmihali" (1910/1911) incelenecektir. Çalışma kapsamında ilmihalin dönemin eğitimde yenileşme hareketleri içerisinde nereye oturduğu sorgulanacak, içerik ve yöntem açısından değerlendirilecektir. Çocuklara yönelik yazılmış olan bu ilmihalin yetişkin ilmihallerinden farkı ya da benzeştiği noktalar tespit edilerek yorumlanacaktır.

Anahtar Kelimeler: Çocuk, İlmihal, Osmanlı, II. Meşrutiyet

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Dr. Öğr. Ü., Ankara Üniversitesi, Türkiye, kzengin@divinity.ankara.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9011-6933.

A STUDY ON A WRITTEN İLMİHAL FOR CHILDREN AT THE LAST OTTOMAN (ON THE EXAMPLE MUSLIM CHILDREN'S NEW İLMİHAL)

Abstract

The second Constitutional period is one of the turbulent and most complex periods of the Ottoman Empire in political, social and cultural terms. New leaps have been made in each area, and developments and changes have been seen with the groups that have been created. Freedom of expression and dissemination of ideas has also increased with the increase of written press. The diversity of newspapers and magazines and the diversity of books for the public can be considered as well. In addition, modernization and changes in education have been seen with the opening of western-style schools in the field of education. Modern-style schools have also influenced the development of teaching methods and teaching materials. It has come to the agenda to make arrangements in religious education together with Western schools, and in 1904, a proposal was prepared by the government. In this proposal, it is desirable that the education in the Muslim schools be structured in such a way as to strengthen their religious feelings and beliefs. In the same proposal, it was demanded to give special importance to Islamic education in primary schools and primary schools, to carry out religious and scientific developments in idols and high schools together, and to prohibit various translation books containing contradictory statements on Islamic religion. In this period, especially in primary schools and early middlings, ilmihalar was written to be taught. In this study, will be examined that "Muslim Children's New İlmihal" (1910/1911), a scripture The Ottoman that written during perid of the Second Constitutional Monarchy. Within the scope of the study, the place of learning will be questioned and evaluated in terms of content and method. This ilmihal written for children will be interpreted by identifying and identifying points that are similar to or similar to the adult ilmihal.

Keywords: Child, İlmihal (A Concise Manual For Basic Islamic Teachings), Ottoman, The Period of the Second Constitutional Monarchy

GİRİŞ

İncelenen ilmihal II. Meşrutiyet dönemine ait bir eserdir. II. Abdülhamit'in tahttan indirilip Mehmet Reşat'ın (1909-1918) tahta geçtiği dönemdir. II. Abdülhamit döneminde başlayan modernleşme, itaat eden, Padişaha ve sultana bağlılığını ifade eden insan oluşturma çabası, sağlam inanç ve itikat sahibi bireyler yetiştirme gayreti II. Meşrutiyet döneminde devam etmiştir. Yenileşme ve değişmeye devam edilirken devralınan eğitim mirasının eksiklikleri giderilmeye çalışılmış, eğitim daha merkezî hale getirilmeye çalışılmıştır. Avrupa'da uygulanan birçok eğitim teorisinin bu dönemde uygulanması için çaba gösterilmiştir. (Gündüz, 2013:83,99) Bu dönem aynı zamanda siyasi ve fikir hayatının canlandığı, yayın özgürlüğünün yaşandığı bir zaman dilimidir. Bu dönemde eğitimle ilgili tartışılan konular arasında; 1. Siyasi akımlar (Batıcılık, Türkçülük, İslamcılık vb.) 2. Milli ve kültürel eğitim 3. Seçkinler eğitimi-kitle eğitimi 4. Anglo-sakson eğitimi (Pragmatizm) 5. Toplumu kurtarıcı öğretmen görüşü 6. Kızların eğitimi 7. Halk eğitimi 8. İş, üretim, köy ve çevre eğitimi 9.Eğitimde çocuktan hareket 10. Beden eğitimi (Akyüz, 2012: 265) bulunmaktadır.

Kızlar için ilk kez bir yükseköğretim kurumunun açılması, ilk resmi anaokullarının kurulması, sıbyan mekteplerinin çoğunun kapatılması, medreselerin ıslahı için teşebbüslerin olması, öğretmenlerin mesleki örgütler kurması, programlara hayata dönük derslerin girmesi, batılı eğitimcilerin fikir ve yöntemlerinin daha iyi tanınması, pedagoji ve eğitimin toplumda gittikçe saygı uyandırması eğitim alanına ilişkin yeniliklerdir. Şüphesiz bunlara ek olarak öğretimde kitap ve hafızanın yerine tabiat, eşya, olay ve deneyin girmesi, öğretmen ve kitaptan gözleme ve öğrencinin kendisinin araştırıp bulmasına dayanan metotların kullanılmaya başlanması eğitimde yöntem ve tekniğe ilişkin önemli adımlardır. (Akyüz, 2012: 266)

Dönemin başından Balkan savaşlarına kadar Osmanlılık ve Osmanlı insan tipi ülke insanlarını birarada tutabilecek bir unsur olarak görülmüş ve eğitimde de gerek ders amaçları ve ders kitaplarında işlenen muhtevalarda yerini almıştır. Balkan savaşlarıyla beraber ise bu fikirden vazgeçilmiş ve Türkçülük idealine dönülmüştür. Bu akımla beraber “çocuğun artık, geleneksel değerler dışında bir “birey” ve bir “vatandaş” olarak görülmeye ve algılanmaya başlaması...” anlamına gelecektir. (Akyüz, 2012: 266-267) Bu dönemi eğitimde milliliğe vurgu yapılan dönem olarak kabul edebiliriz.

İlköğretim seviyesinde sıbyan mekteplerinde 1824 II. Mahmut zamanında çıkartılan “ta’lim-i sıbyan” fermanıyla çocuklara dini bilgilerin okutulması şart koşulmuş, bu fermanla beraber çocuklara öğretmenlerin iyi bir şekilde Kur’an öğretmeleri, ardından yeteneklerine göre tecvid ve ilmihal okutmaları, İslam’ın şartlarını ve kaidelerini öğretmeleri istenmiştir. Tanzimat’tan sonra ise ibtidai mekteplerinde elifba, Kur’an-ı Kerim, tecvid, ilmihal, ahlak, sarf-ı Osmani, muhtasar coğrafya-ı Osmani, hesap ve hüsn-i hat derslerine yer verilmiştir. (Zengin, 1997: 25, 39, 43,61-70)

1904 yılında hükümet tarafından hazırlanan bir teklifte Müslüman mekteplerinde eğitimin dinî his inançları kuvvetlendirecek şekilde yapılandırılması, ibtidai mekteplerinde İslam öğretimin özellikle önem verilmesi istenmiştir.(Yakut, 2014: 23) 1907-1908 ders yılında ibtidailerin programları daha önceleri olduğu gibi yeniden düzenlenmiş ihtiyat sınıfı ve üç sene olarak planlanmıştır. (Mehmedoğlu, 2001:115)

Dersler	İhtiyat Sınıfı	I.Sene	II. Sene	III. Sene
Elifba	12	-	-	-
Ecza-ı Şerife ve Kur’an-ı Kerim	-	6	5	6
Tecvid	-	-	2	-
İlmihal	-	3	3	2
Kıraat	-	6	4	3
İmla	-	5	3	2
Muhtasar Sarf ve Nahiv	-	-	-	-
Hesap	6	3	3	2
Tarih	-	-	2	2
Coğrafya	-	-	1	1
Malumat-ı Medeniyye ve Ahlakiyye	-	-	-	1
Malumat-ı Fenniyye ve Sıhhiyye	-	-	-	1
Elişleri (Kızlar için)	2	2	2	2
Hüsn-i Hat	6	1	1	1

Toplam (kızlar için)	26	26	26	26
Toplam (erkekler için)	24	24	24	24

Tablo: İbtidailerin Ders Programı

II. Abdülhamit döneminde din ve ahlak eğitimi konusunda Tanzimat dönemine göre daha mesafe kat edilmiştir. Rehber-i Ahlak, Bergüzar-ı Ahlak kitapların yazıldığı ayrıca Rüştüyelerde okutulmak üzere İlmihallerin yazıldığı bilinmektedir. (Yakut, 2014: 23) Ayrıca Heybeliada’da açılan “Sebilürreşad Mekteb-i İbtidaisi” dönemin tartıştığı fikirlerin özellikle din eğitimine ağırlık verilmesi gerektiği fikrinin somut icraatı olmuştur. Bu okulda diğer ibtidailerde okutulan dinî derslerden daha fazla ders okutulmaya başlanmıştır.

II. Meşrutiyet döneminde eğitimin iyileştirilmesine yönelik çeşitli siyasi akımların temsilcileri - Türkçülük, İslamcılık ve Batıcılık gibi- fikir beyan etmişlerdir. Bu dönemde dinî içerikli derslerin saatinin artırılması, mektep ve medreselerin birleştirilmesi, dinî eğitim veren hocaların yetiştirilmesi, ders kitaplarının iyileştirilmesi vb. konularda öneriler getirilmiştir. Türkçülük akımı içinde kendine yer bulan önemli şahıslardan birisi de İbrahim Hilmi Çığıracan ya da Tüccarzade İbrahim Hilmi’dir. İbrahim Hilmi 1896 yılında İslam Kitaphanesi’ni kurmasının yanı sıra çok sayıda kitabın neşredilmesinde katkısı olmuştur. Ayrıca ilk resimli günlük gazete olan Millet’i çıkarmıştır. Tefsir ve meal kitaplarının yanında okul kitapları da kaleme almış ve neşretmiştir. (Ocak, 2003)

Batılılaşma konusundaki fikirleri onun dönemin tartışılan fikir akımları içinde nereye oturduğunu da göstermektedir: “Çağın gerekleri ve gelişmeleri ile şekil ve kıyafetimiz, düşünce ve duyu tarzımız, şahsiyet ve ruh eğitimimiz tamamen değişebilir. Fakat iki esaslı şeyimiz vardır ki, onlar kesinlikle değişmeyecektir, kalp ve imanımız. Avrupalılaşmakta nereye varırsak varalım, adet ve geleneklerimizden ne kadar uzaklaşırsak uzaklaşalım, yalnız iki şeyde sonsuza kadar kararlı kalacağız ki; o da millet duygumuz ve dinimizdir. Biz ve bizden sonraki gelecek insanlar, daima milletiyle övünecek, Müslümanlığıyla iftihar edecektir.” (Hilmi, 1997: 187) Hilmi, Avrupalılaşmayı hiçbir zaman dinine aykırı bulmadığını dile getirirken, bunun toplumsal bilimlerle ve genel eğitimle ilişkili olduğuna dikkat çekmektedir. Bunun içerisinde de din ve milliyet duygularının yer aldığını ifade etmektedir. (Hilmi, 1997:186-187)

İbrahim Hilmi’nin Turancılık anlayışı aynı zamanda dine yaklaşımını da aydınlatmaktadır. Osmanlı milliyet ve kavmiyet fikriyle hareket etseydi kötü sonuçlarla karşılaşmazdı. Din, milliyetçilik anlayışının uygulanmasında bir araç olabilirken, Osmanlı amaç olarak dini benimsemiştir. Asıl amaç Pantürkizm olmalıdır ki, Türkler bir dil, edebiyatla bir amaç çevresinde ve Turan gayesinde birleşsinsin. Bu amaç hem İslamiyeti kurtaracak hem de düşmanlarından intikam alacaktır. Turan sınırı ise; doğuda Çin seddi, Asya’nın büyük bir kısmı Rusya, Şark ve Cenub’u içine alan Kafkaslar ve Azerbeycan’dan geçerek Makedonya’nın batı sınırlarına dayanan bir coğrafyadır. (Erşahin, 2004:61)

Öğretmenlerin halka milliyetçilik duygusunu kazandırmasının, mili his ve şuuru vermesinin önemine değinen Hilmi, ancak bu şekilde milletin uyandırılacağını belirtir. (Hilmi, 2000:36) Eğitimin milli duygularla örülü olmasını ister. Öğrencilerin ruhlarında vatanperverlik, milliyet ve ilerleme duygusu okullarda uyandırılmalıdır. Milli terbiye okullarda kazandırılmalıdır ki bununla yöneticilere sadakat, kanunlar ve mevzuata itaat, ordu ve donanma gibi çeşitli müesseselere saygı, en büyüğünden en küçüğüne varıncaya kadar atalara saygı ve sevgi milli terbiyenin özellikleridir. Dini terbiyenin eksik olması milli terbiyeyi de etkileyecektir. Milli terbiye sağlam ahlaka dayanmalıdır. (Hilmi, 2009:86) Kendisi de yazdığı ders kitaplarında, ahlak risalelerinde milli bir gayeyi hedeflediğini belirtmektedir. “Çocuklarda fikir teşebbüsü uyandırmak, ocağını ve ailesini sevmek, vatanını düşünmek, milletin şan ve

şerefinin yükselmesine çalışmak, ziraat, zanaat ve ticaret maksadıyla yetişmek, yaşadığı memleket ve çevreye gönül bağlamak mektep yayımlarımızın en esaslı bir programdır” demektedir. (Hilmi, 2000: 45)

Bu çalışmada yukarıda verdiğim dönem özellikleri ve İbrahim Hilmi'nin siyasi ve ilmi fikirleri nedeniyle onun yazdığı Osmanlıca “Müslüman Çocuk Yeni İlmihali” (1910/1911) incelenmiştir. Çalışma kapsamında ilmihalin dönemin eğitimde yenileşme hareketleri içerisinde nereye oturduğu sorgulanmaya, din eğitimi bilimi ışığında eserin içeriği ve yöntemi değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çocuklara yönelik yazılmış olan bu ilmihalin yetişkin ilmihallerinden farkı ya da benzeştiği noktalar nitel araştırma yaklaşımı ve içerik analizi yoluyla tespit edilerek yorumlanmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Eser: Osmanlıca kaleme alınan eserin baş kısmında “Küçük çocuklara akaidi talim eder, tertibi güzel, yazılışı sadedir.” denilerek kapağında şu bilgilere yer verilmiştir: Muharriri, Tabi' ve naşiri Tüccar zade İbrahim Hilmi'dir. Eser Üçüncü Tab' dır. “İlk Tab'nın tarihi Hakkı Telifi kanununun neşrinden iki ay sonradır.” Denilmektedir. Ağustos 1326 yani Miladi 1910 yılına aittir. İstanbul'da Mahmud Bey Matbaası'nda basılmıştır. Esre toplam 32 sayfadır.

2. İçerik ve Yapısı: Eser içinde işlenen konular: Müslümanlık, Tanrı Teâla, İnsan, Peygamber, Peygamberimiz, Sair Peygamberler, Müslümanlık, Kelime-i Şehadet, İman, İmanın Şartları, İslam'ın Binası, (1. Kelime-i Şehadet, 2. Namaz – beş vakit namaz, Cuma ve bayram namazları, teravîh ve cenaze namazları-, 3. Oruç, 4. Hac, 5. Zekât), Efali Mükellefin, Abdest almak, Namaz kılmak, Mezhep, Taleb-i İlm, Fedail-i ve ahlakı İslamiyye, Fena Şeyler'dir. Kitabın sonunda ise Fatiha suresi, Ayetel Kürsi, Asr suresi, Kevser, Nasr, İhlas, Felak, Nas, Sûbhaneke duası, Tahiyat duası, Salli Barik duaları, Kunut duası, Salatı Tuncina duasına Arapça yazılışlarıyla yer verilmiştir.

- İçeriğin ezberlenecek ifade kalıplarıyla doldurulması ve çocuğun seviyesince açıklanmaması

• Müslümanlık konusu işlenirken şu cümlelere yer verilmiştir: “Allah'ın birliğine, Muhammed Mustafa Sallallahu Aleyhi ve sellem efendimizin peygamberimiz olduğuna ve bundan sonra başka nebi gelmeyeceğine ve bu peygamber zîşanın bütün emirlerine inanıp iman etmeğe Müslümanlık derler.” (s. 7)

Benzer şekilde İman konusu: “Peygamber Zîşanımız Hak Teâla hazretlerinden olup bize eriştirdiği ve bildirdiği şeyleri kalb ile tasdik, dil ile ikrar etmeğe iman derler. İmanı olmayan Müslüman olmaz.” (s.7) şeklinde açıklanmıştır.

• Kur'an'ı Kerim hakkında bilgilendirme yapılırken, çocuğa belli cümleler adeta ezberletilmeye çalışılmaktadır. “...Kurani kerim Allah Teala'nın bütün emirlerini ahkamı ilahiyesini, biz insanları mesud edecek şeraiti, ibretimiz kıssaları en büyük mevzuları, müessir duaları ihtiva eder...” (s.9)

• Peygamberlere inanmak konusunda ifade edilenler yine açıklayıcı ve çocuğun anlaşılmasına yönelik olmaktan uzaktır : “Bütün peygamberlerin efdali ve cenabı hakkın en ziyade sevgilisi bizim peygamberimiz Hazreti Muhammed'dir. Hazreti Muhammed ahir zaman peygamberidir. Kendilerinden sonra dünyayı hiçbir peygamber gelmedi ve gelmeyecektir. Çünkü dini İslam haktır ve paktır. Şeriatımız, ahkâmı celile-i diniyemizi dünyanın sonuna kadar bakidir. Her Müslim dinini sevmeli, dünyanın intişarına, Müslümanların çoğalmasına çalışmalıdır. Sevgili peygamberimiz hepimizin nuru didesidir.” (s.10)

• Mezhep konusu da ezber içerikli ve açıklama yapılmadan öğrencilere sunulmuştur. Bu konuda ilmihalde yer alan ifadeler şöyledir: “Mezhep itikadın tariki yani yolu demektir. Bizim

itikatta mezhebimiz ehli sünnet vel cemaat mezhebidir. Amelde mezhebimiz İmam Azam Ebu Hanife rahmetullah teala aleyhi hazretlerinin mezhebidir.” (s.22)

- **İnancı ahlakla birleştirme, kültürel kodlarla bağdaştırma, itaat eder nesil yetiştirme**

İmanın Şartları işlenirken, Allah’ın varlığına ve birliğine inanmak konusunda açıklamalar yapılmıştır. Buna ek olarak Allah korkusuyla itaatkâr nesil yetiştirmek hedeflenmiştir “Kalbi saf ve temiz düşüncesi doğru olan bir adam Allah’ın büyüklüğüne inanarak, kudreti ilahiyesini düşünerek kendisini en büyük fenalıklardan korur. Nacar kaldığı zaman cenabı haktan temenniyatta bulunur. Allah korkusu onu her işte doğruluğa alıştıırır. Allahtan korkan çocuklar valide ve peygamberine itaat ederler ve daima uslu olurlar.” (s.8)

- **Çalışmaya teşvik**

• Ahirete inanmak konusu işlenirken “... İşte bu dünya mevakkittir ve insana hiçbir vakit baki değildir. Fakat her insan ebediyyen yaşayacakmış gibi çalışmağa, namuskarane yaşamaya mecburdur. Dünya baki değilmiş diye yan gelip oturmak, zevk ve sefa sürmek hem nefsine hem Allaha karşı günahdır. Çünkü herkes çalışmakla çalışarak kazanmakla mükelleftir. Atalarımız sekiz günlük ömre dokuz günlük nafaka lazımdır derler.” (s.10)

• Beş vakit namaz konusunun izahı yapılırken özellikle sabah namazından sonra ders çalışmaya öğrenciler teşvik edilir. “Sabah namazı geceleyin yatakta uyuyan vücudumuzu harekete getirir, bize kuvvet ve çeviklik verir. Sabahleyin zihin açık olduğu için insan daha ziyade sükunetle düşünür, kalbini Allaha açar bütün sıfatıyla tazarruatta bulunur. Sabah namazını kıldıktan sonra çalışan çocukların zihnine ders daha iyi girer. Böyle çocuklar sınıfta daima birinci çıkar.” (s.17)

- **İyi insan olmaya, uyumlu kişilik oluşturmaya teşvik**

• Ahiret konusu anlatılırken iyi insan olarak kabul görmek için çalışmaya vurgu yapılmıştır. “...Kimseye fenalık yapmamalı, kimsenin hakkına, malına, namusuna tecavüz etmemeli ve herkese iyilik yaparak kendini sevdirmeye çalışmalıdır.” (s. 11)

• Oruç konusunda izah yapılırken, orucun faydasının iyi adam olmaya kadar getirildiği görülmüştür. Hilmi şunları söyler: “...Evvla senede bir defa karnı boş tutmak hafızayı sıhaya pek muvafıktır. Bir makine dinlenmeğe, bir vapur senede birkaç gün işlememeğe nasıl mecbur ise daima yiyip içen bir insanda senede bir ay az yemeğe riyazata muhtaçtır. Bir de oruç insanın nefsini zapta ta 12 saat hiçbir şey yedirmeksizin zapta kadirdir. İnsan nefsini böyle sıkıştırmalıdır. Her kim ki nefsini zapt etmeğe, hevasatını yenmeğe galip gelirse o kimse herşeyde ilerler ve terakki eder. Tam bir adam olur. Oruç kadar insanı kendi kendine hâkim ettiren hiçbir şey yoktur.” (s.18)

• İlmihalın sonlarına doğru Hilmi, Fedaili ve Ahlaki İslamiyye diye bir başlık atar ve öğrencileri insanı kâmil olma yönünde teşvik eder. Belli ilkeleri sıralar ve bunlara uyulmasını ister. İnançla ilgili hususların yanı sıra; “Padişahı sev”, “Vatanını düşün”, “Kanuna itaat et”, “Hür ve serbest ol”, “Herkesle kardeş ol”, “Cesur ve Şeci’ ol”, “Kendi Kendine Düşün”, “Cömert ol”, “daima Çalış”, “Asker ol” gibi milli duyguları ve vatandaşlık anlayışını içeren öğütlerde bulunur.(s.25-27) Öğrencilerin kaçınmasını istediği davranış modelleri ise; “yalan söylemek”, “çalışmamak”, “tembellik etmek”, “padişaha kanuna asi olmak”, “rüşvet alıp vermek”, “sefahatte yani başıboş parasını yiyip bitirmek”, “çalışmağa kudreti olduğu halde dilenmek” gibi olumsuzlukları sıralar. (s.28)

- **Çocuğun psikolojisine ve dinî gelişimine uygun olmayan içerik**

• Melekler konusu açıklanırken “Cenabı hakkın melaikeleri vardır. Bunlar havadan hafif birer mahluk-u nuranilerdir. İnsana istedikleri şekil ve kaftede görünebilirler. Bunlarda erkeklik ve dişilik, yemek içmek hassaları yoktur. İnsanların yapamayacağı büyük büyük işleri görürler.

Daima Tanrı Teala'nın emrine hazır ve matba' bulunurlar. Hak dilediği hizmette onları kullanır."denilmiştir. (s.9)

Çocukların havadan hafif ve nur özellikteki varlıkları algılaması zor görünmektedir. Oldukça soyut ifade içermektedir. Aynı şekilde insana istedikleri şekilde görülmesi çocuk psikolojisi için sakınca oluşturabilir.

- Ahirete inanmak konusu anlatılırken içeriğin çocuğun psikolojisini bozacak içerikte yapılandırıldığı görülmektedir: "Herkes bilir ki bu dünya kimseye baki değildir. Ne kadar yaşayacak olursa mutlaka bir gün öleceğiz, ahirete gideceğiz. Fakat bir insan öldükten sonra vücudu çürüyüp toprak olsa ve kemikleri yine bu toprağa karışsa yevmi ahirette eczayı bedeni cem' olunarak bittekrar dirilecektir. Cümle Nebi Adem bir araya dolanıp kendilerinden dünyada işledikleri iyi ve kötü işlerin hesabı sorulacak, ameli iyi olanlar cennete, fenalık yapmış olanlar da cehenneme gideceklerdir. Kâfirler ebedi olarak kalacak, imanını kurtarıp da tevbesiz olan kimseler günahlarının çokluk ve azlığına göre yanacaktır.

Hasılı ahirette, yevmi mahşerde herkes işlediği günahların cezasını çekecek, Allah'ın adaleti kendisini gösterecektir. Ancak Hazreti Peygamber Sallallahu Aleyhi Vessellem efendimiz önünde günahkâr kulları için şefaate edecektir." (s.10)

Bedenin çürüyüp toprak olması, tekrar dirilmesi, cennet ve cehennem, yanmak, kâfir, peygamberin şefaati gibi konular hem soyut hem de çok hassas konulardır. Dikkatle açıklanarak çocukların dinî gelişimleri göz önünde bulundurularak aşamalı olarak onlara kazandırılmalıdır.

- Kader konusu da zor konular arasında yer alır. Çocuğun seviyesinde anlatılması, gelişmelerinin dikkate alınması gerekmektedir. İbrahim Hilmi bu konuda şunları söylemiştir:

"Dünyada bilcümle iyilikler ve kötülükler her ne olursa olsun hep Allah Teala hazretlerinin taktiri yani dilemesi ve yaratmasıyla olur. Mesela bir insan bir işe başlar ve onu bitirmeğe azim ederek çalışırsa cenabı hak onun fiilini yaratır ve işini meydana getirir. Şu kadar ki yapacağı iş Allah Teala'nın rızasına uymalıdır.

Hayırlı işleri, insaniyete, mebni nevine faidesi olan bilcümle işleri cenabı hak kolaylaştırır. Fakat insanın da azim ve karar sahibi olması şarttır. Herhangi işte sabır ve sebatla, Allaha tevekkül ile inat edercesine çalışır, her türlü sıkıntılara katlanır, işin sonunu götürmeğe uğraşırsa elbette Cenabı hak böyle gayretleri ve çalışkan bir adamın işini kolaylaştırır.

Eğer yaptığı ve çalıştığı iş yani amel salih olmazsa başkalarına kötülük etmek için uğraşırsa cenabı hakkın akabine müstehak olur. Hatta fena adamların fenalıkları yanına kar kalır. Birçok fena adamlar cezasını ahirete gitmeden bu dünyada görürler. Çünkü Allah azımuşşan fena huylu fena fikirli adamların fenalıklarını hiçbir vakit cezasız bırakmaz. Hayır ve şer Allah'tandır demek o hayır ve şerri işleyen insanın azim ve kaskına, iradei cüziyyesine sureti istimaline göre demektir. İyiliğe azim eden iyilik kötülüğe azim eden kötülük bulur." (s.11-12)

- Eserin'in girişinde diğer ilmihalleri çocuğun seviyesine uygun olmamakla eleştiren Hilmi, Efali mükellifin konusunu işlerken zaman zaman kendisi de benzer hatalara düşmüştür. Kız ve erkek çocuğun akıl baliğ olduktan sonra mükellef olduğunu söyler (s.19) ve Namazın farzlarını belirttiği yerde "Abdestsizse abdest almak, cünüp ise gusül etmek" şartını sayar. Bu konuda açıklamaya da yer vermez. (s.22)

- Diğer din ve inançlara yönelik dışlayıcı içerik

Kitaplara inanmak konusunda, Kur'an'ı Kerim hakkında bilgi verilirken özellikle dört büyük kitap zikredilir. Bu bağlamda diğer din ve mezheplerle ilgili sübjektif /dışlayıcı bir yaklaşım sergilenmiştir: "Vaktiyle Araplar İslamiyet'i kabulden evvel birçok parlak sözler ve

kasideler söylerler ve bunlar içinde en ziyade makbule geçen Araplar ezberleyerek şaire hürmette bulunurlardı. Kur'an'ı Kerim'in inzalinde bu büyük Arap şairleri Kur'an'ı Kerim'e benzer sözler söylemeğe çalışmışlar ise de bir iki kelimeyi bir araya getirip de mushafı şerifin bir ayetini bile taklit edememişler ve o vakit Kur'an'ı Azimu-ş Şan'ın kelimullah olduğunu bütün kalpleriyle tasdik etmişlerdi. Kitabı mukaddeseden birçoğu ortadan kaybolmuş olduğundan yalnız Hıristiyanların elinde bulunan İncil, Yahudiler'in amel oldukları Tevrat elde tedavül etmekte ise de Kur'an'ı Kerim'den başka hiçbir kitap asırlarca ezberden ezbere muhafaza edilmemiş olduğu için pek çok tahrifata uğramıştır. Zaten Hıristiyan ve Museviler arasındaki din ihtilafının, başka başka mezheplere tabi olmalarının sebebi de hep kitaplarının tahrif edilmiş olmasıdır.” (s.10)

3. Yöntem: Eserin giriş kısmında İbrahim Hilmi niçin ilmihal yazdığını açıklarken, ilmihali yazmada dikkat ettiği yaklaşımı ve muzdarip olduğu durumları da açıklamıştır:

“Mekteb kitabları tab'ana başlar başlamaz tabi bu yolda yazılmış bütün asarı okumak tetkik eylemek icap etti. Bu asarı matbuayı okudukça ağlayacağım geldi. Büyüklerce kitap tab' edildiği halde 997'si birbirinin kopyasıdır, birbirinin aynı gördüm. O vakit bu millete acıdım, maarifin niçin terk etmediğini, evladı vatanın niçin cahil kaldığını anladım. Yazıklar olsun kitapçılarımıza. Ekserisi, bu fakir zavallı evladı müstakbelin nafakalarından arttırılıp verilen paraları soymak, servet yapmak için kitap neşriyatını sarfi emtia, emtiayı ticariyye şekline sokarak müteneffa olmak için çalışmışlar.”

“Maarifimiz böyle giderse bittabi önümüz yeni uçurumdur. Fakat biz çalışacağız, ümmeti islamiyyenin gözünü açacağız. Evladımızı iyi yetiştirmek için her türlü fedakârlığı ihtiyardan geri durmayacağız. Terbiyeyi diniyye ve hissiyatı milliyemizi artık evladımızı müsekkinet ve cehalet içinde bırakmaya müsaade edemez.”

“Bir milletin terakki ve ihyası maarifle daha doğrusu maarifi iptidasının ıslahıyla mümkündür. Artık elif ba ve kıraatlerimizi bir dereceye kadar düzelttik. Tahsili daha basit bir şekle sokabildik.

Fakat ilmihallerimizdeki o garabet, o çetinlik nedir?

Mekatibi iptidaiyye programlarında mevcut ilmihallerin maaniyesini idadi talebesi bile anlamakta müşkilat çekiyor, saniyen henüz mebadiyi hayatta (hayatın başında) bulunan bir çocuğa hayız vesaireden bahsetmek, dini mübini islamimiyye çocuklara körü körüne anlatmak nasıl olur anlayamadım.

Bir de kitapların tertibi o kadar fena, o kadar karışıkki zavallı çocuk on sene okusa dini mübini hakkında esaslı bir şey öğrenemeyecek.

İşte bir hissi dindarane ve hamiyetmendane ile mevcut ilmihalleri bir şekil müntazama sokarak ve sadeleştirerek bir kat daha izah eyledim. Bazı yerlerini bil iltizam izah ettim. Bu izahlar istenirse okutturulur. Yahut hoca efendi tarafından tahrir olunur, yahut büsbütün terk eyleyebilir. Abidi acizin bu hususdaki ademi ihtisası münasebetiyle bazı hatalara duçar olması menhuzdur. Binaen aleyh erbabı diyanetimizden herhangi şifahen veya tahriren ihtiratta bulunursa hem kendilerine minnettar kalır, hem de tabi olundukça derhal tashis eylerim. Maksad dinimize milletimize hizmettir. Cenabı hak cümlemizi amellerimize göre muvaffak bil hayr eylesin amin”.

• Konular işlenirken her bir konuyla alakalı olarak sayfaların altında sorulara yer verilmektedir. Mesela Müslüman Çocuk ve Tanrı Teâla konularını açıkladıktan sonra altta öğrenciye verilen sorular şunlardır: “ Sen nesen? İslamlık şerefi ve faydası nedir? Dünyayı ve bütün mahlûkatı kim yarattı?” (s. 4)

4. Dil ve Anlatım:

İbrahim Hilmi'nin kullandığı cümlelerin aslında basit ve sade olduğunu söylemek mümkündür. Bununla birlikte çocukların dil ve bilişsel gelişimine uygun olmayacak içerikleri bulmakta mümkündür. Dini kavramları zaman zaman açıklama yapmaksızın kullanmıştır.

Bazı metinlerin altında “Lügat” a yer vermiştir. Mesela İmanın Şartlarını işlerken “Şahadet: İkrar ve tasdik etmek, Hayr: İyilik, iyi iş, Şer: Kötülük, kötü ve fena iş” olarak açıklanmıştır. (s. 8) Ayrıca belli konuları açıklama ihtiyacı duyduğunda genel bilgileri sıraladıktan sonra “İzah” başlığı altında açıklama ve kısmen örneklere yer vermiştir.

SONUÇ

İbrahim Hilmi'nin Çocuklara Yönelik İlmihali sade ve basit cümlelerden oluşturmasına karşın içeriğin ağırlıklı olarak yetişkin ilmihalindeki muhtevayla ve mantıkla benzeştiği sonucuna varılmıştır. İslam'ın şartı, imanın şartı, efali mükellefin, ezberlenecek dua ve sureler gibi konular yetişkin ilmihalindeki benzer içerikle sunulmuştur.

İçeriğin sunumunda bazı muhtevaların ezberlenecek ifade kalıplarıyla doldurulması ve çocuğun seviyesince açıklanmaması, inancı ahlakla birleştirmesi, kültürel kodlarla bağdaştırması, itaat eder nesil yetiştirme amacı gütmesi, öğrencileri çalışmaya teşvik etmesi, İyi insan olmaya, uyumlu kişilik oluşturmaya yönlendirmesi, çocuğun psikolojisine ve dinî gelişimine uygun olmayan içerikleri ilmihal konuları arasında yer vermesi ve diğer din ve inançlara yönelik dışlayıcı bir yaklaşım sergilemesi, kendine has özellik olarak nitelendirilebilecek hususlardır.

İbrahim Hilmi devrin siyasi akımları içerisinde kendisine yayıncılık çalışmalarıyla bir yer bulurken, gerileme ve çöküşten kurtulmanın yolunu eğitimde görür. Bu sebeptendir ki, ilmihal konuları içerisine öğrencilerde milli duyguları uyandıracak ve ülkesini her an koruyacak, vatani için çalışıp kalkındıracak davranış esaslarına yer verdiği sonucuna varılmıştır.

İlmihalde kullanılan önemli bir yöntem de konuların altında tekrar amaçlı sorulan soruların bulunmasıdır. Bunlar öğrencinin okuduğu ya da öğrendiği konuyu tekrar etmesini sağlamak şeklindedir. Ayrıca bazı konularda İzah başlığı altında açıklamalara yer vermesi bir sistemi benimsediğini göstermektedir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Yahya. (2012). Türk Eğitim Tarihi. Pegem A Yay., Ankara.
- Çığıracan, İbrahim Hilmi. (1326). Müslüman Çocuk Yeni İlmihal.
- Çığıracan, Tüccarzade İbrahim Hilmi. (2009). Osmanlı Devleti'nin Çöküş Nedenleri, (yn haz.) Başak Ocak, Libra Kitap Yay., İstanbul.
- Erşahin, İsmail. (2004). Tüccarzade İbrahim Hilmi Çığıracan Hayatı ve Eğitim Görüşleri, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gündüz Mustafa (yn haz.). (2013). Osmanlı Eğitim Mirası, Doğu Batı Yay., Ankara.
- Mehmedoğlu, Yurdagül. (2001). Tanzimat Sonrasında Okullarda Din Eğitimi (1838-1920), M.Ü.İ.F.V. yay., İstanbul.
- Ocak, Başak. (2003). Bir Yayıncının Portresi: Tüccarzade İbrahim Hilmi, Müteferrika Yay. İstanbul.
- Tüccarzade İbrahim Hilmi. (1997). Avrupalılaşmak, (yn haz.) Osman Kafadar, Faruk Öztürk, Gündoğan Yay., Ankara.

Tüccarzade İbrahim Hilmi. (2000). Maarifimiz ve Servet-i İlmiyyemiz, (yn haz.) Melek Dosay Gökdoğan, T.C. Kültür Bakanlığı Yay., Ankara.

Yakut, Esra. (2014). II. Meşrutiyet Dönemi'nde Mekteplerde Dinî Eğitim, Kebikeç, 37, ss.19-34.

Zengin, Zeki Salih. (1997). Tanzimat Dönemi Osmanlı Örgün Eğitim Kurumlarında Din Eğitimi ve Öğretimi (1839-1876). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419963

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TAM SAYILAR HAKKINDA SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR

Merve BERBER¹
Doç. Dr. Dilek SEZGİN MEMNUN²

Özet

Bu araştırmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramını algılayış biçimlerinin incelenmesi, bu kapsamda bu kavrama yönelik sahip oldukları metafor algılarının ortaya çıkarılması ve sınıf düzeylerine göre bu algılarındaki değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, 2017- 2018 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum ve İstanbul illerinde bulunan birer ortaokulda öğrenim görmekte olan, gönüllü olarak toplam 492 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrencilerden “Tam sayı benzer, çünkü” cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Elde edilen veriler, betimsel analiz yöntemi aracılığı ile analiz edilmiştir. Analiz aşamasında öncelikle öğrencilerin geliştirdikleri metaforlar sınıf düzeylerine göre belirlenmiş ve kategorilere ayrılmıştır. Daha sonra metaforların sınıf düzeyine göre değişimini analiz etmek için ki-kare testi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin ürettikleri metaforlar ortak özelliklerine göre 7 farklı kategoride toplanmıştır. Ayrıca, bu ortaokul öğrencilerinin tam sayı kavramı için ürettikleri metaforların sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Tam sayılar, Metafor, Metafor analizi, Ortaokul öğrencisi.

THE METAPHORS THAT MIDDLE SCHOOL STUDENTS HAVE ABOUT THE FULL NUMBERS

Abstract

In this study, it is aimed to investigate the ways in which the sixth, seventh and eighth grade students, perceive the concept of whole number, in this context, to reveal the metaphor perceptions they possess and to examine the changes in these perceptions according to their class levels. For this purpose, a total of 492 students voluntarily participated in the study in two secondary schools located in Erzurum and İstanbul provinces during the second semester of 2017-2018 academic year. It was declared to students to complete "Are similar to the exact numbers Because" In the analysis of the obtained data, a descriptive analysis method was used. At the stage of analysis, the metaphors developed by the students were determined according to the class levels and divided into categories. Later a chi-square test was used to analyze the change of the metaphors according to the class level. As a result of the research, the metaphors produced by the students were collected in 7 different categories according to their common characteristics. Also, it was found that these middle school students showed a significant difference in the metaphors produced for the whole number concept compared to the class levels.

Keywords: Integers, Metaphor, Metaphor analysis, Middle school student.

¹ Sorumlu yazar/ Corresponding author, Mümtaz Turhan Ortaokulu, Erzurum, Türkiye, m.berber_@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0651-2747

² Uludağ Üniversitesi, Bursa, Türkiye, dilekmemnun@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-3254-8858

GİRİŞ

Rakamların ve sayıların kökeni insanlığın tarihi kadar eskidir. Sayılar toplumdan topluma değişim ve gelişim içerisinde varlığını sürdürmüştür. Geçmiş tarihine bakıldığında, ilkçağ insanının rakamları ve sayıları kullanma ihtiyacı duyduğu görülmüştür. Örneğin, ilkçağda insanlar avladıkları hayvanların ya da sürüsündeki koyunların sayılarını belirtmek için yaşadıkları mağara duvarlarına çizikler çizmişler, bir ağaç dalına çentikler yapmışlardır. Bazen de ipe düğüm atmışlar veya çakıl taşlarını kullanmışlardır. İlkçağ insanları tarafından kullanılan bu işaretlerin, rakam ve sayıların ilk yazılı ifadeleri olduğu söylenebilir (Çelik, 2015). Geçmişten günümüze kadar bakıldığında, insanlar için sayıların öneminin büyük olduğu ortadadır. Bununla birlikte, matematik denildiğinde de akla ilk gelenlerden biri sayılardır. Nasıl ki insanı ayakta tutan iskelet ise matematiği de ayakta tutan sayı sistemleridir. Bu sayı sistemleri içinde en önemlilerinden birisi de tam sayılardır. Tam sayılar kümesi pozitif tam sayılar, sıfır ve negatif tam sayılar olmak üzere üç kısma ayrılmaktadır. Bu kısımların her birinin farklı bir tarihi kökeni vardır. Örneğin; pozitif tam sayıların doğuşunun ilkçağda başladığı söylenebilir. Negatif sayılara ise, M.Ö. 100–50 yılları arasında Çin’de rastlanmıştır. Kavram olarak negatiflik olgusu vardır, ama hesaplamalarda yer almamıştır. Bununla birlikte, çok eski Çinlilerde pozitif sayıları gösteren çubuklar kırmızıya ve negatif sayıları gösteren çubuklar da beyaza boyanarak çıkarma işlemleri yapılmıştır. Negatif sayıların Çinlilerin dışında en eski kullanılışı, Diophantus’un aritmetiğinde $4x + 20 = 4$ denkleminin çözümünde $x = -4$ olarak geçmektedir. Bundan sonra negatif sayılar ve eksi işareti Hindistan’da, Türklerde, İranlılarda ve sonunda Avrupa’da modern anlamıyla oturmuştur (İşgüden, 2008).

Tam sayıların matematik öğretimindeki yeri çok önemlidir. Tam sayılar matematikteki diğer öğrenme alanları için temel olan konulardan biridir. Matematikte herhangi bir kavram onun ön şartı durumundaki diğer kavramlar kazandırılmadan tam olarak verilemez (Altun, 2013). Bu bağlamda, tam sayıların iyi öğrenilmesi diğer matematik konularının öğrenilmesine önemli ölçüde katkı sağlar. 2017-2018 eğitim öğretim yılı uygulanmakta olan, Milli Eğitim Bakanlığı ortaokul matematik dersi öğretim programları incelendiğinde, tam sayılar konusunun sadece altıncı ve yedinci sınıf müfredatında kazanımları bulunduğu görülmüştür (MEB, 2013). Bu kazanımlar sınıf seviyesine göre aşağıda sunulmuştur.

6.Sınıf Kazanımları

1. Tam sayıları yorumlar ve sayı doğrusunda gösterir.
2. Bir tam sayının mutlak değerini belirler ve anlamlandırır.
3. Tam sayıları karşılaştırır ve sıralar.
4. Tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemlerini yapar; ilgili problemleri çözer.
5. Tam sayılarda çıkarma işleminin eksilenin ters işaretlisi ile toplamak anlamına geldiğini kavrar.

6. Toplama işleminin özelliklerini akıcı işlem yapmak için birer strateji olarak kullanır.

7.Sınıf Kazanımları

1. Tam sayılarla çarpma ve bölme işlemlerini yapar.
2. Tam sayılarla işlemler yapmayı gerektiren problemleri çözer.
3. Tam sayıların kendileri ile tekrarlı çarpımını üslü nicelik olarak ifade eder.

2018 yılında yapılan değişiklik ile 2018-2019 yılında uygulanması düşünülen yeni öğretim programına göre; tam sayılarla toplama ve çıkarma işlemi kazanımları altıncı sınıf seviyesinden yedinci sınıf seviyesine geçirilmiştir (MEB, 2018).

Ülkemizde öğrencilerin tam sayılarla formal olarak ilk kez altıncı sınıfta karşılaştığı bilinmektedir. Bu karşılaşma durumunda olan birçok öğrenci için tam sayılar başlı başına bir sıkıntı kaynağı olmaya başlamaktadır (Aydın-Ünal ve İpek, 2009; Bahadır ve Özdemir, 2013; Fuadiah, Suryadi, & Turmudi, 2017; Kar ve Işık, 2015; Lestari, Putri, & Hartono, 2015; Memiş, 2012). Öğrenciler tam sayılarla işlemler konusunda, özellikle de negatif sayıları içeren ifadelerin çözümünde problemlerle karşılaşmaktadırlar (Hativa ve Cohen, 1995). Ayrıca, tam sayılar öğrencilerin gerçek hayata uyarlamakta zorlandıkları bir konudur. Öğrencilerin tam sayıları gerçek hayata uyarlamakta yaşadıkları sıkıntılar sonucunda, tam sayılar onlar için soyut olarak düşünülen ve anlamlandırılmadan öğrenilen bir konu haline gelmektedir. Öğrencilerin tam sayılar hakkında neler düşündüğünün ortaya çıkarılması, onların yaşadıkları öğrenme sorunlarının çözümünde kullanılabilir. Bu fikirle yola çıkılan bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin matematiğin içinde önemli bir sayı kümesi olan tam sayıları nasıl gördükleri metaforik bir yaklaşımla incelenmeye çalışılmıştır.

Metafor kelimesinin kökeni Fransızca metaphore kelimesidir. Fransızca bir sözlükte metaphore kelimesinin tanımını aradığımızda ise; Türkçe çevirisi “Soyut bir şeyi ifade etmek için somut kelime

kullanma.” olan bir cümle karşımıza çıkmaktadır. Bireyler soyut kavramlar ile bilinen somut şeyler arasında ilişki kurarak düşüncelerini ifade etmede metaforik yapılar oluştururlar (Saban, 2005). Örneğin, Ahmet Haşim’in Merdiven şiirindeki “Ağır ağır çıkacaksın bu merdivenlerden...” dizesindeki merdiven bir hayat metaforudur. Metafor kavramı, araştırmacılar tarafından farklı biçimlerde yorumlanmıştır. Perry ve Cooper (2001) metaforları, bilinmeyen bir şeyin, bilinen şeylerle anlatılması olarak açıklamışlardır. Clarken (1997) metaforlar hakkında, metaforun bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanıyacağını söylemiştir. Cerit (2008) metaforu, “insanların hayatı, çevreyi, olayları ve nesnelere nasıl gördükleri; farklı benzetmeler kullanarak açıklamaya çalışmada kullandıkları bir araç” olarak ifade etmiştir. Metafor, bireylerin kendi dünyalarını anlamalarına ve yapılandırmalarına yönelik güçlü bir zihinsel haritalama ve modelleme mekanizması olarak dikkat çekmektedir. (Arslan ve Bayrakçı, 2006). Metafor yoluyla düşünceyi daha açık hale getirmiş olmak, onlardan faydalanmamızı sağlayacaktır (Yıldızlı, Acar-Erdol, Baştuğ ve Bayram, 2018). Buradan, öğrencilerin tam sayılar hakkındaki düşüncelerini açık bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlamak için, tam sayılarla ilgili sahip oldukları metaforların ortaya çıkarılması önem taşımaktadır. Böylece; öğrencilerin tam sayıları öğrenirken zorlandıkları kavramlar, işlemler vb. tespit edilebilir ve tam sayıların etkili öğretiminde izlenecek yöntemler açısından fikir verebilecektir.

Tam sayılar konusunda ortaokul altıncı sınıf (Avcu ve Durmaz, 2011; Şengül ve Körükcü, 2012), yedinci sınıf (Aydın-Ünal ve İpek, 2010; Baki, Gürbüz, Ünal ve Atasoy, 2009; Köroğlu ve Yeşildere, 2004; Şengül ve Dereli, 2013) ve sekizinci sınıf (İşğüden, 2008) düzeyinde son yıllarda yapılmış olan farklı araştırmalar bulunmaktadır.

Altıncı sınıf düzeyinde yapılan araştırmalardan; Avcu ve Durmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin tam sayılarla ilgili işlemlerde yaptıkları hataları ve karşılaştıkları zorlukları ortaya çıkarmak için bir araştırma yapılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması için, altıncı sınıf öğrencilerine 3’ü açık uçlu, 3’ü çoktan seçmeli olmak üzere toplam 6 sorudan oluşan bir test ve yedinci sınıf öğrencilerine 1 tane doğru yanlış, 9 tane açık uçlu sorudan oluşan 10 soruluk bir test uygulanmıştır. Araştırmaya 119 altıncı sınıf öğrencisi ve 148 yedinci sınıf öğrencisi olmak üzere toplamda 267 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda altıncı ve yedinci sınıflardaki öğrencilerin tam sayılar konusunda belirlenen kazanımları beklenen düzeyde edinemedikleri görülmüştür. Öğrenciler negatif ve pozitif sayının ayrımını yapabilirken hangisi daha büyük ya da daha küçük bunun ayrımına varamamakta ve sıfırı tam sayılar kümesi içerisinde nereye yerleştireceğini bilememektedir. Şengül ve Körükcü (2012) tarafından yapılan araştırmada da, tam sayılar konusunun görsel materyallerle öğretiminin ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarısına ve kalıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, çalışmaya katılan toplam 60 altıncı sınıf öğrencisi ile yarı deneysel olarak gerçekleştirilen çalışmada öğrencilere bir başarı testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda, görsel materyal destekli öğretimin geleneksel öğretime göre öğrencilerin matematik başarılarını ve kalıcılık düzeylerini arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir.

Yedinci sınıf düzeyinde yapılan araştırmalardan; Aydın-Ünal ve İpek (2010) tarafından yapılmış olan araştırmada, gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımıyla yapılan öğretimin, yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayılarla çarpma konusundaki başarılarına etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, çarpma işleminde gerçekçi matematik eğitimi yaklaşımının geleneksel yaklaşıma göre öğrenci başarısında daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Baki ve diğerleri (2009) tam sayılarda dört işlem konusunda çoklu zekâ kuramına göre tasarlanan etkinliklerin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisini incelemek amacıyla bir araştırma yapmışlardır. Toplam iki hafta süren deneysel uygulama sürecinde, deney grubu çoklu zeka kuramına göre tasarlanan etkinliklerle öğrenim görürken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda, çoklu zeka kuramına göre tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğretime göre öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine ve öğrenmelerinin kalıcılığına etkisini arttırmada daha etkili olduğu belirlenmiştir. Aynı zamanda, bu araştırmanın sonucunda çoklu zeka kuramına göre tasarlanan etkinliklerle gerçekleştirilen öğretim sürecinin; öğrencileri motive etmede, bireysel farklılıkları ortaya çıkarmada, grupla çalışmada, öğrencilerin sosyal yönlerinin gelişiminde ve derse ilgisi olmayan öğrencilerin ilgilerini arttırmada da etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Köroğlu ve Yeşildere (2004) tarafından, çoklu zeka tabanlı öğretimin öğrenci başarısına etkisini araştırmak amacıyla “İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zeka Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma toplam 78 tane yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Çalışmada tam sayıların öğretiminde kontrol grubu ile gerçekleştirilen yapılandırılmış düz anlatım yöntemi ile deney grubu ile gerçekleştirilen çoklu zeka teorisine dayalı

öğretimin öğrenci başarısına olan etkileri araştırılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, çoklu zeka teorisine dayalı öğretimin öğrenci başarısı üzerine daha olumlu etkileri olduğu sonucuna varılmıştır. Şengül ve Dereli (2013) tarafından yapılan çalışmada ise, tam sayılar konusunun karikatürle öğretiminin öğrencilerin matematik tutumuna etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yarı deneysel desenin kullanıldığı çalışmada, verilerin toplanması amacıyla toplam 61 yedinci sınıf öğrencisine *matematik tutum ölçeği* uygulanmıştır. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin öğretime ilişkin yazılı görüşlerine başvurulmuştur. Toplam altı hafta süren deneysel uygulama sürecinin sonunda, deney ve kontrol gruplarının tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Ayrıca, deney grubu öğrencilerinin görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin matematiği sevmeye başladıkları ve derse karşı olan ilgilerinin arttığı sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Sekizinci sınıf düzeyinde yapılan araştırmalardan; İşgüden (2008) tarafından yapılmış olan çalışmada, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı konusunda karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve bu güçlüklerin giderilmesine katkıda bulunulması amaçlanmıştır. Bu amaçla, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine tam sayılar konusunda 24 soruluk çoktan seçmeli test uygulanmıştır. Teste verilen cevaplar analiz edildiğinde, öğrencilerin tam sayılar konusunda; sıfır sayısının tam sayılar kümesine ait olup olmama, pozitif ve negatif tam sayıları tanımlama-anlamlandırma, negatif sayıları sayı doğrusuna yerleştirme, negatif sayıları karşılaştırma, mutlak değer anlamı, negatif sayıların kuvvetlerini alma, işlem önceliği konularında güçlükler yaşadığı görülmüştür.

Araştırmanın Önemi ve Amacı

Bu araştırma kapsamında yapılan literatür taramasında, tam sayılar konusunda genellikle yedinci sınıf öğrencileri ile çalışmalar yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda daha çok, öğrencilerin akademik başarılarının ve tutumlarının incelendiği belirlenmiştir. Öğrencilerin tam sayılar konusundaki metafor algılarını araştıran bir çalışma ile de karşılaşılmamıştır. Bu nedenle, araştırmanın literatüre katkı getirebileceği düşünülmüştür. Öğrencilerin tam sayılar konusu ile ilk kez altıncı sınıfta tanışmalarının sonucunda; tam sayılara yönelik ilk izlenimleri, ilk algılayış biçimleri, tam sayılara ne çeşit anlamlar yükledikleri ve sınıf seviyesi değiştikçe algılar arasında farklılık olup-olmadığı merak edilmiştir. Bu doğrultuda yapılan bu araştırma; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramı hakkındaki düşünce ve inançlarını ortaya çıkararak, öğrencilerin tam sayı kavramına yaklaşımları hakkında ipuçları vereceği düşünülmektedir. Böylece; öğrencilerin tam sayıları öğrenirken zorlandıkları kavramlar, işlemler vb. tespit edilebilir ve tam sayıların etkili öğretiminde izlenecek yöntemler açısından ilgililere fikir verebilecektir. Bu nedenle; bu çalışmada altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramını algılayış biçimleri, bu kavrama yönelik sahip oldukları metafor algıları ortaya çıkarılarak, belirlenmeye çalışılmış ve bu algılama biçimlerinin sınıf düzeylerine göre değişiminin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıda yer alan araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
3. Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?
4. Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?
5. Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlar sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramını algılayış biçimlerinin, bu kavrama yönelik sahip oldukları metafor algılarının incelenerek, belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmanın yöntemi, çalışma grubu ve verilerin toplanması ile analiz edilmesi aşamalarının detayları aşağıda verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim (fenomenoloji) yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemle göre, bireyin davranışını biçimlendiren en önemli etken onun kendini ve çevreyi o andaki anlamlandırış biçimidir. Olgu bilim çalışmaları farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır (Cropley, 2002). Olgu bilim yöntemi, bir konu ya da olay hakkında bireylerin görüşlerini almaya ve böylelikle de bir olguyu daha iyi tanımaya imkân sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Akt. Sezgin-Memnun, 2015). Bireyler aynı dünyada veya aynı ortamda yetişmelerine rağmen, aynı olayları çok farklı bir şekilde anlar

ve yorumlarlar (Çepni, 2014). Bu bağlamda, öğrencilerin tam sayıyı kendi öğrenme yaşantılarına göre nasıl anlamlandırdıkları, öğrenci görüşleri doğrultusunda incelendiğinden bu araştırma yöntemi kullanılmıştır.

Katılımcılar

Bu çalışma, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde Erzurum ve İstanbul illerinde bulunan birer devlet okulunda öğrenim gören altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Çalışmaya; 90 (%46,4) kız ve 78 (%53,6) erkek olmak üzere toplam 168 altıncı sınıf öğrencisi, 77 (%48,1) kız ve 83 (%51,9) erkek olmak üzere toplam 160 yedinci sınıf öğrencisi ve 84 (%51,2) kız ve 80 (%48,8) erkek olmak üzere toplam 164 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır (Tablo 1).

Tablo 1. Katılımcılar Hakkında Bilgi

Sınıf Düzeyi	Cinsiyet	Frekans(f)	Yüzde(%)
6.Sınıf	Kız	90	46,4
	Erkek	78	53,6
Toplam		168	100,0
7.Sınıf	Kız	77	48,1
	Erkek	83	51,9
Toplam		160	100,0
8.Sınıf	Kız	84	51,2
	Erkek	80	48,8
Toplam		164	100,0

Verilerin Toplanması

2017-2018 eğitim ve öğretim yılı ikinci döneminde araştırmaya katılan altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramını algılama biçimlerinin, bu kavrama ilişkin metafor algılarının ortaya çıkarılarak, belirlenmesi amacıyla; öğrencilerden "Tam sayılar benzer, çünkü" cümlesini tamamlamaları istenmiştir. Öğrenciler bu cümleyi yaklaşık 10-15 dakika içinde tamamlamışlardır. Çalışmaya katılan öğrencilerde gönüllülük esasına dikkat edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde, betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, farklı kişilerin aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda doğrudan aktarıldığı, verilerin temalara göre özetlenip yorumlandığı, temaların ilişkilendirilmesi ve ileriye yönelik tahminleri içeren bir analiz yöntemidir (Çepni, 2014). Bu doğrultuda, verilerin analizi öncelikle metaforların belirlenmesi ile başlamıştır. Öğrencilerin ürettikleri tüm metaforlar ve metaforların nedenleri sınıf düzeylerine göre listelenmiştir. Listelenen metaforlar ve metaforların nedenleri incelenmiştir. İnceleme sonucunda geçersiz metaforlarla karşılaşmış ve bu metaforlar çalışmanın dışında tutulmuştur. Her sınıf düzeyinde öğrencilerin ürettikleri geçerli metaforlar frekans değerince sıralanmıştır. Aynı frekansa sahip olan metaforlar alfabetik olarak sıralanmıştır ve bu şekilde metaforlar yüzde ve frekans değerleri ile birlikte tablolaştırılmıştır. Metaforların kategorileştirilmesi için, metaforlar tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından araştırmacı tarafından tek tek irdelenmiştir. İrdeme neticesinde, tüm metaforlar 7 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Bu kavramsal kategoriler; 1) *Tam sayıların zıtlığı*, 2) *Tam sayıların sonsuzluğu*, 3) *Tam sayıların zorluğu*, 4) *Tam sayıların işlemselliği*, 5) *Tam sayıların bütünlüğü*, 6) *Tam sayıların kolaylığı* ve 7) *Diğer*. Diğer kategorisinde hiçbir kategori ile ilişkilendirilemeyen metaforlar toplanmıştır. Kavramsal kategoriler altında toplanan metaforların sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ki-kare testi ile analiz edilmiştir. Bu test için anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Test, SPSS Statistics22 programı yardımıyla yapılmıştır.

Tüm analiz sürecinde; elde edilen verilerin listelenmesinde, tablolaştırılmasında ve kategorileştirilmesinde Microsoft Office Excel 2007 ve SPSS Statistics22 programları kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmaya katılan ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına yönelik algılarının, bu kavrama ilişkin ürettikleri metaforlar yardımıyla belirlenmesi ve bu algılama biçimlerinin sınıf düzeylerine göre değişiminin incelenmesi amacıyla oluşturulan araştırma problemleri cevaplandırılmıştır.

1. "*Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?*" şeklinde belirlenen birinci araştırma problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan toplam 168 altıncı sınıf öğrencisinin ürettiği metaforlar incelendiğinde, 24 öğrencinin üretmiş olduğu metaforlar geçersiz olarak kabul edilmiştir. Geçersiz olarak kabul edilen metaforların ortak özelliği, metaforların nedeninin belirtilmemiş olmasıdır. Kalan 144 altıncı sınıf öğrencisinin ürettiği metaforlar geçerli kabul edilip, katılımcıların toplam 93 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar, Tablo 2'de frekans ve yüzde değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 2. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin "Tam Sayı" Kavramına İlişkin Ürettikleri Geçerli Metaforlar

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	Hava durumu	7	4,9	48	Evin temeli	1	0,7
2	Derece	6	4,2	49	Gelir ve gider	1	0,7
3	Asansör	5	3,5	50	Gezegen	1	0,7
4	Kan grubu	5	3,5	51	Hastane	1	0,7
5	Merdiven	5	3,5	52	Hava durumu spikeri	1	0,7
6	Şeker	4	2,8	53	Hayat	1	0,7
7	Dünya	3	2,1	54	Hesap makinesi	1	0,7
8	Matematik	3	2,1	55	İnsan vücudu	1	0,7
9	Sıcaklık	3	2,1	56	İp atlamak	1	0,7
10	Termometre	3	2,1	57	Kalem	1	0,7
11	Yol	3	2,1	58	Kar ve zarar	1	0,7
12	Aile	2	1,4	59	Kasa	1	0,7
13	Altın	2	1,4	60	Kettle	1	0,7
14	Apartman	2	1,4	61	Koşup koşmama	1	0,7
15	Araba	2	1,4	62	Kütüphane	1	0,7
16	Çocuk	2	1,4	63	Makarna	1	0,7
17	Elma	2	1,4	64	Matematik öğretmeni	1	0,7
18	İnsan	2	1,4	65	Oda	1	0,7
19	Karpuz	2	1,4	66	Odalarına ve katlarına ayrılmamış apartman	1	0,7
20	Kuyu	2	1,4	67	Okul	1	0,7
21	Öğretmen	2	1,4	68	Oyuncak	1	0,7
22	Sayı	2	1,4	69	Ölüm ve doğuş	1	0,7
23	Topluluk	2	1,4	70	Para	1	0,7
24	Uzay	2	1,4	71	Pasta	1	0,7
25	Uzay boşluğu	2	1,4	72	Pizza	1	0,7
26	3 katlı pasta	1	0,7	73	Pizza dilimi veya pasta	1	0,7
27	4 ekmek, 1 pasta	1	0,7	74	Sakız	1	0,7
28	Alım satım	1	0,7	75	Sayı doğrusu	1	0,7
29	Altın sayılar	1	0,7	76	Sınıf	1	0,7
30	Ana kucağı	1	0,7	77	Sıraya girmek	1	0,7
31	Anahtar	1	0,7	78	Sinirli ve sakin	1	0,7
32	Araştırması tamamlanmış bir ödev	1	0,7	79	Sonsuz bir örüntü	1	0,7
33	Arkadaş	1	0,7	80	Söz	1	0,7
34	Artı veya eksi	1	0,7	81	Tam	1	0,7
35	Asansör düğmeleri	1	0,7	82	Tam bir ekmek	1	0,7
36	Asker	1	0,7	83	Top	1	0,7
37	Bölünen sayılar	1	0,7	84	Toplama	1	0,7
38	Bulaşık yıkamak	1	0,7	85	Tren	1	0,7
39	Cinayet	1	0,7	86	Uçak pisti	1	0,7
40	Çiçek	1	0,7	87	Uzay yolculuğu	1	0,7
41	Çukur	1	0,7	88	Vatan	1	0,7
42	Deniz	1	0,7	89	Yapımı tamamlanmış bina	1	0,7
43	Dereceyi ölçen alet	1	0,7	90	Yemek	1	0,7
44	Dolap	1	0,7	91	Yılan	1	0,7
45	Duygular	1	0,7	92	Yükselti	1	0,7
46	Elektrik telleri	1	0,7	93	Yürüyen merdiven	1	0,7
47	Erzurum	1	0,7				
Toplam		f : 144	, %100				

Üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının 1 ve 7 arasında değiştiği görülmektedir. En çok tekrarlanan metafor, yedi öğrencinin ürettiği "hava durumu" metaforudur. Bu metafor hakkında bazı öğrenci görüşleri şunlardır (Şekil 1):

Tam Sayılar Hava Durumuna benzer. Çünkü, Hava durumunda eksiler, artılar vardır. Hava durumunda eksiler ve artılar negatif ve pozitif gösterirler.

Tam Sayılar Hava durumu benzer. Çünkü, sıcaklık çok olduğunda yutar. pozitif. sıcaklık çok soğuk olduğundan asagi negatif olur.

Tam sayılar Hava durumu gibidir.

Çünkü Fazer hava çok soğuk olursa (-) yani negatif. Sıcak ise (+) yani pozitif.

Şekil 1. Altıncı Sınıf Öğrencilerinin En Çok Tekrar Ettiği "Hava Durumu" Metaforundan Örnekler 2. "Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?" şeklinde belirlenen ikinci araştırma problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

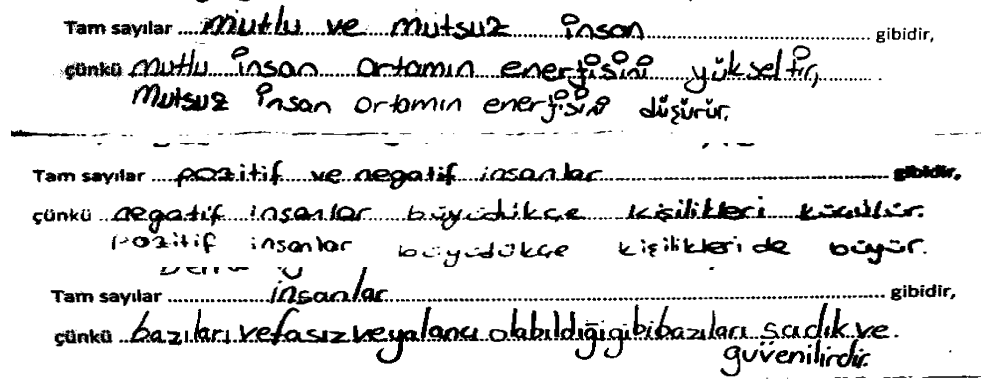
Araştırmaya katılan toplam 160 yedinci sınıf öğrencisinin ürettiği metaforlar incelendiğinde 18 öğrencinin üretmiş olduğu metaforlar geçersiz olarak kabul edilmiştir. Geçersiz olarak kabul edilen metaforların ortak özelliği, metaforların nedeninin belirtilmemiş olmasıdır. Kalan 142 yedinci sınıf öğrencisinin ürettiği metaforlar geçerli kabul edilip, katılımcıların toplam 100 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar, Tablo 3'de frekans ve yüzde değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 3. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin "Tam Sayı" Kavramına İlişkin Ürettikleri Geçerli Metaforlar

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	İnsan	11	7,7	51	Fotokopi makinesi	1	0,7
2	Ağaç	5	3,5	52	Got7 ve antiler	1	0,7
3	Hayat	5	3,5	53	Gökkuşluğu	1	0,7
4	Gökyüzü	3	2,1	54	Gün	1	0,7
5	Merdiven	3	2,1	55	Güzel	1	0,7
6	Para	3	2,1	56	Hırsız ve polis	1	0,7
7	Saç	3	2,1	57	İnternet	1	0,7
8	Yol	3	2,1	58	Kafa	1	0,7
9	Ay	2	1,4	59	Kalem	1	0,7
10	Beyin	2	1,4	60	Kavun	1	0,7
11	Çorba	2	1,4	61	Koreli	1	0,7
12	Deniz	2	1,4	62	Kör düğüm	1	0,7
13	Dost ve düşman	2	1,4	63	Labirent	1	0,7
14	Dünya	2	1,4	64	Lastik	1	0,7
15	Elektron ve proton	2	1,4	65	Limonata	1	0,7
16	Hava	2	1,4	66	Matematiğin temeli	1	0,7
17	Kitap	2	1,4	67	Mıknatıs	1	0,7
18	Nefes	2	1,4	68	Musluk	1	0,7
19	Pil	2	1,4	69	Musluk suyu	1	0,7
20	Salata	2	1,4	70	Negatif ve pozitif	1	0,7
21	Sayı	2	1,4	71	Okul	1	0,7
22	Yemek	2	1,4	72	Ömür	1	0,7
23	4 işlem	1	0,7	73	Patlıcan ve mantı	1	0,7
24	Ağacın yaprak ve kökleri	1	0,7	74	Pimi çekilmiş bomba	1	0,7
25	Ağır bir şeyi kaldırmak	1	0,7	75	Poğça	1	0,7
26	Ahiret	1	0,7	76	Rotring ve markası bilinmeyen kalem	1	0,7
27	Altın	1	0,7	77	Sağlıklı diş	1	0,7
28	Arkadaş	1	0,7	78	Satranç	1	0,7
29	Asansör	1	0,7	79	Sevap ve günah	1	0,7
30	Atom ve element	1	0,7	80	Sıcak ve soğuk	1	0,7
31	Bakkal ve market	1	0,7	81	Sıcaklığı ölçen alet	1	0,7
32	Bebek	1	0,7	82	Sınıf	1	0,7
33	Bilim	1	0,7	83	Sonsuz	1	0,7

34	Bir ağacın iki yaprağı	1	0,7	84	Spagetti	1	0,7
35	Bir katlı ev	1	0,7	85	Sulak ve kural alanlar	1	0,7
36	Borç ve zarar	1	0,7	86	Suluk	1	0,7
37	Bulmaca	1	0,7	87	Tam takır bir buzdolabı	1	0,7
38	Cetvel	1	0,7	88	Tamamlanmış sayılar	1	0,7
39	Çalışma masası	1	0,7	89	Telefon sarjı	1	0,7
40	Çamaşır sepeti	1	0,7	90	Termometre	1	0,7
41	Çanta	1	0,7	91	Top	1	0,7
42	Çevre	1	0,7	92	Toplumdaki üstün oturaklı kişiler	1	0,7
43	Çocuk	1	0,7	93	Tren	1	0,7
44	Çöp kovası	1	0,7	94	Türkler ve teröristler	1	0,7
45	Demokratik bir ülke	1	0,7	95	Uzay	1	0,7
46	Doğru	1	0,7	96	Yarım elma	1	0,7
47	Duygular	1	0,7	97	Yemeğin tuzu	1	0,7
48	Elektrik kablosu	1	0,7	98	Yeni eve çıkmış bir öğrenci	1	0,7
49	Evren	1	0,7	99	Yeryüzü ve gökyüzü	1	0,7
50	Flash tv ve Tv8	1	0,7	100	Yönler	1	0,7
Toplam		f : 142				%100	

Üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının 1 ve 11 arasında değiştiği görülmektedir. En çok tekrarlanan metafor, on bir öğrencinin ürettiği "insan" metaforudur. Bu metafor hakkında bazı öğrenci görüşleri şunlardır (Şekil 2):



Şekil 2. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin En Çok Tekrar Ettiği "İnsan" Metaforundan Örnekler

3."Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?" şeklinde belirlenen üçüncü araştırma problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Araştırmaya katılan toplam 164 sekizinci sınıf öğrencisinin ürettiği metaforlar incelendiğinde 23 öğrencinin üretmiş olduğu metaforlar geçersiz olarak kabul edilmiştir. Geçersiz olarak kabul edilen metaforların ortak özelliği, metaforların nedeninin belirtilmemiş olmasıdır. Kalan 141 sekizinci sınıf öğrencisinin ürettiği metaforlar geçerli kabul edilip, katılımcıların toplam 90 farklı metafor ürettikleri belirlenmiştir. Bu metaforlar, Tablo 2'de frekans ve yüzde değerleri ile birlikte sunulmuştur.

Tablo 4. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin "Tam Sayı" Kavramına İlişkin Ürettikleri Geçerli Metaforlar

Sıra No	Metafor	f	%	Sıra No	Metafor	f	%
1	İnsan	9	6,4	46	Elma	1	0,7
2	Termometre	8	5,7	47	Eşya	1	0,7
3	Hayat	6	4,3	48	Fabrika	1	0,7
4	Uzay	6	4,3	49	Gökyüzü	1	0,7
5	Pi sayısı	5	3,5	50	Günah ve sevap	1	0,7
6	Para	4	2,8	51	Hava durumu	1	0,7
7	Sayı	4	2,8	52	Hayatımızın artı ve eksileri	1	0,7
8	Ben	3	2,1	53	Hayatın gerçekleri	1	0,7
9	Cennet ceheennem	3	2,1	54	Hemşire	1	0,7
10	Uzay boşluğu	3	2,1	55	Her şey	1	0,7
11	Yol	3	2,1	56	Hıyar	1	0,7
12	Doğru	2	1,4	57	Hücre	1	0,7
13	Dünya	2	1,4	58	İnsanın kader defteri	1	0,7

14	İngilizce	2	1,4	59	İrade	1	0,7
15	Matematiğin temeli	2	1,4	60	İyi devlet - kötü devlet	1	0,7
16	Saç	2	1,4	61	Kalp atışı	1	0,7
17	Sırat köprüsü	2	1,4	62	Kan grubu	1	0,7
18	Yemek ve yemek tuzu	2	1,4	63	Kararlı olanlar	1	0,7
19	Yıldız	2	1,4	64	Kavanoz turşusu	1	0,7
20	Dörtlü işlem	1	0,7	65	Kek	1	0,7
21	Ahret hayatı	1	0,7	66	Kıyafet	1	0,7
22	Anyon ve katyon	1	0,7	67	Matematik	1	0,7
23	Araba	1	0,7	68	Müzik	1	0,7
24	Asansörün katları	1	0,7	69	Not	1	0,7
25	Avukat	1	0,7	70	Nötron ve proton	1	0,7
26	Babamın öğütleri	1	0,7	71	Olasılık	1	0,7
27	Banka borçları	1	0,7	72	Önünde işaret olmayan sayı	1	0,7
28	Başarı	1	0,7	73	Peynir ekmek	1	0,7
29	Bilim	1	0,7	74	Pozitif ve negatif sayı	1	0,7
30	Bir yerin koordinatları	1	0,7	75	Pul biber ve un	1	0,7
31	Bitcoin	1	0,7	76	Saat	1	0,7
32	Borç ve para	1	0,7	77	Salatalık	1	0,7
33	Bozuk para	1	0,7	78	Sınıf	1	0,7
34	Canlı bomba	1	0,7	79	Sonsuzluk	1	0,7
35	Çanta	1	0,7	80	Sonsuzluk işareti	1	0,7
36	Çark	1	0,7	81	Terörist ve anti terörist	1	0,7
37	Deniz	1	0,7	82	Top	1	0,7
38	Depresyona girmiş canlılar	1	0,7	83	Tren rayı	1	0,7
39	Derece	1	0,7	84	Uçak	1	0,7
40	Doğal bir su kaynağı	1	0,7	85	Üzüntü	1	0,7
41	Doğal sayılar	1	0,7	86	Virüs	1	0,7
42	Doğru yanlış	1	0,7	87	Yaşam tarzı	1	0,7
43	Dünyanın sonuna	1	0,7	88	Yemek	1	0,7
44	Dünyanın yoluna	1	0,7	89	Yemek yemek	1	0,7
45	Düşman	1	0,7	90	Yıllar	1	0,7
Toplam		f : 141				%100	

Üretilen metaforların tekrarlanma sıklığının 1 ve 9 arasında değiştiği görülmektedir. En çok tekrarlanan metafor, dokuz öğrencinin ürettiği "insan" metaforudur. Bu metafor hakkında bazı öğrenci görüşleri şunlardır (Şekil 3):

Tam Sayılar İnsana benzer. Çünkü, tam sayılar adillikler olar olan kararlı bir insan vücudu gibi bir ama iyi diğer ve güç ve niçin ise zihni kolaydır.

Tam Sayılar insanlara benzer. Çünkü, insanlarda iyi ve kötü var tam sayı birde ise eksi ve artı var.

Tam Sayılar hayata bakış benzer. Çünkü, o insanlar mutluluğun tam sayılar acıları hep mutlu olan gibi sonsuz olduğunu düşünür insanlara benzetirim.

Şekil 3. Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin En Çok Tekrar Ettiği "İnsan" Metaforundan Örnekler
4. "Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına yönelik sahip oldukları metaforlar ortak özellikler bakımından hangi kavramsal kategoriler altında toplanabilir?" şeklinde belirlenen dördüncü araştırma problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

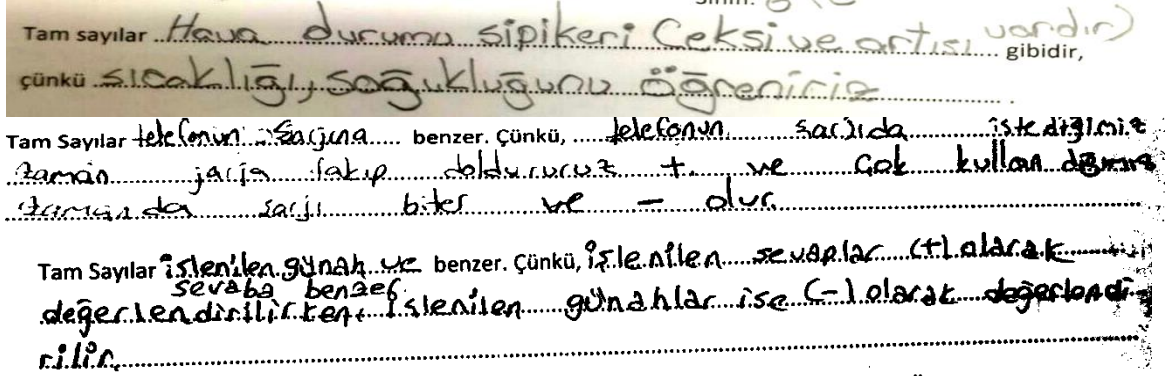
Kategorileştirme yapılırken, sınıf seviyesine bakılmadan geçerli üretilen her metaforun tam sayılarla ilgili hangi özelliği vurguladığı analiz edilmiştir ve toplamda 6 farklı kavramsal kategori oluşturulmuştur. Bu kavramsal kategoriler; 1) Tam sayıların zıtlığı, 2) Tam sayıların sonsuzluğu, 3) Tam sayıların zorluğu, 4) Tam sayıların işlemselliği, 5) Tam sayıların bütünlüğü, 6) Tam sayıların kolaylığı ve 7) Diğer. Diğer kategorisinde hiçbir kategori ile ilişkilendirilemeyen metaforlar toplanmıştır.

4.1. Tam Sayıların Zıtlığı

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinden 65 (%45,1), yedinci sınıf öğrencilerinden 69 (%48,6) ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 61 (%43,3) tanesinin tam sayıların zıtlığına vurgu yaparak metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu kategori altında toplanan metaforlar sınıf düzeylerine göre tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur. **Tablo 5. Kategori 1 : Tam Sayıların Zıtlığı**

6.Sınıf				7.Sınıf			8.Sınıf		
Sıra No	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
1	Hava durumu	7	10,8	İnsan	10	14,5	Termometre	8	13,1
2	Derece	6	9,2	Merdiven	3	4,3	İnsan	5	8,2
3	Kan grubu	5	7,7	Para	3	4,3	Para	4	6,6
4	Asansör	4	6,2	Dost ve düşman	2	2,9	Cennet cehennem	3	4,9
5	Merdiven	3	4,6	Elektron ve proton	2	2,9	Hayat	3	4,9
6	Sıcaklık	3	4,6	Hava	2	2,9	Sayı	2	3,3
7	Termometre	3	4,6	Hayat	2	2,9	Sırat köprüsü	2	3,3
8	Araba	2	3,1	Pil	2	2,9	Anyon ve katyon	1	1,6
9	İnsan	2	3,1	Yol	2	2,9	Asansörün katları	1	1,6
10	Alım satım	1	1,5	Ağaç	1	1,4	Banka borçları	1	1,6
11	Ana kucacı	1	1,5	Arkadaş	1	1,4	Başarı	1	1,6
12	Apartman	1	1,5	Asansör	1	1,4	Ben	1	1,6
13	Arkadaş	1	1,5	Atom ve element	1	1,4	Borç ve para	1	1,6
14	Asansör düğmeleri	1	1,5	Ay	1	1,4	Çark	1	1,6
15	Asker	1	1,5	Bakkal ve market	1	1,4	Depresyona girmiş canlılar	1	1,6
16	Çocuk	1	1,5	Bir ağacın iki yaprağı	1	1,4	Derece	1	1,6
17	Çukur	1	1,5	Borç ve zarar	1	1,4	Doğru yanlış	1	1,6
18	Deniz	1	1,5	Cetvel	1	1,4	Dünya	1	1,6
19	Dereceği ölçen alet	1	1,5	Demokratik bir ülke	1	1,4	Günah ve sevap	1	1,6
20	Duygular	1	1,5	Duygular	1	1,4	Hava durumu	1	1,6
21	Gelir ve gider	1	1,5	Flash tv ve tv8	1	1,4	Hayatımızın artı ve eksileri	1	1,6
22	Hastane	1	1,5	Got7 ve antiler	1	1,4	Hıyar	1	1,6
23	Hava durumu			Gökkuşacı	1	1,4	Hücre	1	1,6
24	spikeri	1	1,5	Gökyüzü	1	1,4	İngilizce	1	1,6
25	Hayat	1	1,5	Gün	1	1,4	İnsanın kader defteri	1	1,6
26	Kalem	1	1,5	Hırsız ve polis	1	1,4	İrade	1	1,6
27	Kar ve zarar	1	1,5	Kalem	1	1,4	İyi devlet ve kötü devlet	1	1,6
28	Kettle	1	1,5	Kavun	1	1,4	Kalp atışı	1	1,6
29	Koşup koşmama	1	1,5	Koreli	1	1,4	Kan grubu	1	1,6
30	Kuyu	1	1,5	Lastik	1	1,4	Matematik	1	1,6
31	Öğretmen	1	1,5	Mıknatıs	1	1,4	Not	1	1,6
32	Ölüm ve doğuş	1	1,5	Musluk	1	1,4	Nötron ve proton	1	1,6
33	Sinirli ve sakin	1	1,5	Musluk suyu	1	1,4	Peynir ve ekmek	1	1,6
34	Topluluk	1	1,5	Nefes	1	1,4	Pozitif ve negatif sayı	1	1,6
35	Tren	1	1,5	Negatif ve pozitif	1	1,4	Pul biber ve un	1	1,6
36	Uçak pisti	1	1,5	Ömür	1	1,4	Sınıf	1	1,6
37	Yemek	1	1,5	Patlıcan ve mantı	1	1,4	Sonsuzluk işareti	1	1,6
38	Yol	1	1,5	Rotring ve markası					
39	Yükselti	1	1,5	bilinmeyen kalem	1	1,4	Terörist ve anti terörist	1	1,6
40	Yürüyen Merdiven	1	1,5	Saç	1	1,4	Üzüntü	1	1,6
41				Sevap ve günah	1	1,4	Yıllar	1	1,6
42				Sıcak ve soğuk	1	1,4	Yol	1	1,6
43				Sulak ve kurak alanlar	1	1,4			
44				Suluk	1	1,4			
45				Telefon sarjı	1	1,4			
46				Termometre	1	1,4			
47				Top	1	1,4			
48				Tren	1	1,4			
49				Türkler ve teröristler	1	1,4			
50				Yeryüzü ve gökyüzü	1	1,4			
				Yönler	1	1,4			
Toplam		f:65 , %100			f:69 , %100			f:61 , %100	

Tablo5 incelendiğinde; tam sayıların zıtlığı kategorisi altında 65 altıncı sınıf öğrencisi toplam 39 farklı metafor, 69 yedinci sınıf öğrencisi toplam 50 farklı metafor ve 61 sekizinci sınıf öğrencisi toplam 41 farklı metafor üretebilmişlerdir. Sınıf seviyelerine göre en çok tekrarlanan metaforlar sırasıyla; *hava durumu* (%10,8), *insan* (%14,5) ve *termometre* (%13,1) metaforlarıdır. Bu kategori altındaki metaforlar hakkında bazı öğrenci görüşleri sınıf düzeylerine (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) göre sırasıyla şunlardır (Şekil4):



Şekil 4. Tam Sayıların Zıtlığı Kategorisi Altındaki Metaforlardan Örnekler

4.2. Tam Sayıların Sonsuzluğu

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinden 21 (%14,6), yedinci sınıf öğrencilerinden 14 (%9,9) ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 38 (%27,0) tanesinin tam sayıların sonsuzluğuna vurgu yaparak metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu kategori altında toplanan metaforlar sınıf düzeylerine göre tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Kategori 2 : Tam Sayıların Sonsuzluğu

6.Sınıf				7.Sınıf				8.Sınıf			
Sıra No	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%		
1	Dünya	3	14,3	Gökyüzü	2	14,3	Uzay	6	15,8		
2	Uzay	2	9,5	Ağacın yaprak ve kökleri	1	7,1	Pi sayısı	5	13,2		
3	Uzay boşluğu	2	9,5	Ağaç	1	7,1	İnsan	3	7,9		
4	Yol	2	9,5	Ahret	1	7,1	Uzay boşluğu	3	7,9		
5	Çiçek	1	4,8	Doğru	1	7,1	Doğru	2	5,3		
6	Elektrik telleri	1	4,8	Dünya	1	7,1	Yol	2	5,3		
7	Gezegen	1	4,8	Elektrik kablosu	1	7,1	Ahret hayatı	1	2,6		
8	Karpuz	1	4,8	Hayat	1	7,1	Araba	1	2,6		
9	Kuyu	1	4,8	İnternet	1	7,1	Avukat	1	2,6		
10	Makarna	1	4,8	Nefes	1	7,1	Bozuk para	1	2,6		
11	Merdiven	1	4,8	Saç	1	7,1	Deniz	1	2,6		
12	Sakız	1	4,8	Sonsuz	1	7,1	Doğal bir su kaynağı	1	2,6		
13	Sınıf	1	4,8	Yol	1	7,1	Dünya	1	2,6		
14	Sonsuz bir örüntü	1	4,8				Dünyanın sonu	1	2,6		
15	Söz	1	4,8				Dünyanın yolu	1	2,6		
16	Uzay yolculuğu	1	4,8				Fabrika	1	2,6		
17							Gökyüzü	1	2,6		
18							Hayat	1	2,6		
19							Her şey	1	2,6		
20							Saç	1	2,6		
21							Sayı	1	2,6		
22							Sonsuzluk	1	2,6		
23							Tren rayı	1	2,6		
Toplam		f:21 , %100			f:14 , %100			f:38 , %100			

Tablo6 incelendiğinde; tam sayıların sonsuzluğu kategorisi altında 21 altıncı sınıf öğrencisi toplam 16 farklı metafor, 14 yedinci sınıf öğrencisi toplam 13 farklı metafor ve 38 sekizinci sınıf öğrencisi toplam 23 farklı metafor üretebilmişlerdir. Sınıf seviyelerine göre en çok tekrarlanan metaforlar sırasıyla; *dünya* (%14,3), *gökyüzü* (%14,3) ve *uzay* (%15,8) metaforlarıdır. Bu kategori altındaki metaforlar hakkında bazı öğrenci görüşleri sınıf düzeylerine (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) göre sırasıyla şunlardır (Şekil5):

Tam Sayılar SÖZ benzer. Çünkü, konuştukça bitmez sınırlar
gelmez sınırlar

Tam Sayılar ahiret benzer. Çünkü, ahiretin sonsuz olduğu gibi tam
sayılarda sonsuzdur

Tam Sayılar Uzay'ya benzer. Çünkü, Sonsuz Kader devam
eder

Şekil 5. Tam Sayıların Sonsuzluğu Kategorisi Altındaki Metaforlardan Örnekler

4.3. Tam Sayıların Zorluğu

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinden 9 (%6,3), yedinci sınıf öğrencilerinden 21 (%14,8) ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 12 (%8,5) tanesinin tam sayıların zorluğuna vurgu yaparak metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu kategori altında toplanan metaforlar sınıf düzeylerine göre tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Kategori 3 : Tam Sayıların Zorluğu

Sıra No	6.Sınıf		7.Sınıf			8.Sınıf			
	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
1	Bulaşık yıkamak	1	11,1	Beyin	2	9,5	Hayat	2	16,7
2	Cinayet	1	11,1	Çorba	2	9,5	Ben	1	8,3
3	Dolap	1	11,1	Deniz	2	9,5	Canlı bomba	1	8,3
4	İnsan vücudu	1	11,1	Ağır bir şeyi kaldırmak	1	4,8	Çanta	1	8,3
5	Kütüphane	1	11,1	Çanta	1	4,8	Hemşire	1	8,3
6	Oda	1	11,1	Çevre	1	4,8	İngilizce	1	8,3
7	Okul	1	11,1	Çöp kovası	1	4,8	İnsan	1	8,3
8	Sıraya girmek	1	11,1	Dünya	1	4,8	Saç	1	8,3
9	Yılan	1	11,1	Evren	1	4,8	Salatalık	1	8,3
10				Kafa	1	4,8	Virüs	1	8,3
11				Kitap	1	4,8	Yıldız	1	8,3
12				Kör düğüm	1	4,8			
13				Pimi çekilmiş bomba	1	4,8			
14				Saç	1	4,8			
15				Salata	1	4,8			
16				Spagetti	1	4,8			
17				Uzay	1	4,8			
18				Yemek	1	4,8			
Toplam	f:9 , %100			f:21 , %100			f:12 , %100		

Tablo7 incelendiğinde; tam sayıların zorluğu kategorisi altında 9 altıncı sınıf öğrencisi toplam 9 farklı metafor, 21 yedinci sınıf öğrencisi toplam 18 farklı metafor ve 12 sekizinci sınıf öğrencisi toplam 11 farklı metafor üretebilmişlerdir. Bu kategori altındaki, altıncı sınıf öğrencilerinin hepsi farklı metafor üretmişlerdir. Yedinci sınıf öğrencilerinin en çok tekrar ettiği metaforlar *beyin* (%9,5), *çorba* (%9,5) ve *deniz* (%9,5) metaforlarıdır. Sekizinci sınıf öğrencilerinin en çok tekrar ettiği metafor *hayat* (%16,7) metaforudur. Bu kategori altındaki metaforlar hakkında bazı öğrenci görüşleri sınıf düzeylerine (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) göre sırasıyla şunlardır (Şekil6):

Tam Sayılar Küp hane'ye benzer. Çünkü, çok karışıklar

Tam Sayılar beynimde benzer. Çünkü, beynimde tam sayılar
gibi karışık ve her zaman karışarak bilgileri
buluram

Tam Sayılar Hayatın benzer. Çünkü, Hayatın %100 karmaşık

Şekil 6. Tam Sayıların Zorluğu Kategorisi Altındaki Metaforlardan Örnekler

	ayrılmamış apartman			
10	Pizza	1	5,6	
11	Tam	1	5,6	
12	Tam bir ekmek	1	5,6	
13	Top	1	5,6	
14	Topluluk	1	5,6	
15	Yapımı tamamlanmış bina	1	5,6	
Toplam		f:18	, %100	f:6 , %100
				f:9 , %100

Tablo9 incelendiğinde; tam sayıların bütünlüğü kategorisi altındaki altıncı sınıf öğrencilerinin en çok tekrar ettiği metaforlar; *aile* (%11,1), *elma* (%11,1) ve *matematik* (%11,1) metaforlarıdır. Bu kategori altındaki yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hepsi farklı metafor üretmişlerdir, tekrarlanan metaforlar örneği bulunmamaktadır. Bu kategori altındaki metaforlar hakkında bazı öğrenci görüşleri sınıf düzeylerine (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) göre sırasıyla şunlardır (Şekil8):

Tam sayılar ... *Daha abartma ve katlarına ayrılmamış apartman* gibidir.

Çünkü *tam sayılar hiç birgünlü olmaya* ...

"Tam sayılar *tam tokur bir kuzudolu* ... gibidir;

çünkü *hiç eksik sadi* ...

Tam Sayılar *tam elma* ... benzer. Çünkü, *Bir tam elması* ...

Şekil 8. Tam Sayıların Bütünlüğü Kategorisi Altındaki Metaforlardan Örnekler

4.6. Tam Sayıların Kolaylığı

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinden 11 (%7,6), yedinci sınıf öğrencilerinden 14 (%9,9) ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 6 (%4,3) tanesinin tam sayıların kolay bir konu olduğuna vurgu yaparak metaforlar ürettikleri görülmüştür. Bu kategori altında toplanan metaforlar sınıf düzeylerine göre tablolastırılarak aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Kategori 6 : Tam Sayıların Kolaylığı

6.Sınıf				7.Sınıf			8.Sınıf		
Sıra No	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
1	Şeker	4	36,4	Ay	1	7,1	Babamın öğütleri	1	16,7
2	Erzurum	1	9,1	Bebek	1	7,1	Esya	1	16,7
3	Matematik	1	9,1	Çalışma masası	1	7,1	Kararlı olanlar	1	16,7
4	Matematik öğretmeni	1	9,1	Güzel	1	7,1	Müzik	1	16,7
5	Oyuncak	1	9,1	Hayat	1	7,1	Yemek yemek	1	16,7
6	Öğretmen	1	9,1	Kitap	1	7,1	Yıldız	1	16,7
7	Sayı doğrusu	1	9,1	Poğaç	1	7,1			
8	Vatan	1	9,1	Sağlıklı diş	1	7,1			
9				Salata	1	7,1			
10				Satranç	1	7,1			
11				Sınıf	1	7,1			
12				Toplumdaki üstün oturaklı kişiler	1	7,1			
13				Yemek	1	7,1			
14				Yeni eve çıkmış bir öğrenci	1	7,1			
Toplam		f:11	, %100		f:14	, %100		f:6	, %100

Tablo10 incelendiğinde; tam sayıların bütünlüğü kategorisi altındaki altıncı sınıf öğrencilerinin en çok tekrar ettiği metafor; *şeker* (%36,4) metaforudur. Bu kategori altındaki yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin hepsi farklı metafor üretmişlerdir, tekrarlanan metaforlar örneği bulunmamaktadır. Bu kategori altındaki metaforlar hakkında bazı öğrenci görüşleri sınıf düzeylerine (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) göre sırasıyla şunlardır (Şekil9):

Tam Sayılar *Erasmus'a* benzer. çünkü, *Yazı bir kişi bir güzel amara*
estencebi
 Tam Sayılar *yemek yemeye* benzer. çünkü, *çok kolaydır oda kolay*
ca çözümler a. n. a. s. i. l. i. c. yemekte kolayca yenilir
 Tam sayılar *Toplamdaki* üstün idrakli kişiler gibidir,
 çünkü *hiç bir zaman sorun çıkarmazlar*

Şekil 9. Tam Sayıların Kolaylığı Kategorisi Altındaki Metaforlardan Örnekler

4.7. Diğer

Araştırmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinden 6 (%4,2), yedinci sınıf öğrencilerinden 7 (%4,9) ve sekizinci sınıf öğrencilerinden 4 (%2,8) tanesinin ürettiği metaforlar herhangi bir kategoriye yerleştirilemediğinden, *diğer* kategorisi altında sunulmuştur. Bu kategori altında toplanan metaforlar sınıf düzeylerine göre tablolaştırılarak aşağıda sunulmuştur (Tablo 11).

Tablo 11. Kategori 7 : Diğer

Sıra No	6.Sınıf		7.Sınıf			8.Sınıf			
	Metafor	f	%	Metafor	f	%	Metafor	f	%
1	Sayı	2	33,3	Ağaç	2	28,6	Ben	1	25
2	Altın	1	16,7	Bir katlı ev	1	14,3	Matematiğin temeli	1	25
3	Altın sayılar	1	16,7	Çocuk	1	14,3	Olasılık	1	25
4	Anahtar	1	16,7	İnsan	1	14,3	Uçak	1	25
5	Evin temeli	1	16,7	Yarım elma	1	14,3			
6				Yemeğin tuzu	1	14,3			
Toplam	f:6 , %100			f:7 , %100			f:4 , %100		

Diğer kategorisi altındaki metaforlardan sınıf düzeylerine göre bazı öğrenci görüşleri örnek olarak sunulmuştur.

Tam sayılar *matematiğin temeli* gibidir.
 Çünkü *her ne kadar gesecek de e. g. a. l. i. n. t. a. m. s. a. y. l. a. r. k. u. l. l. e. n. d. i. r.*
 Tam sayılar *anahtar* gibidir,
 çünkü *matematiğe her şeyi açar*

Şekil 10. Diğer Kategorisi Altındaki Metaforlardan Örnekler

5. "Ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına yönelik olarak ürettikleri metaforlar sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?" şeklinde belirlenen beşinci araştırma problemine ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda sunulmuştur.

Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin kavramsal kategoriler altında tam sayı kavramına ilişkin ürettikleri metaforların sınıf düzeylerine göre karşılaştırılması için *ki-kare testi* kullanılmıştır. Ki-kare testinin yapılabilmesi için öncelikle öğrencilerin ürettikleri metaforların hangi kategori altında olduğu frekans değerince hesaplanmıştır. Aşağıda, kavramsal kategoriler altında bulunan öğrenci sayılarının sınıf düzeylerine göre frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur (Tablo 11).

Tablo 11. Kavramsal Kategorilerin Sınıf Düzeylerine Göre Frekans ve Yüzde Değerleri

Metafor Kategorileri	6.Sınıf		7.Sınıf		8.Sınıf		Toplam	
	f	%	f	%	F	%	f	%
Tam Sayıların Zıtlığı	65	45,1	69	48,6	61	43,3	195	45,7
Tam Sayıların Sonsuzluğu	21	14,6	14	9,9	38	27	73	17,1
Tam Sayıların Zorluğu	9	6,3	21	14,8	12	8,5	42	9,8
Tam Sayıların İşlemselliği	14	9,7	11	7,7	11	7,8	36	8,4
Tam Sayıların Bütünlüğü	18	12,5	6	4,2	9	6,4	33	7,7
Tam Sayıların Kolaylığı	11	7,6	14	9,9	6	4,3	31	7,3
Diğer	6	4,2	7	4,9	4	2,8	17	4
Toplam	144	100,0	142	100,0	141	100,0	427	100,0

Tablo5'te görüldüğü üzere; altıncı (%45,1), yedinci (%48,6) ve sekizinci (%43,3) sınıf öğrencileri en çok "tam sayıların zıtlığı" kategorisini oluşturan metaforları üretmişlerdir. Bu bağlamda, anlaşılıyor ki öğrencileri tam sayılar konusunda en çok etkileyen durum negatifik-pozitiflik zıtlığıdır.

Aşağıda Tablo 12'de, SPSS Statistics22 programı yardımıyla yapılan ki-kare testinin sonuçları sunulmuştur.

Tablo 12. Kavramsal Kategoriler Altında Tam Sayı Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Sınıf Düzeylerine Göre Karşılaştırılması

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,177 ^a	12	,003
Likelihood Ratio	29,591	12	,003
N of Valid Cases	427		

Uygulanan ki-kare testinin sonuçları incelendiğinde, anlamlılık değeri olan $p = 0,003 < 0,05$ bulunduğundan dolayı üretilen metaforlar ile sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur.

Yapılan incelemeler sonucunda, üç sınıf düzeyinde de üretilen metaforlar en çok tam sayıların zıtlığı (%45,7) kategorisi altında toplanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin neredeyse yarısının tam sayı denildiğinde ilk akıllarına gelen durumun pozitif ve negatif sayılar olduğu anlaşılmaktadır. Tam sayıların sonsuzluğu (%17,1) kategorisi altında bulunan metaforlar, tam sayıların zıtlığı kategorisinden sonra gelen ikinci en çok metafora sahip kategoridir. Bu kategori altında sekizinci sınıf öğrencileri (% 27,0), diğer iki sınıf düzeyinden daha fazla metafor üretmişlerdir. Yedinci sınıf öğrencileri (%14,8) tam sayıların zorluğunu, diğer iki sınıf düzeyine göre daha çok vurgulamışlardır. Tam sayıların bütünlüğü kategorisi altında en çok altıncı sınıf öğrencilerinin (%12,5) metaforları bulunmaktadır. Altıncı sınıfların, tam sayılar konusunu yeni öğrenmeye başladığı göz önüne alınırsa, ilk öğrendikleri özelliklerden biri tam sayıların virgülsüz ve tam olarak yazıldığı durumdur. Bu durumun da öğrencileri metafor üretirken etkilediği düşünülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramını algılayış biçimlerinin, bu kavrama yönelik sahip oldukları metafor algıları incelenerek, belirlenmesi ve bu algıların sınıf düzeyine göre değişiminin incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmaya katılan altıncı sınıf öğrencilerinin toplam 93, yedinci sınıf öğrencilerinin toplam 100 ve sekizinci sınıf öğrencilerinin toplam 90 farklı metafor üretebildikleri belirlenmiştir. Üretilen metaforların, 6 farklı kavramsal kategori (tam sayıların zıtlığı, tam sayıların sonsuzluğu, tam sayıların zorluğu, tam sayıların işlemselliği, tam sayıların bütünlüğü, tam sayıların kolaylığı) altında ve hiçbir kavramsal kategori ile eşleşmeyen metaforların dahil edildiği diğer kategorisi altında toplandığı görülmüştür. Öğrencilerin çoğunluğunun (%45,7) tam sayıların zıtlığı kategorisine ilişkin metafor ürettikleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda anlaşılıyor ki, öğrencileri tam sayılar konusunda en çok etkileyen şey negatifik-pozitiflik zıtlığıdır. Bu kategoriye takip eden ikinci en çok metafora sahip kategorinin tam sayıların sonsuzluğu kategorisi olduğu görülmüştür. Kavramsal kategoriler altında tam sayı kavramına ilişkin üretilen metaforlar sınıf düzeylerine (altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf) göre karşılaştırıldığında; tam sayıların işlemselliği (%9,7) ve tam sayıların bütünlüğü (%12,5) kategorilerinde altıncı sınıf öğrencilerinin oranının diğer sınıflardaki öğrencilerin oranından daha fazla olduğu görülmüştür. Tam sayıların zıtlığı (%48,6), tam sayıların zorluğu (%14,8), tam sayıların kolaylığı (%9,9) ve diğer (%4,9) kategorilerinde yedinci sınıf öğrencilerinin oranının diğer sınıflardaki öğrencilerin oranından daha fazla olduğu görülmüştür. Tam sayıların sonsuzluğu (%27,0) kategorisinde ise sekizinci sınıf öğrencilerinin oranının diğer sınıflardaki öğrencilerin oranından daha fazla olduğu görülmüştür. İstatistiksel olarak yapılan ki-kare test sonuçları incelendiğinde de yapılan yorumları destekleyici olarak, öğrencilerin sınıf düzeylerine göre ürettikleri metaforlar arasında anlamlı bir farklılık oluştuğu tespit edilmiştir ($p = 0,003 < 0,05$).

Metaforlar; altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları algıları anlamada, açığa çıkarmada ve açıklamada güçlü birer araştırma aracı olarak kullanılabilirler. Metaforlar aracılığıyla ortaya çıkan olumsuz ifadeler öğretmenler tarafından dikkate alınarak, öğrencilerin tam sayı kavramına ilişkin olumlu tutuma sahip olmalarını sağlayabilirler. Bununla birlikte metaforlar aracılığıyla öğrencilerin tam sayı kavramına ilişkin sahip oldukları kavram yanlışları da tespit edilebilir. Bu tespit sonucunda da, öğrencilerin bilgilerinde ortaya çıkan yanlışlar öğretmenler tarafından düzeltilerek, öğrencilerin eğitim ve öğretim hayatları pozitif akışında devam eder. Bu şekilde yapıldığında, ortaya çıkan sorunlar aradan çok zaman geçmeden çözülebileceği için, sorunların ileride

başka problemlere yol açma ihtimali düşer. Bu nedenlerle, metafor konusunda çalışmalar yapmak isteyen araştırmacılara, farklı konularda öğrenci görüşlerinin metaforlar yoluyla incelenmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Altun, M. (2013). ORTAOKULLARDA (5., 6., 7. VE 8. SINIFLARDA) MATEMATİK ÖĞRETİMİ. Bursa: Aktüel Yayınları.

Arslan, M. M., Bayrakçı, M. (2006). METAFORİK DÜŞÜNME VE ÖĞRENME YAKLAŞIMININ EĞİTİM-ÖĞRETİM AÇISINDAN İNCELENMESİ. Milli Eğitim Dergisi, 35(171), 100-108.

Avcu, T., Durmaz, B. (2011, April). Tam sayılarla ilgili işlemlerde ilköğretim düzeyinde yapılan hatalar ve karşılaşılan zorluklar. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications. 27-29 April, Antalya-Turkey.

Aydın-Ünal, Z., İpek, A.S. (2010). GERÇEKÇİ MATEMATİK EĞİTİMİNİN İLKÖĞRETİM 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TAM SAYILARLA ÇARPMA KONUSUNDAKİ BAŞARILARINA ETKİSİ. Eğitim ve Bilim Dergisi, 34(152), 30-43.

Bahadır, E., Özdemir, A.Ş. (2013). TAM SAYILAR KONUSUNUN CANLANDIRMA TEKNİĞİ İLE ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA VE HATIRLAMA DÜZEYİNE ETKİSİ. International Journal Social Science Research, 2(1), 114-136.

Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S., Atasoy, E. (2009). ÇOKLU ZEKÂ KURAMINA DAYALI ETKİNLİKLERİN KAVRAMSAL ÖĞRENMEYE ETKİSİ: TAM SAYILARDA DÖRT İŞLEM ÖRNEĞİ. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(2), 237-259.

Bozkurt, A., Polat, M. (2011). SAYMA PULLARIYLA MODELLEMENİN TAM SAYILAR KONUSUNU ÖĞRENMEYE ETKİSİ ÜZERİNE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ. Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 10(2), 787-801.

Cerit, Y. (2008). ÖĞRETMEN KAVRAMI İLE İLGİLİ METAFORLARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ, ÖĞRETMEN VE YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(4), 693-712.

Çelik, B. (2015). Rakamların tarihsel gelişimi ders notu. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. <https://www.ogrenmen.com/bilgisim/sayilarin-tarihi.html> internet adresinden 24.04.2017 tarihinde edinilmiştir.

Çepni, S. (2014). ARAŞTIRMA VE PROJE ÇALIŞMALARINA GİRİŞ (Geliştirilmiş 7.baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Clarcken, R. H. (1997). FİVE METAPHORS FOR EDUCATORS. (ERIC Document Reproduction Service No. ED407408).

Cropley, A. (2002). Qualitative research methods. An introduction for students of psychology and education. University of Latvia: Zinatne.

Erdem, E., Başbüyük, K., Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y. (2015). TAM SAYILAR KONUSUNUN ÖĞRETİMİNDE YAŞANAN ZORLUKLAR VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(1), 97-117. DOI: <http://dx.doi.org/10.17556/jef.08506>

Fuadiyah, N.F., Suryadi, D., Turmudi. (2017). SOME DIFFICULTIES IN UNDERSTANDING NEGATIVE NUMBERS FACED BY STUDENTS: A QUALITATIVE STUDY APPLIED AT SECONDARY SCHOOLS IN INDONESIA. International Education Studies, 10(1), 24-38. DOI: 10.5539/ies.v10n1p24

Hativa, N., Cohen, D. (1995). SELF LEARNING OF NEGATIVE NUMBER CONCEPTS BY LOWER DIVISION ELEMENTARY STUDENTS THROUGH SOLVING COMPUTER-PROVIDED NUMERICAL PROBLEMS. Educational Studies in Mathematics, 28(2), 401-431.

İşgüden, E. (2008). 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin tam sayılar konusunda karşılaştıkları güçlükler (Yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kar, T., Işık, C. (2015). TÜRK VE AMERİKAN YEDİNCİ SINIF MATEMATİK DERS KİTAPLARININ TAMSAYILARLA TOPLAMA VE ÇIKARMA İŞLEMLERİ ÜZERİNDEN KARŞILAŞTIRILMASI. Eğitim ve Bilim Dergisi, 40(177), 75-92. DOI: 10.15390/EB.2015.2897

Köroğlu, H., Yeşildere, S. (2004). İLKÖĞRETİM YEDİNCİ SINIF MATEMATİK DERSİ TAMSAYILAR ÜNİTESİNDE ÇOKLU ZEKA TEORİSİ TABANLI ÖĞRETİMİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 24(2), 25-41.

Lestari, U.P., Putri, R.I.I., Hartono, Y. (2015). USING SET MODEL FOR LEARNING ADDITION OF INTEGERS. Indonesian Mathematical Society Journal on Mathematics Education, 6(2), 16-29. ERIC Number: EJ1079640

MEB (2013). Matematik Dersi (5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

MEB (2018). Matematik Dersi (5, 6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Memiş, Y. (2012). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerine yönelik negatif tamsayılara ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve lojistik regresyonla analizi (Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Perry, C., Cooper, M. (2010). METAPHORS ARE GOOD MIRRORS: REFLECTING ON CHANGE FOR TEACHER EDUCATORS. Reflective Practice, 2(1), 41-52, DOI: [10.1080/14623940120035514](https://doi.org/10.1080/14623940120035514)

Sezgin-Memnun, D. (2015). ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK PROBLEMİNE İLİŞKİN SAHİP OLDUKLARI METAFORLAR VE BU METAFORLARIN SINIF DÜZEYLERİNE GÖRE DEĞİŞİMİ. Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED), 9(1), 351-374.

Şengül, S., Dereli, M. (2013). TAM SAYILAR KONUSUNUN KARİKATÜRLE ÖĞRETİMİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK TUTUMUNA ETKİSİ. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13(4), 2509-2534. DOI: 10.12738/estp.2013.4.1486

Şengül, S., Katrancı, Y., Gerez-Cantimer, G. (2014). ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN “MATEMATİK ÖĞRETİMİNİ” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARI. The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS), 25, 89-111.

Şengül, S., Körükcü, E. (2012). TAM SAYILAR KONUSUNUN GÖRSEL MATERYAL İLE ÖĞRETİMİNİN ALTINCI SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARILARI VE KALICILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ. International Online Journal of Educational Sciences, 4(2), 489-508.

Yıldızlı, H., Erdol, T. A., Baştuğ, M., Bayram, K. (2018). TÜRKİYE’DE ÖĞRETMEN KAVRAMI ÜZERİNE YAPILAN METAFOR ARAŞTIRMALARINA YÖNELİK BİR META-SENTEZ ÇALIŞMASI. Eğitim ve Bilim Dergisi, 43 (193), 1-43. DOI: 10.15390/EB.2018.7220

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419957

ORGANLARLA TOMBALA

Lale CERRAH ÖZSEVGEÇ¹

Arzu SAKA²

İlhan ÇAKMAK³

Özet

Oyun her yaşta insanın zevk aldığı bir etkinliktir. Oyunun bu etkisinin öğretim sürecine aktarılması ile eğitsel oyunların kullanıldığı görülmektedir. Eğitsel oyunlar, bilinen oyunların öğretim amacı ile kullanılması şeklinde olabilmektedir. Konunun amacına uygun olarak, geliştirenin oluşturacağı kurallar çerçevesinde özgün olarak hazırlanabilir. Bu çalışmada “Organlarla Tombala” adıyla tombala formatının değişik bir versiyonu olarak yeni bir oyun tasarlanmıştır. Çalışmanın amacı, vücudumuzdaki sistemler konusuna yönelik eğitsel bir oyun geliştirmek ve oyunun uygulamadaki etkililiğini araştırmaktır. Araştırmanın örneklemini, Karadeniz Teknik Üniversitesi sınıf öğretmenliği programı 2. sınıfta öğrenim gören toplam 42 öğrenci oluşturmuştur. Vücudumuzdaki sistemler konusu genel biyoloji dersi kapsamında fazla ayrıntıya girilmeden öğretilmiştir. Geliştirilen oyun dersin sonunda değerlendirme amaçlı kullanılmasına karşın, cevapların gözden geçirilmesi ve tartışılması doğrultusunda öğretici boyut da kazanmıştır. Sınıf gruplara ayrılarak yaklaşık 30 dakika içinde oyun oynatılmıştır. Oyun bitiminde öğrencilerin en çok karaciğer organında zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerle yürütülen informal mülakatlarda eğlendikleri, oyunu beğendikleri ve karıştırdıkları cevapların doğrularını öğrendikleri tespit edilmiştir. Oyunun değişik konular için farklı öğretim seviyelerinde de uygulanabileceği önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitsel oyunlar, fen öğretimi, vücudumuzdaki sistemler

¹ Sorumlu yazar/ Corresponding author, KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Söğütü, Trabzon, Türkiye, lalccerrah@yahoo.com, ORCID ID: 0000-0002-2210-9838

² KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Söğütü, Trabzon, Türkiye, arzus123@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-8222-8444

³ KTÜ Fatih Eğitim Fakültesi Söğütü, Trabzon, Türkiye, ilhancakmak94@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-0448-6418

BINGO with ORGANS**Abstract**

The game is an activity that people of all ages enjoy. This effect of the game is transferred to the teaching process and educational games are started to be used during teaching process. Educational games can be as a form of known games with teaching purposes. In accordance with the purpose of the matter, it may be originally drafted in the framework of the rules to be developed by the developer. In this study, a new game was designed as a different version of the bingo format called "Bingo with Organs". The aim of the work is to develop an educational game about the systems in our body and to investigate its effectiveness in implementing the game. The sample of the study consisted of 42 students who were studying in the second year of the primary teaching program of Karadeniz Technical University. The systems in our body are taught without much detail in the general biology course. Although the developed game is used for evaluation purposes at the end of the course, it has also gained a teaching dimension in the direction of reviewing and discussing the answers. The class was divided into groups and the game played in about 30 minutes. At the end of the game, students were found to have the difficulty about the liver. In informal interviews conducted by the students, it was found that they enjoyed the pleasure of the games they liked and confused. It is suggested that the educational games can be used to teach different science subjects.

Keywords: Educational game, Science teaching, Human body systems

GİRİŞ

Oyun, her yaştan insanın zevk aldığı bir etkinliktir. En genel tanımı ile oyun amaçlı ya da amaçsız, kurallı ya da kuralsız, her durumda istenerek ve hoşlanılarak gerçekleştirilen fiziksel, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimi destekleyen bir süreçtir (Dönmez, 1999). Oyunun insan üzerindeki etkisi, öğretim sürecinde kullanılmasına öncülük etmiştir. Oyunların öğretim sürecinde kullanılması "eğitsel oyun" kavramını ortaya çıkarmıştır. Öğretimin amaçlarına uygun olarak tasarlanmış ve eğlendirerek öğretmeyi amaçlayan oyunlar, eğitsel oyun olarak adlandırılmıştır (Tural, 2005). Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi için kullanılabilir gibi öğretimin sağlanması için de kullanılabilir. Asıl olan eğitsel oyunun bir konunun öğretilmesine yönelik olması, amacının ve kurallarının olması, farklı düzey ve yetenekteki öğrenciye hitap edebilecek şekilde uyarlanabilmesi, etkin katılımı sağlayacak şekilde kolay, anlaşılabilir ve ilgi çekici olmasıdır (Demirel, 1999). Eğitsel oyunların en güçlü yanı, anlatılan konuyu ilgi çekici hâle getirmesi, öğrenme sürecine eğlence katması ve öğrenciyi aktif kılmasıdır (Önen, Demir ve Şahin, 2012). Öğrenci öğrenme sürecine aktif olarak katıldığında motivasyonu ve özgüveni artmaktadır (Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Öğretim sürecinin eğitsel oyunlarla desteklenmesi öğrenmenin kalıcılığının artmasına da yardımcı olmaktadır (Altunay, 2004).

Eğitsel oyunların genelde ilk ve ortaokul seviyesinde farklı derslerde kullanıldığı görülmektedir. Fen ile ilgili olarak Saracaloğlu ve Aldan Karademir (2009), "*Kuvvet ve Hareket Ünitesi*", Kaya ve Elgün (2015), "*Gezegelimiz ve Dünya*", Şaşmaz Ören ve Erduran Avcı (2004), "*Güneş Sistemi ve Gezegenler*", Coşkun ve arkadaşları (2012), "*Elektrik*", Demir (2012), "*Vücudumuzdaki Sistemler*" konularında çalışmışlardır. Yapılan bu araştırmalar, eğitsel oyunlarla yürütülen öğretim sürecinin, öğrencilerin akademik başarıları, tutum ve motivasyonları üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Karamustafaoğlu ve Kaya, 2013; Uzun, 2012). Eğitsel oyunun öğretim ortamındaki olumlu etkileri dikkate alındığında, öğrencilerin öğrenmekte zorlandıkları ya da isteksiz oldukları fen konularına yönelik oyunların geliştirilmesi ve uygulanabilirliklerinin araştırılması literatüre katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın diğer bir önemi yüksek öğretim öğrencilerinin örneklem olarak seçilmesidir. Sınıf öğretmen adaylarına yönelik hazırlanan oyun farklı konularda ve kademelerde kullanılabilir bir şekilde hazırlanmıştır. Bu bağlamda benzer çalışmaları yürütecek araştırmacılara bir bakış açısı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada "*organlarla tombala oyununun sınıf öğretmenliği öğrencileri için kullanılabilirliği nedir?*" sorusuna cevap aranmıştır.

YÖNTEM

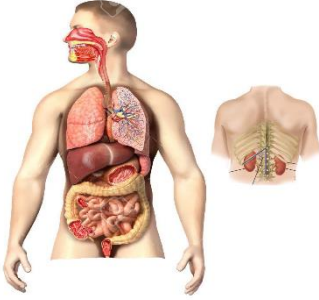
Bu bölümde oyunun oynanmasına yönelik bilgiler sunulmuştur.

Oyunun Adı: Organlarla Tombala

Oyunun Oynandığı Yer: Sınıf

Oyuncu Türü – Öğrenci Sayısı: Grup ya da bireysel oyun – 42

Kullanılan Malzemeler: Tombala kartları, kronometre (saat)

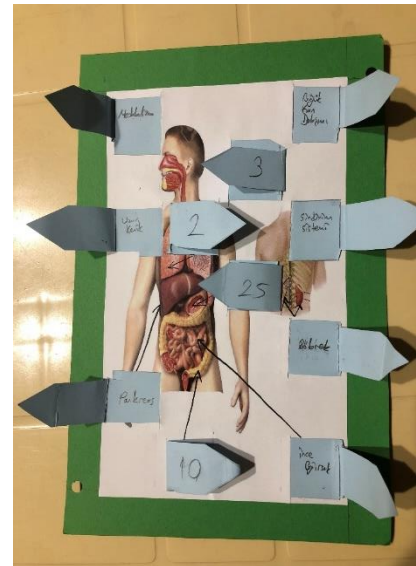
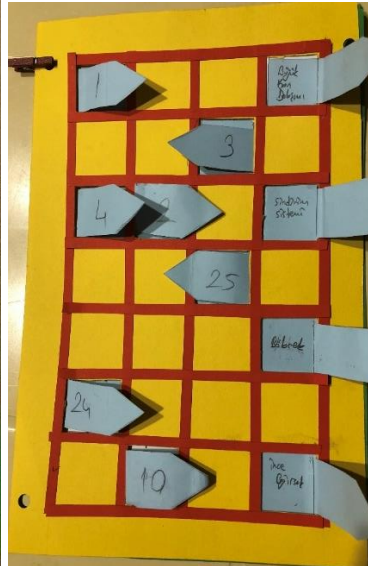
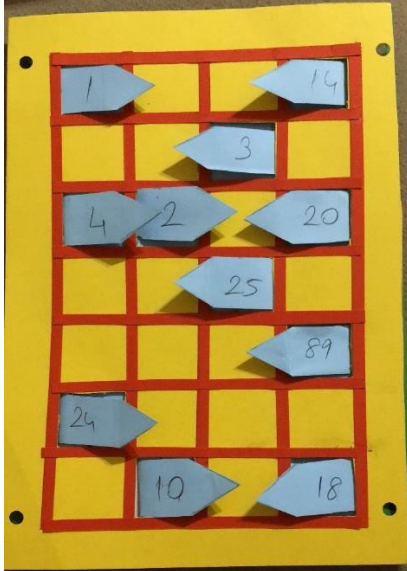


Oyun için renkli fon kartonlarından yapılmış olan bir tombala kâğıdı hazırlanır. Her bir tombala kâğıdı üzerinde numaraların yazılı olduğu küçük kağıtların boyutunda kesilir ve bu kağıtlar o boşluklara yerleştirilir. Daha sonra tombala kâğıdı boyutunda başka bir karton kesilir ve üzerine insan vücudu resmi yapıştırılır. Ardından her iki karton yapıştırılır ve kıskaçlarla birlikte kenarlarından tutturulur.

Tombala kağıdında alttaki kâğıda yapıştırılan insan vücudu resmi

Oyunun Oynanışı:

1. Öncelikle sınıftaki öğrenciler 3'erli gruplara bölünür ve hazır olan her bir tombala kâğıdı gruplara dağıtılır.
2. Daha sonra öğrencilere neler yapılacağı kısaca açıklanıp slayt sayfasından her bir tombala sayısının sorusu bir kez sesli bir şekilde okunur.
3. Öğrencilere soru sayısının altındaki kısma cevabı yazmaları için süre verilir.
4. Her bir tombala sayısı için bu tekrarlanır ve sorular bitirilir.
5. Her grup yazdığı tombala kağıdını başka bir grupla değişip tombala soruları teker teker cevaplanır doğru ve yanlış cevaplar kontrol ettirilir.
6. Bütün soruları doğru cevaplayıp yazan grup günün kazananı ilan edilir. Böylelikle oyun oynanışı tamamlanır.



Tamamlanmış bir organlarla tombala oyunu örneği

Öğrenciler vücudumuzdaki sistemler konusunu öğrenmişlerdir. Öğrencilere toplam 11 soru yöneltilmiştir. Sorulara verilen cevaplar ile ilgili bulgular aşağıda verilmiştir.

Soru 1'de öğrencilere kimyasal sindirim sorulmuştur. "Alınan büyük moleküllü besinlerin enzimler yardımıyla gerçekleşen ve daha küçük moleküllere parçalanması olayına verilen

isimdir. Bununla birlikte ağız, mide, ince bağırsaklarda gerçekleşir.” Soruya 10 grup doğru cevap verirken üç grup yanlış cevap vermiştir.

Soru 14’de büyük dolaşım ile ilgili “Akciğerde temizlenen kanın vücuda dağıtılıp, vücutta kirlenen kanın kalbe getirildiği dolaşım çeşididir. Sol karıncıkta başlar, sağ kulakçıkta biter. Sol karıncıktaki temiz kan, aort atardamarı ve diğer atardamarlarla iç organlara ve tüm dokulara taşınır. Kılcallarda oksijen ve karbondioksit değişimi olur. Kirlenen kan toplardamarlarla kalbin sağ kulakçığına getirilir” sorusu yöneltilmiştir. 12 grup bu soruyu doğru cevaplamıştır.

Soru 3’de de küçük kan dolaşımı sorulmuştur. Yine 12 grup bu soruyu doğru cevaplamıştır. Öğrencilerin cevaplarında küçük ve büyük dolaşımı karıştırdıkları görülmüştür.

Soru 4’de öğrencilere “Boyu eninden uzun olan ve vücudun hareketini sağlayan kemikler” sorulmuştur. 11 grup bu soruya doğru cevap vermiştir.

Soru 2’de öğrencilere “Ana görevi atmosferdeki oksijeni kan dolaşımına nakletmek ve kan dolaşımındaki karbondioksiti atmosfere çıkartmak olan organımızdır” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya 13 grup doğru cevap vermiştir.

Soru 20’de öğrencilere “Ağız yolu ve kaslar yardımıyla alınan besinlerin çiğnenerek küçük parçalar haline getirilinceye kadar öğütülmesine denir” ifadesi ile mekanik sindirim sorulmuştur. Bu soruya 9 grup cevap verebilmiştir. Öğrencilerin mekanik ve kimyasal sindirimi karıştırdıkları görülmüştür.

Soru 25’ de oniki parmak bağırsağı sorulmuştur. “Sindirim yeme borusu ile bağırsak başı arasında bulunan kısmı olup, yiyeceklerin kimyasal ve fiziksel olarak parçalandığı yerdir.” Öğrencilerden 13 grup bu soruyu doğru cevaplamıştır.

Soru 89’da öğrencilere böbrekler sorulmuştur. “Proteinlerin parçalanması sonucunda oluşan üre gibi zararlı maddeleri vücuttan uzaklaştırırken, diğer yandan vücudun sıvı, mineral ve asit-alkali dengesini de düzenleyen organdır”. Bu soruyu 10 grup doğru cevaplayabilmiştir.

Soru 24’ de öğrencilere karaciğer sorulmuştur. “Proteinlerin depolanmasını ve üretilmesini, şekerin depolanması ve kanda bulunması gereken şeker miktarını düzenleyen ve vücudun ısını ayarlayan organımızdır.” Bu soruya sadece 4 grup doğru cevap verebilmiştir. Şeker miktarı ifadesi ile öğrencilerin pankreas ile karıştırdıkları görülmüştür.

Soru 10’ de kalın bağırsaklar, **Soru 18’** de ise ince bağırsaklar sorulmuştur. Bu soruları tüm gruplar doğru cevaplamışlardır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada vücudumuzdaki sistemlere yönelik “Organlarla Tombala” adıyla bir eğitsel oyun geliştirilmiş ve sınıf öğretmenliği 2. Sınıfta okuyan öğrencilerle oynanmıştır. Oyun kartlarının değerlendirme sonuçları öğrencilerin karaciğer, kimyasal sindirim, böbrek gibi kavramlarla ilgili küçük öğrenme problemleri olduğu görülmüştür. Oyunun oynanma sürecinde yapılan informal gözlemler ve oyun sonrası yapılan sınıf tartışması sonucunda öğrencilerin oyunu oynarken büyük zevk aldıkları ve bilemedikleri soruların doğru cevaplarını öğrendikleri tespit edilmiştir.

Öğrencilerin hepsi oyuna isteyerek aktif olarak katılmışlardır. Öğretmen oyunun kuralları çerçevesinde sürdürülmesi konusunda gerekli özeni göstermiş ve sınıf disiplini konusunda herhangi bir sorun yaşanmamıştır.

Öğrenciler grup arkadaşları ile anlaşarak ortak kararları doğrultusunda cevapları yazmışlardır. Diğer gruptaki arkadaşları ile tatlı bir rekabet yaşamışlardır. Tombala kağıtlarının değiştirilmesi ile öğrenciler aynı zamanda bir öğretmen gibi aldıkları tombala kağıtlarındaki doğru cevapları sayarak değerlendirme yapmışlardır. Bu süreçte hem kendi cevaplarını hem de diğer grup arkadaşlarının cevaplarını değerlendirmişlerdir. Bu oyunun bir kazananı olmamıştır fakat her grup başarı durumunu öğrenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alınarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Bu çalışmada, sistemler konusuna yönelik geliştirilen oyunun uygulanabilirliği incelenmiştir, bu oyunun akademik başarı üzerindeki etkisi de incelenebilir.

2. Bu çalışmada kullanılan tombala oyununa eklemeler yapılarak kapsamı geliştirilebilir ve daha fazla yarışma ortamı oluşturulabilir.
3. Oyunun ortaokul ve lise seviyesinde uygulamaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ALTUNAY, D. (2004). OYUNLA DESTEKLENMİŞ MATEMATİK ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ ERİŞİSİNE VE KALICILIĞA ETKİSİ. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- BAYIRTEPE, E, TÜZÜN, H. (2007). OYUN-TABANLI ÖĞRENME ORTAMLARININ ÖĞRENCİLERİN BİLGİSAYAR DERSİNDEKİ BAŞARILARI VE ÖZ-YETERLİK ALGILARI ÜZERİNE ETKİLERİ. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 33, 41-54.
- COŞKUN, H, AKARSU, B, KARİPER, A. (2012). BİLİM ÖYKÜLERİ İÇEREN EĞİTSEL OYUNLARIN FEN VE TEKNOLOJİ DERSİNDEKİ ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA ETKİSİ. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13(1), 93-109.
- DEMİR, M. (2012). 7. SINIF VÜCUDUMUZDAKİ SİSTEMLER ÜNİTESİNİN OYUN TABANLI ÖĞRENME YAKLAŞIMI İLE İŞLENMESİNİN ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE FEN TEKNOLOJİ DERSİNE KARŞI TUTUMLARINA ETKİSİ. X. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- DEMİREL, Ö. (1999). PLANLAMADAN DEĞERLENDİRMEYE ÖĞRETME SANATI. Pegem Yayıncılık: Ankara.
- DÖNMEZ, N. B. (1999). OYUN KİTABI. Ankara: Esin Yayınevi.
- KARAMUSTAFAOĞLU, O, KAYA, M. (2013). EĞİTSEL OYUNLARLA ‘YANSIMA VE AYNALAR’ KONUSUNUN ÖĞRETİMİ: YANSIMALI KOŞU ÖRNEĞİ. Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi, 3 (2), 41-49.
- KAYA, S, ELGÜN, A. (2015). EĞİTSEL OYUNLAR İLE DESTEKLENMİŞ FEN ÖĞRETİMİNİN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK BAŞARISINA ETKİSİ. Kastamonu Eğitim Dergisi, 23 (1), 329-342.
- ÖNEN, F, DEMİR, S, ŞAHİN, F. (2012). FEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ OYUNLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE HAZIRLADIKLARI OYUNLARIN DEĞERLENDİRİLMESİ. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(3), 299-318.
- SARACALOĞLU, A, S, ALDAN KARADEMİR, Ç. (2009). EĞİTSEL OYUN TEMELLİ FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETİMİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINA ETKİSİ. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, Bildiri Kitabı, 1098-1107, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- ŞAŞMAZ ÖREN, F, ERDURAN AVCI, D. (2004). EĞİTİMSEL OYUNLA ÖĞRETİMİN FEN BİLGİSİ DERSİ “GÜNEŞ SİSTEMİ VE GEZEGENLER” KONUSUNDA AKADEMİK BAŞARI ÜZERİNE ETKİSİ. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18, 67-76.
- TURAL, H. (2005). İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE OYUN VE ETKİNLİKLERLE ÖĞRETİMİN ERİŞİ VE TUTUMA ETKİSİ. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- UZUN, N. (2012). A SAMPLE OF ACTIVE LEARNING APPLICATION IN SCIENCE EDUCATION: THE THEME “CELL” WITH EDUCATIONAL GAMES. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 2932 – 2936.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419980

BAŞARI İÇİN TERCİH EDİLEN KARIYER STRATEJİLERİ: LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ALAN ÖĞRENCİLER ÜZERİNDE BİR ARAŞTIRMA

Dr. Öğr. Üy. Erkan TAŞKIRAN¹
Yüksek Lisans Öğr. Gizem TAŞKIN²

Özet

Kariyer kavramı, ister çalışma hayatının içinde olsun ister olmasın, tüm bireyler için en önemli mücadele alanlarından biridir. Bu bağlamda, başarılı bir kariyere sahip olmak üzere kazanımlarını artırmak isteyen tüm bireyler, farklı yöntemler üzerinden hareket etmektedir. Bu yöntemlerden biri de eğitim düzeylerini artırarak, kariyer hedeflerine yönelmektir. Bu çalışmanın temel amacı, bireylerin iş hayatları ve kariyerleri boyunca elde etmek istedikleri başarıya ya da hedeflerine ulaşabilmeleri ve iş yaşamında varlıklarını sürdürebilmeleri için seçmiş oldukları kariyer stratejilerini belirlemektir. Bu temel amacın yanında, söz konusu kariyer strateji tercihlerinin farklı demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılacaktır. İstanbul'da bulunan köklü bir vakıf üniversitesinde lisansüstü eğitim alan 248 öğrenci üzerinden yapılan araştırma sonucunda öğrencilerin en baskın olarak "kontrolün kendinde olması" ve "kurum içindeki fırsatlardan haber olma" stratejilerini; en az düzeyde ise "kariyer için mesleki ve sosyal sendikalara üye olma" ve "eş-dost bağlantılarını kullanma" stratejilerini tercih ettikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer, kariyer başarısı, kariyer stratejileri, lisansüstü öğrenciler.

CAREER STRATEGIES PREFERRED FOR SUCCESS: A RESEARCH ON STUDENTS WITH GRADUATE EDUCATION

Abstract

The concept of career is one of the most important challenging areas for all individuals whether they exist in working life or not. Within this view, all individuals who wish to reinforce their gains to have a successful career life, act from different methods. One of these methods is to head towards career targets by increasing their level of education. The main purpose of this study is to identify the career strategies selected by graduate students to reach their targets and to sustain their presences throughout their work life and careers. Beside this purpose, it has been targeted to determine whether their strategies differ according to their demographic characteristics. Findings from 248 students who receive presently education in a well-known private university located in Istanbul, revealed that dominant strategies preferred by them are "had internal locus of control" and "keeping informed of the opportunities in the company" while the least used strategies are "become member of professional and other social unions to support my career" and "using contacts in the industry to get on".

Keywords: Career, career success, career strategies, graduate students.

¹ Sorumlu yazar/ Corresponding author, Düzce Üniversitesi, Türkiye, erkan_taskiran@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7242-2355

² Beykent Üniversitesi, Türkiye, gizemtaskin16@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7242-2355

GİRİŞ

Günümüz iş yaşamının getirdiği karmaşa ve belirsizlik, bireylerin kariyer seçim ve süreçlerini etkilemekte ve dolayısıyla tercih edilen kariyer stratejileri önem kazanmaktadır. Başarılı bir kariyere sahip olmak üzere kazanımlarını artırmak isteyen tüm bireylerin, birbirinden farklı yöntemler üzerinden hareket etmesi kaçınılmazdır. Bu yöntemlerden biri de eğitim düzeylerini artırarak, kariyer hedeflerine yönelmektir. Dolayısıyla, bireyin kariyer hedefini gerçekleştirmesinde yardımcı olabilecek önemli araçlarından biri olan eğitimin, kariyer ile ilgili tercih edilen stratejiler ile ilintili olduğu düşünülmektedir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacı, lisansüstü eğitim gören bireylerin iş hayatında var olabilmek ve belirledikleri kariyer hedeflerini gerçekleştirmek üzere hangi kariyer stratejilerini baskın olarak tercih ettiklerini belirlemektir. Bu temel amacın yanında, söz konusu kariyer strateji tercihlerinin öğrencilerin demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı tespit etmektir. Kariyer stratejilerini belirlemek üzere kullanılan ölçek Akrivos, Ladkin ve Reklitis (2007)'ın çalışmasından alınmıştır. Söz konusu ölçek katılımcıların kariyerlerinde başarılı olabilmek için hangi stratejilere öncelik verdiklerini belirlemeye imkan vermektedir. Çalışma, İstanbul'da bulunan köklü bir vakıf üniversitesinde lisansüstü eğitim alan öğrenciler üzerinde yapılmış ve elde edilen veriler, istatistiki programlar yardımıyla analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin en baskın olarak “kontrolün kendinde olması” ve “kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma” stratejilerini; en az düzeyde ise “kariyer için mesleki ve sosyal sendikalara üye olma” ve “eş-dost bağlantılarını kullanma” stratejilerini tercih ettikleri saptanmıştır.

Çalışma planı üç kısımdan oluşmaktadır. İlk olarak kariyer stratejileri ve kariyer başarı kavramları açıklanarak, konu ile ilgili önceki yapılmış araştırma sonuçları ele alınmıştır. İkinci olarak çalışma metodolojisi açıklanarak çalışmanın yöntemi sunulmuştur. Son kısımda ise araştırma sonucu elde edilen bulgular sunulurken, sonuç kısmında yapılan değerlendirmeler kapsamında genel olarak bulgular tartışılmıştır.

1. LİTERATÜR TARAMASI

1.1. Kariyer Kavramı ve Kariyer Başarısı

Kariyer kavramı farklı dillerde farklı karşılıklar bulmaktadır. Örneğin, Latince dilinde “carrus” (at arabası) ve “carrera” (yol), Fransızca dilinde “carrierre” (yarış yolu) ve İngilizce dilinde ise “career” (meslek) kelimesinin karşılığı olarak kullanılmaktadır (Aytaç, 2005: 5). Super kariyeri, herhangi bir bireyin, olmak istediği birey olmak için karşılaştığı bir dizi yaşam görevlerini ve bunların üstesinden gelme girişimlerini içeren bir yaşam yolu olarak tanımlanmaktadır (Niles ve Harris-Bowlsbey, 2013, 48). Kariyer en genel anlamıyla bireyin yaşamı boyunca işle ilgili deneyimler bütünü olarak tanımlanabilir (Wang ve Tsai, 2012: 612). Dolayısıyla, kariyerin tam olarak hangi deneyim ya da yaşantıyla başladığını belirlemek zor olacağından, kariyeri yaşamın bütününe yayılan bir gelişim süreci olarak değerlendirmek yerinde olacaktır (Ünsal, 2014:3).

Kariyer kavramının genel olarak üç unsuru barındırması beklenmektedir. Birincisi kariyer birey beceri, eğitim ve deneyimi ile ilgilidir. İkinci olarak kariyer bireyin işvereni ile olan ilişkilerini kapsar ve üçüncü unsur olarak kariyer bireyin kendi hayat tarzını oluşturma ve geliştirme ihtiyacı ile ilgilidir (Wilson ve Davies, 1999: 102). Kariyerini başarı ile ilerleten ve geliştiren kişiler, bu sayede iş ve yaşam dengesini başarı ile kurma arzusunda. Dolayısıyla kariyer seçimlerini buna göre yaparlar (Wilson ve Davies, 1999: 102). Çalışma kapsamında araştırılan, tercih edilen kariyer stratejileri açısından bakıldığında, günümüzde bireylerin kariyer seçimlerini yapmak üzere kullandıkları stratejilerde iş-yaşam dengesi kurma ve bu kapsamda kariyer tatmini yaşama hevesinde oldukları söylenebilir.

Kariyer başarısı, bireyin işle ilgili edindiği olumlu psikolojik sonuçlar veya iş deneyimlerinin bir sonucu olarak biriktirdiği başarılar olarak tanımlanabilir (Seibert, Crant ve Kraimer, 1999: 417). Kariyer başarısı hem öznel (içsel) hem de nesnel (dışsal) unsurları olan bir kavramdır. Nesnel bağlamda kariyer başarısı gözlemlenebilir kariyer başarılarını ifade eder. Maaş, statü ve terfi sayısı gibi maddi kazanımlar nesnel kariyer başarısına örnek olarak verilebilir. Diğer taraftan öznel bağlamda kariyer başarısı ise bireylerin kariyer yolculuğu ve süreçlerinde tatmin ve başarı hissi yaşamalarını açıklamaktadır. Örneğin bireyin kariyer gelişim sonucu iş ve kariyer tatmini yaşamayı öznel kariyer başarısına yöneliktir (Cheremie, 2013: 715; Callanan, 2003: 126-127; Seibert, Crant ve Kraimer, 1999: 417). Daha sonraki bazı çalışmalarda (Zhou, vd.: 2013; Zhou, vd.: 2016), iş-yaşam dengesinin de kariyer başarısının sağlanmasında diğer bir kriter olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Başarılı bir kariyer deneyimleme algısı bireyin daha olumlu iş çıktıları elde etmesine ve bunun yaşamının diğer evrelerine yayılmasına, yaşam tatmini ve psikolojik olarak iyi hissetmesine neden olmaktadır (Russo, Guo ve Baruch, 2014: s.249). Bu nedenle günümüz iş hayatında bireyler kariyer başarısı elde etmek ve buna yönelik kariyer stratejileri belirlemeye yönelmektedir. Son yıllarda kariyer başarısı konusu, kariyer kavramı üzerinde teorik ve ampirik çalışmaları olan farklı araştırmacıların öne çıkan çalışma alanlarından bir olmuştur (Lawrance, 2011; Dikkers, van Engen ve Vinkenbug, 2010; Blicke, Oerder ve Summers, 2010; Lirio ve diğ., 2007). Kariyer tutkusu ve adanmışlık, kariyer başarısının olmazsa olmaz temel öncüllerinden görülmektedir (Dikkers, van Engen ve Vinkenbug, 2010: 565).

1.2. Kariyer Stratejisi

Gould ve Penley (1984: 244) kariyer stratejisini bireyin önemli kariyer hedeflerini gerçekleştirilmesinin önündeki belirsizliği ortadan kaldırma ve hedeflerine ulaşmak için gerekli zamanın kısaltılması için birey tarafından kullanılan davranışları olarak tanımlamaktadır. Greenhaus ve Callanan (1994) ise kariyer stratejisini, bireyin önceden belirlediği kariyer hedefine ulaşmasına yardımcı olmak için tasarlanmış bir dizi faaliyet olarak ifade etmektedir. Bu kapsamda kariyer stratejisi kısa bir tanımlamayla, belirli bir kariyer hedefine ulaşmak için yapılan davranışlar olarak ifade edilebilir (Yamamoto, 2006: 246).

Kariyer stratejisi öncelikle bir kariyer hedefine ulaşma davranış tipi olarak oluşur, ancak son tahlilde nihai hedef süreç açısından örgüte öncelik tanımadan, bireyin kendi kişisel hedeflerini başarmaktır (Yamamoto, 2006: 246). Başarılı bir kariyer yapmak için tercih edilen stratejilerin neler olduğunun belirlenmesi, bireylerin hiyerarşik olarak örgütün, tepe yönetimine atanmayı başarabilmek için en iyi yolun seçilmesinde yardımcı olabilir (Akrivos, Ladkin, Reklitis, 2007). Kariyer stratejileri amaçları açısından örgütsel odaklı ya da örgütler arası olmak üzere iki farklı sınıflandırma açısından değerlendirilebilir. Buna göre, örgütsel kariyer gelişimi olarak örneğin terfi almayı kapsayan hedeflerin gerçekleştirilmesine yönelik örgütsel kariyer stratejileri söz konusu iken; işten ayrılmaları azaltmak için çalışanların geliştirilmesi gibi örgütler arası kariyer geliştirmeye yönelik kariyer stratejileri önemlidir. Diğer taraftan, birey açısından kariyer sürekli devam eden bir süreç olduğu için, örgütsel ya da örgütler arası diye bir sınıflandırma yapmanın gereksiz olduğu da savunulmaktadır (Yamamoto, 2006: 247). Çeşitli araştırmalarda bireylerin tercih ettiği kariyer stratejileri belirtilmiştir (Yamamoto, 2006: 246). Örneğin, Feij ve diğ.(1995), danışmanlık alma, beceri geliştirme, network kurma, yaratıcı girişimler bulma gibi stratejileri vurgularken, Kossek ve diğ. (1998), gelişim odaklı geri bildirim yönelimi ve farklı görevler arasında geçiş yapabilme esnekliği stratejileri üzerinde durmuştur. Yamamoto (2006), kariyer anlayışının, bireyin kariyer gelişimi açısından en temel kariyer stratejisi olduğunu belirtmektedir.

2.3. Konu ile İlgili Yapılmış Önceki Çalışmalar

Araştırma konusu kapsamında kariyer stratejileri ile ilgili farklı alanlarda farklı çalışmalar bulunmaktadır. Söz konusu çalışmalardan olan ve ulaşılabilen bazı çalışmalar aşağıdaki gibi özetlenebilir.

Dikkers, van Engen ve Vinkenbunrg (2010), Hollanda’da yaptıkları çalışmada part time çalışma koşullarının kariyer başarısı üzerindeki olumlu etkileri olduğunu saptamıştır. Judge, Cable, Boudreau ve Bretz (1994), yöneticilerin kariyer başarılarının yordayıcılarının neler olduğunu inceledikleri araştırmalarında, eğitim düzeyi, kalite, prestij ve bulunan kademenin nesnel kalite başarısının yordayıcısı olduğu; motivasyonel ve örgütsel değişkenlerin ise bireyin iş tatmini yaşamada belirleyici olduğu görülmüştür. Kavramsal başka bir çalışmada Wilson ve Davies (1999), yöneticilerin kariyer kararında iş-yaşam dengesine verdikleri önem üzerinde durmuş, bireysel beceri ve inanç gibi kişisel yönler ile destekleme, yol açma, yönlendirme gibi örgütsel yönlerin birlikte uyum içinde kariyer seçimini etkileyeceğini vurgulamıştır.

Blickle, Oerder ve Summers (2010), iş hayatında danışmanlık yapan 558 birey üzerinde yaptıkları araştırma sonucunda kariyer başarısı ve politik yeti arasındaki ilişkiyi araştırmışlar ve sonuç olarak güçlü politik yetiye sahip bireylerin yüksek kariyer başarısı elde ettiklerini saptamışlardır. Yamamoto (2006), kendi kendini atamayı en baskın kariyer stratejisi olarak tespit etmiştir. Akrivos, Ladkin, Reklitis, (2007), 65 otel yöneticisi üzerinden Yunanistan’da yaptıkları araştırmaları sonucu, otel yöneticilerinin kariyerlerinde ilerlemek için çok farklı stratejiler kullandıklarını belirlemiştir. Buna göre, otel yöneticilerinin en fazla kullandıkları kariyer stratejileri örgüt içi kariyer fırsatlarını takip etme, iletişim beceri ve yetkinliğini geliştirme, sektördeki tanınmış kişilerle ilişkiler geliştirme ve kişisel imajına dikkat etme olarak tespit edilmiştir. En az tercih edilen stratejiler ise kariyerinde ilerlemek için aile bağlantılarını kullanma, mesleki sendikalara üye olma ve mentora sahip olma olarak sıralanmıştır.

Ladkin ve Juwaheer (2000), Mauritius’ta yaptıkları araştırma sonucunda, bireysel düzeyde kariyer gelişiminde başarılı olabilmek amacıyla, bilgi ve deneyim kazanmak için kariyer hareketliliğine açık olma ve becerilerin, özellikle iletişim becerilerinin devamlı şekilde geliştirilmesi olarak saptanmıştır. Yine Ladkin ve Riley (1996), iş hayatındaki yöneticilerin kariyerlerinde ilerlemek için kullandıkları kariyer stratejilerini İngiltere’de otelcilik alanında incelemişler ve çalışmaları sonucunda yöneticilerin en fazla farklı bir pozisyona yerleştirilmeye hazır olma ve başarılı bir iş yaptığında terfi edileceği hususunda işverenlerine güvenme kariyer stratejilerine odaklandıklarını, diğer taraftan kariyerde ilerlemek için aile bağlantılarını kullanma yönelimi en az kullanılan kariyer stratejisi olarak tespit edilmiştir. Ladkin (2003) benzer bir çalışmayı Avustralya’da otel yöneticileri üzerinde yaparak benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre, yöneticilerin kariyerlerinde ilerlemek üzere farklı bir pozisyona yerleştirilmeye hazır olma, deneyim ve bilgi kazanmak üzere kariyer hareketliliğine açık olma ve uzun dönemli kariyer hedeflerine sahip olma kariyer stratejilerini en fazla tercih ettikleri saptanmıştır. Bunun yanında yöneticilerin en az kullandıkları kariyer stratejileri ise, kariyerde ilerlemek için aile bağlantılarını kullanma, örgüt içi politik davranma ve daha yüksek maaşlı işleri tercih etme olarak belirlenmiştir.

2. YÖNTEM

2.1. Örneklem ve Araştırma Prosedürü

Bu çalışmanın temel amacı, bireylerin iş hayatları ve kariyerleri boyunca elde etmek istedikleri başarıya ya da hedeflerine ulaşabilmeleri ve iş yaşamında varlıklarını sürdürebilmeleri için

seçmiş oldukları kariyer stratejilerini tespit etmektir. Kariyer yönelimleri açısından lisansüstü eğitim gören bireylerin seçilmesi, söz konusu grubu oluşturanların kariyerlerinde başarılı olmak üzere kariyer hedeflerine ve buna yönelik stratejilerine öncelik verecekleri kabulünden oluşmaktadır. Bu kapsamda İstanbul'da bulunan bir vakıf üniversitesinde eğitim gören 248 öğrenci ile yüz yüze görüşülerek ve online olarak anketleri doldurmaları sağlanmıştır. Alan çalışması Mart ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımları aşağıdaki Tablo 1'de sunulmuştur.

2.2. Ölçüm Aracı

Çalışmada ölçüm aracı olarak Akrivos, Ladkin, Reklitis (2007) çalışmasındaki 32 önermeden oluşan ve bireylerin kariyer hedeflerini gerçekleştirmek üzere kullandıkları kariyer stratejilerini belirlemeye olanak sağlayan bir ölçek kullanılmıştır. Katılımcıların soruları (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum arasında 5'li Likert tipi ile cevaplandırılmaları istenmiştir. Ölçüm aracındaki örnek sorulardan bazıları arasında “*Kariyer stratejimi belirlerken her zaman yüksek gelir elde etmeye yönelirim*”, “*Kariyer stratejimi belirlerken daima iletişim becerilerimi ve yetkinliklerimi geliştirmeye çalışırım*”, “*Kariyer stratejimi belirlerken sektördeki aile bağlantılarımı kullanırım*” soruları örnek olarak verilebilir.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları (n=248)

		f	%
Cinsiyet	Kadın	163	65,7
	Erkek	85	34,3
Yaş	22-26 yaş	81	32,7
	27-31 yaş	76	30,6
	32-36 yaş	55	22,2
	37 yaş ve üstü	36	14,5
Medeni Durum	Bekar	192	77,4
	Evli	56	22,6
Çalıştığınız Alan	Çalışmıyor	57	23,0
	Bankacılık	49	19,8
	Turizm	24	9,7
	Sağlık	22	8,9
	Pazarlama	16	6,5
	Kamu	19	7,7
	Eğitim	28	11,3
	Diğer	33	13,3
Mezun Olunan Alan	İşletme Fakültesi	102	41,1
	İktisat Fakültesi	50	20,2
	Eğitim Fakültesi	26	10,5
	Mühendislik Fakültesi	11	4,4
	İletişim Fakültesi	12	4,8
	Sağlık Bilimleri Fakültesi	14	5,6
	Fen-Edebiyat Fakültesi	15	6,0
	Diğer	18	7,3
Çalışma Süresi	1 yıldan az	43	17,3
	1-5 yıl	89	35,9
	6-10 yıl	65	26,2
	11-15 yıl	34	13,7
	16 yıl ve üstü	17	6,9

2.3. Veri Analiz Yöntemi

Bu çalışmada lisansüstü eğitim gören bireylerin iş hayatında başarılı olmak için belirledikleri kariyer hedeflerini gerçekleştirmek üzere hangi kariyer stratejilerini baskın olarak kullandıklarını belirlemek hedeflenmiştir. Bu temel amacın yanında, söz konusu kariyer strateji tercihlerinin farklı demografik özelliklere göre değişip değişmediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucu elde edilen bulgular kapsamında katılımcıların tercih ettikleri kariyer stratejilerini belirlemek üzere betimleyici istatistikler kapsamında aritmetik ortalama değerleri gözlenmiştir.

4. BULGULAR

Çalışmaya katılanların tercih ettikleri kariyer stratejilerini belirlemek üzere aritmetik ortalama değerleri izlenmiştir. Buna göre dört farklı kategori belirlenerek hareket edilmiştir (Akrivos, Ladkin ve Reklitis, 2007:111). Kategoriler, “*en baskın tercih edilen stratejiler*”, “*daha az baskın tercih edilen kariyer stratejileri*”, “*sınırlı tercih edilen kariyer stratejileri*” ve “*en az tercih edilen kariyer stratejileri*” olmak üzere sınıflandırılarak değerlendirilmeye alınmıştır.

4.1. En Baskın Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Katılımcıların en baskın olarak tercih ettikleri kariyer stratejilerinin belirlenmesinde ortalama değerleri 4,25 ve üzeri olan stratejiler değerlendirilmeye alınmıştır (Tablo 2).

Tablo 2: Katılımcıların Tarafından En Baskın Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

En Baskın Tercih Edilen Kariyer Stratejileri	\bar{X}
...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,46
...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,36
...daima iletişim becerilerimi ve yetkinliklerimi geliştirmeye çalışma	4,30
...sektördeki kişilerle iyi ilişkiler kurma	4,28
...değişim ve yeniliklere adapte olmaya çalışma	4,25

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin en baskın olarak tercih ettikleri kariyer stratejilerinin başında “kontrolün kendinde olma arzusu” (Ort=4,46) gelmektedir. Devamında “fırsatlardan haberdar olma” (Ort=4,36) ve “iletişim beceri ve yetkinliklerini geliştirme çabası” (Ort=4,30) stratejileri ön plana çıkmaktadır.

4.2. Daha Az Baskın Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Katılımcıların daha az baskın olarak tercih ettikleri kariyer stratejilerinin belirlenmesinde 4,25 ve 4,00 arasında skor alan stratejiler değerlendirilmeye alınmıştır (Tablo 3).

Tablo 3: Katılımcıların Daha Az Baskın Tercih Ettikleri Kariyer Stratejileri

Daha Az Baskın Tercih Edilen Kariyer Stratejileri	\bar{X}
...mesleki bilgi ve becerileri güncel tutma	4,21
...eğitimimi ve yeteneklerimi geliştirmek için kursa katılma	4,20
...ilerlemem için faydalı olacak kişileri takip etme ve ilgilenme	4,20
...kurumun sunduğu eğitim planlarını her zaman değerlendirme	4,16
...dışı görünüş ve konuşma tarzı ile kişisel imajuma odaklanma	4,14
...işime karşı istekli ve coşkulu olduğumu gösterme çabası	4,13

...ulaşmak istediğim hedeflerimi her zaman ön planda tutma	4,10
...öğrenme ve gelişme için tüm maddi imkanlarımı seferber etme	4,10
...uzun vadeli kariyer hedeflerime göre hareket etme	4,04
...olumsuz özelliklerimi geliştirmeye çalışma	4,01

Katılımcıların daha az baskın tercih ettikleri kariyer stratejileri dikkate alındığında en başta “mesleki bilgi ve becerileri güncel tutma” (Ort=4,21) kariyer stratejisi olduğu saptanmıştır. Bu stratejiden sonra daha az baskın düzeyde ön plana çıkan kariyer stratejilerinden bazıları ise “gelişim için kurslara katılma” (Ort=4,20) ve “kurum içi eğitimleri değerlendirme” (Ort=4,16), “kişisel imaja odaklanma” (Ort=4,14) stratejileri olarak sıralanmaktadır.

4.3. Sınırlı Düzeyde Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Üçüncü sınıflandırma grubu olarak sınırlı düzeyde tercih edilen kariyer stratejileri incelenmiştir. Bu kapsamda ortalama değerleri 3,00 ve 4,00 olan stratejiler bu grup altında değerlendirmeye alınmıştır. Tablo 4’de katılımcıların sınırlı tercih edilen kariyer stratejileri gösterilmektedir.

Tablo 4: Katılımcıların Sınırlı Tercih Ettikleri Kariyer Stratejileri

Sınırlı Tercih Edilen Kariyer Stratejileri	\bar{X}
...performansının olumsuzluklardan etkilenmemesine çalışma	3,97
...girişimci bakış açısını kullanma	3,92
...yabancı dil seviyemin önemi üzerinde fazlasıyla durma	3,86
...işimle ilgili yeni görevlendirme ve değişiklikleri olumlu görme	3,84
...işyerimin kariyer planlamasını önceden takip etme	3,79
...güç edinerek diğer insanları etkilemeye çalışma	3,64
...beni yönlendirecek bir mentora ihtiyaç duyma	3,48
...düzenli olarak iş ilanlarını ve diğer kariyer fırsatlarını takip etme	3,36
...işimden zevk almaya bakarak, harcadığım emeği geri plana alma	3,36
...bana getirisi olmasa da üstlerimin hedeflerine ulaşmasına yardımcı olma	3,31
...her zaman yüksek gelir elde etmeye yönelme	3,16
...kişisel hedeflerimi kurumun hedeflerine göre belirleme	3,14

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerinin sınırlı olarak tercih ettikleri kariyer stratejilerinin başında “performansın olumsuz etkilenmemesine çalışma” (Ort=3,97) stratejisi gelmektedir. İkinci olarak sınırlı düzeyde tercih edilen kariyer stratejisi “girişimci bakış açısını kullanma” (Ort=3,92) stratejileri olarak saptanmıştır. Öğrencilerin sınırlı düzeyde en düşük ortalama ile tercih ettikleri strateji ise “kişisel hedeflerin kurumsal hedeflere göre belirlenmesi” (Ort=3,14) kariyer stratejisi olduğu görülmüştür.

4.4. En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Son olarak katılımcılar tarafından en az tercih edilen kariyer stratejileri incelenerek, söz konusu stratejilerin belirlenmesinde ortalama değerleri 3,00 altında olan stratejiler değerlendirmeye alınmıştır (Tablo 5).

Tablo 5: Katılımcıların Tarafından En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri	\bar{X}
...kariyerimi desteklemesi için mesleki ve sosyal sendikalara üye olma	2,96
...eş-dost bağlantılarını kullanma	2,91
...işlerimi doğru yaparak terfi konusunda işverenime güvenme	2,89
...meslektaş ve yöneticilerimi görüşlerini dikkate almadan, çalışan olarak elimden geleni yapmaya çalışma	2,88

Araştırmaya katılan deneklerin en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin başında “aile bağlantılarını kullanma” (Ort=2,60) stratejisi gelmektedir. Diğer en az tercih edilen stratejiler ise “eş-dost bağlantılarını kullanma” (Ort=2,91), “terfi konusunda işverene güvenme” (Ort=2,89), “diğerlerinin görüşlerini dikkate almadan elinden geleni yapmaya çalışma” (Ort=2,88) ve son olarak da “mesleki ve sosyal sendikalara üye olma” (Ort=2,96) kariyer stratejilerinin olduğu saptanmıştır.

4.5. Katılımcıların Cinsiyetlerine Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Stratejiler

Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin başarılı olmak üzere en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin cinsiyetlerine göre karşılaştırmasını yapmak üzere aritmetik ortalamalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 6: Cinsiyete Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Kariyer Stratejileri	Erkek \bar{X}	Kadın \bar{X}
En Baskın Tercih Edilen		
...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,43	4,47
...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,32	4,38
En Az Tercih Edilen		
...eş-dost bağlantılarını kullanma	2,91	2,95
...sektörümdeki aile bağlantılarını kullanma	2,70	2,55

Cinsiyet açısından karşılaştırma yapıldığında hem kadınların hem de erkeklerin en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin aynı olduğu görülmüştür. Buna göre hem kadınlar hem de erkeklerin en baskın tercih ettiği kariyer stratejisi “kontrolün kendi elimde olması”; en az tercih edilen kariyer stratejisi ise “aile bağlantılarını kullanma” olarak saptanmıştır.

4.6. Katılımcıların Medeni Durumlarına Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Stratejiler

Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin başarı için en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin medeni durumlarına göre karşılaştırmasını yapmak üzere aritmetik ortalamalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 7: Medeni Duruma Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Kariyer Stratejileri	Bekar \bar{X}	Evli \bar{X}
En Baskın Tercih Edilen		
...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,41	4,55
...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,33	4,50
En Az Tercih Edilen		
...eş-dost bağlantılarını kullanma	2,91	2,95
...sektörümdeki aile bağlantılarını kullanma	2,70	2,55

Medeni durum açısından karşılaştırma yapıldığında, aynen cinsiyet değişkeni açısından yapılan karşılaştırma gibi, hem bekarların hem de evlilerin en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin birbiriyle aynı olduğu görülmüştür. Tablo 7’deki bulgulara göre en baskın tercih

edilen kariyer stratejisi “kontrolün kendi elimde olması”; en az tercih edilen kariyer stratejisi ise “aile bağlantılarını kullanma” olarak belirlenmiştir.

4.7. Katılımcıların Yaşlarına Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Stratejiler

Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin başarılı olmak üzere en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin yaşlarına göre karşılaştırmasını yapmak üzere aritmetik ortalamalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Katılımcıların yaşlarına göre kariyerlerinde başarı elde etmek üzere tercih ettikleri stratejiler incelendiğinde; tüm yaş gruplarında en baskın tercih edilen kariyer stratejisinin aynı olduğu görülmüştür. Buna göre tüm yaş grupları tarafından en baskın tercih edilen kariyer stratejisi “kontrolün kendi elimde olması” stratejisidir. En az tercih edilen kariyer stratejisi bakımından da benzer bir durum söz konusu olup, tüm yaş gruplarındaki öğrenciler aynı kariyer stratejisini en az tercih ettikleri belirtmiştir. Buna göre, “aile bağlantılarını kullanma” stratejisi en az tercih edilen kariyer stratejisidir (Bkz. Tablo 8).

Tablo 8: Yaşa Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Kariyer Stratejileri		En Baskın \bar{X}	En Az \bar{X}
22-26 Yaş	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,41	
	...değişim ve yeniliklere adapte olmaya çalışma	4,38	
	...meslektaş ve yöneticilerimi görüşlerini dikkate almadan, çalışan olarak elimden geleni yapmaya çalışma		2,83
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,80
27-31 Yaş	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,27	
	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,21	
	...kişisel hedeflerimi kurumun hedeflerine göre belirleme		2,90
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,82
32-36 Yaş	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,67	
	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,60	
	...meslektaş ve yöneticilerimi görüşlerini dikkate almadan, çalışan olarak elimden geleni yapmaya çalışma		2,58
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,38
37 Yaş ve Üstü	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,63	
	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,52	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,52
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,05

265

4.8. Katılımcıların Çalıştığı Alana Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Stratejiler

Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin başarı için en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin yaşlarına göre karşılaştırmasını yapmak üzere aritmetik ortalamalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 9: Çalışılan Alana Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Kariyer Stratejileri		En Baskın \bar{X}	En Az \bar{X}
Çalışmıyor	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,63	
	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,56	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,73
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,61
Bankacılık	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,55	
	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,51	
	...kişisel hedeflerimi kurumun hedeflerine göre belirleme		2,73
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,48

Katılımcıların çalıştıkları alanların birbirinden çok farklı olması ve her bir grup altında çok yüksek düzeyde katılım olmadığı için, bu başlık altında en yüksek dağılım gösteren “çalışmayan” ve “bankacılık” alanında çalışan öğrenci grupları değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre hem çalışmayan öğrencilerin hem de bankacılık sektöründe çalışan öğrencilerin en baskın olarak “kontrolün kendi elinde olması” ve “fırsatlardan haberdar olma” stratejilerini benimsedikleri görülmektedir. Diğer taraftan, yine söz konusu iki grubun da aynı kariyer stratejisini en az tercih ettikleri Tablo 9’daki bulgulara göre söylenebilir. Buna göre “aile bağlantılarını kullanma” kariyer stratejisinin en az kullanılan strateji olduğu saptanmıştır.

4.8. Katılımcıların Mezun Olduğu Alana Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Stratejiler

Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin başarı için en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin mezuniyet alanlarına göre karşılaştırmasını yapmak üzere aritmetik ortalamalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır.

Tablo 10: Mezuniyete Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Kariyer Stratejileri		En Baskın \bar{X}	En Az \bar{X}
İşletme Fakültesi	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,40	
	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,39	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,95
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,52
İktisat Fakültesi	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,44	
	...değişim ve yeniliklere adapte olmaya çalışma	4,38	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,96
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,62

Katılımcıların mezuniyet alanları birbirinden çok farklı olması ve her bir grup altında çok yüksek düzeyde katılım olmadığı için, bu başlık altında en yüksek dağılım gösteren “işletme fakültesi” ve “iktisat fakültesi” bölümlerinden mezun, çalışan öğrenci grupları değerlendirmeye alınmıştır. Buna göre her iki fakülte mezunlarının da hem en baskın hem de en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin benzer olduğu söylenebilir. Hem işletme hem de iktisat fakültesi mezunları en baskın “kontrolün kendi elimde olması”, en az ise “aile bağlantılarımı kullanma” stratejilerini tercih ettiklerini belirtmiştir.

4.9. Katılımcıların Çalışma Sürelerine Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Stratejiler

Çalışmaya katılan lisansüstü öğrencilerin başarılı olmak üzere en baskın ve en az tercih ettikleri kariyer stratejilerinin çalışma sürelerine göre karşılaştırmasını yapmak üzere aritmetik ortalamalar üzerinden değerlendirmeler yapılmıştır. Katılımcıların çalışma sürelerine göre kariyerlerinde başarı elde etmek üzere tercih ettikleri stratejiler incelendiğinde; 1 yıldan az çalışma süresine sahip öğrenciler hariç diğer tüm çalışma süresi gruplarında en baskın tercih edilen kariyer stratejisinin aynı olduğu görülmüştür. Buna göre 1 yıldan az çalışma süresindeki katılımcılar en baskın “ilerleme için faydalı olacak kişileri takip etme” stratejisine yönelirken, diğer tüm çalışma süresindeki katılımcıların ise en baskın tercih ettiği kariyer stratejisi “kontrolün kendi elimde olması” stratejisidir. En az tercih edilen kariyer stratejisi bakımından da benzer bir durum söz konusu olup, 1-5 yıl arası çalışma süresine sahip katılımcılar dışındaki diğer tüm çalışma süresi gruplarında aynı kariyer stratejisi en az tercih edilmiştir. Buna göre, 1-5 yıl grubu için “kişisel hedeflerini örgüt hedeflerine göre belirleme” en az tercih edilirken, diğer tüm çalışma süresi grubundakiler “aile bağlantılarını kullanma” stratejisini en az tercih ettikleri belirtmişlerdir.

Tablo 11: Çalışma Süresine Göre En Baskın ve En Az Tercih Edilen Kariyer Stratejileri

Kariyer Stratejileri		En Baskın \bar{X}	En Az \bar{X}
1 yıldan az	...ilerlemem için bana faydalı olacak kişileri takip eder onlarla ilgilenirim	4,61	
	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,55	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,79
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,62
1-5 yıl arası	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,33	
	...daima iletişim becerilerimi ve yetkinliklerimi geliştirmeye çalışırım	4,21	
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,94
	...kişisel hedeflerimi örgütün hedeflerine göre belirlerim		2,89
6-10 yıl arası	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,44	
	...sektördeki kişilerle iyi ilişkiler kurmayı amaçlarım	4,30	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,86
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,60
11-15 yıl arası	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,63	
	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,52	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,67
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		1,91
16 yıl ve Üstü	...hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme	4,63	
	...kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma	4,52	
	...eş-dost bağlantılarını kullanma		2,70
	...sektörümdeki aile bağlantılarımı kullanma		2,23

SONUÇ

Bu çalışmada, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin kariyer yaşamlarında başarılı olmak üzere tercih ettikleri stratejilerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda yapılan araştırma sonucunda genel anlamda lisansüstü öğrenciler tarafından en baskın tercih edilen kariyer stratejilerinin “kontrolün kendinde olma arzusu”, “fırsatlardan haberdar olma” ve “iletişim beceri ve yetkinliklerini geliştirme çabası” stratejileri olduğu saptanmıştır. Katılımcıların tercih etmiş oldukları en baskın kariyer stratejileri incelendiğinde, yönelimlerin her birinin içsel unsurlardan oluştuğu dikkat çekmektedir. Tercihlerin bu yönde olması, bireylerin kariyerlerinin gelişimi açısından kendilerine yatırım yapmayı ya da işletmeleri tarafından kendilerine yatırım yapılmasını tercih ettikleri görüşünü ortaya çıkarmaktadır. Bu noktada yöneticilerin çalışanlarına sağlayacakları eğitim ve kendilerini geliştirme fırsatları, tercih edilen stratejilerin hayata geçmesine yardımcı olabileceği söylenebilir.

En az tercih edilen stratejilerin ise “aile bağlantılarını kullanma”, “eş-dost bağlantılarını kullanma”, “terfi konusunda işverene güvenme”, “diğerlerinin görüşlerini dikkate almadan elinden geleni yapmaya çalışma” ve “mesleki ve sosyal sendikalara üye olma” kariyer stratejileri olduğu saptanmıştır. Bu stratejilerin seçiminde ise genel olarak dışsal eğilimin tercih edildiği görülmektedir. Bu paralelde denilebilir ki, bu kariyer stratejilerinin en az tercih ediliyor olması, bireylerin kariyer hayatları boyunca dışsal unsurlara ihtiyaç duymaması ya da bunları tercih etmemesi anlamına gelmektedir. Sendikalara üye olmak, eş-dost bağlantılarını kullanmak ya da sektördeki aile bağlantılarını kullanmak gibi stratejiler, kariyer sürecine dışarıdan gelen dışsal bir destek anlamına gelmektedir. Katılımcılar tarafından bunların en az tercih ediliyor olması ise, bu desteğe gereksinim duymaksızın kariyerlerinde ilerlemeyi tercih ettiklerinin göstergesi niteliğindedir.

En baskın olarak ve en az tercih edilen kariyer stratejileri, demografik özelliklerden cinsiyete göre incelendiğinde, kadın ve erkeklerin seçimlerinin aynı olduğu görülmüştür. Toplumsal yapı ve günümüz şartlarında iş hayatında erkeklerin, kadınlara nazaran sayıca daha fazla olması, erkeklerin ağırlıklı konumda olmasına neden olmuştur. Kadınların iş dünyasında artan sayıda bulunuyor olmaları ise hem iş yaşamındaki dengelere hem de kadınların kariyer yönelimlerine etki etmiştir. Bu bağlamda kadınlar kendilerine kariyer stratejileri belirlerken, kadın olmalarını göz ardı ederek, yanı sıra kendilerini iş hayatında en az erkekler kadar başarılı ve güçlü görerek, dışarıdan bir desteğe ihtiyaç duymaksızın, kendi ayakları üzerinde durabilmeyi tercih etmişlerdir. Bu noktada en çok tercih edilen kariyer stratejilerinden "hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme" ve "kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma" stratejilerinin erkek ve kadın katılımcılar tarafından oldukça yakın skorlarda tercih edilmiş olması bu görüşü destekler niteliktedir. Bunun yanı sıra kadınlar ve erkeklerin, en az tercih ettikleri kariyer stratejileri de oldukça yakın skorlar ile aynı seçimlerden oluşmaktadır. Buradan hareketle, tercih edilen stratejilerin cinsiyete göre farklılık içermediğini söylemek mümkündür.

Medeni durum göz önüne alındığında da cinsiyetle benzer şekilde evli ve bekar katılımcıların tercihlerinde farklılık olmadığı görülmektedir. Medeni durum açısından en baskın tercih edilen kariyer stratejileri incelendiğinde tıpkı cinsiyet açısından yapılan değerlendirmede görüldüğü gibi burada da evli ve bekar katılımcılar "hayatımın kontrolünün kendimde olmasını arzu etme" stratejisini en baskın olarak tercih etmişlerdir. Diğer en baskın tercih edilen kariyer stratejisinin ise, "kurum içindeki kariyer fırsatlarından haberdar olma" yönünde olması yine hayatlarının kendi kontrollerinde olması istemindeki evli ve bekar katılımcıların yönelimlerini destekler niteliktedir. Fırsatlardan haberdar olan birey, hayatının kontrolünü kendi elinde tutarak, haberdar olduğu fırsatlara dilediği biçimde yön verebilecek ve kariyer gelişimini istediği biçimde yönetecektir. Buradan hareketle bu iki stratejinin birbirini destekler nitelikte olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. En az tercih edilen kariyer stratejilerinde de evli ya da bekar olmak, farklı bir tercih yapılmasına neden olmamıştır.

Demografik özelliklerden, yaşa göre değerlendirme yapıldığında ise, birbirinden farklı stratejilerin tercih edildiği görülmektedir. 22-26 yaş arası katılımcıların kariyerlerinin keşif aşamasında oldukları ve iş hayatında yeni varlık göstermeye başladıkları kabulünden hareketle "değişim ve yeniliklere adapte olmaya çalışma" stratejisini en baskın olarak tercih ettikleri düşünülmektedir. 27-31 yaş aralığına bakıldığında ise, tecrübenin biraz daha artmış olması sebebiyle bireylerin artık, kariyerleri ile ilgili karar ve girişimlerinin kontrollerinin kendilerinde olmasını istediklerini söylemek mümkündür. Bu yaş grubunun diğer yöneliminin ise kontrolün kendisinde olmasına paralel olarak haberdar olduğu fırsatları değerlendirme isteğinden ileri gelmektedir. 32-36 yaş grubu katılımcılar ise genel anlamda kariyerlerinin sürdürme aşamasındadır. Dolayısıyla artık meslektaş ve yönetici görüşlerine ihtiyaç duymadıkları ve bu sebeple "meslektaş ve yönetici görüşlerini dikkate almadan, çalışan olarak elimden geleni yapmaya çalışma" stratejisinin ve "sektöründeki aile bağlantılarını kullanma" stratejisinin en az tercih edildiği görülmektedir. Bu yönelimin nedeni olarak ise, kariyerinin sürdürme aşamasındaki bir çalışan için bu stratejilerin çok gerekli olmadığı düşüncesinden hareketle tercih edilmemiş olduğudur. 37 yaş ve üstü katılımcılar değerlendirildiğinde ise, yine baskın stratejinin kontrolün kendi elinde olması istendiği ve kurum içi fırsatlardan haberdar olmak istedikleri görülmektedir. En az tercih edilen kariyer stratejileri olarak ise, aile ve sektörel bağlantıların kullanılmasının istenmiyor olmasının nedeni ise, bu yaş grubu katılımcıların kariyerlerinin düşüş aşamasında olmalarından ötürü artık kariyerleriyle alakalı sürdürülebilir bir hedeflerinin olmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir. Böylelikle tüm yaş gruplarına göre tercih edilen kariyer stratejilerinin dağılımları incelenmiştir. Ancak burada tarafımızca görülmesi gereken en önemli nokta; tüm yaş grupları için en baskın ve en az tercih edilen kariyer stratejilerinin aynı olmasıdır. Bireyler hangi yaş grubu ve kariyerlerinin hangi aşamasında olurlarsa olsunlar, hayatlarının ve kariyerlerinin kontrolünün kendilerinde olmasını tercih etmekte ve öte yandan sektördeki aile bağlantılarını kullanmayı tercih etmemektedirler. Özetle, bireyler kariyerlerindeki tüm süreçlerde ve tüm yaş gruplarında dışsal unsurlardan gelen destekleri istememektedirler.

Çalışılan alana göre tercih edilen kariyer stratejileri değerlendirildiğinde ise, en çok katılımcı grubunun çalışmayanlardan ve bir sonraki grubun ise bankacılık sektöründe görev yapan katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Çalışmayan katılımcılarda da tıpkı diğer kategorilerde olduğu gibi, kontrolü elinde tutma arzusu baskın gelmiştir. Bankacılık sektöründe ise kontrol arzusu ikinci sıradaki en baskın stratejiyken, ilk sırada; "kurum içindeki fırsatlardan haberdar olma" yer almaktadır. Buradan hareketle bankacılık sektörü çalışanlarının kariyerlerini garanti altına aldıkları bir sektörde olmalarına rağmen, mensup oldukları kurumlara ait fırsatları bilip, kariyerlerine yön vererek, gelebilecek daha iyi fırsatları değerlendirmek istedikleri düşünülmektedir. Çalışmayan katılımcı grup açısından kurum içi fırsatlardan haberdar olma stratejisinin ikinci sırada yer alıyor olması ise, araştırmaya katıldıkları dönemde kendilerinin iş hayatının dışında olmaları ve mensup oldukları bir kurum olmadığı gerçeğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışma süreleri incelendiğinde tercih edilen en baskın stratejiler katılımcıların iş hayatında bulunma sürelerine göre farklılık göstermektedir. 1 yıldan az süreyle çalışan katılımcıların ilk hedefleri kariyerlerini sağlam temellere oturtmak olduğundan dolayı, tercih ettikleri en baskın strateji, ilerlemelerine fayda sağlayacak kişileri takip etmek yönündedir. İkinci baskın yönelim olan ve katılımcıların en çok tercih ettikleri hayat kontrollerinin kendilerinde olması stratejisi ise kendi karar ve bağlantılarını kendilerinin oluşturmak istiyor olmaları kabulünden ileri gelmektedir. En az tercih edilen, sektördeki aile bağlantılarının kullanılıyor olması stratejisi ise, 1 yıldan az süreyle iş hayatında olan bireylerin sektörel anlamda yüksek bağlantılarının olmayışı sebebiyle tercih edilmediğini düşündürmektedir. Diğer çalışma sürelerinden 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl son olarak da 16 yıl ve üstünün de en baskın ve en az tercih edilen kariyer stratejilerinin aynı olduğu görülmektedir. Dolayısıyla iş hayatında bulunma süresi, tercih edilen kariyer stratejilerine etki etmemekle beraber, tecrübenin az ya da fazla olması bireylerin hayat

kontrollerinin ve kariyerleriyle ilgili kararları kendilerinin vermeleri isteğini değiştirmemektedir. Yalnızca 1-5 yıl süreyle iş hayatında bulunan katılımcılar açısından, diğer sürelerdeki katılımcıların en az tercih ettikleri "sektörümdeki aile bağlantılarını kullanırım " stratejisi ikinci en az tercih edilen strateji olmuştur. 1-5 yıl süreli iş hayatında bulunan katılımcılar en az olarak, "kişisel hedeflerimi örgütün hedeflerine göre belirlerim" stratejisini tercih etmişlerdir. Yapılan seçimlerin ise 1-5 yıl süreyle iş hayatında bulunan katılımcıların, kariyer temellerinin atıldığı bu dönemlerinde, kendilerine gelebilecek daha iyi iş tekliflerine açık olup, iş değiştirme eğilimlerinin varlığından kaynaklandığı düşünülmektedir. İş hayatında varlığını yeni göstermeye başlamış olan bu grubun katılımcılarının, kendilerini çalıştıkları yerin hedefleriyle bütün hissedecek sürenin geçmemiş olması sebebiyle, örgütlerine karşı yeterince bağlılık geliştirmediklerinden bu yönelimde oldukları düşünülmektedir.

Tüm demografik özellikler incelendiğinde, cinsiyete, medeni duruma, yaşa, çalışılan alana, mezuniyete ve çalışma süresine bakılmaksızın katılımcıların ağırlıklı olarak hayatlarının kontrollerinin kendilerinde olmasını istedikleri görülmektedir. Bu sonuç, katılımcıların çoğunun kariyer planlaması ve ilerlemesinde karar verici merciinin kendileri olmayı arzu ettiklerinin altını çizerken, dışarıdan bir desteği ya da aile bağlantılarını kullanmayı tercih etmemeleri de katılımcıların kariyer gelişimleri noktasındaki isteklerinin tutarlılığını doğrular niteliktedir.

Diğer tüm çalışmalarda olduğu gibi bu çalışmanın da bazı kısıtları bulunmaktadır. Öncelikle tek bir vakıf üniversite üzerinde çalışılması, çalışma sonuçlarının genellenmesi açısından bir engel yaratmaktadır. Diğer taraftan katılımcı sayısının da sınırlı kalması diğer bir kısıt olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda bundan sonra yapılacak çalışmalarda devlet üniversiteleri üzerinde çalışılarak iki farklı üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma yapılabilir. Ayrıca eğitim dışında farklı sektörler üzerinde çalışmalar yapılması, sonuçların genellenmesini sağlaması açısından önemlidir.

KAYNAKÇA

AKRIVOS, C., LADKIN, A. VE REKLITIS P.S., (2007). HOTEL MANAGERS' CAREER STRATEGIES FOR SUCCESS, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 19 (2), 107-119.

AYTAÇ, S., (2005). ÇALIŞMA YAŞAMINDA KARIYER: YÖNETİMİ, PLANLAMASI, GELİŞİMİ VE SORUNLARI, Bursa: Ezgi Kitabevi.

BLICKLE, G., OERDER, K. VE SUMMERS, K. J. (2010). THE POLITICAL SKILL ON CAREER SUCCESS OF EMPLOYEES' REPRESENTATIVES, *Journal of Vocational Behavior*, 77 (3), 383-390.

CALLANAN, GERARD A. (2003). "WHAT PRICE CAREER SUCCESS?", *Career Development International*, 8 (3), 126-133, <https://doi.org/10.1108/13620430310471032>

CHERAMIE, R. (2013). AN EXAMINATION OF FEEDBACK-SEEKING BEHAVIOURS, THE FEEDBACK SOURCE AND CAREER SUCCESS. *Career Development International*. 18 (7), 712-731.

DIKKERS, J., MARLOES V. E. VE CLAARTJE, V., (2010). FLEXIBLE WORK: AMBITIOUS PARENTS' RECIPE FOR CAREER SUCCESS IN THE NETHERLANDS, *Career Development International*, 15 (6), 562-582, <https://doi.org/10.1108/1362043101084411>

FEIJ, J.A., WHITELY, W.T., PEIRO, J.M. VE TARIS, T.W. (1995). THE DEVELOPMENT OF CAREER-ENHANCING STRATEGIES AND CONTENT INNOVATION: A LONGITUDINAL STUDY OF NEW WORKERS, *Journal of Vocational Behavior*, 46, 231-256.

GOULD, S. VE PENLEY, L.E. (1984). CAREER STRATEGIES AND SALARY PROGRESSION: A STUDY OF THEIR RELATIONSHIPS IN A MUNICIPAL BUREAUCRACY, *Organizational Behavior and Human Performance*, 34, 244-265.

GREENHAUS, J.H. VE CALLANAN, G.A. (1994). CAREER MANAGEMENT, New York : Dryden Press.

JUDGE, T. A., CABLE, D. M., BOUDREAU, J. W. VE BRETZ, R. D. JR. (1994). AN EMPIRICAL INVESTIGATION OF THE PREDICTORS OF EXECUTIVE CAREER SUCCESS. *Personnel Psychology*, 48, 485-519.

KOSSEK, E.E., ROBERTS, K., FISHER, S. VE DEMARR, B. (1998). CAREER SELF-MANAGEMENT: A QUASI-EXPERIMENTAL ASSESSMENT OF THE EFFECTS OF A TRAINING INTERVENTION, *Personnel Psychology*, 51, 935-962.

LADKIN, A. VE JUWAHEER, D.T. (2000). THE CAREER PATHS OF HOTEL GENERAL MANAGERS IN MAURITIUS, *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 12 (2), 119-125.

LAWRENCE, B. S. (2011). CAREERS, SOCIAL CONTEXT AND INTERDISCIPLINARY THINKING. *Human Relations*, 64, 59-84. doi:10.1177/00187267110384293

LIRIO, P., LITUCHY, T. R., MONSERRAT, S. I., OLIVAS-LUJAN, M. R., DUFFY, J. A., FOX, S., ... SANTOS, N. (2007). EXPLORING CAREER-LIFE SUCCESS AND FAMILY SOCIAL SUPPORT OF SUCCESSFUL WOMEN IN CANADA, ARGENTINA AND MEXICO. *Career Development International*, 12, 28-50. doi:10.1108/13620430710724811

NILES, G. SPENCER VE HARRIS-BOWLSBEY, JOANN, (2013). 21.YÜZYILDA KARIYER GELİŞİMİ MÜDAHALELERİ, 4.Basımdan Çeviri, (Çev.Ed. Fidan Korkut Owen), Ankara: Nobel Yayıncılık.

RUSSO, M. GUO, L. VE BARUCH, Y. (2014). WORK ATTITUDES, CAREER SUCCESS AND HEALTH: EVIDENCE FROM CHINA, *Journal of Vocational Behavior*, 84, 248-258.

SEIBERT E. S., CRANT, J.M. VE KRAIMER, M., (1999). PROACTIVE PERSONALITY AND CAREER SUCCESS. *The Journal of Applied Psychology*. 84, 416-427.

ÜNSAL, PINAR, (2014). KARIYER GELİŞİM KURAMLARI VE KARIYER DANIŞMANLIĞI, Ankara: Nobel Yayıncılık.

WANG, Y.-F. VE TSAI, C.-T. (2012). ANALYSIS OF CAREER COMPETENCY OF FOOD AND BEVERAGE MANAGERS IN INTERNATIONAL TOURIST HOTELS IN TAIWAN. *International Journal of Hospitality Management*, 31, 612-616.

YAMAMOTO, HIROSHI (2006). THE RELATIONSHIP BETWEEN EMPLOYEES' INTER-ORGANIZATIONAL CAREER ORIENTATION AND THEIR CAREER

STRATEGIES", Career Development International, 11 (3), 243-264, <https://doi.org/10.1108/13620430610661768>

WILSON, T. VE DAVIES, G., (1999). THE CHANGING CAREER STRATEGIES OF MANAGERS, Career Development International, 4 (2), 101-107, <https://doi.org/10.1108/13620439910254731>

ZHOU, W., GUAN, Y., XIN, L., MAK, M.C.K. VE DENG, Y., (2016), "CAREER SUCCESS CRITERIA AND LOCUS OF CONTROL AS INDICATORS OF ADAPTIVE READINESS IN THE CAREER ADAPTATION MODEL", Journal of Vocational Behavior, 94, 124-130.

ZHOU, W. X., SUN, J., GUAN, Y., LI, Y., & PAN, J. (2013). CRITERIA OF CAREER SUCCESS AMONG CHINESE EMPLOYEES: DEVELOPING A MULTI-DIMENSIONAL SCALE WITH QUALITATIVE AND QUANTITATIVE APPROACHES. Journal of Career Assessment, 21, 265–277.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419991

ÇALIŞANLARIN ÖRGÜTE BAĞLILIKLARI SİNİZM TUTUMLARINI ETKİLER Mİ?

Dr. Öğr. Üy. Erkan TAŞKIRAN¹
Yüksek Lisans Öğr. Gizem TAŞKIN²

Özet

Son yıllarda örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm konuları, örgütsel davranış alanında çalışan araştırmacıların üzerinde durduğu önemli çalışma konuları arasındadır. Özellikle iş hayatındaki çalışanların örgütlerine karşı bağlılıkları performansları üzerinde önemli bir etki yaratırken, diğer taraftan örgütsel sinizm ise çalışan performansı üzerinde olumsuz bir etki yaratabilir. Dolayısıyla bu çalışmada söz konusu bu iki değişken üzerinde durulmuştur. Çalışmanın temel amacı örgüte bağlılığın örgütsel sinizm üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu kapsamda telekomünikasyon sektöründe çalışan 156 işgören üzerinde yapılan araştırma sonucunda örgüte bağlılık ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Çalışanların bağlılıkları arttıkça, örgütsel sinizm tutumlarının azaldığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel sinizm, örgüte bağlılık, telekomünikasyon sector.

DOES EMPLOYEES' ORGANIZATIONAL COMMITMENT AFFECT THEIR ORGANIZATIONAL CYNICISM ATTITUDES?

Abstract

In recent years, the issues of organizational commitment and organizational cynicism are among the most important research topics that researchers working in the field of organizational behavior have emphasized. Especially while the employee's commitment to their organization has a significant impact on their performance, organizational cynicism on the other hand can have a negative impact on employee performance. Thus, in this study, these two variables have been emphasized. The main purpose of the study is to investigate the effect of organizational commitment on organizational cynicism. In this context, the results of the research on 156 employees working in the telecommunication sector revealed that there is a significant and negative relation between organizational commitment and organizational cynicism. It has been found that as long as employees' commitment increases, their organizational cynicism attitudes decreases.

Keywords: Organizational cynicism, organizational commitment, telecommunications sector.

¹ Sorumlu yazar/ Corresponding author, Düzce Üniversitesi, Türkiye, erkan_taskiran@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7242-2355

² Beykent Üniversitesi, Türkiye, gizemtaskin16@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-7242-2355

GİRİŞ

Küreselleşmenin getirisi olarak artan rekabet ortamıyla, çalışanların örgütte devamlılığını sağlamak güçleşmiştir. Bir kişinin aynı örgütte uzun süreli hizmet verebilmesi örgütüne karşı geliştirmiş olduğu duygularıyla ve bilhassa hissettiği güvenle ilgilidir. Güven, örgütler için büyük bir önem ifade etmektedir. Bir örgütte bireylerin bağlılığı kendi kişisel özellikleriyle ilişkili olduğu gibi aynı zamanda yöneticilerin tutumları ve oluşturdukları güven ortamıyla da doğrudan ilişkilidir. Aksi bir çalışma ortamında bulunan kişilerde öncelikle belli bir oranda kaygı, sinir, öfke, hırs ve güvensizlik baş gösterebilir. Devamında bu duygular kademelerle artarak, yerini örgütün adaletsiz, dürüst olmayan, çalışanların sömürüldüğü, bilgi paylaşımının olmadığı, görev yaptığı işletmeden sürekli şikayetleri olan çalışanlar haline gelebilir. Bu durum ilerleyen aşamalarda örgüte bağlılığı zedeleyerek ve sonuç işten ayrılmalara kadar gidebilmektedir.

Bu kapsamda çalışmanın temel amacı örgüte bağlılığın örgütsel sinizm üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma telekomünikasyon sektöründe çalışan işgörenler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular sonucunda örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Telekomünikasyon sektöründe çalışanların örgüte bağlılıkları arttıkça, örgütsel sinizm tutumlarının azaldığı tespit edilmiştir.

Çalışma planı üç kısımdan oluşmaktadır. İlk olarak örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm konuları ayrı ayrı ele alınarak, konular alt boyutları olan duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık ile bilişsel sinizm, duygusal sinizm ve davranışsal sinizm boyutları kapsamında açıklanmıştır. İkinci olarak araştırmanın yöntemi kapsamında çalışmada kullanılan ölçek, örneklem ve kullanılan istatistikî yöntemler hakkında bilgi verilerek araştırmanın modeli sunulmuştur. Son kısımda ise araştırma sonucu elde edilen bulgular açıklanarak, yorum ve değerlendirmeler yapılmıştır.

1. LİTERATÜR TARAMASI

1.1. Örgüte Bağlılık ve Boyutları

Hem özel sektörde hem de kamu sektöründe üretilen mal ve hizmetler açısından insan faktörü büyük bir önem taşımaktadır. Ancak bu noktada günümüz şartları ve teknolojinin artmasıyla ivme kazanan rekabet, farklılaşan çevresel koşullar ve bireysel boyuttaki istek ve ihtiyaçların değiştiği göz önüne alınmalıdır. Bu paralelde artık bireyleri örgüt içinde tutabilmenin daha zor hale geldiği üzerinde durulması gereken bir konu olmaktadır. Yetiştirilen ve bulunduğu ortama iyi adapte olmuş bir çalışanın işten çıkıyor olması örgütler açısından yüklü bir maliyet anlamına gelmektedir (Durna ve Eren 2005, 211). Öte yandan günümüz şartlarında işletmeler büyük kararlar alabilmektedirler. İşletmelerin büyümeleri adına gerçekleşen birleşmeler, satın almalar, gelişim için alınan kararlar ve uygulanan yenilikler bu kararların birkaçını oluşturmaktadır. Bu aşamada dikkat edilmesi gereken nokta, bu gibi değişimlerin örgüt çalışanlarını nasıl etkilediğidir (Efeoğlu ve İplik 2011, 344). Bu paralelde çalışanları örgütlerine bağlı kılabacak etmenlerin belirlenebilmesi, bağlılığın artırılmasında başlıca rol almaktadır (Durna ve Eren 2005, 211).

Aycan 'a göre ise örgüte bağlılık daha önceden duygusal anlamda bağlı olmak olarak tanımlanmış ve çalışanlar tarafından örgütün hedef ve amaçlarının ne derece benimsendiğiyle ilişkilendirilmiştir. Bu konuda yapılan farklı araştırmalar ise örgüte bağlılığı, çalışanların örgütlerine ne derece yatırım yaptıklarıyla ilişkilendirerek, yapılan yatırımlar arttıkça bağlılığın da arttığını ifade etmişlerdir (Özutku 2008, 80). Özsoy, çalışanların kendi çıkarlarından önce örgütlerinin çıkarlarını düşünmesini örgüte bağlılık olarak ifade ederken, Çöl, kişilerin örgütte

kalma isteklerinin ölçüsü şeklinde ifade etmiştir (Bayram 2005, 128). Randall ve Cote örgüte bağlılığı, örgütte kalmaya devam etme arzusu olarak nitelendirirken, Balay, örgütün amaç ve değerlerine olan bağlılık, Gartner ve Nollen de kişinin maddi beklentilerden uzak bir şekilde yaşadığı bağlılık olarak ifade etmiştir (Altınöz vd. 2011, 287). Daha açık bir ifadeyle bağlılık, çalışanların mensup oldukları kurumlara karşı hissetmiş oldukları bağlayıcı gücün düzeyidir (Bayram 2005, 125-127). Bir örgüt içinde belirlenmiş olan hedeflerin hayata geçebilmesi, o örgüte mensup çalışanların hissettikleri bağ ile ilişkilidir. Bu bağın oluşmasının temel unsuru ise güven duygusudur. Güven duygusu örgütler açısından da çalışanlar açısından da önemli bir belirleyicidir (Taşkın ve Dilek 2010, 37).

Örgüte bağlılık birbirinden farklı psikolojik durumlarla ilişkilendirilebilmektedir (Allen ve Meyer 1990, 1; Meyer, Allen ve Smith 1993, 539). Bu bağlamda Erdil ve Keskin, örgüt çalışanları için farklı bağlayıcılar kullanılarak, buna göre alternatif olabilecek stratejiler geliştirilmesiyle etkinliğin artırılabilirliğini ifade etmiştir (Özutku 2008, 82). Nijhof, De Margrie, Beukhof'un ifadesiyle bir örgütün başarılı olabilmesinin tek yolu, çalışanların yeteneklerini geliştirmiş olmasına değil aynı zamanda örgütlerine bağlılık düzeylerine ve bu bağlılık konusunda nasıl motive olduklarıyla da ilişkilidir. Örgütteki işgücünün yetenekli olmasının yanı sıra örgüte bağlılığın da var olması örgüt için büyük bir önem ifade etmektedir (Özutku 2008,79). Öte yandan Balay, bağlılık hissini yaşayan bireylerin, örgütten gelecek emirlere ve kendisinden beklenenlere gönüllü bir şekilde uyum sağladığını ifade etmektedir (Altınöz vd. 2011, 287). Meyer ve Allen örgüte bağlılığı, önceleri "duygusal bağlılık" ve "devam bağlılığı" şeklinde sınıflandırılmış ancak daha sonra bu bağlılık tiplerine "normatif ya da ahlaki bağlılık" şeklinde ifade edilen diğer bağlılık türünü de eklemiştir (Özutku 2008, 80). Bu kapsamda örgüte bağlılık duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç kategoride incelenmektedir.

Duygusal bağlılık: Duygusal bağlılık, bireyin kendisini örgütle eşleşmiş hissederek, bu yolla örgütle arasında oluşan duygusal bağı ifade etmektedir. Örgütsel anlamda bu bağlılık önemlidir. Bu bağlılık türünü yaşayan bireyler örgütte kalıyor olmaktan mutluluk duymaktadır (Allen ve Meyer 1990, 2).

Devam Bağlılığı: Devam bağlılığı, çalışanların örgütten ayrılmalarının sonucunda karşı karşıya kalacakları maliyetlerin bilincinde olmasını ifade etmektedir. Bu bağlılık türüyle örgüte yüksek düzeyde bağlılık hisseden bireyler, örgütlerinde kalmaya devam ederler bunun sebebi ise kendileri için bunu bir ihtiyaç olarak görmeleridir. Devam bağlılığında örgütte geçirilen hizmet süresi, yaş, terfi alma imkânları, alınan ve yeterli görülen ödemeler gibi kavramların da etkili olduğu tespit edilmiştir (Çakar ve Ceylan 2005, 56).

Normatif bağlılık: Bu bağlılık türünde kişiler, örgüte karşı bir minnet duygusu hisseder ve bu duygu ile örgütte kalırlar. Bu bağlılığı yaşayan bireyler, örgütlerinin kendilerine karşı olumlu olan davranışlarından ötürü örgüte karşı borçlu olduklarını hissetmektedir (Bayram 2005, 133). Bunun yanında normatif bağlılık, örgütlerin ulaşmak istedikleri hedefleriyle, misyonuyla ve uyguladıkları politikalarıyla benzeşen kişilerin bu paraleldeki inançlarını da kapsamaktadır. Böylelikle örgütler ile bireyler arasındaki değerleri uyumlaştırarak, örgütsel kimliğin ortaya koyulmasını sağlar (Wiener 1982, 423).

Bağlılık türlerinden duygusal bağlılığı yaşayan çalışanlar örgütlerinde kalma isteğinde olduğunu düşünürken, devam bağlılığını yaşayan çalışanların inancı örgütte kalmaları gerektiği yönündedir. Son olarak normatif bağlılık yaşayan çalışanlar ise örgütte kalmalarının bir zorunluluk haline geldiğini düşünür (Allen ve Meyer 1990, 3).

1.2. Örgütsel Sinizm ve Boyutları

Sinizm, M.Ö 500 yılları civarında ortaya çıkan ve kökeni Antik Yunan felsefesine dayanan sinik (kinik) sözcüğünden günümüze kadar gelmiştir (Kalağan ve Güzeller 2010, 83). Örgütsel sinizm örgütler için büyük bir önem ifade etmektedir ve temel anlamda, adalet, inanç, güven,

içtenlik gibi bazı ilkelerin bireysel faydalar doğrultusunda hiçe sayılması ve yok edilmesi anlamını taşımaktadır (Tınaztepe 2012, 54). Sinizm anlam olarak örgüte karşı duyulan negatif, kötümser, inançsız, kuşkulu ve şüpheli tavırları da kapsamaktadır ve bireyi kolay beğenmeyen, kolay hata bulabilen ve sıklıkla eleştiren kişi olarak tasvir etmektedir (Eaton 2000, 6). Bir başka tanımlamada sinizm, örgüt içi yöneticilerin veya çalışanların niyetlerine duyulan güvensizlik ve karşı tarafın gerçek karakterini yansıtmıyor olmasına dair geliştirilen düşünce olarak ifade edilebilir (Helvacı ve Çetin 2012, 1475).

Bugün artık örgütlerin başarıları birden fazla etmenle bağdaştırılmaktadır. Bu kapsamda bahsedilen etmenler arasında başlıca rolü üstlenmiş olan, örgüt içi iletişimdir. Küreselleşme ile kızışan rekabet ortamı artık iletişimin daha açık, ulaşılabilir ve şeffaf olması gerekliliğini beraberinde getirmiştir (Tınaztepe 2012, 54). İletişimin olmayıp, sessizliğin hâkim olduğu örgütlerde kişiler birbirlerine karşı önyargılar geliştirebilirler. Bu önyargılar da devamında sinik tavırları getirebilecektir (Nartgün ve Kartal 2013, 51). Sinik tutum sergileyen çalışanın ise, bahsi geçtiği üzere rekabetin artmış olduğu günümüzde müşteri memnuniyetini olumsuz yönde etkileyeceği ifade edilebilir. Örgüt içinde yaşanan sinizm işten ayrılmaları da artırmaktadır (Altınöz vd. 2011, 287).

İş hayatının giderek daha dinamik bir yapıya geçmesi ve karmaşıklaşıyor olması çalışanlar üzerinde baskı unsuru oluşturmaktadır. Oluşan bu baskı çalışanları sinik tutumlara yönelmekte ve bu tutumlar da beraberinde verimi düşük çalışanlar getirmektedir. Bu sebepten ötürü örgütlerin artık fazlasıyla farkında oldukları durum, çalışanların kendileri için ne kadar değerli olduğudur. Sinizm, çalışanların örgütlerine karşı geliştirdikleri olumsuz düşünce ve hisler olarak da ifade edilmektedir. Bireylerin, örgütlerine karşı yaşamış ya da hissetmiş oldukları olumsuz deneyimlerin sonucunda meydana gelen eleştirel ve küçümseyici tavır olarak da tanımlanan sinizm, James'in ifadesiyle, örgüt içindeki bireylerin yalnızca kendi çıkarlarına göre hareket ettiklerini, adaletin, içtenliğin ve dürüstlüğün de bu çıkarlar doğrultusunda görmezden geldiği şeklinde karşılık bulmaktadır (Karacaoğlu ve İnce 2013, 182-186). Daha önce gerçekleştirilen çalışmalar doğrultusunda sinizm başkalarına karşı hissedilen olumsuzluk şeklinde tanımlanabilirken, günümüzde beklentilerin karşılanamamasından doğan hayal kırıklığı şeklinde tanımlanmaktadır (Andersson ve Bateman 1997, 450).

Bakker, sinik tutumlar içinde olan bireylerde, örgüt içindeki en ufak problemlerin bile çözüme kavuşamayacağına dair bir inançsızlığın görüldüğünü ifade etmektedir. Öte yandan yaşanan inançsızlık nedeniyle bu tip kişilerde, sorunları çözme çabasına bile gerek olmadığı çünkü çözümün mümkün olmadığı yönünde bir inanç olduğu düşünülmektedir. McClough da bu kişileri örgütsel sinik olarak tanımlamakta ve bu kişilere göre sorunların sistemin doğasından kaynaklanıyor olmasından ötürü çabaların boş olduğunu düşündüklerini ifade etmektedir (Nartgün ve Kartal 2013, 49). Sinizm hakkında yapılan çalışmalar sonucunda, sinik bireylerin örgütlerine güven duymadıklarını ve örgütlerinin kendilerini sömürdüklerine inandıkları belirlenmiştir. Öte yandan örgütte sinik tutumların oluşmasına ön ayak olan güven eksikliğinin ise örgüt içindeki bilgi eksikliğinden ileri geldiği düşünülmektedir (Eaton 2000, 1- 4). Chrobot-Mason, yapılan son araştırmalara göre örgütteki sinizm dozunun artmasıyla, güven düzeyinin düştüğünü ifade etmişlerdir (Türköz vd. 2013, 288-291). Güven, bireylerin birbirlerine karşı hissettikleri pozitif bir duyguyu ifade etmektedir (Özler vd. 2010, 48-50). Solomon ve Flores'e göre güven, "bireyin vaatleriyle, taahhütleriyle, duygularıyla ve kendi iç tutarlılığı ile ürettiği, oluşturduğu, kurduğu, koruduğu ve sürdürdüğü bir şey, bir seçenek, bir tercih ve insan yaşamının aktif bir parçası" olarak tanımlanmaktadır (Türköz vd. 2013, 288-291). Öte yandan güven kişilerarası iletişimde son derece önem arz etmektedir. Güven meselesi örgütlerde de aynı önemi ifade etmektedir. Örgütteki herkesin birbirine güveniyor olması o örgüt içindeki iletişimi kuvvetlendirip, sinik bireylere yer vermeyecektir. Bir örgütte güven varsa sinik duygular yer bulamayacak ancak güven yoksa örgütlerde sinizmin ve dolayısıyla sinik bireylerin miktarı artabilecektir (Özler vd. 2010, 48-50). Stanley vd. sinizm ve güvenin birbiriyle ilişkili olmasının yanı sıra, sinizmin olmadığı yerlerde de güvensizlik oluşabileceğini

diğer bir ifadeyle sinizmin güvensizlik için gereken şartları oluşturduğunu belirtmektedir. Öte yandan Thompson ise, sinizmin güvensizliği de içerdiğini ancak kavram olarak daha geniş olup, aynı zamanda hayal kırıklığı ve umutların kaybedilmesi gibi duygusal tepkileri de içine aldığı ifade etmiştir (Özler vd. 2010, 53-54). Örgütlerde bazen de bireylerin, sinizm etkilerinin ne şekilde görüleceğinin net bir tanifi bulunmamakta, bazen kişiler sinik tutumları, mizah kullanarak ve özellikle de alaycı mizah kullanarak belirtmekten büyük bir keyif almaktadır (Dean vd. 1998, 346). Örgütlerde sinizmin yaşanmasının altında kapalı yönetim politikaları, yeterli iletişimin olmaması, adaletsiz tutumlar, örgüt içinde eşitliğin olmadığı gibi pek çok neden yatmaktadır ve sinizm hem kişisel hem örgütsel anlamda sorunlu bir sürece işaret etmektedir. Böyle bir durumla karşılaşmamak için yönetici ve liderlerin önleyici ve yok edici stratejiler geliştirmeleri gerekmektedir (Özler vd. 2010, 48-50).

Literatürde de sıklıkla görüleceği gibi örgütsel sinizme dengesiz güç dağılımı, sözleşme kurallarına uyumsuzluk, adaletsiz yaklaşımlar, olumsuz yönetim şartları (Gül ve Ağıröz 2011, 29), artan çalışma süreleri ve örgütsel desteğin azalması gibi pek çok etmen sebebiyet verebilmektedir. Özgener vd.'nin ifadesiyle sinizm, bazı kişilik bozuklukları ya da olumsuz yöndeki aşırı duygusallık gibi kişisel özelliklerin yanı sıra örgüt içindeki yetersiz liderler, yüksek şüphecilik, aşırı anksiyete ve çalışanın sömürüldüğü yönündeki inançlarıyla da ilişkilendirilmiştir (Altınöz vd. 2011, 290). Ancak bu noktada FitzGerald, son dönemlerde gerçekleştirilen çalışmalarda, yaşanan örgütsel sinizmin kişilik özelliklerinden daha çok örgüt politika ve kararlarına yönelik bir tepki olduğunu belirtmektedir (Efeoğlu ve İplik 2011, 348-349). Son olarak sinizmin, daha önce yaşanılıp tecrübe edilen ve sonrasında meydana gelen "öğrenilmiş düşünce" olarak ifade edildiği iddia edilmektedir (Johnson ve O'leary-Kelly 2003; Akt. Karacaoğlu ve İnce 2013, 187).

Örgütsel sinizm 1998 yılında Dean vd. tarafından üç boyutta ele alınmıştır. Örgüte karşı olan olumsuz düşünceleri içeren bilişsel, örgütte meydana gelen olumsuzluklara geliştirilen tepkiler olarak duygusal ve yine örgüte karşı gerçekleştirilen olumsuz tavırları kapsayan davranışsal olmak üzere üç boyutta incelenmektedir (Dean vd. 1998, 345)

Bilişsel Boyut: Sinizmin ilk boyutu olan bilişsel boyut, örgüt içinde görülen öfke, hor görme, gibi bazı olumsuzlukları barındıran inancı ifade etmektedir. Bu noktadan değerlendirildiğinde sinizm, insan davranışlarında görülen ve inançsızlık sürecinde hızla ilerleyen bir eğilim olarak ifade edilmektedir (Özler vd. 2010, 49). Bu inançsızlığı yaşayan bireyler örgütleri tarafından ihanete uğradıkları düşüncesini hissederler. Bu bağlamda Kalağan 'a göre bilişsel boyutta sinik bireyler, örgüt içinde gerçekleşen hiçbir açıklamayı da dikkate almamakta ve resmî kabul etmemektedir (Efeoğlu ve İplik 2011, 348-349). Bilişsel boyut, örgüt çalışanlarının, örgüte karşı geliştirilmiş oldukları ve örgütün dürüstlükten adillikten yoksun olduğuna dair geliştirilen sinizm boyutudur (Dean vd. 1998 345-346).

Duygusal Boyut: Duygusal boyut esasen bilişsel boyutu takip eden süreçtir ve bu süreç sonrasında yaşanan sinirlenme, gerilme, anksiyete duyma gibi bazı duyguları içermektedir (Dean vd. 1998 345-346). Hatta örgütsel sinizmin bu boyutunu yaşayan bireylerin, örgütlerine karşı iğrenme, tikslenme ve utanma gibi duygular bile yaşadıkları ifade edilmektedir (Kutunis ve Çetinel 2010, 188). Özalp ve Kirel, duygusal boyut 'u bireyin olumlu ya da olumsuz olarak sınıflandırdığı duygusal deneyimler olarak ifade etmektedirler. Bu noktada zor bir konuda görevlendirilen ve bu görevde başarılı olan işgörenin hissettiği mutluluk ve gururun yanı sıra istemediği bir konuda görevlendirilen işgörenin hissettiği endişe örnek olarak verilebilecektir (Karacaoğlu ve İnce 2013, 188).

Davranışsal Boyut: Davranışsal boyut, tüm sinizm türleriyle bağlantılı olarak çalışanların, çevrelerine örgütleri hakkında olumsuz ifadelerde bulunması, şikâyet etmesi, huzursuzluğunu dile getirmesi gibi davranışsal süreçleri içermektedir (Dean vd. 1998, 345-346). Brandes ve Das davranışsal boyutu örgüt içindeki sinik tutumların sözlü olmaksızın, bireylerin birbirlerine anlamlı bakışlar göndererek, gülümseyerek ve hatta sırtarak küçümseyici tavırlar içerisinde girmeleri olarak ifade etmiştir (Karacaoğlu ve İnce 2013, 188).

1.3. Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki ve Araştırma Hipotezi

Örgüt içinde nitelikli olarak sınıflandırılabilir işgücünün olması ve örgüte bağlı tutulabilmesi düşünüldüğü kadar kolay değildir. Günümüz rekabet şartlarında bilgi birikimi yüksek bireyleri örgütte tutabilmenin tek yolu da çalışanlara maddi imkânları yeterince sağlıyor olmaktan geçmemektedir. Sadece örgütüne olan bağlılığı zayıf olduğu için, aldığı ücretin çok altında olan işlere transfer olanlar görülmektedir. Bu duruma neden olarak ise yöneticilerin başarısızlığı gösterilebilmektedir. Çalışanların bu bağlılığını sağlayan çevresel faktörler önemli olduğu kadar o kişinin kişisel özellikleri de belli ölçüde önem arz etmektedir. Yanı sıra bu bağlılık beraberinde, çalışanın örgüt için tüm yeteneklerini ve bilgisini sergilemesini de sağlayacaktır. Bireyler kendilerini örgütlerine bağlı hissettikleri ölçüde başarı elde edebileceklerdir. Eisenberger de çalışanların işlerine daha sıkı bağlı olmasının yolunun örgüt desteğini hissetmelerinden geçtiğini ifade etmektedir. Bu desteği alan kişilerin işlerine sıkı sıkıya bağlı olarak işten ayrılmayı düşünmeyeceklerini ifade etmiştir (Özdevecioğlu 2003, 113-116). Örgütsel anlamda bağlılığı artırabilmenin yolu ise bağlılığı destekleyecek stratejiler geliştirilmesiyle ilintilendirilmektedir (Altınöz vd. 2011, 287).

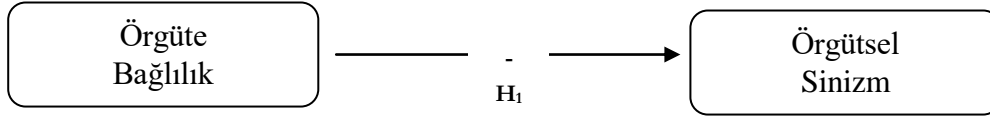
Wanous örgütsel anlamda sinizmi yaşayan bireyleri, yapılabilecek değişimlerden şüphe duyup, gerçekleşen değişikliklere tümüyle sırtlarını dönmüş kişiler olarak tanımlamıştır. Brandes ise yaptığı bir çalışma sonrası örgüte bağlılık ve sinizm arasında negatif bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Bu paralelde örgütsel sinizm ile örgüte bağlılık arasında ters orantı olduğunu söylemek mümkündür. Özetle, örgütsel sinizm arttıkça örgüte bağlılık azalmaktadır. Bu aşamada, çalışanların örgüte bağlılıkları üzerinde durulması gereken bir noktadır (Okçu vd. 2015, 300-303).

Örgüte bağlılık ve sinizm ilişkisi mercek altına alındığında; örgütsel sinizm ile örgüte bağlılık arasında yüksek güçte bir ilişki olduğu görülmektedir. Abraham, Eaton, Wanous vd. 'nin yapmış oldukları araştırmalar sonucunda, çalışanların örgütsel sinizm düzeylerinde görülen yükselişin bağlılıklarını zedelediği ve azalttığı yönünde bulgular elde edilmiştir. Örgütsel sinizmde görülen artış örgüte bağlılığı düşürücü etkiye sahiptir (Okçu vd. 2015, 302). Sinizm yaşayan çalışanların ise, çoğu çalışanın hedeflerine kolaylıkla ulaştığı örgütlerde, kendilerine ulaşılması güç hedefler koyup, sonrasında bu hedeflere ulaşamamaları sebebiyle örgüte bağlılıklarına azaltıcı yönde etki ettikleri görülmektedir (Abraham 2000, 275). Sinizm, bireyleri örgüte bağlama noktasında olumsuz etkisi olabilecek bir algıyı ifade etmektedir. Örgütsel sinizm, bağlılık konusuna doğrudan etki eden ve çalışanın algısını kolayca bu yöne çekebilen bir durumu oluşturmaktadır (Eaton 2000, 12). Ho ve Chang, örgüt içinde çalışanlara karşı adaletli olup, eşit mesafede durabilmenin, örgüte bağlılığı ve beraberinde sinizm tutumunu etkilediğini ifade etmektedir. Yapılan çalışmalar da göstermektedir ki çalışanların örgütte algılamış oldukları adaletsizlik, örgüte bağlılıklarını zedeleyip, ardından gelişebilecek sinizm tutumu ile işten ayrılmalara sebebiyet vermektedir (Efeoğlu ve İplik 2011, 345).

Buchanan'ın ifadesiyle örgüt içinde sinizmi yaşayan sinik bireylerin bu tavırları, aslında kendilerinin toplumsal anlamdaki eksikliklerinden ve güvensizliklerinden ileri gelmektedir. Bu kişilerin bazı beklentileri vardır ve bu beklentiler gerçekleşse dahi beklentileri ile gerçekleşen durumlar arasında farklılıklar görüp süreci olumsuzluğa taşımaktadır (Abraham 2000, 275). Buradan hareketle, bir örgütte güven varsa sinik duygular yer bulamayacak ancak güven yoksa bu örgütlerde sinizmin ve dolayısıyla sinik bireylerin miktarı artacaktır (Özler vd. 2010, 48).

Konu ile ilgili yapılan önceki çalışmalar (Kasalak ve Güneri, 2017; Yavuz ve Bedük, 2016; Türköz, Polat ve Coşar, 2013; Yıldız, 2013; Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2011; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu, 2007; Fındık ve Eryeşil, 2012; Aydın ve Akdağ, 2016) incelendiğinde, örgüte bağlılık ile örgütsel sinizm arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu ve bu bağlamda örgüte bağlılık arttıkça örgütsel sinizmin azaldığı genel olarak tespit

edilmiştir. Bu bilgiler ışığında farklı bir sektör olarak telekomünikasyon alanında çalışanlar üzerinde araştırma yapılarak aşağıdaki hipotez test edilmiştir.



Şekil 1: Araştırmanın Modeli

H_1 : Örgüte bağlılık çalışanların örgütsel sinizm tutumlarını negatif olarak etkilemektedir.

2. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

“Çalışanları örgüte bağlılıkları sinizm tutumlarını etkiler mi?” sorusundan hareketle hazırlanan bu çalışmada örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi araştırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda telekomünikasyon sektöründe çalışan 156 kişiye ulaşılarak bir çalışma yürütülmüştür. Telekomünikasyon alanının seçilmesinin temel nedeni, konu ile ilgili yapılmış ulusal çalışmaların çoğunlukla eğitim (Kasalak ve Güneri, 2017; Yıldız, 2013), turizm (Aydın ve Akdağ, 2016; Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2011), sanayicilik (Fındık ve Eryeşil, 2012) ve tekstil (Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoglu, 2007) gibi farklı alanlarda yoğunlaşmasıdır. Bu kapsamda telekomünikasyon sektöründe çalışanların da diğer sektörlerde çalışanlar ile benzer tutumlara sahip olup olmadığı belirlenebilecektir.

Araştırmanın amacını gerçekleştirmek maksadıyla, örgüte bağlılığı ölçmek üzere Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen 18 maddelik Örgüte Bağlılık Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek ile örgüte bağlılık, duygusal (6 soru), devam (6 soru) ve normatif bağlılık (6 soru) olmak üzere üç boyut üzerinden ölçümlenebilmektedir. Diğer taraftan katılımcıların sinizm tutumlarını belirlemek üzere Brandes, Dharwadkar ve Dean (1999) tarafından geliştirilen ve Kalağan (2009) ve Karacaoğlu ve İnce (2012)’nin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarını yaparak Türkçe’ye uyarladığı 13 maddelik Örgütsel Sinizm Ölçeği kullanılmıştır. Söz konusu ölçek bireylerin sinizm tutumlarını bilişsel (5 soru), duygusal (4 soru) ve davranışsal (4 soru) olmak üzere üç boyutta ölçümlemeye imkan vermektedir. Her iki ölçekte (1) Kesinlikle Katılmıyorum ile (5) Kesinlikle Katılıyorum olmak üzere 5’li likert üzerinden cevaplanmaktadır.

Araştırmadan elde edilen veriler SPSS istatistik programı ile analiz edilmiştir. Bu kapsamda betimleyici istatistikler olarak frekans ve yüzde analizleri, aritmetik ortalama değerleri izlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere ise korelasyon analizi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

3.1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımları

Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımları

Özellik	1	2	3	4	5	Toplam
Cinsiyet	Erkek	Kadın				
	n	94	62			156
	%	60,3	39,7			100
	Lise	Önlisans	Lisans	Lisansüstü		

Eğitim Durumu	n	4	39	89	24	156
	%	2,6	25,0	57,0	15,4	100
Yaş		25 Yaş ve Altı	26-35 Yaş Arası	36-45 Yaş Arası	46 Yaş ve Üstü	
	n	9	113	25	9	156
	%	5,8	72,4	16,0	5,8	100
Medeni Durum		Evli	Bekar			
	n	68	88			156
	%	43,6	56,4			100
Çalışma Süresi		1 Yılda Az	1-5 Yıl Arası	6-10 Yıl Arası	11-15 Yıl Arası	16 Yıl ve Üstü
	n	8	85	32	16	15
	%	5,1	54,5	20,5	10,3	9,6
Gelir Durumu		3000 TL'den Az	3000-3999 TL	4000-4999 TL	5000 TL ve Üzeri	
	n	88	52	8	8	156
	%	56,4	33,3	5,1	5,1	100

Tablo 1'deki bulgulara göre çalışmaya katılan işgörenlerin çoğunluğu erkek (%60,3) ve bekar (%56,4)'dir. Yaş açısından katılımcılar değerlendirildiğinde % 72,4 ile çoğunluğun 26-35 yaş grubu arasında olduğu görülmektedir. Eğitim açısından en fazla katılımcı lisans mezunlarından oluşmaktadır (%57,0). Katılımcıların çalışma süreleri dikkate alındığında 1,5 yıl arası çalışanların diğer çalışan gruplarına kıyasla çoğunluğu (%54,5) oluşturduğu söylenebilir. Son olarak gelir durumları açısından araştırmaya katılanlar değerlendirildiğinde 3000 TL'den az gelire sahip çalışanların yine çoğunluğu (%56,4) oluşturduğu tespit edilmiştir.

3.2. Katılımcıların Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Sinizm Tutumları

Katılımcıların örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm ile söz konusu değişkenlerin alt boyutlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler aşağıdaki Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Değişkenlere İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

	n	\bar{X}	Std. Sap.
<i>Genel Sinizm Tutumu</i>	156	2,34	,866
<i>Genel Örgüte Bağlılık Tutumu</i>	156	3,24	,423
<i>Duygusal Bağlılık</i>	156	3,10	,437
<i>Devam Bağlılığı</i>	156	3,32	,758
<i>Normatif Bağlılık</i>	156	3,14	,668
<i>Bilişsel Sinizm</i>	156	2,55	,866
<i>Duygusal Sinizm</i>	156	2,11	1,122
<i>Davranışsal Sinizm</i>	156	2,31	,904

Örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm ile alt boyutlara ilişkin ortalama değerler incelendiğinde katılımcıların genel örgüte bağlılıklarının (Ort=3,24) ortalamasının üzerinde ancak çok fazla yüksek olmadığı tespit edilmiştir. Diğer taraftan katılımcıların genel sinizm tutumları incelendiğinde ise Ort=2,34 ile düşük olarak değerlendirilebilecek bir ortalamaya sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların örgütsel sinizm tutumları beklendiği üzere düşük çıkmıştır ancak örgüte bağlılığın ortalamasının üzerinde olmasına rağmen yüksek bir değerde olmadığı söylenebilir.

Boyutlar bazında bulgular değerlendirildiğinde en yüksek ortalamaya sahip örgüte bağlılık boyutu Ort=3,32 ile devam bağlılığı olduğu saptanmıştır. En düşük örgüte bağlılık boyutu ise

3,14 ortalama değer ile duygusal bağlılık boyutu çıkmıştır. Örgütsel sinizm boyutları değerlendirildiğinde ise çalışanlar en az düzeyde duygusal sinizm (Ort=2,11) hissederken, en fazla ise bilişsel sinizm (Ort=2,55) hissettikleri belirtmişlerdir.

3.3. Örgüte Bağlılık ve Örgütsel Sinizm Arasındaki İlişki

Çalışmanın temel amacı kapsamında örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon analizi yapılmıştır.

Tablo 3’de sunular bulgulara göre örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönlü ($r = -.576$) nispeten güçlü bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yine örgüte bağlılığın alt boyutları ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönlü ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Duygusal bağlılık ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönlü ($r = -.104$), devam bağlılığı ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönlü ($r = -.322$) ve son olarak normatif bağlılık ve örgütsel sinizm arasında yine anlamlı ve negatif ($r = -.703$) ilişki olduğu saptanmıştır.

Tablo 3: Korelasyon Analizi

	X	s.s.	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Genel Örgütsel Sinizm	2.34	.866	-							
2. Genel Örgüte Bağlılık	3.24	.423	-.576**	-						
3. Duygusal Bağlılık	3.10	.437	-.104**	.311**	-					
4. Devam Bağlılığı	3.32	.758	-.322**	.802**	.066	-				
5. Normatif Bağlılık	3.14	.668	-.703**	.788**	.011	.434**	-			
6. Bilişsel Sinizm	2.55	.866	.890**	-.526**	-.172*	-.187**	-.676**	-		
7. Duygusal Sinizm	2.11	1.122	.944**	-.595**	-.057	-.392**	-.650**	.764**	-	
8. Davranışsal Sinizm	2.31	.904	.874**	-.423**	.149	-.292**	-.572**	.625**	.782**	-

** p<0.01

Boyutlar bazında elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde en yüksek korelasyon normatif bağlılık ile örgütsel sinizm arasında görülmüştür ($r = -.703$). Çalışanların ahlaki anlamda bir örgütte çalışmalarını, sinizm gibi olumsuz davranışlardan uzaklaştıklarını ortaya koymaktadır.

SONUÇ

Bu çalışmada, örgüte bağlılık ile örgütsel sinizm arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu kapsamda telekomünikasyon sektöründe çalışanların örgüte bağlılık düzeyleri ve bu bağlılıklarının örgütsel sinizm tutumları ile ilişkisi belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma elde edilen bulgular örgüte bağlılık ile örgütsel sinizm arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki varlığını göstermiştir. Bu bulgular konu ile ilgili yapılmış diğer araştırma sonuçları Kasalak ve Güneri, 2017; Yavuz ve Bedük, 2016; Türköz, Polat ve Coşar, 2013; Yıldız, 2013; Altınöz, Çöp ve Sığındı, 2011; Okçu, Şahin ve Şahin, 2015; Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoğlu, 2007; Fındık ve Eryeşil, 2012; Aydın ve Akdağ, 2016) ile benzer sonuçlar ortaya koymuştur. Bu kapsamda örgüte bağlılık ve örgütsel sinizm arasındaki negatif yönlü bu bulgu araştırmanın hipotezini desteklemiştir. Buna göre çalışanların örgüte bağlılıkları örgütsel sinizm tutumlarını negatif olarak etkilemektedir yönünde geliştirilen araştırma hipotezi, çalışma sonucu elde edilen bulgular ile desteklenmiştir. Ayrıca çalışmanın diğer bulguları kapsamında örgütsel sinizm ile tüm örgüte bağlılık boyutları yine anlamlı ve negatif yönlü bir korelasyon göstermiştir. Özellikle normatif bağlılık ile örgütsel sinizm arasında kuvvetli ve negatif yönlü bir ilişkinin varlığı söz konusudur. Çalışanların ahlaki bir sorumluluk olarak gördükleri ve bu

bağlamda örgüte bağlandıklarını gösteren normatif bağlılık ile sinizm gibi olumsuz bir davranıştan çalışanların uzaklaştığı söylenebilir.

Çalışanların genel olarak örgüte bağlılıkları ve alt boyutları incelendiğinde, genel örgüte bağlılıklarının ortalamasının biraz üzerinde (3,24) olduğu görülmüştür. Dolayısıyla çalışanların yüksek bir bağlılık hissetmedikleri söylenebilir. Diğer taraftan, boyutlar bağlamında ise en yüksek bağlılık boyutu devam bağlılığı olarak saptanmıştır. Son olarak örgütsel sinizm tutumları açısından çalışanlar incelendiğinde ise genel örgütsel sinizm tutumları 2,34 ortalama ile düşük düzeyde gerçekleşmiştir. Çalışanların olumsuz bir tutumu ifade eden sinizm açısından, çalıştıkları örgüte karşı sinizm tutumlarının nispeten düşük olduğu ifade edilebilir. Boyutlar açısından örgütsel sinizm değerlendirildiğinde, en düşük sinizm boyutu 2,11 ortalama ile duygusal sinizm; En yüksek ise 2,55 ortalama ile bilişsel sinizm olarak saptanmıştır. Bu bulgular, çalışanların örgütsel sinizm ile ilgili bir bilince ve inanca sahip olmakla birlikte bunu duygularına yansıtmadıklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla yöneticilerin bilişsel düzeydeki sinizmi kontrol altına alarak ortadan kaldırılması için üzerinde önemle durmaları önerilebilir.

Çalışmada her ne kadar kısıtlılıklardan kaçınılmaya çalışılsa da, her çalışmada olabilecek bazı genel kısıtlımların söz konusu olduğu söylenebilir. Öncelikle çalışmanın özgünlüğünü kazandıran telekomünikasyon sektöründe yapılması yanında, bu alanda faaliyet gösteren sadece bir örgütün seçilmesinden zaman ve maliyet açısından kaçınılamamıştır. Dolayısıyla sektörel bağlamda birden fazla örgütte çalışanlardan verilerin toplanması sağlanarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilir. Ayrıca, bundan sonraki yapılacak çalışmalarda sektörel karşılaştırmalara yer vermek, bu alana katkı yaratma açısından yerinde bir çaba olacaktır.

KAYNAKÇA

ABRAHAM, R. (2000). ORGANIZATIONAL CYNICISM: BASES AND CONSEQUENCES. GENETIC, Social, and General Psychology Monographs, 126(3), 269.

ALLEN, N. J., VE MEYER, J. P. (1990). THE MEASUREMENT AND ANTECEDENTS OF AFFECTIVE, CONTINUANCE AND NORMATIVE COMMITMENT TO THE ORGANIZATION. Journal Of Occupational And Organizational Psychology, 63(1), 1-18.

ALTINÖZ, M., ÇÖP, S., VE SİĞİNDİ, T. (2011). ALGILANAN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK VE ÖRGÜTSEL SİNİZM İLİŞKİSİ: ANKARA'DAKİ DÖRT VE BEŞ YILDIZLI KONAKLAMA İŞLETMELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 15(21), 285-315.

ANDERSSON, L. M., VE BATEMAN, T. S. (1997). CYNICISM IN THE WORKPLACE: SOME CAUSES AND EFFECTS. Journal of Organizational Behavior, 18 (5), 449-469.

AYDIN, M. VE AKDAĞ, G., (2016). THE RELATIONSHIP BETWEEN ORGANIZATIONAL COMMITMENT AND ORGANIZATIONAL CYNICISM AMONG HOTEL EMPLOYEES IN SOUTHEASTERN ANATOLIA REGION OF TURKEY, Eurasian Journal of Business and Management, 4 (4), 2016, 81-89.

BAYRAM, L. (2005). YÖNETİMDE YENİ BİR PARADİGMA: ÖRGÜTSEL BAĞLILIK. Sayıştay Dergisi, Sayı, 59, 125-139.

BRANDES, P, DHARWADKAR, R. VE DEAN, J. W., (1999), DOES ORGANIZATIONAL CYNICISM MATTER? EMPLOYEE AND SUPERVISOR PERSPECTIVES ON WORK OUTCOMES. Eastern Academy of Management Proceedings, 150-153.

ÇAĞAR, N. D., VE CEYLAN, A. (2005). İŞ MOTİVASYONUNUN ÇALIŞAN BAĞLILIĞI VE İŞTEN AYRILMA EĞİLİMİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ, Doğu Üniversitesi Dergisi, 6 (1), 52-66.

DEAN, J. W., BRANDES, P., VE DHARWADKAR, R. (1998). ORGANIZATIONAL CYNICISM. Academy Of Management Review, 23 (2), 341-352.

DURNA, U., VE VEYSEL, E. R. E. N. (2011). ÜÇ BAĞLILIK UNSURU EKSENİNDE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK. Doğu Üniversitesi Dergisi, 6 (2), 210-219.

EATON, J. A. (2000). A SOCIAL MOTIVATION APPROACH TO ORGANIZATIONAL CYNICISM. Unpublished Doctoral Dissertation, Graduate Program In Psychology, York University, Toronto.

EFEYOĞLU, G. E., VE İPLİK, A. G. E. ALGILANAN ÖRGÜTSEL ADALETİN ÖRGÜTSEL SINIZM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK İLAÇ SEKTÖRÜNDE BİR UYGULAMA, Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 20 (3), 343-360.

ERDOST, H.E., KARACAOĞLU, K. VE REYHANOĞLU, M. (2007), ÖRGÜTSEL SINIZM KAVRAMI VE İLGİLİ ÖLÇEKLERİN TÜRKİYE’DEKİ BİR FİRMADA TEST EDİLMESİ, 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Sakarya Üniversitesi, Sakarya, 514-524.

FINDIK M. VE ERYEŞİL K. (2012). “ÖRGÜTSEL SINIZMİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİ BELİRLEMeye YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA”. International Iron & Steel Symposium, Bildiri Kitabı, Karabük, Türkiye, 1250-1255.

GÜL, H., VE AGİRÖZ, A. (2011). MOBBING VE ÖRGÜTSEL SINIZM ARASINDAKİ İLİŞKİLER: HEMŞİRELER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA. Journal Of Economics & Administrative Sciences/Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13 (2), 27-47.

HELVACI, M. A., VE ÇETİN, A. (2012). İLKÖĞRETİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SINIZM DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ (UŞAK İLİ ÖRNEĞİ) Turkish Studies, 7 (3), 1475-1497.

KALAĞAN, G. (2009). ARAŞTIRMA GÖREVLİLERİNİN ÖRGÜTSEL DESTEK ALGILARI İLE ÖRGÜTSEL SINIZM TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü.

KALAĞAN, G., VE GÜZELLER, C. O. (2010). ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SINIZM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27 (27), 83-97.

KARACAOĞLU, K., VE İNCE, A. G. F. (2013). POZİTİF ÖRGÜTSEL DAVRANIŞIN ÖRGÜTSEL SINIZM ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ. Kayseri İlindeki İmalat Sanayi

İşletmelerinde Bir Uygulama. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18 (1), 181-202.

KASALAK, G. VE GÜNERİ, B., (2017). ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÖRGÜT ADALETİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÜZERİNDEKİ ETKİSİ, The Journal of International Education Science, 4 (11), 416-434.

KUTANIS, R. Ö., VE ÇETİNEL, E. (2009). ADALETSİZLİK ALGISI SİNİZMİ TETİKLER Mİ?: BİR ÖRNEK OLAY. 17. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, 693-699.

MEYER, J. P., VE ALLEN, N. J. (1991). A THREE-COMPONENT CONCEPTUALIZATION OF ORGANIZATIONAL COMMITMENT. Human Resource Management Review, 1 (1), 61-89.

MEYER, J. P., ALLEN, N. J., VE SMITH, C. A. (1993). COMMITMENT TO ORGANIZATIONS AND OCCUPATIONS: EXTENSION AND TEST OF A THREE-COMPONENT CONCEPTUALIZATION. Journal Of Applied Psychology, 78(4), 538-551.

OKÇU, V., ŞAHİN, H. M. VE ŞAHİN E. (2015). BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL SİNİZME İLİŞKİN ALGILARININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ÜZERİNDEKİ ETKİSİ. International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS). 3(4), 298-313. Doi; 10.14486/IJSCS391.

NARTGÜN, Ş. S., VE KARTAL, V. (2013). ÖĞRETMENLERİN ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÖRGÜTSEL SESSİZLİK HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ (TEACHERS' PERCEPTIONS ON ORGANIZATIONAL CYNICISM AND ORGANIZATIONAL SILENCE). Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2), 47-67. Doi: 10.14686/201321980

ÖZDEVECIOĞLU, M. (2013). ALGILANAN ÖRGÜTSEL DESTEK İLE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİLERİN BELİRLENMESİNE YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA. Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 18 (2), 113-130.

ÖZLER, D. E., ATALAY, C. G., VE ŞAHİN, M. D. (2010). ÖRGÜTLERDE SİNİZM GÜVENSİZLİKLE Mİ BULAŞIR?. Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2 (2), 47-57.

ÖZUTKU, H. (2008). ÖRGÜTE DUYGUSAL, DEVAMLILIK VE NORMATIF BAĞLILIK İLE İŞ PERFORMANSI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ. Istanbul University Journal Of The School Of Business, 37 (2), 79-97.

TAŞKIN, F., VE DİLEK, R. (2010). ÖRGÜTSEL GÜVEN VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ÜZERİNE BİR ALAN ARAŞTIRMASI. Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 2(1), 37-46.

TINAZTEPE, C. (2012). ÖRGÜT İÇİ ETKİN İLETİŞİMİN ÖRGÜTSEL SİNİZME ETKİSİ. Organizasyon Ve Yönetim Bilimleri Dergisi, 4 (1), 53-63.

TÜRKÖZ, T., POLAT, M., VE COŞAR, S. (2013). ÇALIŞANLARIN ÖRGÜTSEL GÜVEN VE SİNİZM ALGILARININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARI ÜZERİNDEKİ

ROLÜ. Yönetim Ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 20 (2), 285-302.

WIENER, Y. (1982). COMMITMENT İN ORGANIZATIONS: A NORMATIVE VIEW. Academy Of Management Review, 7 (3), 418-428.

YAVUZ, A. VE BEDÜK, A., (2016). ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÖRGÜTSEL BAĞLILIK ARASINDAKİ İLİŞKİ: BİR KAMU BANKASININ KONYA ŞUBELERİNDE ÖRNEK UYGULAMA, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 35, 301-313.

YILDIZ, K., (2013). ÖRGÜTSEL BAĞLILIK İLE ÖRGÜTSEL SİNİZM VE ÖRGÜTSEL MUHALEFET ARASINDAKİ İLİŞKİ, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8/6, 853-879.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419996

OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE KAVRAMLAR İLE İLGİLİ YAPILAN LİSANSÜSTÜ TEZLERİN İNCELENMESİ

Dr.Öğr.Üyesi Özlem ÇAMLİBEL ÇAKMAK¹

Özet

Düşünme ve öğrenme becerilerinin temeli okul öncesi dönemde atılır. Çocuklar düşünme ve öğrenme becerileri ile neden, niçin, nasıl gibi sorulara mantıklı cevaplar vermeye çalışırken kavramlar arasında ilişkileri kavramayı ve akıl yürütmeyi öğrenirler. Düşünmenin temeli, kavramların varlığına; bilgi kazanımının temeli de kavram kazanımına bağlıdır. Çocukların çevresindeki nesnelere tanımlamak, karşılaştırmalar yapmak, olayların sırasını anlamak, insanların, mekânların ve eşyaların konumlarını ve özelliklerini anlamak gibi okul performansları için önemli olan bilişsel işlevlerin gerçekleştirilmesini kavramlar desteklemektedir. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi açısından önemli olan kavramlar konusunda yapılan çalışmaların incelenmesi ve çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada, okul öncesinde kavramlar konusunda yapılan araştırmalar ile ilgili genel eğilimlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Döküman analizi yöntemi kullanılan araştırmanın evrenini, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü kavram olarak dizginlenen 773 lisansüstü eğitim tezi oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, okul öncesinde kavram alanında yapılmış toplam 39 tez dâhil edilmiştir. Ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacı tarafından çalışmanın amacına yönelik bir "Tez İnceleme Formu" geliştirilmiştir ve bu form doğrultusunda bulgular sunulacaktır. Çalışmanın, incelenen tezlerde çalışılan kavramları, değişkenleri, örneklemi ve yöntemleri incelenerek, bu alanda yapılacak olan yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, kavram, lisansüstü tez.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, AİBÜ, Türkiye, camlibel_o@ibu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5826-416X

AN OVERVIEW OF POSTGRADUATE THESES WITHIN THE FIELD OF CONCEPT AT EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Abstract

The foundations of thinking and learning skills are set in the preschool period. While children use their thinking and learning skills to try to provide logical answers to questions like why, for what and how, they learn to comprehend the relationships among concepts and to reason. The basis of thinking is dependent on the existence of concepts, and the basis of knowledge acquisition is dependent on concept acquisition. Concepts support children in performing cognitive functions that are important for their school performance such as defining the objects around them, making comparison, understanding the order of events and understanding the positions and characteristics of people, spaces and things. Within this perspective, it is important to examine studies that have been conducted on concepts that are important in terms of preschool children's development and investigate their effects on children. This study aims to determine the general tendencies in relation to studies that have been conducted on concepts in the preschool period. In the study where the method of document analysis was used, the population of the study consisted of 773 graduate dissertations that were archived with the subject tag of 'concept' by the Publication Documentation Department of the Higher Education Council of Turkey. The sample of the study consisted of 39 dissertations that were completed in the field of concepts in the preschool period. In order to study the accessed dissertation documents, the researcher developed a "Dissertation Analysis Form", and findings will be provided using this form. It is believed that the study will shed light on new studies to be conducted in this field by investigating the concepts, variables, samples and methods that were used in the reviewed dissertations.

Keywords: Early childhood education, concept, post graduate thesis

GİRİŞ

Kavramlar, benzer nesne, insan, olay, fikir ve süreçleri gruplamada kullanılan kategori isimleridir. Kavramlar, insan düşüncesinde şekillenen, farklı nesne ve olguların değişebilen ortak özelliklerini temsil eden bir bilgi yapısı, bireylerin düşünmesini, fiziksel ve sosyal dünyayı anlamalarını ve anlamlı iletişim kurmalarını sağlayan zihinsel araçlar olarak tanımlanmaktadır (Ülgen,1996; Senemoğlu, 2000). Kavramlar bilişsel yaşamımızın merkezi olarak düşünülür. Kavramlar kişinin dünyasının fonksiyonel küçük parçalara ayrılmasına yardımcı olur. Çocuklar duyu organları aracılığıyla dış dünyadan bilgi edinirler. Duyu organları bağımsız çalışır ve başlangıçta duylardan gelen veriler düzensiz, karmaşık, anlamsız ve hamdır. Bu duyların anlam ifade edebilmesi için organize edilmesi, birbiri ile ilişkilendirilmesi ve önceki deneyimleriyle karşılaştırması gerekmektedir (Manocha ve Narang, 2004).

İnsanların düşünce ve duygu zenginliği, eğitimleri ve ihtiyaçlarının çeşitliliği ve geliştirdikleri değerlerin niteliği, kısaca insanların yaşam biçimleri kavram oluşturma ve geliştirme sürecini etkiler. Bir başka deyişle insanların yaşamları, geliştirdikleri kavramlarla sınırlı olup kavram oluşturma düzeyleri yaşa, zekâ ve deneyimlerine bağlı olarak farklılaşmaktadır. Kavramların kazanılması bir ve iki yaşlarında başlar, dördüncü yaşta ise kavram kazanımlarında hızlı bir ilerleme görülür.

Okul öncesi dönemde çocuklarda kavramların hiyerarşik bir örgütlenmesi yoktur. Çocuklar ağacı tanımlayabilmekte, ancak ağacın bir bitki olduğunu kavrayabilmektedirler. İki-dört yaş arasındaki çocuklar uçan nesnelere "kuşlar", tekerlekli araçlara "arabalar" gibi olgunlaşmamış kavramlar kullanmaktadır. Bir kavramın kazanılması için, kavrama ait bilgilerin öğrenilmesi, sınıflandırılması ve tekrar edilmesi gerekmektedir. Yaşın ilerlemesiyle çocuklar nesnelere daha fazla özelliğine göre ilişkilendirebilmektedir. Çocukların temel kavramları bilmeleri, sınıflandırma, sıralama, karşılaştırma ve problem çözme etkinliklerini başarmalarını sağlamaktadır (Alisinanoğlu vd., 2007; Uyanık-Balat, 2003).

Prater (1993:51-53) kavram kazanımının gelişiminin soyutlama, genelleme, katagorize etme ve sembol ve nesnelere arasında ilişki kurma becerilerine bağlı olduğunu ve çocukların çoğunluğunun kavramları gözlem ve deneyim yoluyla öğrendiklerini vurgulamıştır. Yapılan araştırmalar, kavram kazanımlarında erken yaşlarda çocuğa sağlanan zengin uyarcılı çevrenin ve çocuğun bu çevreyle etkileşiminden elde ettiği deneyimlerin etkili olduğunu göstermektedir (Ürkün, 1992; Arı ve ark., 1994; Akman, 1995; Kurtuluş, 1999; Çağlak, 1999; Üstün ve Akman, 2003; Sancak, 2003; Li ve Atkins, 2004).

Yer, zaman, miktar ve sınıflama gibi temel kavramlar çocuğun düşünme becerileri için temeldir. Çocuklar kavramlar aracılığı ile nesnelere arasındaki ilişkileri, kişilerin yerlerini ve özelliklerini, olayların sırasını anlayabilirler. Öğretmenlerinin yönergelerine uyabilirler ve böylece çeşitli etkinliklerin gerekliliklerini yerine getirebilirler. Sınıflama, sıralama, karşılaştırma ve birden fazla özelliği belirleme gibi becerileri gerektiren problem çözme etkinliklerine katılabilirler. Kavramları bilmek çocukların etkin bir şekilde düşünmelerini sağlayarak karşılaştıkları yeni nesne ya da olayları uygun kategorilere yerleştirmelerini kolaylaştırır, yeni yaşantılarına anlam kazandırır (Boehm, 2000)

Çocukların çevresindeki nesnelere tanımlamak, karşılaştırmalar yapmak, olayların sırasını anlamak, insanların, mekânların ve eşyaların konumlarını ve özelliklerini anlamak gibi okul performansları için önemli olan bilişsel işlevlerin gerçekleştirilmesini kavramlar desteklemektedir. Okul öncesi dönem çocuklarının gelişimi açısından bu kadar önemli olan kavramların çocuklar üzerindeki etkilerinin araştırıldığı çalışmaların incelenmesi, bu alandaki gelişmeleri ortaya koyması açısından önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada Türkiye’de okul öncesinde kavramlar konusunda yapılan araştırmalar ile ilgili genel eğilimlerin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda; lisansüstü tezlerde çalışılan kavramları, değişkenleri, örneklemi ve yöntemleri incelenerek, bu alanda yapılacak olan yeni araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

Araştırma Soruları

1. Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin yıllara ve türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
3. Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma türleri nelerdir?
4. Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerde hangi gruplarla çalışılmıştır?
5. Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin tematik dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, Türkiye’de 1990-2016 yıllarında okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili lisansüstü tezlerinin genel eğilimlerini tespit etmeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma betimsel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli, var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan, bilinmek istenen şeyin gözlenip ortaya konmasıdır (Karasar, 2005).

Örnekleme

Araştırmanın veri kaynağını, YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığı tarafından arşivlenen, konu bölümü «okul öncesi eğitim» ve « kavram» olarak dizinlenen, okul öncesi eğitimde kavram alanında yapılmış toplam 39 lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında YÖK Yayın Dokümantasyon Daire Başkanlığının tez tarama sayfasında yer alan konuyla ilgili lisansüstü tezlerine ulaşılmıştır. Tezler pdf formatında bilgisayara aktarılmıştır. Erişime kapalı tezlerin özetlerinden faydalanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada veri analizi sürecinde ise doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi yöntemi; araştırılması hedeflenen olgu veya olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda ulaşılan tezleri incelemek üzere araştırmacı tarafından çalışmanın amacına uygun olarak, tezlerin türü, yılı, yürütüldüğü üniversite, tezin çalışma grubu, araştırma teknikleri ve tezlerin genel eğilimleri bilgilerinin yer aldığı “Tez İnceleme Formu” oluşturularak kullanılmıştır.

BULGULAR

Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin otuz bir tanesinin yüksek lisans tezi, sekiz tanesinin ise doktora tezi olduğu belirlenmiştir.

Tablo 1. Örnekleme dâhil edilen yüksek lisans ve doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı

Yıllar	Yüksek lisans	Doktora	Toplam
1990	1	-	4
1991	1	-	
1992	-	1	
1993	1	-	
1994	-	-	
1995	-	1	5
1996	-	-	
1997	-	-	
1998	1	-	
1999	3	-	
2000	1	-	3
2001	-	-	
2002	-	-	
2003	1	1	
2004	-	-	
2005	3	1	13
2006	2	-	
2007	3	-	
2008	3	-	
2009	1	-	
2010	1	1	9
2011	3	1	
2012	-	1	
2013	2	-	
2014	-	-	
2015	3	-	5
2016	1	1	
Toplam	31	8	

Tablo 1 incelendiğinde 39 lisansüstü tezin 31’inin yüksek lisans, 9’unun ise doktora tezi olduğu saptanmıştır. Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili tezlerin 1990-2016 yılları arasında olduğu görülmektedir. Tezler yıllara göre beşer yıllık dilimlere ayrılarak bakıldığında; 1990-1994 yılları arasında 3 yüksek lisans, 1 doktora tezi olmak üzere toplam 4, 1995 - 1999 yılları arasında 4 yüksek lisans, 1 doktora olmak üzere toplam 5, 2000-2004 yılları arasında 2 yüksek lisans, 1 doktora olmak üzere toplam 3, 2005- 2009 yılları arasında 12 yüksek lisans, 1 doktora olmak üzere toplam 13, 2010- 2014 yılları arasında 6 yüksek lisans, 3 doktora tezi

olmak üzere toplam 9, 2015-2016 yılları arasında ise 4 yüksekisans, 1 doktora olmak üzere toplam 5 lisansüstü tezi yapıldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili yıllara göre yapılan yüksek lisans ve özellikle doktora tezinin yeterli sayıda olmadığı düşünülmektedir.

Tablo 2. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin yapıldıkları üniversitelere göre dağılımı

Üniversite Adı	Sayı
Gazi Üniversitesi	8
Hacettepe Üniversitesi	6
Ankara Üniversitesi	5
Marmara Üniversitesi	5
Selçuk Üniversitesi	5
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	1
Atatürk Üniversitesi	1
Afyon Kocatepe Üniversitesi	1
Adnan Menderes Üniversitesi	1
Akdeniz Üniversitesi	1
Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi	1
Çukurova Üniversitesi	1
İnönü Üniversitesi	1
İstanbul Üniversitesi	1
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
Toplam	39

Tablo 2 incelendiğinde, örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin 8 tanesinin Gazi Üniversitesi'nde, 6 tanesinin Hacettepe Üniversitesi'nde, 5 tanesinin Ankara Üniversitesi'nde, 5 tanesinin Marmara Üniversitesi'nde yine 5 tanesinin Selçuk Üniversitesi'nde, diğer üniversitelerde ise 1 lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. Buna göre, lisansüstü tezlerin üniversiteler arası dağılımında ilk sırayı Gazi Üniversitesi'nin aldığı saptanmıştır.

Tablo 3. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin araştırma türlerine göre dağılımı

Yöntem	Sayı	%
Nicel	35	90
Nitel	2	5
Karma	2	5
Toplam	39	100

Tablo 3 incelendiğinde, örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerde nicel araştırma yöntemlerinin % 90 olduğu ve daha fazla kullanıldığı öne çıkmaktadır. % 5'inde nitel araştırma yöntemi kullanılırken ve yine % 5'inde de karma araştırma yöntemi kullanıldığı belirlenmiştir. Bu sonuca göre nicel araştırma yönteminin daha fazla kullanıldığı dikkati çekmektedir. Hemen hemen tüm sosyal bilim/ eğitim bilim alanları için geçerli olan nicel araştırmanın yaygın olarak kullanılma durumunun çeşitli nedenlerinden bahsedilebilir. Birinci olarak nitel araştırmanın yaygınlaşabilmesi için araştırma yapılacak alanda yeterli nicel bilgi birikimi ve bilimsel temelin var olması gerekir. Ancak o zaman nitel araştırma uygulama zemini bulabilir. Sosyal bilim alanlarından birçoğunun Türkiye'deki hatta dünyadaki durumuna bakıldığında henüz gelişme halinde olduğu görülür, dolayısıyla, bu alanlarda nicel çalışmaların ağırlıkta olması olağandır (Yıldız, 2004).

Tablo 4. Örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerin çalışma gruplarına göre dağılımı

Çalışma Grubu	Sayı	%
Çocuk	33	84
Öğretmen	2	5
Öğretmen Adayı	1	3
Çocuk ve Öğretmen	1	3
Diğer	2	5
Toplam	39	100

Tablo 4. İncelendiğinde örnekleme dâhil edilen lisansüstü tezlerde çalışma grubu olarak % 84 ‘ünün çocuklarla çalıştıkları görülmektedir. Okul öncesi eğitimin doğrudan bağlantılı olan çocukların ilk sırada yer alması beklenen bir durumdur. Öğretmenler ve diğer çalışma grupları % 5’ini oluştururken, öğretmen adayları ve çocuk ve öğretmenin aynı çalışmada çalışma grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Genel olarak incelendiğinde okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili lisansüstü tezlerin en fazla çocukları dahil edildiği belirlenmiştir. Benzer şekilde Ahi ve Kıldan (2013)’in okul öncesi eğitimi alanında yapılan tezlerini incelemek amacıyla yaptıkları çalışmada da yürütülen tezlerde çalışılan grupların başında çocuklar gelmektedir. Ancak okul öncesi eğitimin önemli bir paydası olan öğretmenlerin ise sayısının yetersiz olduğu görülmektedir. Ayrıca çalışma grubu olarak ailelere yer verilmediği de belirlenmiştir.

Tablo 5. Matematik kavramı ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
1990	Yüksek lisans	Asfuroğlu, B.	Anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarına üçgen, daire ve kare kavramlarının kazandırılması
1992	Doktora	Çelen, N.	4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi
2000	Yüksek lisans	Dere, H.	Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması
2003	Yüksek lisans	Sancak, Ö.	Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması
2006	Yüksek lisans	İrkörücü, S.	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaşındaki çocuklara uygulanan ev odaklı matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi
2007	Yüksek lisans	Aydoğan Akuyşal, S.	6 yaş çocuklarının geometrik şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi
2009	Yüksek lisans	Yalım, N.	6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi

2013	Yüksek lisans	Uzun, A.	Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi
2015	Yüksek lisans	Karakuş, H.	Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişimine ilişkin inanışları ile çocukların matematik kavram kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi

Tablo 5 incelendiğinde okul öncesi dönemde matematik kavramlarına yönelik toplam 9 adet tez bulunmaktadır. Bu tezlerden 8 tanesi yüksek lisans iken sadece 1 tanesi doktora tezi olduğu görülmektedir. Bu açıdan bakıldığında doktora tez çalışmasının sayısının yetersiz olduğu düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çocuklara okul öncesi dönemde temel matematik kavramlarının geliştirilmesi ve sayı-şekil kavramları gibi matematik kavramlarının kazandırılmasının önemi üzerinde durarak, uyguladıkları farklı eğitim programlarının çocukların matematik kavramlarının kazanmasında etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Asfuroğlu,1990; Dere, 2000; Sancak, 2003; İrkörücü,2006; Aydoğan-Akuysal, 2007; Yalım, 2009; Uzun, 2013; Karakuş, 2015).

Tablo 6. Fen kavramı ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
2006	Yüksek lisans	Çamlıbel-Çakmak, Ö.	Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi
2008	Yüksek lisans	Yurt,Ö.	Günlük yaşam etkinliklerine dayanan ev odaklı eğitim programının altı yaş çocuklarının bilimsel kavram kazanımlarına etkisinin incelenmesi
2013	Yüksek lisans	Gül Aksu, S	6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi

Tablo 6'da fen kavramları ile ilgili 3 tane yüksek lisans tezin olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde fen kavramları ile ilgili doktora tezi olmadığı görülmektedir. Yüksek lisans tezlerinde ise iki tezin çalışma grubunu 6 yaş çocukları oluştururken, bir tanesinin ise öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışmalar incelendiğinde fen kavramlarının okul öncesi dönem açısından önemli olduklarını belirtmişlerdir (Çamlıbel-Çakmak, 2006; Yurt, 2008; Gül Aksu, 2013). Ayrıca fen kavramlarının kazandırılması konusunda yapılan çalışmalarda uygulanan farklı eğitim programlarının etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır (Yurt, 2008; Gül Aksu, 2013)

Tablo 7. Dil ve kavram ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
1991	Yüksek lisans	Caferoğlu, C.	Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarının kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi
2011	Yüksek lisans	Yıldız, T.	6 Ve 8 Yaş Çocuklarında Anlam Kafesi Kurmanın Kavram Gelişimine Etkileri
2015	Yüksek lisans	Kara, İ.	TV programlarının okul öncesi öğrencilerinin dil ve kavram gelişimine katkılarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Siirt ili örneği

2016	Yüksek lisans	Çoban Söylemez, E.T.	İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi
------	---------------	----------------------	--

Tablo 7 incelendiğinde okul öncesi dönemde kavram ve dil gelişimi ile ilgili tezler görülmektedir. Tezler incelendiğinde 4 adet yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Yapılan tezlerde okul öncesi dönemde dil ve kavram gelişiminin önemi üzerinde vurgu yaptıkları belirlenmiştir (Caferoğlu, 1991; Yıldız, 2011; Kara, 2015; Çoban Söylemez, 2016). Bu alanda doktora tezi olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Zaman kavramı ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
1999	Yüksek lisans	Kurtuluş,E.	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş-altı yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla kavram (zaman kavramı) öğretilmesi
2008	Yüksek lisans	Er, N.H.	Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş türkçe dil etkinliklerinin 5- 6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi

Tablo 8 incelendiğinde zaman kavramı ile ilgili 2 adet yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde; okul öncesi dönemde yaratıcı etkinliklerin (Kurtuluş, 1999) ve Türkçe dil etkinliklerinin (Er, 2008) zaman kavramının öğretilmesinde etkili olduğu belirtilmiştir.

Tablo 9. Mekân kavramı ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
1992	Doktora	Çelen, N.	4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi
2005	Yüksek lisans	Kaya, S.	Mekân kavramlarının gelişimine yönelik çoklu ortam materyalinin okul öncesi çocuklarının kavram kazanımı üzerindeki etkisi
2016	Doktora	Koçak, Ö.	Üç boyutlu çizgi filmlerin okul öncesi kavramların mekânda konuyla ilgili kavram gelişimine etkisi

Tablo 9'a bakıldığında mekân kavramı ile ilgili 2 tane doktora tezi, 1 tane yüksek lisans tezi olmak üzere toplam 3 lisansüstü tezi olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde; kullanılan materyallerin çocukların mekân kavramına olumlu etkisi olduğu sonuçlarını verirken(Kaya, 2005; Koçak, 2016) , diğer çalışmada ise sembolik oyunun çocukların mekân kavramının gelişiminde bir işlevinin olmadığı (Çelen, 1992) sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 10. Kavram ve ölçek uyarlama çalışmaları ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
2007	Yüksek lisans	Uğurtay Üstünel, A.	Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması
2010	Doktora	Yolcu, S.	Bracken Temel Kavram Gelişimi ölçeği İfade Edici Türkçe Formunun Oluşturulması Ve Temel Kavramlarla Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

1990-2016 yılları arasında iki tane ölçek uyarlama çalışması yapıldığı dikkat çekmektedir. Bu tezlerin bir tanesi yüksek lisans, bir tanesi de doktora tezidir. Bu sonuca göre, kavramlarla ilgili ölçek uyarlama çalışmalarının yeterli olmadığı düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde ise Uğurtay Üstünel (2007) ve Yolcu

(2010) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılan ölçeklerin aynı ölçeğin farklı formlarının geçerli ve güvenilir olduğu belirlenmiş ve çalışma sonucunda farklı örneklemeler üzerinde ölçeklerin geçerliliği ve güvenilirliğinin sınanabileceğine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Tablo 11. Kavram ve oyun/ oyuncak ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
2005	Yüksek lisans	Çelik, C.	Oyun materyallerinin Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Kavram Gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi
2007	Yüksek lisans	Şahin, S.	4 yaş çocuklarının kavram edinimlerinde oyuncak odaklı ev eğitim programının etkileri

Tablo 11’de kavram ve oyun/oyuncak ile ilgili 2 adet yüksek lisans tezi olduğu görülmektedir. Çalışmalar incelendiğinde; çocuklarda kavram gelişimlerinde oyun materyali(Çelik, 2005) ve oyuncak odaklı ev eğitim programının (Şahin, 2007) etkili olduğunu belirtmişlerdir. Doktora tezi olmadığı saptanmıştır.

Tablo 12. Kavram ve okula hazır bulunuşluk ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
2003	Doktora	Uyanık Balat, G.	Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması
2010	Yüksek lisans	Sarıtaş, R.	Milli eğitim bakanlığı okulöncesi eğitim programına uyarlanmış gems (greatexplorationsinmathandsience) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi

Tablo 12’de yapılan çalışmalar incelendiğinde kavram edinimi ve hazır bulunuşluk düzeylerinin kurumda ve aile yanında kalma, anne-baba eğitim düzeyi, çocuğun okul öncesi eğitimden yararlanma durumu ve farklı sosyoekonomik düzeyde bulunan çocukların okula hazır bulunuşlukla ilgili kavram puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (Uyanık Balat, 2003). Yüksek lisans tezinde ise altı yaş çocuklarının kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan programın etkili bir program olduğunu belirtmiştir (Sarıtaş, 2010).

Tablo 13. Kavram ve farklı öğretim yöntemleri ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
1998	Yüksek lisans	Filiz, S.	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuklarının beslenme kavramlarının geliştirilmesinde öğrenme evresi yönteminin etkisi
2011	Yüksek lisans	Tepetaş, G.Ş.	6 Yaş çocuklarının Temel Kavram Bilgi düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirme Yöntemine Dayalı Bir Eğitim Uygulaması
2011	Doktora	Toran, M.	Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi
2015	Yüksek lisans	Zoroğlu, M.A.	Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı kavram karikatürlerinin geliştirilmesi ve uygulanması

Tablo 13 incelendiğinde 3 adet yüksek lisans, bir adet doktora tezi olmak üzere toplam 4 tez olduğu görülmektedir. Tezler incelendiğinde ise kullanılan öğrenme evresi yöntemin (Filiz, 1998), öyküleştirme yönteminin (Tepetaş, 2011), Montessori yönteminin (Toran, 2011) ve yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı uygulamaların çocukların kavram gelişimlerinde etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 14. Farklı eğitimlerin kavram gelişimine etkisi ile ilgili lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
1995	Doktora	Akman, B.	Anaokuluna devam eden 40-69 aylık çocukların kavram gelişimlerinde, kavram eğitiminin etkisinin incelenmesi
1999	Yüksek lisans	Çağlak, S.	Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 5-6 yaş çocuklarına beden eğitimi etkinlikleri yoluyla kavram: Enerji öğretimi
2005	Doktora	Bütün Ayhan, A.	Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi
2008	Yüksek lisans	Avşalak, K.	Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi
2012	Doktora	Çamlıbel Çakmak, Ö.	Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocuklara temel kavramların kazandırılmasında kavram eğitimi programının etkisinin incelenmesi

Tablo 14 incelendiğinde okul öncesi dönem çocuklarında çeşitli eğitim programlarının çocukların kavram gelişimine etkileri incelendiği görülmektedir. Bu tezlerden 3 tanesi doktora tezi iken iki tanesini yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Çocukların kavram gelişiminde kavram eğitiminin (Akman, 1995; Çamlıbel- Çakmak, 2012), beden eğitimi etkinliklerinin (Çağlak, 1999), bilgisayar destekli öğretimin (Bütün Ayhan, 2005), müzik eğitiminin (Avşalak, 2008) çocukların kavram kazanımlarında etkili olduklarını saptamışlardır.

Tablo 15. Okul öncesinde kavramlar ile ilgili yapılmış diğer lisansüstü tezler

Yıllar	Türü	Araştırmacı	Tezin Adı
1993	Yüksek lisans	Aydın, N.	Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi kurumlara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde yaratıcılık potansiyellerinin ve dönüştürülebilirliklerinin incelenmesi
1999	Yüksek lisans	Çıkrıkçı, S.	Çizgi filmlerin 5- 6 yaş çocuklarının kavram gelişimi ve kazanımına etkisi
2005	Yüksek lisans	Ulus, L.	Ankara il merkezinde görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarının kavram gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve eğitim programında kavram gelişimini destekleyici etkinliklere ne derece yer verdiklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi
2011	Yüksek lisans	İşnas, S.	Masal Türünün Çocuktaki Kavram Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (Cahit Zarifoğlu Örneği)

Aydın (1993) çalışmasında altı yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde uygulanan eğitim programının niteliği ile çocuğun yaratıcılık potansiyeli ve dönüştürülebilirliği arasında önemli bir ilişkinin olduğunu, Çıkrıkçı (1999) çizgi filmlerin 5-6 yaş çocuklarının kavram gelişimi ve kazanımında etkili olduğunu, Ulus (2005), Sırasıyla en çok yer verilen kavramların sayı, renk, şekil, duyu kavramları ile karşıt kavramlar olduğu, kazandırmakta güçlük yaşanan kavramların ise, zaman, yön, sayı, şekil kavramları ile karşıt kavramlar olduğunu ve öğretmenlerin kavram gelişimini destekleyici olarak çoğunlukla her gün okuma yazmaya hazırlık çalışmalardan, en az ise ise rutin etkinlikler ve müzik etkinliklerini olduğunu, İşnas (2011) ise çalışmasında masalların çocuktaki kavram gelişimi üzerinde olumlu etkilediğini saptamışlardır.

SONUÇ

Okul öncesi eğitimde kavramlar ile ilgili 1990-2016 yılları arasında yapılan çalışmaların incelenmesi sonucunda bu yıllar arasında 31 yüksek lisans, 8 doktora tezi olmak üzere toplam 39 tane lisansüstü tez yapıldığı belirlenmiştir. Bu sayı YÖK veri tabanında kavramlar konusunda yapılan tüm tezlerin %5'ine karşılık gelmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimi alanında kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tez çalışmalarının sınırlı sayıda olduğu göstermektedir.

Çalışmalarda matematik kavramı, mekân kavramı, oyun/oyuncak, fen kavramı, dil ve kavram, zaman kavramı, kavram okula hazırbulunuşluk, kavram ve farklı öğretim yöntemleri ve ayrıca ölçek uyarlama çalışmalarına ayrıca ölçek uyarlama çalışmalarına yer verildiği belirlenmiştir.

Yapılan tez çalışmaları yıllara göre incelendiğinde kavramlar konusunda yapılan lisansüstü tez çalışmalarında ciddi bir artış olduğu tespit edilmiştir. Bunun la birlikte bu konuda en fazla lisansüstü çalışmanın yapıldığı kurumun Gazi Üniversitesi olduğu görülmüştür.

Lisansüstü tezlerde en fazla nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmüştür. Karma ve nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı çalışma sayısının sadece 2 olması dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırmalarda daha derinlemesine bilgi edinmek için nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı yöntemlerin tercih edilmesinin alana daha fazla katkı sağlayacağı söylenebilir.

Çalışma grubu olarak en fazla “çocuklarla” çalışıldığı tespit edilmiştir.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde, en fazla matematik kavramı çalışıldığı görülmüştür. Ayrıca fen kavramı, zaman kavramı ve dil-kavram ile ilgili tezlerde sadece yüksek lisans tezi yapıldığı; hiç doktora tez çalışması kapsamında çalışmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan çalışmaların sonuçları incelendiğinde ise, okul öncesi eğitimde çocukların kavramların kazanılmasının önemli olduğu, çocuklarda kavram gelişimlerine yönelik çeşitli eğitim programlarının, etkinliklerin ve farklı öğretim yöntemlerinin çocukların kavram gelişimlerine olumlu katkılar sağladığı vurgulanmıştır.

Sonraki araştırmalarda nitel araştırma yöntemlerinin de kullanıldığı çalışmaların, doktora düzeyinde daha fazla çalışmanın, ölçek uyarlama ve geliştirme çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

Ahi, B., Kıldan, A.O. (2013). Türkiye’de Okul Öncesi Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi (2002-2011), Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Yıl 13, Sayı 27, 23 – 46

Alisinanoğlu, F., Özbey, S., Kahveci, G. (2007). Okul Öncesinde Fen Eğitimi. (Birinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Arı, M., Üstün, E. ve Akman, B.. (1994). 4-6 Yaş anaokuluna giden ve gitmeyen çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması, 10. Ya-Pa Okulöncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Seminer Kitabı, YA-Pa Yayınları, 197-214.

Akman, Berrin. (1995). Anaokuluna Devam Eden 40–69 Aylık Çocukların Kavram Gelişimlerinde, Kavram Eğitiminin Etkisinin İncelenmesi. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara

- Asfuroğlu, B. (1990). Anasınıfına devam eden 5-6 yaş çocuklarına üçgen, daire ve kare kavramlarının kazandırılması. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi: Adana
- Avşalak, K. (2008). Okul öncesi dönem 60-72 aylık çocuklara uygulanan müzik eğitiminin kavram gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Aydın, N. (1993). Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi kurumlara bağlı okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş grubu çocuklarının kavram eğitiminde yaratıcılık potansiyellerinin ve dönüştürülebilirliklerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Aydoğan Akuyal, S. (2007). 6 yaş çocuklarının geometrik Şekil ve sayı kavramlarının gelişiminde kavram eğitim programının etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi: Aydın
- Boehm, A. E. (2000) . Boehm-R Boehm Test of Basic Concepts Revised Manual. U.S.A: San Antonio, The Psychological Corporation. Harcourt Assessment Company
- Bütün Ayhan, A. (2005). Anaokuluna devam eden altı yaş grubundaki çocukların kavram gelişiminde bilgisayar destekli öğretimin etkisinin incelenmesi, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara
- Çağlak, S. (1999). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden 5-6 Yaş Çocuklarına Beden Eğitimi Yoluyla Kavram Öğretimi. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Caferoğlu, C. (1991). Anaokuluna devam eden 3-4-5 yaş çocuklarının renk ve büyüklük kavramlarının kavram bilgisi ve sözel ifade yönünden karşılaştırmalı olarak incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Çamlıbel-Çakmak, Ö.(2006). Okul öncesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi: Bolu
- Çamlıbel-Çakmak, Ö.(2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-71 aylık çocuklara temel kavramların kazandırılmasında kavram eğitimi programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi : Konya
- Çelen, N. (1992). 4-6 yaş çocuklarının sayı ve mekân korunumu kazanmasında sembolik oyunun işlevi. Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi : Ankara
- Çelik, C. (2005). Oyun materyallerinin Okul Öncesi Eğitim Çağındaki Çocukların Kavram Gelişimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi : Konya
- Çıkrıkçı,S.(1999). Çizgi filmlerin 5- 6 yaş çocuklarının kavram gelişimi ve kazanımına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara
- Çoban Söylemez, E.T. (2016). İkinci dil eğitimi alan ve almayan okul öncesi dönem çocuklarının dil ve kavram gelişimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Dere, H. (2000). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına bazı matematik kavramlarını kazandırmada yapılandırılmış ve geleneksel yöntemlerin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara
- Er, N.H. (2008). Zaman kavramıyla zenginleştirilmiş türkçe dil etkinliklerinin 5- 6 yaş çocuklarında zaman kavramı gelişimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi : Konya
- Filiz,S. (1998). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 4-6 yaş çocuklarının beslenme kavramlarının geliştirilmesinde öğrenme evresi yönteminin etkisi. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Gül Aksu, S. (2013). 6 yaş çocuklarının canlı-cansız kavramları edinimine duyu temelli eğitim programının etkisi Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi: Antalya
- İrkörücü, S. (2006). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 6 yaşındaki çocuklara uygulanan ev odaklı matematiksel destek programının çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara
- İşnas, S. (2011). Masal Türünün Çocuktaki Kavram Gelişimine Etkisi Üzerine Bir Araştırma (Cahit Zarifoğlu Örneği). Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi: Afyon

- Kara, İ. (2015). TV programlarının okul öncesi öğrencilerinin dil ve kavram gelişimine katkılarının öğretmen görüşleri açısından incelenmesi: Siirt ili örneği. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi : Konya
- Karakuş, H. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin matematiksel gelişimine ilişkin inanışları ile çocukların matematik kavram kazanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kaya, S. (2005). Mekân kavramlarının gelişimine yönelik çoklu ortam materyalinin okul öncesi çocuklarının kavram kazanımı üzerindeki etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi: Ankara
- Koçak, Ö. (2016). Üç boyutlu çizgi filmlerin okul öncesi kavramların mekanda konumla ilgili kavram gelişimine etkisi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi: Erzurum
- Kurtuluş, E. (1999). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocuklarına yaratıcı etkinlikler yoluyla zaman kavramının öğretilmesi. Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Li, X., Atkins, M. S. (2004) . Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development. Pediatrics Vol. 113 No. 6 1715–1722. <http://pediatrics.aappublications.org/cgi/content/abstract/113/6/1715> (19.02.2009)
- Manocha, A., Narang, D. (2004). Concept development status of rural preschoolers. Journal of Human Ecology, 16(2): 113-118.
- Prater, M. A. (1993). Teaching concepts: procedures for the design and delivery of instruction. Remedial and Special Education, 14(5), 51-66.
- Sancak, Ö. (2003). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden 6 yaş çocuklarına sayı ve şekil kavramlarının kazandırılmasında bilgisayar destekli eğitim ile geleneksel eğitim yöntemlerinin karşılaştırılması. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara
- Sarıtaş, R. (2010). Milli eğitim bakanlığı okulöncesi eğitim programına uyarlanmış gems (great explorations in math and science) fen ve matematik programının anaokuluna devam eden altı yaş grubu çocukların kavram edinimleri ve okula hazır bulunuşluk düzeyleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi: Ankara
- Senemoğlu, N. (2000). Gelişim Öğrenme Öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi
- Şahin, S. (2007). 4 yaş çocuklarının kavram edinimlerinde oyuncak odaklı ev eğitim programının etkileri. İnönü Üniversitesi: Malatya
- Tepetaş, G.Ş. (2011). 6 Yaş çocuklarının Temel Kavram Bilgi düzeylerini Desteklemeye Yönelik Öyküleştirmeye Yönelik Bir Eğitim Uygulaması. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi: Ankara
- Toran, M. (2011). Montessori yönteminin çocukların kavram edinimi, sosyal uyumları ve küçük kas motor becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Uğurtay Üstünel, A. (2007). Bracken Temel Kavram Ölçeği Gözden Geçirilmiş Formu'nun Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Ulus, L. (2005). Ankara il merkezinde görev yapan anaokulu ve anasınıfı öğretmenlerinin 5-6 yaş çocuklarının kavram gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri ve eğitim programında kavram gelişimini destekleyici etkinliklere ne derece yer verdiklerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Uyanık- Balat, G. (2003). Altı yaş grubu korunmaya muhtaç ve ailesinin yanında kalan çocukların okula hazır bulunuşluk ile ilgili temel kavram bilgilerinin karşılaştırılması, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi: Ankara
- Uzun, A. (2013). Aile katılımı odaklı matematik destek programının okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60-72 aylık çocukların matematiksel kavram edinimine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi : Çanakkale
- Ülgen, G. (1996). Kavram Geliştirme. İkinci Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Ürkün, M (1992). Okulöncesi dönemde 4-5 yaşlarındaki çocuklara uygulanan matematiksel kavramlara dayalı destekleyici eğitim modelinin yaş ve cinsiyete göre etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü
- Üstün, E., Akman, B. (2003) . Üç Yaş Grubu Çocuklarda Kavram Gelişimi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 24. 137-141.
- Yalım, N. (2009). 6 yaş çocuklarında matematiksel şekil algısı ve sayı kavramının gelişiminde drama yönteminin etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi : Konya
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 37(1). S.78-97.
- Yıldız, T. (2011). 6 Ve 8 Yaş Çocuklarında Anlam Kafesi Kurmanın Kavram Gelişimine Etkileri. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi: İstanbul
- Yoleri, S. (2010). Bracken Temel Kavram Gelişimi ölçeği İfade Edici Türkçe Formunun Oluşturulması Ve Temel Kavramlarla Kişilerarası Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Marmara Üniversitesi: İstanbul
- Yurt, Ö. (2008). Günlük yaşam etkinliklerine dayanan ev odaklı eğitim programının altı yaş çocuklarının bilimsel kavram kazanımlarına etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Zoroğlu, M.A. (2015). Okul öncesi dönemdeki çocuklara yönelik yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı kavram karikatürlerinin geliştirilmesi ve uygulanması. Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi: Rize

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.420004

ÖĞRETİM ELEMANLARININ TEKNOPEĞAGOJİK EĞİTİM YETERLİKLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ: ARDAHAN ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

300

Öğr. Gör. Eser KARADENİZ¹
Dr. Öğr. Üyesi Alper ŞİMŞEK²

Özet

Son yıllarda öğretim ortamlarına teknolojinin entegrasyonuna yönelik yürütölen uygulama ve araştırmaların önemi giderek artmıştır. Özellikle ölkemizde son yıllarda MEB (Milli Eğitim Bakanlığı) bünyesinde yüksek bütçelere sahip teknoloji entegrasyonu projeleri yürütölmektedir. Bu uğraşların temelinde teknolojinin sahip olduğu eğitsel ve motivasyonel özelliklerin öğrenmenin gerçekteşmesi adına doğurduğu yeni fırsatların farkına varılmasıdır. Yapılan maddi yatırımların karşılığını bulması ve öğrencilere yeni öğrenme deneyimleri oluşturabilmek adına MEB bünyesinde öğretmenlere teknolojinin öğretim süreçlerinde etkin kullanımına yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenmektedir. Tüm bu çabalar akla yükseköğretim düzeyinde öğretim faaliyetlerini yürüten öğretim elemanlarının teknolojiyi öğretim süreçlerindeki kullanım durumlarının nasıl olduğu sorusunu getirmektedir. Öğretim elemanlarının eğitim teknolojilerinin derse entegrasyonundaki görüşleri ya da yeterlik düzeyleri araştırılması gereken önemli bir durumdur. Bu bağlamda öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterlikleri, bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım düzeyleri ile farklı değişkenler açısından incelenmiştir. Tarama yönteminin kullanıldığı bu araştırmaya Ardahan Üniversitesinin farklı birimlerindeki 2017 - 2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde görev yapan 101 öğretim elemanı dahil edilmiştir. Veri toplama aracı olarak tarafından geliştirilen teknopedagojik eğitim yeterlik ölçeği (Kabakçı Yurdakul vd., 2012) ile bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım yeterlilik ölçeği (Şimşek, 2014) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretim elemanlarının teknopedagojik eğitim yeterlik düzeylerinin ileri düzeyde ve bilişim teknolojileri kullanım yeterlikleri orta düzeyde olduğu, bu durumun öğretim elemanlarının unvanları, deneyimleri ve eğitim durumları açısından anlamlı bir fark oluşturmadığı görölmüştür. Ön lisans düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleri, lisans düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarına göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Teknopedagojik Eğitim, Teknoloji Entegrasyonu, Öğretim Elemanları.

¹ Sorumlu yazar/ Corresponding author, eserkaradeniz@ardahan.edu.tr, Ardahan Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu

² alpersimsek@ktu.edu.tr, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi

ANALYSIS OF TECHNO-PEDAGOGIC EDUCATIONAL EFFICIENCY OF ACADEMIC STAFF VIA DIFFERENT VARIANTS: ARDAHAN UNIVERSITY CASE

Abstract

In recent years, the importance of research and practice towards the integration of technology into education has been increasing. In our country particularly, many projects by Ministry of National Education (MNE) about technological integration are allocated big budgets, and these projects are put into practice. The main reason for this is an awareness of new facilities about the educational and functional features technology has. In order that these investments can be made profitable on the part of students and that new learning experiences can be devised, MNE offer many in-service training for teachers working in state schools. All these efforts require us to ask how the academic staff in universities incorporate technology into their teaching activities. In this regard, techno-pedagogic educational competencies of academic staff and their levels of using technology and communication facilities have been measured using different variants. Into this research, where screening method is used, 101 teaching personnel from Ardahan University, who worked during the Autumn semestre of 2017-2018 educational year, have been included. Techno-pedagogic education scale (Kabakçı, Yurdakul, and co.) and information and communication use efficiency scale (Şimşek, 2014) are used as means of collecting data. According to the results of the research, it is seen that the proficiency levels of technopedagogical education of the academicians are at an advanced level and the proficiency of using technology is intermediate level, and this does not make a meaningful difference in terms of teaching staff, experience and education. The TPAB qualifications of the academicians working at the Vocational Schools are higher than those of the academicians working at the Graduate Schools.

Keywords: Techno-pedagogic Education, Technology Integration, Academic Staff

GİRİŞ

Son yıllarda öğrencilerin sahip olması gereken 21.yy becerilerinin neler olması gerektiği, ülkemizde (MEB, 2018) ve yurt dışında (ISTE, 2018) eğitsel faaliyetlerin planlanmasına ve programlanmasına ilişkin karar alıcı kurumların raporlarında açıkça görülebilir. MEB'in ve ISTE'nin yayınladıkları 21.yy öğrencilerinin profillerine ilişkin yeterlilikler incelendiğinde Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri ana teması içinde bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı başlıkları altında teknolojiyi günlük ve mesleki hayatlarında etkin kullanabilen bireyler şeklinde tanımlandıkları görülmektedir.

Öğrenci yeterliklerine ilişkin benzer bir durumun öğretmenler içinde tanımlandığı bu raporlarda açıkça görülmektedir (MEB,2018; ISTE,2018). Farklı iş ortamlarında görev alan her birey belirli öğretim süreçlerini tamamlayarak mezun olmaktadır. Bu süreçte bireyler farklı öğretim ortamlarında birçok öğretmenle ya da öğretim elemanı ile etkileşim kurmakta ve bu eğitimcileri teknoloji kullanımı konusunda rol model olarak alabilmektedirler (Chen, 2010; Judge ve Q'Bannon, 2007). Sosyal öğrenme kuramına göre, birey doğrudan öğrenmenin yanında, çoğu şeyi de başkalarını gözlemleyerek öğrenebilmektedir (Bandura, 1977). Bu bağlamda öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının yürüttükleri öğretim süreçlerine teknolojiyi etkili biçimde entegre ederek eğitsel faaliyetleri gerçekleştirmeleri oldukça önem arz etmektedir. Özellikle öğretmenlerin teknolojiyi etkin kullanabilmeleri adına beceri kazanımları lisans süresince kendilerine verilen ilgili dersler süresince yada daha sonra düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarıyla verilmeye çalışılmaktadır (Goktas vd. 2009). Fakat düzenlenen hizmet içi eğitimlerin etkililiğine ilişkin sorunlar devam etmektedir (Demiraslan ve Usluel, 2005; Kokoç, 2012)

Öğretmenlerin teknoloji kullanımlarına yönelik izlenilen aktif süreçlerin aksine lisans ve ön lisans düzeyinde öğretmen yetiştiren kurumlarda ve farklı meslek alanlarına insan gücü sağlayan kurumlarda görev yapan akademisyenlerin yürüttükleri öğretim süreçlerinde teknolojiyi entegre etme durumları çok iyi bilinmemektedir. Teknoloji entegrasyonu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, öğretim ortamlarına teknolojinin etkili bir şekilde dahil edilebilmesinin teknoloji, konu alanı ve öğretim metotları arasındaki ilişkiyi bilme ve bu kapsamda kullanabilmekten geçtiği anlaşılmaktadır (Canbazoğlu Bilici, 2012; Şimşek, 2014). İfade edilen bu becerileri sergileyebilen öğretim elemanlarının ise bugünün öğrencileri yarın

çalışanlarına teknoloji kullanımı bağlamında rol model olabilmeleri oldukça önem arz etmektedir.

Teknolojinin eğitim ortamlarına etkili biçimde entegrasyonuna ilişkin çalışmalar incelendiğinde özellikle son yıllarda Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) kavramı öne çıkmaktadır (Koehler ve Mishra, 2008; Angeli ve Valanides, 2009; Kabakçı, Yurdakul ve Çoklar, 2012). TPAB bir çok çalışmada öğretim ortamlarına teknolojinin etkin biçimde dahil edilebilmesi için gerekli olan yeterlik olarak açıklanmaktadır (Voogt ve diğ., 2012; Yadigaroglu, 2014).

Bu kapsamda bu araştırmanın amacı, toplumun ihtiyaç duyduğu bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir görevi olan öğretim elemanlarının teknoloji okuryazarlıkları ile teknolojiyi etkin şekilde öğretim süreçlerine dahil edebilmelerinin bir gerekliliği olan teknolojik pedagojik alan bilgilerinin (TPAB) belirlenmesidir.

Araştırma Soruları

Çalışmada aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır: Öğretim elemanlarının,

- Bilişim teknolojileri kullanım yeterlikleri (BTKY) ne düzeydedir?
- Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterlikleri ne düzeydedir?
- BTKY ile TPAB düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- TPAB yeterlikleri ile görev yaptıkları birim arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- TPAB yeterlikleri Pedagojik içerikli ders alma durumlarına arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- TPAB yeterlikleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- TPAB yeterlikleri ile unvanları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- TPAB yeterlikleri ile eğitim durumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmada öğretim elemanlarının bilgisayar okuryazarlıkları ve teknolojik pedagojik alan bilgileri betimsel tarama yöntemi kullanılarak farklı değişkenler bağlamında araştırılmıştır.

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Veriler 2017-2018 güz yarıyılında Ardahan Üniversitesinde ilgili katılımcılardan gönüllülük esasına göre toplanmıştır. İlgili süreçte araştırmacılar katılımcılar ölçeklerin daha hassas biçimde doldurulması amacıyla yüz yüze iletişim kurmuşlardır.

Yürütülen araştırmada veri toplama araçları olarak Kabakçı Yurdakul ve arkadaşlarının geliştirdikleri 33 sorudan oluşan Teknopedagojik Eğitim Yeterlilik (TPACK deep) Ölçeği (2012) ve Şimşek'in (2014) geliştirmiş olduğu 24 sorudan oluşan Bilgi ve İletişim Kullanım Yeterlilik(BTKY) Ölçeği kullanılmıştır. Her iki ölçekte 5'li likert yapıda olup Cronbach's alpha güvenilirlik katsayıları yürütülen bu çalışmada elde edilen veriler için sırayla 0.97 ve 0.95 olarak bulunmuştur.

TPAB ölçeğine ilişkin yapılan normallik testinde Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri ise sırasıyla -0,31 ile -0,22 olarak bulunmuştur. Bu verilere göre setimiz normale yakın olmakla beraber normalden daha dik bir dağılıma işaret etmektedir. Çarpıklık değerinin negatif olması ise veri setimizde büyük değerlerin fazlalıkta olduğunu işaret etmektedir.

BTKY Ölçeğine ilişkin yapılan normallik testinde Kurtosis (Basıklık) ve Skewness (Çarpıklık) değerleri ise sırasıyla 0,07 ile -0,49 olarak bulunmuştur. Elde edilen basıklık

değerinin sıfıra yakın olması normal bir dağılıma işaret etmektedir. Çarpıklık değerinin negatif olması ise veri setimizde büyük değerlerin fazlalıkta olduğunu işaret etmektedir. Yürütülen araştırmada ele alınan araştırma soruları paralelinde katılımcıların iki ayrı ölçekten aldıkları ortalama puanlar üzerinden BTKY ve TPAB yeterlikleri belirlenmiştir.

Ayrıca araştırmada ifade edilen araştırma sorularına yanıt aramak için bağımsız gruplar T-Testi ile Tek yönlü Anova gibi parametrik testler ile BTKY-TPAB arasındaki ilişki için korelasyon testi yapılmıştır. Yapılan tüm hesaplamalar SPSS istatistiksel veri analiz programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir.

Örneklem

Yürütülen bu araştırma Ardahan Üniversitesinin farklı birimlerindeki 2017 - 2018 eğitim öğretim yılının güz döneminde görev yapan 100 öğretim elemanından oluşturmaktadır.

Araştırmanın katılımcılarının özellikleri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de gösterilmiştir.

Table 1 Katılımcıların Özellikleri

Değişken	Özellik	f	%
Cinsiyet	Kadın	32	32
	Erkek	68	68
Hizmet Yılı	1-3 yıl	7	7
	3-5 yıl	16	16
	5-7 yıl	29	29
	7-9 yıl	21	21
	10+ yıl	27	27
Eğitim Durumu	Lisans	4	4
	Yüksek Lisans	35	35
	Doktora	61	61

303

Table 2 Katılımcıların Unvanları

Değişken	Özellik	f	%
Unvan	Prof. Dr.	5	5

	Doç. Dr.	6	6
	Dr. Öğr. Üyesi	31	31
	Öğr. Gör. Dr.	9	9
	Arş. Gör. Dr.	2	2
	Öğr. Gör.	26	26
	Arş. Gör.	20	20

Table 3 Katılımcıların Akademik Birimleri

Değişken		Özellik	f	%
Birim	4 yıllık	Güzel Sanatlar Fakültesi	8	8
		İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi	10	10
		İnsani Bilimler ve Edebiyat Fakültesi	31	31
		Mühendislik Fakültesi	12	12
		Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu	8	8
		Sağlık Bilimleri Yüksekokulu	5	5
		Rektörlük Ortak dersler koordinatörlüğü	4	4
		Toplam	78	78
	2 yıllık	Göle Meslek Yüksekokulu	3	3
		Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu	1	1
		Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu	10	10
		Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu	8	8
		Toplam	22	22

Bulgular

1. Öğretim Elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanım Yeterlikleri (BTKY) Ne Düzeydedir?

Yapılan araştırmada Bilişim Teknolojileri Kullanım Yeterliği Ölçeğine ilişkin verimizin tanımlayıcı istatistikleri belirlenmiş ve buna göre serimizin ortalaması 3,44 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretim elemanlarının bilişim teknolojileri kullanım yeterlikleri ölçme aracıyla tanımlanan 2,34-3,67 aralığında orta düzeyde olduğu söylenebilir.

2. Öğretim Elemanlarının Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlikleri Ne Düzeydedir?

TPAB ölçeğine ilişkin verimizin tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre ise serimizin ortalaması 3,75 olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre öğretim elemanlarının teknopedagojik yeterlilik düzeyleri ölçme aracıyla tanımlanan 3,68 - 5,00 aralığında ileri düzeyde olduğu söylenebilir.

3. BTKY ile TPAB düzeyleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Table 4

Korelasyon			
		BTKY	TPAB
BTKY	Pearson Correlation	1	,594**
	Sig. (2-tailed)		,000
	N	100	100
TPAB	Pearson Correlation	,594**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	
	N	100	100

Tablo 4'e göre katılımcıların bilişim teknolojileri kullanım yeterlikleri ile teknopedagojik alan bilgisi yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir, $r=0.594$, $p<.01$. Buna göre katılımcıların bilişim teknolojileri kullanım yeterlikleri arttıkça teknopedagojik alan bilgisi yeterliklerinin arttığı söylenebilir. $R^2=0.35$ dikkate alındığında teknopedagojik alan bilgisi yeterliliğindeki toplam varyansın %35'inin katılımcıların bilişim teknolojileri kullanım yeterliklerinden kaynaklandığı söylenebilir.

4. TPAB Yeterlikleri İle Görev Yaptıkları Birim Arasında Anlamlı Bir İlişki Var Mıdır?

Table 5

Görev Düzeyi	N	\bar{X}_{ort}	S	sd	t	p
Lisans	74	3.67	.58	98	2.22	.029

Ön lisans	26	3.98	.65			
------------------	----	------	-----	--	--	--

Katılımcıların TPAB yeterlikleri görev yapılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(98)=2,22$, $p<0.05$. Buna göre ön lisans düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleri ($X_{ort}=3.98$), lisans düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarına göre ($X_{ort}=3.67$) daha yüksektir. Kısaca ortaya çıkan anlamlı durum önlisansa göre görev yapan öğretim elemanları lehinedir.

5. Öğretim Elemanlarının TPAB Yeterlikleri Pedagojik İçerikli Ders Alma Durumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Table 6

Ders Alma Durumu	N	X_{ort}	S	sd	t	p
Evet	59	3.88	.54	98	2.66	.009
Hayır	41	3.56	.66			

Katılımcıların TPAB yeterlikleri daha önce pedagojik içerikli ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir, $t(98)=2,66$, $p<0.05$. Buna göre daha önce pedagoji içerikli ders alan öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleri ($X_{ort}=3.88$), almayan öğretim elemanlarına göre ($X_{ort}=3.56$) daha yüksektir.

6. Öğretim Elemanlarının TPAB Yeterlikleri İle Mesleki Deneyimleri Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Table 7

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	2.25	4	.514	1.384	.245
Grupları içi	35.32	95	.372		
Toplam	37.35	99			

Analiz sonuçları öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleriyle deneyimleri arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

7. TPAB Yeterlikleri İle Unvanları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Table 8

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.33	2	.668	1.798	.171
Grupları içi	36.02	97	.371		
Toplam	37.35	99			

Analiz sonuçları öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleriyle görev unvanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

8. Öğretim Elemanlarının TPAB Yeterlikleri İle Eğitim Durumları Arasında Anlamlı Bir İlişki Var mıdır?

Table 9

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1.13	2	.568	1.521	.224
Grupları içi	36.22	97	.373		
Toplam	37.35	99			

Analiz sonuçları öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleriyle eğitim durumları (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora) arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

SONUÇ

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının Bilişim Teknolojileri Kullanım Yeterlik düzeylerinin ($X_{ort}=3,44$) orta düzey ve olumlu yönde olduğunu şeklinde açıklanabilir. Ege ve Sezer'e göre (2002) Bilişim teknolojileri, öğretim elemanlarının ve eğitimcilerin verimliliğini arttırmakta ve çok daha kısa zamanda daha az çaba harcayarak, daha kaliteli çıktı ve sonuç alabilmelerine imkân tanımaktadır. Bu bağlamda söz konusu teknolojilerin kullanımlarını arttırmak için öğretim elemanlarının bu konuda üniversite içinde oluşturulabilecek teknoloji destek ofisleriyle desteklenebilir. Özellikle teknoloji içerikli materyal hazırlamada destek ofisi aktif olarak çalışabilir.

Araştırma sonuçları öğretim elemanlarının Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB) Yeterlilik düzeylerinin ($X_{ort}=3,75$) ileri düzeyde olduğunu şeklinde açıklanabilir. Bu çalışmada öğretim elemanlarının TPAB Yeterlilik düzeylerinin ileri düzeyde olması, öğretim elemanlarının öğretme-öğrenme süreçlerinde teknolojiye yararlandıkları ya da etkin biçimde yararlanabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Kabakçı Yurdakul (2011)'un Türkiye'nin yedi farklı devlet üniversitesinden 3105 öğretmen adayı ile TPAB eğitim yeterliği ölçeği kullanarak gerçekleştirdiği çalışmada, öğretmen adaylarının kendilerini teknopedagojik eğitim yeterliği açısından ileri düzeyde gördükleri şeklindeki bulguya ulaşmıştır.

Bilişim teknolojileri kullanım yeterlikleri (BTKY) ile Teknopedagojik Alan Bilgisi (TPAB) yeterlikleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile öğretim elemanlarının Bilişim teknolojileri kullanım yeterlikleri yükseldikçe Teknopedagojik Alan Bilgisi yeterlik düzeylerinin de yükseldiği söylenebilir. Bu bulgu alanyazındaki benzer araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Haelermans ve Blank, 2012; Hermans, Tondeur, van Braak ve Valcke, 2008; Kaya ve Usluel, 2011; Lai ve Chen, 2011; Loogna, Kruusvall ve Ümarik, 2012).

TPAB kavramı incelendiğinde ana bileşenlerden birisi de teknoloji bilgisi (TB) olduğu görülmektedir. Bu konuda yapılmış daha önceki araştırmalarda da teknoloji bilgisinin TPAB'ni desteklediği ifade edilmektedir (Niess, 2005; Koehler ve Mishra, 2008).

Öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleri görev yapılan yere göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ön lisans düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleri ($X_{ort}=3.98$), lisans düzeyinde görev yapan öğretim elemanlarına göre ($X_{ort}=3.67$) daha yüksektir. Bu durumun ön lisans düzeyindeki bölümlerin (Bilgisayar Programcılığı, Elektrik, Muhasebe, Tıbbi Dokümantasyon ve Sekreterlik) büyük oranda teknik bilimler ve sağlık bilimler, lisans düzeyindeki bölümlerin (Edebiyat, Tarih, Sosyoloji, İktisat, İşletme) ise büyük oranda sosyal bilimler oluşundan kaynaklı ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Ayrıca ön lisans düzeyinde eğitim veren öğretim elemanlarının lisans eğitimi veren öğretim elemanlarına göre daha genç oluşu bu durumu ortaya çıkardığı şeklinde yorumlanabilir. Gerçekleştirilen diğer araştırmalarda (Akkoyunlu ve Soylu, 2010; Şad ve Nalçacı, 2015; Tınmaz, 2004; Usta ve Korkmaz, 2010) da sayısal branşlardaki öğretim elemanlarının teknolojiye yönelik yeterlik ve algılarının sözel bölümlerdeki öğretim elemanlarına göre yüksek olduğunu vurgulanmıştır.

Lee ve Tsai'nin (2010) yaptığı araştırmada daha yaşlı ve deneyimli öğretmenlerin TPAB yeterlilik seviyelerinin genç öğretmenlere göre daha az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda sözel bölümlerde görev yapan öğretim elemanlarına ve 50 yaş ve üstü öğretim elemanlarına teknoloji bilgisi desteği sunulabilir.

Öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleri daha önce pedagojik içerikli ders alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Buna göre daha önce pedagoji içerikli ders alan öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleri ($X_{ort}=3.88$), almayan öğretim elemanlarına göre ($X_{ort}=3.56$) daha yüksektir. Mishra ve Koehler'e (2011) göre öğretmenin geliştirmesi gereken özellikler olarak içerik bilgisinin, pedagojik tekniklerin ve teknolojik araçların kendi sınıflarında nasıl kullanılması gerektiğini gösteren bilgi, yeterlik ve becerilerin toplamı olduğunu ifade etmektedirler.

Pedagoji eğitimini daha önce almamış öğretim elemanlarının bu eksikliklerini çalıştıkları kurumları tarafından giderilmesi durumunda TPAB yeterliklerine de etki edeceği düşünülmektedir.

Öğretim elemanlarının TPAB yeterlikleriyle mesleki deneyimleri, TPAB yeterlikleriyle eğitim durumları (Lisans, Yüksek Lisans, Doktora), TPAB yeterlikleriyle unvanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuca göre mesleki deneyimleri, eğitim durumları, unvanları farklı olan araştırma görevlileri, öğretim görevlileri, doktor öğretim üyesi, doçent ve profesörlerin teknopedagojik eğitim yeterlikleri bakımından benzer özellik göstermektedir.

Bu çalışmada unvan bakımından en fazla doktor öğretim üyesi %32 katılımcı olarak yer almıştır. Profesör %5 olduğu düşünülürse farklı akademik birimlerde daha fazla sayıda ileri düzey ünvanlı katılımcılarla yapılacak çalışmaların daha anlamlı sonuçlar verebileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Akkoyunlu, B. ve Soylu, M.Y. (2010) Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. Türk Kütüphaneciliği, 24(4), 748–768.

Angeli, C. ve Valanides, N. (2009). Epistemological and methodological issues for the conceptualization, development, and assessment of ICT–TPCK: Advances in technological pedagogical content knowledge (TPCK). Computers & Education, 52, 154–168.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71–81). New York: Academic Press. 18 Haziran 2015 tarihinde <http://p20motivationlab.org> adresinden erişilmiştir.

Canbazoglu Bilici, S. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Özyeterlilikleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chen, R. (2010). Investigating models for preservice teachers' use of technology to support student-centered learning. *Computers & Education*, 55(1), 32-42.

Demirarslan, Y. & Usluel, Y.K. (2008) ICT integration processes in Turkish schools: Using activity theory to study issues and contradictions, *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(4), 458-474.

Haelermans, C. & Blank, J., L., T. (2012) Is a schools' performance related to technical change?—A study on the relationship between innovations and secondary school productivity, *Computers & Education*, 59, 884-892.

Hermans, R, Tondeur, J., van Braak, J. & Valcke, M. (2008) The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers, *Computers & Education*, 51, 1499–1509.

Kabakçı Yurdakul, I. (2011). Öğretmen adaylarının teknopedagojik eğitim yeterliliklerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımları açısından değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40, 397–408.

Kabakçı Yurdakul, I., Odabaşı, H., F., Kılıçer, K., Çoklar, A., N., Birinci, G. & Kurt, A., A. (2012) The development, validity and reliability of TPACK-deep: A technological pedagogical content knowledge scale, *Computers & Education*, 58, 94-977.

Kaya, G. & Usluel, Y.K. (2011) Öğrenme-öğretme süreçlerinde BİT entegrasyonunu etkileyen faktörlere yönelik içerik analizi, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 48-67.

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008). Introducing technological pedagogical knowledge. In AACTE (Eds.). *The Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*. Routledge/Taylor & Francis Group for the American Association of Colleges for Teacher Education.

Kokoç, M. (2012). Karma mesleki gelişim programı sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi deneyimleri üzerine bir çalışma. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Lai, H. & Chen, C. (2011) Factors influencing secondary school teachers' adoption of teaching blogs, *Computers & Education*, 56, 948-960.

Lee, M.H. ve Tsai, C.C. (2010). Exploring teachers' perceived self efficacy and technological pedagogical content knowledge with respect to educational use of the world wide web. *Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences*, 38(1), 1-21.

Loogma, K., Kruusvall, J. & Ümarik, M. (2012) E-learning as innovation: Exploring innovativeness of the VET teachers' community in Estonia, *Computers & Education*, 58, 808–817.

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.

Şad, S. N. ve Nalçacı, Ö. İ. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 177–197.

Şimşek, A. (2014). Fizik Öğretmen Adaylarının Teknolojik Pedagojik Alan Bilgileri Gelişiminin İncelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Tınmaz, H. (2004). An assessment of preservice teachers' technology perception in relation to their subject area. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Usta, E. ve Korkmaz, Ö. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar yeterlikleri ve teknoloji kullanımına ilişkin algıları ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1335–1349.

www.meb.gov.tr/earged/earged/21.%20yy_og_pro.pdf

<https://www.iste.org/standards/for-students>

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419793

28 ŞUBAT 1997 “POST-MODERN” ASKERİ MÜDAHALESİ VE MEDYA

Dr. Barış ERTEM¹

Özet

1996 yılında Necmettin Erbakan'ın, “Refah-Yol” Koalisyon Hükümetinin başında Başbakan olarak göreve başlaması, ordu, bürokrasi ve medya içerisinde eskiden beri muhafazakâr siyaset ve siyasilere tepkili olan “lâik” kesimlerin rahatsız olmasına neden olmuştur. Bu tarihten itibaren, Erbakan Hükümeti'nin demokrasi-dışı yöntemlerle iktidardan uzaklaştırılmasına yönelik bir süreç başlatılmış, bu süreçte ordu içerisindeki müdahale yanlısı komuta kademesi kadar medya da etkili olmuştur. 28 Şubat 1997 tarihinde yapılan Milli Güvenlik Kurulu (MGK) Toplantısında kendisine zorla imzalatılmak istenen kararlara direnen Erbakan'a yönelik medya operasyonları giderek yoğunlaşmış ve süreç, sonunda Erbakan'ın istifa etmek zorunda kalarak iktidardan uzaklaştırılmasıyla sona ermiştir. Bu süreçte, medya, son derece belirgin bir rol oynamış, Erbakan'a yönelik bir baskı ve kamuoyu tepkisi oluşmasına büyük katkı sağlamıştır.

Anahtar Kelimeler: 28 Şubat 1997, Post-Modern Darbe, Necmettin Erbakan, Refah-Yol Koalisyonu, Askeri Müdahale

FEBRUARY 28, 1997 “POST-MODERN” MILITARY INTERVENTION AND MEDIA

Abstract

In the year of 1996, Necmettin Erbakan has become the Prime Minister of Turkey by establishing the "Refah-Yol" Coalition Government. Erbakan Government, caused the “secular” sections in the army, bureaucracy and media to be uncomfortable. And a process has started to remove the Government of Erbakan from power by non-democratic methods. Especially, media was very influential in this process. After the National Security Meeting on February 28, 1997, media press on Erbakan has increased continuously. Finally, Erbakan had to resign and removed from power.

Keywords: Feb 28, 1997, “Post-modern” Coup, Necmettin Erbakan, “Refah-Yol” Coalition Government, Military Coup

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Öğr.Gör.Dr, İstanbul Teknik Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Türkiye, ertemb@itu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-5091-2807

GİRİŞ: REFAH-YOL HÜKÜMETİNİN KURULMASI ve ASKERİ MÜDAHALEYE GİDEN SÜREÇTE İLK TEPKİLER

24 Aralık 1995 tarihinde yapılan erken genel seçimlerde, Necmettin Erbakan liderliğindeki Refah Partisi (RP), 6 milyon 12 bin 450 oy ve %21.4 oy oranıyla birinci parti olarak 158 milletvekiliyle Meclis'e girmiştir. (TÜİK, 2012: 94) Kazandığı oy sayısı tek başına hükümet kurmasına yetmeyen Erbakan'ın, yaklaşık 6 aylık bir süre sonunda, aynı seçimlerden üçüncü parti olarak çıkan Doğru Yol Partisi'nin (DYP) lideri Tansu Çiller ile anlaşması sonucu, kamuoyunda "Refah-Yol" olarak anılan Refah Partisi-Doğru Yol Partisi Koalisyon Hükümeti kurulmuştur. 28 Haziran 1996'da kurulan hükümet, 8 Temmuz 1996'da Meclis'ten güvenoyu alarak Necmettin Erbakan'ın Başbakanlığında göreve başlamıştır. Hükümet, 278 kabul, 265 ret oyu almıştır. (TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 8, Dönem 20, 8 Temmuz 1996: 120-124)

Refah-Yol Hükümeti'nin kurulması ve Necmettin Erbakan'ın Başbakanlık görevine gelmesi, "post-modern darbe" olarak da anılan 28 Şubat 1997 Askerî Müdahale sürecinin de başlangıcı olmuştur. Ordu ve bürokrasi içerisinde, hükümete müdahale edilmesi gerektiğini düşünen "lâik" klikler, hükümetin kurulmasından kısa bir süre sonra faaliyetlerine başlamıştır. Bu sürece, daha sonra yoğun bir şekilde medya da katılacaktır.

Bu bağlamda, hükümetin ilk günlerinden itibaren ordunun komuta kademesinden hükümete yönelik sürekli "lâiklik" uyarıları yapılmaya başlanmış, hatta bu konuda bürokrat ve medya üyelerine yönelik brifingler bile düzenlenmiştir.

Seçilmiş hükümete yönelik bu baskı sürecinde önemli rol oynayan aktörlerden birisi de, yukarıda da ifade edildiği gibi medya olmuştur. Dönemin "ana akım medya" kuruluşlarının gazetelerinde, hükümete yönelik ağır eleştiri hatta saldırılar yer almış, bu manşetler, hükümete karşı kamuoyunda algı oluşturulması ve askerî müdahaleye giden yolun açılmasında son derece etkili olmuştur. Dolayısıyla, 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu Toplantısında zirve noktasına çıkacak olan "post-modern" darbe sürecinde, bu medya kuruluşları ve manşetlerinin önemli bir yeri olmuştur.

Bu manşetlerin baskısının da etkisiyle, seçilmiş Başbakan Necmettin Erbakan istifa etmek zorunda kalacak ve Refah-Yol Koalisyon Hükümeti dağılacaktır. Üstelik, bu baskı, hükümetin dağılmasıyla son bulmayacak, Refah Partisi kapatılana kadar aynı sertlikte devam edecektir. Bu açıdan, 28 Şubat 1997 "Post-modern" Askerî Müdahalesi, Türkiye'de seçilmiş siyaset ve meşrû iktidara yönelik gerçekleştirilmiş son "başarılı" askerî darbedir.

1. 28 ŞUBAT 1997 ASKERİ MÜDAHALESİ SÜRECİNDE MEDYA ve MANŞETLER

28 Şubat "post-modern" darbe sürecinde medyada Erbakan ve Refah-Yol Hükümetine yönelik ilk saldırı sinyallerinin, hükümetin güvenoyu alarak göreve başlamasından hemen sonra, Ağustos 1996'da ortaya çıktığını söylemek mümkündür:

30 Ağustos 1996 tarihli dönemin Sabah Gazetesi, "Geriye Değil İleriye" manşetiyle çıkmış ve hemen altında "Erbakan'a ilk kıyafet uyarısı" haberine yer verilmiştir. Haberde, Erbakan'ın korumalarının, sakallı olmalarından dolayı askerler tarafından Gülhane Askerî Tıp Akademisi'ne alınmadığı ayrıntısı da yer almıştır. (Sabah, 30 Ağustos 1996)

1 Eylül 1996'da ise bu kez dönemin Genelkurmay Başkanı Orgeneral İsmail Hakkı Karadayı'nın İran İslâm Rejiminin kurucusu Humeyni hakkındaki gündemle ilgisiz "uyarısı" manşettedir. Haberde,

Karadayı'nın "İran'da generaller Humeyni Hareketinin irticanın kendisi olduğu fark ettiklerinde iş işten geçmişti" ifadelerinin yer alması dikkat çekicidir. (Sabah, 1 Eylül 1996)

Yine 1996'nın Eylül ayında, 21 Eylül 1996 tarihli dönemin Sabah Gazetesi'nde hükümete yönelik olarak ilk kez "darbe" ifadesi kullanılmış ve muhalefet lideri Mesut Yılmaz'ın, meşrû Refah-Yol Hükümetini "darbesiz indirme" planına yer verilmiştir. Haberde, Yılmaz, henüz 2 ay önce iktidara gelmiş olan Refah-Yol Hükümetini, Türkiye'nin rotasını Batıdan Doğuya çevirmekle suçlamaktadır. (Sabah, 21 Eylül 1996)

2 gün sonra, 23 Eylül 1996 tarihli Hürriyet Gazetesi'nde ise, bu kez "hükümeti indirmek" için ilk hedef olarak, dönemin Adalet Bakanı Şevket Kazan'ın seçildiği vurgulanmıştır. Haberde, Mesut Yılmaz liderliğindeki ANAP'ın, seçilmiş meşrû hükümetin bir bakanını düşürdükten sonra, henüz 2 ay önce kurulmuş hükümete karşı yeni bir hükümet formülünün en yakın zamanda açıklanacağı ayrıntıları yer almaktadır. (Hürriyet, 23 Eylül 1996)

Medyada Refah-Yol Hükümetine yönelik saldırıya varan bu sert söylemler 1996'nın Ekim ayında da devam etmiştir.

14 Ekim 1996 tarihli Milliyet Gazetesi'nde, Necmettin Erbakan'ın Refah Partisi Kongresi'ndeki konuşmasında sık sık Atatürk'e yer vermesi "iki yüzlülük" olarak ifade edilmiştir. (Milliyet, 14 Ekim 1996) 17 Ekim 1996 tarihli Milliyet'te ise dönemin YÖK ve AYM Başkanlarının hükümete yönelik "şeriatçı" ve "Arap milliyetçisi" ithamları, "lâiklik uyarısı" olarak manşete taşınmıştır. Haberde, dönemin Anayasa Mahkemesi Başkanı Yekta Güngör Özden'in, Türkiye Cumhuriyeti'nin seçilmiş Başbakanı ve hükümetine yönelik "Şeriatçı lâik olamaz. Arap milliyetçiliği yapanların Atatürkçü geçinmelerine gülüp geçilir. Türbanı üniversitede yaygınlaştırma çabası hukuk dışıdır" ifadelerine özellikle yer verilmiştir. (Milliyet, 17 Ekim 1996)

1997 yılındaysa, medyada Refah-Yol Hükümetinin özellikle Refah Partisi kanadına yönelik sert manşetler hızla artmış, gerginlik medya kanalıyla sürekli tırmandırılmıştır.

1 Şubat 1997 tarihli Cumhuriyet Gazetesi, bu kez seçilmiş ve iktidardaki Refah Partisi'nin kapatılmasından söz etmiş ve Yargıtay'ın Refah Partisi'ne yönelik "kapatma" uyarısını manşet yapmıştır. Haberde, Erbakan'ın Kayseri ziyareti sırasında, il örgütü tarafından tek tip kıyafetle karşılanması "üniformalı örgüt" olarak tanımlanmış ve dönemin Yargıtay Cumhuriyet Başsavcısı Vural Savaş'ın, RP Kayseri İl Örgütünün görevden alınmasını istediği ayrıtısına yer verilerek, Yargıtay'ın partilere yönelik kapatma davası açmakla yetkili olduğu hatırlatılmıştır. (Cumhuriyet, 1 Şubat 1997)

Aynı tarihli Sabah Gazetesi ise, Refah Partisi'nin, dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'den, Yargıtay'dan ve ortağı DYP'den "uyarı" aldığını iddia ederek bu iddiasını manşete taşımıştır. Habere göre, Refah Partisi'nin türban ve Taksim'e cami yapılması konularındaki çıkışları, bu uyarıları almasına neden olmuştur. Dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'in uyarısı "Türkiye bugünden geriye gidemez" şeklinde özetlenmiştir. (Sabah, 1 Şubat 1997)

2 Şubat günüyse, basının gündeminde, 28 Şubat darbesinin de en önemli gerekçelerinden olan "Kudüs Gecesi" vardır. İsrail'in Kudüs'ü işgalini protesto için Refah Partili Sincan Belediyesi tarafından düzenlenen programa konuk olan İran Büyükelçisi'nin Şeriat yönetimini öven sözleri, muhalif gazetelerde geniş yer ve tepki bulmuştur.

Sabah Gazetesi, 2 Şubat 1997 günü "Bu Ne Rezalet" manşetini atarken, Cumhuriyet Gazetesi, o dönemin popüler sloganı haline gelecek olan "Türkiye İran Olmayacak" manşetiyle çıkmıştır.

Sabah Gazetesi, 2 Şubat 1997 tarihli sayısında, “Kudüs Gecesi” olarak adlandırılan etkinlikte terör örgütlerine destek verildiğini ve cihat çağrısı yapıldığını iddia etmiştir. Aynı haberde, yine İran’daki Humeyni Yönetimi benzetmesi yapılmış ve “İran da böyle kaybedilmişti” ifadesine yer verilmiştir. (Sabah, 2 Şubat 1997)

Aynı tarihli Cumhuriyet Gazetesi de manşetinde İran vurgusu yapmış ve daha sonra askerî müdahalenin sloganı haline gelecek olan “Türkiye İran olmayacak” ifadesini kullanmıştır. Haberde, yaşanan olay “şeriat provası” olarak tanımlanmış, Erbakan’ın İran Büyükelçisini koruduğu iddia edilmiş ve “Gidişat” başlığı altında, Demokrat Parti’nin de geçmişte uyarıları dikkate almadığı ifade edilerek 27 Mayıs 1960 Askerî Darbesi hatırlatılmıştır. (Cumhuriyet, 2 Şubat 1997)

5 Şubat 1997 tarihindeyse muhalif basın gündeminde, Sincan’daki olaya karşı hükümete “uyarı” olarak dönemin komuta kademesi tarafından Sincan sokaklarında gezdirilen tanklar vardır. Söz konusu gazeteler, meşrû bir hükümete karşı kışladan tank çıkarılmasını değil, meşrû hükümeti eleştirmeyi tercih etmiştir.

Sabah Gazetesi, “Tanklar Sincan’da” manşetiyle çıkarken, Hürriyet Gazetesi “Tank Sesleri” manşetini tercih etmiştir.

Sabah’ın haberine göre, “şeriat yanlılarının gövde gösterisiyle gündeme gelen Sincan’da 20 tank geçit yapmıştır.” Aynı habere göre, bazı generaller hükümete karşı “kendilerini tutamayacak” kadar öfkelidir. (Sabah, 5 Şubat 1997) Hürriyet Gazetesi ise ilk sayfasına “Tank Sesleri” manşetinin altına Sincan’dan geçen tanklara merakla el sallayan çocukların resmini koymayı tercih etmiştir. (Hürriyet, 5 Şubat 1997)

Sincan’dan tankların geçirilmesinden sonra, 28 Şubat 1997 tarihli MGK Toplantısı yaklaşırken, manşetler daha da sertleşmeye başlamış, sık sık “ordunun hükümetten rahatsızlığı” gündeme getirilmeye başlamıştır.

8 Şubat 1997 tarihli Cumhuriyet Gazetesi, “Ordudan Dört Uyarı” manşetiyle, ordunun hükümeti dört temel konuda uyardığını iddia etmiştir. Buna göre, hükümet meşrû zeminin dışına çıkmış, Sincan’da ülkenin değerleri ayaklar altına alınmış, insanlar kurumlardan soğutulmuştur ve bu gidişe “dur” diyecek müesseseler görevini yerine getirmek zorundadır. (Cumhuriyet, 8 Şubat 1997)

13 Şubat 1997 tarihli Hürriyet ise “Tıpatıp Aynısı” manşetiyle, meşrû hükümetin teşkilâtlarını, “terör örgütü” olarak nitelendirdiği Hamas’a benzeterek, hükümete açıkça “terör örgütü” göndermesi yapmaktan çekinmemiştir. (Hürriyet, 13 Şubat 1997)

28 Şubat 1997 tarihli MGK Toplantısından günler önce atılan manşetlerse, yaklaşmakta olan askerî müdahalenin habercisi niteliğindedir.

26 Şubat 1997 tarihli Hürriyet, “Gözler Cuma’da” manşetiyle, 28 Şubat Cuma günü toplanacak olan MGK Toplantısını gündeme taşımıştır. Habere göre, söz konusu MGK Toplantısında, rejime ve lâikliğe yönelik tehditler masaya yatırılacaktır. Dönemin Cumhurbaşkanı Demirel ve Erbakan’ın iktidar ortağı Çiller de bu konuda Erbakan’ı uymaktadır. (Hürriyet, 26 Şubat 1997)

27 Şubat 1997 tarihli Cumhuriyet Gazetesi ise, MGK Toplantısından bir gün önce, dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel’in “Böyle Gitmez” şeklindeki ifadesini manşetine taşıyarak, toplantıda olacakların sinyalini vermektedir. Habere göre, Demirel, hükümeti “yasaklara karşı dinci siyasette ısrar etmek” ile suçlamakta ve bu konuda gereğinin yapılması için “yargıya mesaj” göndermektedir. (Cumhuriyet, 27 Şubat 1997)

28 Şubat 1997 tarihli MGK Toplantısında, Refah Partisi ve Necmettin Erbakan'ın siyasî intiharı anlamına gelecek nitelikte ithamlar içeren “tavsiye kararları”na Erbakan'ın imza atmayı reddetmesiyle, bu kez basında Erbakan'a yönelik “MGK kararlarını imzala” baskısı başlamıştır.

1 Mart 1997 tarihli Cumhuriyet “Muhtıra Gibi Tavsiye” manşetiyle, aslında MGK tavsiye kararlarının açık bir muhtıra olduğunu ifade etmekten çekinmemiştir. Buna göre, 9 saat süren toplantıda, hükümet, askerler tarafından lâik rejimi hedef almakla suçlanmıştır. Askerler, daha sonra yayımladıkları 4 maddelik bildiriye, anayasa ve Cumhuriyet yasalarının uygulanmasından asla taviz verilmeyeceğini, lâikliğin rejimin güvencesi olduğunu, çağdışı uygulamaların hukukun üstünlüğüyle bağdaşmadığını vurgulayarak, hükümete “müdahale uyarısı”nda bulunmuşlardır. (Hürriyet, 1 Mart 1997)

Aynı tarihli Milliyet Gazetesi ise kararları imzalamayan Erbakan'ı “bunalıma neden olmakla” suçlamış ve tank namluları arasında gezdiği bir karikatürle, içinde bulunulan tehditkâr durumu özetlemiştir. (Milliyet, 1 Mart 1997)

Söz konusu medya organlarında, Erbakan'ın MGK kararlarını imzalaması yönündeki baskı bir süre daha devam etmiştir. 6 Mart 1997 tarihli Sabah Gazetesi, “Paşa Paşa İmzaladı” manşetiyle, Erbakan'ın MGK kararlarını imzaladığını iddia etmiş, bu konuda kamuyu algısı oluşturmaya çalışmıştır. (Sabah, 6 Mart 1997)

Yine Sabah Gazetesi, 19 Mart 1997 tarihli sayısında, Erbakan'ın imzaladığını öne sürdüğü 18 maddeyi manşet yapmıştır. Bu 18 madde içerisinde, türbana gönderme yapılarak “kıyafetle ilgili kanuna aykırı olarak ortaya çıkan, Türkiye'yi çağdışı bir görünüme yönlentecek uygulamalara son verilmesi” ve İmam Hatip Liselerinin kapatılması anlamına gelen “8 yıllık kesintisiz eğitim”in tüm yurttan uygulamaya konulması gibi konular da yer almaktadır. (Sabah, 19 Mart 1997)

Erbakan'ın “Ek-18” olarak bilinen bu maddeleri imzalamadığı, yalnızca farklı kapsamdaki 4 maddeyi imzaladığı, diğer maddelerin ise daha sonra eklendiği yıllar sonra ortaya çıkacaktır. (Yeni Şafak, 19 Ekim 2012; Habertürk, 10 Mayıs 2012; Sabah, 3 Kasım 2012)

İzleyen günlerde, Erbakan ve Refah-Yol Hükümeti üzerinde, Erbakan'ın aslında imzalamamış olduğu MGK kararlarının uygulanması yönünde medya baskısı başlamıştır.

21 Mart 1997 tarihli Sabah Gazetesi, dönemin Deniz Kuvvetleri Komutanı Oramiral Güven Erkaya'nın, “kararların uygulanmasını bekledikleri” yönündeki ifadelerini “Sabır Uyarısı” şeklinde manşetine taşımıştır. (Sabah, 21 Mart 1997)

22 Mart'ta ise “İmam Hatip'e Yeni Öğrenci Yok” manşetiyle, Refah-Yol Hükümeti'nin en çok suçlandığı konulardan biri olan İmam-Hatip Liselerinin kapatılması yönünde kamuoyu algısı çalışması devam etmiştir. (Sabah, 22 Mart 1997)

2. REFAH-YOL HÜKÜMETİNİN İSTİFA ETTİRİLMESİ ve MÜDAHALENİN TAMAMLANMASI

Medyada MGK kararlarının imzalandığı yönündeki algı yönetimi çalışmalarından sonra, sıra Erbakan'ın istifa ettirilerek hükümetin düşürülmesi çalışmalarına gelmiştir.

Milliyet, 22 Nisan 1997'de “Hoca'yı Göndermek Vacip Oldu” manşetiyle, Refah Partisi'nin ortağı Doğru Yol Partisi'nin iki bakanının, hükümetin 1 ay içerisinde düşeceğini söylediğini iddia etmiştir. Habere göre, DYP'li bakanlar Yıldırım Aktuna ve Yalım Erez, hükümetin 1997 Mayıs ayının sonlarına doğru bozulup yenisinin kurulacağını iddia etmişlerdir. (Milliyet, 22 Nisan 1997)

26 Nisan 1997 tarihli Hürriyet Gazetesi ise, altında generallerin bir resminin de olduğu “Gitti Gidiyor” manşetiyle, yine Doğru Yol Partisi’nden bir bakanın, koalisyonun sona ereceğini söylediğini iddia etmiştir. Habere göre, DYP’li bakan “bu hükümet bitiyor” dedikten sonra Erbakan’ın ortağı Tansu Çiller’in de hükümetten çekilmeyi değerlendirmeye başladığını eklemiştir. (Hürriyet, 26 Nisan 1997)

Erbakan’ın, istifası yönündeki medya baskısına karşın istifaya yanaşmaması, üzerindeki baskıyı daha da artırmıştır. 1997’nin Haziran ayı, hükümete yönelik çok daha sert ve açıkça tehditkâr manşetlere sahne olmuştur.

12 Haziran 1997 tarihli Hürriyet, “Gerekirse Silah Bile Kullanırız” gibi şok edici bir manşetle çıkmış ve açıkça hükümetin ordu tarafından silah kullanılarak düşürülmesi olasılığından söz etmiştir. Habere göre, Genelkurmay Başkanlığı “Türkiye Cumhuriyeti’ni yıkmaya çalışan irticaya karşı mücadelede gerekirse silah kullanılacağını” açıklamıştır. Haberin altındaysa Refah Partili bakanların resimlerine ve dönemin Genelkurmay Başkanlığı kadrosunun “iç ayaklanma tehdidinin olduğu” ve “devletin işgal altında bulunduğu” yönündeki değerlendirmelerine yer verilmiştir. (Hürriyet, 12 Haziran 1997)

Aynı tarihli Milliyet Gazetesi de “Ordudan Son Uyarı” manşetiyle, Genelkurmay’ın “rejimi silahla korumaktan” söz ettiğini açık bir şekilde vurgulamıştır. Haberde, Tansu Çiller’in, hükümet ortağı ve Başbakan Necmettin Erbakan’ı, 18 Haziran 1997 tarihine kadar istifa etmesi konusunda uyardığı ve etmemesi durumunda hükümetten çekileceklerini söylediği bilgisine yer verilmiş ve Refah-Yol Hükümetiyle ilgili “Çekilme Tarihi 18 Haziran” başlığı kullanılmıştır. (Milliyet, 12 Haziran 1997)

Silahlı bir askerî darbe olasılığının ortaya çıkmasıyla birlikte, daha fazla direnemeyen ve hükümet ortağından da destek göremeyen Erbakan, basında da 1 haftadır yer verildiği gibi, 18 Haziran 1997 tarihinde istifa etmiştir. Sabah Gazetesi, seçilmiş Başbakan Necmettin Erbakan’ın istifasını “Hoca Devri Bitti” manşetiyle duyurmuştur. (Sabah, 19 Haziran 1997)

Dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel, yeni hükümeti kurma görevini, normalde olması gerektiği gibi Tansu Çiller’e vermemiştir. Demirel’in hükümet kurma görevini muhalefetteki Anavatan Partisi’nin Genel Başkanı Mesut Yılmaz’a vermesiyle birlikte, Refah-Yol Hükümetinin tüm bileşenlerini iktidardan uzaklaştırılmıştır.

Son seçimlerde Refah Partisi’nden düşük oy almış olan Anavatan Partisi’nin (ANAP) Genel Başkanı Mesut Yılmaz’ın, yine Refah Partisi’nden düşük oy almış Bülent Ecevit liderliğindeki Demokratik Sol Parti (DSP) ve İsmet Sezgin liderliğindeki Demokrat Türkiye Partisi (DTP) ile anlaşarak 30 Haziran 1997’de bir koalisyon hükümeti kurmasıyla, son seçimlerde milletin en yüksek oy oranıyla iktidar hakkını verdiği Refah Partisi ve meşrû hükümet ortağı Doğru Yol Partisi tümüyle iktidardan uzaklaştırılmıştır.

Sabah Gazetesi, Yılmaz’ın kuracağı hükümeti 3 gün önceden, 27 Haziran 1997 tarihinde “Yılmaz Salı Günü Başbakan” manşetiyle duyurmuştur. (Sabah, 27 Haziran 1997)

Mesut Yılmaz’ın Başbakanlığında kurulan ANAP-DSP-DTP Koalisyon Hükümeti, dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel tarafından 30 Haziran 1997 tarihinde onaylanmış ve 12 Temmuz 1997 tarihinde 256’ya karşı 281 oyla güvenoyu alarak göreve başlamıştır. (TBMM Tutanak Dergisi, Cilt 31, Dönem 20, 12 Temmuz 1997: 4-7) Böylece, 28 Şubat “post-modern” darbe süreci de tamamlanmıştır.

SONUÇ

1996 yılının Haziran ayında Refah Partisi Genel Başkanı Necmettin Erbakan'ın Başbakanlığında ve Doğru Yol Partisi Genel Başkanı Tansu Çiller'in ortaklığıyla kurularak göreve başlayan RP-DYP "Refah-Yol" Koalisyon Hükümeti, ordu ve bürokrasi içerisindeki "lâik" kliklerin tepkisine neden olmuştur. İlk kurulduğu günden itibaren bu kliklerin yoğun baskısı altında kalan hükümet zor günler geçirirken, söz konusu baskıya kısa süre sonra dönemin "ana akım" medyası da eklenmiştir.

Özellikle 1997 yılının başlarıyla birlikte "darbe, müdahale, kapatma" gibi saldırgan manşetlere hedef olan hükümet, 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu (MGK) Toplantısıyla birlikte en zor dönemine girmiştir. Başbakan Erbakan'ın, bu toplantıda, kendisinin siyasi intiharı sayılabilecek ve yersiz ithamlardan oluşan "tavsiye kararları"na imza atmaması, ordu ile hükümet arasında yeni bir krize neden olmuştur. Bu tarihten sonra, medya aracılığıyla Başbakan Erbakan üzerinde kararları imzalaması için yoğun bir baskı oluşturulmuştur. Bu dönemde atılan manşetlerin çoğunda, Erbakan darbe ya da silah kullanmakla tehdit edilmiştir.

Tüm bu baskıya karşın kararlara imza atmayan Erbakan hakkında, medya kanalıyla bu kez kararlara imza attığı yönünde algı oluşturulmuştur. Daha sonra da istifaya zorlanan Erbakan, baskıya daha fazla dayanamayarak Haziran 1997'de istifa etmiştir.

Dönemin Cumhurbaşkanı Süleyman Demirel'in, hükümeti kurma görevini, Erbakan'dan sonra en çok oy almış olan Tansu Çiller'in Doğru Yol Partisi'ne vermemesi sonucu, Refah-Yol Hükümeti'nin tüm bileşenleri iktidardan uzaklaştırılmıştır. Sonunda, Temmuz 1997'de Mesut Yılmaz Başbakanlığında ANAP-DSP-DTP Koalisyon Hükümeti'nin göreve başlamasıyla, 28 Şubat 1997 "Post-modern" Darbe süreci tamamlanmıştır.

KAYNAKÇA

Cumhuriyet, 1 Şubat 1997

Cumhuriyet, 2 Şubat 1997

Cumhuriyet, 27 Şubat 1997

Habertürk, 10 Mayıs 2012

Hürriyet, 1 Mart 1997

Hürriyet, 12 Haziran 1997

Hürriyet, 13 Şubat 1997

Hürriyet, 23 Eylül 1996

Hürriyet, 26 Nisan 1997

Hürriyet, 5 Şubat 1997

Milletvekili Genel Seçimleri (1923-2011), Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2012

Milliyet, 1 Mart 1997

Milliyet, 12 Haziran 1997

Milliyet, 14 Ekim 1996

Milliyet, 17 Ekim 1996

Milliyet, 22 Nisan 1997

Sabah, 1 Eylül 1996

Sabah, 1 Şubat 1997

Sabah, 19 Haziran 1997

Sabah, 19 Mart 1997

Sabah, 2 Şubat 1997

Sabah, 21 Eylül 1996

Sabah, 21 Mart 1997

Sabah, 22 Mart 1997

Sabah, 27 Haziran 1997

Sabah, 3 Kasım 2012

Sabah, 30 Ağustos 1996

Sabah, 5 Şubat 1997

Sabah, 6 Mart 1997

TBMM Tutanak Dergisi (1996), Cilt 8, Dönem 20, 8 Temmuz 1996

TBMM Tutanak Dergisi Cilt 31, Dönem 20, 12 Temmuz 1997

Yeni Şafak, 19 Ekim 2012

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.419737

ÇALIŞANLARIN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİ YÖNETİCİLERİNİN CİNSİYETİNE GÖRE İNCELEMAYA YÖNELİK BİR ARAŞTIRMA

Arş. Gör. Dr. Ceren AYDEMİR¹

Özet

Son yıllarda çeşitli alanlarda yaşanan değişimler, bireylerin günlük hayatlarını olduğu kadar çalışma hayatlarını da olumlu ve olumsuz yönde etkilemektedir. Bu olumsuz etkilenmenin bir sonucu olarak meydana gelen tükenmişlik kavramı, yaşanan stres sonucu enerjide tükenme meydana gelmesi ve insanlar ile sürekli etkileşimde bulunmanın yarattığı duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla tükenmişlik; duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır. Duygusal tükenme, bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade ederken; duyarsızlaşma, duygudan yoksunlaşmayı, olumsuz tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtir. Düşük kişisel başarı hissi ise, kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder. Bu araştırmanın temel amacı, çalışanların tükenmişlik düzeylerinin, yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir. Bu kapsamda, kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 187 kişilik bir grup üzerinde anket çalışması yapılmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, tükenmişlik düzeyini ölçmeye yönelik olarak Maslach Tükenmişlik Envanteri kullanılmıştır. İkinci bölümde ise, demografik sorular yer almaktadır. Verilerin analizi için t testi ve ANOVA analizleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, çalışanların tükenmişlik düzeylerinin, yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca medeni hal, mesleki deneyim ve kurum türüne göre tükenmişlik düzeyleri arasında da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Diğer demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet ve eğitim durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

Anahtar Kelimeler: Tükenmişlik, Tükenme, Yönetici Cinsiyeti.

A RESEARCH ON INVESTIGATION BURNOUT LEVEL OF EMPLOYEE BY THE GENDER OF SUPERVISOR

Abstract

In recent years, the changes that have taken place in various fields have affected the daily life of individuals as well as their work life in the positive and negative aspects. The concept of burnout as a consequence of this adverse effect is defined as emotional exhaustion, depersonalization, and low personal accomplishment that are caused by exhaustion of the ending stress in life and constant interaction with people. So burnout consists of three dimensions: Emotional exhaustion, depersonalization, and low personal accomplishment. Emotional exhaustion refers to the decrease in the emotional and physical resources of the individual. Depersonalization refers to emotional deprivation, negative attitudes, and unresponsiveness to work. A sense of low personal accomplishment means that the person tends to evaluate himself negatively. The main purpose of this research is to determine whether the burnout levels of employees differ according to the gender of the managers. Within this scope, a questionnaire study was conducted on a group of 187 people who were easily selected by sampling method. The questionnaire consists of two parts. In the first part, the Maslach Burnout Inventory was used to measure the burnout level. In the second part, there are demographic questions. For the analysis of the data, t test and ANOVA analyzes were used. According to the results of the research, it was determined that the burnout levels of the employees differ according to the genders of the managers. In addition, there were differences among the levels of burnout according to working time, professional experience and institutional type. No significant differences were found between age, marital status, educational status and burnout levels among other demographic variables.

Keywords: Burnout, Exhaustion, Gender of Supervision.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Nuh Naci Yazgan Üniversitesi, Türkiye, cseyhan@nny.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-2021-7333

GİRİŞ

Son yıllarda teknoloji, bilişim ve sosyal alanlarda yaşanan köklü değişimler bireyin çalışma hayatını etkilemekte, hem iş hem çalışma yaşamında birçok problemle karşı karşıya kalmasına neden olmaktadır. Bütün bu etkilerin bir sonucu olarak ortaya çıkan tükenmişlik, ne kadar çalışırsa çalışsın bireyin durumunda farklılık oluşmayacağı algısının yarattığı bir ruh hali olup, genelde üretkenliği yok eden bir durumdur (Çam, 1992; Mikolajczak vd., 2007). Dolayısıyla tükenmişlik, örgütler açısından olumsuz sonuçlar doğuran bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. İlk kez 1970’li yıllarda tanımlanan tükenmişlik (burnout) olgusu, sosyal bir problem olarak öneminin anlaşılmasıyla birlikte araştırmacılar tarafından ilgi duyulan bir çalışma konusu olmuştur (Budak ve Sürgevil, 2005).

Günümüze gelene kadar tükenmişlik ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar genellikle insanlarla yüz yüze ilişki kurulan öğretmen, hemşire, akademisyen, doktor, banka çalışanları gibi meslek grupları üzerinde yürütülmüştür ve ilgili çalışmaların hepsinde çalışanların çeşitli düzeylerde tükenmişlik yaşadıkları ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörler itibariyle değişiklik gösterdiği bulunmuştur (Budak ve Sürgevil, 2005; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Ünal vd., 2001; Taycan vd., 2006; Tuğrul ve Çelik, 2002; Sünter vd., 2006; Ardıç ve Polatçı, 2008; Sayıl vd., 1997; Gürbüz ve Karapınar, 2014). Literatürde tükenmişlik düzeyinin, çalışılan yöneticinin cinsiyeti itibariyle incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır; dolayısıyla literatüre bu noktada katkı sağlamak amacıyla araştırma yapılmıştır.

Bu çerçevede, çalışmanın amacı, tükenmişlik ile yönetici cinsiyeti arasındaki ilişkiyi belirlemek, çalışanların tükenmişlik düzeylerinin, yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Bu kapsamda, çalışmada öncelikle tükenmişlik kavramı, boyutları, nedenleri ve sonuçları üzerinde durulacak, daha sonra bulgulara dayalı sonuçlar ve öneriler verilecektir.

1. TÜKENMİŞLİK KAVRAMI

Tükenmişlik kavramı ilk kez Freudenberg tarafından ortaya atılmıştır. Freudenberg (1974) tükenmişliği, “başarısız olma, yıpranma, aşırı yüklenme sonucu güç ve enerji kaybı veya karşılanamayan istekler sonucu bireyin iç kaynaklarında tükenme durumu” olarak tanımlamaktadır (Freudenberg, 1974). Bugüne kadar tükenmişlik ile ilgili birçok çalışma yapılmış olup farklı tanımlar geliştirilse de, en yaygın ve kabul gören tanım Maslach ve Jackson tarafından yapılmıştır. Maslach ve Jackson’a göre tükenmişlik; bireylerin işleri gereği karşılaştıkları insanlara karşı duyarsızlaşmaları, duygusal yönden kendilerini tükenmiş hissetmeleri ve kişisel başarı duygularının azalması biçiminde tanımlanmaktadır. İş gereği insanlarla sıklıkla yüz yüze çalışan kişilerde görülen üç boyutlu bir sendrom olarak kabul edilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981). Ayrıca Maslach, uzun süreli iş stresinin tükenmişliğe neden olduğunu belirterek; işgörenin mesleğinin amacından kopması ve hizmet verdiği kişiler ile artık gerçekten ilgilenemez olması durumunu tükenmişlik olarak tanımlamıştır (Maslach, 1976).

Tükenmişlik kavramı, duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarıda düşme hissi veya düşük kişisel başarı hissi olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981). Duygusal tükenme; tükenmişliğin bireysel stres boyutunu belirtir ve bireyin duygusal ve fiziksel kaynaklarında azalmayı ifade eder. Duyarsızlaşma; tükenmişliğin kişiler arası boyutunu temsil eder ve müşterilere yönelik negatif, katı tutumları ve işe karşı tepkisizleşmeyi belirtir. Düşük kişisel başarı hissi ise, kişinin kendisini olumsuz değerlendirme eğiliminde olmasını ifade eder (Maslach vd., 2001).

Tıp biliminde tükenmişlik sendromu, stres altındaki kişinin yorgunluk, hayal kırıklığı ve işi bırakma isteği ile karakterize durumunu tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Kişisel

kaynakların sona dayandığı, sürekli umutsuzluk ve negativizmin baskın olduğu enerjinin tükenişi durumunu ifade eder. Tıp biliminde tükenmişliğin fiziksel boyutundan ve fiziksel belirtilerinden bahsedilmektedir. Tükenmişliğin fiziksel belirtileri yanında psikolojik ve davranışsal belirtileri de bulunmaktadır (Aiken vd., 2003).

Tükenmişliğin fiziksel belirtileri, başlangıçta, yorgunluk ve bitkinlik hissi, baş ağrısı, uyuşukluk, uyku bozuklukları şeklinde ortaya çıkar ve önlem alınmazsa devam eden süreçte, geçmeyen soğuk algınlıkları, enfeksiyonlara karşı direncin azalması, kilo kaybı veya şişmanlık, solunum güçlüğü, genel ağrı ve sızılar, mide bağırsak hastalıkları, yüksek tansiyon, yüksek kolesterol, kas gerilmeleri, kalp çarpıntısı ve cilt hastalıkları görülebilir (Maslach ve Jackson, 1981; Çam, 1992; Potter, 1998).

Psikolojik belirtiler, engellenmişlik hissi, sinirlilik, psikolojik sorunlar, nedeni bilinmeyen huzursuzluk ve tedirginlik duygusu, sabırsızlık, özgüvende azalma, çevreye karşı düşmanlık duygusu, güçsüzlük, enerji kaybı, iş ile ilgili ümitsizlik, diğer insanları eleştirme, ilgisizlik, aile içi sorunlarda artış, tatminsizlik, hayata karşı negatif tutumlar geliştirme, nezaket, saygı, arkadaşlık gibi olumlu duygularda azalma, düşüncelerde belirsizlik ve karmaşıklık, asılsız şüpheler ve paranoya, depresyon, suçluluk hissi ve çaresizlik şeklinde sıralanabilir (Leiter ve Maslach, 1988; Çam, 1992; Tümkeya, 1999).

Davranışsal belirtiler, unutkanlık, başarısızlık hissi, aile içi çatışmalar, konsantrasyon düşüklüğü, çabuk öfkelenme, sık gelen ağlama nöbetleri, yalnız kalma isteği, alınganlık ve takdir edilmediğini düşünme gibi genel olabileceği gibi işe yönelik bazı özel belirtilerde karşımıza çıkabilir. İşe yönelik belirtileri şu şekilde ifade edebiliriz; işi yavaşlatma, hırsızlık eğilimleri, işten uzaklaşma, hizmetin niteliğinde bozulma, hizmet verilen kişilere hatalı müdahaleler, hizmet verilen şikâyetçi sayılarında artış, evraklarla ilgili sahtekârlıklar, düşük iş performansı, iş arkadaşlarına karşı alaycı ve suçlayıcı olma, iş tatminsizliği, yeni bir meslek eğitimi alma isteği, işe geç gitme ve gitmemeler, örgütsel bağlılıkta azalma, iş gücü devir hızında yükselme, hastalıktan kaynaklanan nedenlerle işe gelmeme ya da geç gelmelerde artış, işten ayrılma ve başka iş alanlarına transfer olma isteği şeklinde sıralanabilir (Çam, 1992; Potter, 1998).

2. TÜKENMİŞLİĞİ ETKİLEYEN FAKTÖRLER

Tükenmişliğe etki eden bireysel ve örgütsel birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler tükenmişliğin azaltılabilmesi açısından önem arz etmektedir.

2.1. Bireysel Faktörler

Tükenmişliğe etki eden bireysel faktörler kişinin kendisinden kaynaklanan özelliklerdir. Bu faktörler tükenmişliği pozitif veya negatif yönde etkileyebilmektedir. Bu faktörlerden en önemlisi kişiliktir. İdealist, mükemmeliyetçi, amaç odaklı, mücadeleci, rekabetten hoşlanan, kaybetmeyi sevmeyen, çevrelerine karşı öfkeli ve saldırgan davranışlar sergileyen, eleştirici, aceleci, verilen işleri zamanında bitirme gayretinde olan, sözüne sadık, sorumluluk sahibi, kişisel çıkarlarını her şeyden üstün tutan, hızlı hareket eden ve hızlı konuşan bireyler daha fazla tükenmişlik yaşama riski altındadırlar (Freudenberger, 1974; Nagy ve Davis, 1985; Nowack, 1988).

Tükenmişliğe etki eden bireysel bir diğer faktör, demografik özelliklerdir. Demografik özelliklerdeki farklılıklar tükenmişlik üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Tükenmişlik araştırmalarında genellikle kadınların erkeklerden daha fazla tükendikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Yaş, çalışma süresi ve mesleki kıdem ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir (Maslach ve Jackson, 1981; Randall ve Scott, 1988; Ergin, 1992/95; Lee ve Ashforth, 1993; Tümkeya, 1996; Izgar, 2001; Polatçı, Ardıç ve Tınaz, 2007). Bekarların evlilere, çocuk sahibi olmayanların olanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır (Maslach ve Jackson, 1981; Lee ve Ashforth, 1993). Özetle aynı koşullar altında

bile olsa, bireysel nedenlerden dolayı bazı bireyler tükenirken, bazılarının tükenmediği gözlenebilmektedir.

2.2. Örgütsel Faktörler

Tükenmişlik yalnızca bireysel değil; aynı zamanda örgütsel faktörlerden de kaynaklanan bir olgudur (Maslach ve Leiter, 1997). Zamanının büyük bir bölümünü iş ortamında geçiren birey, çeşitli örgütsel faktörlerden kaynaklanan tükenme sorunu yaşayabilmektedir. Maslach ve Leiter (1997) tükenmişlik üzerinde etkili olduklarını düşündükleri örgütsel (çevresel) faktörleri iş yükü, kontrol, ödüller, aidiyet, adalet ve değerler olarak sınıflandırmışlardır. Örgütlerde, bu konularla ilgili yaşanan sorunlar bireyin tükenmişlik yaşamasına neden olmaktadır.

3. TÜKENMİŞLİĞİN SONUÇLARI

Tükenmişlik sendromunun önemi, bireysel ve örgütsel açıdan yarattığı olumsuz sonuçlarda yatmaktadır. Fakat tükenmişliğin sonuçları konusunda kesinleşmiş standartlardan bahsetmek pek mümkün değildir. Bunun nedeni, tükenmişliğe etki eden faktörlerden etkilenme düzeyinin çeşitli faktörler itibarıyla farklılık göstermesidir (Gezer vd., 2009).

Tükenmişliğin sonuçları, birey, örgüt ve aile üzerindeki olumsuz etkileri itibarıyla incelenecektir.

3.1. Birey Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Bir stres türevi olan tükenmişlik sendromu bireyleri pek çok açıdan etkilemektedir. Bireyin tükenmişlik nedeniyle yaşadıkları fiziksel açıdan yorulup yıpranmasına neden olmaktadır. Ancak bireyin yaşadığı yorgunluk hissini asıl kaynağı, iş ortamında yaşadığı gerginliktir. İş ortamında sürekli devam eden bu gerginlik, bireyin uykusunu bölen kâbuslar görmesine, uykusuzluk nedeniyle oluşan halsizlik ve huzursuzluk yaşamasına, sık sık bir şeylerin ters gideceği düşüncesine kapılmasına neden olmaktadır. Diğer yandan kronikleşen yorgunluk ve gerginlik; grip, soğuk algınlığı gibi rahatsızlıklara yakalanma olasılığını ve baş ağrılarını artırmakta, bu tip rahatsızlıkların uzun süre atlatılamamasına neden olmaktadır. Tükenmişliğin en önemli ve en gözle görülür sonuçlarından biri de tüm bunlar nedeniyle yaşanan, enerjideki düşüştür.

Diğer yandan strese bağlı olarak gelişebilecek fizyolojik kökenli rahatsızlıklar, dolaşım sistemi ve kalp damar hastalıkları, solunum sistemi hastalıkları, sindirim sistemi hastalıkları, üreme sistemi hastalıkları, deri hastalıkları, hareket sistemi hastalıkları ve migren gibi hastalıkların tükenme yaşayan bireylerde görülme ihtimali, tükenmişlikle stresin ilişkisi nedeniyle oldukça yüksektir.

Tükenmişliğin ortaya çıkardığı fizyolojik sonuçlara karşı birey, bazı duygusal tepkiler geliştirerek, kendisini korumaya çalışacaktır. Bireyin tükenme süreci içerisinde karşı karşıya kaldığı fizyolojik sorunlar, onun psikolojik düzenini de bozma eğilimi gösterecektir. Bu gibi durumlarda yaşanan depresyon, kaygı, çaresizlik ve özgüvenin kaybolması gibi belirtiler, tükenmişliğin ruhsal bir hastalık olduğunun göstergesidir. Fiziksel ve psikolojik alanda yaşanan bu ve benzeri sorunlar birey üzerinde olumsuz etki yaratmakta, bireyin başarı duygusunu ve kendisine olan saygısını yitirmesine neden olmaktadır. Bu tarz duygular içerisindeki birey kendisini işe yaramaz hissetmeye, işini iyi yapamayacağını düşünmeye başlayacaktır. Çalıştığı kurum için kendisini değersiz hisseden bireyin performansı düşmekte, kendisini sürekli başarısız hissetmekte ve kendisini suçlama eğilimi içerisine girmektedir. Bu eğilim, bireyin iş ortamındaki iletişiminin zayıflamasına, kendini insanlardan soyutlamasına neden olmaktadır (Arı ve Bal, 2008).

Kendisini duygusal yönden bitkin hisseden ve insanlara karşı hoşnutsuzluğu büyüyen kişi çok daha kolay sinirlenir, önemsiz bir hataya karşı bile ani bir öfkeyle karşılık verebilir. Tükenmişlik yaşayan kişi, etrafındaki herkesin onun hayatını zorlaştırmak için çalıştığını düşünmeye başlar.

Bunlara ek olarak tükenmiş kişi savunma mekanizmasını çalıştırarak karşılaştığı herkese meydan okumaya çalışabilir, her şeye gücünün yettiğine, her şeyi kendisinin bildiğine inanabilir. “Kimse bunu yapamaz, sadece ben yapabilirim” şeklinde bir düşünce tarzıyla birey normalden daha fazla riskli işlere girmeye başlayabilir. Birey fazla riskli işleri, “işe yaradığını” kendisine ve başkalarına kanıtlamak için yakaladığı bir fırsat olarak görebilir. Sayılan bu etkiler bireylerin yaşam kalitesini etkilemekte ve mutsuzluğa sebep olmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

3.2. Çalışma Hayatı Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Tükenmişlik, ilk başta bireysel düzeyde etkisini gösteren bir sendromdur. Ancak bu durum zaman içinde bireysel boyutları aşmaktadır. Bireyin sağlığını kaybetmesine ve moralinin bozulmasına neden olan tükenmişlik, çalışma hayatı üzerinde bazı olumsuz etkilere sahiptir. Maslach’a göre tükenmişlik çalışma hayatı üzerinde en fazla etkiyi, bireyin performansında düşüş meydana getirmesi sebebiyle yapmaktadır. Bu düşüş genellikle yapılan işin niteliğinde ve kalitesinde kendini göstermektedir. Düşük performansın bir sonucu olarak motivasyon düşmekte ve birey kendisini engellenmiş hissetmeye başlamaktadır.

Bu durumdaki birey yaptığı işi artık umursamamakta daha başarılı olma gibi bir kaygı taşımamaktadır. Dolayısıyla işi için fazla çaba göstermemektedir. Bireyin işe olan tavrındaki bu değişiklikler, işteki başarısının düşmesine, sonuç olarak da örgütsel başarının düşmesine neden olmaktadır. Bu durumun hem çalışanlara hem de örgüte ağır maliyetler getirdiğini söylemek mümkündür (Arı ve Bal, 2008).

Tükenmişliğin çalışma hayatı üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi ise, hizmet verilen insanlara/müşterilere yetersiz ilgi gösterilmesine neden olmasıdır. Tükenmişlik yaşayan birey diğer insanlara bakış açısını değiştirerek etrafındaki insanları nesne gibi görmeye başlar. Böylece birey, hizmet verdiği insanların ihtiyaçlarına önem vermemeye, onlara nezaketsiz bir şekilde hizmet vermeye başlamaktadır. Bireyin bu şekilde kalitesiz hizmet vermesi ve insancıl olmayan tavırlar sergilemesi müşterileri negatif olarak etkilemektedir. Bu durum tükenmişliğin duyarsızlaşma boyutu ile ilgilidir. Bir kişide görülmeye başlayan tükenmişlik örgütteki diğer çalışanları da etkilemekte ve yayılmaktadır.

Bir diğer olumsuz etki ise çalışanın iş doyumunu üzerindedir. Yaptığı işten tatmin olmayan ve örgüt içerisinde istediği huzurlu çalışma ortamını bulamayan bireyde, yüksek düzeyde moral ve motivasyon bozukluğu görülmektedir. Tükenme yaşayan bireyler kendilerinde, yaptıkları işe devam edebilecek enerjiyi bulamadıklarında, bilgi birikimi ve deneyimlerine olan güvenlerini kaybettiklerinde mesleklerini tamamen terk etme eğilimi içerisine girebilmektedirler. Bu da alanında uzmanlaşmış elemanların örgütler açısından kaybı demektir ki, hem kişi ve örgüt hem de ülke ekonomisi bu durumdan önemli ölçüde zarar görmektedir (Budak ve diğerleri, 2002).

Tükenmişliğin iş gören devir hızının yükseltici etkisi de örgütlere ek maliyet getirmektedir. Diğer yandan işe devamsızlık veya iş yerinde olduğu halde işe katkı sağlamama, işten kaytarma gibi durumlar da örgütlerin çalışan maliyetlerini artırarak verimlilik ve etkinliği düşürmektedir.

Tükenmişliğin örgüt üzerindeki olumsuz sonuçlarından biri de tükenme yaşayan bireyin işten ayrılmayı istemesi ancak bunu gerçekleştirmeye enerjisi ve kendine güveni yeterli olmadığından, gönülsüz bir şekilde işte kalmaya devam etmesidir. Örgütte zorunlu olarak kalan bireylerde ortaya çıkan devamsızlık, yalancı hastalık, savurganlık ve iş kazaları da, örgütün büyük ölçüde maddi kaybına neden olmaktadır. Bu durumda oluşacak iş tatminsizliği, örgütsel bağımlılıktan yoksunluk ve işe karşı olan duyarsızlık örgütsel başarıyı ve verimliliği önemli ölçüde düşürecektir.

Tükenmişliğin çalışma hayatı üzerindeki bir diğer olumsuz etkisi ise, üretim kalitesindeki düşüş ve iş kazalarıdır. Yaşadığı sorunlardan dolayı bireylerin kafası karışıktır ve iş yapma becerileri zayıflamıştır. Bu da onların defolu veya düşük kaliteli üretim yapmalarına ve işe kendilerini verememelerinden dolayı zaman zaman iş kazalarına neden olabilmektedir.

Tükenme yaşayan bireyler kişiler arası çatışmalara neden olarak veya yapılan işlere engel olarak çalışma arkadaşları üzerinde de olumsuz etki yaratmaktadırlar. Tükenmişlik ile ilgili sorunlar, kişiler arası ilişkiler yolu ile çevreye yayılarak tükenme yaşayan kişi ile sınırlı kalmamaktadır. Tükenmişlik önce salgın bir hastalık gibi yayılmakta, belirli bir zaman sonra örgüt içerisinde kendini ölümsüzleştirmektedir.

3.3. Aile Hayatı Üzerindeki Olumsuz Etkileri

Tükenmişliğin sonuçları birey ve çalışma hayatı üzerinde yaptığı olumsuz etkilerle bitmemekte, tükenmişlik sonucu ortaya çıkan ruhsal sıkıntılar, davranış bozukluklarına ve kişiler arası anlaşmazlıklara yol açtığından aile hayatını da olumsuz etkilemektedir.

Birey işinde karşılaştığı sorunlardan dolayı tükenme yaşadığında, bunun etkileri özel hayatta da kendisini ciddi bir şekilde göstermektedir. Yaşanan tükenme duygusu ile eve gelen bireyin eşi, çocukları veya anne-babası kendilerini ihmal edilmiş ve yalnız hissetmekte, bireyin kendileri ile birlikte olmaktan dolayı memnuniyetsizlik yaşadığını düşünmektedirler. Bu nedenle de bireyi suçlamaktadırlar. Zaten yaşadığı tükenmişlikten kaynaklanan suçluluk duygusuna sahip olan birey, ailesi tarafından da bu tarz bir suçlama ile daha ciddi sorunlara itilerek aile içi çatışmaların yaşanmasına, aile fertlerinin birbirinden uzaklaşmasına, boşanma veya ayrı evde yaşamalara, çocuk ve ebeveynlerin birbirinden kopmasına neden olmaktadır (Ardıç ve Polatçı, 2008).

Diğer yandan çalışma hayatı içerisindeki kadınlar, mesai saatlerinin bitiminden sonra evlerinde eşleri, çocukları, aile büyükleri ve ev işleriyle ilgili olan sorumlulukları da taşımaları nedeniyle iki vardiyalı bir çalışma sistemi yürütmek zorunda kalmaktadırlar. Bu da kadınların çalışma hayatındaki başarılarını etkilemekte, aile hayatı ile ilgili sorumluluklarını yerine getirmelerini zorlaştırmaktadır. Bu şekilde iki vardiyalı bir çalışma sistemi içerisinde olmaları nedeniyle kendilerine ayıracak nitelikli zamanı bulamayan kadınların, tükenme olasılığı erkeklere oranla daha fazladır. Bu durum da kadının aile hayatı üzerindeki görevlerini yerine getirememesine veya getirirken sorun yaşamasına neden olmakta, aile içi huzursuzluk ve çatışmaları beraberinde getirmektedir.

Aile içi bölünmelere neden olan konulardan biri de, bireyin uygun olmayan zamanlarda telefonla aranması, hatta işe gitmek zorunda bırakılması gibi özel hayatının iş ile kısıtlanmasıdır. Bu gibi durumlarda en önemli sorun herhangi bir acil durumun ne zaman ortaya çıkacağı bilinemeyeceği için, her an hazırlıklı olmak zorunda kalan bireyin gerçek anlamda rahatlama fırsatı bulamamasıdır. Bununla birlikte, aile ile ortak geçirilecek zamanların bu şekilde kesintiye uğraması ve bunu zaman içinde sıklıkla tekrar etmesi, aile üyelerini birbirinden uzaklaştıracaktır (Ardıç ve Polatçı, 2009).

4. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde amaç, veri toplama yöntemi, evren ve örneklem, verilerin analizi ile ilgili bilgiler verilecektir.

4.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, çalışanların tükenmişlik düzeylerinin, yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemektir.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Kayseri'deki banka çalışanları oluşturmaktadır. Kolayda örnekleme metoduyla seçilen beş bankanın çalışanlarına anketler dağıtılmış olup anketi cevaplayarak geri dönüşte bulunanlar örnekleme oluşturacaktır. Bu kapsamda geri dönen 187 adet anket verisi üzerinden değerlendirme yapılmıştır.

4.3. Veri Toplama Yöntemi

Araştırmada veri toplama aracı olarak anket yöntemi kullanılmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, Tükenmişliği ölçmek için, Maslach ve Jackson (1981) tarafından geliştirilen, Türkçe uyarlaması Ergin (1992) tarafından yapılan, 22 ifadeden oluşan Maslach Tükenmişlik Envanteri yer almaktadır ($\alpha=0.871$). İfadeler 5’li Likert tipi ölçek esas alınarak derecelendirilmiştir. Anketin ikinci bölümünde ise demografik sorular yer almaktadır. Bunlar cinsiyet, yaş, eğitim durumu, medeni hal, mesleki deneyim, çalışılan kurum türü ve yönetici cinsiyetidir.

4.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS istatistiksel paket programından yararlanılarak frekans analizi, güvenirlik analizi, T bağımsızlık testi ve ANOVA analizleri yapılmıştır.

5. BULGULAR

5.1. Demografik Özellikler ile İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan çalışanların yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu, mesleki deneyim, kurum türü, yönetici cinsiyeti gibi demografik özelliklere ilişkin bilgilerine yer verilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Yaş	Frekans	Yüzde(%)
17-25	20	10,6
26-35	97	52
36-45	55	29,5
46-55	10	5,3
56 yaş ve üzeri	5	2,6
Cinsiyet		
Kadın	90	48,2
Erkek	97	51,8
Medeni Durum		
Evli	110	58,8
Bekar	77	41,2
Eğitim Durumu		
Ön Lisans	25	13,4
Lisans	140	74,8
Yüksek Lisans	20	10,7
Doktora	2	1,1
Mesleki Deneyim		
1-5 yıl	63	33,6
6-10 yıl	82	43,8
11-15 yıl	35	18,7
16-20 yıl	5	2,6
21 yıl ve üzeri	2	2,3
Kurum Türü		
Özel	87	46,6
Kamu	100	53,4
Yönetici Cinsiyeti		
Kadın	72	38,6
Erkek	115	61,4

Tablo 1'e göre araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu (%52) 26-35 yaş aralığındadır. Katılımcıların %51,8'inin erkek, %48,2'sinin kadın olduğu görülmektedir. Buradan hareketle araştırmada kadın ve erkek katılımcıların eşit oranlarda temsil edildiği ve örneklemin büyük bölümünün genç banka çalışanlarından oluştuğu söylenebilir. Katılımcıların medeni durumları incelendiğinde büyük çoğunluğunun (%58,8) evli olduğu görülmektedir. Katılımcıların eğitim durumları incelendiğinde %74,8'i lisans, %13,4'ü ön lisans ve %10,7'si yüksek lisans olmak üzere lisans ağırlıklı bir eğitim düzeyi tablosu ortaya çıkmıştır. Mesleki deneyim açısından bakıldığında ise, meslekte 6-10 yıl arasında deneyimi olanlar örneklemin %43,8'sini oluşturmaktadır. Bu durum katılımcıların meslek hayatı ile yeni tanışmış banka çalışanlarından oluştuğu şeklinde yorumlanabilir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (%53,4) kamuya ait bir bankada çalışmaktadır. Son olarak çalışanların yöneticilerinin cinsiyetlerine bakıldığında, büyük çoğunluğunun (%61,4) erkek yönetici ile çalıştığı görülmektedir.

5.2. Tükenmişlik ile İlgili Bulgular

Araştırmanın örneklemini dahilinde tükenmişliğin demografik değişkenler itibariyle farklılık gösterip göstermediğini anlamak için t bağımsızlık testi ve Oneway ANOVA testi yapılmıştır. T bağımsızlık testi sonuçları Tablo 2'de, Oneway ANOVA testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 2. T Bağımsızlık Testi Sonuçları

CİNSİYET	Ortalama	t değeri	Anlamlılık
Kadın	2.1355	-0.405	0.687
Erkek	2.2472		
MEDENİ DURUM	Ortalama	t değeri	Anlamlılık
Evli	2.6312	3.0102*	0.003
Bekar	2.0083		
KURUM TÜRÜ	Ortalama	t değeri	Anlamlılık
Özel	2.7339	3.243*	0.002
Kamu	1.8897		
YÖNETİCİ CİNSİYETİ	Ortalama	t değeri	Anlamlılık
Kadın	2.8274	3.457*	0.001
Erkek	1.6623		

Tükenmişlik düzeyinde cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t testi sonucunda elde edilen bilgilere göre istatistiki olarak anlamlı bir sonuç bulunamamıştır; cinsiyet farklılığı tükenmişliği etkilememektedir. Tükenmişlik düzeyinde medeni duruma göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucuna göre, medeni durum ve tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre evli olan katılımcıların tükenmişlik düzeyleri, bekar olanlara göre daha yüksektir. Tükenmişlik düzeyinde kurum türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t testi

sonucuna göre, kurum türü ve tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre, örneklemin özel bankalarda çalışan kesiminin tükenmişlik düzeyleri, kamuya ait bankalarda çalışanlara göre daha yüksektir. Tükenmişlik düzeyinde yönetici cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan t testi sonucuna göre, yönetici cinsiyeti ile tükenmişlik arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Yöneticisi kadın olanların tükenmişlik düzeyleri, yöneticisi erkek olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 3. Oneway ANOVA Testi Sonuçları

MESLEKİ DENEYİM	Ortalama	F	Anlamlılık
1-5 yıl	2.2389	3.037*	0.027
6-10 yıl	2.6291		
11-15 yıl	1.9380		
16-20 yıl	0.6554		
21 yıl ve üzeri	0.4258		
YAŞ	Ortalama	F	Anlamlılık
17-25	2.4872	0.801	0.531
26-35	2.1481		
36-45	2.3963		
46-55	2.1402		
56 yaş ve üzeri	0.6923		
EĞİTİM DURUMU	Ortalama	F	Anlamlılık
Ön Lisans	2.1754	0.589	0.625
Lisans	2.4585		
Yüksek Lisans	1.6692		
Doktora	0.8791		

Tükenmişlik düzeyinin mesleki deneyime göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan ANOVA testi sonuçlarına göre mesleki deneyim ve tükenmişlik düzeyi arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Buna göre 6-10 yıl arasında mesleki tecrübeye sahip olanların tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Yaş ve eğitim durumu ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tükenmişlik hem günlük hayatta hem de iş hayatında karşılaşılan önemli ve temel sorunların başında gelmektedir. Bireyde duygusal tükenme, duyarsızlaşma ve kişisel başarı hissinde

azalma gibi sorunlara sebep olan tükenmişlik, çeşitli faktörlere göre değişiklik gösterebilmektedir. Bu çalışmada, araştırma kapsamında örnekleme dahil edilen banka çalışanlarının tükenmişlik düzeylerinin çeşitli demografik faktörler ve özellikle yönetici cinsiyeti itibarıyla farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır. Buna göre çalışanların tükenmişlik düzeylerinin, yöneticilerinin cinsiyetine göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmanın örnekleme dikkate alındığında kadın yönetici ile çalışanlar, erkek yönetici ile çalışanlara göre daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır. Ayrıca medeni hal, mesleki deneyim ve kurum türüne göre tükenmişlik düzeyleri arasında da farklılıklar ortaya çıkmıştır. Yine araştırmanın örnekleme dahilinde evli olanlar, 6-10 yıl arasında mesleki deneyimi olanlar ve özel bankalarda çalışanların tükenmişlik düzeyleri daha yüksektir. Diğer demografik değişkenlerden yaş, cinsiyet ve eğitim durumu ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar tespit edilememiştir.

Kadın yönetici ile çalışmanın işgören üzerinde yarattığı tükenmişlik duygusunu azaltmak için öncelikle iş hayatında kadına olan bakış açısının değişmesi gerekmektedir. Bunun için de; kadınların iş hayatında yer almaları toplum ve çeşitli kesimler tarafından desteklenmeli, kadın istihdamı artırılmalı, eğitimde fırsat eşitsizliği ortadan kaldırılmalı, kadının toplumdaki rolü ile ilgili ön yargılarla mücadele edilmeli, kadınlar, çocukluklarından itibaren kendilerine güvenen bireyler olarak yetiştirilmeli ve ailelerde çocuklar arasında kız erkek ayrımı yapılmamalıdır.

Genel olarak tükenmişliğin önlenmesinde hem bireylere hem de örgütlere büyük görevler düşmektedir. Birey kendisini, duygu ve düşüncelerini iyi analiz ederek ilişkilerini ve olumlu düşünme becerilerini geliştirmeli aynı zamanda dayanıklılığını artırmalıdır. Örgütlerde ise, çalışma ortamının iyileştirilmesi, katılımcı yönetim, etkili iletişim, iş yükü dağılımının adaletli bir şekilde ayarlanması, çalışana değer verme, başarıları takdir etme gibi konuların yerine getirilmesi gerekmektedir.

Çalışma, örnekleme dahil edilen katılımcılardan anket formunu doldurmayı kabul edip, bu formu eksiksiz bir şekilde dolduranlarla sınırlı kalmıştır. Bu çalışma, tek bir meslek grubu üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda farklı meslek grupları üzerinde daha fazla örnekleme ile çalışma yapılabilir. Tükenmişlik, ileride yapılacak olan çalışmalarda bağımsız değişken ve aracı değişken olarak ele alınabilir.

KAYNAKÇA

AIKEN, L. H., CLARKE, S. P., SLOANE, D. M., SOCHALSKI, J., SILBER, J. H. (2003). HOSPITAL NURSE STAFFING AND PATIENT MORTALITY, NURSE BURNOUT, AND JOB DISSATISFACTION. The Journal of the American Medical Association, 288(16), 1987-1993.

ARDIÇ, K., POLATÇI, S. (2008). TÜKENMİŞLİK SENDROMU: AKADEMİSYENLER ÜZERİNDE BİR UYGULAMA (GOÜ ÖRNEĞİ). Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 10(2), 69-96.

ARDIÇ, K., POLATCI, S. (2009). TÜKENMİŞLİK SENDROMU VE MADALYONUN ÖBÜR YÜZÜ: İŞLE BÜTÜNLEŞME. Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 32, 21-46.

ARI, G. S., BAL, E. Ç. (2008). TÜKENMİŞLİK KAVRAMI: BİREY VE ÖRGÜTLER AÇISINDAN ÖNEMİ. Yönetim ve Ekonomi, Celal Bayar Üniversitesi İ.İ.B.F., 15(1), 131-148

BUDAK, G., SÜRGEVİL, O. (2005). TÜKENMİŞLİK VE TÜKENMİŞLİĞİ ETKİLEYEN ÖRGÜTSEL FAKTÖRLERİN ANALİZİNE İLİŞKİN AKADEMİK PERSONEL ÜZERİNDE BİR UYGULAMA. DEÜ İİBF Dergisi, 20(2), 95-108.

CEMALOĞLU, N., ŞAHİN D. E. (2007). ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN FARKLI DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ. Kastamonu Eğitim Dergisi, 15(2), 465-484.

ÇAM, O. (1992). TÜKENMİŞLİK ENVANTERİNİN GEÇERLİLİK VE GÜVENİLİRLİĞİNİN ARAŞTIRILMASI. VII.Ulusal Psikoloji Kongresi Çalışmaları, Türk Psikologlar Derneği Yayını, Ankara, 155-160.

ERGİN, C. (1992). DOKTOR VE HEMŞİRELERDE TÜKENMİŞLİK VE MASLACH TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİ'NİN UYARLANMASI. 7. Ulusal Psikoloji Kongresi Bilimsel Çalışmaları, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 143-154.

ERGİN, C. (1995). AKADEMİSYENLERDE TÜKENMİŞLİK VE ÇEŞİTLİ STRES KAYNAKLARININ İNCELENMESİ. Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 12(1-2), 37-50.

FREUDENBERGER, H. J. (1974). STAFF BURN-OUT. Journal of Social Issues, 30(1), 159-165.

GEZER, E., YENEL, F., ŞAHAN, H. (2009). ÖĞRETİM ELEMANLARININ TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ İLE SOSYODEMOGRAFİK DEĞİŞKENLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6), 243-250.

GÜRBÜZ, H., KARAPINAR, M. (2014). BANKACILIK SEKTÖRÜNDE ÇALIŞANLARIN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİNİN MASLACH KRİTERLERİNE GÖRE ÖLÇÜLMESİ. Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi, 10 (23), 267-279.

IZGAR, H. (2001). OKUL YÖNETİCİLERİNDE TÜKENMİŞLİK. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

LEE, R. T., ASHFORD, B. E. (1993). A FURTHER EXAMINATION OF MANAGERIAL BURNOUT: TOWARD AN INTEGRATED MODEL. Journal of Organizational Behavior, 14, 3-20.

LEITER, M. P., MASLACH, C. (1988). THE IMPACT OF INTERPERSONEL ENVIRONMENT ON BURNOUT AND ORGANIZATIONAL COMMITMENT. Journal of Organizational Behaviour, 9, 297-308.

MASLACH, C. (1976). BURNED-OUT. Human Behaviour, 5, 197-220.

MASLACH, C., JACKSON, S. E. (1981). THE MEASUREMENT OF EXPERIENCED BURNOUT. Journal of Occupational Behavior, 2, 99-113.

MASLACH, C., LEITER, P. M. (1997). THE TRUTH ABOUT BURNOUT, JosseyBass, San Francisco, Ca.

MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P. (2001). JOB BORNOUT. Annual Reviews of Psychology, 52, 397-422.

MIKOLAJCZAK, M., CLEMENTINE, M., OLIVER, L. (2007). EXPLAINING THE PROTECTIVE EFFECT OF TRAIT EMOTIONAL INTELLIGENCE REGARDING OCCUPATIONAL STRESS: EXPLORATION OF EMOTIONAL LABOUR PROCESSES. *Journal of Research in Personality*, 41, 1107–1117.

NAGY, S., DAVIS, L. G. (1985). BURNOUT: A COMPARATIVE ANALYSIS OF PERSONALITY AND ENVIRONMENTAL VARIABLES. *Psychological Reports*, 57, 1319-1326.

NOWACK, K. M. (1988). HEALTH HABITS, TYPE A BEHAVIOUR AND JOB BURNOUT. *Work and Stress*, 1, 135-142.

POLATCI, S., ARDIÇ, K., TINAZ, Z. D. (2007). TÜKENMİŞLİK SENDROMU VE DEMOGRAFİK ÖZELLİKLERİN TÜKENMİŞLİK ÜZERİNE ETKİSİ: TOKAT ORTA ÖĞRETİM KURUMLARINDA BİR ANALİZ. *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, 7, 1-22.

POTTER, B. A. (1998). OVERCOMING JOB BURNOUT: HOW TO RENEW ENTHUSIASM FOR WORK, Ronin Publishing, California.

RANDALL, M., SCOTT W.A. (1988). BURNOUT, JOB SATISFACITON AND JOB PERFORMANCE, *Australian Psychologist*, 23(3), 335-347.

SAYIL I., HARAN S., ÖLMEZ Ş., ÖZGÜVEN H. D. (1997). ANKARA ÜNİVERSİTESİ HASTANELERİNDE ÇALIŞAN DOKTOR VE HEMŞİRELERİN TÜKENMİŞLİK DÜZEYLERİ. *Kriz Dergisi*, 5(2), 71-77.

SÜNTER, A. T., CANBAZ, S., DABAK, Ş., ÖZ, H., PEKŞEN, Y. (2006). PRATİSYEN HEKİMLERDE TÜKENMİŞLİK, İŞE BAĞLI GERGINLIK VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİ. *Genel Tıp Dergisi*, 16(1), 9-14.

TAYCAN, O., KUTLU, L., ÇİMEN, S., AYDIN, N. (2006), BİR ÜNİVERSİTE HASTANESİNDE ÇALIŞAN HEMŞİRELERDE DEPRESYON VE TÜKENMİŞLİK DÜZEYİNİN SOSYODEMOGRAFİK ÖZELLİKLERLE İLİŞKİSİ. *Anatolian Journal of Psychiatry*, 7, 100-108.

TUĞRUL, B., ÇELİK, E. (2002). NORMAL ÇOCUKLARLA ÇALIŞAN ANAOKULU ÖĞRETMENLERİNDE TÜKENMİŞLİK. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (12), 1-11.

TÜMKAYA, S. (1996). ÖĞRETMENLERDEKİ TÜKENMİŞLİK, GÖRÜLEN PSİKOLOJİK BELİRTİER VE BAŞA ÇIKMA DAVRANIŞLARI. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

TÜMKAYA, S. (1999). AKADEMİK TÜKENMİŞLİK ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI. *Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

ÜNAL, S., KARLIDAĞ, R., YOLOĞLU, S. (2001). HEKİMLERDE TÜKENMİŞLİK VE İŞ DOYUMU DÜZEYLERİNİN YAŞAM DOYUMU DÜZEYLERİ İLE İLİŞKİSİ. *Klinik Psikiyatri*, 4(2), 113-118.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.421078

‘UZAK’ ŞEHİRLERDE ÜNİVERSİTE, KENT KİMLİĞİ VE KENTSEL ALGI İLİŞKİSİ: BAYBURT İLİ ÖRNEĞİ

Öğr. Gör. Mete Yusuf USTABULUT¹
Öğr. Gör. Savaş KESKİN²

Özet

Bu çalışma, Garbın bilişselinde ‘uzak’ yerler olarak tahayyül edilen ve epey uzun zaman Şarkın bile uzağında tutulmuş bir şehri; Bayburt’u deneyimleyen yerli halkın, ‘geç’ gelen formel bir eğitim kurumuyla kurduğu ‘hemşerilik’ ilişkilerine odaklanmaktadır. ‘Uzak’ insanların, kentsel habitatları içerisinde biçimlenen kent algısı ve ‘yakın’ hissettikleri kent dinamiğinin, Bayburt Üniversitesi ile birlikte nasıl bir dönüşüm geçirdiğini açıklamak ve onların tanıklığında açığa çıkan kent kimliğini okumak, çalışmanın amacını teşkil etmektedir. Çalışmanın problematiği; şehrin çekirdeğinde kurulan Üniversite ile canlı bir ilişkiyi sürekli kuran ve bu ilişki setiyle kentliliğine ve kentine yeni anlamlar yükleyen halkın, Bayburt’u anlarken ve anlatırken Üniversiteye ne kadar temas ettiği, Üniversitenin kent kimliğinin bileşeni olarak nasıl bir algısal karşılık bulduğudur. Bu bağlamda, kent halkından örneklem olarak seçilen 200 katılımcıya, önceden hazırlanmış anket soruları yöneltilmiş, katılımcılardan alınan yanıtlar SPSS programında analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Çalışma bulguları, Bayburt Üniversitesi ile birlikte, kentlinin kentsel bağlarının ve kenti anlamlandırma biçimlerinin olumlu bir değişim gösterdiğini, kentin gelecekteki konumunun daha iyi olacağına dair bir umudu canlı tuttuğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bayburt, Bayburt Üniversitesi, Kent Kimliği, Kentsel Algı

331

RELATIONSHIP OF THE UNIVERSITY, THE URBAN IDENTITY AND THE URBAN PERCEPTION IN THE ‘DISTANT’ CITIES: THE BAYBURT CITY SAMPLE

Abstract

This work focuses on the 'citizenship' relations between of the formal education institution which comes 'late' and native population which experienced Bayburt where is a city that is imagined as 'distant' places of West's Cognition and also is held the 'distant' from East for a long times. The aim of this work is to explain how transformation that 'distant' peoples feel intimate with urban dynamic and their urban perception that is formed in urban habitat, with the Bayburt University. Another aim of the work is also to read urban identity that has been opened in people's testimony. The problem of work is how much contact the citizens who constantly establish a living relationship with the University that was built in the heart of city and who have new meanings about urbanity and the city with this set of relations, the University while understanding and explaining the Bayburt and how finds a perceptive response the University as a component of urban identity. In this context, pre-prepared questionnaires were directed to 200 participants who were selected as sample from urban people and was reached the findings while analyzed the answers that is received from the participants. The findings of the study show that urban ties and the ways of expressing the city of citizens have shown a positive change and citizen has kept a hopeful hope that the city's future position will be better with Bayburt University.

Keywords: Bayburt, Bayburt University, Urban Identity, Urban Perception

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Bayburt Üniversitesi, Türkiye, meteustabulut@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8864-645X

² Bayburt Üniversitesi, Türkiye, savaskeskin@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0335-9062

GİRİŞ

Bayburt, Türkiye'nin çoğu bölgesinde yalnızca medyatik anlamda var olabilen ve telegeçerlik kodlarıyla alınılan bir kenttir. Bu kentin metropollerdeki karşılığı, geleneksel ve sosyal medya temsillerinde inşa edilen 'sorunlu' ve 'uzak' bir imajla kurulmaktadır. Bu imajı destekleyen bazı somut gösterenler, yani kentin bir takım eksiklikleri bulunsa da, esas olan kültürel ve tarihsel unsurların göz ardı edildiği bir kimlik temsiliyetinin varlığından söz edilebilir. Bayburt bunun yanı sıra, sürekli göç veren ve yaşanabilirlik kriterleri bakımından cazibesi yüksek olmayan bir kent olma vasfı da taşımaktadır. Kentin dışarıdan algılanışı kadar 'abartılı' ve 'olumsuz' kodlar içermese bile, kent yerlilerinin de şehri algılamak ve kimliklerini anlamlandırırken sürekli tekrar ettiği ve hatırladığı şey, 'uzakta' kalmaktır. Kalabalık ve modern kent kavrayışının yoğun olmadığı bir kolektif yaşamı tecrübe eden Bayburt insanı, varlık düşüncesini; kültürel aidiyetini korumakla uzakta kalmak arasında bir yerlerde konumlandırılan bir bilinçle yaşamaktadır. Sosyal medyada 'rahatsız' edici mizahın nesnesi haline gelen Doğulu bir insanın, 'İstanbul, İzmir, Antalya çok güzel ama banane!' söylemi, Bayburt insanının da içinde bulunduğu durumu özetler niteliktedir. Doğunun uzak yerlerinden birinde olmak, yokluk fikrini kabullenmeyi, ancak mütevazı bir umutla gelecekte bir şeyler beklemeyi gerektirmektedir. Bu çalışmanın temel sorunsalı da tam olarak bu bekleyişin tecellisi ile birlikte cereyan etmektedir. Bayburt Üniversitesi, formel bir eğitim kurumu olarak, 'uzakta' kalan Bayburt insanının, aidiyetini temellendirdiği kenti ile kurduğu ilişkisine ve gelecek tahayyüllerine dair bir umut olmuştur. Bayburt Üniversitesi bu yönüyle yalnızca bir eğitim kurumu değil, halkın umudu, kültürün parçası, kentin kimlik değeri ve sessiz bırakılmış bir halkın, 'sesini duyurmanın' en önemli aracısıdır.

Bayburt Üniversitesi'nin şehirdeki varlığına ilişkin gözlemler, üniversitenin kentsel algı ve kimlik açısından önemli bir unsur olduğu ve halkın umutlarının merkezinde konumlandığı varsayımını şekillendirmiştir. Bu varsayımla birlikte, kent halkı için Üniversitenin ne anlama geldiği, Bayburt'un Üniversite ile birlikte nasıl bir şehir olduğu ve gelecekte nelerin gerçekleşmesinin beklendiği soruları, araştırmanın problematik çerçevesini teşkil etmektedir. Halkın bilgisi, yine halkın kendisine sorularak elde edilmiş ve Bayburt insanının bilişselindeki 'Bayburt Üniversitesi-Bayburt' ilişkisine ışık tutulmuştur. Çalışma bulguları, bir eğitim kurumunun, farklı işlevlerle kentin organik kimlik desenine nasıl dönüşebileceğini ve bir halkın en büyük umutlarından biri olabileceğini göstermektedir. Bayburt Üniversitesi bu yönüyle, dünyadaki birçok üniversiteden görece daha önemli bir sosyal sorumluluğu üstlenmektedir.

KENT KİMLİĞİ, ÜNİVERSİTE VE UMUDUN İNŞASI

Bireyin özsel ve toplumsal varlığı arasındaki bağlaşıklık koşul, onun varlığını çevreleyen mekanın yapısı ve çeperleri ile ilintili bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Mekanın doğası ve mekanla ilişki kurma yoluyla biriken kültürel bellek, toplumların karakteristiğine tesirde bulunmaktadır. Mikro ya da makro bağlamdaki mekanlar bu yönüyle, bireyin ve onun ait olduğu kolektif toplum dinamiğinin ontik anlamlarını biçimlendirmekte, mekanın üretimi; toplumun kendini yeniden üretme yordamlarına bağlı olarak sürekli tekrarlanmaktadır.

Sanayi Toplumu sonrasında, geniş çaplı mekanların kurgulanması, kent adı verilen bu mekanlar içindeki toplumsal aksiyonları da yeni kurgular eşliğinde dönüştürmüştür. Modern insanın kentsel mekan habitatları, onun kültürel varlığı ile birlikte, kimliğini anlamlı kılan değerler sistemini de yeniden düzenlemiş ve kültürel kodlarda esaslı değişimler meydana gelmiştir. Modern insanın en önemli kolektif kimliğini ifade eden 'Kentlilik' vurgusu, çevre, teknolojik ve ekonomik örgütlenme sürecine bağlı olarak, bireylerin toplumla bütünleşmesini ve kültürel unsurların genişlemesini sağlayan kent dinamiğinin sonucudur (Hayta, 2016: 171). Çünkü, güncel dünya düzeninde, kentleşme ve kentsel yığılma pratiklerinin sürekli genişlemesi ve bireylerin kentsel mekanlarla sürekli ilişki kurmak zorunda olması; kentliliği, kimliğin

ayrılmaz bileşenleri arasında konumlandırmaktadır. Nitekim mekanlar, varlığa dair bir tanım üretmesi ve varlığı anlamlı kılmasının yanı sıra; biçimlendirilmiş örgütlü kent yapılarını, kentsel yaşamı ve varlığı da anlamlı kılmaktadır (Can, 2013: 79-80). Bu noktada; bireyin öz varlığı ve toplumsal varlığı arasındaki bağıntı, onun kentlilik kimliğinin valansları ile doğrudan ilişkili hale gelmekte ve bireyin kendini kentliliği ile ifade etmesi gibi bir sonuç doğmaktadır.

Kentlilik kimliği, maiyetinde bulunduğu ve yörüngesinde biçimlendiği Kent kimliği ile anlamlıdır. Kentin yapısı ve kent içindeki kültürel edimler, kentlilik kimliğini de modellemektedir. Kentleri oluşturan öğelerin bütünü, kentsel dokuyu da oluşturur. Kentsel doku; mekan, form, renk, ışık, doğa, su gibi fiziksel etmenlerin yanı sıra insan ve insana bağlı kültürel formlardan oluşmaktadır (Altıntaş ve Eliri, 2012: 63). Bu yönüyle kent ve kentlilik kimliğinin, kentin fiziksel yapısı ile kentteki beşeri faktörlerin sinerjisinden müteşekkil yapıda olduğu söylenebilir. Konuya Bayburt özelinde bakıldığında; kentin fenotipi kadar, kültürel özelliklerinin de bir kimlik kodu olarak değerlendirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ancak konumu itibariyle dezavantajlı olan ve kent kimliğinde bir takım sıkıntılarla yüzleşmek zorunda bırakılan Bayburt, çoğu metropolde, yalnızca medyatik bir kimlikle alımlanmaktadır. Bir kentin kültürel kimlik meselesi, Türkiye’de şiddetle hissedilen bir sorun olmakla birlikte (Demir, 2006: 118), Bayburt gibi ‘uzak’ kentlerde bu sorunun ileri uçlarda tezahür ettiği, tartışılmaz bir gerçektir. Üstelik bu sorunlu kimlik durumu, yalnızca dışarıdan bir algılamamanın değil, kentin içindeki yerlilerin de kendilerini anlamlandırmasının bir ürünüdür. Bayburt kentlisi, yaşadığı kentin kimlik değerlerini üretme noktasında kolektif bir dayanışma içindeyken, bu kimliğin görünümünü ve difüzyonunu sağlama noktasında dar bir alanda sıkışmaktadır. 2008 Yılında kurulan Bayburt Üniversitesi bu anlamda, kentin tarihsel çizgisinde bir dönüm noktası olmakla birlikte, kent kimliğinin yeniden kurulması ve kentlilik değerlerin üretilmesi açısından bir umudu beraberinde getirmiştir.

Formel eğitim kurumları olarak, toplumsal bilginin üretildiği alanları ifade eden üniversiteler, kuruldukları şehrin kaderini etkilemeleri ve bir takım kentlilik ağları tesis etmeleri bakımından oldukça önemlidir. Ergun’a göre (2014: 217), üniversiteler, canlılık katması için geri kalmış/gelişmemiş bölgelerde kurulmaktadır. Buradaki amaç, eşitsizlikleri gidermek ve kentlerin ihtiyaç duyduğu canlanmayı sağlamaktır. Üniversiteler bu işlevleriyle, yalnızca bilginin ve akademinin üretildiği kurumlar olmanın ötesine geçerek, kentsel ve toplumsal bazı yeni sorumluluklar üstlenmektedir. Üniversitelerin, kalkınma politikalarıyla doğrudan ilişkili olan bu tarafı, gelişmişlik ölçütlerinin yeniden yorumlanmasını, kent yapılarının yeniden düzenlenmesini ve kentin organik niteliklerinin dönüşümünü teşkil etmektedir. Üniversiteyi, kente eklemek, kent içerisinde otonom bir mekan yaratmakla birlikte, yeni bir tür kültürü, kaynaşmayı, etkileşimi ve kozmopolit biçimleri doğurmaktadır. Kentin değerleri, o kent içerisinde kalıcı olmayan, ancak kentte olduğu süre boyunca kentlilik kimliği üreten öğrencilerin ve akademisyenlerin beraberlerinde getirdikleri ile etkileşerek, yepyeni bir kültüre aracılık etmektedir.

Literatürde, üniversite ve kent ilişkisini ele alan çok sayıda çalışma olmakla birlikte (Sankır ve Gürdal, 2014; Ergun, 2014; Ceyhan ve Güney, 2011; Akçakanat v.d. 2010), bu çalışmaların genel hatlarıyla ortak noktalarda kesiştikleri göze çarpmaktadır. Bir üniversitenin, gelişmiş metropoller içindeki varlığı ile gelişmişlik ölçütleri görece zayıf kalan ‘uzak’ kentler içindeki varlığı arasındaki uçurum, üniversitelerin anlamlandırılması açısından da bir perspektif farklılığını gerektirmektedir. Türkiye’deki üniversitelerin bulunduğu kent içerisinde, dönüştürücü, biçimlendirici ve yeniden kurucu etkileri olduğu varsayımı, çalışmalarda bulgular eşliğinde tanıtlanmıştır. Bu çalışmalardan çıkarılabilecek müşterek sonuç, bir kentin üniversiteye sahip olduktan sonra, asla eski kent kimliğini devam ettiremeyeceği ve önlenemez bir dışa açılma ve dışarıya karşı açıklık sürecinin varlığıdır. Gelenekçi yaklaşımlara göre; bu durum kültürün ve kent kimliğinin korunması açısından bir tehdit iken, bulunduğu koşullara karşı bir direniş ve iyileştirme talep eden çoğunluk için dışa açılma, bir umudun inşasıdır.

Kentin umutlarını ve gelecek düşüncelerini kendinde toplayan üniversiteler, bu umudun içerdiği beklentileri de kendine yönlendirmektedir. Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, kentlerin üniversitelerden beklentileri, şu şekilde kategorize edilebilir (Yavuzçehre, 2016; Taşçı v.d. 2008; Ergun, 2014);

Ekonomik Beklentiler: Şehrin iktisadi yaşamını geliştirme, esnaflara katkı, öğrenci ekonomisi yaratma, yatırımların artması, sanayiye kalkındırma ve geliştirme.

Sosyal ve Fiziksel Katkı: Kültürel yaşamı ve kent aksiyonlarını zenginleştirme, fiziksel altyapıya ve mimari dokuya katkıda bulunma, göçü azaltma.

Kültürel Katkı: Kentin kültürel değerlerinin korunması, duyurulması, yaşatılması, tanıtımı.

Siyasal Katkı: Siyasetçilerin ilgisini çekme ve siyasal etkinliğe kavuşma.

Eğitsel Katkı: Şehirdeki eğitime katılımın artması, yeni eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi

Tarım-İktisat Katkısı: Tarım ve hayvancılık faaliyetlerinin düzenlenmesi, süreç iyileştirme ve üretimin artması.

Yukarıdaki kategorilerde özetlenen beklentilerin yanı sıra, spesifik türden bazı beklenti türleri olsa bile, bu beklentilerin genel çatısı, belirtilen kategorilere dahil olmaktadır. Umut ile beklenti arasındaki keskin bağ, umudun inşası kadar; beklentilerin de sürekli inşa edilmesine ve yeni bir takım beklentilerin açığa çıkmasına neden olmaktadır. Üniversitenin kent içindeki varlığı, önceden talep edilenlerin dışında, hiç talep edilmemiş olan durumların da dile getirilmesine ve kentteki kolektif dayanışmanın artmasına kaynaklık etmektedir. Üniversitelerin başarısı, kolektif beklentilerin giderilmesi ile orantılı bir ivme kazanmaktadır.

ARAŞTIRMANIN METODOLOJISI

Bu çalışma, Bayburt halkının kentsel kimlik algılarını anlamayı ve bu algı içerisinde Bayburt Üniversitesi'nde açılan konumu saptamayı amaçlamaktadır. Çalışmanın bir diğer amacı ise, Bayburt halkının Üniversiteye yüklediği anlamı görmek ve Üniversitenin kent için neler ifade ettiğini açıklamaktır.

Çalışma, 'on yıllar' boyunca uzakta kalmış bir kenti 'yaşamak' zorunda olan ya da bunu kökenlerine sahip çıkmak adına tercih eden bir topluluğun, eğitim kurumunun kimlik yapıları ile vizyonundan beslenerek yeni bir kimliklenme sürecine girdiğini; üniversiteyi salt bir eğitim kurumunun ötesinde 'umut' olarak yorumladığını ortaya koyması bakımından önem taşımaktadır.

Çalışmanın evreni, Bayburt merkezde ikamet eden bireylerdir. Evrene ulaşmanın mümkün olmaması, maliyet ve zaman kriterleri göz önünde bulundurularak, çalışma sahası merkez mahalleler ile sınırlandırılmıştır. Nitekim, kentin nüfus yoğunluğu bu mahallelerde toplanmıştır. Çalışmanın örnekleme ise, Olasılıksız örnekleme türlerinden biri olan basit/tesadüfi örnekleme tekniği ile seçilen 200 kişiden oluşmaktadır. Örneklem birimleri seçilirken mahallelerin nüfus dağılımı çıkarılmış ve her mahallenin büyüklüğü ile orantılı sayılar tespit edilerek, ilgili muhtarlıklardan da kısmi destek alınmıştır.

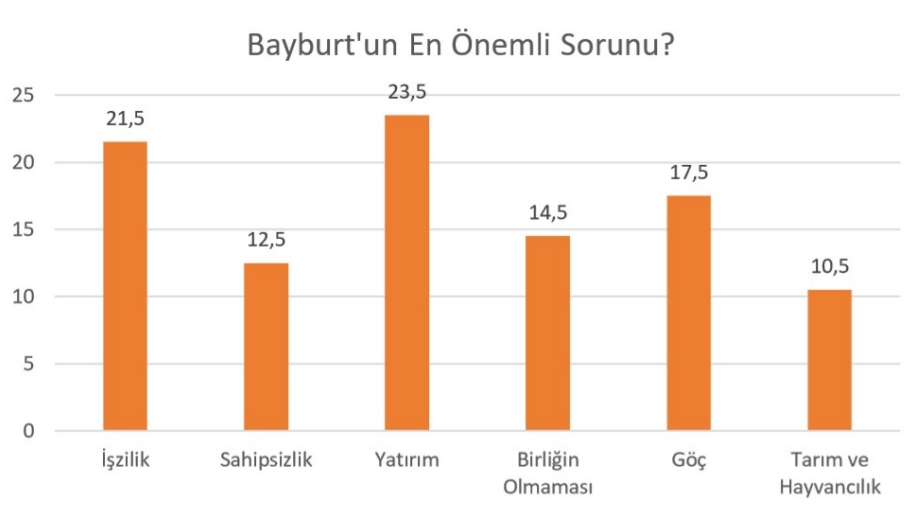
Çalışmanın verileri, anket tekniği ile toplanmıştır. Anket soruları, kent halkı için Bayburtlu olmanın nasıl bir anlam ifade ettiği, kenti nasıl tanımladıkları ve anlamlandırdıkları, Üniversite ile nasıl bir ilişki içinde oldukları, Üniversitenin kentte nelere sebep olduğu ve Üniversite ile birlikte kentte nelerin değiştiğine tanıklık ettiklerini ölçmek üzere hazırlanmıştır. Anket formu, yalnızca Bayburt'ta ikamet eden (öğrencilik gerekçesiyle dışarıdan gelenler hariç tutularak) ve 15 yaş üzerindeki katılımcılara aktarılmış, pilot uygulama esnasında, belirtilen yaşın altındaki katılımcıların Üniversite ile doğrudan bir bağ kuramadıklarının tespiti, bu sınırlandırmada etkili olmuştur. Toplanan veriler ise SPSS programında frekans tablolarına dönüştürülmüştür. Yapılandırılan veriler, Betimsel Analiz yöntemi esaslarına göre, kuramsal tartışmalarla analiz edilmiş ve bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Ülke çapındaki üniversite atılımları ile birlikte 2008 yılında resmen kurulan Bayburt Üniversitesi, hâlihazırda 12 bine yakın öğrenci sayısı ile sürekli büyümekte ve yeni bölümler açarak kurumsal yapısını genişletmektedir. Üniversitenin kampüslerinde süren inşa çalışmaları, devam eden kurulum sürecini özetlemektedir.

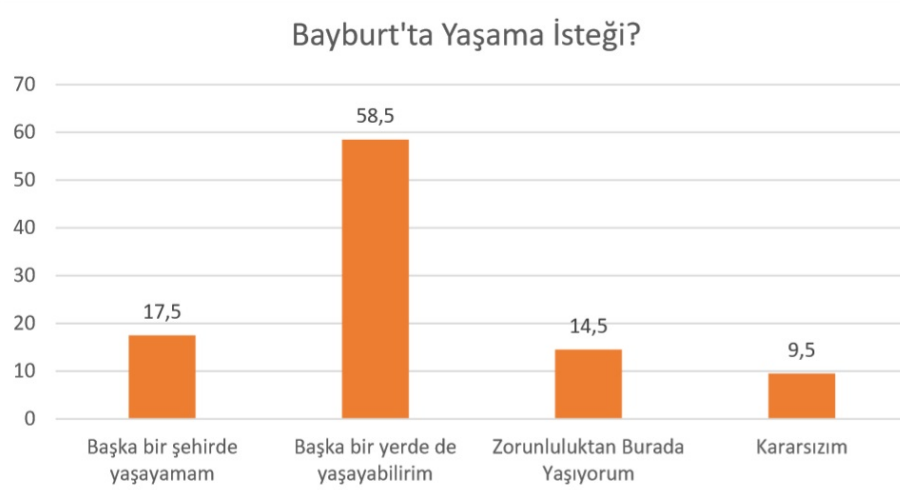
Çalışma kapsamında uygulanan anketlerde, öncelikli olarak katılımcılardan demografik bilgileri alınmıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkenini öğrenmeye yönelik soruya verilen yanıtların, %58'i erkek, %42'si kadın seçeneğidir. Örnekleme yakın bir cinsiyet dağılımı sağlanmıştır. Yaş değişkeni için benzer varyasyonu yakalamak adına, bir çeşitlilik aranmış ve her yaş gurubundan katılımcı örnekleme dahil edilmiştir. 15-20 (%18) ve 50 ve üstü (%21) yaş aralığı dar tutulurken, kentin genç ve orta yaş nüfusunu yansıtan 21-49 yaş aralığı (%61), geniş tutulmuştur. Meslek grupları çeşitliği ise, Esnaf (%12), Özel Sektör (%20), İşsiz (%12), Öğrenci (%23), Kamu sektörü (%17), Ev hanımı (%11) ve diğer (%5) seçeneklerinde gerçekleşmiştir. Katılımcıların gelir düzeylerine bakıldığında ise, Asgari ücret ve altı seçeneği yaygın iken (%38), asgari ücret ve 2000 TL aralığı (%21) ve 2001-3000 TL aralığı (%18) seçeneklerinde de bir yoğunluk gözlenmektedir. Bu soruda geliri olmayan kategorisinin (%8) oranı, dikkat çeken bir ayrıntıdır. Demografik sorulardan sonuncusu ise, eğitim durumunu içermektedir. Katılımcıların önemli bir kısmı ortaöğretim (%38) düzeyinde iken, lisans (%24), ön lisans (%19), ilkokul (%9), Lisans üstü (%5) ve okuryazar (%5) düzeyindeki eğitim durumu dağılımları mevcuttur.

Grafik 1. Bayburt'un En Önemli Sorununa İlişkin Görüşler



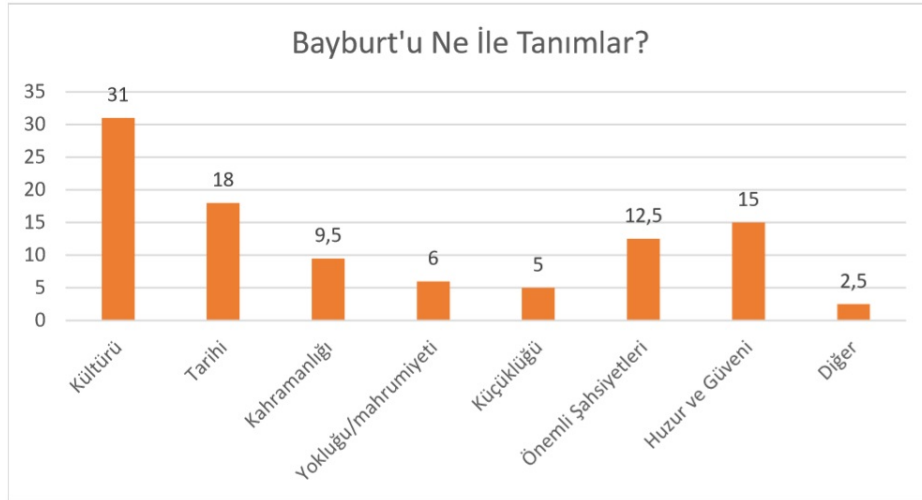
Katılımcıların, Bayburt'ta halkın hissettiği en önemli soruna ilişkin görüşlerinde, birbirine oldukça yakın bir dağılım ortaya çıkmaktadır. Bu durum, şehirde hissedilen sorunları oldukça önemli olduğuna işaret eder. Belirli konularda yoğunlaşmanın olmaması, şehir halkının birden fazla sorunla yüzleşmek zorunda kaldığını ve genel bir aksaklığın, tüm katmanlarda hissedildiği anlamına gelmektedir. Bununla birlikte öne çıkan sorunlar, kesin bir sivrilmeye olmasa da, Yatırım eksikliği (%23,5), işsizlik (%21,5) ve dışarıya göç verme (%17,5) olarak görülmektedir. Ekonomik tabanlı bu sorunlar, sosyal sonuçlarını da kendi içinde barındırmakta ve güncün kaynakları arasında ekonomideki yetersizlik aranabilmektedir.

Grafik 2. Bayburt'ta Yaşama İsteğine İlişkin Görüşler



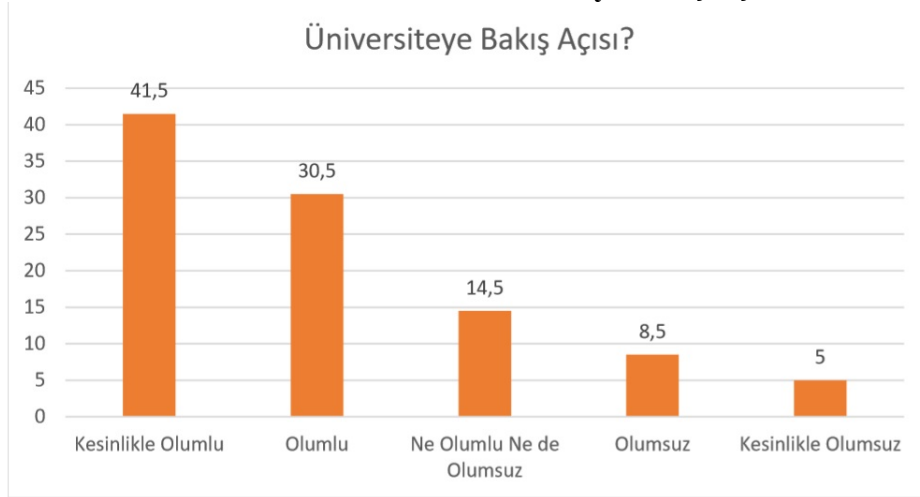
Bayburtlunun yaşadığı şehirle kurduğu aidiyet ilişkisini ölçmeyi amaçlayan soruya verilen yanıtlar, katılımcıların güçlü bir bağlılık hissine sahip olmadığını ve kentlilik kimliğini Bayburt'a endekslemediğini göstermektedir. Verilerdeki ilginç bağıntı, Bayburt'ta yaşamaya karşı güçlü istek ve Bayburt'ta yaşamayı bir zorunluluk olarak tanımlayan yaklaşım arasındaki yakınlaşmadır. Birbirine yakın olan bu oranlar, şehirdeki içsel çatışma ve kentsel bağlılıktaki kontrastı göz önüne sermektedir. Bu durum, kent algısı ve kentin kimliği ile doğru orantılıdır.

Grafik 3. Katılımcıların Bayburt'u Tanımladığı Kimlik Bileşenleri



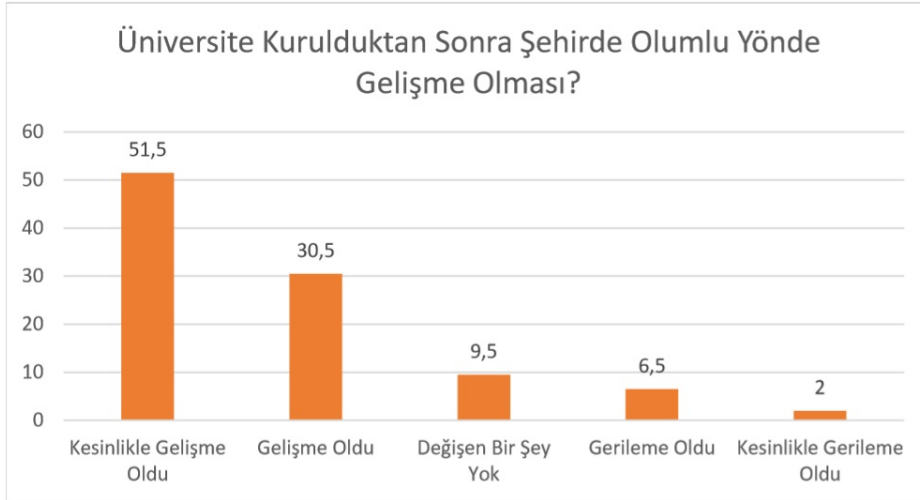
Bayburt'un, katılımcıların tahayyüllerindeki karşılığı ile ilgili soruya alınan yanıtlar incelendiğinde, genellikle olumlu bir kent kimliği algısının olduğu ve kentin, kültür-tarih değerleri ile birlikte algılandığı tespit edilmektedir. Bunun yanı sıra, şehirdeki güncel imaj ölçütünü yansıtan Huzur-Güven ortamı, suç olaylarındaki düşük seyir nedeniyle elverişli bir kimlik bileşenidir. Bunun yanı sıra, şehirdeki 'yokluğa' ve 'küçüklüğe' vurgu yapan az sayıda da olsa bireyin varlığı, Bayburtlunun odaklandığı kent dinamiklerini de yansıtmaktadır. Şehirdeki sorunlara odaklanma ile bu sorunlardan bağımsız bir bütünü düşünme arasındaki denge, kentlinin olumsal yaklaşımı ile bozulmaktadır.

Grafik 4. Katılımcıların Üniversiteye Bakış Açıları



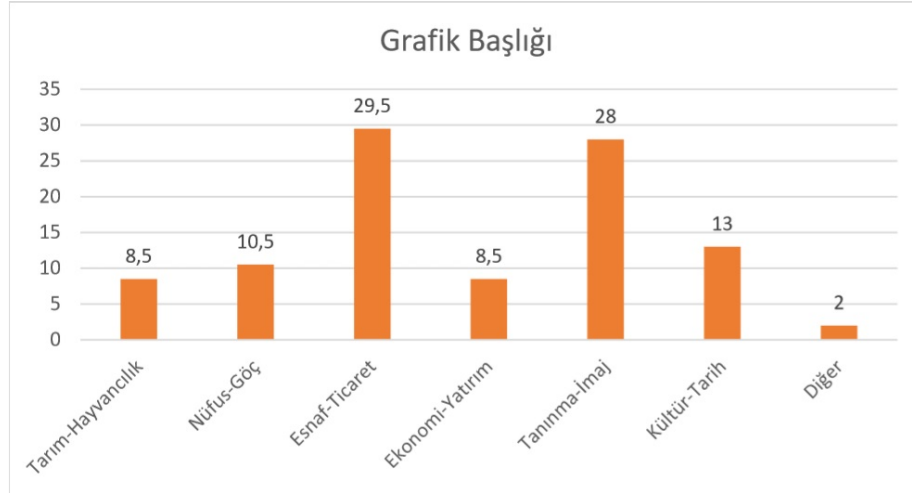
Katılımcıların Üniversite ile kurdukları bireysel ve kentlilik bağlamındaki ilişkileri anlamak için sorulan soru, olumlu bakış açısını görmeyi sağlamıştır. Bayburtlu, Üniversiteye oldukça yüksek bir oranda olumlu yaklaşırken, nötr bir tavır sergileyen kitlenin azımsanmayacak yüzdesi (%14,5), bir taraftan katılımcının bireysel ilgisi, diğer taraftan ise Üniversite ile yeterince kuvvetli bir ilişkinin kurulamaması ile ilişkilidir. Çünkü olumlu ya da olumsuz bir bakış açısı geliştirmek; bakışın odağına karşı bir tutumun var olmasını gerektirir. Üniversiteye karşı nötr, yaklaşımın azımsanmayacak ölçüde olması, bazı tutumların gelişmeye açık olduğunu ortaya koymaktadır.

Grafik 5. Üniversite ile Şehrin Gelişmesi Arasındaki İlişkiyi Yansıtan Kanaatler



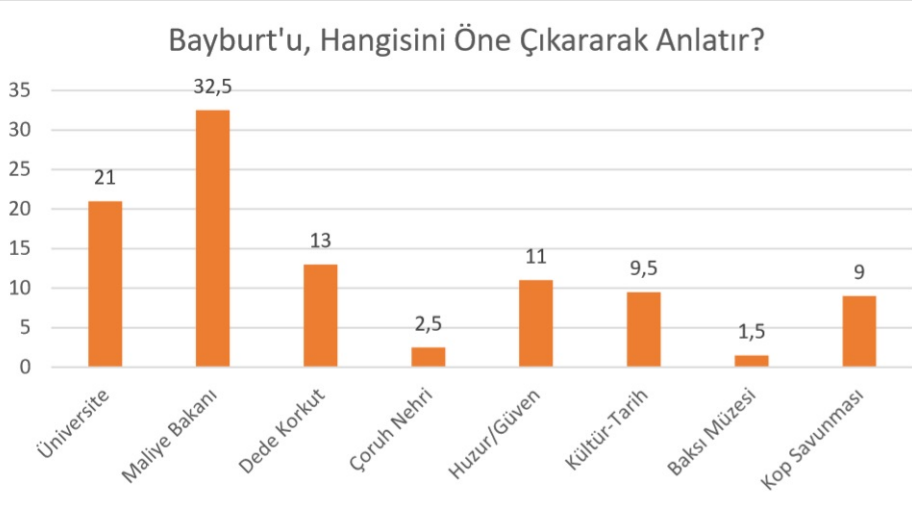
Bir önceki soru ile benzer verilerin elde edildiği grafikte, Üniversitenin şehrin gelişmesine olumlu katkılar sunduğuna dair kanaatler güçlü bir tutumla 'olumlu' iken, nötr tavır sergileyen kitlenin yaklaşımları bu meselede de kendini göstermiştir. Ancak burada önemle vurgulanması gereken husus, bazı katılımcıların, şehirdeki muhafazakar/gelenekçi yaklaşımın etkisiyle Üniversiteye rahatsız edici bir yenilik olarak bakmasıdır. Genellikle Orta Yaş ve üstünde görülen bu tutum, şehir dışından gelen öğrencilerin, şehrin kültürel dokusuna bozucu etkilerde bulunacağı varsayımı ile birlikte gelişmektedir. Bu tutum için ehemmiyet arz eden korumacılık dürtüsü, diğer gelişmelerin geri planda kalmasına neden olacak bir odaklanmayı doğurmaktadır.

Grafik 6. Üniversitenin Şehre Katkısını Tarif Eden Görüşler



Üniversitenin şehre katkısının olduğunu düşünen katılımcıların yanıtladığı bu sorudaki veriler, geniş bir dağılım spektrumunu yansıtırken, aynı zamanda Üniversiteye karşı yaklaşımın hatların da çizmektedir. Üniversitenin Bayburtlu için önemi, büyük ölçüde ekonomik katkılarla ölçülme eğilimi ile orantılıdır. Üniversitenin Esnaflar ve ticarete olan katkılarının (%29,5) yanı sıra, tanınma ve imaj aracı olarak anlamlandırılması, kuruma yüklenen ilave bir toplumsal göreve işaret etmektedir. Üniversiteyi bilim ve akademi ile birlikte, tanıtıcı aktör olarak görmek, bu kurum ile kurulan ilişkilerde de belirleyici olabilmektedir. Nitekim bu tarz bir tutum, kurumdan beklentileri de biçimlendirmekte ve katkı faktörünün tanımlanmasında dikkate alınmaktadır.

Grafik 7. Katılımcıların Bayburt'u Anlatırken Öne Çıkardıkları Kimlik Bileşenleri



Kimliği anlatmak, onu kurmayı gerektiren bir eylem olduğu için, bir kişinin öne çıkarttığı sembollerden yola çıkarak onun kimlik algısını okumak mümkündür. Bayburtlunun 'Bayburt'u başkalarına anlatırken öne çıkardığı kod, ilginç bir sonuçla şehirdeki siyasi imge ve imaj faktörünü görünür kılmaktadır. Şehrin Bakana sahip olması, Üniversite ile birlikte bu siyasi aktörü 'umut' olarak görmesine yol açmaktadır. Şehrin kimliğini oluşturan fragmanlar arasında kültürel ve tarihi unsurlara da yer verilmesine rağmen, umudun konumlandırılması, Üniversite ve Maliye Bakanını öne çıkarmaktadır. Bu unsurlar Bayburtlunun kent kimliğindeki lokomotifleri temsil etmektedir. Bu bakımdan, Bayburt kimliğinin Bayburtluların zihnindeki sembolik resminde, Maliye Bakanı ve Üniversitenin, büyük ikonlar olarak göze çarptığını ifade etmek mümkündür.

Tablo 1. Katılımcıların Üniversite-Bayburt Kimliği İlişkisine Dair Kanaatleri

Üniversite-Bayburt İlişkisine Dair Kanaatler (%)	Kesinlikle Evet	Evet	Fikrim Yok	Hayır	Kesinlikle Hayır
Bayburt'un tarihi, Üniversiteden öncesi ve sonrası olarak ayrılır.	22,5	24,5	11	40	12
Üniversite Bayburt'un sesini duyurmaktadır.	55,5	22	4	9,5	9
Üniversite Bayburt'a ilgiyi arttırmaktadır.	21	35	11,5	22	10,5
Üniversite, Bayburt'la ilgili yanlış ve kötü bilinenlerin aşılmasına katkı sağlamaktadır.	19,5	37	8	25	10,5
Üniversite kurulduktan sonra şehirde yaşama isteğim arttı.	25,5	22	19	19,5	9
Üniversite, Bayburt'un tanınmasında en etkili aktördür	30	25	12,5	30	2,5
Üniversitenin varlığı ile birlikte Bayburt daha iyi olanaklara kavuşacak, daha iyi bir yer olacaktır.	48	35,0	8,5	2,0	6,5
Üniversite Bayburt'un değerlerini yansıtır.	48,5	22,5	15,5	11,5	2
Üniversite Bayburt'un göç vermesini engellemektedir.	31,5	28,5	20	14,5	5,5
Üniversite Bayburt'un göç almasını sağlamaktadır.	54,5	18,5	4,5	19,5	3
Üniversite kentin sorunlarına çözüm üretmektedir.	57	22,5	9	3,5	7
Üniversite Bayburt'un sembollerinden biridir.	62,5	24,5	3	8,5	3,5

Katılımcıların Bayburt'u anlamlandırma pratiklerini, şehirde tespit ettikleri kolektif çaplı sorunlarını, katkı beledikleri alanları ve Üniversite algılarını ölçen soruları; onların öznel perspektifleri ile anlamlı bir ilişki kuracak şekilde değerlendiren kanaat sorularına alınan yanıtlar, Bayburt Üniversitesi'nin kent kimliğinin kurucu unsurları arasında yer aldığını ortaya koymaktadır. Bayburtluya göre Üniversite, onların içinde buldukları sorunların çözümüne yönelik bir aracı ve gelecekte daha iyi bir kent standardına erişmek için ihtiyaç duyulan esaslı bir 'umut'tur. Kanaat soruları, Bayburt'un şehir için bir sembol olduğunu tanıtlarken, kente olan bağlılıklarını da Üniversitenin varlığına iliştiirdiklerini göstermektedir. Bayburtlunun varlığı, Üniversite kurulduktan sonra, bu kurumun varlığı ile daha anlamı hale gelmekte ve Bayburt ile Bayburt Üniversitesi arasında bir bağdaşıklık kurulmaktadır. Kanaat sorularında Üniversiteye dair baskın bir olumsal yaklaşım söz konusu olmasının yanı sıra, Üniversitenin kurulması ile şehrin bambaşka bir hüviyete büründüğüne ilişkin kanaatlerde, henüz keskin bir olumsallığın olmadığı gözlenmektedir.

Bayburtlunun Üniversiteye bakışını en güzel yansıtan kanaat belki de, Bayburt'un daha iyi ve güzel bir yer olacağına dair inançtır. Diğer tüm olumsal kanaatleri, bu çatı fikir ya da inancın yörüngesinde ele almak mümkündür. Bayburt'u merkez alarak bir kimlik eksenini çizildiğinde, Üniversitenin çekirdeğe yakın olması, onun 'iyi gelecek' bir takım umutları potansiyelinde barındırması nedeniyledir. Bu yüzden, Üniversitenin, kentin sorunlarını çözeceği kanaati yaygındır. Ancak bu bir beklentiden ziyade, bir görevlendirme ve toplumsal baskıdır. Bayburtlu, Üniversitenin şehre olan katkıları bağlamında sorunları çözmesini öngörürken, bunu bir beklenti olmaktan çıkarıp, tavizi olmayan kamusal bir talebe dönüştürmüştür.

SONUÇ

Üniversitelerin kent kimliği ve kentsel algı üzerinde olumsal etkileri olduğu ve eğitim kurumu olmaktan çok daha fazla işlevi barındırdıkları varsayımını, Bayburt Üniversitesi'nin Bayburtlunun kimlik algısındaki onarıcı ve umut verici varlığı özelinde hipoteze dönüştüren bu çalışmadaki bulgular; hipotezi doğrulamıştır. Şehrin kurucu kimlik bileşenlerinden biri olmakla beraber, mevcut sorunların telafisini kendinde toplayan Üniversite, gelecek umutları açısından

geniş çaplı bir sorumluluğu da üstlenmektedir. Öyle ki Bayburtlu, şehrin tarihindeki uğrakları ve dönüm noktaları arasında gördüğü Üniversiteye bu payeyi isnat ederken, tarihinde görmediği bir 'ilginin' oluşmasını da beklemektedir. Bu beklenti, pasif bir histen öte, dillendirilen, savunulan ve talep edilen bir konsensüstür. Bayburtlunun kültürel içgörülerinde ayrıcalıklı bir konum elde eden Üniversiteden beklentiler arasında, akademik üretim ve bilimsel gelişimin önde tutulmaması, daha fazla irdelenmesi gereken sosyal bir olgudur. Çünkü bir kurumun toplumsal mesnedi, varoluş koşullarını aştığı ve yeni bir takım kodlarla sarmalandığı andan itibaren, topluluğun içinde bulunduğu ahvali kestirmenin zorluğu da gün yüzüne çıkmaktadır. Bu sebepten ötürü, Bayburt Üniversitesi yalnızca bir üniversite değil, 'uzakta' bırakılmış bir toplumun 'sesi', beklentileri ve geleceğe dair umududur. Bu minvaldeki Üniversitenin türdeşleri arasında ayrı tutulması ve başarı ölçütlerinin hesaplanmasında görünmeyen bu işlevlerin de hesaba katılması gerekmektedir.

Bayburt Üniversitesi, Bayburtluya göre, örselemiş kimliği onaracak olan telafi mekanizması ve mevcut dezavantajı alaşağı edecek olan kolektif dayanışmadır. Bayburtlunun şehri anlamlandırmasının önemli dönemeçlerinden biri olan üniversite, şehirdeki dinamikler ile sürekli kontak halinde olmakta ve sorunların içinde veya dışında, varlığı her zaman bir beklenti zeminine oturtulmaktadır. Üniversite ile Bayburtlu arasındaki bu kader birliği ya da kolektif kesişim, Üniversitenin fiziki çeperlerini kaldırmakta ve tam anlamıyla iç içe geçmiş bir birliktelik ortaya çıkmaktadır.

Sonuç olarak; Bayburt Üniversitesi, Bayburt ve benzeri şehirlerdeki türdeşleri ile birlikte, kentlerin içinde bulunduğu eşitsizlik halkalarını kırmanın en elverişli yollarından biri olarak algılanmaktadır. Bu nedenle Bayburtlu için, şehri ve kimliği, Üniversite ile daha anlamlı bir yapıdır ve Bayburt kimliğine eklenen Üniversite ile birlikte kimliğin daha güçlü şekilde inşa edildiğine dair bir ortak duyu giderek yaygınlaşmaktadır.

KAYNAKÇA

AKÇAKANAT, T., ÇARIKÇI, İ. VE DULUPÇU, M. A. (2010). ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN BULUNDUKLARI İL MERKEZİNE EKONOMİK KATKILARI VE HARCAMA EĞİLİMLERİ: ISPARTA 2003–2009 YILLARI ÖRNEĞİ. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22, 165-178. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/117914>.

ALTINTAŞ, O. VE ELİRİ, İ (2012). BİREY TOPLUM İLİŞKİSİNDE KENT KÜLTÜRÜ, KAMUSAL ALAN VE ONDA ŞEKİLLENEN SANAT OLGUSU. İDİL Dergisi, 1 (5), 61-74. Retrieved from <http://www.idildergisi.com/makale/pdf/1355232937.pdf>.

CAN, A. (2013). DEĞİŞİM VE KİMLİK BAĞLAMINDA İSTANBUL'DAN ÖZGÜN BİR MEKANSAL KESİT: RUMELİ HİSARI. Sosyoloji Dergisi, 26 (3). 77-102. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/4343>.

CEYHAN, M. S. VE GÜNEY, G. (2011). BARTIN ÜNİVERSİTESİ'NİN BARTIN İLİ'NİN EKONOMİK GELİŞİMİNE 20 YILLIK PROJEKSİYONDA KATKILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21 (2), 183-207. Retrieved from dergipark.ulakbim.gov.tr/firatsbed/article/download/5000175604/5000158308.

DEMİR, C. (2006). KENT KİMLİĞİ GELİŞTİRME SÜRECİNDE MEKANSAL MODEL TASARIMI VE KENT PLANCILARININ ROLÜ. Planlama Dergisi, 3, 117-122. Retrieved from http://www.spo.org.tr/resimler/ekler/d0871f0806eae32_ek.pdf.

ERGUN, C. (2014). ÜNİVERSİTE VE KENT İLİŞKİSİ ÜZERİNE GÖRÜŞLER: MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Dergisi, 31, 216-237. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/maeuefd/article/view/1098001079/0>.

HAYTA, Y. (2016). KENT KÜLTÜRÜ VE DEĞİŞEN KENT KAVRAMI. Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (2), 165-184. Retrieved from dergipark.ulakbim.gov.tr/bitlissos/article/download/5000202950/5000179138.

SANKIR, H. VE DEMİR GÜRDAL, A. (2014). BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ'NİN ZONGULDAK'A ETKİLERİ VE KENTİN ÜNİVERSİTE ALGISI. Yükseköğretim ve Bilim Dergisi, 4 (2), 90-98. DOI: 10.5961/jhes.2014.092. retrieved from http://highereduci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1642.pdf.

TAŞÇI, D., GÖKALP, E., GENÇ KUMTEPE, E., KUMTEPE, A. T. VE TOPRAK, E. (2011). KENTİN ÜNİVERSİTE ALGISI: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ VE ESKİŞEHİR ÖRNEĞİ. Amme İdaresi Dergisi, 44 (2), 131-146. Retrieved from http://www.todaie.edu.tr/resimler/ekler/79a6d6d17ca87d5_ek.pdf?dergi=Amme%20Idaresi%20Dergisi.

YAVUZÇEHRE, P. S. (2016). ÜNİVERSİTELERİN KENTLERİNE ETKİLERİ: DENİZLİ PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, 21 (1), 235-250. Jel Kodları: R11, R23, R53. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/sduibfd/article/view/5000182877>.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.421096

MODERN KENTLİNİN KENTSEL MEKÂN DÜŞLEMLERİ: ELAZIĞ KENT MEYDANI ÖNERİLERİ

Mimar Fatih BALTACI¹
Öğr. Gör. Savaş KESKİN²

Özet

Bu çalışma, Elazığ Belediyesi'nin kentin merkezinde kurmayı planladığı ve 'Kent Meydanı Kentsel Tasarım ve Mimari Proje' yarışmasıyla ulusal çapa yaydığı Kent Meydanı projesinden ilhamla hazırlanmıştır. Modüler ve tüketim odaklı kapalı mekanlara entegre edilmiş mübadeleler yoluyla toplumsallaşan kentinin, bir kent meydanını nasıl tasavvur edeceği ve halihazırdaki sosyal nitelikleriyle kentsel mekan düşlemleri arasındaki ilişkinin nasıl tesis edildiği soruları, bu çalışmanın temel problematığını oluşturmaktadır. Çalışmada, yapılandırılmış bir anket formuyla sorular yöneltilen 250 kişilik örneklem grubundan elde edilen veriler, SPSS programında analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır. Bulgular, kentinin düşlemlerindeki kent meydanının, müşterek bir buluşma ya da mutabakatı içermediğini ve kusursuzlukların çatıştığını göstermektedir. Bulgularda, ankete katılan kentlilerin kusursuz mekân düşlemlerinin birbirinden farklı olmakla birlikte, önceki sosyal deneyimlerinin bir uzantısı olduğu sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kent Meydanı, Kentsel Mekân, Kent Mimarisi, Sosyalleşme, Kent Algısı

342

URBAN SPACE IMAGINATION OF MODERN URBANITE: ELAZIG URBAN SQUARE PROPOSALS

Abstract

This work was prepared inspiration with Urban Square Project that was planned to built center of city by Elazig Municipality and was radiated to national size with contest of 'Urban Square Urban Design and Architectural Project'. The main problem of this study is how will imagine urbanite which socialized thorough integrated to modular and consumption-oriented indoor spaces, a Urban Square and how does build relationship between of the it's current social qualities and it's urban space imaginations. In this study, it was reached the findings through analyzing datas that was obtained from sample group of 250 people which were asked by a structured questionnaire, by SPSS Program. Finding show that urban square in the imagination of urbanite do not include common meeting or concertation and the flaws conflict with each other. The results show that percept space dreams of urbanites who was participated to survey, is different from each other but it is extention of previous social experiences

Keywords: Urban Square, Urban Space, Urban Architecture, Socialization, Urban Perception.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Ofis+1 Mimarlık Ofisi, Türkiye, fatif@ofisartibir.com, ORCID ID: 0000-0002-7558-9767

² Bayburt Üniversitesi, Türkiye, savaskeskin@bayburt.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0335-9062

GİRİŞ

Kent meydanları, kentlerin tarihsel kolektif bellekleri içerisinde ayrıcalıklı düşünülen uzamsal birliklilikler ya da ayrışmalara ev sahipliği yapması bakımından önemlidir. Kent içerisinde güçlü bir kolektif eylemliliğe kucak açan kent meydanları, bir taraftan sosyal yığınlara bir kimlik kazandırırken, diğer taraftan bu yığınlar arasındaki sembolik üretim ilişkileri ve mücadelelere de zemin hazırlamaktadır. Kendine has toplumsal nitelikleri ile bulunduğu kente bir değer katan kent meydanları, kentlerin tarihsel, kültürel, siyasi ve ekonomik yönden gelişimlerinde kilit rol oynamıştır. Kamusal düzlemdeki ilişkiler açısından, toplanmalara bağlı topluluk hislerinin inşa edildiği bir alan olan kent meydanları, kentsel akışın kesiştiği ve bütünleştiği merkez noktaları ifade etmektedir.

Kent meydanları, bir kültürün parçası oldukları kadar, özgün bir kültürün yaratıldığı alanlar olma vasıfları da taşımaktadır. Bu bakımdan kent meydanı kültürü üretebilen bir kentin kimlik yapıları ile kent meydanı bulunmayan bir kentin kimlik yapıları arasında topluluk bilinci, kolektif dayanışma ve birliklilik şuuru açısından ciddi mukayese argümanları doğmaktadır. Bir kent için her şeyden önce sembolik bir değer ve anlam taşıyan kent meydanları, kentin toplulaşma sembollerinin ve kolektif figürlerinin üretildiği, paylaşıldığı ve yer yer mücadeleye dönüştüğü mutabakat ya da ayrışmanın temsillerini içermektedir. Kent meydanında vuku bulan topluluk senaryoları, kentin kültürel kimliği ve kentlilik rollerinin sergilendiği kamusal bir sahne ortamı yaratmaktadır. Kent meydanları kentlinin, birliklilik ruhu, rekreasyon pratikleri ve kentin kamusal olanaklarıyla etkileştiği, bireyselliğini kent dinamiğine eklediği ve tarihsel vakaları kurguladığı makro senaryolara ilham olmaktadır.

Bu çalışmada, kent meydanı kültürü bulunmayan Elazığ'da yapılması planlanan 'büyük' çaplı bir kent meydanı öncesinde, yerli halkın düşünlerinde kurguladığı ve düşünsel bir mimarlık pratiği ile somutlaştırdığı kent meydanı tasavvurlarına odaklanılmaktadır. Bir kültüre yabancı olan kentlinin, yabancı olduğu kent meydanına ilişkin yaratıcı tanıklığı; bir taraftan basit bir kurmaca deneyimi görünürken, diğer taraftan kentin kusurlarına ve eksikliklerine karşı 'kusursuz' bir tasarım müdahalesini de içinde barındırmaktadır. Kentli, hayal dünyasındaki sembolik kusursuzluğu ve ideal kent planını, bir kent meydanı önerisi üzerinde somutlamakta ve kentlilik bilincini yansıtmaktadır. Yarışmaya açılan 'kent meydanı' projesine, enformel ve amatör katılım gösteren kentlinin tasarım serencamı, kent meydanı olarak önerilen mimari formun aslında bir kent meydanı olamayacak kadar yabancılık içerdiğini ortaya koymaktadır. Kendine has bir kültürü üreten kent meydanının, bu kültüre yabancı olan bir kentin kentlisi tarafından talepler ve beklentiler yoluyla açıklanması, kentlinin sosyal düşünlerini ve kentsel ütopyalarını, açıklanması gereken bir problematiğe dönüştürmektedir.

KENTLİLİĞİN ÜRETİLDİĞİ SEMBOLİK KAMUSAL MEKANLAR: KENT MEYDANLARI

Kent içerisinde yaşam, bireylerin özel alanlarını belirli mekanlarla sınırlandırırken, topluluğu kamusal ilişkiler temelinde inşa etmektedir. Bu nedenle topluluk ilişkilerinin kurulduğu kamusal mekanlar, kentli olmanın bilincini de üretmektedir. Kamusal alanlarda sosyalleşmeler, bireylerin ait oldukları toplumsal organizasyonlarla bağlarını sürekli canlı tutarken, aynı zamanda bu organizasyona katılımlarını sağlamakta ve bu şekilde genişleyen bir toplumsal form yaratılmaktadır. Kamusal alanlar, topluluğu ilgilendiren geniş çaplı kararların alındığı, kamuların müşterek çıkarlar etrafında bir araya geldiği, geniş çaplı uzlaşmaların ya da ayrışmaların yaşandığı mekanlardır. Kamusal alan üzerine bir kavramsallaştırmaya giden Habermas (2000: 31-32), bu alanların, bağımsız ve özgür bireylerin katılımlarını içeren, sınıfsal ötelemelerin işlemediği akılcı ve eleştirel katılımlara açık olduğunu savunmaktadır. Sınıfsal farklılıkların ayrıştırıcı bir unsur olarak düşünülmediği bu alanlarda sınıf ilişkileri söz konusu olduğunda ya bir birleşme ya da bir çatışma ortaya çıkmaktadır. Bir arada olarak paylaşmanın,

bütünleşmenin ve ortak noktalarda buluşmanın mekanları olan kamusal alanlar, kimi zaman paylaşım eşitsizliklerine karşı simgesel bir iktidar mücadelesi ve kontrol mekanizmasını tetiklemektedir. Mısır'da yaşanan Arap Baharı'nda, kamusal meydanların işgalleri, sokak gösterileri, Cami çevrelerindeki Cuma toplanmaları (Castells, 2012: 63), kamusal alanların alternatif işlevlerini açıklaması bakımından önemlidir. Normal şartlarda, kaderlerini tayin edecek bütünleşmeyi kuran toplum, kimi zaman bu kaderi bir ayrışmanın mücadelesine de bağlayabilmektedir. Ancak kamusal alanın niteliği her ne olursa olsun, toplum olma bilinci ve kentlilik değerleri ürettiği yadsınamaz bir gerçekliktir.

Kent meydanları, kamusal alanlar içerisinde, bilinen anlamda en etkili olan simgesel yapıyı tasvir etmektedir. Tarih boyunca kent kimliğini ve kişiliğini ortaya koyan yaşam odakları olarak, kültürel, dini, siyasi ve ticari amaçlı toplanmalara aracılık eden bu alanlar, günümüzde genellikle otopark ya da tören alanına dönüştürülmeleri nedeniyle, vasıflarını kaybetmiştir (Özer ve Ayten, 2005: 96-97). Kentleşmenin tarihi ile ortak düzlemde değerlendirilen kent meydanları, kentliliğin bir gereği olan kolektif yaşam dinamiğinin odağını, çekirdeğini ve itkisini teşkil etmektedir. Özel alanlar dışındaki toplumsallığı kendinde toplayan bu tarihsel mekanlar, kentin tüm akslarının merkezinde konumlanarak, kent için moment olma görevi üstlenmektedir. Antik Yunan ve Roma'da kent meydanlarının toplumsal işlevlerine bakıldığında, bu alanlarda kamusal müzakerelerin yürütüldüğü ve kentin kültürü ile görkemini simgesel donatılara dönüştürüldüğü göze çarpmaktadır (Bağbaşı, 2010: 5). Kentleşme ile birlikte yeni bir yön kazanan topluluk kavrayışı, hanelerle bölünen toplumun, kent meydanları gibi kamusal mekanlarda toplanmasını ve topluluk değerlerinin bu mekanlarda üretilmesini organize etmiştir. Günümüzde de açık ve yeşil alanların önemli elemanlarından olan kent meydanları, genellikle kent halkının yoğun olarak kullandığı merkezi noktalarda ya da bu noktalara yakın yerlerde kurulmaktadır (Şavklı ve Yılmaz, 2013: 138). Kentin orijinindeki bu alanlar, kente sonradan eklemlediklerinde, geniş çaplı toplumsal akışın ve kamusal katılımların yönünde bir değişme ve toplumun parçalı ekseninde bir kayma yaşanmaktadır. Elazığ'da inşa edilmesi planlanan kent meydanı için, şehrin en yüksek akış noktalarındaki yapılar yıkılarak meydana yer açılması düşünülmektedir. Şehrin kalbini oluşturan bu hat, çevresindeki birimlerle olan etkileşimi ve hatta açılan yollarla kesişimi nedeniyle, şehrin dağınık haldeki merkezlerini tek bir yerde toplayacak ve yeni bir merkez bilinci meydana gelecektir.

Kent meydanları, kentin kimlik bileşenleri arasında yer alan ve kent kimliğini biçimlendiren en önemli donatı elemanlarından biridir. Bu kentsel donatının karakteristiği ve kişiliği, kentin karakteristiği ile bütünleşerek kent kimliğini kodlamaktadır (Güremen, 2011: 257). Kentle bütünleşmenin yeni yolu olan kent meydanları, kentin karakteristiğinden etkilendiği gibi, bu karakteristiği biçimlendirmekte ve kentin yeni karakterinin oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde, kent meydanı kurulduktan sonra bir kentin eski karakteristiğine bir takım yeni anlamların yüklenmesi ve kentin yeni bir kimlik yapısına sahip olması gerekmektedir. Kent meydanının güçlü toplumsal temaslara ev sahipliği yapması durumunda ise, kentin enerji merkezleri bu alana kaymakta ve kentlilik ağları kent meydanından yayılmaktadır.

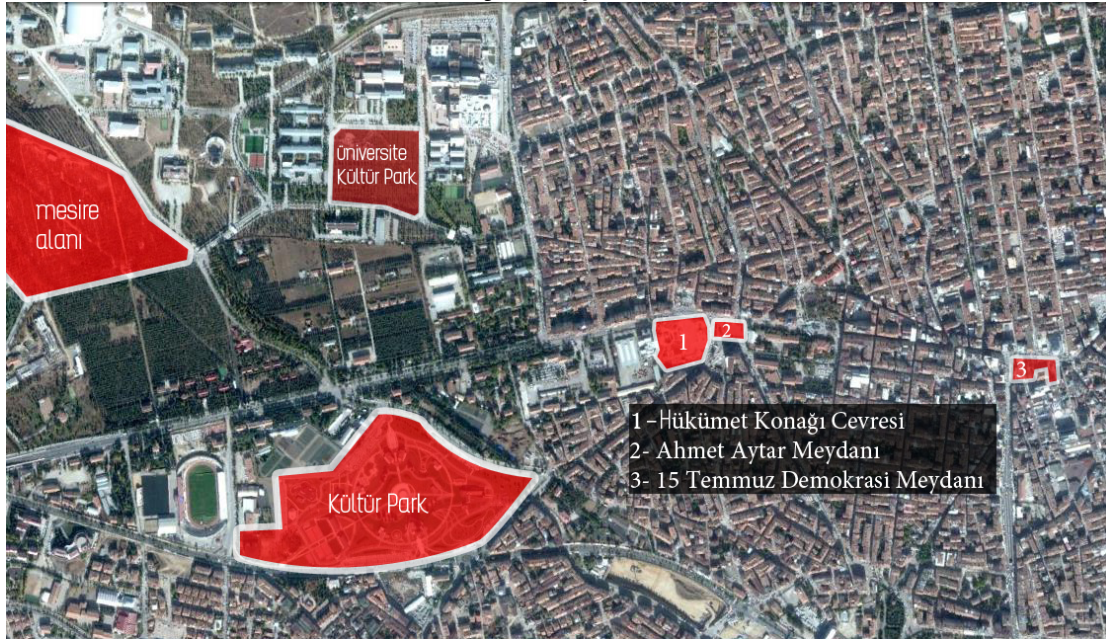
Kent meydanları, fiziksel bir gerçeklik olarak simgesel bir gerçekliği de kendinde barındırmaktadır. Çünkü fiziksel kompozisyon ve bu kompozisyonun unsurları, kentin bir temsili ve yansımasıdır; o kentteki yaşamın tezahürü ve canlandırmasıdır. Bu simgesel tezahür, ilahi, siyasi ya da diğer toplumsal değerleri taşıyabilmektedir (Erdönmez ve Akı, 2005: 76). Kent meydanları kentlerin simgesel kişiliklerinin somutlaştığı ve simgelere dayalı sosyal etkileşimlerin yaşandığı yerler olarak da bilinmektedir. Toplumun mikro senaryosu olan bu alandaki gündelik performanslar, simgelerin üretimi ve mekanın simgesel değeri ile paralel katmanlarda şekillenmektedir.

ELAZIĞ'DAKI KAMUSAL SOSYALLEŞME ALANLARININ ANALIZI

Yaklaşık 400.000 kişilik bir popülasyona ev sahipliği yapan Elazığ'da kolektif sosyalleşme tarzları genel hatlarıyla; hane içi ve haneler arası toplanmalar, tüketim odaklı etkinlikler (kafe, AVM, Kahvehane v.s.) ve açık alanlarda boş zaman değerlendirme pratikleri ile sınırlanmaktadır. Bu bakımdan, kent halkının özellikle kentle özdeşleşen ve kamusal değerleri üreten mekân yapılarıyla doğrudan bir ilişki içinde olmadığı söylenebilir. Bu durumun temel nedenleri arasında ise, kamusal nitelikte mekânların yetersizliği ve kentte bu tarz bir ilişkiyi besleyen kent kültürünün henüz yerleşmemiş olmasıdır. Ancak Chicago Ekolü tarafından güçlü vurgularla betimlenen kent sosyolojisi disiplininin ana hatları, toplumsal biçimlenme süreçlerinin ve kültürel aksiyonların, yalnızca kentsel bir mekân ile kurulan kamusal ilişkiler neticesinde doğru bir anlamı içereceği yönündedir. Bunun için, topluluk düşüncesinin temelinde kent meydanı tarzında büyük bir kamusalılığı içine alabilecek mekânların varlığına ihtiyaç duyulmaktadır.

Kentin modern kültürel ve mimari belleği içerisinde kent meydanı kavramını tam anlamıyla karşılayan bir yapı örneği bulunmamaktadır. Kentin bazı odak noktalarında kurulan meydan örneklerine rastlansa da bu örnekler, kent meydanı standartlarını karşılama noktasında yetersizdir. Bu nedenle kent sınırları dahilinde, kent meydanı orijinli kimlik, sosyalleşme ve topluluk performanslarını yansıtan kültürel örüntüler zayıftır.

Analiz Görsel 1. Elazığ Kent Merkezinde Yer Alan Kamusal Toplanma Alanları ve Küçük Meydanlar



Şehrin yaya trafiğinin en yoğun yaşandığı noktalarda, beton ağırlıklı küçük meydanlar bulunsa da bu meydanlar, çoğunlukla dinlenme ve oturma amaçlarına hitap etmektedir. Kültürel ve kamusal etkinliklerden uzak olan meydan örneklerinin ziyaretçi portresi de genel hatlarıyla orta yaş ve üstü erkek vatandaşlardan oluşmaktadır. Şehrin meydan panoraması içinde ayrıcalıklı yer açılması gerekenler ise, Kültür Park ve faaliyete yeni girmiş olan mesire alanıdır. 2015 yılında kullanıma açılan ve nitelikleri itibariyle kent aidiyeti ve kolektif bilincin yerleşmesine katkıda bulunan Kültür Park, tasarım özellikleri sayesinde kent halkının bu tarz geniş çaplı kamusal alanlarla kurduğu ilişkiler hakkında ipuçları sunmaktadır. Kültür Park Dolayımında kentsel mekân tecrübesine nispeten sahip olmaya başlayan kentte, kent meydanının ekleneneceği sosyal yapıyı inşa etme yordamları gelişme halindedir. Kısa bir süre önce faaliyete geçen mesire alanının da benzer bir mantığın kurulmasına yardımcı olması beklenmektedir.

ÇALIŞMAYA İLİŞKİN METODOLOJİK BİLGİLER

Bu çalışmanın amacı, Elazığ kentlisinin var olan sosyal sermayesi ile kentsel mekân düşlemleri arasında işlevsel bir ilişki kurarak, projelendirileceği henüz kesin bile olmayan bir mekân kurgulama biçimlerini okumaktır. Kentlinin mekân düşlemleri arasında saklı halde duran, 'gündelik hayat eleştirisi' ve 'var olan mekânı, var olmayan bir mekânın kusursuzluğu üzerinden yorumlama halleri', çalışma bulgularını önemli hale getirmektedir.

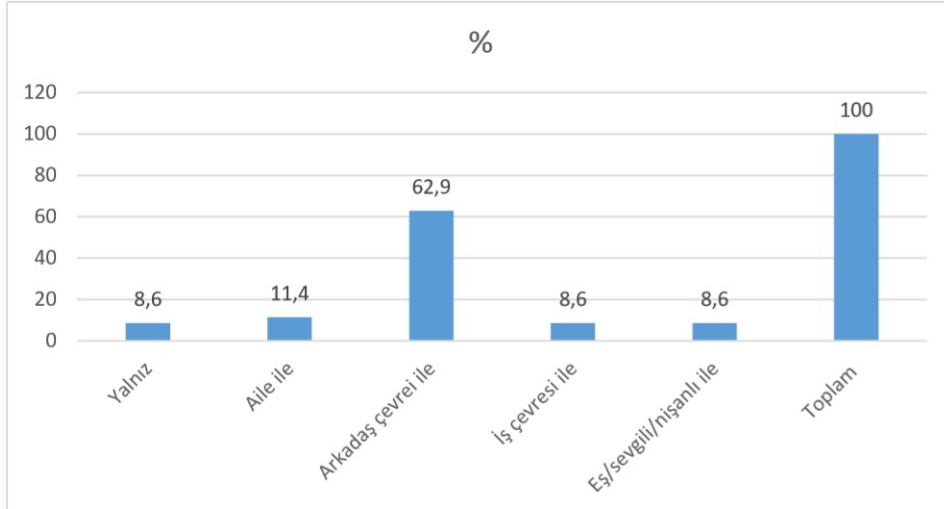
Çalışmaya konu olan evrenin geniş sınırlar içermesi nedeniyle, çalışma alanı merkez mahalleler ile sınırlandırılmıştır. Çalışma evreni içinde seçilen 250 kişilik örneklem gurubu, olasılıklı örnekleme türlerinden olan basit/tesadüfi örnekleme tekniği ile seçilmiştir. Örneklem grubunun seçim aşamasında mahalle muhtarlıklarındaki listelerden faydalanılmıştır.

Çalışma verileri, yapılandırılmış çoktan seçmeli sorular, Likert Ölçekli sorular ve yapılandırılmamış açık uçlu sorulardan oluşan anket formu ile toplanmıştır. Anket soruları, kentlinin mevcut sosyal mekânlar içindeki sosyalleşme deneyimleri ve kent meydanına ilişkin beklentilerini anlaşılır kılacak kolektif ve tikel detaylar içermektedir. Şehir Merkezinde 250 katılımcı gerçekleştirilen anket çalışmasında katılımcıların demografik özelliklerine bağlı bir dağılım söz konusudur. Bunun dışında, ikamet dağılımı, merkeze bağlı mahalleler üzerinde yoğunlaşmakla birlikte, şehirde ikamet etmeyen ya da geçici süreliğine ikamet eden kişilerin görüşleri de destekleyici bir veri olması amacıyla alınmış, ancak çalışma içerisinde doğrudan kullanılmamıştır. Toplanan veriler SPSS programında tablolara dönüştürülmüş ve betimsel analiz kriterleri çerçevesinde analiz edilerek bulgulara ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

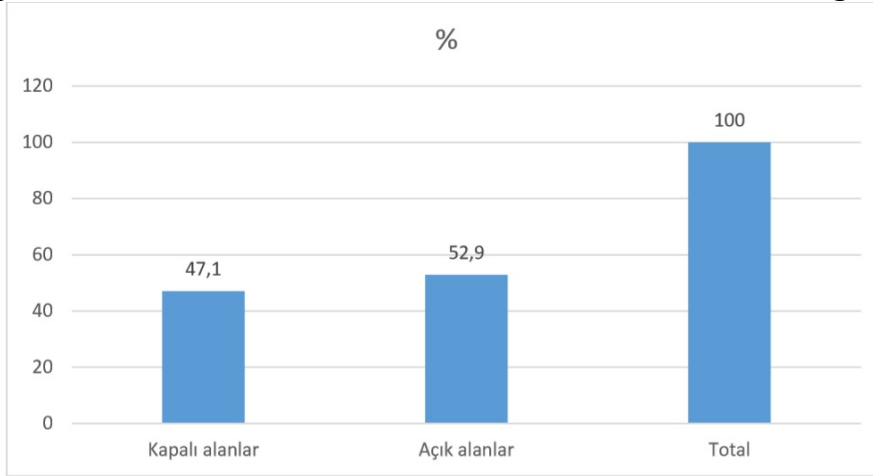
Örneklem grubunun demografik özellikleri incelendiğinde; katılımcıların %54'ünün kadın, %46'sının erkek olduğu görülmektedir. Yaş guruplarında, geniş bir dağılıma rağmen, 20-40 yaş aralığında bir yoğunluk bulunmaktadır. Katılımcıların eğitim durumları; okuryazar ile lisansüstü eğitim arasında değişkenlik gösterirken, en önemli yığılmanın, %30 ile lisans, %26 ile ortaöğretim ve %25,5 ile ön lisans seçeneklerde olduğu saptanmıştır. Meslek gruplarında çeşitlilik sağlanırken, özel sektör, kamu sektörü ve öğrencilik, yaygın türler olarak öne çıkmıştır. Kadınlar arasında meslek türü olarak 'ev hanımlığının' (%40)yüksek tercih içermesi, önemli bir ayrıntıdır. Katılımcıların gelir düzeyleri ise, genel olarak 1001-2000 (%37) ve 2001-3000 TL (%27) aralığında işaretlenmiştir. Bu gösterge, örneklem grubunun alt-orta sınıfı daha fazla temsil ettiğini ve bu temsili, Türkiye'nin genel profili ile uyum sağladığını ortaya koymaktadır. Demografiye ilişkin son gösterge ise, medeni durumdur. Katılımcıların %37'si evli iken, %63'ü bekarıdır. Yaş aralığı ile medeni durum yoğunlaşması arasında anlamlı bir ilişki söz konusudur. Nitekim medeni durum, sosyalleşme tarzlarını da etkilemesi bakımından önemlidir.

Grafik 1. Dışarı Birlikte Çıkan Kişi Tercihlerine İlişkin Dağılımlar



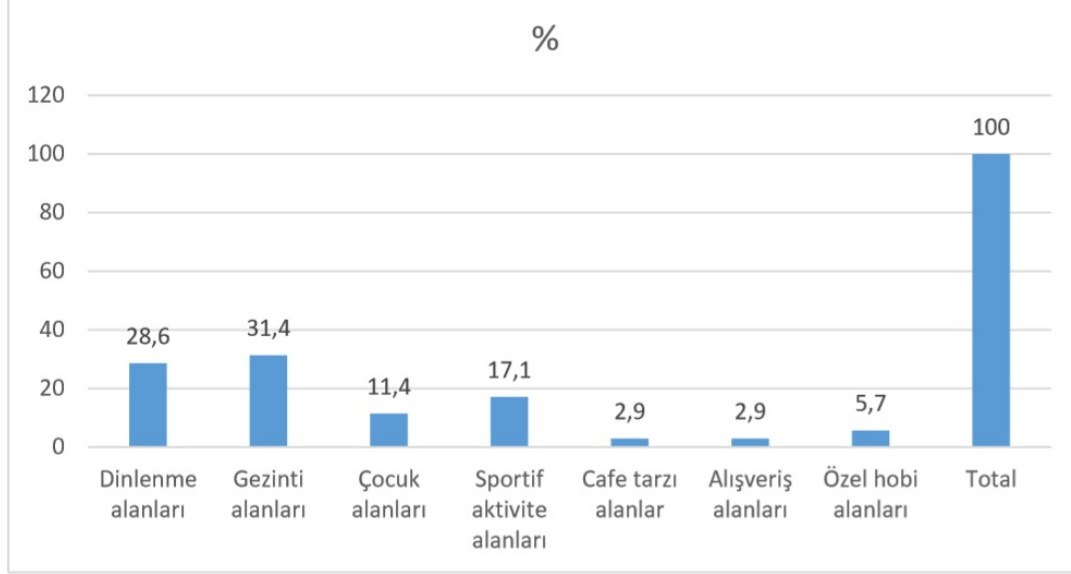
Anket katılımcılarının sosyal grup paydaşlıkları ile sosyalleşme pratikleri arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlayan anket sorusuna verilen yanıtlarda, çoğunluğun, aile ve arkadaş çevresini tercih ettiği görülmektedir. Arkadaş çevresi tercihinin baskın bir biçimde yüksek görünmesi, kişilerin grup aidiyetleri ve mensubiyetlerinin de etkili birer göstergesidir. Grafik verileri, Elazığ kentlisinin sosyalleşme pratiklerini bir grup dinamiğine bağlı kıldığını ve ikincil gruplar içerisinde sosyalleşme eğiliminde olduğunu ortaya koymaktadır. Bu dağılımın ortaya çıkmasında, katılımcı grubun genel olarak genç kitleden oluşmasının da etkisi olduğunu belirtmekte fayda vardır.

Grafik 2. Dışarıda Geçirilen Vakitlerde Alan Tercihlerine İlişkin Dağılımlar



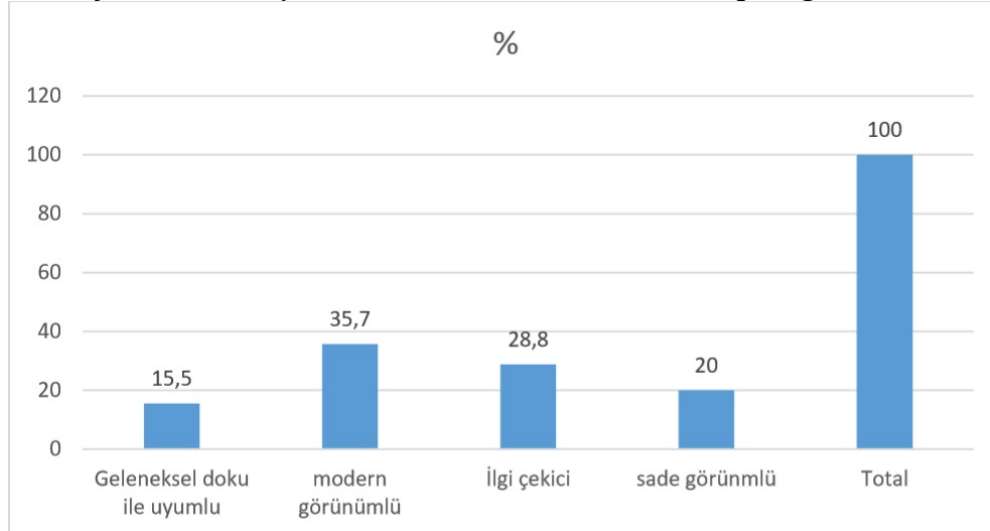
Katılımcıların sosyalleşme pratiklerini hangi mekanlarla ilişki kurarak sürdürdüklerini ölçen soruya verilen yanıtlar, birbirine yakın oranlarda her iki alanın da tercih edildiğini ortaya koymaktadır. Ancak devam eden sorularda elde edilen veriler de göstermektedir ki, açık alan yetersizliği kişileri kapalı alanlara sevk etmektedir. Kapalı mekanlar genellikle Tüketim odaklı ilişkilerin biçimlendirdiği kent organizasyonlarını yansıtırken, açık alanlar ise; kentsel yabancılaşmanın bunalımındaki bireylerin, doğayla yakınlaşma ve kolektif etkinliklerde bulunma eğilimleri ile ilintilidir. İki seçenek arasındaki yakınlık, kentlinin iki alan arasında bir denge kurmasından ziyade, bir kararsızlık ve çatışma içerisinde olduğunu göstermektedir. Bu yakın bölünme, kentin kentlilik değerlerine doğrudan tesirde bulunabilecek bir ayrıntıdır.

Grafik 3. Kent Meydanında Olması İstenen Modüler Alan Konseptlerine İlişkin Dağılımlar



Katılımcıların kent meydanına ilişkin kamusal alan-özel alan-yarı özel alan tercihleri ve sosyalleşme mekanları arasındaki ilişkileri saptamayı amaçlayan anket sorusuna verilen yanıtlar, katılımcıların kent meydanında dinlenme alanları, gezinti alanları, sportif aktivite alanları ve çocuk alanlarını öncelikle görmek istediklerini ortaya koymaktadır. Bu yanıtlar, katılımcıların kent meydanını nasıl kullanmak istediklerini de gösterir niteliktedir. Doğayla bütünleşme ve açık havada olma arzusu doğrudan göze çarpsa da, kentlinin kent meydanını doğru anlamadığı ve Kültür Park gibi kent parklarla bir yakınlaşmanın yaşandığı görülmektedir. Cafe, çocuk alanları, alışveriş alanları özel hobi alanları gibi modüler konseptler, kentlinin; alışveriş merkezi, cafe ve park deneyimlerini harmanlayarak yeni bir alana dönüştürdüğünü göstermektedir. Kentli, bir kent meydanı tasarlamak yerine, önceki deneyimlerinin ideal uzantılarını yeni bir alanda bir araya getirmektedir.

Grafik 4. Kent Meydanının Görünümüne İlişkin Talep Dağılımları



Mimari görünüm, kentin karakteristiğinin temsil edildiği ve kentin sembolik biçimde yeniden hayat bulduğu bir konsept olarak, kent meydanının en önemli konsept detayları arasındadır. Bu detayın düşünsel karşılığını saptamaya yönelik soruya alınan yanıtlar, modern görünüm öncelendiğini, aynı zamanda ilgi çekicilik ve sade görünümlerin tezat bir biçimde talep edildiğini göstermektedir. Geleneksel doku ile uyumluluk talepleri de azımsanmayacak düzeydedir. Kentlinin tahayyülleri arasındaki bu asimetrik ayrışma, atipik bir kent meydanı modeli ile birlikte, kentlinin ortak şuur üretmediği argümanı ile açıklanabilmektedir.

Bireysel yaklaşımların farklı sonuçlar içereceği varsayımı her ne kadar güçlü bir biçimde hissedilse bile, normal şartlarda kentlilik şuurunun ortak bir yaklaşıma ön ayak olması ve sapma noktalarının belirgin olarak göz çarpmaması gerekmektedir. Ancak katılımcıların tamamen dağınık halde duran ve bir bütünlük arz etmeyen yaklaşımları ve özellikle geleneksel doku fikrinin en az tercih edilen görünüm olması; kentlinin kentlikle kurduğu ilişkiyi de sorgulanabilir hale getirmektedir.

Grafik 5. Kent Meydanına İlişkin Kanaatler

Kent Meydanına İlişkin Kanaatler	Kesinlikle Evet	Evet	Fikrim Yok	Hayır	Kesinlikle Hayır
Güzel bir kent meydanı dışarıya daha fazla çıkmamı sağlar	60	37,1	0	2,9	0
Güzel bir kent meydanı şehrin çehresine olumlu katkılar sunar	58,1	35,0	4,8	2,0	0,1
Güzel bir kent meydanı dışarıya çıkarken ilk tercihlerim arasında yer alır	51,4	22,9	15,1	8,6	2
Şehirde pek fazla ulaşılamayan hobi ve etkinliklere kent meydanında yer verilmeli	34,3	31,4	17,1	11,4	5,7
Gazi caddesi trafiğe kapatılarak meydanla bütünleşmeli	57,1	28,6	8,3	29,9	3,1
Kent meydanı ve çevresinde bisiklet yolu yer almalı	60	22,9	5,7	2,9	8,6
Kent meydanı içerisinde sokak kütüphanesi yapılmalı	68,6	22,5	3,2	4,2	3,5

Kent Meydanına İlişkin kanaatleri ölçen sorulara verilen yanıtlar, işlevsel bir kent meydanı tasarımının halkın sosyalleşme olanakları, tutum ve istekleri üzerinde olumlu etkiler yaratacağı ve kentin cazibe merkezini yaratacağı yönündedir. Kanaat ölçen sorulara, pilot uygulama esnasında alınan önerilerin eklenmesiyle birlikte, bir şablon oluşmuştur. Bisiklet yolu ve sokak kütüphanesi seçenekleri, pilot uygulamaya katılan örneklem birimlerinin önerileri sonucunda forma eklenmiştir. Bu tasarım detayları kullanıcıların onayına sunulmuş ve yüksek oranda onaylanmıştır. Öneriler arasında en önemli detay, kentin kalabalık yükünü üstlenen ve kent meydanı alanına çıkan Gazi Caddesi'nin trafiğe kapatılmasıdır. Katılımcılar büyük oranda Gazi Caddesi'nin trafiğe kapatılmasını istemiştir. Kentlinin meydan tasarımı, kapatılmış bir Gazi Caddesi aksı üzerinden, yeni ve alternatif yollar üretilerek ortaya konulmuştur. Ayrıca bisiklet yolu, sokak kütüphaneleri ve özel hobi alanları gibi mimari detaylar da katılımcılar tarafından onaylanmıştır. Bu veriler, kentlinin şehirde gördüğü aksaklıklar, eksiklikler ve kusurlar üzerinden kusursuz bir mekan tasarlama gayretini yansıtmaktadır.

SONUÇ

Elazığ'a bir kent meydanı kurmak, yalnızca mimari donatıyı kent dokusuna eklemek değil, kentin tarihini yeniden kurmak ve bundan asırlar sonrasının toplumsal veçhesine dokunmuşta bulunmaktır. Nitekim kent meydanları, kentlerin tarihinin ayrılmaz bir parçası ve çoğu zaman kurucusu olarak, toplumsaldır, tarihseldir, siyasidir. Kolektif karşılaşmalar ekseninde biçimlenen paylaşım ilişkilerini kendinde toplayan ve şehrin merkezi dokusunu başka bir forma uyarlayan bu ayrıcalıklı alanlar, araştırma bulgularıyla saptanan kusurlu kentlilik

bilincini toparlamaya ve yeni bir kolektif şuuru inşa etmeye de olanak sağlayacaktır. Çünkü bu mekanlar toplumsal birleşmelerin yanı sıra, ayrışmaların, kolektif direnişlerin ve aykırı seslerin de yer aldığı kamusal alanlardır. Sınıfsal farklılıkların uyum potasında eridiği bu alanlarda, sınıf gösterenlerini parantezler içinde birleştiren bireyler, sınıfsa birleşmelerle birlikte, sınıf mücadelelerini de kent meydanlarında sürdürebilmektedir.

Çalışma bulgularının ortaya koyduğu en önemli sonuçlardan biri, kentlinin kent meydanına ilişkin bir bilince sahip olmayışıdır. Kent meydanı düşlemlerinde açığa çıkan mekan profili, bir kent meydanı olmaktan uzakta ve biçimsiz durmaktadır. Mutabakatın gözlenmediği bu düşünsel mimarlık sürecinde, kentlinin sosyal deneyimleri ve sosyalleşme mekanlarını kafasında topladığı ve kimlik kaygıları olmadan bir tasarıma dönüştürdüğü göze çarpmaktadır. Gerçekte bir yenilik olarak duran kent meydanı, kentlinin düşünsel dünyasında bir yenilik olmaktan öte, önceki deneyimlerin bir uzantısı ve yeniden düzenlenmiş şeklidir. Bundan da önemlisi, Belediyenin uygulamayı düşündüğü projenin de düşünsel bir mimarlığı deneyimleyen kentlinin düşlemleriyle kısmen örtüşmesidir. Bir ‘yenilik’ olarak düşünülen kent meydanı hakkında pek de ‘yeni’ şeyler düşlemeyen kentli, pek de ‘yeni’ olmayan bir mekânı tecrübe etmeye devam edecek olması, kentin küçük meydan kültürünün büyük çaplı bir alana aktarılması anlamına gelmektedir.

Elazığ’daki uzun yıllar süren gözlemler ve bu çalışmadaki bulgulardan yola çıkarak, kentte yerleşik birliktelik ruhunun, kamusal alan bilincinin, geniş çaplı kolektif paylaşımların, kent meydanı kültürünün ve tarihsel kamusal alanın eksik olduğunu söylemek mümkündür. Bu tarz bir kent dokusuna kent meydanı eklememenin ilk aşamada, asli fonksiyonlarını yerine getirememesi gibi bir sorunlu tarafı bulunsa da bu meydanın farkında olmaksızın bir dönüşümle birlikte kendi kültürünü tesis etme potansiyeli de her zaman vardır. Meydanın ilk kullanım amaçları, bulgulardan da görüldüğü üzere bir kent park, alışveriş merkezi ve cafe alışkanlığının karması olsa bile, buradaki ilişkilerin zaman içerisinde özüne uygun bir hal alması kuvvetle muhtemeldir. Ancak meydanın doğası ile kentlinin gelenekleri arasındaki sancılı uyum sürecinde, meydanla bütünleşememe ve yabancılaşma sorunlarının da yaşanması ihtimal dahilindedir.

KAYNAKÇA

BAĞBAŞI, G. (2010). İSTANBUL KENT MEYDANLARININ PEYZAJ MİMARLIĞI AÇISINDAN İRDELENMESİ: SULTANAHMET, BEYAZIT, TAKSİM, BEŞİKTAŞ, ORTAKÖY MEYDANI ÖRNEĞİ. Bartın Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın. Retrieved from <http://acikerisim.bartın.edu.tr:8080/xmlui/handle/11772/97>.

CASTELLS, M. (2012). İSYAN VE UMUT AĞLARI. Çev. Ebru Kılıç. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

ERDÖNMEZ, M. E. VE AKI A. (2005). AÇIK KAMUSAL KEN MEKANLARININ TOPLUM İLİŞKİLERİNDEKİ ETKİLERİ. Yıldız Teknik Üniversitesi Mimarlık Fakültesi Dergisi, 1 (1), 67-87. Retrieved from <https://www.journalagent.com/megaron/pdfs/MEGARON-21939-ARTICLE-ERDONMEZ.pdf>.

GÖREMEN, L. (2011). KENT KİMLİĞİ VE ESTETİĞİ YÖNÜYLE KENTSEL DONATI ELEMANLARININ AMASYA KENTİ ÖZELİNDE ARAŞTIRILMASI. NWSA, 6 (2), 254-291. Retrieved from <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/nwsasocial/article/viewFile/5000061944/5000058390>.

HABERMAS, J. (2000). KAMUSALLIĞIN YAPISAL DÖNÜŞÜMÜ. Çev. Mithat Sancar ve Tanıl Bora. İstanbul: İletişim Yayınları.

ÖZER, M. N. VE AYTEN M.A. (2005). KAMUSAL ODAK OLARAK KENT MEYDANLARI. Planlama, 3, 96-103. Retrieved from http://www.spo.org.tr/resimler/ekler/66d856ef1a6b02f_ek.pdf.

ŞAVKLI, F. VE YILMAZ, T. (2013). KENT MEYDANI KULLANIM NEDENLERİNİN ANTALYA CUMHURİYET MEYDANI ÖRNEĞİNDE İRDELENMESİ. SDÜ Orman Fakültesi Dergisi, 14, 138-142. Retrieved from <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/195839>.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.421396

EDEBİYATI GASTROELEŞTİREL BİR BAKIŞLA YENİDEN DÜŞÜNMEK – ANTON ÇEHOV’UN “SİREN” BAŞLIKLİ ÖYKÜSÜNÜN GASTROELEŞTİREL ÇÖZÜMLENMESİ

Dr. Öğretim Üyesi Javid ALIYEV¹

352

Özet

Yemeğin hazırlanması, metalaşması, tüketimi ve sembolizmi uzun zamandır kültürel oluşum, gerilim ve uzlaşma alanlarından biri haline gelmiştir. Fransız post-yapısalcı Roland Barthes yemeği en önemli iletişim göstergeleri arasında gösterirken, ünlü antropolog Claude Lévi-Strauss yemeği ve yemek yapmayı insanlığın bir diğer evrensel eylemi olan dille özdeşleştirmiştir. Kültürel oluşumun en üretken alanlarından biri olan edebiyat ile gündelik yaşamımızın en önemli ritüeli ve kimliğimizin asıl göstergelerinden biri olan yemek arasındaki ilişki bu nedenle kaçınılmazdır. İnsan yaşantısının en özlü yanlarını ele alan ve hayatın kokusunu ve rengini içinde muhafaza eden edebiyat yemeğin nostaljik, gastronomik, nimonik, hegomonik gibi özelliklerini edebi eserlerdeki karakterlerin karmaşık ve karışık kimliklerine ışık tutmak için kullanmıştır. Çoğu zaman, bir romanı, şiiri ya da öyküyü okuduğumuzda yalnızca dönemin ve içinde yaşayan kişilerin tarihine değil, aynı zamanda bu kişilerin yiyecek geçmişine de tanık oluruz. Bu bağlamda, zaman ve mekân içinde yiyeceklerin aracılık ettiği kültürel temsiller, yemek deneyiminin ve onu tanımlayan ırksal, etnik, sınıfsal, cinsiyetçi ve ulusötesi özelliklerinin değişken ve zorlayıcı doğasını incelemek için edebiyata eleştirel bir perspektif sunmaktadır. İngiliz edebiyat kuramcısı Terry Eagleton’ın da belirttiği üzere, “post-yapısal bir metin olan yemeğin” edebiyattaki referanslarına odaklanmak, her ne kadar kurgusal olsalar bile, karakterlerin, mekânların ve olay örgülerinin daha somut ve erişilebilir kılınmasına yardımcı olabilir. Bu bildirinin amacı edebiyat ve yemek çalışmaları arasındaki ilişkinin tarihine odaklanmak, edebiyattaki yemek referanslarını günümüz edebiyat eleştirisinin yeni ve üretken alanlarından olan gastroeleştiri (gastrocriticism) bağlamında yeniden düşünmek, yemeğin edebiyatta kimlik ve beden inşası üzerindeki etkilerini Anton Çehov’un “Siren” başlıklı kısa öyküsü üzerinden örneklendirmektir.

Anahtar Kelimeler: yemek, edebiyat, edebiyat eleştirisi, gastroeleştiri, Anton Çehov

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, Türkiye, javid.aliyev@yeniuyuzuil.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-1185-862X

RETHINKING LITERATURE THROUGH GASTROCRITICAL PERSPECTIVE– GASTROCRITICAL ANALYSIS OF “THE SIREN” BY ANTON CHEKOV

Abstract

The preparation, commodification, consumption and symbolism of food has long been considered as one of the areas of cultural formation, tension and reconciliation. While the French post-structuralist Roland Barthes described food among the most important indicators for communication, the famous anthropologist Claude Lévi-Strauss identified food and cooking with another universal act of humanity, the language. The relationship between literature, one of the most productive fields of cultural formation, and food, which is one of the most important rituals of our daily life and one of the main indicators of our identity, is inevitable for this reason. Literature which deals with the most substantial aspects of human experience and preserves in the fragrance and color of life used the nostalgic, gastronomic, mnemonic, hegemonic features of food to illuminate the complex and miscellaneous identities of characters in literary works. Often, when we read a novel, poem or story, we not only witness the history of the period and the people, but also the food history of these people. In this context, the cultural representations mediated by food in time and space offer a literary critical perspective to examine the fluid and compelling nature of the food experience and its defining racial, ethnic, class, gender, and transnational characteristics. As British literary theorist Terry Eagleton has pointed out, focusing on literary references of food as a "post-structural text" can serve making characters, places, and plotlines more concrete and accessible, even if they are fictional. Focusing on the history of the relationship between the literary studies and food studies, this paper aims to rethink the references of food in literature in the context of gastrocriticism as one of the new and productive fields of current literary criticism, and to exemplify the effects of food on building of identity and construction of body image in literature through "The Siren", a short story by Anton Chekov.

Keywords: food, literature, literary criticism, gastrocriticism, Anton Chekov

GİRİŞ

“[...] toplumun sürekli ilgi duyduğu dört konudan bahsedebiliriz: cinayet, aşk, para ve yemek. Bunların sadece sonuncusu en temel ve evrensel ihtiyaçtır. Suç, en kötü düzenlenmiş toplumlarda bile, azınlığın ilgisini çeker. Bir ekonomiyi para olmadan, üremeyi de aşk olmaksızın hayal etmek mümkündür; ancak yemeksiz hayat düşünmek pek mümkün değildir. Dahası, yemek dünyanın en önemli konusu olarak kabul edilmesi için iyi bir iddiaya sahiptir. Çoğu zaman çoğu insan için en önemli şey yemektir” (Fernández-Armesto, 2002:xxi)²

353

Felipe Fernández-Armesto, *Near Thousand Tables*

*Besin, yiyecek, yemek, gıda...*nasıl adlandıırırsak adlandıralım değişen zamana, mekana ve koşullara meydan okuyan, deneyimlediğimiz ilk andan itibaren hayatımızı biçimlendiren, dolayısıyla tarih sahnesinden hiç inmeyen biyolojik ihtiyacımız olarak görülen etkinlik için sarfettiğimiz tanımlamalardan yalnızca bazılarıdır. Fakat bununla beraber bu fizyolojik etkinliğin gerek politik ve ekonomik gerekse de toplumsal ve kültürel alanlarla etkileşimini de gözardı etmemeliyiz. Politik diyoruz, çünkü yemek devletler arasında pazarlık, anlaşma konusu olmuştur kimi zaman, kimi zaman da çıkan savaşların, hüsumetlerin ve talanların körükleyici unsuru. Ekonomik etkinlik olarak öteden beri üretim ve tüketimin, buna bağlı olarak ticaretin ve takasın ürünü olarak görülmektedir. İnsanların kıtlığa ve bolluğa bağlı olarak yaşam biçimlerini değiştirmesi, böylelikle sınıflararası mücadeleyi körükleyerek toplumu dönüştürücü gücü toplumsal hususiyetinin ifadesi olarak karşımıza çıkmaktadır. En nihayet kimliğimizi oluşturmada yadsınamaz özelliği, kültürleri ve insanları tanımak ve tanıtmak için oynadığı aracı rol, edebiyattan resim sanatına, sanatın neredeyse her dalı için yansıtılacak bir nesne, bir kavram olması yemek ve kültürün bütünleşik doğasını gözler önüne sermektedir. Bu bildirimizde her ne şekilde olursa olsun tarihte yerini ve önemli konumunu koruyan ve insanlık var oldukça koruyacak olan yemeğin sadece kültürel boyutunu ele alacak, edebiyat sanatı ile yemek sanatının ilişkisini *gastrocriticism* (*gastroeleştiri*) yaklaşımı yoluyla Anton Chekov'un "Siren" başlıklı kısa öyküsü üzerinden gözler önüne sereceğiz.

² Aksi belirtilmedikçe bu bildiride yer alan çeviriler yazara aittir.

YEMEĞİ YAZMAK: YEMEK SANATI VE EDEBİYAT ARASINDAKİ İLİŞKİYE DAİR

Yemek yeme davranışları şimdiki zamanın olduğu kadar geçmişin de izlerini taşıyan bu bağlamda geleneğin ve yeniliğin içiçe geçtiği ve belli bir ana zevk katmasıyla birden fazla duygunun ve heyecanın birbirine karıştığı kültürel boyutu temsil ettiği için her yaştan, her cinsten, her coğrafyadan olan insan için mutluluk, zevk ve keşif alanıdır. Bunun yanı sıra hayata dokunan edebiyat gibi yemek yapma etkinliği de zeka, hayal gücü ve bellek gerektirmekte ve bu anlamda tartışmasız bir biçimde kültürün güçlü noktalarından birini teşkil etmektedir. Edebiyat hammadresi olan hayatı yeniden/işlemenin, yeniden/düzenlemenin, yeniden/dönüştürmenin ve yeniden/yaratmanın zihinsel ve bedensel zevkini taşıdığı gibi, yemek yapma eylemi de ellerle, parmaklarla, dokunma ve temas yoluyla bedenle zihnin sıkı bağının kurulduğu bir etkinliktir. Tıpkı bizim doğayla ve kültürle olan yakın bağımızın kurulduğu yemek hazırlama ve yeme anı gibi, edebiyatı oluşturan yazı yazma da beden ve beyin, doğa ve kültür, *physis* ve *nomos* dikatomilerinin yaratıcı bir sonucu olarak görüldüğü zaman yemek ve edebiyat doğanın ve kültürün ortak evlatları olarak karşımızda belirir. Bu durum tam da Terry Eagleton, yemek ve edebiyat arasındaki ontolojik ilişkiyi tartıştığı “Edible Ecriture” başlıklı denemesinde belirttiği “[...]Yemek gibi dil de, doğa ve kültür arasında sıkışıp kalır. Yitirilmiş Cenneti okumayan kimsenin ölmediği gibi, Mars çikolatası yemeden de kimseye bir şey olmaz, ama bir bakıma yemek ve dil hayatta kalmamız için önemlidir” Eagleton (1998:205) fikriyle örtüşmektedir.

Yukarıda bahsedilen ontolojik ilişki sadece edebiyat ve yemek arasında mevcut değildir. Yemek insanlığın en alelade ve sıradan eylemlerinden biri olarak gözükse de, hiç de görüldüğü kadar masum bir eylem olarak addedilmemelidir. Başta da belirttiğimiz gibi farklı bireysel, kültürel, tarihsel, toplumsal ve ekonomik etmenler yemek seçimlerimizi ve dolayısıyla varoluşumuzu etkilemektedir. Tıpkı gastronomi biliminin babası Jean-Anthelme Brillat Savarin’e ait olduğu iddia edilen özdeyişteki gibi “bana ne yediğini söyle, sana kim olduğunu söyleyeyim” (Brillat Savarin, 2009:19) ifadesindeki doğruluk payı yemek ve varoluşumuz arasındaki ontolojik düzlemdeki bu ilişkiyi vurgulamaktadır. Aynı anda hem kamusal hem de tüm mahremiyeti ile özel bir eylem olan yemek seçimlerimiz ve damak zevkimiz, diğer başka kültürel eylemler ve uygulamalar gibi kimliğimize ışık tutmakta, yemeği tüketen bizlerin hayvani doğasıyla birlikte iştah, arzu, sezgi, güç, ihtiras, doğa ve kültürden oluşan kimliklerimizin de birer taşıyıcısı olarak belirmektedir. Çünkü yemek güç ve tehlikenin, zevk ve korkunun belirlendiği, kişinin kendisini hatıra ve hayal gücünün olanaklarıyla yazdığı ve yeniden yazdığı kaçınılmaz mekandır. Vücuda gıda almak ve bedenimizi beslemek için yediğimiz her yiyecek belli bir kimliğe bürünür. Ne yediğini bilmeyen birinin öznelliğini sorguladığımız gibi, yanlış türde besin alan kişinin de kültürdeki yerini sorgularız. Dolayısıyla, vücuda yanlış türden bir yiyeceğin alınması bir tür kirlenmeye, dönüşüme ve en nihayetinde benliğin yok edilmesine yol açabilir.

Bu bağlamda edebiyatda gerek toplumsal ve biyolojik bedenin gerekse de politik ve kültürel kimliğin temsili ve sunumunun yemek yoluyla sergilenmesi, yemeği dilin bedenini yaşamını tam olarak temsil edememesinin sonucu yazılı ve sözlü metnin sürekliliğini bozan bir araç olarak dilin karşısına yerleştirir ve dildışı sınırların somut bir göstergesi, bir ifade biçimi olarak imtiyazlı bir konuma yükseltir. Böylelikle, zaman ve mekân içinde yiyeceklerin aracılık ettiği kültürel temsiller, yemek deneyiminin ve onu tanımlayan ırksal, etnik, sınıfsal, cinsiyetçi ve ulusötesi özelliklerinin değişken ve zorlayıcı doğasını incelemek için edebiyata eleştirel bir perspektif sunar.

Fakat edebiyat sanatı ve yemek sanatı arasındaki ilişkiselliğin yakın doğasına rağmen, bildirimizin ana odağını oluşturan edebiyat çalışmaları alanında yemeğin eleştirel bir araç olarak kullanımı oldukça yeni döneme tekabül etmektedir. 1970’li yıllarda ortaya çıkan yemek çalışmalarının bir disiplin olarak doğuşunda ve alanın metodolojik gereksinimlerinin ve altyapısının oluşumunda yapısalcılık ve post yapısalcılığın katkıları yadsınamayacak kadar büyüktür. Yapısalcıların kültürün göstergibilimsel ve yapısalcı boyutuna ilgi duymaları ve bu alanda yaptıkları çalışmalar yemeğe ait sembollerin ve göstergelerin edebiyatta motif olarak kullanımını incelemek için edebiyata eleştirel bir yaklaşım sunmuştur. Ünlü antropolog Claude Lévi-Strauss dildeki fonemlerle mutfak sanatının *gustemleri* arasında analogi kurarak, yemeği ve yemek yapmayı insanlığın bir diğer evrensel eylemi olan dille özdeşleştirmiştir Lévi-Strauss (1963:84). Fransız post-yapısalcı Roland Barthes ünlü “Towards a Psychosociology of Contemporary Food Consumption” başlıklı makalesinde yemeği en önemli iletişim göstergeleri arasında gösterirken Barthes (2008:21), ünlü antropolog Mary Douglas “Deciphering a Meal” başlıklı ünlü makalesinde yemeğin toplumsal ilişkilerde oynadığı sembolik

önemini vurgulamıştır Douglas (1972:66). Böylelikle önceleri sadece antropologların, sosyolog ve folklorcuların ilgi duydukları alan olan yemek ve yemek çalışmaları edebiyatta disiplinlerarası araştırmanın varsıl bir yöntemine dönüşmüş ve gastroeleştireli adlı yeni bir eleştirel yaklaşımın temelini oluşturmuştur.

Ortaya çıktığı ilk dönemlerde yalnızca Dickens, Shakespeare, Proust vb. gibi yazarların eserlerindeki yemek referanslarının derlemesinden ibaret olan gastroeleştireli yaklaşımları zamanla edebi metinlerdeki yemek motiflerinin zenginlik/fakirlik, şehirli/taşralı, ihtiyaç/arzu, ziyafet/pehriz gibi başlıca karşıtlıklar temelinde ele alınarak metnin anlamının açıklanmasına çalışmıştır. Bu bağlamda karakterlerin yemek seçimleri, zevkleri, iştahları ve onları yeme biçimleri eleştirmenlere karakterin parçası olduğu kurgusal dünyanın toplumsal ve kültürel değerleri hakkında bilgiler verirken, karakterin psikolojisi ve kişiliği hakkında da önemli ipuçları sunmaktadır. Böylece gastroeleştirel yaklaşımı edebiyattaki yemek motifleri üzerinden kimliklerin nasıl kurgulandığı ve sunulduğu sorularına cevap arayan bir yaklaşım olarak tanımlayabiliriz.

İngiliz edebiyatı bağlamında gastroeleştirel yaklaşımın tarihsel izleğini sürdürdüğü “Food and Literature: An Overview” başlıklı makalesinde Joan Fitzpatrick, Shakespeare’in oyunlarındaki yemek eleştirisi çalışmalarının tarihini 1930’lu yıllara dayandığını belirtse de, bu alanda yapılan ilk ciddi monografilerin 2000’li yılların başında yapıldığını iddia eder Fitzpatrick (2012:123). Şöyle ki Shakespeare’in oyunlarındaki yemekler hakkında yazılmış **Food in Shakespeare (2007)** başlıklı ilk monografinin yazarı da Joan Fitzpatrick’in kendisidir. Makalenin devamında yazar, Romantik dönemden çağdaş İngiliz edebiyatına kadar bu alanda yapılan çalışmaların titiz bir bibliyografisini sunmaktadır. Ülke edebiyatlarından gidecek olursak, Ronald D. LeBlanc’ın Tolstoy ve Dostoyevsky’nin eserlerini odağına alarak 19. Yüzyıl Rus edebiyatını gastroeleştirel bağlamda incelediği **Slavic Sins of the Flesh: Food, Sex and Carnal Appetite in Nineteenth Century Russian Fiction (2009)** kitabından ve Tomoko Aoyama’nın **Reading Food in Modern Japanese Literature (2008)** kitabından bahsedebiliriz.

Yine Diane McGee, **Writing the Meal: Dinner in the Fiction of Early Twentieth Century Women Writers (2001)** kitabında Edith Wharton, Katherine Mansfield ve Virginia Woolf’un eserlerinde yemek pişirme, ziyafet verme ve yemek yeme enstantanelerini tasvir ederek kadının kamusal ve özel alandaki yerini incelerken, Gwen Hyman **Making a Man: Gentlemanly Appetites in the Nineteenth-Century British Novel (2009)** kitabında aynı konuyu bu kez erkek odağıyla ele alarak Viktoryen romanındaki erkek profilinin yemek üzerinden kurgusal portresini çizer. Bunun yanı sıra Mikhael Bakhtin’in ünlü **Rabelais ve Dünyası** adlı monografisinde ele aldığı Ortaçağ panayırıları ve karnaval etkinlikleri bağlamında incelediği “grotesk beden”in yeme-içme davranışları da bu alanın sayılı öncü çalışmaları arasında gösterebiliriz.

ANTON ÇEHOV’UN “SİREN” BAŞLIKLİ ÖYKÜSÜNÜN GASTROELEŞTİREL ÇÖZÜMLENMESİ

Chloe Taylor, “Abnormal Appetites: Foucault, Atwood, and the Normalization of an Animal-Based Diet” başlıklı makalesinde Michel Foucault’un 1970’li yılların ortalarında College de France derslerinde ayrıntılı olarak incelediği “anormallik” kavramını kökeni Ortaçağa dayanan canavarın Rönessans ve Fransız Devrimi’nden sonra nasıl cinsel ve *alimentary (besinsel)* olarak iki türe ayrıştığından bahseder Taylor (2012:130-131). Foucault, **Abnormal** başlığıyla da bilinen bu ders notlarında uzun uzadıya “cinsel ucube”nin detaylı profilini tasvir ederken, “besinsel” ucubenin tarihin hafızasından silindiğini belirterek üzerinde fazla durmaz. Buradan hareketle Taylor, makalesinde “besinsel ucube”nin tarihteki izini Margaret Atwood’un **Edible Woman (Yenilebilir Kadın)** romanında sürerek vegan ve vejeteryanlık bağlamında nasıl patolojik besinsel davranış ve hastalık haline geldiğini gösterir.

Maria Christou ise yukarıda bahsettiğimiz gastroeleştirel yaklaşımın kimlikle olan ilişkisinin belli bir bakış açısına göre – örneğin tarihsel, coğrafi, kültürel veya politik – düzenlendiğini ve asıl önemli olan meselenin, yani yemek yemekle varolmak arasındaki ontolojik ilişkinin genel anlamda gözden kaçırıldığını **Eating Otherwise: The Philosophy of Food in Twentieth-Century Literature (2017)** başlıklı kitabında eleştirerek, yemek ve varoluş arasındaki felsefi ilişkiye odaklanır.

Bildirimizde gastroeleştirel bağlamda incelemek üzere seçtiğimiz Anton Chekov’a ait 1887 yılında yazılmış “Siren” başlıklı öykü Taylor’un makalesindeki ucubelik kavramından yola çıkılarak Foucaultiyen çerçevede ve Christou’nun kitabından hareketle ontolojik açıdan irdelencektir. Fakat ileri

sürdüğümüz argümanın Taylor ve Christou'dan asıl farkı ucubeliğin kavram alanını sadece cinsel veya besinsel bağlarla sınırlandırmayarak Andrea Petö'nun "Food-talk: Markers of Identity and Imaginary Belongings" başlıklı makalesinde tanımladığı *food-talk*³ (yemek muhabbeti)'in, yani dilsel/sesli boyutun da "canavarımsı" özellikler barındırdığını iddia ederek, bu kez ontolojik ilişkinin yemeği tüketmekle değil, yemeği konuşmakla oluşturulduğunu göstereceğiz. Bahsi geçen makalesinde Petö *food-talk* tanımını şöyle oluşturur:

"Yemek hakkında konuşmak (yapımı ve tüketimi de dahil olmakla), bir kimlik göstergesi ve farklılık ve benzerlik biçimlerini anlatmanın bir çerçevesi olarak kullanılır. [...]Yemek muhabbeti, aynı zamanda, hayali aidiyetin inşası için bir çerçevedir, çünkü tartışmalı ve duygusal esnekliğiyle yemek muhabbeti, kendilik ve ötekiliğin inşası için bir zemin işlevi görür" Petö (2007:151).

Alıntıdan da görüldüğü üzere yemek muhabbeti hayali bir aidiyetin ve ben ve öteki arasındaki ayrımın da kurulduğu bir alan olarak betimlenmektedir. Her iki durum öykümüzün gastroeleştirel çözümlenmesi için önemli bir çerçeve sunmaktadır. "Siren" öyküde geçen olay örgüsünden kısaca bahsederek olursak: öykü bir öğlen arası Ağır Ceza mahkemesinde yargıçların duruşma hakiminin muhalefet şerhini yazması için beklediği bir odada/yerde geçer. Öğle yemeği yapmak için evlerine gitmeyi bekleyen ve tümü erkekten oluşan yargıç grubu, zabıt katibinin mükemmel bir öğlen yemeği hakkındaki yemek muhabbetini dinlemektedir. Katibin onsuz da aç olan arkadaşlarına titiz bir detaycılıkla ballandıra ballandıra anlattığı yemek betimlemeleri dinleyenlerin anlatılan yemeklerle ilgili kişisel anılarını ve deneyimlerini hafıza yoluyla stimüle ederek harekete geçirir. Mesai arkadaşlarının ve özellikle duruşma hakiminin defalarca susması için uyarılarına aldırış etmeden anlattığını sürdüren Zhilin, hakimnin muhalefet şerhi yazmasını defalarca sekteye uğratar ve herkes, duruşma hakimi dahil daha fazla dayanmadan odayı terk ederler. Geriye sadece zabıt katibi kalır ve onların arkalarından kağıtları toplar.

Yemek ve "canavar" motifi ve bu motiflerin derin ilişkiselliği öyküde bir kaç düzlemde karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki ve en bariz olanı yemek muhabbeti yapan katibin sözlü/sesli anlatımı ile Yunan mitolojisinde güzel sesleriyle insanları kayalıklara çekerek yiyen yarı kadın, yarı kuş olarak prognostik "canavar" biçiminde tasvir edilen siren ve siren sesi arasında kurulan analojiye işaret etmektedir. Öykünün başlığının Siren olarak seçilmesi de yanmetinsel ve metinsel içerik düzlemleri arasındaki bu ilişkiselliği pekiştirmekte ve öyküyü incelememiz için anlamlı bir bütüncü haline getirmektedir. Fakat mitolojide kadın olarak tahayyül edilen "canavar"ın öyküde bir erkeği betimlemesi ve öyküde geçen karakterlerin hepsinin erkek olması ve siren sesinin cinsel çağrışımların ve bedensel hazlarının metaforik tecessümü olarak görülmesi öykünün homoerotik bir bakış açısıyla yorumlanması ile ilgili ipuçları içermektedir. Çözümlememizin devamında bu konuya tekrar dönecektir.

Canavar kavramından devam edersek bu kavramın Foucault'un anormallik ders notlarında belirttiği gibi yasal ve doğal bir durum olan ucube ile ilişkilendirebiliriz. Ucube kendi varlığıyla bu doğal ve yasal düzlemlerde karmaşa yaratır ve zamanla islah edilmesinin gerekliliği ortaya çıkar. Bu zaman canavar beklediği gibi izini kaybettirmez ve yeni bir görünümde karşımıza çıkar. Foucault'a göre yasal-doğal olan ucube yerini yasal-ahlaki ucubeliğe bırakır⁴. Öykümüzde geçen mekanın da mahkeme olarak seçilmesi ve "canavar"ın, yani 'Siren'in yemek muhabbetinin yarattığı karmaşadan dolayı duruşma hakiminin bir türlü muhalefet şerhini yazamaması da yasal bir düzlemi hedef alan bahsedilen açıklamaya örnek teşkil etmektedir. Nitekim öykümüzde muhalefet şerhini bir türlü yazamayan ve artık 6. kağıdı heba eden duruşma hakimi katibe susması için bağırarak bu durumu "monstrous" Chekov (1947:358) olarak adlandırsa da, 'Siren' bu duruma aldırış etmeden yasanın sesine karşı çıkarak, kendi sesiyle onu ihlal ederek tümüyle kendi "canavar" kimliğine büründüğünü görüyoruz.

³ Bildirimizde *food-talk* tanımını, "yemek muhabbeti" olarak çevirmeyi uygun gördük. Fakat bu tanım, yemek sırasında yapılan ve Türkçede "sofra muhabbeti" olarak geçen durumla karıştırılmamalıdır.

⁴ Bildirimizde ele aldığımız Foucault'un "canavar/ucube" kavramının tartışmasında Sibel Yardımcı'nın e-skop dergisinde yayımlanan "Canavar: Kültürizm Ne Zamandı?" başlıklı makalesindeki çevirisinden yararlanılmıştır. <http://www.e-skop.com/skopdergi/canavar-kulturalizm-ne-zamandi/928> [Erişim tarihi: 9.04.2018]

Leonard Neuger, “What Chekov’s Siren Whispering to Us? On the Unavoidability of the ‘Impossible’ Creation of Humanities” başlıklı makalesinde öykünün geçtiği zamanı ve mekanı gerçek zamanda değil, bir tür aralıkta, hiyatusta, yani eşikte geçtiğini belirterek şöyle devam eder :

“[...]fiziksel zamanla ilişkili olaylar aşırı bir marjinalleşmeye tabi tutulurken, geçici alan ve zaman, devasa (monstrous) oranlarda büyümektedir. Ve dahası, bu devasalık mekânın ve zamanın perspektifinden, fiziksel zamandan bahsetmek imkansızdır, fiziksel zaman basitçe hükümsüz kılınır. Kendimizi zaman boşluğunun yanı sıra mekanlar arasındaki aralıkta buluruz” Neuger (2012:128).

Neuger’in bahsettiği gibi öykünün geçtiği zaman ve mekânın bir tür tranzit, boşluk ve aralıkta olma durumu genel olarak “canavar”ın antik Yunan’dan beri polis, uygarlığın sınırlarını çizmenin ve eşikte olmanın bir aracı olduğunu belirten Giorgio Agamben’in **Homo Sacer (Kutsal İnsan)** kitabındaki “canavar” tanımıyla de üstüste düştüğünü görebiliriz. Anglo-Sakson ve Germen yasalarından örnekler veren Agamben bu yasalarda eşkiyanın tanımının *kurtadam* tanımı üzerinden sunulduğunu gösterir. Yasayı ihlal eden eşkiya canavarlaştırılarak uygarlığın dışına kovulan canavarın temsili olan kurt-adamla özdeşleştirilmiş ve bir tür sınırda, yani *bios* ve *zoe*, beyin ve beden arasındaki eşikte kurgulanmıştır Agamben (2017:142).

Bir diğer mesele öyküde yemekle ilgili anlatının bir tür fanteziyi tetikleyerek, yemek muhabbetinin estetize edilerek cinsel içerikli “uygunsuz” davranışları çağrıştıran *sex-talk (cinsel içerikli muhabbet)* ile arasında kurulan benzerliktir. Yukarıda bahsettiğimiz üzere bu benzerliği homoerotik bağlamda yorumlarsak öyküde geçen yemek muhabbetinin bedensel hazın çerçevesinde kalmak yoluyla bir tür toplu masturbasyonu işaret ettiğini varsayabiliriz. Öykümüzün kahramanı Zhilin’in, nam-ı diğer ‘Siren’in Foucaultiyen “masturbasyoncu” ve “sapkın” ucube kimliği ile bir “canavar” olarak sunulduğu öykümüzde adeta muhataplarının kulaklarına fısıldayarak yaptığı yemek muhabbeti yalnızca duysal olanı stimüle ederek hayal edilen şeyin bedeni ele geçirmesiyle kalmamakta aynı zamanda toplumsal normların iktidar alanı olarak anlatı ve hafıza mekanizmaları ile öznelerarası iletişimi de bozguna uğratarak beyin ile beden, düzen ile karmaşa, akıl ve cinsel dürtüler arasındaki eşiği derinleştirmeye de hizmet etmektedir.

KAYNAKÇA

- BARTHES, R. (2008). TOWARDS A PSYCHOSOCIOLOGY OF CONTEMPORARY FOOD CONSUMPTION. Food and Culture. 22-24. New York, Routledge.
- CHEKOV, A. (1947). THE SIREN. THE AMERICAN MERCURY. 3. 354-358.
- CHRISTOU, M. (2017). EATING OTHERWISE: THE PHILOSOPHY OF FOOD IN TWENTIETH CENTURY LITERATURE. Cambridge. Cambridge University Press.
- EAGLETON, T. (1998). EDIBLE ECRITURE. Consuming Passions: Food in the Age of Anxiety. 203-207. Manchester. Mandolin.
- FERNÁNDEZ-ARMESTO, F. (2002). NEAR THOUSAND TABLES. New York. Free Press.
- LEVI-STRAUSS, C. (1963). STRUCTURAL ANTHROPOLOGY. New York, Basic Books.
- PETÖ, A. (2007). FOOD-TALK. MARKERS OF IDENTITY AND IMAGINARY BELONGINGS. Women Migrants from East to West. Gender, mobility and belonging in contemporary Europe. 152-165. Oxford-New York, Berghahn Book.
- SAVARIN, J.B. (2009). THE PHYSIOLOGY OF TASTE. 19. NewYork-London-Toronto. Alfred. A. Knopf Books.
- TAYLOR, C. (2012). ABNORMAL APPETITES: FOUCAULT, ATWOOD, AND NORMALIZATION OF AN ANIMAL BASED DIET. Journal for Critical Animal Studies, 10 (4). 130-148.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.423253

İLAHİ İLİMDE DEĞİŞME: BEDA' MÜMKÜN MÜ?

Arş. Gör. Hamdi AKBAŞ¹
Doç. Dr. İsmail ŞİK²

Özet

Bir şeyin hakikat ve mahiyetini kavrayıp idrak etmek anlamına gelen ilim, ilahî bir sıfat olması bağlamında "Allah'ın duyular âlemine ve duyu ötesine ait bütün nesne ve olayları bilmesi" olarak tanımlanırken Kur'an'da Allah'ın en mükemmel bir biçimde bilen bir varlık olduğu âlim, habir, şehid, hafız, muhsi ve vasi' gibi isimlerle ifade edilmiştir. Bu kavramlar çerçevesinde ilim, zaman ve mekân sınırı olmaksızın küçük-büyük, gizli-açık her şeyi ve her hâdiseyi hakkıyla bilmek manasına gelir. Genel manada Hişâm b. el-Hakem, Hişâm b. Sâlim el-Cevâlikî ve Şeytânü't-Tâk lakaplı Muhammed b. Nu'mân er-Râfizi gibi Şii fırka liderleri ve onların takipçileri beda' anlayışını Allah'ın ilim, irade, kudret ve halk (yaratma) gibi sıfatları üzerinden değerlendirerek, Allah'ın ezelde âlim olması durumunda bilinenlerin de ezeli olacağı düşüncesine istinaden O'nun ilim sıfatının hâdis olduğunu iddia etmişlerdir. Beda' inancının her ne kadar Kur'anî bir dayanağının olduğu iddia edilse de bu anlayış herhangi bir özel vasfı olmayan şahıslar tarafından dile getirilmiştir. Sırf kendi icraatlarının doğru ve isabetli olduğunu ispat etmek amacıyla ileri sürülen bu inanç Allah'ın kelamına yani va'd ve va'id ile ilgili sözlerine ve O'nun peygamberinin getirdiği mesaja uygun düşmemektedir. Ayrıca Allah'ın herhangi bir hükmü değiştirmesi anlamına gelen nasih-mensuh anlayışı ile beda' inancı birbirinden tamamen farklıdır.

Anahtar Kelimeler: Allah, Şia, İlim, Beda'

CHANGE IN DIVINE SCIENCE: THE BEDA' IS IT POSSIBLE?

Abstract

In the context of being a divine attribute in the context of understanding and realizing the truth and the nature of something, it is defined as "knowing all objects and events belonging to God's sensual realm and beyond the senses." In Qur'an, is known as "martyah, martyr and guardian. Within these concepts, within the framework of knowledge, time and space, small and big, secret-open everything and everything that comes to the right to know. In general, the Shiite leaders like Hisham b. al-Hakem, Hisham b. Salim al-Jawalikhi and Muhammad b. Nu'mân er-Râfizi which is allegedly Şeytânü't-Tâk and their followers evaluate the concept of 'beda' over the attributes of God, such as knowledge, will, power, and people (creativity), thinking that if God is ever a scholar, they claim that the title of knowledge is still there. Although it is claimed that the belief of the Beda' is a Qur'anic basis, this understanding has been expressed by people who are not special qualities. This belief, which is put forward to prove that his actions are correct and correct, does not conform to the Word of God, the words of the Prophet and the Prophet, and the message of his prophet.

Keywords: God, Shia, Science, Beda'

¹ Sorumlu yazar, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, hakbas@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1362-8118

² Çukurova Üniversitesi, Türkiye, ismailahmet@cu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2583-7782

GİRİŞ

Bir şeyin hakikati ile mahiyetini kavramak ve idrak etmek anlamına gelen ilim, ilahi bir sıfat olarak Allah'ın gerek duyular âlemine gerekse duyu ötesine ait bütün nesne ve olayları bilmesi diye tanımlanabilir. Kur'an'da yaklaşık 380 ayette isim, fiil ve sıfat şeklinde Allah'a nispet edilen bu kavram, âlim, habir, şehid, hafız, gibi isimlerle zaman ve mekân sınırı olmaksızın Allah'ın küçük, büyük, gizli ve aşikâr her şeyi müşahede etmişçesine hakkıyla bilmesi demektir.³

İslam inanç ekollerinden biri olan Şia'da zuhur eden beda' anlayışı, Allah'ın ilminin ve iradesinin değişebilirliğini anlamına gelmektedir. İlim, irade ve yaratma sıfatlarında vuku bulunduğu iddia edilen ve aşırı şekliyle Galiiye fırkalarınca benimsenen beda telakkisi, Allah'a bilgisizlik ve eksiklik nisbet etmeyi gerektirdiği için Ehl-i Sünnet, Mu'tezile ve Zeydiyye gibi diğer kelim ekollerince de reddedilmiştir.

1. İlahi İlimde Değişme

Genel manada İslam âlimleri Allah'ın ilminde değişme olup olmayacağı konusunu ezeli veya yaratılmış olması üzerinden farklı izahatlarda bulunmuşlardır. Emevi halifelerinden Ömer b. Abdülaziz (ö. 101/720)'in Allah'ın ezeli ilminin zorunlu olduğunu, maluma tabi olmayacağını ve O'nun ilminde bir değişimin imkânsız olduğunu söylediği aktarılır.⁴

Cehmiyye'nin kurucusu olan Cehm b. Safvan (ö. 128/745-46) da Allah'ın ilminin hâdis olduğunu, bu sebeple bir varlığı yaratmadan önce onun hakkında bilgi sahibi olmadığını savunur.⁵ O, Cenab-ı Hakk'ın bir şeyi yaratmadan önce bilmeyeceğini söyleyerek önce bilip sonra yaratması halinde ilminin aynı şekilde kalıp kalmayacağını problem oluşturacağı kanaatinde. Ona göre eğer ilim olduğu gibi kalacaksa ve onda herhangi bir artma olmayacaksa bu da bilgisizlik anlamına gelecektir. Zira gelecekte olacak şeyi bilmek mevcudu bilmekten başkadır. O halde ilim aynı şekilde kalmayacaksa değişmiş olacak, değişen ise yaratılmış olup öncesiz olmayacaktır.⁶

Allah'ın eşyayı oluşundan önce, ezeli olarak bildiğini söyleyen Ebu Hanîfe (ö. 150/767) ise O'nun eşyayı takdir edip oluşturduğunu söylemektedir. Ayrıca o, Allah'ın dilemesinin, ilminin, kazasının, takdirinin ve Levh-i Mahfuz'daki yazısının olmaması halinde dünya ve ahirette hiçbir şeyin meydana gelmeyeceğini, ancak Levh-i Mahfuz'dakilerin hüküm olarak değil vasıf olarak yazılı olduğunu ve O'nun kaza, kader ve dilemek gibi sıfatlarının keyfiyetinin bilinmeyeceğini savunmaktadır. Ona göre Allah yok olanı yokluğu halinde yok olarak ve yarattığı zaman da onun nasıl olacağını; var olanı da varlığı halinde var olarak ve onun yokluğunun da nasıl olacağını bilir. Bu durumların hiçbiri Allah'ın ilminde bir değişim meydana getirmez. Çünkü değişim ve başkalaşma mahlûklarda meydana gelir. Bu nedenle Allah'ın ilminde herhangi bir değişiklik meydana gelmeksizin veya O'na yeni bir bilgi arız olmaksızın ayakta duranı, ayakta durduğu durumda kâim, oturanı oturma durumunda oturan olarak bilir.⁷

Mutezile'den Cafer b. Harb (ö. 236/850-51) de Allah'ın bildiği bir şeyi ve yapmayacağını söylediği bir şeyi yapabileceğini, olmayacağını bildiği bir şeyin yapacağını bildiği bir şeyin parçası olması halinde bu durumda onun meydana geleceğinin beyanının önceden gelmiş olması gerektiğini söylemektedir.⁸

Ali el-Esvârî ise Allah'ın mümin olmayacağını bildiği bir kimse mümin olabilir mi? şeklindeki soruya "bu kimse sorumlu değildir ve mümin olamaz" cevabını vermiştir. O bu cevapla genel anlamda Allah'ın ne olacağını bildiği ve istediğini yaptığını, özel durumda ise

³ Yavuz, Yusuf Şevki, "İlim" mad., *DİA*, İstanbul 2000, c. XXII, s. 109.

⁴ Güler, İlhami, *Allah'ın Ahlakiliği Sorunu*, Ankara Okulu Yay., Ankara 2014, s. 82.

⁵ İbnü'l-Cevzi, Ebu'l-Ferec, *Telbisü İblis*, Darü'l-Kalem, Beyrut trs., s. 80.

⁶ Şehristânî, Ebu'l-Feth, *el-Milel ve'n-Nihal*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 2013, c. I, s. 73.

⁷ Ebu Hanîfe, Nu'man b. Sabit, *İmam-ı A'zam'ın Beş Eseri-el-Fikhu'l-Ekber*, ter. Mustafa Öz, MÜİFV. Yay., İstanbul 2013, s. 54.

⁸ Tritton, Arthur Stanley, *İslam Kelami*, çev. Mehmet Dağ, AÜİF. Yay., Ankara 1983, s. 121.

Allah'ın insanlara inanmayı emrettiğini ve bazılarının inanmadığını, ancak bu iki durumu birbiriyle birleştirmenin mümkün olmadığını savunmaktadır.⁹

Yine Mutezile'den Ebu'l-Abbas Muhammed en-Naşı (ö. 293/906) de Allah'ın bir şeyi yapmayacağını bilmesi durumunda o şeyi yapmayacağını ve Allah'ın bildiği dışında bir şey yapmayacağını iddia etmektedir.¹⁰

Eş'arî de Allah'ın bilgisinin yaratılmamış, ezeli bir bilgi olduğunu, her şeye taalluk ettiğini ve bilinen şeylerdeki değişme ile değişmeyeceğini söylemektedir.¹¹ Bu bağlamda Eş'arî, cennete gideceği ezelden takdir edilmiş birinin cehenneme, cehenneme gideceği ezelden takdir edilmiş birinin de cennete gidemeyeceğini savunmaktadır.¹²

Allah'ın fiillerinin sağlam ve muhkem olması sebebiyle O'nun ilim sahibi olması gerektiğini söyleyen Eş'arî'nin¹³ bu tezini Gazâlî şöyle açıklamaktadır: "Varlıklar kadim ve hâdis olmak üzere, iki kısma ayrılırlar. Kadim O'nun zatı ve sıfatı olduğuna göre, başkasını bilen bir kimsenin, kendi zatını ve sıfatlarını daha iyi bilmesi gerekir. Allah'ın kendisinden başkasını bildiği de bilinen bir gerçektir. Çünkü "başkası" teriminden kastedilen, O'nun üstün sanatı, düzenli ve muhkem fiildir. Bu da Allah'ın ilmine delâlet eder."¹⁴

Filozofların, Vâcibü'l-Vücûd'un ilim sıfatı hakkındaki görüşleri, kelâmcılarla aralarında uzun tartışmaların meydana gelmesine sebep olmuştur. İslâm filozoflarına göre Allah, küllî eşya ve hâdiseyi bildiği halde, O'nun ilmi, münferid ve cüz'î olan ve daima değişme gösteren cüz'îyyâta, Allah'ın ilminde değişme meydana getireceği için taalluk etmez.¹⁵

İbn Sînâ (ö. 428/1037) Allah'ın değişen şeyleri bilmesinin, O'nun ilminde değişme meydana getireceğini, ilmin değişmesiyle de zatın değişmelere mahal olacağını söylemiştir. Hâlbuki Allah'ın zatı değişmeyi kabul etmez. Ayrıca değişen şeyleri, değişmeyenler vasıtasıyla bilmesini söylemek de Vâcib'e eksikliğin isnad edilmesi demektir.¹⁶

Kelâmcılara göre, filozofların bu iddiası doğru değildir. Çünkü zamanın teceddüd ve tebeddülü dolayısıyla meydana gelenlerin değişikliğinden, Vâcib'in bir sıfattan diğer bir sıfata değişikliği gerekmez. Meydana gelen şeylerin değişmesi, Allah'ın ilim sıfatını değiştirmez. Değişme, sadece itibârî ve izâfî şeyler olan taalluklarda söz konusudur.¹⁷

Râzî de, Allah'ın ilmine, O'nun sağlam ve muhkem fiilleriyle istidlâl ettiği gibi,¹⁸ hayat sıfatı ile muttasıf olmasını da delil olarak zikretmiştir. Allah hayat sıfatıyla muttasıf olduğundan, her şeyi bilmesi mümkündür. O'nun bilgisinin belli birtakım şeylere mahsus olup, diğer bir kısmına şâmil olmaması, bir tahsis edici sebebe ihtiyaç göstereceğinden bu durumda Allah'ın kemâlinin başkasına muhtaç olması dolayısıyla zatının nâkis olması gerekir. Öyleyse Allah küllîleri ve cüz'îleri bilir.¹⁹

Şîa'ya göre ilim Allah'ın zatına nisbet edilen sıfatlar içinde yer alır ve bunların en kapsamlısını oluşturur. Şîa âlimleri, sadece zihinde de olsa zattan bağımsız olarak düşünülecek kavramların zata atfedilmesinin kadimlerin çoğalmasına ve şirke yol açacağını kabul ederek mana sıfatlarını varlığını reddetmiş ve Allah'ın zatıyla âlim olduğunu, başka bir ifadeyle zatının ilmini içerdiğini söylemişlerdir. Allah'ın eşyayı yaratmadan önce bilip bilemeyeceği meselesinde ise yerde ve göklerde hiçbir şeyin Allah'tan gizli olamayacağını, zira akıl, nakil ve

⁹ Tritton, *İslam Kelamı*, 125.

¹⁰ Tritton, *İslam Kelamı*, 135.

¹¹ Şehristânî, Ebu'l-Feth, *Nihayetü'l-İkdam fi İlmi'l-Kelam*, Mektebetü's-Sekafeti'd-Diniyye, Kahire 2009, s. 209.

¹² Tritton, *İslam Kelamı*, 172.

¹³ Eş'arî, Ebu'l-Hasan, *el-Luma' fi'r-Redd âla Ehli'z-Zeyğî ve'l-Bida'*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 2000, s. 18-19.

¹⁴ Gazâlî, Ebu'l-Hamid, *el-İktisâd fi'l-İtikad*, tah. İnsaf Ramazan, Darü'l-Kuteybe, Beyrut 2003, s. 82-83; Yürük, *Şemsü'd-Din Muhammed b. Eşref el-Hüseynî es-Semerkandî'nin Belli Başlı Kelamî Görüşleri (Allah ve İman Anlayışı)*, (Basılmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum 1987, s. 141.

¹⁵ Türker, Mubahat, *Üç Tehâfüt Bakımından Felsefe ve Din Münâsebeti*, AÜDTCF Yay., Ankara 1956, s. 202.

¹⁶ İbn Sina, *en-Necât*, Darü'l-Cil, Beyrut 1992, s. 103; Yürük, İsmail, *Şemsü'd-Din Muhammed b. Eşref el-Hüseynî es-Semerkandî'nin Belli Başlı Kelamî Görüşleri (Allah ve İman Anlayışı)*, 139.

¹⁷ Sırrı Giridi, *Nakdü'l-Kelâm fi Akâ'idü'l-İslâm*, Mektebe-i Sanayi Matbaası, Trabzon 1300h., s. 91.

¹⁸ Râzî, Fahrüddin, *el-Muhassal*, çev. Hüseyin Atay, Kelam'a Giriş, AÜF Yay., Ankara 1978, s. 169-170.

¹⁹ Râzî, Fahrüddin, *Me'âlimü Usûli'd-Dîn*, Mektebetü'l-Külliyati'l-Ezheriyye, Kahire trs., s. 52.

mütevattir haberler Allah'ın ilminin geçmiş ve gelecek her şeyi muhit olduğuna delalet ettiğini kabul etmişlerdir.²⁰ Nitekim Allah'ın geleceği bilip bilmediği ile ilgili olarak Şia'ya atfedilen görüşler Şia'nın Allah'ın bilgisinde değişimin kabulü olan beda' inancının yansımalarıdır.

2. Beda'nın İmkânı

Bedâ sözlükte, zahir olmak, açık olmak, belirlemek, bir bilginin yok iken ortaya çıkması, zihinde bir görüş ve düşüncenin belirmesi gibi anlamlara gelir.²¹ Terim olarak ise, Allah'ın belli bir şekilde gerçekleşeceğini haber verdiği bir olayın, iradesinin değişimi sonucunda daha sonra farklı bir şekilde meydana gelmesi olarak tanımlanmıştır.²²

Bedâ inancı ilk defa Şîi ekolde Hz. Hüseyin (ö 61/680)'in intikamını almak suretiyle Ehl-i Beyt taraftarları nezdinde itibar kazanan ve Keysan diye adlandırılan Muhtar es-Sekafi (ö. 67/687) tarafından ortaya atılmıştır. Muhtar, bir savaş öncesinde askerlerine Allah'ın kendilerini zafere ulaştıracağını söylemiş, savaştan zaferle çıkınca da "Allah'tan aldığım bilgilerle işin böyle olacağını size bildirmemiş miydim?" diyerek keramet iddiasında bulunmuştur. Fakat Irak valisi Mus'ab b. Zübeyr (ö. 72/691)'in ordusu karşısında mağlup olunca da "Allah bana zafer va'd etmişti, ancak daha sonra kendisine bu değişik sonuç zahir oldu" sözüyle Allah'ın ilim ve iradesinde değişiklik meydana geldiğini ima etmiştir. Ayrıca bu görüşüne "Allah dilediğini siler, dilediğini sabit kılar"²³ ayetini de delil getirmiştir.²⁴

Muhtar es-Sekafi'nin beda'yı kabul etmesi, onun gelecek hakkında bilgilere sahip olduğunu iddia etmesi nedeniyledir. Taraftarlarına bir şeyin olacağını haber verdiği durumlarda eğer söylediği ortaya çıkarsa bunu iddialarının doğruluğuna delil olarak kullanmakta, eğer söylediklerinin tersi bir durum söz konusu olursa da Allah için beda'nın meydana geldiğini öne sürmekteydi. Bu minvalde o, beda' ile neshi de birbirinden ayırmamaktadır. Nitekim Muhtariyye mezhebine göre beda'nın ilimde ve emirde olmak üzere, istediği ve hükmettiği bir şeyin doğrusunun daha sonra ortaya çıkması ile önce emrettiği bir şeyin hilafına daha sonra başka bir şeyi emretmesi şeklinde iki şekilde vuku bulabileceği kabul edilmiştir.²⁵

Muhtar es-Sekafi'den sonra beda' fikrinin ikinci kaynağı olarak Ca'fer es-Sâdık (ö. 148/765) gösterilir. Şiilere göre imam Ca'fer, oğlu İsmail (ö. 138/755-56)'in kendisinden sonra imam olacağını söylemiş, fakat İsmail babası hayatta iken ölünce Ca'fer es-Sâdık olayı beda' telakkisiyle açıklamıştır.²⁶ Onun taraftarları ise "O bize yalan söylediği için imam olamaz, çünkü imamlar yalan söylemezler" diyerek onu suçlamışlar ve terk etmişlerdir. Ayrıca beda'nın Allah hakkında caiz olamayacağını söyleyerek onun bu sözünün bâtil olduğunu ve bu nedenle onu imam olarak kabul etmediklerini söylemişlerdir.²⁷ Nitekim bu olay, beda'nın, "imamların Allah tarafından önceden nass ve tayin yoluyla belirlendiği" anlayışıyla ilişkili olduğunu göstermesi açısından da önemlidir.

Genel olarak Hişâm b. el-Hakem (ö. 179/795), Hişâm b. Sâlim el-Cevâlikî (ö. m. VIII. asrın sonları [?]) ve Şeytânü't-Tâk lakaplı Muhammed b. Nu'mân er-Râfîzî (ö. 160/777) gibi Şîi fırka liderleri ve onların takipçileri beda' anlayışını Allah'ın ilim, irade, kudret ve halk (yaratma) gibi sıfatları üzerinden değerlendirerek, Allah'ın ezelde âlim olması durumunda bilinenlerin de ezeli olacağı düşüncesine istinaden O'nun ilim sıfatının hâdis olduğunu iddia etmişlerdir.²⁸

Hatta Hişâm b. el-Hakem Allah'ın varlıklar hakkındaki bilgisinin bu varlıkların mevcudiyetiyle başladığını söyleyerek beda'yı daha da ileri bir seviyeye taşımıştır. Ona göre

²⁰ Şeyh Müfid, Ebû Abdillâh Muhammed, *Evâ'ilü'l-Makâlât*, Şebeketü'l-Fikir, yrs., trs., s. 55.

²¹ İbn Manzur, Ebu'l-Fazl, *Lisanü'l Arab*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1971, c. VIII, s. 62-63.

²² İlhan, Avni, "Beda" mad., *DİA*, İstanbul 1992, c. V, s. 290.

²³ Ra'd 13/39:

"يَمْحُوا اللَّهُ مَا يَشَاءُ وَيُثَبِّتُ وَرِثَةً أُمَّ الْكِتَابِ"

²⁴ Bağdâdî, Abdulkadir, *el-Fark Beyne'l-Fırak*, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye, Beyrut 1971, s. 33-34.

²⁵ Şehristânî, *el-Milel ve'n-Nihal*, I, 146-147.

²⁶ Şeyh Saduk, Ebu Cafer Muhammed İbn Babeveyh el-Kummî, *Kitabu't-Tevhid*, Darü'l-Marife, Beyrut trs., s. 336.

²⁷ Nevbahtî, Ebû Muhammed el-Hasan b. Musa, *Fıraku's-Şia*, Nşr. Mektebetü'l-Ezheriyye lit-Türas, tab. Daru't-Taba'ati'l-Muhammediye, Kahire 2008, s.73-74

²⁸ Eş'arî, Ebu'l-Hasan, *Makalatü'l-İslamiyyin ve İhtilafu'l-Musallin*, tah. Ahmed Cad, Darü'l-Hâdis, Kahire 2008, s. 31-32.

Allah'ın kulların yaptığı işleri önceden bilmesi kulların seçme hakkını ve sorumluluklarını ortadan kaldıracaktır.²⁹ Bu anlayışa göre Allah'ın bilgisinde değişme olabileceğini kabul etmek, bedâ' inancısını kabul etmek anlamına gelecektir. Ancak Şîa'nın tamamının bu görüşü kabul ettiğini söylemek pek de mümkün değildir.³⁰

Eş'arî (ö. 324/935-36) bedâ' konusunda Şîa'nın üç gruba ayrıldığını söyler. Birinci gurup; Allah hakkında bedâ'nın mümkün olduğunu ve görüş değiştirebileceğini iddia ederek Allah'ın bir vakitte bir şeyi yapmayı irade edip sonra o şey için bedâ' gerçekleştiği için / görüş değiştirdiği için o şeyi meydana getirmediğini öne sürmüşlerdir. Nitekim Allah, önce şer'î bir hükmü emredip sonra onu neshederse (yürürlükten kaldırırsa) bu konuda görüş değiştirmiş demektir. Yaratılmışlardan biri, olacağı bilinen bir şeyi öğrenmemişse, bu konuda Allah'ın görüş değiştirmesi / bedâ' mümkündür. Ancak insanların öğrendiği bir konuda bedâ' ise kesinlikle caiz değildir.³¹

İkinci gurup, Allah'ın olacağı bilinen, hatta olmayacak şeylerde, bedâ'nın mümkün olduğunu savunmuşlardır. Onlar bu tür bir bedâ'nın, kulların öğrendikleri ve öğrenmedikleri durumlarda (olmayacak olan şeylerde) da caiz olduğunu söylemişlerdir.³²

Üçüncü gurup ise bedâ'nın mümkün olmadığını ifade etmiş ve böyle bir durumdan Allah'ı tenzih ederek O'nun beda'dan uzak olduğunu iddia etmişlerdir.³³

Beda' inancı, Allah'a bilgisizlik ve eksiklik nisbet etmeyi gerektirdiği için Ehl-i Sünnet, Mu'tezile ve Zeydiyye tarafından reddedilmiştir.³⁴ Mu'tezile'nin önemli isimlerinden biri olan Câhız (ö. 255/869)'ın, Şîa'nın beda' inancını kabul etmesine karşın bedâ' konusundaki iddialarının neye dayandığını sorarken³⁵ aynı zamanda onların bu görüşünün kabul edilemez olduğunu söyleyip Allah için beda'nın mümkün olmadığını savunduğu bilinmektedir.

Ehl-i Sünnet de Allah'ın sıfatlarının kadîm ve ezeli olduklarını iddia ederek bu sıfatların hâdis olması durumunda, kadîm ve ezeli olan Allah Teâlâ, bu sonradan var olanlar için bir mahal olma durumuna düşeceğinden bunun muhâl olduğunu söylemektedir. Ayrıca onlara göre hâdis olan her şeyin varlığı da yokluğu da caiz iken kadîm ve ezeli olanın varlığı ise zorunludur.³⁶

Kadîm varlığın bir özelliği de yenilenme ve değişimi kendi zâtında barındırmamaktır. Ehl-i Sünnet, ilahî sıfatların tek, kadîm ve ezeli olduklarını kabul edip Allah'ın zat ve sıfatlarında herhangi bir yenilenme ve değişimin olmadığını savunmuşlar ve bu nedenle de bedâ'yı kabul etmemişlerdir.³⁷ Buna karşın bedâ' fikrini savunanlar ya ilahî sıfatlarda değişimlerin olduğunu ya da Allah'ın birden fazla ilim sıfatı bulunduğunu iddia etmek zorunda kalmışlardır.³⁸

SONUÇ

Beda' inancının her ne kadar Kur'anî bir dayanağının olduğu iddia edilse de bu anlayış herhangi bir özel vasfı olmayan şahıslar tarafından dile getirilmiştir. İmamet anlayışlarına yükledikleri vasıflar gibi sırf kendi icraatlarının doğru ve isabetli olduğunu ispat etmek amacıyla ileri sürülen bu inanç Allah'ın kelamına ve O'nun peygamberinin getirdiği mesaja

²⁹ Bağdâdî, *el-Fark beyne'l-Fırak*, 45.

³⁰ Hâyyât, Ebu'l-Hüseyn, *Kitabu'l-İntisar ve'r-Red ala Ravendiye'l-Mulhid*, tah. Henrik Samuel Nyberg, Mektebetü'd-Darü'l-Arabiyye, Kahire 1925, s. 127; Aktepe, "Kelam İlmi Açısından Beda Anlayışı", *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Sakarya 2011, c. XIII, S. 23 (2011/1), ss. 97-116, s. 102.

³¹ Eş'arî, *Makalatü'l-İslamiyyin*, 32.

³² Eş'arî, *Makalatü'l-İslamiyyin*, 32.

³³ Eş'arî, *Makalatü'l-İslamiyyin*, 32.

³⁴ İlhan, Avni, "Beda" mad., V, 290.

³⁵ Hakyemez, Cemil, "Beda Düşüncesi ve Şii İmamet Tartışmalarındaki Yeri", *HÜİFD*, Çorum 2006/2, c. V, S: 10, ss. 29-49, s. 37.

³⁶ Gazâlî, *el-İktisad fi'l-İtikad*, 106.

³⁷ Şehristânî, *Nihâyetü'l-İkdâm fi İlmi'l-Kelâm*, 109.

³⁸ Aktepe, Kelam İlmi Açısından Beda Anlayışı, 110.

uygun düşmemektedir. Ayrıca Allah'ın herhangi bir hükmü değiştirmesi anlamına gelen nasih-mensuh anlayışı ile beda' inancı birbirinden tamamen farklıdır. Belki de beda' düşüncesinde olanlar kendi anlayışlarının toplumsal kabulü açısından nasih-mensuh durumuyla özdeşleştirmeye çalışmışlardır.

Allah'ın ilminde meydana gelecek değişim, bir taraftan O'nun zâtına yönelik değişimi zorunlu kılarken, diğer taraftan O'nun verdiği sözlerin de değişmesini zorunlu hale getireceğinden bu durum merkezi bir problem olarak karşımıza çıkar. Nitekim Allah'ın ilminin değiştiğini söylemek O'nun zâtının hâdis olmasına ve sözlerinden vazgeçebilmesine zemin hazırlayacaktır. Çünkü değişim yaratılmışlara ait bir özellik olduğundan Allah'ın varlıklar hakkındaki bilgisinin değişmesi, Allah'a noksanlık ve acizyet vasıflarının yüklenmesini ve O'nun muhtaç olmasını gündeme getirecektir. Hâlbuki O, ezeli bir ilimle her şeyi yaratmadan önce bilmekte ve her şey O'nun bilgisine tabi olmaktadır. Dolayısıyla O'nun yarattığı varlıklarda meydana gelen değişim Allah'ın önceden belirlemiş olduğu bir vakıa olup O'nun ilminin değişmesi anlamına gelmemektedir.

Bilgilendirme / Acknowledgement: Bu bildiri, Va'd ve Vaid Bağlamında Allah Kelamında Değişmezlik" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

KAYNAKÇA

- Aktepe, "Kelam İlmi Açısından Beda Anlayışı", (2011/1), *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, c. XIII, S. 23 ss. 97-116.
- Bağdâdî, Abdulkadir, (1971) *el-Fark Beyne'l-Fırak*, Beyrut, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- Ebu Hanîfe, Nu'man b. Sabit, (2013) *İmam-ı A'zam'ın Beş Eseri-el-Fıkhu'l-Ekber*, ter. Mustafa Öz, İstanbul, MÜİFV. Yay.,
- Eş'arî, Ebu'l-Hasan, (2000) *el-Luma' fi'r-Redd âlâ Ehli'z-Zeyğî ve'l-Bida'*, Beyrut, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- (2008), *Makalatü'l-İslamiyyin ve İhtilafu'l-Musallin*, tah. Ahmed Cad, Kahire, Darü'l-Hâdis.
- Gazâlî, Ebu'l-Hamid, (2003) *el-İktisâd fi'l-İtikad*, tah. İnsaf Ramazan, Beyrut, Darü'l-Kuteybe.
- Güler, İlhami, (2014), *Allah'ın Ahlakîliği Sorunu*, Ankara, Ankara Okulu Yay.
- Hakyemez, Cemil, (2006/2) "Beda Düşüncesi ve Şîî İmammet Tartışmalarındaki Yeri", *HÜİFD*, c. V, S: 10, ss. 29-49.
- Hâyyât, Ebu'l-Hüseyin, (1925), *Kitabu'l-İntisar ve'r-Red ala Ravendiye'l-Mulhîd*, tah. Henrik Samuel Nyberg, Kahire, Mektebetü'd-Darü'l-Arabiyye.
- İbn Manzur, Ebu'l-Fazl, (1971), *Lisanü'l Arab*, Beyrut, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.
- İbn Sina, (1992), *en-Necât*, Beyrut, Darü'l-Cîl.
- İbnü'l-Cevzî, Ebu'l-Ferec, (trs) *Telbisü İblis*, Beyrut, Darü'l-Kalem.
- İlhan, Avni, (1992), "Beda" mad., *DİA*, İstanbul, Diyanet Vakfı Yay.
- Nevbahtî, Ebû Muhammed el-Hasan b. Musa, (2008), *Fıraku's-Şîa*, Nşr. Mektebetü'l-Ezheriyye lit-Türas, Kahire, tab. Daru't-Taba'ati'l-Muhammediye.
- Râzî, Fahrudin, (1978), *el-Muhassal*, çev. Hüseyin Atay, Kelam'a Giriş, Ankara, AÜİF Yay.
-, (trs), *Me'âlimü Usûli'd-Dîn*, Kahire, Mektebetü'l-Külliyati'l-Ezheriyye.

Sırrı Giridî, (1300h), *Nakdü'l-Kelâm fî Akâ'idi'l-İslâm*, Trabzon, Mektebe-i Sanayi Matbaası.

Şehristânî, Ebu'l-Feth, (2013) *el-Milel ve'n-Nihal*, Beyrut, Darü'l-Kütübi'l-İlmiyye.

....., (2009), *Nihayetü'l-İkdam fî İlmi'l-Kelam*, Kahire, Mektebetü's-Sekafeti'd-Dinîyye.

Şeyh Müfid, Ebû Abdillâh Muhammed, (trs), *Evâ'ilü'l-Makâlât*, yrs, Şebeketü'l-Fikir. Şeyh Saduk, Ebu Cafer Muhammed İbn Babeveyh el-Kummî, (trs), *Kitabu't-Tevhid*, Beyrut, Darü'l-Marife.

Tritton, Arthur Stanley, (1983), *İslam Kelamı*, çev. Mehmet Dağ, Ankara, AÜİF. Yay.

Türker, Mubahat, (1956), *Üç Tehâfüt Bakımından Felsefe ve Din Münâsebeti*, ,Ankara, AÜDTCF Yay.

Yavuz, Yusuf Şevki, (2000) "İlim" mad., *DİA*, İstanbul, Diyanet Vakfı Yay.

Yürük,İsmail, (1987), *Şemsü'd-Din Muhammed b. Eşref el-Hüseynî es-Semerkandî'nin Belli Başlı Kelamî Görüşleri (Allah ve İman Anlayışı)*, (Basılmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.426662

KUR'AN'DA DİNİ ÇEŞİTLİLİĞİ İFADE EDEN KAVRAMLARIN TEOLOJİK YORUMU

Doç. Dr. İbrahim KAPLAN¹
Arş. Gör. Hamdi AKBAŞ²

Özet

Bu çalışma ile Kur'an'da dini çeşitliliği ifade eden Ehl-i Kitap, Ümmet, Millet, Şeriat gibi kavramları analiz etmeyi ve kelem açısından ifade ettiği anlamı tespit etmeyi amaçlamaktayız. Öteki dini gelenekleri ifade eden bu kavramların anlam alanıyla ilgili olarak öne çıkan en önemli tartışma konusu, insanların tek bir ümmet olduğunu ifade eden ayetler üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu konuyla ilgili ayetlerin hangi bağlamda kullanıldığı çalışmamız açısından ayrı bir öneme sahiptir. Bu anlamda, Kur'an'da yer alan "Eğer rabbın dileseydi bütün insanları tek bir ümmet yapardı" şeklindeki uyarı oldukça dikkat çekicidir. Sözü edilen ayet dinî kabul konusundaki bütün zorlama ve baskıların önüne geçmekte, imanı kişisel tercihe bırakmaktadır. Öyleyse, Allah katında en makbul iman şeklinin tercihe ve özgür iradeye dayalı iman olduğu sonucu çıkarılabilir. Onun için Kur'an'da diğer din mensuplarının inançlarına saygı emredilmiş, din ve inanç özgürlüğü teminat altına alınmak istenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Din, Dinî Çeşitlilik, Ehl-i Kitap, Ümmet, Millet, Şeriat.

THEOLOGICAL INTERPRETATION OF CONCEPTS CONCERNING RELIGIOUS DIVERSITY IN THE QUR'AN

Abstract

We aim to analyze the concepts such as Ahl al-Kitap, Umma, Millah, Sheria which express religious diversity in the Qur'an with this study and to determine the meaning expressed in terms of kalam. Concerning the meaning of these concepts which express the other religious traditions, the most important debate that comes to mind is focused on verses that express that people are one community. This is the context in which the related verses are used has a particular importance for our study. In this sense, the warning in the Qur'an, "Had thy Lord Willed, He would surely have made mankind of one community" is quite striking. The verse averts all the constraints and pressures of religious acceptance, and leaves personal preference. Therefore, it can be concluded that in the presence of Allah, the most desirable belief is faith based on preference and free will. Therefore, in the Qur'an, respect for the beliefs of other religions is ordered, and freedom of religion and belief is guaranteed.

Keywords: Religion, Religious Diversity, Ahl al-Kitap (People of the Book), Umma (community), Millah, Sheria

¹Sorumlu yazar/Corresponding Author, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, ikaplan43@gmail.com,
ORCID ID: 0000-0002-4739-6669

² Çukurova Üniversitesi, Türkiye, hamdiakbas83@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1362-8118

GİRİŞ

Peygamberler vasıtasıyla çeşitli zamanlarda bildirilen dinin bir ve aynı olması, zorunlu olarak, kaynaklarının ve konularının da bir ve aynı olmasını gerektirir. Dinin, kaynak ve konu birliği Kur'an'da "Senden önce hiçbir peygamber göndermedik ki ona: Benden başka Tanrı yoktur. O halde bana kulluk edin diye vahyetmiş olmayalım." şeklindeki ifadelerle gündeme getirilmektedir. O halde, dinin kaynağını *vahiy*, konusunu ise *tevhid* inancı oluşturmaktadır. Söz konusu kaynak birliğine rağmen dinlerdeki farklılık gerçeği kelâmî bir sorun olarak karşımızda durmaktadır. Bu sorun Kur'an'da değişik yönleriyle ele alınmıştır. Yalnızca dinlerin birbirlerinden ayrılmış olması değil, aynı zamanda kendi içlerinde bölünmüş olmaları konusu da Kur'an'da ayrıntılı bir şekilde değerlendirilmiştir. Peygamberlere gönderilen vahyin insanlar arasında birliği sağlaması gerekirken tam tersine insanlar arasında bölünmelere sebep olması, çetin bir kelâmî problem olarak durmaktadır.

Kur'an'da dinle ilgili olarak kullanılan ve dinin anlam alanını doğrudan ilgilendiren *Ehl-i Kitap*, *ümme*, *millet*, *şeriat* ve *minhac* gibi kavramlar sözü edilen problemin çözümüne yardımcı olabilecek nitelikte kavramlar olarak göze çarpmaktadır. Bu çalışma ile Kur'an'da dinî çeşitliliği ifade eden yukarıdaki kavramları analiz etmeyi ve kelem açısından ifade ettiği anlamı tespit etmeyi amaçlamaktayız.

1. Başlangıçta İnsanlar Tek Bir Ümmetti

Öteki dinî gelenekleri ifade eden bu kavramların anlam alanıyla ilgili olarak öne çıkan en önemli tartışma konusu, *insanların tek bir ümmet* olduğunu ifade eden ayetler üzerinde odaklanmaktadır. Bu konuyla ilgili ayetlerin hangi bağlamda kullanıldığı tebliğimiz açısından ayrı bir öneme sahiptir.

Kur'an'ın ifadelerine göre, insanlık başlangıçta birlik içindeydi (Bakara 2/213). Fakat daha sonra bu birlik bozuldu ve bölünmeler oldu. Bu birliğin bozulma sebebi ise, aynı ayetin devamında insanlar arasında meydana gelen kıskançlık olarak belirtilmektedir. Peygamberlere gönderilen vahyin insanlar arasında birliği sağlaması gerekirken tam tersine insanlar arasında bölünmelere sebep olması, Fazlurrahman'ın deyimıyla *bölücü güç görevi yapması* çetin bir kelâmî problem olarak durmaktadır. Fazlurrahman'a göre, çelişki gibi gözükken bu durum ilahî bir sır olarak kalacaktır (Fazlurrahman: 1996, 264). Kaldı ki, Allah dileseydi elbette insanlar bir tek yolda birleşip, uzlaşabilirlerdi. Öyleyse, bu farklılığın sebebi yine bizzat dinin kurucusu, yani Allah'tır diyebiliriz (Kaplan: 2008, 33).

Fakat Kur'an'da, Fazlurrahman'ın ilâhî bir sır olarak nitelediği bu sorunun çözümüne yardımcı olan, bu sırrın perdelerini aralayan bazı ifadeler de rastlamaktayız. Değişik din ve toplumların olmasındaki hikmet, bunların iyilikte ve ahlakta yarış etmesi (Bakara 148, 177) olarak açıklanmaktadır. Bir anlamda, "Eğer rabbin dileseydi bütün insanları tek bir ümmet yapardı..." (Hûd 11/118) şeklindeki uyarı dinî kabul konusundaki bütün zorlama ve baskıların önüne geçmekte, imanı tercihe bırakmaktadır. Öyleyse, Allah katında en makbul iman şekli tercihe ve özgür iradeye dayalı imandır. Onun için Kur'an'da diğer din mensuplarının inançlarına saygı emredilmekte, din ve inanç özgürlüğü teminat altına alınmaktadır.

Bu ilkeyi göz önünde bulunduran Müslüman topluluklar, diğer din mensuplarıyla barış içerisinde bir arada yaşamışlar, onların manevi değerlerine saygı göstermişlerdir. Bu ilke sayesinde, İslâm tarihinin hiçbir döneminde, özellikle de Ehl-i Kitap'ın din değiştirmesi için hiçbir zorlama yapılmamıştır (Speight: 2001, s. 35).

Aynı ayetin devamındaki, "Ama onlar, ihtilaf yapmakta devam ederler" şeklindeki ifade ise, kanaatimizce, insanın yapısına vurgu yapmaktadır (Kaplan: 2008, 34). Nitekim insanoğlunun tarihi serüveni göz önünde bulundurulduğunda, yeni bir vahyin gelmesini sağlayan ortamı insanın hazırladığı ortaya çıkmaktadır. Başka bir ifadeyle, eğer insan fitratını bozmasaydı vahyin yenilenmesine gerek kalmayacaktı. Ancak bu geri dönülmeyecek bir şekilde olmuş bitmiştir ve gerekli görülen durumlarda insan bozulmamış doğasına çağrılmıştır (Çalışkan:

2002, 148). Bu açıdan insanın tarihi, bir anlamda dinlerin de tarihini oluşturmuştur. İnsanın bu tarihi serüveni, onun gelişme çizgisini de göstermektedir. İnsanoğlunun ilahî emirleri algılama ve uygulamada ortaya koyduğu tutum farklı şeriatler ve dinler olarak karşımıza çıkmıştır.

2. Dinî, Ahlâkî, Sosyal ve Politik Bir Topluluğu Oluşturan Halk: Ümmet

Ümm ya da *emm* kökünden geldiği kabul edilen *Ümmet*, insanlar, hayvanlar vs den oluşan sınıf veya cemaat anlamına gelmektedir. Dayandığı köke göre, bir önder ve arkasından gidenler ya da bir hedef ve gaye etrafında toplananları ifade etmektedir (İbn Manzur: 1955, XII, 27). Bu maksat da bir din, bir yaşam biçimi, belirli bir zaman dilimi veya mekân olabilir (İsfehânî: 1997, 86; Geniş bilgi için bkz., Uzun: 2004, 33). Bu bağlamda ümmet kelimesi; “bir peygamberin etrafında toplanan, onun getirdiği esasları kabul edip benimseyen topluluk” anlamına gelmektedir (Ulutürk: 1997, 45). *Ümmet* veya *ümem*, Kur’ânî kullanımında, dinî, ahlâkî, sosyal ve politik bir topluluğu oluşturan halkı ifade ettiği gibi, bir halk, bir millet, bir kültür ve bir medeniyeti de akla getirir. Fakat bütün bu insan topluluklarının her biri temeli tek bir dinî-ahlâkî kanun veya değerler sistemine bağlı olma görüşünde buluşur (Asi: 2005, 34). Öteki dinî gelenekleri ifade eden bu kavramla ilgili olarak en önemli tartışma konusu, *insanların tek bir ümmet* olduğunu ifade eden ayetler üzerinde odaklanmaktadır. Bu konuyla ilgili ayetlerin üç bağlamda kullanıldığını söyleyebiliriz;

1. Dinin kaynağına ve başlangıcına vurgu yapan ve insanların dünya sahnesine çıktıklarında tek bir ümmet olduklarını ifade eden ayetler (Bakara 2/213; Yunus 10/19).
2. Bütün peygamberlerin aynı mesajı getirdiklerine dikkat çeken ayetler (Enbiya 21/92; Mü’minûn 23/52).
3. Dinde özgür seçimin ve tercihin esas olduğunu belirten ayetler ki, bu grup ayetlerde Allah’ın insanları tek bir ümmet yapmak istememesinden bahsedilir (Maide 5/48; Hûd 11/118; Nahl 16/93; Şûrâ 42/8; Zuhruf 43/33).

İnsanlığın tarihsel dinî tecrübesini özetleyen (Çalışkan: 2002, 107) bu üç konumu şu şekilde ifade edebiliriz; Bütün insanlık başlangıçta tamamen *Fitrat Dini* üzere tek bir dinî topluluktu. Allah, insanlığı bu şekilde tek bir dinî topluluk olarak tutabilirdi; ancak Allah, kullarına baskı yapmamayı, onları iradeleriyle özgür bırakmayı murad etti. Daha sonra Allah, insanlık fitrat dinini uygulamada farklılaşmaya başlayınca, fitrat dininin gerçek halini insanlara hatırlatmaları ve sapkınlıklarını düzeltmeleri için onlara peygamberler gönderdi (Asi: 2005, 34). Son olarak, “*Bugün size dininizi tamamladım, üzerinize nimetimi tamamladım ve sizin için din olarak İslâm’ı seçtim*” (Maide 5/3) ifadesi ile Kur’an’ın süregelen menşei olan tarihî İslâm, fitrat dininin son, somut ve evrensel şekli olarak ilan edildi. Böylece, Kur’an’a uyanlar ve hayatını onun düsturlarıyla ikame edenler *örnek ümmet* olarak nitelendirildi (Asi: 2005, 37).

Bu noktada, son peygambere inanan insanlara atfen kullanılan *ümmet* kelimesi öteki kullanımlarından farklı bir anlam taşıyor görünmektedir. İlgili ayetlerde ümmet kelimesi, bir anlamda, herhangi bir toplumdan ziyade, nitelikli bir toplumu ifade eden, Medine’de kurulan topluluğa gönderme yapmaktadır. Bu ümmeti diğerlerinden ayıran iki özellik ise; onun *en hayırlı* (Âl-i İmrân 3/110), *itidalli ve dengeli ümmet* (Bakara 2/143) olmasıdır. Söz konusu ayetler Yahudi ve Hıristiyanların aşırılıklarından bahseden ayetlerden sonra gelmektedir. Bu bağlamda, bu ümmeti diğerlerinden ayıran özellik, onların Yahudi ve Hıristiyanların eleştirilen aşırılıklarından uzak kalmaları, Yahudi ve Hıristiyanların düştüğü yanlışlara düşmemeleridir (Çalışkan: 2002, 113).

3. Vahiyle Gelmiş Olsa da İnsan Tarafından Yaşam Biçimi Haline Getirilmiş İlkeler Ve Umdeler Bütününü İfade Eden Bir Kavram: Millet

Dinî çeşitliliği ifade etmek için kullanılan bir diğer kavram olan *Millet* kelimesi, bütün müştaklarıyla birlikte Kur’an’da, *el-milletü’l-âhira*, *millete kavmin*, *milletiküm*, *milletünâ*, *milletühüm* ve *milletü İbrahim* şeklinde, hepsi de tamlama olarak on beş yerde geçmektedir.

Bunlardan, millet-i İbrahim dışındaki tamlamalar beşerî oluşumları anlatmakta olup Mekke döneminde inmiştir. Bu anlamda, millet kelimesi farklı insan topluluklarıyla ilişkili olarak kullanıldığında dine göre ümmete daha yakın bir anlamı ifade ederken, İbrahim ile ilişkilendirildiği yerlerde ümmete göre dine daha yakın bir anlamı çağrıştırmaktadır (Asi: 2005, 38-39).

Ancak, Mutlak Din'in Kur'an'da sadece Allah'a nispet edilmesi, peygamberler dâhil hiç kimseye nispet edilmemiş olması millet kelimesinin değişken din tanımlaması içinde yer alması gerektiği yönündeki kanaati güçlendirmektedir. Zira, *ed-din* mutlaklığı ifade ettiğinden millet kavramından daha genel, kesin ve hakikati ifade edicidir. Nitekim Hz. İbrahim çocuklarına milleti değil de dini tavsiye etmektedir (Bakara 2/132). Kaldı ki, millet'e din, hele de mutlak din anlamı verilmesi durumunda, dinin Allah'tan başkasına izafe edilemeyeceğine dair hüküm anlamını yitirecektir. O halde, Kur'an bütünlüğü içerisinde millet kavramının, vahiyyle gelmiş olsa da insan tarafından yaşam biçimi haline getirilmiş ilkeler ve umdeler bütününe ifade ettiğini söyleyebiliriz. Dolayısıyla, Kur'an'da millet kavramının İbrahim'e izafe edilmesini politik bir tavır olarak görebiliriz. Çünkü Kur'an vahyi boyunca sık sık tekrar edilen İbrahim'in yoluna davet ile hem müşrik Araplara hem de Yahudi ve Hıristiyanlara bir uzlaşma çağrısı yapılmaktadır. Bu sağlandığı takdirde onların gittiği yolun yanlışlığı tescil edilmiş olacaktır (Çalışkan: 2002, 87-88; Asi: 2005, 39). Zira millet-i İbrahim terkinin geçtiği yerlerde tevhide vurgu göze çarpmaktadır. Hanif İbrahim pasajlarının çoğunda tevhid ilkesinden uzaklaşan Yahudi ve Hıristiyanlar, putperestliği benimseyen müşrikler ve dolaylı olarak da diğer milletlere ihtar söz konusudur.

Bu anlamda *millet* kelimesinin beşerî oluşumlara işaret etmek üzere kullanıldığına şahit olmaktayız. 2.Bakara 120. ayette, açık bir şekilde Yahudi ve Hıristiyanların hevaları anlamında kullanılan *milletuhum* terkihi, bu kavramın beşerî oluşumlara işaret ettiğini gösteren bir örnektir; “Sen onların yoluna tabi olmadıkça Yahudi ve Hıristiyanlar senden razı olmayacaktır.” O halde millet, insanların kendilerine göre doğru olduğunu kabul ettikleri ve umde haline getirdikleri şeylerdir. Başka bir tanımla millet; “İnsanların kendisiyle Allah'a yakın olabilmeleri için peygamber aracılığı ile bildirdiği şeylerin ismidir.” (İsfehânî: 1997, 773) Dolayısıyla, din ile birebir örtüşmeyen kelimenin şeriat kavramıyla daha yakın bir ilişkisi olduğunu söyleyebiliriz (Çalışkan: 2002, 89).

4. ed-Din'in Kurumsal Hali: Şeriat

Dinin anlam alanıyla ilgili bir diğer kavram da *şeriat*dir. *Şeriat* ve *şir'at*, açıklamak, tavih etmek, izhar etmek anlamına gelen *şerea* fiilinden türetilmiş masdar isimlerdir. *Şeriat*, insanların ve hayvanların su içmek için gittikleri yol, suya giden yol, suyolu ve açık geniş yol anlamına gelirken, *şir'at*, yol, âdet ve misal anlamlarına gelmektedir (İbn Manzur: 1955, VIII, 175-176).

Kur'an'da bu kelimeler, dördü konumuzla ilgili olmak üzere, beş kez kullanılmaktadır. Bu kelimeler Kur'an'da, iki kez fiil, iki kez de isim olmak üzere, istiare yoluyla dinî bağlamda kullanılmışlardır. “Buradaki istiarenin suyun kaynağına değil de kaynağa giden yola yapılması dikkat çekicidir. Dinî anlamda bunun anlamı şudur: Şeriat, ed-din'den tarihin herhangi bir anında, bir topluma bir peygamber aracılığıyla açılan yoldur; yani şeriat, din değil tedeyyüdüdür. Lügat anlamında şeriat, canlıları hayat kaynağı suya götürürken, dinî anlamda şeriat insanları ilâhî hakikate bağlamaktadır.” (Güler: 1999, 22)

Kur'an açısından, bütün peygamberler muhtelif dinlere değil, aynı dine mensuptular. Peygamberler kendisinden önce gelmiş peygamberin dinini terk etmeyi emretmediği halde, önceki peygamberin şeriatına uymayı yasaklayabiliyordu. Zira peygamberlerin dini bir olduğu halde şeriatleri farklıdır. Allah'ın dininin bir olduğu, buna karşın şeriatlerinin farklı olduğu Kur'an'ın vurguladığı hususlardan biridir. Nitekim Allah, bir taraftan; “Sizin için bir şeriat bir yol tayin ettik. Eğer Allah dileseydi sizi bir tek ümmet yapardı” (Maide 5/48) derken, diğer taraftan, bütün peygamberlere kendisinden başka ilah olmadığının ve sadece kendisine ibadet

edilmesinin vahyedildiğini (Enbiya 21/25) söylemektedir. O halde din değiştirilemez. Nitekim din, tebdil, tağyir ve tahvil edilmemiştir. Şeriatler ise tebdil ve tağyir edilmiştir. Zira bir takım şeyler bazı insanlar için helal iken, Allah onları diğer insanlara haram kılmıştır. Bu da şeriatlerin çok ve muhtelif olduğunu göstermektedir (Ebu Hanife: 1992, 12).

Öyleyse, *şeriat*, ed-Din'in kurumsal hale gelmesi, hukuk ve siyasete girmesi, toplum teorisi haline gelmesidir. Şeriat, vahiy/kitap ve peygamber aracılığı ile indiği toplumun somut sorunlarını evrensel ed-Din açısından çözer. Fakat şeriatın değişik olması, çözümün de zamana, mekana, toplumsal yapıya, kavimlerin etnik, antropolojik, demografik, ekolojik ve sosyolojik yapısına uygun olmasını gerektirmektedir. Hırsızlık, adam öldürme ve zinanın ahlaksızlık olarak nitelenmesi ve bunların engellenmesi, cezalandırılması gerektiği din, fakat, bu suçlara, yukarıdaki durumlara göre hangi cezaların terettüp ettiği şerattir (Güler: 1999, 25). Mesela, Eski Ahit'te, merhamet yahut cezalandırmama bir ahlâkî davranış ve erdem değil, zayıflık belirtisi olarak algılanırken, Kur'an'da, suçlu bile olsa, bağışlamanın imkânından bahsedilmektedir. Bu durumda, şeraitlerin değişik olması, toplumların somut bir anlayıştan soyuta doğru bir evrim geçirdiğinin de ifadesidir (Düzgün: 2005, 236).

5. Dinî Çeşitliliği İfade Eden Bir Kavram Olarak Ehl-i Kitap

Ehl-i Kitap tabiri Kur'an-ı Kerim'de otuz bir yerde geçmektedir (Abdülbâki: 1990, 95-96). Ehl-i Kitap, kelime anlamı itibariyle "ilâhî bir kitaba inananlar" (Kaya; 2007, 95; Sinanoğlu: 2007, 327), "kutsal kitap sahipleri" veya "kendilerine kitap verilenler" anlamlarına gelmektedir (Kesler: 1996, 7). Bu anlamda Müslümanlara da Ehl-i Kitap denilebilir (Kaya: 2007, 95). Ancak, diğer kutsal kitaplarda yer almayan bu terkip, Kur'an'da ve İslâm terminolojisinde Müslümanların dışında kalan ve kendilerine semavî kitap gönderilen, daha önceki vahiylerin muhataplarını yani Yahudi ve Hıristiyanları ifade etmek için kullanılan bir isimdir (Kesler: 1996, 65; Ulutürk: 1996, 7; Kaya: 2007, 95).

"Mâturîdî'ye göre, *Allah tarafından kendilerine kitap verilenler* anlamına gelen bu terim, sonradan bozulmuş ve değiştirilmiş bile olsa aslı itibariyle ilâhî olan, vahye dayanan bir dine iman eden kimseleri ifade etmektedir. Buna göre, Ehl-i Kitap statüsüne sahip olmanın temel şartı, kaynak itibariyle Allah'ın peygamberlerine vahyettiği bir kutsal kitaba bağlı olmak ve inanmaktır." (Önal: 2013, 94)

Kur'an'da Ehl-i Kitabı ifade etmek için kullanılan diğer bir tabir de "ehlü'z-zikir"dir. Ehl-i Kitap kavramının geçtiği ayetlerden daha önce nâzil olan iki ayette (Nahl 16/43; Enbiyâ 21/7) geçen bu tabir ile daha özel bir anlam içeriğiyle, "Tevrat ile İncil hakkında doğru ve yeterli bilgisi olan Ehl-i Kitap âlimleri" kastedilmektedir (Kaya: 1994, X, 516; Karaman vd: 2007, III, 401).

Diğer taraftan Kur'an'da Ehl-i kitap; *kendilerine kitap verilenler* (Bakara 2/101, 144, 145; Âl-i İmrân 3/19, 20, 100, 186), *kendilerine kitap verdiklerimiz* (Bakara 2/121, 146) ve *kendilerine kitaptan bir pay verilenler* (Âl-i İmrân 3/23; en-Nisâ 4/44) ve *kendilerine ilim verilenler* (İsrâ 17/107; Hac 22/54; Sebe' 34/6) şeklinde de ifade edilmektedir. Bunun dışında, Kur'an'da Yahudiler için "yehûd", Hıristiyanlar için "nasârâ" ve "ehlü'l-İncil" tabirleri de kullanılmaktadır. Ayrıca İslâm literatüründe zaman zaman Ehl-i kitabı karşılamak üzere "kitâbî" kelimesinin kullanıldığı da olmaktadır (Kaya: 1994, X, 156).

Aslında Kur'an, söz konusu kavramı İslâm öncesi Arap literatüründeki anlamıyla kullanmıştır. Araplar, Yahudiler ve Hıristiyanlarla birlikte Mecusi, Sabî ve Haniflerin de bulunduğu coğrafyada yaşadıkları halde yalnızca ilk iki din mensubunu Ehl-i Kitap olarak tanımlarlardı (Güner: 1997, 56). Kur'an ve sünnette de bu anlam ve kullanım korunmuştur.

Allah, insanı diğer varlıklardan farklı olarak akıllı ve düşünebilen, dolayısıyla irade sahibi bir varlık olarak yaratmıştır. Dolayısıyla insanın eylemleri onun tercihiyle meydana gelmektedir. Tercihe dayalı eylemler ise sorumluluk doğurmaktadır. Allah Teâlâ hikmetinin bir gereği olarak insana sorumluluklarının neler olduğunu bildirmek üzere peygamberler aracılığıyla ilâhî emir ve yasaklar içeren kitaplar göndermiştir. Hz. Âdem'den Hz. Muhammed'e kadar bütün peygamberler insanlara tevhid inancını tebliğ etmiştir. Ancak, peygamberlerin vefatından sonra

zamanla onların öğretilerinde bozulmalar meydana gelmiştir. İşte Ehl-i Kitap kavramı, ilâhî vahye mazhar olan, ancak zamanla tevhid ilkesinden uzaklaşan dinlerin temsilcilerini ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle, Ehl-i Kitap, vahiy ve nübüvvet geleneğinden haberdar olan ve kutsal kitap kültürüne sahip olan, ancak inat ve kibirlerinden dolayı peygamberler ve kitaplardan bir kısmını kabul edip bir kısmını inkâr ederek tevhid ilkesinden uzaklaşan dinî grupları ifade eden bir terimdir. Bir karşılaştırma ile Ehl-i Kitap kavramına şu şekilde açıklık getirilebilir: “Bütün ilâhî dinlerin temelini tevhid merkezli inanç esasları oluşturduğu için, bu nitelikleri Allah’tan geldiği şekliyle koruyan din sahipleri Hanif veya Müslüman sıfatını alırken, bu inancı koruyamayan ve tahrif eden din sahipleri de “Ehl-i Kitap ismini almaktadır.” (Önal: 2013, 95)

Bu bakımdan Kur’an, tevhid ilkesini tanımaya yetecek kadar akıl ve anlayış bahşettiği bütün Yahudi ve Hıristiyanları aynı zamanda peygamberlerle de uyarıldıklarını, dolayısıyla, fitrat diniyle tanışmış olduklarını haber vermektedir (Abdür-rauf: 1993, 56). Onların fitrat diniyle tanışık olmaları, zihinsel altyapılarının *tevhid* ilkesini anlamaya diğer dinlerin mensuplarına göre daha yatkın olduğu anlamına gelmektedir. İşte bu uygunluk göz önünde bulundurulduğunda Kur’an’ın Ehl-i Kitap’a yönelik ortak bir noktada buluşma teklifi daha anlamlı hale gelmektedir. Nitekim aynı teklif müşriklere yapılmamıştır. Çünkü onlar, böyle bir gerçekliği kabul edebilecek zihinsel altyapıdan yoksundur (Çalışkan: 2002, 11; Kaplan: 2008, 64). Bundan dolayı müşriklere atalarının dinini terk ederek yine tevhid inancına gelmeleri teklif edilmiştir.

Kur’an, gerek Ehl-i Kitap terimini gerekse bu anlama gelecek diğer tabirleri vahiy yoluyla nazil olmuş Tevrat, Zebur ve İncil gibi kitapları bulunan Yahudi ve Hıristiyanları müşriklere ayırt etmek için (Goldziher: 1977, IV, 208; Ulutürk: 1996, 33) kullanmıştır. Bundan dolayı Ehl-i Kitap kavramının sadece Yahudi ve Hıristiyanları kapsadığı şeklinde genel bir kabul söz konusudur. Nitekim Kur’an-ı Kerim’deki, “Kitap yalnız bizden önceki iki topluluğa indirildi...” (En’am 6/156) mealindeki ayet açık bir şekilde Ehl-i Kitap ile kastedilenlerin Yahudiler ve Hıristiyanlar olduğunu haber vermektedir. Buradaki *kitap* tabiri ile kastedilen Tevrat ve İncil olduğuna göre, Ehl-i Kitap kavramının kapsamını genişleterek buraya üçüncüyü ekleyemeyiz (Mâturîdî: 2005-2010, II, 328). Kaldı ki Allah, Ehl-i Kitabın iki topluluktan ibaret olduğunu haber veriyorsa bunu üçe çıkarmaya yetkimiz yok demektir (Mâturîdî: 2005-2010, IV, 161).

Bunun dışında da Kur’an-ı Kerim’de yer alan pek çok ifade Yahudi ve Hıristiyanların Ehl-i Kitap’tan olduğu konusunda fikir birliğine sebep olmuştur. Ancak, başta Kur’an’da ismi geçen Mecusilik ve Sabîlik olmak üzere başka dinlerin de bu kapsama dâhil edilip edilmeyeceği konusunda farklı fikirler öne sürülmüştür. Nitekim Kur’an-ı Kerim’de Allah’ın her bir millete kendi diliyle hitap eden peygamber gönderdiği (İbrahim 14/4), bu peygamberlerin aynı mesajı insanlara ulaştırmakla görevli oldukları haber verilmektedir. Ayrıca, tıpkı Hz. İsa ve diğer peygamberler gibi, Zerdüş’ün de kendisine benzer birinin geleceğini haber verdiği iddia edilmektedir. Adı *âlemler için rahmet* anlamına gelen *Soaşıyant* olan bu kişinin en önemli özelliğinin *Astuat Erata*, yani övülen, rahmet, tüm halkları tutan, bir araya getiren ve rehber olan hayırlı kişi olduğu öne sürülmektedir. Yine, Hindu ve Budist kutsal metinlerinde de Hz. Muhammed’in geleceğini haber veren müjdelerin bulunduğu iddia edilmekte, bu iddia kutsal metinlerden desteklenmeye çalışılmaktadır (Aytemur: 2004, 236, 243).

Bütün bunlara ilave olarak, herhangi bir dinin Ehl-i Kitap statüsüne dâhil olabilmesi için, Kur’an’da eleştiri mahiyetinde de olsa yer bulmalıdır gibi bir şart söz konusu ise, en azından Mecusi ve Sabîler bu şartı taşıyor demektir. Yine bu iki din en az Yahudi ve Hıristiyanlar kadar köklü bir dinî geleneğe sahiptir. Ancak Ehl-i Kitap olabilmek için böyle bir şart söz konusu değil.

Kur’an’da bir yerde Mecusilerden bahsedilmiş fakat daha fazla bir bilgi verilmemiştir (Hâc 22/17). Fakat Kur’an’da isminin zikredilmiş olması Mecusileri Ehl-i Kitap statüsüne dâhil edebilmek için yeterli değildir. Kaldı ki, “kestiklerini yememek ve kadınlarıyla evlenmemek kaydıyla onlara (Mecusilere) Ehl-i Kitabı davrandığınız gibi davranın” şeklinde rivayet de bu

din mensuplarını Ehl-i Kitap statüsüne dâhil etmemize izin vermemektedir. Çünkü *Ehl-i Kitaba davrandığınız gibi davranın* ifadesi Mecusilerin Ehl-i Kitap statüsüne dâhil olmadığını göstermektedir (Mâturîdî: 2005-2010, II, 328).

Sâbiîlerin Ehl-i Kitap statüsüne dâhil olup olmadığı konusunda da epeyce tartışma yapılmıştır. Kur'an'da üç yerde Sâbiîlikten bahsedilmiş (Bakara 2/62; Maide 5/69; Hac 22/17) fakat inançları hakkında yeterince bilgi verilmemiştir. Aslında bu konuda, yukarıda Mecusilikle ilgili kurduğumuz cümlelerin benzerini Sâbiîlik için de kurabiliriz. Kısacası, Kur'an'da yer verilmiş olması, bize onları Ehl-i Kitap statüsüne dâhil etme yetkisi vermemektedir. O halde, Mecusi ve Sabiîleri *Kitap şüphesi bulunan din mensupları* şeklinde ayrı bir statüde değerlendirmek de mümkündür (Güner: 1997, 43).

Aslında Ehl-i Kitap kavramının kapsamıyla ilgili tartışma sadece bu iki dinle sınırlı da değildir. Tartışmayı Hinduları, Budistleri ve başka dinleri de dâhil ederek genişletmek mümkündür. Ancak bu konuda nihai bir karara varabilmek de zor görünmektedir. Hamidullah'ın dediği gibi, İslam öncesi vahiy derlemelerine inanmakla yükümlü olan Müslüman'ın, Zerdüşterin Avesta veya Hinduların Vedalarının kesinkes ilâhî kaynaklı olduklarını kabule yetkisi yoktur. Buna karşılık, söz konusu kitapların ilâhî vahiy esasına dayanmış olmaları ve Hz. Musa'nın Tevratı'nın uğradığı felakete maruz kalmış oldukları ihtimalini de dikkate almalıyız. Bu ihtimaller, Çin, Eski Yunan ya da dünyanın herhangi bir bölgesindeki inançlar için de geçerlidir. Bunlardan her biri belli bir devirde peygamberlere vahyedilmiş kitaplara sahip olmuş olabilirler. Zira biz, Hz. İbrahim'e sayfalar verildiğinden haberdar olmamıza rağmen akıbeti hakkında hiçbir bilgiye sahip değiliz. O halde bu konuda kesin bilgi elde edebilme şansına sahip değiliz (Hamidullah: 2000, 18-19).

Sonuç olarak, Kur'an'da *Ehl-i Kitap; kitap verilenler, kitap verdiklerimiz, kendilerine kitaptan pay verilenler, kitaba varis olanlar, kitap bilgisi olanlar, kitabı okuyanlar, Ehl-i Zikr* gibi ifadelerin geçtiği ayetler dikkate alındığında, *Ehl-i Kitap* diye tanımlanan kimselerin sadece Tevrat ve İncil'in müntesipleri olduğu anlaşılmaktadır. Kur'an'da bu kavram sadece Yahudi ve Hıristiyanlara has bir kavram olarak kullanılmıştır. Zaten üzerinde tartıştığımız kavramın içeriğini genişletmek ya da daraltmak aslında sadece fikhî uygulamalar açısından önem arz etmektedir. Çünkü Kur'an'a göre, Allah'a, peygamberlerine, kitaplarına ve ahiret gününe inananlar Müslüman, bu esaslardan herhangi birini veya birkaçını reddeden de Müslüman değildir.

Kur'an'daki *Ehl-i Kitap* ile ilgili ayetleri göz önünde bulundurarak, daha önce doktora tezimizde tespit ettiğimiz hususları şu şekilde özetleyebiliriz (Kaplan: 2008, 74-77).

a) "Ehl-i Kitap" kavramı, İslâm dini ile Yahudilik ve Hıristiyanlık arasında hem teolojik birlikteliği, hem de teolojik ayrışmaları bünyesinde barındıran bir kavram özelliğine sahiptir. Vahyin kaynağının tek olması, başka bir ifadeyle dinin orijinal yapısı sözü edilen dinler arasındaki teolojik birlikteliğe işaret ederken, Allah'ın vahyinin tarihi süreçte Yahudi ve Hıristiyanlar tarafından tahrif edilmiş olması ise teolojik ayrışmayı ifade etmektedir.

b) Bir taraftan Yahudiler ve Hıristiyanlar orijinal vahyi tahrif etmiş olmalarına rağmen, öteki din mensuplarına göre tevhide daha yakın gruplar olarak değerlendirilebilme imkânına sahipken, diğer taraftan da öteki inanç sahiplerinin işlemediği Allah'ın ayetlerini değiştirme ve peygamberleri öldürme ya da yalanlama günahını taşıyorlar şeklindeki değerlendirmelere de muhatap olabilirler.

c) Kur'an, Kitap Ehlinin hepsini aynı kategoride değerlendirmez. Yani Ehl-i Kitabın hepsi aynı değildir. Aralarında farklılıklar vardır. Hıristiyanlar Yahudilere göre daha ılımlı bir tavırla ele alınmakla birlikte onlar için de ciddi eleştiriler söz konusudur.

d) Yahudilerin Kur'an'da inanç sisteminden çok, hareket tarzları ve içine düşmüş oldukları psiko-sosyal sapkınlıklar (Aydın: 1998, 9) ekseninde ve Müslümanlarla olan ilişkileri bakımından eleştirildiğine şahit olmaktayız. Buna karşın, Hıristiyanlar Kur'an'da, çoğunlukla inanç sistemleri açısından tartışma konusu yapılır.

- e) Kitap Ehli için en ciddi eleştiri ve kınanma konusu dini Allah'a has olmaktan çıkarmaktır. Onun için, ruhbanlık, Hz. İsa'nın Tanrılaştırılması, Üzeyir'in Allah'ın oğlu olduğu gibi konular gündeme getirilerek eleştirilir.
- f) Kitap Ehli içinde olumlu vasıflarıyla ön plana çıkanların, Allah'a ve ahiret gününe inandıkları, Hz. Muhammed'i peygamber, Kur'an'ı da Allah'ın kitabı olarak kabul ettikleri vurgulanarak diğerleriyle aralarındaki farka dikkat çekilir.
- g) Kur'an'da Ehl-i Kitap için hem övülen hem de yerilen ifadelerin yer alması onun açısından çelişik bir durum arz etmez. İlahî kaynağa yakınlığı ve saflığı muhafaza eden Ehl-i Kitap'a ait bazı unsurlar övgüyle karşılanmış; mevcut haliyle aslından sapmış, saflığını yitirmiş ve haktan kopmuş birçok unsur da eleştirilmiş ve aslına rücu etmesi istenmiştir (Güner: 2001, 220).

SONUÇ

Kur'an-ı Kerim'de bütün peygamberler "müslim" olarak isimlendirilmekte, aynı ilkeleri tebliğle yükümlü oldukları ifade edilmektedir. Ancak zamanla Allah tarafından elçi olarak gönderilen peygamberlerin öğretilerinde değişimler meydana gelmiş, bu da farklı inanç sistemleri olarak karşımıza çıkmıştır. Esasında din konusundaki bütün bu farklılıkların müsebbibi dinin kurucusudur diyebiliriz. Nitekim "Eğer rabbın dileseydi bütün insanları tek bir ümmet yapardı..." şeklinde Kur'an'da yer alan ifade Allah böyle dilediği için dinî çeşitlilik söz konusudur dememize imkân sağlamaktadır. O halde bu gerçeklik karşısında biricik hakikati temsil ettiğine inandığı için İslâmiyeti tercih eden Müslümanın tavrı ne olmalıdır? Her şeyden önce dinde izafilik söz konusu olamayacağına göre, öteki dinlerin de kurtarıcı olabileceğini söyleme imkânı ortadan kalkmaktadır denebilir. Mümin mutlak surette kendi inandığı değerlerin mutlak doğru (hak) ve evrensel olduğunu iddia ederken öteki inanç sistemlerinin de batıl veya yerel olduğunu dillendirmektedir. Ancak bu durum öteki inanç mensuplarına tamamen olumsuz bakmayı veya düşmanlık etmeyi gerektirmez. Aslında yukarıda sözü edilen ayet dinî kabul konusundaki bütün zorlama ve baskıların önüne geçmektedir. Bu durumda iman tercihe bırakılmıştır. Öyleyse, Allah katında en makbul iman şekli tercihe ve özgür iradeye dayalı imandır. Onun için Kur'an'da diğer din mensuplarının inançlarına saygı emredilmekte, bu şekilde din ve inanç özgürlüğü teminat altına alınmaktadır.

KAYNAKÇA

- AYDIN, Mehmet. (1998). *Müslümanların Hıristiyanlara Karşı Yazdığı Reddiyeler ve Tartışma Konuları*. TDV Yay., Ankara.
- ASİ, Gulam Haydar. (2005). *İslâm'ın Diğer Dinlere Bakışı; İbn Hazm'ın Kitâbu'l-Fasl fi'l-Milel ve'l-Ehvâ ve'n-Nihal Eseri Üzerine Bir İnceleme*. çev., İbrahim Hakan Karataş, İnsan Yay., İstanbul.
- ABDÜRRAUF, Muhammed. (1993). "İslâm Açısından Musevilik ve Hıristiyanlık". *İbrahimi Dinlerin Diyalogu*. ed. İsmail R. Farukî, çev., Mesut Karaşahan, Pınar Yay., İstanbul.
- AYTEMÜR, Cemalettin. (2004). *Kutsal Kitaplarda Hz. Muhammed*. Ayışığı Kitapları, İstanbul.
- ÇALIŞKAN, İsmail. (2002). *Kur'an'da Din Kavramı*. Ankara Okulu Yay., Ankara.
- DÜZGÜN, Şaban Ali. (2005). *Allah, Tabiat ve Tarih*. Lotus Yay., Ankara.
- EBÛ HANİFE, Numan b. Sabit. (1992). "el-Âlim ve'l-Müteallim". *İmam-ı Âzam'ın Beş Eseri* içinde, çev., Mustafa Öz, MÜİFV Yay., İstanbul.

- FAZLURRAHMAN. (1996). *Ana Konularıyla Kur'an*. çev., Alparslan Açıkgenç, Ankara Okulu Yay., Ankara.
- GOLDZİHER, Ignaz. (1997). "Ehl-i Kitap" mad. *İA*, İstanbul, C. IV, s. 208.
- GÜLER, İlhami. (1999). *Sabit Din Dinamik Şariat*. Ankara Okulu Yay., Ankara.
- GÜNER, Osman. (2001). "Hz. Peygamberin Öteki'ne Bakışı". *İslâm ve Öteki*. ed., Cafer Sadık Yaren, Kaknüs Yay., İstanbul, ss. 285-305.
- GÜNER, Osman, (1997). *Resûlullah'ın Ehl-i Kitap'la Münasebetleri*. Fecr Yay., Ankara.
- HAMİDULLAH, Muhammed. (2000). *Kur'an-ı Kerim Tarihi*. çev., Salih Tuğ, MÜİFV Yay., İstanbul.
- İBN MANZUR, Cemaleddin Ebu'l-Fadl. (1995). *Lisânü'l-Arab*. Beyrut, I-XV.
- İSFEHÂNÎ, Rağıb. (1997). *el-Müfredât fi Garîbi'l-Kur'an*. thk., Safvân Adnan Dâvudî, Beyrut, 1997.
- KAPLAN, İbrahim. (2008). *İslâm'a Göre Hıristiyanlık*. IQ Kültür Sanat Yay., İstanbul.
- KAYA, Remzi. (2007). "Kur'an-ı Kerim'de Ehl-i Kitap Kavramı". *Kur'an-ı Kerim'de Ehl-i Kitap*. Ensar Nşr., İstanbul.
- KAYA, Remzi. (1994). "Ehl-i Kitap" mad. *DİA*. X, ss. 516-519, İstanbul.
- KESLER, M. Fatih. (2001). *Kur'an'ı Kerim'de Yahudiler ve Hıristiyanlar*. TDV Yay., Ankara.
- MÂTURÎDÎ, Ebu Mansur. (2005-2010). *Te'vîlâtü'l-Kur'an*. İlmî Neşre Haz., Muhammed Aruçi, İlmî Kontrol, Bekir Topaloğlu, Mizan Yay., İstanbul.
- ÖNAL, Recep. (2013). *Ebû Mansur el-Mâturîdî'ye Göre İslâm Dışı Dinler*. Emin Yay., Bursa.
- SİNANOĞLU, Mustafa. (2007). "Kelâmcıların Ehl-i Kitaba Yaklaşımları". *Kur'an-ı Kerim'de Ehl-i Kitap*. Ensar Nşr., İstanbul.
- SPEİGHT, Marston. (2001). "Christians in the Hadith Literature". *Islamic Interpretations of Christianity*. ed. by, Lloyd Ridgeon, ss. 30-53, Curzon Pres, Richmond.
- ULUTÜRK, Veli. (1996). *Kur'an'da Ehl-i Kitap*. İnsan Yay., İstanbul.
- ULUTÜRK, Veli. (1997), "Kur'an'da İmam ve Ümmet Kelimelerinin Manaları". *Diyanet İlmî Dergi*. 33/3, Temmuz-Ağustos-Eylül 1997, ss. 41-48.
- UZUN, Nihat. (2004). "Kur'an'da Ümmet Kavramı". *Diyanet İlmî Dergi*. 40/4, Ekim-Kasım-Aralık 2004, ss. 31-52.

CITATION: *1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE*

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI:10.21733/ibad.470373

TURİSTİK HARCAMALARDA KREDİ KARTI KULLANIMI

Öğr.Gör. H.Yusuf GÜNGÖR¹
Öğr.Gör. Serpil ÇAKIR²

Özet

Kartlı ödeme sistemleri 1900'lü yılların başında fikir ve uygulama olarak başlamıştır. Teknolojik ilerlemelere bağlı olarak çok büyük bir gelişme göstermiştir. Kartlı ödeme sistemlerinin birçok avantajları vardır. Bunların başında güvenlik ve kayıt dışı ekonomik faaliyetlerinin minimum düzeye indirilmesi gelmektedir. Ayrıca bireylerin tek seferde yapamayacakları ödemeleri dönemlere bölerek ödemelerini sağlamaktadır. İnsanları nakit taşımaya riskinden korumaktadır. Kredili ödeme sistemlerinin, kredilerin geri ödenmesinde problem yaşama, kredi sağladığı imkanların gereksiz kullanımını gibi bazı dezavantajları da bulunmaktadır. Özellikle taksitli işlemlerde taksitlerin toplam hacminin bireyin ödeme kabiliyetinin üzerine çıkması durumunda birey ya da kurumlar faiz riski ile karşı karşıya kalabilmektedir. Turizm faaliyetlerinde yoğun olarak kredi kartı kullanımı olmaktadır. Turizm faaliyetlerinin toplumsal olaylardan, ekonomik politikalarından etkilendiği görülmektedir. Özellikle güvensizlik, terör ve ekonomik dalgalanmalar sırasında turizm harcamalarında bir dalgalanma yaşandığı tespit edilmiştir. Özellikle terör faaliyetlerinin turizm harcamalarını etkilediği görülmüştür. Ekonomide meydana gelen olumsuz durumlarda yine turizm faaliyetlerinde etkilenme tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kredi, Kredi Kartı, Satış yöntemleri

USING CREDIT CARD FOR TOURISM EXPENDITURE

Abstract

Card payment systems began in the early 1900s as ideas and practice. Due to technological developments, it has shown a great improvement. Card payment systems have many advantages. The most important of these is the reduction of security and informal economic activities. In addition, individuals cannot pay in one time by dividing the payments by periods. It protects people from the risk of carrying cash. There are also some disadvantages such as credit payment systems, problems in the repayment of loans, unnecessary use of the opportunities provided by loans. In particular, in the case of installment transactions, if the total volume of installments exceeds the individual's ability to pay, the individual or institutions may face interest risk. In tourism activities, credit cards are used extensively. It is seen that tourism activities are affected by social events and economic policies. Especially, there has been a fluctuation in tourism expenditures during the distrust, terror and economic fluctuations. In particular, it was observed that terror activities affected tourism expenditures. In the case of adverse events occurring in the economy, tourism activities were also affected.

Keywords: Credit, Credit Cards, sales methods

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, yusufh@aduyaman.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-6783-1552

² Adıyaman Üniversitesi, Türkiye, scakir@aduyaman.edu.tr,

GİRİŞ

Kredi Kartı bireylerin bazı ödemeleri erteleme ihtiyacından doğmuştur. İlk olarak bazı kitaplarda bahsedilen kredili ödeme sistemleri teknolojinin yaygınlaşması ve bankacılık hizmetlerinin yaygınlaşması ayrıca bu sektörde çıkan rekabet sonucu bu tip ödeme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Satıcılar ise mal ve hizmet satışında artış ve rekabet avantajı elde etmek için çeşitli yollar aramışlardır. Kredili ödemelere ait kayıtlar Asur Ticaret Kolonilerine ait ticaret merkezlerinde rastlanmaktadır. Bu sadece tacirler arasında yapılan anlaşmalar ile sınırlı kalmıştır. Anlık olarak mal veya hizmetin kredilendirilmesi ihtiyacı her zaman var olmuştur. Sanayileşme ile birlikte büyük kitlelerin aylık ve yıllık ücretli işlerde çalışmaya başlaması bireylerin ödemeleri ayda bir defa yapmaları sonucunu doğurmuştur.

1. KREDİ ve KREDİ KARTLARI

Kredi, Latince Türkçe karşılığı “inanma, güvenme” manalarına gelen “credere” sözcüğünden gelmektedir.

Kredi kartı ise Bankalar ve çıkartmaya yetkili kuruluşların müşterilerine belirli limitler dahilinde açtıkları kredilerle, nakit kullanmaksızın mal ve hizmet alabilmeleri, nakit kredi çekebilmeleri için verdikleri ödeme aracıdır (Kredi Kartı, 2009).

5464 sayılı Banka Kartları ve Kredi Kartları Kanunu’nun 3. Maddesinin e bendine göre kredi kartı: Nakit kullanımı gereksiz mal ve hizmet alımı veya nakit çekme olanağı sağlayan fiziki olarak bir kart üzerine basılmış ya da sanal olabilen numara olarak tanımlanmıştır (Resmî Gazete, 2006).

Kredi kartları kişinin mali durumuna göre belirlenen limitler dâhilinde nakit taşımaksızın mal ve hizmet alımına nakit çekimine olanak tanıyan ödeme araçlarıdır. Kredi kartları mal ve hizmet alım işlemlerinde geçerli güvenilir hızlı ve etkin bir ödeme aracına duyulan gereksinimden doğmuştur. Kart kullanıcılarına para taşıma zorunluluğunu ortadan kaldırması ve işletmelere cirolarını artırabilmesi olanağı tanıdığından hızlı bir gelişme kaydetmişlerdir (Kirdaban, 2005).

Kredi kartı tüketicilerin ani ödemelerini yapabilmelerinin yanı sıra mal ve hizmetleri almalarını sağlamak üzere dizayn edilmiş bir sistemdir.

Kredi kartı sisteminde kredi kartını veren kuruluş (banka, vs.) tüketicinin ödemelerinden doğacak riskin genelde tamamını üstlenmiş olmaktadır. Satıcı ise kredi kartı ile yaptığı satışlardan doğacak riski belli bir maliyet karşılığında kredi kartı sağlayan kuruluşa devretmiş olmaktadır.

Dolayısıyla kredi kartı, “mal veya hizmet almaya ya da nakit çekmeye yarayan kart numarası haricinde, kolay taşınabilen ve belirli boyutlarda çıkarılabilen plastik kartlardan ibarettir” (Açıkgül & Açıkgül, 2007, s. 20).

Bir başka açıdan kredi kartları “bireysel kredilerin bir türüdür ve kredi kartları ile müşterinin kart limiti içerisinde kalmak koşulu ile yapmış olduğu harcamaların bir bölümünü ödmeden kredilendirerek bir sonraki döneme bırakmasına olanak tanır” (Şakar, 2001, s. 118).

Bu bağlamda kredi kartı sistemi, kullanıcıya belli limitler dahilinde, mal ve hizmet almasına faturalarını ödemesine ve belli bir faiz karşılığında nakit çekmesine ve ödemelerini kullanıcının belirlediği bir tarihte yapması avantajını sağlamak için dizayn edilmiş bir sistemdir.

1.1. Kredi Kartının Tarihi

Kredi kartı uygulamasının prototipi olacak uygulama 1880 yılında İngiltere’de Provident Clothing Group tarafından müşterilerin verilen bir çek benzeri belge ile mal bedelinin satıştan sonra tüketicinin evinde bir işletme personeli tarafından tahsil edildiği sistem olarak ortaya çıkmıştır (History of plastic cards in the UK, 2009).

Kredi kartı kelimesi ilk defa Edward Bellamy'nin Looking Backward adlı sosyalist ütöpik bilim kurgu romanında, ülkenin vatandaşlarına, hazineden ihtiyaç duydukları malzemeleri temin etmeleri için verdiği kart olarak geçmektedir (Bellamy, 2008, s. 87).

1894 yılında ABD'de Hotel Credit Letter Company, dönemin seçkin iş adamları için, sadece belirli otellerde geçerli olan dünyanın ilk "ödeme kartını" kullanıma sundu. Bu kart ile insanlar ilk defa nakit ödeme haricinde, alternatif bir başka ödeme sistemi ile tanışmışlardır.
1914 yılında Western Union Bank, "şimdi al, sonra öde" sloganı ile dünyanın ilk "kredili ödeme kartını" müşterilerine tanıtmıştır.
1924 yılında General Petroleum Company ABD'nin belirli eyaletlerindeki benzin istasyonlarında nakit dışında ödeme yapma imkanı sunan petrol kartını kullanıma sunmuştur.
1950 Edward Bellamy'in "Looking Backward or Life in The Year 2000" isimli romanından tam 63 yıl sonra, Frank Mc Namara tarafından, bugün kullandığımız kredi kartlarının ilk örneğini oluşturan Diners Club kartı kullanıma sunulmuştur.
1956 yılında ABD'de kredi kartlarının, hızla nakit ödemenin yerini almaya başlamıştır.
Bank of Amerika'dan Chase Manhattan'a kadar yüzlerce banka, müşterilerine kredi kartı dağıtmaya başlamıştır.
Dünyada ilk kez bir ABD bankası tarafından kredi kartına "30 günlük faizsiz hesap uygulaması" başlatılmıştır.
ABD'de yavaş yavaş nakitin yerini alan kredi kartları Avrupa'da da kullanılmaya başlanmıştır.
İngiliz Barclays Bank tarafından Avrupa'da ilk kez kredi kartı dağıtımı yapılmıştır.
1968 yılında Kartlı ödeme sistemleri Türkiye'ye gelmiştir.
Diners Club ve American Express kartları Türkiye'ye gelmiştir.
1975 yılında Eurocard ve MasterCard'ın da devreye girmesi ile kredi kartlarının "sınırlı bir çevre tarafından" kullanımına başlanmıştır.
1983 yılında MasterCard'ın ardından Visa kartlarının da Türkiye'de sisteme girmesi sonucunda kredi kartlarının çok daha geniş kitleler tarafından benimsenmesi ve kullanımını getirmiştir.
1987 yılında Kartlı ödeme sistemlerinin hızla yaygınlaşmıştır.
1987 yılında Kredi kartı adetleri ve kullanım cirolarının yükselmeye başlaması ve Türkiye'de ilk ATM hizmete girmiştir.
1988 Kredi kartları ile birlikte, özel mağaza kartları da sisteme girmiş ve yaygınlaşmaya başlamıştır.
1990 yılında Bankalararası Kart Merkezi'nin (BKM) kurulmuştur.
1992 yılında Dünyada ilk kez "Fotoğraflı kredi kartı" Türkiye'de kullanıma sunulmuştur.
1993 yılında BKM Switch Sistemi uygulamaya alınmıştır.
1994 yılında Türkiye'de ilk "çipli kart" uygulaması başlamıştır.
Dünyada ilk kez "çok ortaklı kart" uygulaması Türkiye'de gerçekleşmiştir.
1998 yılında kredi kartı kullanımında taksit, puan ve mil kazanımı uygulamaları başlamıştır.
2000 yılında BKM ve üye kuruluşları chip&PIN uygulamasında geçmeyi kararlaştırmışlardır.
2001 yılında chip&PIN uygulaması geçişi için EMV yurtiçi standartları oluşturulmuştur.
2002 BKM EMV çip sertifikasyonu hizmeti devreye girmiştir.
2003 yılında Bankalararası Kart Merkezi ve üye kuruluşları tarafından chip&PIN uygulamasına geçiş hazırlıklarının hız kazanması.
2006 yılında Avrupa'nın ilk kez "temassız kredi kartı" kullanımının Türkiye'de kullanıma girmesi
2007 yılında chip&PIN geçiş süreci tamamlanmıştır.
2008 yılında 3D Secure ve mobil imza online işlemlerde kullanılmaya başlanmıştır.

2. KARTLI ÖDEME SİSTEMLERİ

Kredi kartları 1800'lü yılların sonlarında, sadece belli bir kesinin mal veya hizmet alımı sırasında tüketicinin ilgili işletmeye verdiği voucher benzeri bir ödeme emrinden metal plaka kartlarla başlayan kredi kartı sistemi günümüzde her kesimin yoğunlukla kullandığı çipli kartlara kadar şekil ve işlevsel olarak değişimler geçirerek bu güne ulaşmıştır (Minibaş, 1996, s. 1039).

Kredi kartı işlemleri birçok kuruluşu etkileyen işlemler olduklarından dolayı bu konuda bir standarda ihtiyaç vardır. Her kuruluşun ya da bankanın kendi sistemini oluşturması mümkün olmamaktadır.

Bu işlem yani modern bir kartlı ödeme sistemi kurmak büyük bir iletişim ve teknoloji altyapısı gerektirmektedir (Hunt, 2003, s. 5). Bu yüzden işletmeler bu yatırım maliyetlerine katlanmak yerine bu yatırımı gerçekleştirmiş olan işletmelerden bu faaliyeti bir hizmet olarak satın almaktadırlar. Kredi kartı ödeme ağı konusunda ülkemizde başlıca faaliyet gösteren şirketler Visa, Mastercard ve AMEX'tir. Bu sektörde faaliyet gösteren şirketlerin bu ödeme ağlarına dahil olmak, dahil olan bankanın kartlarının bu firmaların altyapı oluşturduğu bütün ülkelerde bankanın kartlarının kullanılmasına olanak tanımaktadır.

2.1. Kart Servis Sağlayıcıları

2.1.1. VISA

VISA, California merkezli Amerikan çokuluslu finansal hizmetler şirkettir. VISA internet sitesinde şirket şu şekilde tanımlanmaktadır (VISA, 2017): “Biz üyelik üzerine kurulu bir birliğiz. Yani bunun anlamı; aslında gerçek sahibimiz bankalar, yapı kooperatifleri ve Visa ürünlerini düzenleyen ve bunları kabul etmek için üye kuruluşlarını artıran diğer ödeme hizmeti sağlayıcılarıdır. Üyelerimize, maliyeti karşılığında hizmet sunuyor ve onların ihtiyaçlarına odaklanıyoruz. Kar amacı gütmüyoruz – sadece şirket olarak yeterli derecede sermayeleşmiş olmayı temin etmeyi amaçlıyoruz. . Aynı zamanda ödeme yapma ve ödeme alma işlemlerinin daha iyi yollarını bulmak amacıyla daima yatırım yapıyor ve yeniliklere imza atıyoruz.”

Bu bağlamda VISA kar amacından çok küresel fon akışının sağlanması için gerekli altyapıyı sağlayan bir organizasyon olarak tanımlanabilir.

2.1.2. MASTERCARD

Mastercard, New York merkezli, çok uluslu bir finansal hizmetler şirkettir.

Mastercard internet sitesinde şirket kendini şu şekilde tanımlamaktadır (MasterCard, 2013): “Mastercard ödemeler teknolojisi konusunda sektör lideridir. Kırk yılı aşkın bir süredir küresel ekonominin herkes için daha verimli, kapsayıcı, etkili ve şeffaf olması için dünya ticaretinin merkezinde itici bir güç olmuştur.”

2.1.3. American Express

American Express Company, 1850'de kurulmuş, çok çeşitli ve değişik alanlarda faaliyet gösteren, dünya çapında örgütlenmiş bir seyahat, finans ve ağ hizmetleri şirkettir. Banka ve kredi kartları, Seyahat Çekleri, seyahat ve ticari hizmetler alanında bir dünya lideridir. 1996 yılından bu yana, American Express, üye işyerlerini ve kart ürünleri portföyünü dünyanın her yerinde üçüncü şahıs ihraççılara da açma stratejisini agresif bir biçimde sürdürmekte ve uygulamaktadır. Global altyapısını ve güçlü marka çekiciliğini daha da zenginleştirerek, American Express, dünya çapında örgütlenme ağını çok daha geniş bir alana yaymayı başarmıştır. American Express'in şu anda 120'den fazla ülkede yaklaşık 110 ortaklığı bulunmaktadır (AMEX, 2013).

2.2. Kredi Kartının Avantajları

- Kredi kartı kullanıcılarını çek nakit gibi ödeme araçlarını taşıma zorunluluğundan azade kılmaktadır.
- Diğer ödeme araçlarına göre kayıp-çalıntı durumunda kullanımı daha zor olmaktadır.
- Acil nakit ihtiyacını karşılama konusunda kullanıcılara yardımcı olmaktadır

- Visa, Mastercard gibi sistemlerle tüm dünyada herhangi bir riske ve ödeme problemine katlanmadan kullanıcının mal veya hizmet almasını sağlar.
- Her harcama kayıt altına alındığından harcamalar basit bir şekilde takip edilebilir
- Kredi kartları tüketicinin güvenilirlik durumlarına göre bir prestij göstergesi olarak ta algılanabilmektedir.
- Nakit kaynak olanaksızlığı zamanında kişilerin mal veya hizmet alma özgürlüklerini belli limitler dâhilinde sağlamaktadır.
- Kredi kartı kullanıcıları bankalara ait havalimanlarında bulunan loungelardan avantajlı şekilde faydalanabilmektedirler.
- Tüm işlemler kayıt altına alındığından devlet açısından vergilendirme konusunda kayıp kaçakların azalmasını sağlamaktadır.

2.3. Kredi Kartının Dezavantajları

Aslında kredi kartı tüketici açısından dezavantajından ziyade kullanım hatasından kaynaklanan zararlardan bahsedilebilmektedir. Kredi kartı kullanımının rasyonel kullanımı kişinin harcamalarını kontrol altına alabilmesi ve kart ödemelerini geciktirmemesi kişinin davranışları ile ilgilidir. Kredi kartı ile nakit çekimi yapmak yüksek faizle karşı karşıya kalma durumunu ortaya çıkarabilmektedir. Kredi kartı ile yapılan harcamalarda taksitli işlemlerin yoğunlukla yapılması kişinin mali durumunun ileride kötüleşmesi durumunda problem çıkarabilmektedir.

2.4. Türkiye’de Kredi Kartı Verileri

Dünya üzerinde olduğu gibi ülkemizde de kredi kartı kullanımı son yıllarda hızla artmıştır. Aşağıdaki tabloda ülkemizde kredi kartı sayılarının yıllara göre sayısal değişimi gösterilmiştir.

Tablo:2 Türkiye’de Kredi Kartı Sayıları

Yıllar	K.Kartı Sayısı	Değişim %
2007	37.335.179	0
2008	43.394.025	16,23
2009	44.392.614	2,3
2010	46.956.124	5,77
2011	51.360.809	9,38
2012	54.342.148	5,8
2013	56.835.221	4,59
2014	57.005.902	0,3
2015	58.215.318	2,12
2016	58.795.476	1
2017***	61.251.618	4,18

***Ocak-Eylül

Kaynak: (Bankalar Arası Kart Merkezi, 2017)

Tabloya göre ülkemizde kredi kartı kullanımı 2008 yılında hızlı bir artış göstermiş daha sonraki yıllarda istikrarlı bir değişim grafiği göstermiştir.

2008 yılındaki bu ani pozitif değişimin sebebi Başbakanlık tarafından 20.07.2007 tarih ve 26588 sayılı Resmi Gazetede yayınlanan, Banka Promosyonları ile ilgili genelgedir. Bu genelge ile kamu personelinin maaşlarının banka aracılığıyla ödenmesine devam edileceği, asgari 2, azami 5 yıllık süre ile banka ile kamu kurumu arasında protokol yapılması bu protokol uyarınca personele banka tarafından promosyon ödenmesi kararlaştırılmıştır (Resmi Gazete, 2007). Bu protokoller hazırlanırken bankanın kurumun tüm personeline kredi kartı gönderme maddesi genellikle konulmuştur. Bu sebeple 2008 yılında kredi kartı sayısında önemli bir artış meydana gelmiştir.

3. TURİSTİK ÜRÜNLERİN FİNANSMANINDA KREDİ KARTI KULLANIMI

Kredi kartı hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mal ve hizmetlerin satın alınmasında kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde de kullanımı özellikle son 10 yılda hızla yaygınlaşan kredi kartları her türlü mal ve hizmet alımında kullanılabilir. Özellikle taksit özelliğinden dolayı kredi kartları turistik mal ve hizmet alımında yoğun olarak kullanılmaya başlanmıştır. İnsanlar turizm planlarını erken yapmak ve ödemelerini kredi kartıyla taksitle yapmak suretiyle turistik faaliyetlerinden doğan ödemelerini yıla yayabilmektedirler. Ancak bu da insanların kısa bir sürede yaptıkları harcamaların bedelini tüm yıl boyunca ödemelerine ve insanların diğer ihtiyaçlarında kısımaya gitmelerine sebep olabilmektedir. Çalışmanın bu bölümünde ülkemizde, konaklama, seyahat ve havayolu sektörlerinde kredi kartı kullanımı ile ilgili veriler incelenecektir.

Tablo:3 Kredi Kartı ve Banka Kartı ile yapılan Havayolu Harcamaları

YILLAR	BANKA KARTI (DEBIT)			KREDİ KARTI			ODK*
	ADET	TUTAR(MLN)	İBH**	Adet	TUTAR (MLN)	İBH**	
2017***	2.394.717	1766,12	737,51	20.340.186	9283,71	456,42	3,6527
2016	2.341.572	1366,52	583,59	26.170.384	9460,25	361,49	3,0262
2015	1.873.880	1144,44	610,73	26.020.029	9158,18	351,97	2,7263
2014	1.398.068	776,89	555,69	23.738.485	7815,64	329,24	2,1914
2013	800.832	457,99	571,89	20.135.519	5599,57	278,09	1,9079
2012	491.809	252,21	512,82	14.075.461	3832,68	272,30	1,8006
2011	167.606	45,37	270,69	11.650.170	2938,43	252,22	1,6781
2010	52.939	9,46	178,70	9.978.003	2124,03	212,87	1,5063
2009	34.529	6,37	184,48	7.852.641	1622,84	206,66	1,5538
2008	22.491	4,27	189,85	6.248.310	1286,81	205,95	1,3036

*Ortalama Dolar Kuru

**İşlem başına harcama tutarı

***Ocak-Eylül arası

Kaynak: (Bankalar Arası Kart Merkezi, 2017)

Tabloda 2008-2017 yılları arasında kredi kartı ve banka kartlarıyla yapılan havayolu harcamaları verilmiştir. Tabloya göre yıllara göre bireylerin kredi kartı ve banka kartı kullanımı artış göstermiştir. Kredi kartı ile satın almaya paralel olarak bankamatik kartıyla da satın almada yüksek bir artış gözlenmiştir. Burada bankamatik kartlarının da Bankalar arası Kart Merkezinin kurduğu bir sistemle e-ticaret işlemlerinde kullanılmaya başlanması THY bağlı ortaklığı olan Anadolu-Jet'in kurulup iç hatlarda farklı standart ve fiyatlarda ulaşım hizmeti sağlaması dolayısıyla iç hat havayolu ulaşımında yüksek oranda indirimlerin sağlanması gösterilebilir.

Tablo:4 Kredi Kartı ve Banka Kartı ile yapılan Konaklama Harcamaları

YILLAR	BANKA KARTI (DEBIT)			KREDİ KARTI			ODK**
	ADET	TUTAR(MLN)	İBH*	Adet	TUTAR (MLN)	İBH*	
2017***	6.183.005	1633,49	264,19	17.123.846	9.388,96	548,30	3,6527
2016	7.031.938	1402,37	199,43	20.530.800	9.814,52	478,04	3,0262
2015	6.150.841	1300,79	211,48	18.914.465	9.992,87	528,32	2,7263
2014	5.417.369	1007,3	185,94	16.473.952	8.360,89	507,52	2,1914
2013	4.446.256	663,06	149,13	13.982.546	6.041,80	432,10	1,9079
2012	3.514.534	481,52	137,01	12.371.292	5.101,38	412,36	1,8006
2011	1.976.482	338,22	171,12	10.983.936	4.139,06	376,83	1,6781

2010	1.266.756	210,72	166,35	8.704.768	2.968,92	341,07	1,5063
2009	839.146	161,07	191,95	7.725.334	2.487,00	321,93	1,5538
2008	637.363	131,57	206,43	7.308.227	2.250,46	307,94	1,3036

*Ortalama Dolar Kuru

**İşlem başına harcama tutarı

***Ocak-Eylül arası

Kaynak: (Bankalar Arası Kart Merkezi, 2017)

Yukarıdaki tabloda banka kartı ve kredi kartı ile konaklama işletmelerinde yapılan harcamalar görülmektedir. İşlem adetleri ve işlem tutarlarında istikrarlı bir artış görülmektedir. Bankamatik kartlarının kullanım sayılarında artış görülse de bunun işlem hacmini daha az etkilediği görülmektedir. Kredi kartlarında ise kullanım sayıları ile işlem hacmi daha paralel bir farklılık göstermektedir. 2016 yılında harcamaların düşmesi sezon ortasında meydana gelen darbe girişimi dolayısıyla çalışanların görev başına çağırılması sonucu toplam harcama ve işlem başı harcamada düşüş olmuştur.

Tablo:4 Kredi Kartı ve Banka Kartı ile yapılan Seyahat Harcamaları

YILLA R	BANKA KARTI (DEBIT)			KREDİ KARTI			ODK**
	ADET	TUTAR(MLN)	TL	Adet	TUTAR (MLN)	İBH*	USD/TR Y
	12.459.21		112,6	46.029.38		300,2	
2017	0	1403,11	2	2	13821,23	7	3,6527
	12.037.92			54.052.15		267,0	
2016	3	1116,98	92,79	9	14433,1	2	3,0262
			100,7	53.964.58			
2015	9.919.480	999,21	3	3	14327,68	265,5	2,7263
	13.169.51			48.578.10		238,0	
2014	8	738,02	56,04	1	11563,35	4	2,1914
	12.251.67			47.292.97		194,9	
2013	6	561,8	45,85	5	9219,85	5	1,9079
				50.729.17		157,2	
2012	6.060.718	498,95	82,33	3	7978,87	8	1,8006
				39.250.02		136,8	
2011	4.119.526	310,3	75,32	8	5370,59	3	1,6781
				31.926.37		118,9	
2010	2.947.330	175,99	59,71	6	3798,57	8	1,5063
				25.480.77		123,2	
2009	2.093.364	132,5	63,3	5	3140,76	6	1,5538
				22.221.32		135,7	
2008	1.575.871	108,76	69,02	7	3016,61	5	1,3036

*Ortalama Dolar Kuru

**İşlem başına harcama tutarı

***Ocak-Eylül arası

Kaynak: (Bankalar Arası Kart Merkezi, 2017)

Yukarıdaki tabloda bireylerin kredi kartlarıyla ve banka kartlarıyla yaptıkları seyahat harcamaları görülmektedir. Banka kartlarında işlem sayısı ve tutarı açısından orantısız bir artış göze çarpmaktadır. Buradan bireylerin banka kartlarıyla daha düşük hacimli işlemleri gerçekleştirdikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. Seyahat harcamalarında tüm yıllarda banka kartlarıyla işlem başına 63,7 TL harcama gerçekleştirilmiştir. 2014 yılından itibaren Türk Lirası'nın yabancı paralar karşısında değer yitirmesi seyahat ürünlerinin genellikle Amerikan

Doları ya da Euro'ya endeksli olması dolayısıyla bireylerin seyahat ürünlerini satın almalarında bir gerileme söz konusu olmuştur. Tabloda işlem sayıları ile işlem toplam miktarları arasındaki ilişki incelendiğinde işlem başına tutarın arttığını yani seyahat faaliyetlerine daha yüksek gelir grubundaki birey ya da kuruluşların katıldığı sonucu ortaya çıkmıştır. Burada ülkemizdeki turizm hizmetlerinin Dolar ya da Avro'ya endeksli olması kur dalgalanmalarında turizm faaliyetlerine yerel katılımın zayıf kalmasına sebep olmuştur.

4. SONUÇ

Kredi Kartı bireylerin bazı ödemeleri erteleme ihtiyacından doğmuştur. İlk olarak bazı kitaplarda bahsedilen kredili ödeme sistemleri teknolojinin yaygınlaşması ve bankacılık hizmetlerinin yaygınlaşması ayrıca bu sektörde çıkan rekabet sonucu bu tip ödeme yöntemleri ortaya çıkmıştır. Bu yöntemler teknolojinin gelişmesiyle paralel olarak büyük bir gelişme göstermiş ve günümüzde neredeyse yapılan alışveriş faaliyetlerinde nakite göre daha yoğun kullanılma durumu ortaya çıkmıştır. Kartlı ödeme sistemlerinin birçok avantajları vardır. Bunların başında güvenlik ve kayıt dışı ekonomik faaliyetlerinin minimum düzeye indirilmesi gelmektedir. Ayrıca bireylerin tek seferde yapamayacakları ödemeleri dönemlere bölerek ödemelerini sağlamaktadır. İnsanları nakit taşıma riskinden korumaktadır.

Turizm faaliyetlerinde kredi kartı kullanımı son yıllarda büyük yoğunluk kazanmıştır. Turizm faaliyetlerinde taksit imkânı sunulması bireylerin turizm faaliyetlerine katılımı artırdığı gibi kredi kartı kullanımını da artırmaktadır.

KAYNAKÇA

Açıkgül, E., & Açıkgül, H. A. (2007). *Teori ve Uygulamada Kredi Kartı Sözleşmeleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

381

AMEX. (2013, 12 20). *American Express*. 12 22, 2013 tarihinde American Express Web Sitesi:
http://www2.americanexpress.com.tr/pages2/american_express_ve_garanti_hakkinda.htm adresinden alındı

Bankalar Arası Kart Merkezi. (2017, 12 16). 12 16, 2017 tarihinde BKM Web Sitesi:
www.bkm.com.tr adresinden alındı

Bellamy, E. (2008, 05 12). *Looking Backward*. Boston and New York, ABD.

History of plastic cards in the UK. (2009, 01 01). 12 16, 2013 tarihinde The UKCARDS Association: http://www.theukcardsassociation.org.uk/Advice_and_links/ adresinden alındı

Hunt, R. (2003). *An Introduction to the Economics of Payment Card Networks*. *Review of Network Economics*.

Kaya, F. (2009, 12 16). *Türkiye Bankalar Birliği*. 12 16, 2013 tarihinde Türkiye Bankalar Birliği Web Sitesi: <http://www.tbb.org.tr/Content/Upload/Dokuman/807/263.pdf> adresinden alındı

Kirdaban, İ. (2005). *Ödeme Sistemlerindeki Gelişmeler ve Ödeme Sistemlerinin Finansal İstikrar Üzerindeki Etkileri*. Ankara: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası.

Kredi Kartı. (2009, 01 01). *www.kredikarti.web.tr*. 12 08, 2013 tarihinde [www.kredikarti.web.tr: http://www.kredikarti.web.tr/kredikartinedir.html](http://www.kredikarti.web.tr/kredikartinedir.html) adresinden alındı

MasterCard. (2013, 12 20). 12 20, 2013 tarihinde MasterCard Web Site: <http://www.mastercard.com/corporate/ourcompany/about-us.html> adresinden alındı

Minibaş, T. (1996). *Para ve Finans Ansiklopedisi*. İstanbul: Creative Yayıncılık.

Resmi Gazete. (2006, 2 23). Banka Kartları ve Kredi Kartları Kanunu. *26095 Sayılı Resmi Gazete*. Ankara, Türkiye: Başbakanlık.

Resmi Gazete. (2007, 07 20). Banka promosyonları. *26588 Sayılı Resmi Gazete*. Ankara, Türkiye: Başbakanlık.

Şakar, H. (2001). *Bankalarda Kredilendirme Teknikleri*. İstanbul: Strata Yayıncılık.

VISA. (2017, 12 01). *VISA*. 12 22, 2017 tarihinde VISA Türkiye Web Sitesi: <http://www.visa.com.tr/visa-hakkinda/who-we-are> adresinden alındı

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.470824

HAYAT BİLGİSİ ÖĞRETİMİ DERSİNDE ÖRNEK OLAYLARA YÖNELİK GELİŞTİRİLEN ETKİNLİKLERİN İNCELENMESİ

Dr. Nur ÜTKÜR¹

Özet

Bu çalışmada hayat bilgisi öğretimi dersinde sınıf öğretmenleri adaylarına verilen örnek olay incelemesi temelli eğitim sonucunda ortaya konulan etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada çalışma grubunu İstanbul ilindeki bir devlet üniversitesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. sınıfa devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla desenlenen bu çalışmada, belirlenen amaç doğrultusunda 45 öğretmen adayının hazırladığı 192 adet etkinlik, doküman incelemesi yöntemiyle incelenmiştir. Bu etkinliklerin öğretmen adaylarının hazırladıkları örnek olayları destekleyici yaratıcı etkinlikler olmasına önem verilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen adaylarının en çok sayıda oluşturdukları etkinlikler arasında 42 adet örnek olaya yaratıcı başlık bulma etkinliğinin yer aldığı ve bunları 39 adetle örnek olayda yer alan doğru ve yanlış eylemleri listeleme etkinliklerinin takip ettiği belirlenmiştir. En az sayıda ise 5 afiş/broşür tasarlama ve 2 tane ise örnek olayda kişilerin yerine kendini koyma etkinliklerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikler incelendiğinde, bunların 178'nin amaca uygun ve istenilen şekilde örnek olayları destekleyici etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen ana sonuç ise, sınıf öğretmeni adaylarına verilen örnek olay temelli eğitim sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun örnek olaylarını destekleyici yaratıcı etkinlikler geliştirebildiklerinin belirlenmesidir.

Anahtar kelimeler: Hayat bilgisi öğretimi dersi, etkinlikler, örnek olay.

383

AN EXAMINATION OF CASE-ORIENTED ACTIVITIES IN LIFE STUDIES TEACHING COURSE

Abstract

This study aimed to examine the activities developed by preservice classroom teachers following the case study-based education in the Life Studies Teaching course. The study group of the research was the preservice teachers attending the third grade in the Department of Classroom Teaching at a public university in Istanbul. In this study designed in action research which is a qualitative research method, 192 activities prepared by 45 preservice teachers were analyzed with document review method. Importance was attached to the fact that these activities were creative activities which reinforce cases prepared by the preservice teachers. In accordance with the data obtained, Activities of finding a creative title for the case (n=42) were the most provided activities which were followed by activities of listing the right and wrong actions in the case (n=39). The least developed activities were activities of designing posters/brochures (n=5) and activities of putting oneself in the characters' place in the case (n=2). 178 of the activities developed by the preservice teachers were found to be fit for purpose and be reinforcing the cases as desired. The primary result achieved in this study is that majority of the preservice teachers could develop activities that reinforce the cases following the case study-based education.

Key words: Life studies teaching course, activities, case study.

GİRİŞ

Eğitim fakültelerindeki ilkökul öğretmenleri yetiştiren sınıf eğitimi bölümünde en temel alan derslerinden biri hayat bilgisi öğretimi dersidir. Öğretmen adaylarına, öğretmen olduklarında

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, nur.utkur@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2062-5430

kendi sınıflarında işleyebilecekleri ve kullanabilecekleri şekilde ders işlemek önem taşımaktadır. Teori ve pratiğin birlikte ele alınarak işlendiği dersler sayesinde, öğretmenlik yıllarına zemin hazırlayıcı bir ortam yaratılması, öğretmen adaylarının öğretmen olduklarında oldukça işlerine yarayacaktır. Özellikle sınıf öğretmenliği bölümünde öğretime yönelik derslerde bu durumun ne derece önemli olduğu yadsınamaz bir gerçektir.

Hayat bilgisi dersi, günümüzde ilkokul çağındaki çocukların sınıf ortamında yaşamla ilgili becerileri kazanabilmeleri ve bu bağlamda da gerekli eğitimin verilebileceği önemli derslerden biridir. Nitekim hayat bilgisi çocukların eğitim süreciyle iyi bir insan, iyi bir vatandaş olması, çevresine etkin bir biçimde uyum sağlaması için gereken temel davranışları kazanmasına aracılık eden ilk ders olarak tanımlanmaktadır (Öztürk ve Dilek, 2004).

Eğitim fakültelerinde sınıf eğitimi anabilim dalında yer alan hayat bilgisi öğretimi dersinde ise, sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen olduklarında hayat bilgisi derslerini nasıl işleyeceklerine yönelik çalışmalar yapılmaktadır. Çeşitli öğretim yöntem ve teknikleriyle hayat bilgisi dersini işlemenin inceliklerinin yer aldığı bu derslerde ön planda olan yöntemlerinden biri de örnek olay yöntemidir.

Örnek olay, “bir olayın ya da sorunun yazılı veya sözlü” şekilde anlatıldıktan sonra konu hakkında öğrencilerin tartışılmasıyla çözüm ve önerinin ortaya konulmasına dayanan bir yöntemdir” (Aydın, 2011). Örnek olay temelli eğitim, özellikle bir olayın ayrıntılı olarak ele alınması sayesinde, öğrencilerin günlük yaşamdan unsurlarla iç içe olmalarını sağlamaktadır. Bu bağlamda devamında gelen etkinliklerle öğrenciler birbirinden farklı karakterler içinde rol oynama fırsatlarıyla karşı karşıya gelmekte ve bu sayede gerçek hayatı deneyimleme şansı kazanmaktadırlar (Farahani ve Heidari, 2013).

Örnek olay yönteminin eğitimde kullanıldığında sağladığı yararlarından bir diğeri de, bireylerin problemlerin çözümüne karşı farklı bakış açılarını geliştirme fırsatıdır. Aynı zamanda teori ve pratik arasında bağlantı noktaları oluşturmalarına yardımcı olmaktır. Ayrıca örnek olay yöntemi, öğrenme ve öğretme esnasında bireylerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerini de geliştirebilmektedir (Badger, 2010).

Hayat bilgisi dersleri bireylerin yaşamdan unsurlarla karşı karşıya gelmelerini sağladığı için, içinde günlük yaşamla ilgili unsurlar barındıran örnek olay yönteminin bu derslerde kullanılması özellikle önem taşımaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada İstanbul ilinde bir devlet üniversitesi Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı’nda 3. sınıfa devam eden öğretmen adaylarına hayat bilgisi öğretimi dersinde verilen örnek olay incelemesi temelli eğitimin sonucunda ortaya konulan etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada ele alınan araştırma sorusu aşağıdaki gibidir.

“Verilen örnek olay incelemesi temelli eğitim sonrasında öğretmen adaylarının geliştirdikleri örnek olayı destekleyici etkinlikler ve özellikleri nelerdir?”

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırmaları, pratik, döngüsel ve problem çözmeye yönelik bir yapıya sahiptir. Araştırma, değişimi yaratacak temel araç olarak görülürken, aynı zamanda öğretmenin kendisi olarak da ele alınmaktadır. Öğretmen, değişimi yaratan aracı olarak araştırma sürecine aktif bir şekilde kendisi katılmaktadır (Gray, 2004, akt. Derince ve Özgen, 2015, s. 148). Bu çalışmanın

doğasına en uygun olan desen olarak düşünüldüğünden eylem araştırması deseni kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunu İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'na devam eden 3. sınıf öğretmen adaylarından 45 kişi oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarının seçilmesinde gönüllülük esası önem taşımaktadır ve kolay ulaşılabilir örneklem kullanılmıştır (Patton, 2014).

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarına verilen örnek olay temelli eğitim 6 ders saatinden oluşmaktadır. Bu eğitim, farkındalık kazandırma, uygulama ve uygulamanın değerlendirilmesi olarak üç aşamadan oluşmakta ve içinde örnek olayın hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik çeşitli etkinlikleri barındırmaktadır (Ütkür, Kabapınar ve Önder, 2016). Verilen bu eğitimin ardından veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır ve öğretmen adaylarının oluşturdukları toplam 192 etkinlik analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada doküman incelemeden elde edilen veriler nitel araştırma yöntemlerinde yer alan içerik analizi yardımıyla analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Öğretmen adaylarının etkinliklerinden bahsedilirken gerçek isimleri yerine Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlamalara başvurulmuştur. Elde edilen verilerinin kodlanmasında iki farklı öğretim elemanından destek alınmıştır. Araştırmacı ve diğer öğretim elemanlarının kodlamaları birbirleriyle karşılaştırılmış, Miles ve Huberman'ın (1994) kodlayıcı güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Araştırmacı ve uzman arasındaki analizin uyum, "Güvenirlik=Uzlaşma Sayısı/Uzlaşma Sayısı + Uzlaşmama Sayısı" formülüne göre hesaplanmıştır. Güvenirliği arttırmak için iki farklı uzmanın değerlendirmeleri yapması sağlanmıştır. Veri toplama araçlarının analizinde farklı uzmanların kodlayıcı güvenilirlik katsayısı değerlerine Tablo 1'de yer verilmiştir.

Tablo 1. Veri Toplama Araçlarının Güvenirlik Değerleri

Veri Toplama Aracı	Güvenirlik Katsayısı (1. Uzman)	Güvenirlik Katsayısı (2. Uzman)	Güvenirlik Katsayısı (Ortalama)
Doküman inceleme	0,95	0,93	0,94

Tablo 1'e göre açık uçlu anketten elde edilen verilerin analizindeki araştırmacı ve diğer iki uzmanın analizlerinin katsayı ortalamaları doküman incelemenin analizinde 0,94 olarak tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'a (1994) göre bu değer 0,80'in üzerinde bulunduğu analiz güvenilir sayılmaktadır. Buna göre bu çalışmada kullanılan veri toplama araçlarının analizi, 0,80'in üzerinde olduğundan ötürü, güvenilirdir denilebilmektedir.

BULGULAR

Öğretmen adaylarının geliştirdikleri örnek olayı destekleyici etkinlikler ve özellikleri

Öğretmen adaylarının verilen örnek olay temelli eğitimin sonrasında yazdıkları farklı örnek olayları derste işlemek için geliştirdikleri etkinlik türlerinin incelenmesi sonucu oluşturulan Tablo 1'e aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen adaylarının oluşturduğu etkinlik türleri

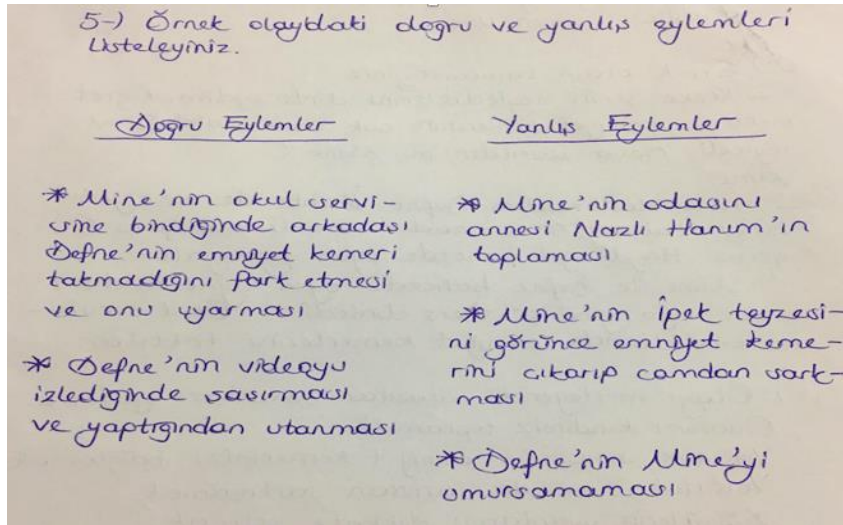
Etkinlik türü	Sayı (f)
Örnek olaya yaratıcı başlık bulma	42

Örnek olayda yer alan doğru ve yanlış eylemleri listeleme	39
Örnek olayın devamını getirme	36
Örnek olayın incelenmesiyle ulaşılan sonuçları/ilke ve kuralları yazma	35
Yaratıcı slogan yazma	33
Afiş/broşür tasarlama	5
Olayda kimin yerinde olmak isterdin/ istemezdin/ kimi sevdin/ sevmedin	2
Toplam	192

Tablo 1'e bakıldığında öğretmen adaylarının toplam 192 etkinlik ortaya koydukları görülmüştür. Bu etkinliklerin 42'si örnek olaya yaratıcı başlık bulma, 39'u örnek olayda yer alan doğru ve yanlış eylemleri listeleme, 36'sı örnek olayın devamını getirme, 35'i örnek olayın incelenmesiyle ulaşılan sonuçları/ilke ve kuralları yazma, 33'ü yaratıcı slogan yazma, 5'i afiş/broşür tasarlama ve 2'si ise olayda kimin yerinde olmak isterdin/ istemezdi/ kimi sevdin/ sevmedin şeklindeki etkinliklerdir.

Oluşturdukları örnek olaya yaratıcı başlık bulma ile ilgili olarak etkinlik tasarlayan öğretmen adaylarından Ö32, "Hayat Kurtaran Patiler" şeklinde, Ö23, "Bin Nasihat Bir Musibet" şeklinde, Ö1, "Afacan Efe Düştü Hastaneye" şeklinde ve Ö45 "Yol bilen kervana katılmaz." şeklinde yaratıcı başlıklar oluşturmuşlardır.

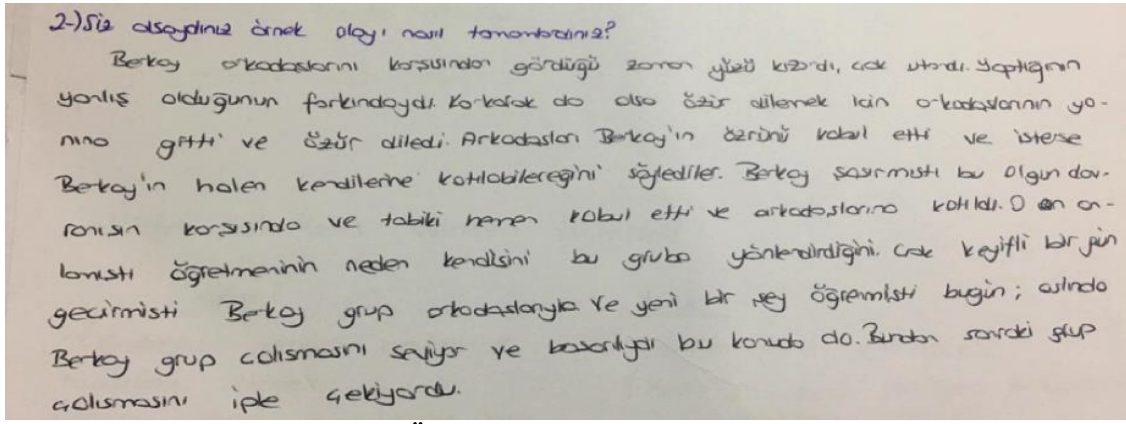
Örnek olayda yer alan doğru ve yanlış eylemleri listeleme ile ilgili etkinlik ortaya koyan öğretmen adaylarından Ö13, Şekil 1'deki gibi bir etkinlik oluşturmuştur.



Şekil 1. Örnek olayda yer alan doğru ve yanlış eylemleri listeleme

Şekil 1'e göre Defne ve Mine'nin yaşadığı bir örnek olaydaki doğru ve yanlış eylemler listelenmiştir. Öğretmen adayının listelediği eylemlerde öğrencinin örnek olaydaki ahlaki olarak doğru ve yanlış analiz etmelerinin sağlanması ve böylece öğrencinin farklı bakış açıları kazanması amaçlanmaktadır.

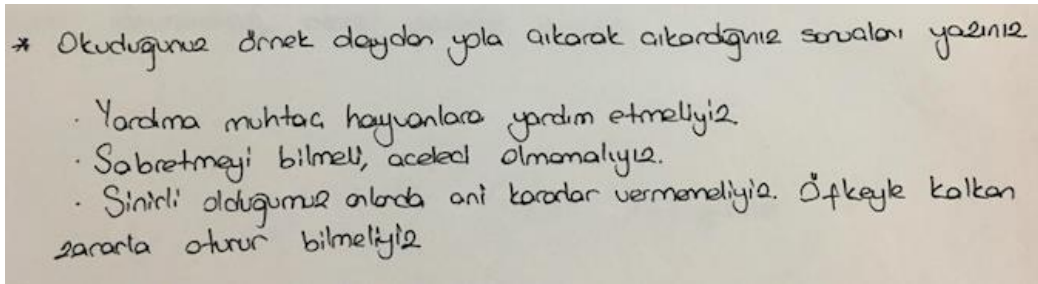
Örnek olayın devamını getirmeye yönelik etkinlik geliştiren öğretmen adaylarından Ö25, Şekil 2'deki gibi bir etkinlik geliştirmiştir.



Şekil 2. Örnek olayın devamını getirme

Şekil 2'ye göre, öğretmen adayının yazdığı örnek olayın devamını getirme etkinliği yapıldığı görülmektedir. Bu etkinliğe göre, yarım bırakılan örnek olaydan sonra neler olabileceği düşünülerek devamı getirilmiştir. Ayrıca içinde çözümü ve netliği bulunmayan bir örnek olay durumu böylece açıklığa kavuşturulmuştur. Utanmak, yüzü kızarmak, pişman olmak gibi içinde duygu barındıran unsurlara örnek olayın içinde direkt yer verilmesinden, öğrencilerin bunu bulmalarının sağlanması önem taşır. Bu nedenlerden ötürü örnek olayın devamının yazılması istenilen nitelikte bir etkinlik olma özelliği taşımaktadır.

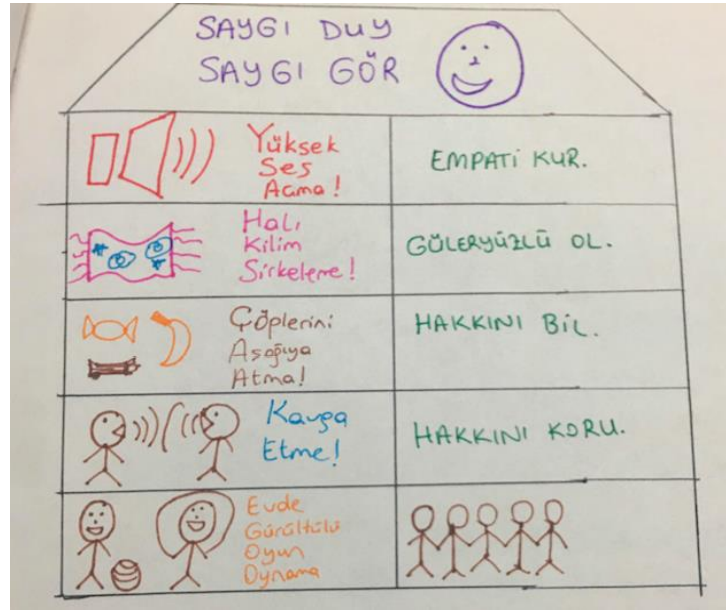
Örnek olayın incelenmesiyle ulaşılan sonuçları/ilke ve kuralları yazma ile ilgili bir diğer etkinlik olarak öğretmen adaylarından Ö2'nin etkinliğine Şekil 3'te yer verilmiştir.



Şekil 3. Örnek olayın incelenmesiyle ulaşılan sonuçları/ilke ve kuralları yazma

Şekil 3'te, öğrencilere verilen örnek olaydan çıkardıkları sonuçları yazmalarına yönelik bir etkinlik yer almaktadır. Buna göre çıkarılan sonuçların tartışılarak maddeler halinde yazıldığı tespit edilmiştir. Bu maddeler, "Yardıma muhtaç hayvanlara yardım etmeliyiz.", "Sabretmeyi bilmeli, aceleci olmamalıyız." ve "Sınırlı olduğumuz anlarda ani kararlar vermeliyiz. Öfkeyle kalkanın zararlı oturduğunu bilmeliyiz." şeklindedir. Örnek olaylardan çıkarılan sonuçların yazılmasıyla anlatılmak istenilenler daha net kavratılabilmektedir.

Yaratıcı slogan yazmaya yönelik etkinlik geliştiren öğretmen adaylarından Ö30, Şekil 4'deki gibi bir etkinlik geliştirmiştir.



Şekil 4. Yaratıcı slogan yazma

Şekil 4'e göre yazılan slogan bir takım resim ve yazılardan oluşmaktadır. "Saygı duy ve saygı gör" konusuyla ilgili olan bu slogan resminin içinde alt sloganlar bulunmaktadır. Bunlar, "Empati Kur, Güler yüzlü Ol, Hakkını Bil, Hakkını Korum" şeklindedir. Yapılan bu etkinlik sonrasında öğrencilerin konuyla ilgili akıllarında net ifadelerin kalacağı düşünülmektedir.

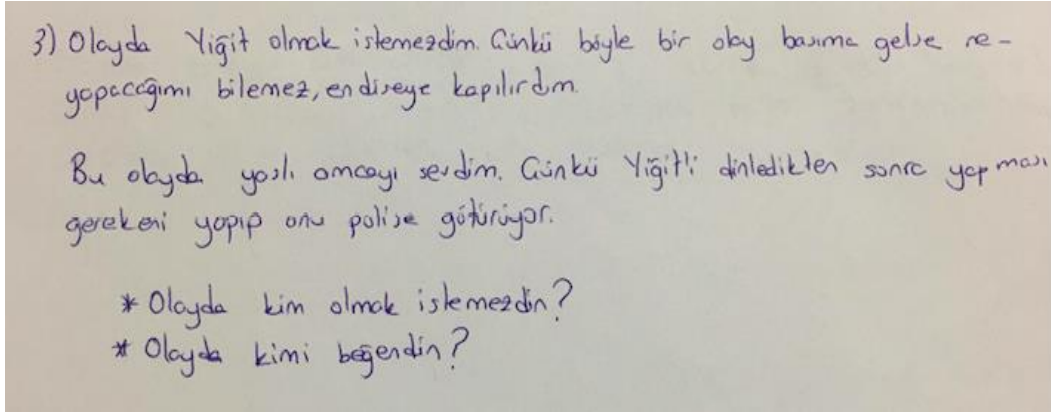
Öğretmen adaylarından Ö12, afiş/broşür tasarlamaya yönelik olarak Şekil 5'teki gibi bir etkinlik hazırlamıştır.



Şekil 5. Afiş/broşür tasarlama

Şekil 5'e göre, "Bir Kap Mutluluk" yazılı, hayvan sevgisi içerikli bir afiş tasarlanmıştır. Böylece hayvanları korumanın önemine yönelik etkili bir çalışma yapılması ön plana alınmıştır. Afişteki yazıda kemik ve balık figürlerinin yer alması ise, öğrencilerinin dikkatini önemli ölçüde çekebilecek unsurlardandır. İşlenen örnek olay sonrasında, böyle bir etkinliğin yapılması konuyla ilgili kazandırılmak istenenlerin net biçimde ifade edilmesini kolaylaştırmaktadır.

Öğretmen adaylarından Ö10'un hazırladığı “olayda kimin yerinde olmak isterdin/ istemezdin/ kimi sevdiğin/ sevmedin” ile ilgili olan etkinliğe Şekil 6’da yer verilmiştir.



Şekil 6. Olayda kimin yerinde olmak isterdin/ istemezdin/ kimi sevdiğin/ sevmedin

Şekil 6’da yer alan etkinlik incelendiğinde, örnek olaydaki kahramanlardan kimin yerinde olmak isteyip istemediklerine, kimi sevip sevmediklerine yönelik bir etkinlik yapıldığı görülmüştür. Bu etkinlik sonucunda öğrenciler, örnek olayda yer alan kişilerle empati kurabilmekte ve örnek olayı daha iyi irdeleyebilme konusunda şansları olabilmektedir.

Genel olarak öğretmen adaylarının oluşturdukları etkinliklerin amaca hizmet etme nitelikleri incelendiğinde, ulaşılan sonuçlara Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının oluşturduğu etkinliklerin özellikleri

Etkinlik türü	Sayı (f)
Amaca uygun ve istenilen nitelikte etkinlikler	178
Amaca uygun olmayan nitelikte etkinlikler	14
Toplam	192

Tablo 3’e göre öğretmen adaylarının geliştirdikleri 192 etkinlik incelendiğinde, bunların 178’nin amaca uygun ve istenilen şekilde örnek olayları destekleyici etkinlikler olduğu belirlenmiştir. Geriye kalan 14 etkinlikte ise, örnek olayla net olarak bağdaşmayan özellikler barındırma, örnek olayla ilgili sonuç/ilke ve kuralları yazamama ve örnek olayı tamamlarken çatışma özelliklerine dikkat etmeme gibi eksiklikler bulunduğu tespit edilmiştir.

SONUÇLAR

Bu çalışmada sınıf eğitimi öğretmeni adaylarına hayat bilgisi öğretimi dersinde verilen örnek olay temelli eğitim sonrasında, ortaya konulan etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen veriler doğrultusunda, öğretmen adaylarının en çok sayıda oluşturdukları etkinlikler arasında 42 adet “örnek olaya yaratıcı başlık bulma” etkinliklerinin yer aldığı ve bunları 39 adet “örnek olayda yer alan doğru ve yanlış eylemleri listeleme” etkinliklerinin takip ettiği belirlenmiştir. Ayrıca öğretmen adaylarının hazırladıkları etkinlikler arasında 36 adet “örnek olayı tamamlama” etkinliği, 35 adet “örnek olayın incelenmesiyle ulaşılan sonuçları/ilkelere/kuralları yazma” etkinliği ve 33 adet ise “yaratıcı slogan yazma” etkinliklerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak öğretmen adaylarından yalnızca 5’i “afiş/broşür tasarlama” ve 2’si ise “örnek olayda kişilerin yerine kendini koyma” etkinliklerini geliştirdikleri belirlenmiştir.

Bu çalışmada kullanılan örnek olay temelli eğitimin yer aldığı bir çalışmada (Ütkür, Kabapınar ve Önder, 2016) özel ve devlet okulunda görev yapan sınıf öğretmenlerinin verilen eğitim öncesi ve sonrasında kullandıkları etkinliklerin niteliği incelenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmenlere verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin kullandıkları etkinliklerin sayısında ve niteliğinde artış gözlemlenmiştir. Kullanılan etkinliklerdeki artış devlet okulunda özel okuldakine göre daha fazla olmuştur. Devlet okulundaki öğretmenler verilen eğitim sonrasında daha fazla etkinlik kullanmaya başlamışlardır. Özel okulda kullanılan etkinliklere bakıldığında ise, öğretmenlerin eğitim öncesi ve sonrasında kullandıkları etkinlik sayılarının hemen hemen birbirlerine yakın olduğu tespit edilmiştir. Verilen eğitim sonrasında öğretmenlerin kullandıkları etkinliklerin çeşitliliğinin arttığı ve etkinliklerin daha nitelikli hale geldiği belirlenmiştir.

Şu anki çalışmada ise, öğretmen adaylarının geliştirdikleri etkinlikler incelendiğinde, 192 etkinliğin 178'inin amaca hizmet eden nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Hem sınıf öğretmenleriyle hem de sınıf öğretmenleriyle gerçekleştirilen örnek olay temelli eğitimin sonucunda nitelikli etkinliklerin ortaya konulduğu görülmektedir.

Bu çalışmadan elde edilen ana sonuç incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarına verilen örnek olay temelli eğitim sonucunda, öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun örnek olayı destekleyici yaratıcı etkinlikler geliştirebildikleri belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ise, bu eğitimin daha büyük kitlelere ulaştırılabilmesi sağlanabilir. Çünkü Ütkür, Kabapınar ve Önder'in (2016) çalışmasında 7 öğretmenle çalışılırken, bu çalışmada 45 öğretmen adayıyla çalışılarak çalışma grubu genişletilmiştir. Her iki çalışmada da etkili olduğu tespit edilen bu eğitimin daha fazla sayıdaki kişilerde etkilerine bakılabilir. Ayrıca bu eğitim her iki çalışmada da hayat bilgisi derslerine yönelik olarak denenmiştir. İleriki çalışmalarda ise sosyal bilgiler derslerindeki etkililiği incelenebilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. Z. (2011). Okulda ahlak eğitimi ve ahlak öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Badger, J. (2010). Classification and framing in the case method: discussion leaders' questions, *Journal of Further and Higher Education*, 34 (4), 503-518.
- Derince, Z. M. ve Özgen, B. (2015). Nitel araştırma teknikleri: Eylem araştırması, F. N. Seggie ve Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları (146-161)*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Farahani, L. A. ve Heidari, T. (2013). Effects of the case-based instruction method on the experience of learning, *Journal of Biological Education*, Dol: 10. 1080/ 002196266. 2013. 788539.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An Expanded Sourcebook Qualitative Data Analysis*, London: Sage Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Çev. Ed.), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2004). Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programları, Cemil Öztürk ve Dursun Dilek (Ed.), *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, (47-81), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y. ve Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13-2, (25), 41-58.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.470887

PEYZAJ MİMARLIĞI EĞİTİMİNDE MAKET YAPIMININ ÖĞRENME SÜRECİNE ETKİLERİ

Dr. Öğr. Üyesi Serap YILMAZ¹
Dr. Öğr. Üyesi Tuğba DÜZENLİ²
Arş. Gör. Abdullah ÇİĞDEM³

391

Özet

Peyzaj mimarlığı gibi üç boyutlu düşünmeyi gerektiren tasarım disiplinlerinin eğitiminde kullanılan modelleme yöntemlerinden biri maket yapımıdır. Maket yapabilme becerisinin elde etmek tasarımcı adayına iki fayda sağlar: birincisi tasarımcı, düşüncelerini üç boyutlu olarak görselleştirebilir ve bu durum karmaşık bir yapı olan yaratıcılığı öğrenme sürecini destekler. İkincisi meslek dışındaki kişilere kendini ifade edebilmesini sağlar. Çünkü maketlerdeki mekânsal ilişkileri anlayabilmek; o mekânla iletişim kurabilmek için çizimlerden farklı olarak, belirli bir eğitim gerekmez. Bu nedenle çalışma, tasarım sürecinin ilk evrelerindeki tasarımcı adaylarının maket yapabilmelerinin önemini, maket yaparken yaşadığı zorlukları ve maket yapımının öğrenme üzerindeki etkilerini ayrıntılı bir şekilde incelemektedir. Uygulamada; Karadeniz Teknik Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü'nde 1. Yarıyılıda verilen "Anlatım Teknikleri: Grafik, Perspektif, Maket" dersi ele alınmıştır. Bu ders öğrencilere; tasarımlarını iki ve üç boyutlu olarak nasıl ifade edeceklerini öğretmeyi amaçlayan zorunlu bir derstir. Çalışma kapsamında derste yapılan uygulamalardan sadece maket yapım tekniği değerlendirilmiştir: öğrencilere basitten karmaşığa giden iki boyutlu çizimler verilmiş ve bunları maketle ifade etmeleri istenmiştir. Ders kapsamında ilk aşamada öğrencilerin, öğretim üyesi tarafından verilen iki boyutlu çizimleri nasıl değerlendirdikleri ve bunları üç boyuta nasıl aktardıkları değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise anket çalışması ile maket yapmanın öğrencilerin öğrenmelerine-egitimlerine katkısı sorgulanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Peyzaj mimarlığı, Maket yapabilme becerisi, Öğrenme

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, serapyilmaz@ktu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0088-23769

² Sorumlu yazar/Corresponding Author, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, tugbaduzenli@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6957-3921

³ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, abduallahcigdem1@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-6468-3600

THE EFFECTS OF MODEL MAKING TO THE LEARNING PROCESS IN LANDSCAPE ARCHITECTURE EDUCATION

Abstract

One of the modeling methods used in the education of design disciplines which require to think in three dimensions like landscape architecture is model making. Achieving the ability to make a model provides two benefits to the designer: first, the designer can visualize his ideas in three dimensions, which supports the complexity of the creativity learning process. The second one allows people outside the profession to express themselves. To understand the spatial relations in the models; Unlike the drawings, there is no specific training required to communicate with that space. For this reason, the study examines in detail the importance of modeling designer candidates in the early stages of the design process, the difficulties they encounter while modeling, and the effects of modeling on learning. In practice; "Lecture Techniques: Graphic, Perspective, Model" course given in the 1st semester of the Department of Landscape Architecture of the Karadeniz Technical University has been studied. This course is for students; a compulsive textbook that aims to teach how to express their designs in two and three dimensions. In the scope of the study, only the model making technique was evaluated from the applications made in course: students were given two dimensional drawings which went from simple to complicated and they were asked to express them by model. Within the scope of the course, students were assessed how they evaluated the two-dimensional drawings given by the instructor and how they transferred them to the three dimensions. In the second stage, the questionnaire was questioned on the contribution of students to the learning-training of modeling.

Keywords: Landscape architecture, Ability to make models, Learning

GİRİŞ

Model genellikle bir sunum aracı olarak kabul edilir ve mimarlık dahil birçok disiplin içinde iletişim için gereklidir. Modellerin tasarımda kullanılması diğer disiplinlerdeki kullanımından farklıdır (Donath ve Regenbrecht, 1996; Dunn, 2007). Tasarımcılar yeni ve mevcut olmayanlarla uğraştığı için, modeller tasarımcılar için tasarıma ait düşüncelerini kavramsallaştırma, iletme, değerlendirme ve gerçekleştirmeleri için kullanılır (Cannaerts, 2009). Modeller; ölçeklendirilmiş üç boyutlu anlatımlar ya da tasarımın somut bir temsilidir ve ölçülerini çizimlerden alırlar. Tasarım ürünlerinin daha kolay algılanabilmesi ve anlatılmasını sağlarlar. Modeller, sadece tasarımı diğer paydaşlara anlatmakla kalmaz, aynı zamanda mimari tasarım sürecinde de aktif bir rol oynarlar. Çünkü tasarımcılar, karmaşık durumları anlamalarına yardımcı olmak için modellerden yararlanma eğilimindedir. Modeller karmaşık gerçekleri anlaşılır, işleyebilir ve uygulanabilir hale getirir. Karmaşıklığı azaltarak, dikkati belirli yönlere odaklar. Model, bir realitenin yorumlandığı ve temsil edildiği bir mercekle olarak görülebilir. Bir model aynı zamanda bir keşif aracı olarak da hareket edebilir, yeni soruların ortaya çıkmasına, formüle edilecek hipotezlere, keşfedilecek alternatif çözümlere izin verir. Modelleme, fiziksel ve dijital modelleme olmak üzere iki teknikten oluşur:

- Dijital modelleme, bilgisayarları bir tasarım aracı olarak kullanır. Dijital modelleme, kolayca yeniden üretilebilen, yeniden yapılandırılabilen ve farklı tasarım çeşitliliğinin keşfedilmesine izin veren hassas, ayrıntılı, kontrol edilebilir, geometrik olarak karmaşık modellerin oluşturulmasını sağlar.
- Fiziksel modeller, maketlerdir. Onları dijital modellerden ayıran, dokunsallığı, görsel olarak algılanma şekli ve doğrudan müdahale edilebilir olmalarıdır. Fiziksel bir modelin doğası gereği yeniden üretilmesini zordur ve oluşturulması zaman alır, bu yüzden varyasyonların oluşturulması daha da zordur. Ancak Mark Burry bu yavaşlığı pozitif olarak görür ve bu yansıtıcı anın dijital modellemede eksik olduğunu belirtir (Cannaerts, 2009).

Tasarım ürünlerinin daha kolay algılanabilmesi ve anlatılabilmesi için ölçekli olarak hazırlanan üç boyutlu anlatım yöntemlerinden biri makettir. Maketler belirli bir ölçüğe bağlı olarak küçültülmüş modeller olarak da nitelendirilebilir. Peyzaj mimarlığı gibi üç boyutlu düşünmeyi

gerektiren tasarım disiplinlerinin eğitiminde kullanılan modelleme yöntemlerinden biri maket yapımıdır. Maket yapabilme becerisinin elde etmek tasarımcı adayına iki fayda sağlar: birincisi tasarımcı, düşüncelerini üç boyutlu olarak görselleştirebilir ve bu durum karmaşık bir yapı olan yaratıcılığı öğrenme sürecini destekler. İkincisi meslek dışındaki kişilere kendini ifade edebilmesini sağlar. Çünkü maketlerdeki mekânsal ilişkileri anlayabilmek; o mekânla iletişim kurabilmek için çizimlerden farklı olarak, belirli bir eğitim gerekmez.

Maket; tasarımcının fikir ile gerçek arasında ilişki kurmasını sağlayan bir tasarlama aracı ve fiziksel sunumu olmasının yanı sıra, gerçek bir nesne olarak öne çıkmaktadır. Maket aracılığıyla tasarımdaki tüm detaylar doğrudan doğruya gösterilebilmektedir. İki boyutlu çizimlerden farklı olarak, tasarımcı maket etrafında hareket edilebilir veya maket hareket ettirilerek tasarım pek çok farklı açıdan değerlendirilebilir (Spankle, 2012).

Peyzaj tasarımcı neden maket yapar?

1. Üç boyutlu anlatımı nedeniyle tasarımın uygulanmasında özellikle kotlandırmaya ilişkin oluşabilecek hataların önceden görülebilmesini sağlar.
2. Maket tasarımcının soyut olan tasarımlarını somuta dönüştürür.
3. Maket tasarımcı için üç boyutlu eskiz yapma şeklidir; tasarımcıya fikirlerini görme ve onları hissetme olanağı sağlar.

Bu nedenle çalışma kapsamında tasarım sürecinin ilk evrelerindeki tasarımcı adaylarının maket yapabilmelerinin önemini, maket yaparken yaşadığı zorlukları ve maket yapımının öğrenme üzerindeki etkileri ayrıntılı bir şekilde incelenmektedir.

MATERYAL VE YÖNTEM

Çalışma kapsamında Karadeniz Teknik Üniversitesi Peyzaj Mimarlığı Bölümü'nde 1. Yarıyılı verilen "Anlatım Teknikleri: Grafik, Perspektif, Maket" dersi ele alınmıştır. Bu ders öğrencilere; tasarımlarını iki ve üç boyutlu olarak nasıl ifade edeceklerini öğretmeyi amaçlayan zorunlu bir derstir. Bu çalışmada materyal olarak; derste öğrencilerin çeşitli ölçeklerde yaptığı maketler kullanılmıştır. Ders 12 haftalık bir süreci kapsar ve her ders iki bölümden oluşur; I. bölümde, öğretim üyesi tarafından öğrenciye konuyla ilgili teorik bilgiler ve bu bilgilerin uygulamada nasıl kullanılacağına ilişkin bilgiler örnekler üzerinden anlatılır. II. bölümde ise anlatılan konuya ilişkin uygulama yapılır; öğrencinin öğretilenlerin ne kadarını öğrendikleri denetlenir ve gerektiğinde konu ile ilgili geri dönüşler yapılır, uygulama tekrarlanır. Ders boyunca maket yapılan uygulamalar beş haftalık bir zaman dilimine yayılır ve yapılan her maketin öğrenciler tarafından kesit ve görünüşü alınır. Bu uygulama ile öğrencilerin üç boyutlu görüşünün geliştirilmesi hedeflenir.


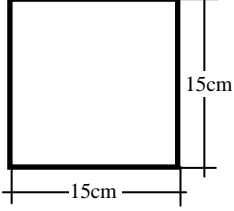

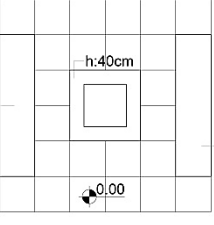
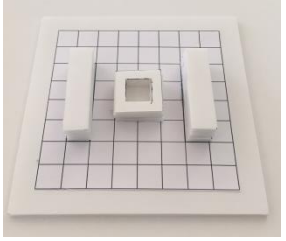
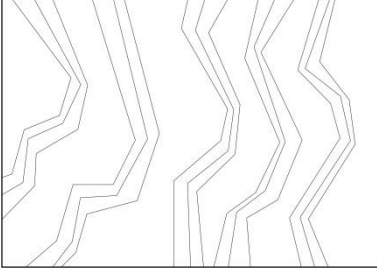



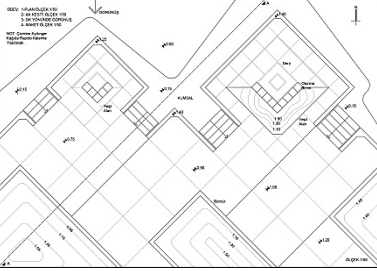
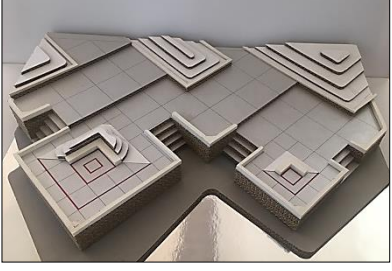
Çalışma kapsamında derste yapılan uygulamalardan sadece maket yapım tekniği değerlendirilmiştir: öğrencilere sırasıyla 1/1, 1/20, 1/50, 1/100 ölçekli basitten karmaşığa giden iki boyutlu çizimler verilmiş ve bunları maketle ifade etmeleri istenmiştir. Ders kapsamında ilk aşamada öğrencilerin, öğretim üyesi tarafından verilen iki boyutlu çizimleri nasıl değerlendirdikleri ve bunları üç boyuta nasıl aktardıkları değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise anket çalışması ile maket yapımının öğrencilerin öğrenmelerine-egitimlerine katkısı sorgulanmıştır.

I. aşama: maket yapımı

Bu aşamada öğrencilere kapsamlı bir şekilde iki boyutlu çizimleri nasıl maket kartonuna aktaracakları; maket yapımında malzemeleri nasıl ve ne için kullanacakları anlatılır. Ardından maket yapılır ve bu aşamada öğrenciler öğretim üyesi tarafından değerlendirilir. Öğretim üyesi gerekli gördüğünde uygulamalar ödev olarak tekrarlanır ve öğrencilerin maket yapımını kavraması sağlanır. Ödevler ve sınıf içi çalışmalar değerlendirildiğinde şu sonuçlar elde edilmiştir:

İlk iki maket yapımında; öğrenciler planı-ölçek kavramını anlamakta ve planı maket kartonuna geçirmekte güçlük çekerler. Sonraki iki maket daha kompleks olduğu için öğrenciler, “kot farklılıklarını” okumakta güçlük çeker. Son maket uygulamasında iki boyutlu çizimi üç boyuta taşımamanın onlar için daha kolaylaştığı ve maket yapım tekniklerinin iyileştiği gözlemlenmiştir. Derste yapılan maketlerin süreci Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Derste yapılan maketlerin basitten karmaşığa süreci

	İki boyutlu anlatım: Plan	Üç boyutlu anlatım: Maket
<p>BASİT</p>  <p>KARMAŞIK</p>		
	<p>OTURMA h:50cm</p>  <p>PLAN</p>	
		
		
		

II. aşama: maket yapımının öğrencilerin öğrenmelerine-egitimlerine katkısı

Öğrencilerin ders boyunca yaptıkları maketlerin, diğer derslerde (temel tasarım vb.) onlara ne gibi katkılar sağladığı ve maket yaparken karşılaştıkları güçlükler açık uçlu sorular ile değerlendirilmiştir. Bu sorulara verilen yanıtlar araştırmacılar tarafından gruplandırılmıştır.

Maket yapımının öğrencilere sağladığı katkılar;

Temel kavramları öğrenme:

- Ölçek kavramını daha iyi öğrendim.
- Kot farklılığının ne olduğunu öğrendim.
- Planı daha kolay kavradım.
- Kesit ve görünüş almanın mantığını kavradım.
- Maket yaparken ölçü ve biçimi kavramlarını; onları nasıl kullanacağımı öğrendim.
- Kartonun nasıl kullanacağımı ve onunla neler yapabileceğimi öğrendim.

Kişisel gelişime sağladığı katkılar:

- El becerimi geliştirdi
- Sabretmeyi öğrendim
- Zorlukların üstesinden gelmeyi öğrendim
- Uğraşlarımın sonucunu gördüm, mutlu oldum ve kendime güvenim arttı.
- Başardığımı gördüm.
- Çalışmayı öğrendim.
- Daha kapsamlı düşünmeyi öğrendim.

Tasarımcı olabilmek için sağladığı katkılar:

- Zihnimizde üç boyutlu düşünebilme becerimizi geliştirdi.
- Hayal gücümü geliştirdi.
- Görsel düşünmemi geliştirdi.
- Tasarım gücümü geliştirdi.
- Yaratıcılığımı geliştirdi.
- Tasarım problemini anlamamı kolaylaştırdı.
- Zihnimde tasarladığım düşünceyi görsel olarak görmemi sağladı.
- Zihnimde tasarladıklarımı gerçeğe yakın bir şekilde görmemi sağladı.
- Üç boyutlu görüntü yaratma-üretme stratejileri geliştirmemi sağladı.
- İki boyutlu çizimleri zihnimde çevirmemi kolaylaştırdı.
- Planları zihnimde canlandırabilmeyi öğrendim.

Maket yaparken öğrencilerin karşılaştıkları güçlükler;

- Zaman yönetimi
- Hayal gücümü aktarmada zorluk çektim.
- Kotları okumakta güçlük çektim.
- Planı maket kartonuna aktarmakta güçlük çektim.
- Kesit görünüş almakta güçlük çektim.
- Dairesel çizgileri kesmekte güçlük çektim.
- Maket kartonun gerektiği gibi kesemedim.
- Zihnimde olanları makete aktarmakta güçlük çektim.

SONUÇLAR

Maket yapma becerisinin gelişmesi, beyinde tasarlanan düşünceyi en iyi şekilde somut hale dönüştürmeyi sağlar. Bu beceri; peyzaj mimarlığı gibi tasarım odaklı bölümlerde tasarımcı bireyin kendini ifade edebilmesini mümkün kılan ve tasarımcının tasarım problemlerini görselleştirip onları, değerlendirilebilir ve çözümlenebilir hale getirmesini sağlayan bir araçtır (Düzenli ve ark., 2017). Tasarımcının maket yapabiliyor olması; nesnelere ve durumları kişinin

zihninde görselleştirmesini ve bu görüntüler üzerinde oynayabilmesini sağlar. Bu özellikleri destekleyen derslerden biri olan Anlatım Teknikleri: Grafik, Perspektif, Maket dersi peyzaj mimarlığı eğitiminde çok önemlidir.

Bu sonuçlara bağlı olarak, fiziksel modellerin-maketlerin, tasarım ve öğrenme aracı olarak önemli bir rolü bulunmaktadır. Bu rolü güçlendiren öncelikli etmenler; maketlerin, kolay anlaşılabilen, gerçekçi dokuları ve de fiziksel varlıkları oluşudur. Günümüzün dijital teknoloji ve tasarım dünyasının, 3D modelleme programlarının çeşitlilik, pratik kullanım ve paylaşım yöntemleri konularındaki tartışılmaz avantajlarına (Büscher ve ark., 2001; Atalay ve ark., 2002) rağmen maketler, birçok farklı açıdan izlenebilen bir gerçekliği ve biçimi ortaya çıkarmaktadırlar. Bu nedenle birer tasarım, uygulama ve sunum aracı olarak çok önemli role sahiptirler (Farrelly, 2012).

Sonuç olarak; maket yapma süreci tasarıma sağladığı katkıların yanı sıra, öğrenci ve tasarımcıya kazandırdığı gerçeklik deneyimi ile birlikte, öğrencinin mesleki yetenek ve becerilerini de geliştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır. Bir öğrenci ya da tasarımcının kavramsallaştırma ve görselleştirme yetisinin sınırlarını belirleyen temel bilgiler ve beceriler, onu tasarımcı yapan özelliklerdir. Bu bilgi ve becerileri geliştiren yapıyla maket yapımı önemli bir tasarım ve öğrenme yöntemidir. Ayrıca bu çalışma sonucunda, maket yapımı ve kullanımının, potansiyel başka birçok disiplin ve ders için de verimli bir tasarlama, üretme ve de sunma yöntemi olarak kullanılabileceği sonucunu çıkarmak mümkündür.

KAYNAKÇA

ATALAY, O. F., ÖNDER, A., SARGIN, G. A., ULUOĞLU, B., KOLATAN, S., & BAYKAN, C. (2002). MİMARLIK VE SANALLIK, Boyut Yayıncılık, İstanbul, Türkiye, 2002.

BÜSCHER M., GİLL S., MOGENSEN P., & SHAPIRO D. (2001). LANDSCAPES OF PRACTICE: BRICOLAGE AS A METHOD FOR SITUATED DESIGN, COMPUTER SUPPORTED COOPERATIVE WORK. *The Journal of Collaborative Computing*, 10, 1-28.

CANNAERTS, C. (2009). MODELS OF/MODELS FOR ARCHITECTURE: PHYSICAL AND DIGITAL MODELLING IN EARLY DESIGN STAGES.

DONATH, D., & REGENBRECHT, H. (1996) USING VIRTUAL REALITY AIDED DESIGN TECHNIQUES FOR THREE DIMENSIONAL ARCHITECTURAL SKETCHING. *ACADIA, Tucson*, 201-212.

DUNN, N. (2007). THE ECOLOGY OF THE ARCHITECTURAL MODEL. Bern: Peter-Lang

DUZENLI, T., YILMAZ, S., & ALPAK, E. M. (2017). THE EFFECTS OF MODEL MAKING ON DESIGN AND LEARNING IN LANDSCAPE ARCHITECTURE EDUCATION. *Eurasian Journal of Educational Research*, 70, 121-134.

SPANKLE, R. (2012). İÇ MEKAN ÇİZİMİ VE SUNUMU. *İstanbul: Literatür Yayınları*. FARRELLY, L. (2007). THE FUNDAMENTALS OF ARCHITECTURE, AVA Publishing.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.470903

TEACHERS' PERCEPTIONS ON TEACHER ROLES IN PROJECT-BASED LEARNING.

Kymbat SMAKOVA

MA.,Suleyman Demirel University, Kazakhstan, kymbatsy@yahoo.com

Abstract

Kazakhstan is a young republic that has been developing its policies and institutions with the aim of integrating into the modern world. Owing to the recent reforms in education, the English language has received a significant role in the implementation of state policy of multilingual education. Thus, the central responsibility rests within the ELT teachers, who are expected to be models of teaching languages to contribute to the achievement of goals concerning the state language policies. Project Based Learning has become widely used as a constructive, learner-centered teaching approach that engages learners in meaningful authentic tasks, based on real community issues which involve learners to develop student-driven questions, content and life-enhancing skills. This study aims to describe a detailed account of teacher perceptions about the significant roles that they are required to play at different stages of the PBL process. In particular, the researcher analyzed the teachers' roles in the perceptions of PBL teachers as the participants in Kazakhstani Multilingual Schools. Therefore, the researcher explored the essential duties and key strategies of PBL teachers to create a student-centered learning environment while sustaining learners' interests and involvement in the project. The study follows an interpretive research paradigm and a qualitative approach. The goal of this study was to collect data on teachers' perceptions on PBL Teacher Roles in order to shed light on current situation at schools, regarding the teachers' readiness to adopt the roles of PBL environment, their compatibility, attitude and integration with *PBL Teacher Roles*. This study shows that the teacher roles, as participant teachers view them, are compatible with PBL environments. Besides that, teachers mostly perceive their own roles as facilitators, feedback providers and counselor-advisors. Most participants clearly emphasized the value of 21st century skills; especially the critical thinking, problem solving and self-management, which were among the aims for a PBL teacher. The findings from the study should contribute to improve conditions and overcome challenges for

Key words: Project-Based Learning, teachers' perceptions, teacher roles

1. INTRODUCTION

Kazakhstan is a young republic that has been developing its recent policies in multilingual education, particularly a Cultural Project "Trinity of Languages", which was initially proposed by the president, N.Nazarbayev in 2007. Owing to the recent reforms in education, the English language has received a significant role in the implementation of state policy of multilingual education. Thus, the central responsibility rests within the ELT teachers, who are expected to be models of teaching languages to contribute to the achievement of goals concerning the state language policies. It is important for a language teacher today to realize the relevance of the "student-centered, hands-on, practical and flexible approach" (Shank and Cleary, 1994), and the worldwide demand for Communicative Language Teaching which helps to understand the language in context and to use it effectively in situations outside the classroom." (P. Robertson, R. Nunn, 2007) The changes that have been occurring in the world directly refers to education, and it has become a challenge to follow the changes with a prescribed curriculum. The standard testing system and cramming the grammar and vocabulary fail to keep abreast with the

“21st century requirements”. Consequently, the changes and the requirements should be taken into consideration and included in the curriculum.

What is the best way to teach how to acquire vocabulary? How can one develop public speaking skills and fix his or her grammar knowledge? What pedagogical approach can be applied to develop collaborative work with peers and keep abreast of the 21st century demands? One can learn something better when he or she is interested in it, when she or he feels it, touches it, does it and cares about it. The knowledge and understanding comes from “doing” (J.Thomas, 2000). Therefore, one of the ways to engage students into the learning process of the target language is Project Based Learning where the main principle is “We use English to learn”.

2. LITERATURE REVIEW

2.1 Historical Background of Project-Based Learning (PBL)

The term “project” has a long history in education. Project Based Learning was first conceived by John Dewey and his student W. Kilpatrick. John Dewey, an American psychologist and educational reformer, is believed to be the father of the project based approach. He focuses on a child-centered education and the integration of real-life situations into school environment by connecting “school with life, making it, for a child, a residence where it learns directly through life, instead of school being just a classroom where a child is given tasks, a school should be a place where a child would really live.” (Dewey, 1904: 20, 51). Thus, a learner’s engagement with life-enhanced skills through a project work gets them to the acquisition of essential knowledge.

Project Based Learning is also reflected in Vygotskian viewpoint. Lev Vygotsky (1896-1934), a Russian cognitive psychologist, theorizes that “learning occurs through social interaction and environment that encourages individuals to develop cognitive challenges; he strongly believes that community plays a central role in the process of “making meaning.” (Vygotsky, 1987; Wertsch, 1985).

2.2 Project- Based Learning as a Contemporary Approach in Education

Project based learning has been given a highest priority in the strategies of educational institutions such as Buck Institute for Education. It is a nonprofit research organization that offers PBL instructional practices and professional development on how PBL supports and masters 21st century skills. The following quote on their website clearly defines the PBL and its current significance:

“Project Based Learning is an instructional strategy that enables students to learn meaningful content and practice skills needed for 21st century success. If we are serious about reaching 21st century educational goals, Project Based Learning must be at the center of 21st century instruction”.

Buck Institute for Education also emphasizes the benefits of PBL for students, as follows:

- academic achievement
- 21st century competences (personal and social responsibility, teamwork, problem solving, planning, critical thinking, and creativity, strong communication skills, research gathering, information synthesizing, cross-cultural understanding, visualizing and decision making, time management, utilizing high-tech tools)
- equity
- motivation
- teacher satisfaction(BIE 2013)

Project-based learning is also defined as an educational model: “Project-based instruction is an authentic instructional model or strategy in which students plan, implement, and evaluate projects that have real-world applications beyond the classroom “ (Blank, 1997; Dickinson, et al, 1998; Harwell, 1997). Holm (2011) defined PBL as “student-centered instruction that occurs over an extended time period, during which students select, plan, investigate and produce a product, presentation or performance that answers a real-world question or responds to an authentic challenge” (Holm 2011, p. 1). Moreover, PBL is “a systematic teaching method that engages students in learning knowledge and skills through an extended inquiry process structured around complex, authentic questions and carefully designed products and tasks” (Markham et al. 2003, p. 4).

Summarizing all above considerations, Project Based Learning is defined as a constructive, learner-centered teaching approach that engages learners in a meaningful authentic tasks, based on real community issues which involve learners to develop student-driven questions, content and life-enhancing skills.

2.3 Project-Based Language Learning (PBL)

The growing popularity of the concept “project” has become one of the essential elements in teaching natural sciences and humanities, including second and foreign language teaching (Fried-Booth 1986; Stoller 2006). Fried-Booth (1986) believes that projects engage L2 learners with the opportunities to develop their skills in the target language by interacting and communicating with peers and native speakers in authentic contexts. According to Stoller (2006), Language Projects allow students to develop

their own autonomy in setting their not only language learning goals, but content learning goals and related skills as well. The essence of PBL is that the “language projects are authentic, not simulated language situations”(Dooly, 2012). For PBL educators, authenticity is one of the purposeful factors in teaching and learning languages.

Project learning is a collaborative approach to teaching and learning in which learners are placed in situations where they use authentic language to accomplish particular objectives. As part of the process, learners plan, work on complex tasks, and assess their performance and progress. A project is designed around issues, questions, or needs identified by the learners. (AEEP/REEP1997: 6)

2.4 Teacher's Role in Project Based Learning

PBL is a way of learning, where both students and teachers discover more and new while learning through “doing”. Rather than look at the child as “an empty vessel to be filled”, the teacher's role in PBL is to focus on the process of learning and create the active environment, where students get their knowledge by “self natural way” and are empowered with responsibility for their own education.

Project-based Learning Handbook(2003), which was designed by Buck Institute defines teacher's role as follows: "At the heart of successful PBL is teacher's ability to support and direct students. This requires instructional, organizational, interpersonal and communication skills, as well as the ability to define the agenda for the class and push a project through to a successful conclusion. It also includes being sensitive to the fact that students finish work at different rates, with different abilities, aptitudes, and learning styles." (www.bie.org).

The main features of PBL teacher are clearly described by Simon Haines:

“Initially, the teacher should arouse interest and elicit students' ideas for the thematic direction, methods of working, timetable, suitable end product and resource implications. During the project, the teacher should take on the role of facilitator, which involves becoming a source of ideas and advice, a referee helping to resolve arguments or disagreements, chairperson during groups' reports to the whole class. Finally, teacher's functions are related to efficient organization of displays and productions. His/her role is one of organizer and evaluator”. (Haines, 1989: 4, as cited in Rousova,2008).

Therefore, the teacher's role is divided into three stages:

- Pre-project stage – the teacher as a knower,
- While project stage – the teacher as a consultant, monitor, a facilitator or a co-learner
- Post-project stage – the teacher plays the role of an organizer and evaluator.

Obviously, the role of the teacher in project -based learning is multifarious one: a facilitator, coach, partner, guide, role of a co-learner and a peer of the students – “there are many hats to shuffle and not much opportunity to get board.” (M. Simkins, 2002). Consequently, a teacher makes a considerable impact on students' educational experiences, thus, is a mediator in students' learning process. Being a mediator involves building the bridges between their gaps. According to the Vygotskian concept,(as cited in Behroozizad et.al., 2012) of teacher mediation, “the teacher is not the person who knows-it-all and transmits knowledge, but rather a facilitator that helps students to construct their own knowledge and invite them to be active participants in their learning process.” (H.Guerro, 2007) Vygotsky defines the teacher as the person who is able to recognize learner's zone of proximal development (ZPD). Vygotsky (1978: 86) defines ZPD as “the distance between the actual development level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers”. With an adult support, the learners are able to accomplish challenging tasks rather that they are without assistance, that is “what a child can do with assistance today she will be able to do by herself tomorrow” (Vygotsky 1978, p. 87).This is possible through facilitating, guiding, coaching and mediating.

Although, the teachers who experience project based learning find PBL a challenge, they know that it is a rewarding experience. “Your challenge to yourself will pay off in enhanced student learning and your own satisfaction as a teacher.” (M. Simkins, 2002). When students display their constructed knowledge to the audience through project work, they are not the only ones who benefit from the interaction with a larger audience. Teachers, also, find it beneficial as from pedagogical point of view and from social point as well, teachers get support and encouragement from school staff and content experts.

3. METHODOLOGY

3.1 Data Collection

This study aims to describe a detailed account of teacher perceptions about the significant roles that they are required to play at different stages of the PBL process. In particular, the researcher intends to analyze the teachers' roles in the perceptions of PBL teachers as the participants. Therefore, the researcher explores the essential duties and key strategies of PBL teachers to create a student-centered learning environment while sustaining learners' interests and involvement in the project.

3.1.1 Research Questions

This study seeks answers to the following research questions:

1. Which *Teacher Roles* are currently dominant at Kazakhstani Multilingual schools?

Participants' responses are assumed to reveal the difference of these roles from the teacher roles in a PBL environment as described in the literature review.

2. What are the EFL teachers' perceptions of teacher roles in PBL?

The answers can indicate both how similar the participants' conception of PBL to the one described in the literature review and what significant issues (of opportunities and challenges) emerge when teachers attempt to implement the PBL process.

3.1.2 Instrumentation

This study follows an interpretive research paradigm and a qualitative approach. Cohen et al (2007) describes the qualitative or interpretive method, as he advocates to the researcher to 'get inside the person and understand from within' (p.21). Namely, the researcher "seeks to gain an insight into the subjective domain of the participants" (Siwatu, 2011). Since the purpose of the study is to analyze the context and insight of the teachers' perceptions, the research method used in the research "must enable you to answer your research questions, and also to deal with plausible validity threats to these answers." (Maxwell, 2008, p.216).

Considering the PBL teachers as the participants, the current study assumes that the participant responses will reveal how modern EFL teachers adapt into the new roles enforced by the PBL approach and its implemented version in Kazakhstan. It can also be predicted that adopting the teacher roles compatible with a PBL approach is likely to be quite challenging in our cultural context where teachers are traditionally expected to hold the single authority to decide about anything during the learning-teaching process. Therefore, a questionnaire designed with open-ended questions is utilized as the research instrument to collect the qualitative data. In other words, this study employs a survey which is designed for EFL teachers at secondary multilingual schools. Participants were interviewed and requested to complete the online questionnaire. E-mail correspondence and "SurveyMonkey" were the means of access to the questionnaire, which contained certain demographic questions about their background and 14 items that denote common teacher roles for participants to rate on a Likert scale, and open-ended questions about how they view PBL teacher roles. The open-ended items of the questionnaire allow participants to express their views freely without any leading influence from the researcher. This kind of tool provides the researcher with valuable data in written form, which does not require further transcription and which, therefore, is quiet easy to analyze.

3.1.3 Participants

Participants are 25 teachers of English from five different multilingual schools in Kazakhstan. These teachers come from different background of age, location and teaching experience. They complete a questionnaire, which consists of open-ended questions about the roles and functions of the language teacher at different stages of the PBL process. Whatever the feedback and responses are, by ensuring anonymity, the participants are expected to answer honestly.

3.2 Data Analysis

This study was aimed at collecting data on teachers' perceptions on PBL Teacher Roles in order to shed light on current situation at schools, regarding the teachers' readiness to adopt the roles of PBL environment, their compatibility, attitude and integration with *PBL Teacher Roles*.

This section discusses the data from the questionnaire and interview. It will cover the overall results of teachers' perceptions about *PBL Teacher Roles*. An interpretation of the data may lead to reveal the current situation and degree of school environment and teachers 'integrity with *PBL Teacher Roles*.

The questionnaire was comprised of three different question types to elicit the teachers' perceptions of teacher roles in PBL environment.

The participants were required:

1) To answer the demographic questions.

The access to demographic information may provide the researcher to see if participants' age, teaching experience and PBL experience has any influence on their perceptions about *PBL Teacher Roles*.

2) To rate 14 items that denote common teacher roles on a Likert scale according to their dominance currently at their schools.

The 14 items of teacher roles were drawn out of the literature review, particularly based on the research-oriented guidelines to implement PBL available on the official website of the Buck Institute (www.bie.org) and Jeremy Harmer's descriptions of teacher roles (1983).

These items include teacher roles in both PBL and non-PBL environment and the questionnaire does not highlight if an item complies with PBL environment in order to elicit the participant view reliably by avoiding prestige bias.

3) To answer the open-ended questions and write their personal attitudes towards *PBL Teacher Roles* and how compatible they are with these roles.

3.3 Findings of the Questionnaire

The first section shows us the background picture of the participants to better understand and interpret the responses, which might ultimately help answer the research questions. The demographic questions

aim to find out if participants' age, teaching experience and PBL experience has any influence on their perceptions about *PBL Teacher Roles*. Table 1 shows the demographic information about the respondents.

Table 1 represents the age, years' experience and how many of the participants are experienced in implementing PBL approach.

Most of the teachers responding to the questionnaire were at the age of 26-36 (18), which was quite higher than the other age groups 20-25 (3) and 46-55 (2). By far, the range of participants at the age of 36-45 and 56+ was no more than 1 teacher.

Table 1. Respondents' Demographic Background.

Respondents' Demographic Background					
PARTICIPANTS		TEACHING EXPERIENCE		PBL EXPERIENCE	
Age group	Number	Years	Number	Types of PBL	Number
26-30	18	1-5 years	19	Class PBL	20
20-25	3	6-10 years	2	Team PBL	13
46-55	2	30 years or more	2	Whole-School PBL	8
36-45	1	11-15 years	1	* Some teachers have practiced more than one type of PBL	
56+	1	16-20 years	1		
		26-30 years	0		

As for teaching experience, the greatest difference of years' experience is observed in the participants who have been teaching for 1-5 years (19) in comparing to the participants who have been teaching for more than 30 years (2). All other three categories of years' experience deviate by no more than 1 participant and there are no participants who have been teaching for more than 25 years (0).

Beyond the background questions, the participants were also required to indicate the type of PBL they are experienced in. In order to collect the data on this question, the definition of Project -Based Learning was provided.

The researcher expected from the participants to be aware of PBL, as the research focus of the study were leading multilingual schools in Kazakhstan. However, what was not known was the type of the projects they were engaged with and whether their PBL experience influences on their perception.

The third column in Table 1 displays that most teachers (20) participated in the Class PBL.

This response was closely followed by Team PBL (13) and Whole school PBL experience (8) consequently.

Thus, the demographics of age, years' experience and PBL experience show that, even though the majority of the participants were at young age and had little teaching experience, all of them were aware of Project-based Learning and implemented it at their schools.

The second part of the questionnaire carries data that were collected via the Likert scale. Respondents were asked to rate 14 items that denote common teacher roles to describe how dominant they were as currently realized at their schools. The questionnaire does not indicate if a teacher role complies with the PBL environment at this stage. The data from this part of the questionnaire, therefore, provided answers to the first research question of this study, which seeks to explore if selected schools had conditions for teachers to implement a PBL approach and environment in the perceptions of their EFL staff.

The rationale for the concept of 'teacher role' is validated by the fact that Project Based learning involves multifarious teacher roles. Simkins states an advantage of these roles by quoting that "there are many hats to shuffle and not much opportunity to get bored." (M. Simkins, 2002). On the other hand, teachers who implement Project-Based Learning "honed in on the role of the teacher as a most pivotal point in the success of a PBL classroom". (Michelle Berkeley, 2017)

Therefore, the selected items of 14 common teacher roles were identified as the following:

- Selected Common EFL Teacher Roles

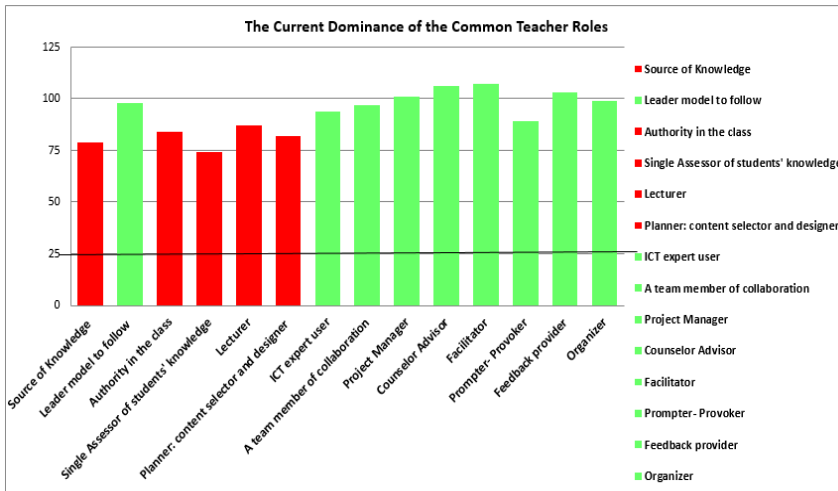
1. Source of knowledge,
2. Leader, model (whose language) to follow,
3. Authority in the class (source of decisions),
4. Single assessor of students' knowledge and skills,
5. Lecturer,
6. Planner: content and materials selector and designer,
7. ICT expert user,
8. A team member of collaboration,
9. Project manager,

10. Counselor-Advisor,
11. Facilitator,
12. Prompter-Provoker-Initiator,
13. Reflector-feedback provider,
14. Organizer.

Initially, the first six questions were encoded to represent mainly the teacher roles in traditional approaches whereas the rest are the teacher roles encouraged in contemporary approaches including the PBL. However, these labels are not absolute and stable as PBL promotes the use of pragmatic motives to adopt a teacher role depending on the learning objectives. Therefore, while interpreting participant responses to identify dominant roles it was necessary to check the mindset that underlie the particular response to see if the teacher-respondent referred to a PBL-compatible teacher role, or not. Later when the analysis started, the responses showed that item 2 (teacher as a leader and a model to follow) was conceptualized the teacher as someone whose personality is a model rather than the language s/he used. Thus, this item was also considered to be a PBL compatible one in the end. Table 2 below presents the data about the dominance of common teacher roles. The bars that are colored in green represent PBL teacher roles and those in red represent non-PBL teacher roles.

PBL teacher roles are similarly dominant. They are actually more dominant than non-PBL teacher roles if compared. The most dominant roles are counselor-advisor, facilitator and feedback provider. Even though, the rate of non-PBL teacher roles are less dominant, it is still high, which is not acceptable in PBL environment.

Table 2. The Current Dominance of the Common Teacher Roles at the schools.



Thus, the schools tend to welcome PBL teacher roles in general, although there seems to be some confusion over what not to expect from PBL teachers. However, there are still prominent teacher roles such as source of knowledge, authority in the class, single assessor, which are not acceptable in PBL environment.

The third part of the questionnaire consists of open-ended questions. Participants were required to write their own opinions that indicate their perceptions for and attitudes to the same teacher roles which were mentioned in the second part. The data from this part of the questionnaire include answers to the second research question of this study, which was intended to investigate EFL teachers' perceptions of teacher roles in PBL. This provides evidence for the level of teacher awareness on the recently emerging roles of teachers for the implementation of a PBL approach. In other words, it reveals how ready the EFL staff is. To analyze the qualitative data collected with the third part of the questionnaire, it was necessary to refer to the conventions and methods of qualitative data analysis.

One common procedure in order to achieve the quality of the qualitative data is content analysis, a process by which the "many words of texts are classified into fewer categories" (Weber,1990:15) (cited in Cohen, 2011). The goal is to reduce the material in different ways. (Flick,1998:192, in Cohen p. 559). One of the major ways of qualitative data analysis is coding, which is defined by Kerlinger (1970) as the translation of question responses and respondent information to specific categories for the purpose of analysis.

In the case of current study, first the data from the open-ended section were reviewed. Then, a process described as an analytic coding was implemented. Analytic coding makes data "more interpretive" (Cohen,2011). This process helped the researcher to reduce the data for the potential link between the study's theoretical framework and the coded data.

In this study, the qualitative data analysis were realized by using the following strategies:

Based on the essentials of a PBL course in literature review, **a chart** is prepared to compare and contrast between *PBL teachers' and non-PBL teachers' roles* in terms of qualities and functions in an EFL course. Participant responses to the questionnaire are checked *to identify their perceptions of teacher roles in PBL*. Their responses are first categorized to represent positive versus negative attitudes, teacher-centered versus student-centered descriptions, and then matched with relevant items in the chart. (See Table 3). Therefore, in agreement with selected literature, the data were categorized and coded as Cmpt. for compatible attitudes with PBL environment and Non-Cmpt. for non-compatible ones. Also, the relevant teacher roles selected for the second part of the questionnaire were used to set criteria to interpret answers to open-ended questions. The participants used a variety of expressions to describe their perceptions towards the teacher roles.

In the end, most of the responses tended to be positive and compatible with PBL, which indicated that the participants were aware of PBL and its implications on their responsibilities. The general view of participants' perceptions have been summarized and represented with a chart (See Table 3).

The green-colored bars in Table 3 demonstrate the compatible attitudes, whereas the red ones indicate the conflicting beliefs about the teacher roles in a PBL environment. Once the summary chart was developed, the interpretation suggested that the participants' personal attitudes were quite positive and acceptable for a PBL environment, and the catchy phrases emphasized the readiness of the teachers to adopt *PBL Teacher Roles*. In general, teachers are aware of the new roles assumed by PBL teaching environment relying on the participants' perceptions presented in the amount of the coded data. However, there was a role which the participants expressed that they needed was not one to comply with a PBL approach. It shows how difficult to change some perceptions considered as essentials, which probably were the impact of the wider contextual culture of education. Therefore, participants did not give up the role of **an authority** in the class, which indicates a challenge to set up a PBL environment. Here are some extracts from the data that proved the existence of this challenge:

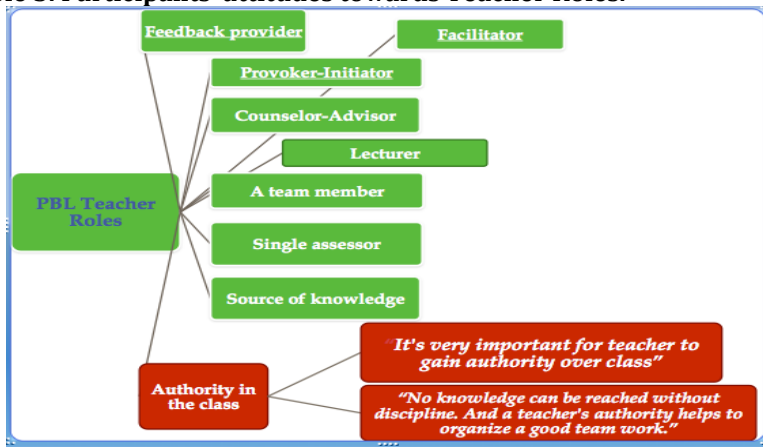
Participant Responses about the Teacher Role as an Authority in the Class

Participant F: *"No knowledge can be reached without discipline. And a teacher's authority helps to organize a good team work."*

Participant H: *"We tend to dominate more rather than let students decide for themselves."*

Participant D: *"It's very important for teacher to gain authority over class"*

Table 3. Participants' attitudes towards Teacher Roles.



3.2 Findings of the Interview

The semi-structural interviews conducted with PBL teachers provided qualitative data. Particular details about the difficulties and facilities, challenges and opportunities were noted to diagnose the current implementation of PBL according to teachers. Project management strategies that help learners to identify the teacher's role and comply with it were underlined to make a list of tips for other PBL teachers.

The interviews also contributed to the study by using triangulation strategy. In order to make sure the reliability and validity of the data, the strategy of triangulation was employed. Triangulation is defined as the use of two or more methods of data collection. (Cohen,2011). Triangulation is a powerful way of demonstrating concurrent validity, particularly in qualitative research (Compell and Fiske, 1959, in Cohen p. 428). Thus, the interviews were conducted, as it " allows for greater depth than is the case with other methods of data collection."(Borg,1963, in Cohen p.428)

The interviews were semi-structured, with a set of pre-selected approximate questions. The questions were designed to delve deeper into integrity with PBL teacher roles. Cannel and Kahn (1968, cited in Cohen, 2011, p.411), define the research interview as " a two-person conversation initiated by the interviewer for the specific purpose of obtaining research-relevant information, and focused by him on content specified by research objectives of systematic description, prediction, or explanation".

The interviews were audio-recorded. The audio-recorded data were repeatedly reviewed, synchronized with the open-ended question responses in the questionnaire. Once the interview data were summarized, the possible similarities between the interviews and questionnaire were identified in the same way.

The audio data were reviewed, transcribed and separated into the key messages/chunks. This process is described as immersion (Brenner *et al.*, 1985). Immersion is one of the steps to undertake a content analysis of open-ended data. The immersed data were also coded as asCmpt. for compatible attitudes with PBL environment and Non-Cmpt. for non-compatible ones.

The interview data provided the supportive evidence confirming the positive tendency and readiness to adopt PBL teacher roles. Moreover, most of the teachers enthusiastically mentioned that PBL teacher roles should be performed not only in PBL environment but in non-PBL as well:

- A Sample of the Data that Highlight the Role of the Environment to Implement PBL

“Teachers’ role in PBL and non-PBL environment shouldn’t differ much. Because our crucial role is to stimulate research skills, to get interested, to develop critical thinking skills, to teach students to analyze as in PBL and traditional teaching process.”

According to the participants’ perceptions and amount of the coded data, teachers are aware of the new roles assumed by PBL teaching environment.

Their personal attitudes were much more positive and acceptable in PBL environment and emphasize the readiness of the teachers to integrate with PBL Teacher Roles.

4. CONCLUSION

Drawing on the theory Project Based Learning is defined as a constructive, learner-centered teaching approach that engages learners in a meaningful authentic tasks, based on real community issues which involve learners to develop student-driven questions, content and life-enhancing skills.

The central responsibility to guide learners throughout the learning process is entrusted to teachers, who shift from “sage-on-the stage” to “guide-on-the-side” (Nation, 2006: 109). The aim of the study was to discover the teachers’ readiness to adopt and shift non-PBL teacher roles to PBL teacher roles.

In conclusion, the study shows that the teachers have more positive and compatible perceptions rather than Non Compatible ones about Teacher Roles in PBL environment. Concerning the teacher roles, the study revealed that teachers mostly perceive their own roles as facilitators, feedback providers and counselor-advisor. Participants clearly emphasized the value of 21st century skills. It was also found that a positive atmosphere for PBL teachers is available in their schools.

Despite a considerable progress for possible implementation of PBL, it is still quite challenging since teachers still struggle to play a leading role in the classroom. They may not yet be ready for a student-centered approach in a society with a hierarchical culture. According to the result of the study, the teachers have *more positive and compatible* perceptions rather than non-compatible ones about the teacher roles in PBL environments.

REFERENCES

Arlington Education and Employment Program (AEEP/REEP). 1997. *Project-based learning and assessment*.

A resource manual for teachers. Eric Document Reproduction Service No.ED442306. Arlington: Arlington Public Schools.

Berkeley, (2017) *The Role of the Teacher in High-Quality PBL* <http://www.gettingsmart.com/2017/04/role-teacher-student-centered-learning/>

Blank, (1997); Dickinson, et al, (1998); Harwell, (1997). *Project based Learning*. Available from (<http://oakgrove-tech.wikispaces.com/Project-Based+Learning>)

Brenner, M., Brown, J. and Canter, D. (1985) *The Research Interview*. London: Academic Press.

Buck Institute for Education. 2003. *Project based learning handbook. A guide to standards- focused project based learning for middle and high school teachers*, 2nd ed. Hong Kong: Quinn Essentials Books & Printing, Inc.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.R.B. (2007). *Research Methods in Education* (6th ed.). New York: Routledge.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K.R.B. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York// Macmillan.- [SEP]

Dewey J. (1932). *Democracy and Education*.// J. Laichter. [SEP]

Dewey J. (1904). *School and Society*.// J. Laichter.

Frank, M., & Barzilai, A. (2004). *Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre service science and technology teachers*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 29(1), 41-61.

Fried-Booth, D.L. (1986). *Project work*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Fried-Booth, D.L. 2002. *Project work*, 2nd ed. Oxford: Oxford University Press [SEP]

Guerrero C.H. (2007) [SEP] *Applications of Vygotskyan Concept of Mediation in SLA*. *Colomb. Appl. Linguist. J. no.9 Bogotá Jan./Dec.*

Haines, S. (1989): *Projects for EFL Classroom*// (Resource Material for Teachers). Thomas Nelson and Sons . -. ISBN 0-17-555736-5. [SEP]

Hamer, J. (1983) *The Practice of English Language Teaching*. Longman.

Hedge, (1993) *Project-Based Second and Foreign Language Education*. (cited in Gulbahar H. Beckett, Paul Chamness Miller (2006) University of Cincinnati)

Holm M. (2011) *Project-based instruction: a review of the literature on effectiveness in Prekindergarten through 12th grade classrooms*. In *SightRivierAcad J.* 2011;7(2):1-13.

Kerlinger, F.N. (1970) *Foundation of Behavioral Research*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Kilpatrick, W.H. (1918). *The project method*. *Teachers College Record*, 19,319- 335.

Markham T, Larmer J, Ravitz J. *Project based learning handbook: a guide to standards-focused project based learning for middle and high school teachers*. Novato: Buck Institute for Education; 2003.

Maxwell, J.A. (2008). *Designing a Qualitative Study*. Retrieved http://www.sagepub.com/upm-data/23772_ch7.pdf

Nation, M. L. (2008) '*Project-Based Learning for Sustainable Development*'. *Journal of Geography*, 107 (3). pp 102-111.

Nazarbayev N. (2007) *The «Kazakhstan-2030» Strategy at a New Stage of Development of Kazakhstan30 Major Directions of Domestic and Foreign Policy of Kazakhstan*. <http://mfa.gov.kz/en/consuldubai/content-view/kazakhstan-respublikasyny-prezidenti-nazarbaevty-kazakistan-halkyna-zoldauy-2007-zylgy-28-akpan>

Robertson, P. Nunn, R. (2007) *The study of second language acquisition in the Asian context*.

Shank, R. C. & Cleary, C. (1994). *Engines for education*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Simkins. M. (2002) *Increasing Student Learning Through Multimedia Projects*. http://www.ascd.org/publications/books/102112/chapters/What_Is_Project_Based_Multimedia_Learning%20%A2.aspx

Siwatu, K.O. (2011). *Pre-service teachers' culturally responsive teaching self-efficacy-forming experiences: a mixed methods study*. *The Journal of Educational Research*, 104(5), 360-369. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2010.487081>

Stoller, F.L. 2006. *Establishing a theoretical foundation for project-based learning in second and foreign language contexts*. In *Project-based second and foreign language education. Past, present, and future*, ed. G.H. Beckett and P. Chamness Miller, 19-40. Charlotte: Information Age Publishing.

ICES-2018 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildirileri

Thomas, J. W. (2000) *A Review Of Research on Project-Based Learning*.

http://www.bie.org/research/study/review_of_project_based_learning_2000

Vygotsky, L. 1978. *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1987). *The collected works of L. S. Vygotsky: Volume1, problems of general psychology*.

New

York: Plenum Press.

Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.470933

**DERNEKLERİN KURULUŞ YÖNETİM VE FAALİYET ALANLARINDA
KADINLARIN ROLLERİNE İLİŞKİN SOSYOLOJİK BİR DEĞERLENDİRME**
Dr.Öğr.Gr. Melda Medine GÜLEÇ¹

Özet

Sivil toplum kuruluşları, toplumsal sorunlara ilgi duyan ve bir toplumda demokrasinin önemli göstergelerinden biri olan yasal örgütlenmelerdir. Gönüllülük esasına dayalı olarak kurulan ve faaliyet gösteren bu türden yapılanmalar maddi kazanım gözetmemektedirler. Ülkemizdeki sivil toplum kuruluşlarının hükümete olan etkisi ve gücü, gelişmiş ülkelerde kurulan ve faaliyet gösteren STK'ların seviyesinde değildir. Dünyanın demokratik ve ekonomik anlamda gelişmiş ülkelerinde STK algısına uygun bizde çok az sayıda çevre örgütü ve iş adamı derneği vardır. TEMA, TÜSİAD ve MÜSİAD bunlara örnek olarak verilebilir. Bunların dışındakiler genelde güçsüz finansal yapıya sahiptir. Günümüz dünyasında yaşanan durumların simgesel ismi olan küreselleşmenin en temel saç ayaklarından birini sivil yapılanmalar oluşturmaktadır. Sivil yapılanmanın ve yapılanma içinde kadınların rolünün ve etkisinin, dünyanın yeniden tasarlanmasındaki önemli rolü, bu çalışmada, dernek kurma ve faaliyette bulunma konusunu kadın üyeler ve kadın yöneticiler özelinde ele almamızın nedeni olmuştur. Konu ile ilgili olarak, Bursa ili örneğinde istatistiksel verilere yer verilmiştir. Bursa İl Dernekler Müdürlüğü'nün resmi ve güncel istatistiklerine dayalı betimsel bir analiz yapılmıştır. Çalışmada, metot olarak, teorik analiz yöntemi ve mülakat yöntemi kullanılmıştır. Dernekler ziyaret edilmiş ve faaliyetler hakkında yönetici ve üyelerle görüşme yapılmıştır. Materyal olarak dünyada ve Türkiye'de çıkarılmış kitap ve makaleler kullanılmıştır. Çalışma ile Bursa'daki "sivil topoğrafyada" kadınların varlığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Çalışma, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde sivil toplum kavramı; ikinci bölümde sivil toplum kuruluşları ve Türkiye'deki durum; üçüncü bölümde ise Bursa'daki derneklerde nitelik ve nicelik bakımından kadın varlığı/oluşumu ele alınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Dernek, kadın, toplumsal faaliyet, liderlik.

**A SOCIOLOGICAL EVALUATION OF WOMEN'S ROLES IN THE FIELD OF
ESTABLISHMENT MANAGEMENT AND ACTIVITY OF ASSOCIATIONS**

Abstract

Non-governmental organizations are legal organizations that are interested in social problems and are one of the important indicators of democracy in a society. Such structures that are established and operating on a voluntary basis do not consider material gain. The impact and power of the non-governmental organizations in our country on the government is not at the level of NGOs established and operating in developed countries. We have very few environmental organizations and businessmen's associations in accordance with the perception of NGO in the democratic and economically developed countries of the World. TEMA, TÜSİAD and MUSIAD can be given as an example. Other than these, they generally have a weak financial structure. In this study, the presence of women in the "civilian topography" in Bursa was tried to be revealed. A descriptive analysis was carried out based on the official and current statistics of Bursa Provincial Directorate of Associations. Accordingly, since 2000, the behaviors of women in establishing and managing associations and the status of the activities of these associations has been assessed from a sociological point of view.

Keywords: Association, Woman, Social Activity, Leadership

¹ Uludağ Üniversitesi, Türkiye, sosyologmelda@gmail.com, ORCID ID:0000-0003-3210-5942

GİRİŞ

Sivil örgütlenmenin temelinde, birlikte bir şeyler başarma duygusu, arkadaşlık, gönüllülük ve kolektiflik gibi etkenler vardır. Sivil toplum sinerji ve güç birliği duygusunu içerir. Bu bakımdan, sivil toplum, bir birlikteliği, gönüllülüğü ve dayanışmayı temsil eder (Keyman, 2004: 2-3). Bu sebeple, bu tür kuruluşlar kadrolarını oluştururken, büyük oranda, faydacı ve paracı olmaktan çok dayanışmacı, gönüllü ve idealist çalışma yapabilecek insanları tercih etmektedirler (Werker-Ahmed, 2007: 7).

Günümüzde sivil toplum olgusu, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik hayatın bütün yönleri ile ilgilenen kapsayıcı ve çok yönlü bir alana sahiptir. Bu sebeple, kişilerin, toplulukların ya da kurumların olayları daha iyi algılayabilmek için, sivil örgütlenmeleri dikkate alması gerekmektedir. Bu gereklilik sosyolojik analizlerde bulunmak için de geçerlidir. Dünyadaki yeni gerçekler (Drucker, 2000), sivil toplum örgütlerinin; finans kuruluşları, çok uluslu şirketler ve medya ile beraber en önemli güç kaynaklarından biri olduğunu ortaya koymaktadır (Canbolat, 2002: 9). Öyle ki, günümüzde, sivil toplum örgütleri, iktidarları belirleyecek ve hatta onların devamlılığını sağlayacak faktörlerden biri olarak rol oynamaktadırlar. Bu gerçekten dolayı, resmi ve gayri resmi platformlarda daha fazla ciddiye alınmaktadırlar. (Talas, 2011: 388). Sivil toplum kuruluşları için, demokratik, katılımcı, kimlikleri tanıyıcı, fikirleri konuşurup müzakere ettirici bir dünyanın teminatı ve toplumsal hayatta çok önemli rol ve işlevlere sahip örgütlenmelerdir diyebiliriz.

1- Sivil Toplum Kavramı

“Sivil” sözcüğü, Latince “civis” kökünden türetilmiştir ve “yurttaş veya kenttaş” anlamına gelir. “Sivil toplum” ise, Fransızcadaki “société civile”den gelmektedir (Güneş, 2004: 1). Sivil kelimesi, aslında, vatandaş ya da vatandaşlık kelimesi ile eş anlamlıdır. Bir bakıma buradaki anlamıyla, sivil toplum, yurttaşlar toplumu olmaktadır (Ercan, 2002: 75). Sivil toplum kavramını ilk kez Adam Ferguson 1767’de “Sivil Toplumun Tarihi Üzerine Bir Deneme” adlı çalışmasında kullanmıştır. Aslan’a göre sivil toplum, en genel anlamıyla devletle aile arasında, gönüllü, kendi kendini yaratan, kendi ayakları üzerinde duran, hukuksal bir düzenle ya da bir ortak değerler kümesiyle sınırlı, devletten özerk, örgütlü toplumsal yaşam alanı olarak tanımlanmaktadır (2010: 261).

Günümüzde sivil toplum karmaşık, farklı özellikleri olan, dönemsel, bölgesel, kültürel, politik ve ihtiyaca göre tanımları olan bir olgudur. Herkesin kabul ettiği ortak bir tanımı yoktur. Sivil toplum özellikleri konusunda bir ortaklaşma çabasının gelişmesi, tanımlamaya dönük adımlar olarak öne çıkmaktadır. Kadın, çocuk, dezavantajlı gruplar, haklar, kültür, ekonomi, politika, çevre, ihtiyaçlar, hizmetler, demokrasi, kamusal alan, sivil alanlar, kamu yararı, çoğulculuk, bağımsızlık, dayanışma, toplumsal bilinçlenme, katılım, güçlenme, şeffaflık ve kalkınma gibi kavramlar sivil toplumun tanımlanmasında öne çıkmaktadır. (Kadın ve Kadın STK’larının Güçlendirilmesi Projesi, 2010-2012: 6)

Sivil toplum ile ilgili yaklaşımları üç gruba ayırmak mümkündür. Birincisi, Larry Diamon’a ait olan ve sivil toplumu devletten ayrı olarak vatandaşın kendi özgür iradesiyle tesis edilmiş bir düzen olarak izah eden bir görüştür. İkincisi, Ernest Gellner’in yaklaşımıdır. Bu, daha geniş bir alanı içerisinde barındıran bir anlayıştır. Bu teze göre, sivil toplum, aile ya da birey ile devlet arasında mevcut olan boşluğu dolduran bir yapı olma özelliğine sahiptir. Sivil toplum, bu görüşe göre, daha çok sendikalar, siyasal partiler, dinsel örgütlenmeler, baskı grupları ve dernekler gibi ara kurumlardan oluşan bir sistem olmaktadır. Üçüncü örnek ise, sol liberal kesimden John Keane’nin yaklaşımıdır. Buna göre, sivil toplum, üyelerinin oluşturduğu devlet dışı faaliyetlerle, devlet kurumları üzerinde baskı ve denetim uygulayarak kendi kimliklerini koruyan ve dönüştüren örgütlenmelerdir (Çulhaoğlu, 2001: 32-33). Keane, İngiliz ve Amerikan siyasal düşüncesinde meydana gelen bir değişime dikkat çeker. On sekizinci yüzyılda tartışıldığı haliyle sivil toplum, artık despotizm ve onunla mücadele araçları bağlamında tartışılmaya başlanmıştır. Kavramın anlamlandırış biçimindeki, devletle ilişkisine istinaden ortaya çıkan bu tarihsel dönüşüm birçok sosyal bilimci tarafından vurgulanmıştır. Örneğin Bobbio bir çalışmasında sivil toplum kavramsallaştırmalarını, devlete referansla şu şekilde tasnif eder: Devlet-öncesi (pre-state), devlet-karşıtı (anti-state) ve devlet-sonrası (post-state). Kabaca, birincisi, henüz devlet olmama durumu ve onun önkoşulu olduğu durum olarak sivil topluma; ikincisi devletin bir antitezi, ona bir alternatif olarak sivil topluma; üçüncüsü de devletin çözülüşü ve sönümlenişinin koşulu olarak sivil topluma gönderme yapar (Yeğen, Mesut vd. 2010: 10).

2- Sivil Toplum Kuruluşları ve Türkiye’deki Durum

Türkçe’de STK olarak geçen söz konusu kavram, İngilizce non governmental organizations (NGOs)’daki anlamıyla katılım veya temsilen hükümete dâhil olmayan doğal ve yasal şahıslar tarafından

yaratılan hükümet dışı örgütler şeklinde ifade edilmektedir. Ancak, ABD’de STK, gönüllü kamu örgütleri (public voluntary organizations) şeklinde adlandırılmaktadır (Güneş, 2004: 1).

Farklı toplumsal sorunlar üzerinde çalışan ve giderek toplumda yaygınlaşıp önem kazanan STK’lar için, kavramsal bakımdan, şu ifadeler kullanılabilir: Sivil toplum kuruluşunun (STK) tanımı, gönüllü üyeliğe dayalı ve topluma hizmete ve siyaseti etkilemeye yönelik resmi olmayan örgütlenmeler olarak sadeleştirilebilir. Bu siyasi etkinin boyutları ise; küresel, uluslararası (AB), ulusal, bölgesel, yerel ve yakın çevre düzeyi (mahalle sorunları, iş yeri konuları, apartman yönetimi ...) şeklinde çok farklı olabilmektedir (AB Uyum Süreci ve STK’lar 2004: 35-36).

Sivil toplum kuruluşlarının işlevlerini ise şu şekilde sıralamak mümkündür (Güneş, 2004: 2):

1. Kamuoyu oluşturmak yolu ile bireylerin taleplerinin dile getirilmesine yardımcı olmak,
2. Çoğulcu toplum yapısının oluşumunu sağlamak suretiyle piyasadaki metalaşmaya ve egemen piyasa değerlerine karşı dengeleyici bir unsur olmak,
3. Kendi içlerinde oluşturdukları katılımcı ve çoğulcu bir kültürle beslenmiş ve aynı zamanda yönetim deneyimi de edinmiş bireylerin yetişmesini sağlamak,
4. Pilot projeler üretmek, bu projelere kaynak bulmak ya da bu projeleri uygulamaya geçirmek yoluyla eğitim, sosyal refah ve istihdam konularında hükümet politikalarına paralel ya da alternatif sorumluluklar alabilmek.

Lewis’e göre, çeşitleri bakımından STK’lar yerel, ulusal ve bölgesel düzeyde olmak üzere üç tiptir. Ayrıca, bulunduğu ülkeye göre de biçimlenebilecek olan STK’ların, hem geri kalmış “Güneyli” ülkelerde hem de zengin sanayileşmiş “Kuzeyli” ülkelerde politika tayin edicileri, eylemcileri ve araştırmacıları arasındaki görünüşü devamlı olarak gelişme kaydetmektedir. Bir anlamda, geri kalmış ülkelerde ve ileri ülkelerde olmak üzere de iki çeşit STK bulunmaktadır (2001: 1).

STK’ların fonksiyon ve çeşitlerinden başka bir de aktivitelere bakmak gerekmektedir. STK’ları var eden ve devamlılığını sağlayan faktörler aktiviteleridir. Aktivitesi olmayan STK’nın taban bulması ve doğal olarak da yaşaması mümkün değildir. STK’ları yaşatan aktiviteleri; halk sağlığı ve eğitimi aktiviteleri, sağlık krizlerini ortaya çıkarma, ortak sosyal problemler, çevre olayları, ekonomik değişkenler, gelişme ve ilerleme çalışmaları, kadın sorunları şeklinde gruplandırılabilir. Bu gruplardan halk sağlığı ve eğitimi ile ilgili olarak doğum kontrolü ve cinsellik, genel sağlık bilgisi, atıkları (evsel, tıbbi, sıvı vs.) elden çıkarma, su kullanımı, ası, gençlik rehberliği eğitimleri gibi etkinlik çeşitleri olmaktadır. Sağlık krizlerini ortaya çıkarma ve çözüme ile ilgili etkinlikler ise, HIV/AIDS eğitimi ve desteği, Hepatit B eğitimi ve madde bağımlılığından kurtarma biçiminde olmaktadır. Ortak sosyal problemler ile ilgili aktivitelere çocuk suçluluğu, evden kaçan kızlar, sokak çocukları, hayat kadınlarına yönelik faaliyetler söylenebilir. Çevresel etkinlikler ile ilgili örnekler; kullanılabilir su ve enerji tüketimi eğitimi, dağları ve ormanları temiz tutma ve ağaçlandırma şeklinde gösterilebilir. Ekonomik aktiviteler; mikro teşebbüsler (Kobiler) ve makro borçlanmalar, bilgisayar, teknik eğitim, ihtiyaç tedarik etme hizmetleri, giyim ve tekstil gibi beceri eğitimleri üretim promosyon (özendirme) ve dağıtım, kooperatif oluşturma, finansal danışmanlık ve kariyer geliştirme ile is araştırma yardımıdan ibaret olmaktadır. Toplumsal gelişme ve ilerleme ile ilgili aktiviteler; okul yapımı, altyapı inşası, kültürel merkez kurulması ve kültürel faaliyet gerçekleştirilmesi, tarım faaliyeti ve tarımsal uzman yardımından oluşmaktadır. Kadın sorunları ile ilgili yapılan işlere gelince; kadın ve çocuk hakları, şiddet mağduru kadınlara yardım hizmetleri, cinsel istismara maruz kalmış kadınlar için grup terapileri, telefon bazlı acil yardım hatları, kadınlara yasal yardımlar ve okuryazarlık yardımları gibi aktivitelerdir (Mostashari, 2005: 4-5).

Gelişmiş toplumlarda sivil örgütlenmenin daha etkin ve yaygın bir biçimde olmasının sosyolojik olarak tanımlayabilmemiz bir sebebi de, sivil toplumun çoğunlukla şehirleşmenin olduğu, şehirli insanların, şehirli kimliklerin ortaya çıktığı ve serbest pazarın olduğu bir ortamda meydana geliyor olmasıdır. Bunun haricinde, toplumu oluşturan insanların birey olmayı başarıp başaramaması sivil inisiyatifin ortaya konulmasında etkili olabilmektedir (Keyman, 2004b: 2-3). Batılı toplumlarda, bu birey olma süreci, eskiden var olan aristokrat sınıfa karşı verilmiş bir mücadelenin ürünü olarak sivil inisiyatif gruplarının faaliyetleri ile tamamlanmıştır. Buna karşılık, eski yapılarında aristokrat kesime sahip olmayan toplumlarda, bu sürecin devlet eliyle bir modernleşme projesi şeklinde başlatılabilme mecburiyeti vardır (Atar, 1997: 99). Bu durum ülkemizdeki sivil toplum örgütlenmesinin kronolojik oluşumu için de geçerlidir. 19. yüzyıldan itibaren yüzünü Batıya çevirmeye başlayan devlet elitleri, modernleşme çabalarının motor görevini STK’lara değil bizzat devlete verdiler. Seküler değerleri esas referans noktası alan bu yaklaşım, sivil toplumun giderek canlılığını yitirmesine sebep oldu. Tek parti döneminin politik uygulamalarında, *çağdaş uygarlık düzeyine ulaşma* açısından engel olarak algılandığı için sivil toplumun yerel, dinsel, kültürel ve politik farklılıkları tasfiye edilmiştir (Aslan, 2010: 261).

Tek Parti döneminin (1923-1946) *tek tipteştirme* ve *homojenleştirme* politikaları karşısında bu tür sivil toplum unsurları işlevsiz kalmıştır (Çaha, 2005: 693; Abay, 2009). Bunun nedeni Türk modernleşme

sürecinde yönetici elitin, toplumu dönüştürmek için laik, jakoben (merkeziyetçi) ve pozitivist bir ideolojiyi referans alarak (Hira ve Şan, 2009) sınıfsız, imtiyazsız, kaynaşmış bir toplum oluşturma düşüncesidir. Böylece, Tek Parti döneminde, demokrasinin toplumsal ayağı olan sivil toplum unsurlarını oluşturan farklı düşünce, ideoloji, grup, parti, dernek gibi oluşumların hepsi yok edilmiş ve üniter bir yapı ortaya çıkarılmıştır (Çaha, 2007: 193-196; Tuncel, 2005: 720). Bu dönemde sivil toplum kuruluşlarına yönelik engelleyici tavır, Tanzimatla başlayan modernleşme sürecinde ortaya çıkan sivil toplum unsurlarının ve birikiminin büyük yara almasına yol açmıştır (Aslan, 2010: 268). 1950’de başlayan çok partili yaşam sivil toplum konusunda yeni bir dönemi başlatmıştır. Demokrat Partinin iktidara gelmesiyle birlikte Tek Parti döneminde yasaklanmış olan çok sayıda sivil toplum unsuru ekonomik, siyasal ve kültürel alanda tekrar ortaya çıkmıştır (Çaha, 2007: 221; Çaha, 2005: 694). Bu dönemle birlikte işçi örgütlenmeleri de güçlenmeye başlamış ve 1950’den itibaren sendikalar kendi aralarında birlik, federasyon gibi üst düzey örgütlenmelere gitmişlerdir. Bu dönemde demokrasi kısmen de olsa gelişmeye başlamış, toplumsal temelde görece özerk oluşumlar görülmüş ve toplumdaki farklı kesimler örgütlenmeye başlamış, bu da sivil toplumun gelişmesine katkıda bulunmuştur (Abay, 2009). Gönüllü üyeliğe dayalı girişimci dernekler 1960’lı yıllarda kurulmaya başlamış ve bu tür derneklerin sayısında önemli bir artış gözlenmiştir (Doğan, 2009; Tuncel, 2005: 725).

Nitekim 1961 Anayasası da, sivil toplumun örgütlenmesini olanaklı kılmıştır. Anayasanın beslediği özgürlükçü anlayış hem siyasette hem de sivil örgütlenmede çok sesliliğin ortaya çıkmasına katkıda bulunmuştur. Fakat 1970’lerde ortaya çıkan sağ-sol kutuplaşması siyasal partilerin STK’ları ele geçirmesine neden olmuştur. Bu durum, Ordu’nun 1971 Muhtırası ile birlikte ideolojik kamplaşmadan dernekleri de sorumlu tutmasına yol açmış ve bundan dolayı dernek kurma hakkı sınırlandırılmıştır (Doğan, 2009). 1982 Anayasası devletin üstün ve aşkın niteliğine vurgu yapmış ve devleti, sivil toplum karşısında siyasal yönden güçlendirecek mekanizmalarla donatmıştır. Ayrıca bu Anayasa dernek kurma özgürlüğü ile toplantı ve gösteri yürüyüşlerini de darbeden önceki kargaşa ortamından sorumlu tuttuğu için sınırlandırmıştır (Tuncel, 2005: 728; Çaha, 2007: 224).

Öte yandan Türkiye’de, 1980’lerin sonlarında, bazı dış siyasi gelişmelerin de etkisiyle sivil toplum gündeme gelmeye başlamıştır. Özellikle 1980’lerden itibaren Doğu Avrupa ve Sovyetler Birliği’nde yaşanan gelişmeler, Batı ve Latin Avrupa’daki askeri cunta yönetimlerinden demokrasiye geçiş süreçlerinin başarısı, tüm dünyada sivil toplum kavramının yeniden canlanmasına öncülük etmiştir. 1992 Rio Konferansının ardından gerçekleştirilen Habitat konferansları sürecinin sonuçları Türkiye’ye de yansımıştır. 1996’da İstanbul’da yapılan Habitat II Konferansı (*Sivil Toplum Kuruluşları* (STK) terimi Türkiye’de resmi düzeyde ilk kez Haziran 1996’daki Habitat II İstanbul Zirvesi’nde kullanılmıştır) (Çopur, 2009) sonrasında artan Yerel Gündem 21 etkinlikleri sivil toplumu öne çıkarmıştır. Bunun yanında 1980 sonrasında liberalizmin yeniden keşfi sürecinde liberalizmle özdeşleştirilen sivil toplumun siyasal ve toplumsal alandan ziyade piyasa ekseninde yeniden oluşturulma çabaları bu canlanmada etkili olmuştur (Tosun, 2005: 134; Güllalp, 2002: 288). Böylece, sivil toplum, bütün engellemelere rağmen yeniden gündeme gelmeye ve özerk bir alan olma yoluna girmiştir.

Türkiye’de sivil toplum, tarihsel çerçevede vakıf gibi bir geçmişe sahip olsa da, Batılı anlamda sivil toplum olgusu, henüz yeni sayılabilecek durumdadır (Çaha, 2006). Türkiye’de, STK ile ilgili olarak, devlet dışı ve gönüllü örgütlenme anlamında eski uygulamalar ve geleneklerin var oluşu doğaldır. Ancak bugünkü fonksiyonu ile Türkiye’de sivil toplum olgusu yeni ve az gelişmiştir (Mağa, 2001: 8). Bu dönemde demokrasi kısmen de olsa gelişmeye başlamış, toplumsal temelde görece özerk oluşumlar görülmüş ve toplumdaki farklı kesimler örgütlenmeye başlamış, bu da sivil toplumun gelişmesine katkıda bulunmuştur (Abay, 2009).

Türkiye’de sivil inisiyatif temsil eden hareketler çerçevesinde değerlendirilebilecek STK’lar mevcuttur. Bunları aşağıdaki gibi gruplandırmak mümkündür (AB Uyum Süreci ve STK’lar 2004: 39):

1. Ticaret birlikleri,
2. Sendikalar,
3. İşveren kuruluşları/ profesyonel federasyonlar,
4. Hükümet dışı kuruluşlar (NGO)
5. Hizmet ve üretim birlikleri,
6. Yerel idarelerin birlikleri,
7. Politik ilgi grupları,
8. Dinsel ilgi grupları,
9. Diğer gruplar”

Yukarıdaki STK gruplarını temsilen pek çok dernek, vakıf ve birlik mevcuttur. Söz konusu STK’ların en etkili ve güçlüleri neo-liberal çerçevede değerlendirilebilecek is adamları dernekleri (TUSİAD, MUSİAD v.s.), vakıflar (TESEV, TEMA Vakfı, TEV v.s.), birlikler (TOBB), sanayi ve ticaret odaları (İSO, İTO v.s.).

Özellikle, AB süreci ile birlikte, neoliberalist STK'ların çalışması yoğunlukla AB lehine kamuoyu oluşturma ve toplumun yönlendirilmesinden ibaret olmuştur.

Türkiye’de, 1980’li yıllardan itibaren tesis edilen sivil toplum kuruluşlarının en başta gelenleri çevreci gruplar (Türkiye Tabiatını Koruma Derneği, Doğal Hayatı Koruma Derneği, Türkiye Çevre Sorunları Vakfı, TEMA), kadın dernekleri (Seküler feminizm ve İslâmî kadın hareketi temsilcileri), Alevî grupları (Cem Vakfı, Pir Sultan Abdal Derneği, Hacı Bektaş Veli Dernek ve Vakıfları), insan hakları ile ilgili faaliyet gösteren dernekler (İnsan Hakları Derneği, Mazlum-Der v.s.), Liberal düşünce Topluluğu. Bunlardan başka, sivil İslâmî gruplar çerçevesinde değerlendirilebilecek İslâmî cemaat dernek ve vakıfları bir başka grup sivil toplum örgütlerini temsil etmektedirler (Çaha, 2003: 262-293). Ayrıca, Atatürkçü Düşünce Derneği, Ülkü Ocakları, İstek Vakfı v.s. gibi yukarıdaki STK'lardan farklı hedef etrafında birleşen STK'lardan da bahsedilebilir.

3- Bursa’daki Derneklerde Nitelik ve Nicelik Bakımından Kadın Varlığı/Oluşumu

Çalışmada, Bursa İl Dernekler Müdürlüğü’nün resmi ve güncel istatistiklerine dayalı olarak betimsel bir analiz gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, 2018 yılı itibarıyla 4865 faal dernekten 436’sının başkanı kadındır. 01.01.2000 ve 21.02.2018 tarihleri arasında kurulan 194 derneğin kurucu başkanı kadındır. Faal olan derneklerin toplam 64.943 kadın üyesi bulunmaktadır. 2000 yılından bu yana kurulan derneklerin yıllara göre dağılımı ise aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1: 2000 yılından bu yana Bursa’da kurulan dernek sayısı

Yıl	Kurulan Dernek Sayısı
2000	133
2001	154
2002	172
2003	184
2004	137
2005	215
2006	241
2007	230
2008	235
2009	302
2010	286
2011	280
2012	308
2013	360
2014	502
2015	380
2016	410
2017	393
2018*	56

*Veriler 21.02.2018 tarihinde alındığı için 2018 yılında kurulan dernek sayısı daha az görünüyor.

Tabloya baktığımızda yıldan yıla düzenli olarak bir artış veya azalış olmamakla birlikte, genel anlamda kurulan dernek sayılarında günümüze kadar bir artış olduğu gözlenmektedir. Zira 2000 yılında

kurulan dernek 133 iken, bu sayının yıllarla birlikte 502'lere çıktığı görülmüştür. 2017 yılında kurulan dernek sayısında önceki 3 yıla göre belirgin bir düşüşün olması da 15 Temmuz 2016 kalkışma girişimi sonrasında ülkemizde ilan edilen OHAL ile birlikte, pek çok kurum ve kuruluş ile birlikte sivil toplum kuruluşlarının da yakın takibe alınması ve kuruluş dilekçelerine ivedilikle cevap verilememesi, güvenlik soruşturmalarının devam etmesi gibi nedenler ileri sürülebilir. Ancak genel anlamda, kurulan dernek sayılarında düzenli bir artış ya da azalışın olmayışı çeşitli sebeplerle açıklanabilir. Bu sebepler arasında; ülkede politik ve ekonomik istikrarın olmayışı, sivil ve özgürlükçü bir anlayışın Batılı ülkelerdeki anlamıyla toplumsal zihniyetlerde oluşmaması, daha çok üstten yönetilme ihtiyaç ya da alışkanlığı, çoğu sektörde çalışma saatlerinin yasal olanın üzerinde olması ile birlikte insanların iş yaşamı dışında başka alanlara yönelmelerinin boş zaman bakımından mümkün olmayışı, örgütlenme bilincinin olmaması, dernekler hakkında bilgi sahibi olunmayışı gibi sebepler sayılabilir.

Tablo 2: Başkanı kadın olan Bursa'daki derneklerin sayıları

Yıl	Faal	Fesih	Toplam
2000	3	2	5
2001	3	7	10
2002	4	6	10
2003	4	11	15
2004	3	2	5
2005	3	9	12
2006	7	6	13
2007	7	9	16
2008	9	3	12
2009	22	9	31
2010	22	7	29
2011	30	12	42
2012	24	6	30
2013	30	11	41
2014	56	15	71
2015	46	14	60
2016	71	13	84
2017	52	8	60
2018	6	0	6
TOPLAM	402	150	552

*Veriler 21.02.2018 tarihinde alındığı için 2018 yılında sayı daha az görünüyor.

2000 yılından bu yana Bursa'da kurulan ve başkanının kadın olduğu derneklere bakıldığında öncelikli olarak kadınların, toplumsal hayatın pek çok yönünde olduğu gibi sivil alanda da yönetim düzeyinde etkili olduğu görülür. Ancak bu sayının yeterli olup olmadığı konusu tartışmaya açıktır. Kadınlar tarafından kurulan 552 derneğin kurulduğu bunun 150'sinin fesh edildiği 402 tanesinin de halen aktif olarak faaliyetlerine devam ettiği görülmüştür.

Kadınların kuruculuğunun yaptığı ve üyelerinin çoğunluğunun kadın üyelerden oluştuğu derneklerin türleri ise şu şekilde tespit edilmiştir.

- Kadın haklarının korunmasına yönelik dernekler
- Çocuk haklarının korunmasına yönelik dernekler
- Hayvanların korunmasına yönelik dernekler
- Çevrenin korunmasına yönelik dernekler
- İhtiyaç sahiplerine yardım dernekleri
- Sağlık alanında faaliyet gösteren dernekler
- Engellilere yönelik dernekler
- Dağcılık ve spor dernekleri

Bu derneklerin kurucularıyla yaptığımız mülakat sonucunda, kurucusu oldukları bu tür derneklere toplumun ihtiyaç duyduğu ve toplumsal farkındalığı artırmada kilit rol üstlene kurumlar oldukları için bu türden dernek kurduklarını ifade etmişlerdir. Kuruculuğunu üstlendikleri derneği sahiplendikleri ve yine kendi ifadelerine göre çocuklarıymış gibi gördükleri ve benimsedikleri tarafımıza bildirilmiştir. Kadınların duygusal, kabullenici ve benimseyici karakterlerinin kurdukları derneği yönetmede de etkili olduğu, yapılan gözlem ve mülakatlar sonucu tespit edilmiştir.

Derneğin kadın üyeleriyle yapılan mülakatlarda kadınlar, üyesi oldukları derneklere öncelikli olarak topluma yararlı olmak için üye olduklarını tarafımıza bildirmişlerdir. Kadınların herhangi bir derneğe üye olma nedenlerini şu şekilde sıralayabiliriz.

- Topluma yararlı olmak,
- Toplumsal farkındalığı artırmak,
- Ev işleri dışında kendilerini sosyal bir faaliyet alanında görme isteği (özellikle ev hanımı olan üyeler),
- Yoğun iş hayatının stresinden uzaklaşıp kendisi için iş dışı bir faaliyette bulunurken, hem de insanlığa faydalı olabilmek (özellikle çalışma hayatında yer alan kadın üyeler),
- Kendileriyle aynı/benzer sorunları yaşaya insanlarla bir arada bulunmak,
- Çözüm önerilerine katkıda bulunmak ve varsa ilgili alanla/sorunla deneyimleri bunları paylaşmak,
- Karar mekanizmalarına katılmak,
- Başta aile üyeleri olmak üzere yakın çevresine örnek olmak.

SONUÇ

Ülkemizde toplum temelli diyebileceğimiz çalışmaların ortaya çıkması 1999 Marmara Depremi sonrası döneme rastlar. Konu ile ilgili ilk örneklerin kadın, kalkınma, çocuk, çevre ve insan hakları alanında uygulandığı görülmüştür. Yapılan çalışmalara bakıldığında, kamu yararının gözetilmesi ve gelişmesi noktasında, sosyal sorunlarla ilgilenme ve çözümünde sivil toplum kuruluşlarının ilgisinin yüksek fakat rolünün sınırlı olduğu görülmüştür. Kadın STK'ların çalışmalarının ise daha çok "fayda odaklı" olduğu görülmüştür. Bu durumun araştırmanın konusu olan, Bursa'da kurulan ve kadınlar tarafından sahiplenen dernekler için de geçerlidir. Kadınların kurdukları ve üye oldukları dernek türlerinin kuruluş amaçlarının benzerliği ve bu derneklerin rollerinin sınırlı olduğu görülmüştür. Zira sadece 2000 yılından bugüne kadar Bursa'da kurulan kadın derneklerinin sayısının 500'ü aşmasına rağmen sadece üç tane federasyonun olması derneklerin etkilerinin beklenilenden az olduğunu bize göstermektedir. Ayrıca yalnızca Bursa'da değil Türkiye geneli kadınlar tarafından kurulan federasyon temsilcilerinin, bugüne değin bir araya gelip hiç konfederasyon kuramamış olmaları da örgütlenme bilincinin ve örgütlerin etkililiğinin beklenen düzeye henüz ulaşamamış olduğunu göstermektedir.

Araştırmada ele alınan kadın derneklerinin hepsi Bursa'da faaliyet gösterdiği için, bu dernekleri bir bakıma "hemşeri" derneği olarak da sayabiliriz. Derneklerin kuruluş amaçları ve türlerine baktığımızda, toplumsal bakımdan bir dezavantaja sahip yapıdaki örgütlenmeler oldukları için "özörgüt" niteliğinde tanımlayabiliriz. Zira günümüzde kadının cinsiyet bakımından halen dezavantajlı konumda olması (başta eğitim ve iş hayatı konularında olmak üzere) söz konusu dernekleri bu şekilde tanımlamamıza yol açmıştır. Bunun yanında bir fikri savunmak için örgütlenmiş olmaları, çalışmada ele alınan örgütsel yapıların /derneklerin "savunucu" nitelik taşıdığı anlamında da gelmektedir. Araştırmada ele alınan derneklerin aynı zamanda kamu faydasına çalışıyor olması "dayanışma" ve "sosyalizasyon" işlevleri bakımından da önemli bir role sahip olduklarını bize gösterir. Son olarak, sosyolojik bakımdan değerlendirmeye çalıştığımız, 552 derneğin en önemli ortak özelliklerinden birinin de mağdurlardan oluşan hedef gruplarını (örneğin; kadın, yaşlı, çocuk, fiziksel yetersizliği olan bireyler gibi dezavantajlı gruplar) zararlara karşı korumak olduğu için "himayeci" örgütlenmeler olarak kabul edebiliriz.

KAYNAKÇA

AB Uyum Süreci ve STK'lar (2004), Türkiye'de Sivil Toplum Kuruluşları Sempozyumu XIV, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.

ABAY, ALİ RIZA. (2009). SİVİL TOPLUM VE DEMOKRASİ BAĞLAMINDA SİVİL DAYANIŞMA VE SİVİL TOPLUM ÖRGÜTLERİ. Retrieved from <http://iibf.ogu.edu.tr/kongre/bildiriler/pdf>.

ASLAN, SEYFETTİN. (2010). TÜRKİYE’DE SİVİL TOPLUM. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Kış-2010 C.9 S.31, 260-283. Retrieved from <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423879036.pdf>

CANBOLAT, İBRAHİM. (2002). KÜRESELLEŞEN DÜNYA VE TÜRKİYE. Vipas Yayınları, Bursa.

ATAR, YAVUZ. (1997). DEMOKRATİK SİSTEMDE SİVİL TOPLUMUN FONKSİYONU VE SİVİLTOPLUM- DEVLET DÜALİZMİ. Yeni Türkiye Dergisi Sivil Toplum Özel Sayısı, S. 18, Ankara, 1997, 98-105.

ÇAHA, ÖMER. (2003). MAHREM KAMUSAL ALAN. Sivil Toplum, (1), 2, 79-88.

----- (2005). SİVİL TOPLUMUN TÜRKİYE’DEKİ SORUNLARI. (Editörler: Selahaddin Bakan, Adnan Küçük ve Ahmet Karadağ), 21.

Yüzyılım Eşiğinde Türkiye’de Siyasal Hayat, Aktüel Yayınları, Cilt 2, İstanbul, ss. 689-707.

----- (2006). BİR KEZ DAHA SİVİL TOPLUM. Retrieved from <http://www.siviltoplum.com.tr>

----- (2007). AŞKIN (TRANSANDANTAL) DEVLETTEN SİVİLTOPLUMA. Plato Film Yayıncılık, İstanbul.

ÇOPUR, HAKAN. (2009). TEORİDEN PRATİĞE SİVİL TOPLUM. Retrieved from <http://www.ekopolitik.org/public/page.aspx?id=615>

ÇULHAOĞLU, METİN. (2001). DEVLET, SİVİL TOPLUM VE DEMOKRATİKLEŞME, SİVİL TOPLUM: DEVLETİN BÜYÜMESİ. YGS Yayınları, İstanbul.

DOĞAN, İLYAS. (2009). TÜRKİYE’DE ÇOK PARTİLİ DÖNEMDE SİVİL TOPLUMUN GELİŞİMİ. Retrieved from <http://www.akader.org/KHUKA/2007-eylul/1.pdf>.

DRUCKER, PETER. (2000). YENİ GERÇEKLER (çev. Birtane Karanakçı). Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul.

ERCAN, HÜLYA. (2002). TÜRKİYE’DESİVİL TOPLUM TARTIŞMALARI ÜZERİNE. Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C. 26, S. 1, Mayıs 2002, Sivas, 69-79.

414

GÜLALP, HALDUN. (2002). SİVİL TOPLUM: KAVRAMSAL BİRDEĞERLENDİRME. Cogito, Yapı Kredi Yayınları, Sayı: 32, İstanbul.

GÜNEŞ, İSMAİL. (2004). SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI. Son Baskı Sanal Dergi, Yıl: 1, S. 5, Retrieved from <http://www.sonbaski.com/sayi7siviltoplum.htm>

HİRA, İ, ŞAN, M.K. (2009). TÜRKİYE’DE SOSYO-POLİTİK SİSTEMVE SİVİL TOPLUM ARAYIŞLARI. Retrieved from <http://www.sosyoloji.sakarya.edu.tr/turkiyedesosyopolitiksystemvesiviltoplum.pdf>

Kadın ve Kadın STK’larının Güçlendirilmesi Projesi, 2010-2012.

KEYMAN, FUAT. (2004). SİVİL TOPLUM, SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI VE TÜRKİYE. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları no 4, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Retrieved from http://stk.bilgi.edu.tr/docs/keyman_std_4.pdf

----- (2004b). TÜRKİYE’DEVE AVRUPA’DA SİVİL TOPLUM. Sivil Toplum ve Demokrasi Konferans Yazıları no 3, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Retrieved from http://stk.bilgi.edu.tr/docs/keyman_std_3.pdf

LEWIS, DAVID. (2001). THE MANAGEMENT OF NON-GOVERNMENTAL DEVELOPMENT ORGANIZATIONS AN INTRODUCTION. Routledge Taylor & Francis Group, UK.

MAĞA, İLKER. (2001). SİVİL TOPLUM DEVLETİN BÜYÜMESİDİR. Sivil Toplum Devletin Büyümesi, YGS Yayınları, İstanbul.

MOSTASHARI, ALI. (2005). AN INTRODUCTION TO NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS MANAGEMENT IRANIAN STUDIES GROUP. Retrieved from <http://web.mit.edu/isg/NGOManagement.pdf>

TALAS, MUSTAFA. (2011). SİVİL TOPLUM KURULUŞLARI VE TÜRKİYE PERSPEKTİFİ. TÜBAR-XXIX- /2011-Bahar, 387- 401.

TOSUN, GÜLGÜN ERDOĞAN. (2005). TÜRKİYE'DE DEVLET-SİVİL TOPLUM İLİŞKİSİ VE DEMOKRATİK PEKİŞMENİN ÖNÜNDEKİ ENGELLER. (Editör: Lütfi Sunar), Sivil Toplum ve Demokrasi, Kaknüs Yayınları, İstanbul.

TUNCEL, GÖKHAN. (2005). TÜRKİYE'DE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ. (Editörler: Selahaddin Bakan, Adnan Küçük ve Ahmet Karadağ, 21. Yüzyılın Eşiğinde Türkiye'de Siyasal Hayat, Aktüel Yayınları, Cilt 2, İstanbul.

WERKER,ERIC, AHMED FAISAL Z. (2007). WHAT DO NON-GOVERNMENTALORGANIZATIONS DO?. Journal of Economic Perspectives Retrieved from <http://www.hbs.edu/research/pdf/08-041.pdf>

YEĞEN, MESUT vd. (2010). TÜRKİYE'DE GÖNÜLLÜ KURULUŞLARDA SİVİL TOPLUM KÜLTÜRÜ. Retrieved from <http://tr.yada.org.tr/pdf/d74fb3e0cab68964840d915cbb98432f.pdf>

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.470950

FANTASTİK ÇEVİRİLERİN TÜRK EDEBİYATI ÜZERİNE ETKİSİ İnönü KORKMAZ¹

Özet

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de fantastik ile bilim kurgu kavramları sıkça birbirleriyle ilişkilendirilmiş, hatta çoğu kez bir arada kullanılmıştır. Gerçekte birbirlerinden farklı olan bu iki kavramın edebiyatın yanı sıra özellikle sinema gibi görsel sanatların pek çok başarılı türünü sayesinde geniş bir kitleye ulaştığını görmekteyiz. Ülkemizde de özellikle televizyon ve sinemanın öncülüğünde bu iki kavramın kendisine belirli bir çevre edindiğini söylemek mümkündür. Bu çalışma kapsamında da bunlardan fantastik kavramının edebiyat eserlerinin çevirileri yoluyla edebiyatımız üzerinde ne gibi izler bıraktığının incelenmesi hedeflenmiştir. Aslında fantastik kavramı edebiyatımız için çok yeni bir kavram sayılmaz çünkü Osmanlı döneminde bile fantastik kurgunun bir şekilde kendisine yer edindiği görülmektedir. Daha sonra da Cumhuriyet ile başlayan dönemde fantastik türde çeşitli eserler verilmiştir. Bunun yanı sıra çeviri yoluyla Türkçe basılan fantastik ve bilim kurgu eserlerin artması hem okur hem de yazar çevresinde bu türlere olan ilginin artmasına neden olmuştur. Bunun yanı sıra özellikle fantastik yazın kurgusunun birçok al türü ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu eserlerin Türkçe fantastik eserler üzerinde de belirli oranlarda etkilerinin bulunduğu bahsetmek mümkündür. Bu çalışmanın özellikle çeviri eserler aracılığıyla fantastik yazın kurgusunun Türkçe edebiyattaki yansımalarının ortaya koyması beklenmektedir. Böylece Türkçeye çevrilen eserlerin Türkçe yazın dizgesindeki konumu değerlendirilebilir ve benzer eserler ile karşılaştırılarak benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyulabilir. Olası benzerlik ya da farklılıklar Itamar Even-Zohar'ın "çoğul dizge" kuramında da değindiği "birincil" ve "ikincil" edebiyat kavramları ışığında yorumlanabilir. Ancak görünüme göre bu benzerlikler ve farklılıklar şu ana dek çeviribilimin biraz gözünden kaçmış gibi görünmektedir. Sonuç olarak ülkemizde "fantastik kurgu" olarak adlandırılacak türün görece popülerliğinin artırmasına doğrudan olmasa da dolaylı olarak diğer dillerden Türkçeye gerçekleştirilen çevirilerin neden olduğu söylenebilir. Ayrıca, çevirinin bireyler ve topluluklar arasında köprü görevini üstlendiği gibi edebiyatlar arasında da birleştirici bir rolünün olduğu iddia edilebilir. Bir yazın dizgesinin çevirilerle beslendikçe zenginleştiği böylece de farklı yazın dizgelerinin sürekli bir etkileşim içinde bulunmalarını sağladığından söz etmek mümkündür.

Anahtar Kelimeler: Çeviribilim, Yazın Çevirisi, Fantastik, Çoğul Dizge Kuramı.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Trakya Üniversitesi, Türkiye, inonukorkmaz@trakya.edu.tr, inonukorkmaz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5601-1997.

THE EFFECT OF FANTASTIC TRANSLATIONS ON TURKISH LITERATURE**Abstract**

The concepts of fantastic and science fiction have frequently been correlated with each other in Turkey in the way of the whole world. Moreover, they have been largely used together. We can see that these two concepts, which are actually different from each other, have reached great masses owing to the successful works of visual arts such as cinema as well as the works of literature. In our country, it is possible to claim that these two concepts have acquired a place under the leadership of television and cinema products. Within the scope of this study, it is our aim to examine the effects of one of these concepts, the fantastic, over the literary works. In fact, the concept of fantastic cannot be considered as a new one since even in the Ottoman period, we can see that the fantastic fiction have found a place for itself. Even after that, in the period starting with the Republic, various works were published. In addition to this, the increase in the number of fantastic and science fiction works published in Turkish led to the rise of the common interest in these genres in view of both readership and authorship. Also, many sub genres of particularly fantastic fiction have appeared. Moreover, it is possible to say that these works have had effects on Turkish fantastic works. It is expected that this study could put forward the reflections of fantastic literature on Turkish literature through the translated works. Thus, we can evaluate the condition of the translated works (into Turkish) in Turkish literary system and compare them in order to find out the similarities and differences between them. By doing so, we can interpret possible similarities and differences in accordance with the Itamar Even-Zohar's "poly-system" theory. Yet it seems that these similarities and differences have stayed out of the light of the translation studies. As a result, we could claim that the translations of literary works from other languages into Turkish have led to the rise of the popularity, whether directly or indirectly, of the "fantastic fiction". Also it could be said that translation has a unitive role between different literatures just like being a bridge between individuals and societies. Lastly, we can claim that a literary system can enrich as it feeds on translations and in this way, it provides a continuous interaction between different literary systems.

Keywords: Translation Studies, Literary Translation, Fantastic, Poly-system theory.

GİRİŞ

Fantastik yazını günümüzde polisiye, aşk ve korku romanları gibi popüler edebiyatın önde gelen temsilcilerinden biri olmuştur. Özellikle de sinema, televizyon dizileri, çevrimiçi oyunlar ve animasyon filmler gibi görsel içerikli ürünlerin görece daha çok izleyici ve kullanıcı kitlesine ulaşmasının sonucu olarak fantastik daha geniş bir kitleye ulaşmaktadır. Bu durum fantastik edebiyatın akademik çevrelerce gerçekleştirilen daha fazla sayıda araştırmanın inceleme alanına girmesine neden olmaktadır. Buradan hareketle bu çalışma da özellikle yirmi birinci yüzyılın başından itibaren Türkçe yazın dizgesinde üretilen fantastik temalı eserlerin sayısındaki artışın nedenlerini araştırmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda diğer dillerden Türkçeye yapılmış çevirilerin bu artışa nasıl yön vermiş olacağı da irdelenecektir.

Çeviri eserler aracılığıyla görece yazın dizgesindeki değişikliklerin genel anlamda Türkçe üretilen fantastik temalı ürünleri nasıl etkilediği bu eserlerin incelenmesi için önemlidir. Çeviri edebiyat değişen dizgedeki eserleri tema, karakter, hikâye örgüsü ya da hikayelerin geçtiği zaman ve mekan bağlamlarında etkileyebilir. Even-Zohar'ın da belirttiği gibi çeviri yazın herhangi bir yazın dizgesinin eşsüremli ya da artsüremli olarak incelenmesinde önemli bir role sahiptir ve çeviri eserlerin ilgili yazın sistemi üzerindeki etkileri de yadsınamaz (akt. iç. Bassnett, 2007). Even-Zohar'ın çoğul dizge kuramının merkezinde de zaten birincil ve ikincil edebiyat diye adlandırılan yazınsal kanonların çekişmesi bulunmaktadır. Bu durumda Even-Zohar'a göre (1990; 46) çeviri eserler 1) kaynak metninin erek yazın sistemi tarafından seçilmesi 2) belirli normlar, davranışlar ve prensipler uyarlaması yoluyla erek yazın dizgesinde merkezi bir duruma gelebilir. Böylece birinin diğerini etkilemesi de kaçınılmaz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Çalışmamızda da buradan hareketle Türkçe fantastik eserlerinde, özellikle de 2000 yılından sonra hızla sayısı artan, diğer dillerden dilimize çevrilen fantastik yapıtların etkilerine odaklanılması uygun görülmüştür. Ancak öncelikle fantastik kavramının nasıl algılandığı ve genelde fantastiğe yakın olarak algılanan bilimkurgu kavramlarına bir göz atmak gerekebilir.

FANTASTİK KAVRAMI ÜZERİNE

Fantastik Edebiyat kavramını irdelemeden önce fantastik kelimesinin anlamı ve kökeni üzerine değinmek gerekir. Steinmetz'in (2006) de belirttiği gibi sözcüğün kökeni Latince bir sıfat olan fantasticum aracılığıyla Yunanca bir eylem olan phantasein (görünür kılmak, gibi görünmek ve sıra dışı olaylar söz konusu olduğunda "kendini göstermek, görünmek" anlamlarında) ile ilişkilendiriliyor. On dokuzuncu yüzyılda fantastique sözcüğü, yine Steinmetz'in de işaret ettiği üzere

- 1831 tarihli Le Dictionnaire de l'Académie sözlüğünde "boş düşlere ve kuruntulara dayanan ve cismani bir varlığı ya da gerçekliği olmayan bir görüntü" anlamında,
- 1863 tarihli Littré sözlüğünde ise "1- yalnızca imgelemde var olan ve 2- yalnızca cismani bir varlığın görüntüsüne sahip olan" anlamında kullanıldığı ve
- 1878 tarihli Le Dictionnaire de l'Académie sözlüğünde Fantastik öyküler için genel anlamda peri masalları, hortlak öyküleri ve doğaüstünün önemli rol oynadığı öyküler olarak tanımlandığını görmekteyiz (Steinmetz 2006; 8-9)

Fantastik kavramının Türkçe açıklamasına baktığımızda ise Türk dil Kurumunun yayınladığı Türkçe Sözlük içinde; "Fantastik: 1. Hayali: Fantastik hikâyeler. 2. XVIII. Yüzyıldan başlayarak Fransa'da gelişen bir edebi tür." biçiminde bir açıklamayla karşılaşmaktayız (TDK, 2011).

Daha çok yapısal bir yaklaşım ile fantastiği ele alan Todorov (2004; 39) ise üç şart koşar. Birincisi okur, öykü kahramanlarının dünyasını canlı bireylerin yaşadığı bir dünya olarak görüp anlatılanları doğal bir açıklama ile doğal olmayan bir açıklama arasında kararsız kalmalıdır. Başka bir deyişle okur bir nevi ikilem içindedir; bir yandan öyküde olup bitenin doğal yollarla açıklanabileceği hissine kapılırken diğer yandan da doğaüstü yollarla açıklanabileceğini sezinler. İkinci olarak saf bir okumayla gerçek okur öykü kahramanı ile özdeşleşmelidir. Son olarak da metne karşı bir tavır takınabilmeli, alegorik ve şiirsel yorumlamaları reddetmelidir.

Fantastik kavramıyla ilintili olarak dikkat edilmesi gereken bir nokta da bilimkurgu ile arasındaki ayrımın açıkça konmasının gerektiğidir. Geleneksel bakış açısı fantastik ile bilimkurguyu birbirinden ayırt etme eğiliminde olup birini önce diğerini de daha sonra gelen iki ayrı edebiyat alanı olarak nitelendirmeyi yeğler (Steinmetz, 2006; 11). Fantastik mümkün mertebede doğaüstüden yararlanmayı tercih eder, kimi zaman mantığa karşı çıkar ve hayal ya da düş olarak nitelendirebileceğimiz bir ürün ortaya koyabilir. Diğer yandan bilimkurgu yine hayali sayılabilecek ürüne ulaşabilmek adına bilime ve gerçeklere tutunmayı yeğleyebilir. Ancak yine de bu durum her iki türün de birbirlerinin bölgesine kesinlikle giremeyeceği anlamına gelmez. Ayrıca fantastik psikoloji ve psikiyatri gibi bilim dallarından yararlanırken bilimkurgu astronomi, kimya, fizik özellikle de kuantum fiziği ve matematik gibi alanlardan yararlanır (Özlük, 2011). Fantastik daha çok geçmişe ve günümüze odaklanmayı tercih ederken bilimkurgu çoğunlukla gelecekle ilgilenmeyi tercih eder.

Fantastik ile bilim kurgunun birbirinden ayırt edilmesinin dışında fantastik kurgunun içeriğinin de bilinmesi önemlidir. Hangi yazın eserleri fantastik başlığında irdelenebilir ve bu eserleri fantastik kılan özellikler nelerdir gibi soruların da cevaplanması fantastik edebiyatı diğer yazın türlerinden ayırt etmede yardımcı olabilir. Bu durumda genel anlamda fantastik kurgunun da alttürlerinin neler olduğunu inceleme gereği ortaya çıkar.

FANTASTİK KURGU ALTTÜRLER

Fantastik yazını sınıflandırmak aslında oldukça zor bir uğraştır ve edebiyat çevrelerinin tümü tarafından hemfikir olunan bir sınıflandırma bulunmamaktadır. Ancak yine fantastiğin belli

başlı özelliklerini göz önünde bulundurarak fantastiği doğüstü, epik, korku, gotik, ütöpik, distopik gibi kavramlarla özdeşleştirecek biçimde alt türlere ayırmak mümkündür. Pia Brînzeu (2014) fantastiği iki ana alttürde sınıflandırmaktadır; fantezi ve korku. Bu iki temel başlık altında da şu kurgu türlerini ve örneklerini sunmaktadır;

Yüksek, epik ya da doğüstü kurgu (doğüstü yaratıklar, büyücüler, cadılar, hayaletler ve canavarların bulunduğu ve çeşitleri büyü biçimlerine dayanan metinler – Tolkien’in *The Lord of the Rings*, 1954-1955, George R. Martin’in *A Game of Thrones*,

Kılıç ve büyü kurgusu (ortaçağ ortamında geçen maceralar hakkındaki hikâyeler - Karl E. Wagner’in *Kane romanları* gibi 1976-1985)

Mitolojik kurgu (mitolojik ve folklorik hikâyelere dayanan metinler - Neil Gaiman’ın *The Sandman* serisi, 1989),

Macera fantezisi (harici bir nesne/ kişi ya da iç deneyim ve bilgelik arayışına dayanan metinler - George R. R. Martin’in *A Song of Ice and Fire Saga*, 2006-2011),

Karanlık ya da nahoş fantezi (vampirlik ilgilenen - Bram Stoker’un *Dracula*, 1897, sadomazoşizm ile ilgili Alasdair Gray’s *Something Leather*, 1990 ve satanizm ile ilgili Sean Vincent’s *Lehosit*’in *Lucifer and Lacious*, 2007).

Asya fantezisi (Asya’nı kültürel değerlerini, peyzajını, savaş sanatlarını ve Ninjaları tanımlayan metinler – Alison Goodman’ın *Eona*, 2011)

Ütöpik/distopik fantezi (Thomas More’un *Utopia*, 1516, Jonathan Swift’in *Gulliver’s Travels*, 1726, George Orwell’in 1984, 1948, Ursula Le Guin’in *Always Coming Home*, 1985),

Paranormal fantezi (telekinezi ya da telepati gibi paranormal ya da psişik yetenekleri olan karakterlee yer veren metinler - Herman Maurer’in *The Telekinetic*, 2011, ve F.D. Heisser’in *The Forest Telekinetic*, 2013),

Mizahi ya da komik fantezi (yergi özelliği olan komik hikâye ya da kişiler içeren metinler - Terry Pratchett’in *Discworld* serisi, 1983-2011),

Realistik fantezi (sihirli realizmin işlendiği eserler - Angela Carter’in *Nights at the Circus*, 1984, ve *The Passion of New Eve*, 1977)

Askeri fantezi (savaşlar, ordular ve askeri stratejilerin işlendiği metinler - Steven Erikson’un *Malazan Book of the Fallen*, 1999-2011)

Alternatif fantezi (tarihteki gerçeklerin alternatifini sunan karşı olgusal metinler - Ward Moore’un *Amerika’nın Güney eyaletlerinin İç Savaşı kazandığı Bring the Jubilee*, 1953 ve Philip K. Dick’in *II Dünya Savaşını Almanya ve Japonya’nın kazandığı The Man in the High Castle*, 1962 gibi),

Siyasi fantezi (politikanın nasıl toplumu etkilediğini gösteren metinler - K. A. Krisko’s *Crypt of Souls*, 2012),

Kent fantezisi (karanlık bodrumlar, tekinsiz metro istasyonları, banliyölerde ve büyük korkunç şehirlerde geçen metinler - Jim Butcher’in *The Dresden Files*, 2000-2012) gibi (Brînzeu 2014; 15-16).

Bir başka sınıflandırmayı inceleyecek olursak Özlük (2011; 28-29) fantastik romanı iki türde ele alır; birinci tür fantastik romanlar okuyucuya gerçek dünyanın dışında coğrafyalar, ırklar hayatlar ve hatta diller sunmayı amaçlar (örn. Yüzüklerin Efendisi² serisi). Bu tür altında da Karanlık Fantezi ve Şehir Fantezisi gibi iki alt türden bahsetmek mümkündür (Uğur, 2010; 133-154).

İkinci tür ise okura genelde gerçek dünyada olup biten gerçeküstü olaylar ya da unsurları sunarak onu şaşırtmayı, tedirgin etmeyi, kararsızlığa düşürmeyi amaçlar (örn. Saragosa'da Bulunan El Yazmaları) (Özlük, 2010). Bu sınıflandırma aslında Türk edebiyatında neredeyse yirmi birinci yüzyıla değin yazılan romanlardaki fantastik kurgunun çoğunlukla en fazla ikinci türe girebileceğini göstermektedir. Bu türün altında da Kılıç ve Büyü ile Epik Fantezi alt başlıklarında iki türden daha bahsedilir (Uğur, a.g.e). Birinci türden fantastik kurgunun tam anlamıyla işlendiği eserler için 2000'li yıllara kadar beklemek gerekecekti. Özlük (a.g.e. 29) bu bakımdan Türk edebiyatında fantastiği ele alırken 2000 yılını bir dönüm noktası olarak değerlendirmekte ve öncesinde üretilen romanları fantastik unsurlar içeren romanlar olarak nitelerken 2000'den sonra gerçek anlamda fantastik roman nitelemesinin kullanılabileceğinden söz eder.

TÜRK EDEBİYATINDA FANTASTİK

Kendine has bir tür olarak dünya yazınında on dokuzuncu yüzyıla değin varlığını ilan edememiş olmasına karşın fantastik kurgu ya da fantastik anlatı geleneği içerik, biçim, tema, kahramanların özellikleri, anlatıların iletileri gibi farklı özelliklerle uzun bir zamandır aramızda varlığını sürdürmektedir. Türk edebiyatındaki yolculuğunun incelenmesi (Yonar, 2011; 116) sonucunda izler bizi merkez olarak Kazak, Karakalpak ve Kırgız Türklerine götürmektedir.

Burada ön plana çıkan başlıca kaynakların türeyiş efsaneleri ve göç dramaları olduğu görülmektedir (a.g.e). Farklı Türk kollarının farklı türeyiş efsanelerine sahip olması ırksal üstünlüklerle körüklenmiş bir köken sorgulamasıyla açıklanmaktadır. Ancak hemen hepsindeki ortak nokta ise hepsinin de olağanüstü unsurlar içermesidir. Kahramanlar güçlüdür, başka hiçbir güç önünde eğilmezler, her şeye sözleri geçer, doğa üzerinde hâkimiyet kurmuşlardır. Öyle ki ölümleri bile olağan dışıdır; ya ölüp sonradan dirilirler, ya ölümler ve ruhları ile geri dönerler ya da tamamen ölümsüzdürler. Edebiyatımızda fantastik öğeler içeren destanlara Oğuz Kaan, Alp Er Tunga, Gılgamış ve Manas gibi destanlar örnek olarak verilebilir. (a.g.e.). Ancak yine de salt türeyiş efsaneleri ya da kahramanlık destanları bir tür olarak fantastiğin varlığı anlamına gelmez.

Görece daha güncel bir döneme bakacak olursak Türkçe edebiyatta fantastiği irdeleyen çalışmasında Ayar (2015) Tanzimat döneminde özellikle de batıdan çevirilerin yoğun bir biçimde gerçekleştiği bir zamanda modern yani yeni edebiyatı hayal-hakikat arasında bir eksende konumlandırır. Roman gibi Türkçe edebiyat için o dönemde yeni sayılan bir tür çeviriler aracılığıyla Türkçe yazın dizgesinde kendine yer bulmuştur. Fantastik için durum ise biraz belirsizdir, çünkü modern ya da yeni edebiyatçılar olarak adlandırılan çevreler yön vermek istedikleri bir kültürel üretimi yaygınlaştırmaya çalışmışlardır (a.g.e. 63). Tüm bunlardan önce daha on sekizinci yüzyılın sonunda yazılan Muhayyelat (Giritli Aziz Efendi) ise aslında fantastiğe en yakın duran eserdir. Eser Birinci Hayal, İkinci Hayal ve Üçüncü Hayal başlıklı toplam üç bölümden oluşur ve her bölüm aslında birbiriyle bağlantılı üç kıssaya sahip bir hayali anlatmaktadır. Daha ilk sayfalarında perilerin cirit attığına tanıklık etmekteyiz. Birbirlerini hiç

² J.R.R. Tolkien (1996): Yüzük Kardeşliği. Çev. Çiğdem Erkal İpek, Metis Yayınları, İstanbul

J.R.R. Tolkien (1996): İkiz Kule. Çev. Çiğdem Erkal İpek, Metis Yayınları, İstanbul

J.R.R. Tolkien (1996): Kralın Dönüşü. Çev. Çiğdem Erkal İpek, Metis Yayınları, İstanbul.

tanımayan iki gencin arasını bulmak adına periler arabuluculuk eder ve gençleri birleştirir. Aziz Efendi'nin kendi ifadesine göre daha evvelden İbranice, Süryanice ve başkaca dillerde yazılmış Hülâsatü'l Hayâl isimli bir kitabı okumuş ve kendi eserini de bundan esinlenerek kaleme almıştır (akt. Ayar, 2015; 88). Bu da daha o dönemlerde bile Fantastik kurgunun doğrudan olmasa da dolaylı olarak çeviri yoluyla başka dillerde yazılmış eserlerden etkilendiğini göstermektedir.

Yukarıda fantastik kurgunun sınıflandırması aşamasında da bahsedildiği gibi ülkemizde fantastik yirmi birinci yüzyıla değin kendini diğer eserler içinde tamamlayıcı bir unsur olarak bulmuş ancak tam anlamıyla özgürlüğünü ilan edememiştir. Bu durumun başlıca sebepleri arasında modernleşme sürecinin batıya oranla daha geç olması ve Batılı anlamda bireyin kendisine Türkiye'de geniş bir çevre oluşturamadığı görüşü ileri sürülmektedir (Uğur, 2010). Ancak bu durumun 1980'li yıllardan itibaren değiştiğinden bahsetmek mümkündür (a.g.e. 137). Özellikle fantastik unsurlar içeren edebiyat eserlerinin çevirilerinin artması fantastik türe olan ilginin artmasıyla sonuçlanmıştır. 1990'larda ise fantastik romanların çevirilerine sinema filmlerinin de eklenmesiyle artık yerli edebiyatın fantastik romana hazır olduğu izlenimi ortaya çıkmıştır.

Yirmi birinci yüzyılın dönemecine (90'ların sonları ve 2000'lerin başları) gelindiğinde başarılı fantastik roman örnekleri ortaya çıkar. Karanlık Fantezi türünde Saygın Ersin'in Zülfikar'ın Hükmü ile Erbain Fırtınası, Şehir Fantezisi türünde Sadık Yemni'nin Muska, Öte Yer ve Yatır eserleri, Kılıç ve Büyü türünde Orkun Uçar'ın Asi: Habis Üçlemesi serisi ve Epik Fantezi türünde de Barış Müstecaplıoğlu'nun Perg Efsaneleri serisi örnek olarak verilebilir (Uğur, 2010).

ÇEVİRİLERİN TÜRKÇE FANTASTİK ESERLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ

Fantastik roman geleneğinin ülkemizde özellikle yirmi birinci yüzyılın eşliğinde kendine yer bulmasının çeşitli sebepleri yukarıda dile getirilmiştir. Bu dönemde yine yukarıda bahsi geçen alt türler ve örnekler üzerinden nasıl çeviri eserler ve yabancı menşeli fantastik romanların ya da fantastik kurgunun Türk edebiyatındaki fantastik eserler üzerinde etkileri gözlemlenebilir. Buradan hareketle ikincil dünya olgusunun işlendiği epik fantezi alt türüne giren Perg Efsaneleri'ni örnek olarak inceleyebiliriz.

Perg Efsaneleri, Barış Müstecaplıoğlu tarafından kaleme alınmış bir seridir. Seride sırasıyla Korkak ve Canavar (Müstecaplıoğlu, 2001), Merderan'ın Sırrı (Müstecaplıoğlu, 2002), Bataklık Ülke (Müstecaplıoğlu, 2003) ve Tanrıların Alfabetesi (Müstecaplıoğlu, 2004) başlıklı kitaplar bulunmaktadır. Batılı örneklerinde benzer biçimde (Yüzüklerin Efendisi ve Yerdeniz serileri gibi) bu eserlerde de bilinmedik ve içinde bulunduğumuz dünyaya pek de benzemeyen bir diyar (Perg) bulunmaktadır. Hem diyarın adı hem de içindeki yerlerin isimleri melez olarak adlandırılabilir; Mavi Hunsa, Turayfor, Fuoli, Kruzeran, Omnif. Yer isimlerinin yanı sıra eserlerdeki diğer özel isimler de melez tabirlerdir. İçinde hem Gurdal gibi Türkçenin sesletimine uyan sözcükler hem de Kruzeran gibi uymayan sözcükler bulunmaktadır. Bu da fantastik romanların genelinde olduğu gibi her dilden okur için sıra dışı ya da olağan olmayanın tercih edilmesinden kaynaklanabilir.

Yine Yüzüklerin Efendisi'nde olduğu gibi bir grup arkadaş, kahramanlarımız Leofold, Guorin, Nume ve Nela, belirli bir amaç uğruna uzun bir yolculuğa çıkarlar. Aslında yine çeviri fantastik romanlarda da olduğu gibi kahramanlar için bir dönüm noktası vardır; yolculuktan öncesi sıradan hayatlar yaşarlarken yolculuk süresince olağanüstü durumlar ya da olaylarla karşılaşacaklardır; Yerdeniz Büyücüsü'nde Ged'in Çevik Atmacaya dönüşmesi, Yüzüklerin

Efendisi'nde Frodo Baggins'in sıradan bir köylü iken yüzük taşıyıcısına, Leofold'un genç bir şövalyeden canavara dönüşmesi gibi.

Yine çeviri eserlerde de olduğu gibi çıkılan bu yolculuk kahramanlar için aynı zamanda öğreticidir. Kahramanlar yolculuk boyunca kardeşliği, dostluğu, fedakârlığı ve paylaşmayı öğrenirler. Dikkat çekici bir başka nokta da yine tılsım ve sihir ile karşılaşılıyor olmamızdır. Yerdeniz Büyücüsü'nün Çevik Atmacası ve Yüzüklerin Efendisi'nin Gandalf'ı gibi Perg Efsanelerinin de genç büyücüsü Nela vardır ve ayrıca kadim büyücü Merderan da sıkça anılır. Ayrıca yine Yüzüklerin Efendisi serisinin son kitabı Kralın Dönüşü'nde Frodo'nun yüzükten kurtulması ve Aragorn'un yönettiği savaştan galip çıkarak kötülerin alt edilmesi gibi Perg Efsanelerinin son kitabı Tanrıların Alfabetesi'nde Leofold ve arkadaşları galip gelirler ve "ideal dünya düzeni tekrar kurulmuş" (Uğur, 2010; 151) olur.

SONUÇ

Ülkemizde görece yeni bir tür olarak sayılan Fantastik romanın başarılı örneklerinden sayılan Perg Efsaneleri üzerinden gerçekleştirilen bu inceleme çalışmasının sonucunda, fantastik türün dünya çapında en başarılı örneklerinden olan Yüzüklerin Efendisi eserinde olduğu gibi bir takım benzerlikler gözlemlenmiştir. Buradaki benzerlikler fantastik romanın öncelikle iki ana türlerinden biri olan ikincil dünyanın konu edildiği Epik Fantezi alt türünün temel özelliklerini taşımaktadır. Muhtemelen bu kadar büyük bir başarıya ulaşmasını da buna borçludur.

Özellikle 1980'lerde başlayıp 1990'lı yıllarda hızla artan bir oranda gerçekleştirilen çeviri etkinliklerinin sonucunda görece Batı dünyasının egemenliğinde bulunan fantastik roman türü Türkçe yazın dizgesinde önemli bir konuma gelmiştir. Bu duruma görsel sanatlardan sinemanın aynı dönemlerde eskiye oranla daha çok yapımla destek verdiği de söylenebilir. Itamar-Even Zohar'ın Çoğul Dizge kuramında da vurgulandığı üzere çeviri edebiyat, kaynak dil dizgesinden erek dil dizgesinde köklü bir değişime neden olabilmektedir. Böylece erek dil dizgesinde merkez ve çevresel edebiyat konularında kaçınılmaz bir değişiklik ortaya çıkmakta ve çevirinin diller arasında olduğu kadar edebiyatlar arasında da etkili bir rol oynayabileceği sonucuna varılmaktadır.

KAYNAKÇA

AYAR, PELİN ASLAN (2015): TÜRKÇE EDEBİYATTA VARLA YOK ARASI BİR TÜR: FANTASTİK ROMAN (1876 – 1960). İletişim Yayınları, İstanbul.

BASSNETT, SUSAN (2007): "CULTURE AND TRANSLATION." Ed. Kuhiwczak, Piotr ve Littau, Karin. A COMPANION TO TRANSLATION STUDIES. Multilingual Matters Ltd, Great Britain (13-24).

BRÎNZEU, PIA (2014): "BEYOND FAILING DEFINITIONS." Ed. Dana Percec ; READING THE FANTASTIC IMAGINATION : THE AVATARS OF A LITERARY GENRE. Cambridge Scholars Publishing, United Kingdom.

EVEN-ZOHAR, ITAMAR (1990): POLYSYSTEM STUDIES. Poetics Today, International Journal for Theory and Analysis of Literature and Communication. Volume 11, Number 1. Retrieved from: http://www.tau.ac.il/~itamarez/works/books/Even-Zohar_1990--Polysystem%20studies.pdf.

GIRITLI AZİZ EFENDİ (2017): MUHAYYELAT. Yeniden Basım, Yayın yönetmeni; H. Ömer Dikmen, Kırmızı Çatı Yayınevi, Ankara.

MÜSTECAPLIOĞLU, BARIŞ (2002): KORKAK VE CANAVAR: PERG EFSANELERİ I. Metis Yayınları, İstanbul.

MÜSTECAPLIOĞLU, BARIŞ (2002): MERDERAN'IN SIRRI: PERG EFSANELERİ II. Metis Yayınları, İstanbul.

MÜSTECAPLIOĞLU, BARIŞ (2003): BATAKLIK ÜLKE: PERG EFSANELERİ III. Metis Yayınları, İstanbul.

MÜSTECAPLIOĞLU, BARIŞ (2005): TANRILARIN ALFABESİ: PERG EFSANELERİ IV. Metis Yayınları, İstanbul.

ÖZLÜK, NURAN (2011): TÜRK EDEBİYATINDA FANTASTİK ROMAN. Hiperlink Yayınları. 2011.

STEINMETZ, JEAN-LUC (2006): FANTASTİK EDEBİYAT. (Çev. Hasan Fehmi Nemli) Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.

TODOROV, TZEVAN (2004): FANTASTİK: EDEBİ TÜRE YAPISAL BİR YAKLAŞIM. (Çev. Nedret Öztokat) Metis Eleştiri 6, Metis Yayınları. İstanbul.

TÜRKÇE SÖZLÜK, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 11.Baskı, 2011.

UĞUR, VELİ (2010): TÜRK EDEBİYATINDA FANTASTİK ROMAN. Türk Dili ve Edebiyat Dergisi, İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Cilt 42, Sayı 1. İstanbul.

YONAR, GÖNÜL (2011): TÜRK EDEBİYATINDA FANTASTİĞİN KÖKENLERİ. Ötüken Neşriyat, İstanbul.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.470953

ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE BİLGİ TEKNOLOJİLERİ DERSİNİN YERİ VE ÖNEMİ Dr.Öğr.Üyesi İnönü KORKMAZ¹

424

Özet

Ülkemizdeki üniversitelerde toplam 37 bölümde ve 57 program altında lisans düzeyinde çeviri eğitimi verilmektedir. Bu üniversitelerin çoğunda çeviri kuram ve uygulamalarına yönelik benzer dersler müfredat içinde bulunmaktadır. Ancak hem çeviri hem de teknoloji ile bilgisayar kullanımını içeren derslerin programların tümünde yer almadığı görülmektedir. “Temel bilgi teknolojileri” ve “bilgisayar uygulamaları” gibi konular, genellikle aynı isimli ya da “bilgisayar çalışmaları” gibi başlıklar altında lisans eğitimi müfredatında yer almaktadır. Yine de bu dersler sadece çeviri eğitimi alan değil diğer tüm alanlarda eğitim alan öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış dersler olup çevirmen adaylarının doğrudan ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Bilgisayar kullanımı ve bilişim teknolojilerinden yararlanma gibi durumlar her alan için farklı nitelik ve nicelikte bilgi edinimini gerektirir. Çevirmen adaylarının bilgisayar işletim sistemleri, kelime işlemciler, veri depolama, işleme ve dağıtma sistemleri, mobil cihazlar ve işletim sistemleri gibi genel konuların yanı sıra masa üstü yayıncılık, bilgisayar destekli çeviri araçları, terminoloji araçları, çeviri bellekleri, makine çevirisi ve yapay zekâ ile çeviri araçlarının birleşimi konularında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Çalışma kapsamında Trakya Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık bölümü İngilizce anabilim dalı ders programında zorunlu ders olarak bulunan “Temel Bilgi Teknolojileri I ve II” derslerinin incelenmesi gerçekleştirilmiştir. İncelemede adı geçen derslerin çeviri eğitimi alan öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılanmadığı sorgulanmıştır. Ayrıca çeviri öğrencilerine yönelik öneri bir ders içeriği sunulmuş ve çeviri eğitimi ile bilgi teknolojileri eğitiminin birleştirilmesinin çeviri öğrencileri açısından önemi vurgulanmıştır. Sonuç olarak çeviri eğitimi alan lisans düzeyindeki öğrencilerin bir yandan çeviri uygulamaları ve kuramlarına yönelik bilgi ve becerileri kazanırken diğer yandan piyasanın gereksinimlerini karşılamak üzere donanım kazanmaları gerekmektedir. Özellikle teknoloji alanındaki gelişmeler tüm meslek gruplarında olduğu gibi çeviri mesleğinde de profesyonellerin çalışma biçimlerini değiştirmektedir. Bu değişime çevirmen adaylarının da uyum sağlayıp gelişen çeviri teknolojilerini kullanabilmeleri ve çeviri bölümlerinde de bilgisayar ve temel bilgi teknolojileri derslerinin çeviri ile ilişkilendirilmesi gerekir. .

Anahtar Kelimeler: Çeviri Eğitimi, Temel Bilgi Teknolojileri, Bilgisayar Destekli Çeviri, Makine Çevirisi.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Trakya Üniversitesi, Türkiye, inonukorkmaz@trakya.edu.tr, inonukorkmaz@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-5601-1997.

THE PLACE AND IMPORTANCE OF INFORMATION TECHNOLOGY COURSES IN TRANSLATION EDUCATION

Abstract

In Turkey, undergraduate translation education is carried out in 37 departments and 57 different language programmes. In most of these universities, similar courses are given in their syllabi. However, it is seen that courses covering both translation practices and computer usage do not take place in all of the programmes. Topics such as “basic information technologies” and “computer practices” generally appear in the undergraduate education curriculum under similar titles or with the title of “computer studies”. Yet, these courses are proposed towards the needs of undergraduate students of not only the translation departments but also the students of all other fields and thus it is considered that they fall short of meeting directly the needs of prospective translators. Situations such as computer usage and benefiting the information technologies require knowledge acquisition at different quality and quantity for each field of study. Prospective translators need to have knowledge in specific topics such as desktop publishing, computer assisted translation tools, terminology tools, translation memories, machine translation and the combination of artificial intelligence and translation tools as well as the more general topics of operating systems, word processors, data storage, processing and distributing systems, mobile devices and their operating systems. In the scope of this study, the investigation of the courses of “Basic Information Technologies I and II”, which are in the syllabus of English Language division of Translation and Interpretation department at Trakya University, is carried out. In the course of the study, it is examined whether above-mentioned courses could meet the needs of the students having translation education. Also, a proposal of course content directed for the translation students is provided and the importance of the combining the translation education with information technologies education is stressed upon in terms of translation students. As a result, it is necessary for the translation undergraduate students, in one hand, to be equipped in order to meet the needs of the translation market and in the other hand to gain knowledge and skills on translation practices and theories. Particularly developments in the field of technology are changing the ways the professionals work in translating career as well as in all the other occupational groups. Prospective translators need to adopt themselves to this change and be able to use the ever-improving translation technologies. In addition, the courses of computer and basic information technologies need to be linked with translation practice.

Keywords: Translation Education, Basic Information Technologies, Computer Assisted Translation, Machine Translation.

GİRİŞ

Günümüzde bilgi teknolojileri kavramı gündelik hayatımızın hemen hemen her anında karşılaşılabileceğimiz uygulama ya da teknoloji ürünleri içerebilen geniş bir yelpazeye sahiptir. Çoğu zaman sadece bilgisayar ile ilişkilendirilse de aslında bilgi teknolojileri kavramı bilginin toplanması, işlenmesi, depolanması, iletilmesi ve kullanıcılara sunulması için kullanılan teknolojileri ile bu bilginin işlenmesi için yararlanılan tüm cihaz ve araçları kapsamaktadır (Aydın, 2015; 13). Bu cihazlara telefon görüşmelerinin dışında internette sörf yapmak ya da sosyal paylaşım ağlarında diğer insanlarla fotoğraf, video ya da ses kaydı paylaşmak gibi amaçlar için kullandığımız cep telefonlarının yanı sıra büyük şehirlerin kalabalık caddelerinde güvenlik amaçlı kullanılan mobese kameraları da dâhil olabilir. Ne amaçla ya da hangi yöntemle kullanılırsa kullanılsın bilgi teknoloji araçlarının hemen hepsinde ortak bir yön belirli bir bilginin işlenmesidir.

Teknolojinin hızlı gelişiminin bir sonucu olarak çeviri işletmelerinin de müşterilerine sundukları çeviri hizmetlerini daha hızlı ve güvenilir bir biçimde yerine getirebilmek adına bu teknolojilerden yararlanması kaçınılmazdır. Bu bağlamda çeviri büroları ya da çeviri hizmetleri veren kurum ve kuruluşlar çalışanlarından ilgili teknolojileri kullanabilmelerini beklemektedir. Bu sebeple çeviri eğitimi veren eğitim kurumlarının da temel bilgi teknolojileri eğitimi vermeleri oldukça doğal karşılanabilir. Ancak bilgi teknolojileri günümüzde teknolojinin hemen her alana dahil olmasıyla geniş bir alan yelpazesine sahip olması çeviri eğitiminde neyin yararlı neyin yararsız olduğunun öncelikle belirlenmesi gerekir. Bir başka deyişle bilgi teknolojilerinden çeviri eğitiminde hangi yönde yararlanılabileceği açıkça ortaya konulmalıdır.

TEMEL BİLGİ TEKNOLOJİLERİ DERSİNİN KAPSAMI

Temel bilgi teknolojileri derslerinin kapsamına genel bir örnek vermek gerekirse Anadolu Üniversitesi hazırladığı ve Açıköğretim Fakültesinde birçok bölüm için kullanılan Temel Bilgi Teknolojileri I ve II başlıklı kitapların içeriklerinden bahsedilebilir. Birinci kitabın içeriğinde bilgi teknolojilerinin tanımı, bilgisayar donanım ve yazılım bileşenleri, sözlük işlemciler, sunum teknolojileri, hesap tabloları, internet teknolojileri, sosyal ağlar ve teknolojinin toplum ve insanla ilişkisi (Ed. Yüzer & Okur, 2015) gibi konular bulunmaktadır. İkinci kitapta ise bilgisayar donanımları ve hata bulma, sosyal medya, özel uygulama yazılımları, bilişim hukuku, bilgisayar ağ ve güvenliği (Yılmazel, 2013) gibi konular bulunmaktadır.

Ancak çalışmamıza örnek teşkil eden Trakya üniversitesi, İngilizce-Mütercim Tercümanlık anabilim dalının ders programında bulunan BİL117 Temel Bilgi Teknolojileri I Dersi içeriğine baktığımızda ise şöyle bir durum ortaya çıkmaktadır. Üçüncü yarıyıldan verilen derste bilişim cihazlarının tarihçesi, bilgisayar çevre birimleri, yazılımlar, işletim sistemleri, web tarayıcıları, kelime işlem (Word), hesap tablosu (Excel) ile sunum hazırlama programları (Powerpoint) bulunduğunu görmekteyiz (bkz. Tablo 1). Diğer yandan BİL118 Temel Bilgi Teknolojileri II Dersinin içeriğine baktığımızda ise bilgisayar ve internet ağları, e-posta işlemleri, One Note SkyDrive uygulamaları, veri tabanı yazılımı, bulut bilişim, HTML ve Web sayfası hazırlama, Web tasarımı, ASP hakkında genel bilgi, Linux ve Android işletim sistemleri hakkında genel bilgi gibi konuları görmekteyiz (bkz. Tablo 2).

Bu örneklerden de açıkça görüldüğü gibi bilgi teknolojileri ile ilintili derslerin üniversitelerin lisans düzeyinde öncelikle bilgisayar donanımı, yazılımı, çevre birimleri, işletim sistemleri, bilgisayar ve internet ağları, özel amaçlı yazılımları (metin oluşturma, hesaplama ya da sunu hazırlama görevleri için) kullanma, web tasarımı, farklı işletim sistemlerini tanıma gibi konulara ağırlık vermektedir. Bu durum bilgi teknolojilerinden öğrencilerin eğitim aldıkları bölümle bağıntılı olarak ileride nasıl yararlanabilecekleri konusunda bir ayırım olmadığını göstermektedir. Bir başka deyişle mütercim tercümanlık bölümünde eğitim alan öğrenci ile iktisat ya da iletişim fakültelerinde herhangi bir bölümde eğitim alan öğrenci arasında öğrencilerin kazanmaları beklenen bilgi düzeyi arasında fark olmadığı gibi durum ortaya çıkarmaktadır.

Hafta	Konular
1	Bilgisayar,tablet,akıllı telefon ve görüntülü sistemle gibi bilgi saklayan ve işleten cihazların tarihçesi,türleri,kullanım amaçları,çevre birimleri(yazıcı tarayıcı vs)
2	Veri saklama ortamları,veri büyüklükleri,wep tarayıcılarıkelime işlemci,işlem tabloları,sunu hazırlama,resim ve çizim programları.
3	Windows 8 ile tanışma,Windows 7 den farkları,başlangıç ekranı kişiselleştirme,dosya gezgini ile dosya yaratma,şilme kopyalama ve taşıma,dosya türleri ve o türleri açabilecek yazılımlar
4	Windows 8 de denetim masası ve diğer ayarlar.Yazıcı gibi çevre birimlerinin sisteme tanıtılması,Internet Exsplorer kullanımı,E_posta hesabının tanıtılması,posta alma ve gönderme,istenmeyen postaların engellenmesi.
5	Windows 8 de Not defteri Word Pad,Hesap makinesi,paind gibi yardımcı araçlar.
6	Kelime işlem programı(Microsoft Office Word yada Apache Open OfficeWriter)
7	Ara Sınav
8	Kelime İşlem programı.Hafta sonu Pazar 10.30 I:Ara sınav
9	Hesap tablosu programı(Microsoft Office Excel yada Apache Open Office cals)
10	Hesap tablosu programı
11	Hesap tablosu programı
12	Sunucu hazırlama programı(MicrosoftOfficePowerPoint yada Apache Open Office Impress)Hafta sonu Pazar 10.30 II:Ara sınav

13	Sunu Hazırlama programı
14	Sunu Hazırlama programı

Tablo 1: BİL117 Temel Bilgi Teknolojileri I Ders Akışı²

Hafta	Konular
1	Bilgisayar ağları ve internet, bilgisayar ve ağ güvenliği, ağ cihazları, protokoller, internet ortamında bilgiye erişim ve bilgi paylaşımı, sosyal ağlar
2	E-posta alma/gönderme, haber gruplarına üye olma ve ajanda işlemleri (Microsoft Outlook)
3	Microsoft Office OneNote ve SkyDrive
4	Veritabanı yazılımı
5	Veritabanı yazılımı
6	Veritabanı yazılımı
7	Bulut Bilişim ve Office 365
8	HTML ve Web sayfası hazırlama
9	Web tasarımı (Sayfa içeriğinin biçimlendirilmesi)
10	Web tasarımı (Listeler ve tablolar oluşturmak)
11	Gelişmiş web sayfaları hazırlama
12	ASP hakkında genel bilgi ve küçük bir uygulama
13	Linux işletim sistemine genel bakış
14	Android işletim sistemine genel bakış

Tablo 2: BİL118 Temel Bilgi Teknolojileri II Dersi Haftalık Ders Akışı³

Ayrıca her iki dersin de (BİL117 & BİL118) amaçları, öğrenme çıktıları ve içerik bilgileri incelendiğinde (Tablo 3 ve 4), derslerin yine genel anlamda bilgi teknolojileri ile ilgili bilgi ve becerileri edinmeleri hedeflediği görülmektedir. Ancak bilişim teknolojileri birçok diğer alanda olduğu gibi dilbilim alanına da katkı sağlamaktadır. Jones'un da (1996) belirttiği gibi bilişim teknolojileri dilbilim alanında doğal dillerde veri analizinin gerçekleştirilmesinde önemli fırsatlar sağlamaktadır. Dilbilimde veri analizinin dışında bilişim teknolojileri ayrıca dilin otomatik doğal dil işleme sistemlerinde kullanımı üzerine de olasılıklar sunmaktadır. Bu bağlamda Dil teknolojileri gibi bir kavram bile ortaya çıkmıştır. Bu kavram ise Bilişim bilimi, Dilbilim ve Psikoloji, Bilişimsel Dilbilim ve Doğal Dil İşleme uygulamalarının arayüzü olarak tanımlanmaktadır (Rashel, 2011). Böylece bilgi teknolojilerinin salt matematik, mühendislik, iktisat, istatistik, vb. daha çok sayısal ağırlıklı bilginin işlendiği bilim dalları ya da bilgi alanlarında kullanılabilecek bir teknoloji olmadığı iddia edilebilir. Bunun yanı sıra dilbilim, dil eğitimi, filoloji, çeviribilim ve mütercim tercümanlık gibi alanların da bilgi teknolojilerinden yararlanabileceği açıkça ortadadır. Bundan sonraki bölümde de bilgi teknolojileri derslerinin çeviri ve mütercim tercümanlık bölümlerindeki yeri irdelenecektir.

Dersin Amacı	- Nowadays, access to information, information which is necessary for storing and processing information to provide information about the underlying hardware and software. 2- Desktop and portable computers, one of the most widely-used operating system to provide information about Windows. 3- In Word format document preparation required to be taught how to do. 4- With Powerpoint presentation preparation techniques are taught. 5- Can be done with Excel calculation and graphical representation of how to teach.
Dersin Öğrenme Çıktıları	Computers, tablets, smartphones and embedded systems and the functioning of the devices that store information such as the history, types, purposes, peripherals (printers, scanners, etc..)

² Ders tanıtım formuna çevrimiçi erişim için bkz.

https://tueobs.trakya.edu.tr/PresentationLayer/root/dersler/ders_navigator.aspx?InKod=15656

³ Ders tanıtım formuna çevrimiçi erişim için bkz.

https://tueobs.trakya.edu.tr/PresentationLayer/root/dersler/ders_navigator.aspx?InKod=1850

Dersin İçeriği	Bilgisayar,tabler,akıllı telefon ve gömülü sistemler gibi bilgi saklayan ve işleten cihazlar,çevre bilimleri,veri saklama ortamları,veri büyüklükleri(bit,bayt,KB,MB,CB,vs)dosyada ve veri tabanında veri saklama,işletim sistemleri,internet,wep tarayıcılar,kelime işlemci,işlem tabloları,sunu hazırlama,resim ve çizim programları.Güncel Windows ve MS Office sürümlerinin kullanımı ayrıntı olarak işlenecektir.
-----------------------	--

Tablo 3: BİL117 Temel Bilgi Teknolojileri I Ders Tanımı

Dersin Amacı	1. Öğrenciye bilgisayar ağları ve en büyük ağ olan internet hakkında genel bilgi verme 2. Outlook kullanarak posta alma gönderme, haber gruplarına üye olma ve ajanda işlemlerinin öğretilmesi 3. OneNote yazılımı ile not defteri oluşturma ve paylaşma işlemlerinin öğretilmesi 4. Access ile veritabanı hazırlamanın, sorgu yapmanın ve form tasarlanmanın öğretilmesi 5. Bir web sayfasının nasıl hazırlanacağını öğretilmesi 6. ASP ile web sayfası üzerinden veri tabanına erişimin gösterilmesi 7. Açık kaynak kodlu işletim sistemi olan Linux ve onu temel alarak geliştirilen mobil işletim sistemi android hakkında genel bilgi verilmesi
Dersin Öğrenme Çıktıları	1-İşletim sistemleri arasındaki farklılıkları görme ve anlama 2-Ticari ve açık kaynak kodlu yazılımlar arasındaki farkı özümseme 3-Veritabanı mantığını anlama, dosyada veri saklamaya göre üstünlüklerinin farkında olma ve kullanma becerisi kazanma 4-Hangi yazılım ile web sayfası hazırlanırsa hazırlansın arka planda bir HTML kodu üretildiğinin farkında olma 5-OneNote kullanarak bilgi paylaşımı yapmanın eposta kullanarak yapmaya göre avantajlarının farkında olma 6-Bulut Bilişim kavramını özümseme ve Office 365 ile web üzerinden ofis dökümanları hazırlanabileceğinin farkında olma
Dersin İçeriği	Bilgisayar ağları ve ağ güvenliği, ağ cihazları, protokoller, internet ortamında bilgiye erişim ve bilgi paylaşımı, sosyal ağlar, MS Outlook, MS Access, Bulut Bilişim ve Office 365, HTML ve Web Tasarımı, ASP hakkında genel bilgi, Linux ve Android işletim sistemlerine genel bakış.

Tablo 4: BİL118 Temel Bilgi Teknolojileri II Ders Tanımı

MÜTERCİM-TERCÜMANLIK BÖLÜMLERİNDE BILGI TEKNOLOJILERI

Ülkemizde lisans düzeyinde çeviri eğitimi veren üniversiteler arasında kuruluş yılları temel alınarak köklü sayılabilecek bazı üniversitelerde bilgi teknolojilerinin yerine bakacak olursak şöyle bir durumla karşılaşmaktayız:

Boğaziçi Üniversitesi – Üçüncü yarıyıda 3 kredilik zorunlu bir ders olarak “TR203 Çevirmenler İçin Bilişim Teknolojileri”⁴

Hacettepe Üniversitesi – Altıncı yarıyıda 2 kredilik zorunlu bir ders olarak “BEB650 Temel Bilgi ve İletişim Teknolojileri Kullanımı”⁵

İstanbul Üniversitesi – Altıncı yarıyıda 2 kredilik zorunlu bir ders olarak “MTIN3118 Çeviride Bilgi Teknolojileri” gibi dersler bulunmaktadır⁶.

Bu üniversitelerden Boğaziçi ve İstanbul üniversitelerinin bölüm öğrencileri için özel olarak hazırlanmış birer dersi müfredatlarına eklediğini ancak Hacettepe üniversitesinin ise genel amaçlı olarak değerlendirilebilen bir dersi müfredata dahil ettiğini görüyoruz. Ayrıca ders yükü olarak incelendiğinde ise Boğaziçi üniversitesinde haftada 3 saatlik bir derse yer verildiği diğer iki üniversitede ise 2 saatlik bir derse yer verildiği görülmektedir.

Buradan hareketle lisans düzeyinde çeviri bölümlerinde uygulanabilecek bir ders içeriği taslağına çeviride kullanılan bilgi teknolojilerinin dahil edilmesi uygun görülebilir. Trakya

⁴ Boğaziçi Üniversitesi, Çeviribilim bölümü internet sayfasından alıntılanmıştır. Çevrimiçi erişim için bkz.: <http://transint.boun.edu.tr/?q=tr/node/49> (S.e.t. 18 Ocak 2018).

⁵ Hacettepe Üniversitesi, Mütercim Tercümanlık Bölümü internet sayfasından alıntılanmıştır. Çevrimiçi erişim için bkz.: http://www.mtb.hacettepe.edu.tr/dosyalar/imt_lisans_prog_2017.pdf (S.e.t. 18 Ocak 2018)

⁶ İstanbul Üniversitesi, İngilizce Mütercim Tercümanlık Anabilim Dalı internet sayfasından alıntılanmıştır. Çevrimiçi erişim için bkz.: http://edebiyat.istanbul.edu.tr/ingilizcecevirisi/wp-content/uploads/2014/02/imt_derslistesi2014.pdf (S.e.t. 18 Ocak 2018)

üniversitesi örneği için hazırlanan ancak henüz uygulamaya geçirilmemiş bir ders içeriği Tablo 5 ve Tablo 6'da görülmektedir. Burada hemen şunu bildirmek gerekir; Trakya Üniversitesi, Mütercim-Tercümanlık bölümünde hali hazırda yukarıda Tablo 1 ve 2'de ders akışları verilen Temel Bilgi Teknolojileri I ve II derslerinin yanı sıra IMT335 Çeviride Bilgi Teknolojileri I ve IMT 336 Çeviride Bilgi Teknolojileri II kodlu dersler müfredatta bulunmaktadır. Tablo 5 ve 6'daki taslak derslerin üniversite senatosu tarafından kabul edilmesinden sonra BIL117 ve BIL118 derslerine ek olarak IMT335 ve IMT336 derslerinin müfredattan çıkarılıp yerine IMT3X1ve IM3X2 (güz yarı yılı için tek sayı bahar yarı yılı için çift sayı kullanılacak) derslerinin dahil edilmesi planlanmaktadır.

HAFTALIK KONULAR VE İLGİLİ ÖN HAZIRLIK SAYFALARI	
Hafta	Konular
1	Bilgi Teknolojilerine Giriş
2	Bilgisayar, Tablet, akıllı telefon gibi cihazlar ve kullanımları
3	İşletim sistemleri (Windows, Mac, Linux, ASP, vs.)
4	Bilgisayar çevre birimleri (yazıcı ve tarayıcı gibi)
5	Web tarayıcılarını tanıma (Internet Explorer, Google Chrome, Firefox vb.) ve internet kullanımı hakkında genel bilgiler
6	Kelime işlem programlarına giriş (Microsoft Office Word, One Note, vb.)
7	Vize sınavı
8	Bilgisayarda hesap tabloları hazırlama (Microsoft Excell giriş)
9	Bilgisayarda sunu hazırlama (Powerpoint giriş)
10	Bilgisayar Destekli Çeviri (BDÇ)
11	Makine Çevirisi (MÇ)
12	BDÇ yazılım ve programları
13	MÇ uygulamaları
14	Final Sınavı

Tablo 5: Trakya Üniversite Mütercim Tercümanlık Bölümü ders programında yer alan IMT3X1 Çeviride Bilgi Teknolojileri dersi için önerilen yeni içerik.

HAFTALIK KONULAR VE İLGİLİ ÖN HAZIRLIK SAYFALARI	
Hafta	Konular
1	Bilgisayar Destekli Çeviri Üzerine İnceleme
2	Makine Çevirisi Uygulamalarına Giriş
3	BDÇ ve MÇ karşılaştırması

4	Örnek BDÇ yazılımlarını inceleme (Memsorce, SDL Trados)
5	Örnek Makine Çevirisi uygulamaları inceleme (Google Translate)
6	Memsorce'da hesap açma ve kullanımı
7	Ara sınav
8	Veritabanı yazılımı
9	Web tasarımına giriş
10	Bulut Bilişim ve Android sistemleri
11	Memsorce proje yönetimi
12	Örnek proje hazırlama
13	Çeviri Projesi Değerlendirme
14	Final Sınavı

Tablo 6: Trakya Üniversite Mütercim Tercümanlık Bölümü ders programında yer alan IMT3X2 Çeviride Bilgi Teknolojileri dersi için önerilen yeni içerik.

IMT3x1 ve IMT3X2 derslerinin haftalık ders akışı incelendiğinde hem temel bilgi teknolojilerini kapsayacak bilgisayar, işletim sistemleri, çevre birimleri, tarayıcılar, yazılımlar ve donanımlar gibi konulara hem de bilgisayar destekli çeviri, makine çevirisi, BDÇ yazılım ve uygulamaları, Terminoloji yönetim sistemleri, çevrimiçi ve çevrimdışı çeviri yazılımları gibi konulara da yer verildiği görülmektedir. Böylece hem öğrencilerin temel anlamda bilgi teknolojileri hakkında yeterli bilgi ve beceriyi sahip olmaları hem de özellikle çeviri piyasasında sıkça kullanılan çeviri araçları, yazılımları ve uygulamalarına kullanabilecek düzeyde bir eğitim almaları hedeflenmektedir.

SONUÇ

Sonuç olarak temel bilgi teknolojilerinin çeviri eğitiminde önemi yadsınamaz. Özellikle günümüz çeviri piyasasının, Alkan'ın (2013; 145) da belirttiği gibi "hazır eleman" arayışı içinde olması çeviri bölümlerinden gelişen teknolojiye ayak uydurabilecek öğrencilerin yetiştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilere her hafta en az birkaç saat verilecek teknoloji dersleriyle belli başlı çeviri araçlarını nasıl kullanacakları öğretilmeli ve bu araçlar ile uygulama yapma imkânları tanınmalıdır. Böylece öğrenciler mezun olduktan sonra söz konusu araçlar üzerinde belirli bir düzeyde deneyim kazanmış olabilirler. Austerlühl'ün de (2001) vurguladığı üzere, muhtemelen çevirmenler bilgi çağının getirdiği değişiklikleri diğer mesleklere oranla daha uzun vadede hissetmektedirler. Mevcut bilginin hızla büyümesi, kültürler arasındaki etkileşimlerin daha da artması ve özel ve iş hayatının sürekli olarak sanal ortama doğru geçiş yapması çevirmenlerin çalışma yöntemlerini esaslı bir biçimde değiştirmiştir. En geleneksel anlamda çeviri araçları olarak kullanılan kâğıt ve kalemin – yazılı çeviri için – çok ötesinde neredeyse her işlemin sanal ortamda gerçekleştiği bir çalışma alanına doğru geçiş yapmaktayız. Bu durum geleneksel anlamda yazı tahtası ve tebeşirin kullanıldığı derslik sisteminin de bu değişime ayak uydurmasını zorunlu kılmaktadır. Artık akıllı tahtaların, projeksiyon cihazlarının, bilgisayarların ve mobil cihazların kullanıldığı bir fiziki ortama gereksinim duyulmaktadır. Elbette fiziki olarak dersliklerin donatılması tek başına hiçbir şey ifade etmeyecektir. Teknolojik gelişmelerin çeviri ve çevirmenlik mesleği üzerine etkilerini araştıran Ersoy ve Balkul'un (2012) da belirttiği gibi çeviri eğitimi veren kurumlar mutlaka teknolojik

değişimlerden doğan yeni uygulamalara müfredatlarında yeterli oranda yer vermeli ve bu teknolojilerin kullanımı konusunda öğrencileri eğiterek onları geleceğin koşullarına daha iyi hazırlamalıdır. Böylece çeviri bölümlerinden mezun olan öğrencilerin kendi meslekleriyle ilintili teknolojilerde güncel uygulamalar üzerine bilgi ve becerileri de piyasanın talepleri doğrultusunda güncel olacaktır.

KAYNAKÇA

ALKAN, SINEM CANIM (2013): LISANS DÜZEYİNDE ÇEVİRİ EĞİTİMİNDE TEKNOLOJİ EĞİTİMİNİN YERİ. İstanbul Üniversitesi, Çeviribilim Dergisi, Sayı 7. İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi: İstanbul (127-147).

AUSTERMÜHL, FRANK (2001): ELECTRONIC TOOLS FOR TRANSLATORS. Manchester, UK. St.Jerome Publishing, (s.1-18).

AYDIN, C. HAKAN (2015): TEMEL KAVRAMLAR. Yüzer, T. Volkan & Okur, M. Recep (Yay. haz.), TEMEL BILGI TEKNOLOJILERI I. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

ERSOY, HÜSEYİN & BALKUL, HALİL İBRAHİM (2012): TEKNOLOJİK GELİŞMELERİN ÇEVİRMEN VE ÇEVİRİ MESLEĞİ AÇISINDAN OLUMLU VE OLUMSUZ ETKİLERİ: ÇEVİRİ ALANINDA YENİ YAKLAŞIMLAR. Akademik İncelemeler Dergisi. Cilt 7, Sayı 2. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Sakarya.

JONES, KAREN SPARCK (1996): HOW MUCH HAS INFORMATION TECHNOLOGY CONTRIBUTED TO LINGUISTICS? İçinde: Information Technology and Scholarly Disciplines, Ed. J.T. Coppock, Proceedings of a British Academy Symposium. Londra: British Academy, (109-127).

RACHEL, MOSTAFA (2011): INTRODUCING LANGUAGE TECHNOLOGY & COMPUTATIONAL LINGUISTICS IN BANGLADESH. International Journal of English Linguistics. Vol. 1, No. 1, March 2011. Retrieved from: www.ccsenet.org/ijel

YILMAZEL, ÖZGÜR (Ed.) (2013): TEMEL BILGI TEKNOLOJILERI II. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.

ÇEVİRİMİÇİ KAYNAKLAR

Boğaziçi Üniversitesi, Çeviribilim bölümü ders programı. Retrieved from: <http://transint.boun.edu.tr/?q=tr/node/49> (18 Ocak 2018).

Hacettepe üniversitesi Mütercim Tercümanlık İngilizce bölümü 2017-2018 Eğitim Öğretim yılı ders programı. Retrieved from: http://www.mtb.hacettepe.edu.tr/dosyalar/imt_lisans_prog_2017.pdf (18 Ocak 2018)

İstanbul Üniversitesi Mütercim-Tercümanlık İngilizce Programı 2017-2018bEğitim Öğretim yılı ders listesi. Retrieved from: http://edebiyat.istanbul.edu.tr/ingilizceceviri/wp-content/uploads/2014/02/imt_derslistesi2014.pdf (18 Ocak 2018)

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.471372

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN İŞ YÜKÜ

Doç.Dr. AYFER ALPER¹, ESRA PARLAK²
AYŞE TEKİN³, FİLİZ ÇELEBİ MALÇOK⁴

Özet

Günümüzde bilgi toplumu olmanın gereklerinden biri olan bilişim teknolojilerini (BT) istenen şekilde kullanmak yeni becerilerin kazanılmasını da gerekli kılmıştır. Türkiye’de örgün eğitim sisteminde bu beceriler ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde MEB tarafından atanan bilişim teknolojileri (BT) öğretmenleri ya da sonradan görevlendirilen bilişim teknolojileri rehber öğretmenleri (BTR) tarafından kazandırılmaktadır. Okul içerisinde BT ya da BTR öğretmenlerinden sadece ders görevlerini yerine getirmenin dışında daha pek çok iş konusunda yardım beklendiği de görülmektedir. FATİH projesiyle BT ya da BTR öğretmenlerinin iş yüklerinin fazlaşması okullardaki rollerinin önemini artırdığı kadar yaşadıkları sorunları da artırmıştır. Bu çalışmada ise BT öğretmenlerinin zorunlu ders dışında yapmış oldukları işlerin yükünü ortaya çıkararak hem bilişim teknolojileri öğretmenlerinin sorunlarını azaltmak hem de eğitim politikacılarına bir ışık tutmak amaçlanmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılında Bilişim Teknolojileri öğretmenleri ile yürütülmüştür. Tarama modeli ile yürütülen araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen anket formu ile toplanmıştır. 4 uzman görüşü alınarak ankete son hali verilmiştir. Anket soruları kapalı ve açık uçlu sorular içerdiğinden, kapalı uçlu sorular betimsel istatistik ile, açık uçlu sorular ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma ile katılımcıların demografik bilgileri ile BT Rehber Öğretmenlik görevini alıp almama sebepleri, yönetici tarafından verilen görevler, diğer branşlardaki öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin beklentileri ve etkinliklerde verilen görevler ile okul yöneticilerinin teknik yeterlikleri ile ilgili görüşler ortaya konulmuş olacaktır. Araştırma ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) bölümü lisans programının önemi, işlevselliği, BT Öğretmeni ya da BT Rehber Öğretmenlerinin okullara yapmış olduğu katkıların belirginleşmesi ve gelecekte yapılabilecek çalışmalar için öneriler sunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Bilişim Teknolojileri, BT Öğretmeni.

WORKLOAD OF INFORMATION TECHNOLOGIES TEACHERS

Abstract

Today, it is also necessary to acquire new skills to use information technology (IT), which is one of the requirements of being an information society, as desired. In Turkey, these new skills are gained by primary and secondary level of information technology (IT) teachers or information technology guidance (ITG) teachers who are appointed by Ministry of Education. It is also observed that IT or ITG teachers in the school are expected to be assisted in many more jobs besides fulfilling their teaching duties. With the FATİH project, IT or ITG teachers have increased their workloads as well as problems. In this study, it was aimed to reduce the problems of IT teachers and to shed light on education politicians by revealing the load of IT teachers' work that they have done outside of compulsory courses. The research was conducted with the IT teachers in the 2016-2017 academic year. The data were collected by the questionnaire developed by the researchers. Closed-ended questions in the questionnaire were analyzed with descriptive statistics and open-ended questions were analyzed with content analysis. The study will demonstrate that the demographic information of the participants and the reasons for not taking the IT Guidance Teacher's duties, the duties given by the administrator, the expectations of the teachers from other disciplines, the expectations of the students and the parents and the tasks given in the activities and the technical competencies of the school administrators. The research will present proposals for the importance, functioning, prominence and contribution of IT Teachers or IT Guidance Teachers to the schools and shed light on the Department of Computer Education and Instructional Technologies (CEIT) undergraduate program.

Keywords: Education, Information Technologies, IT Teacher.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Ankara Üniversitesi, Türkiye, ayferalper@gmail.com

² MEB, Türkiye, esra.altunbilek@gmail.com

³ MEB, Türkiye, aysealtintas86@gmail.com

⁴ MEB, Türkiye, flzcelebi@gmail.com

GİRİŞ

Günümüz bilgi toplumunun bir uzantısı olan bilişim teknolojileri (BT); teknolojinin etkili, olumlu ve istenen şekilde kullanılabilmesi için bireylerin yeni beceriler kazanması gerekliliğini ortaya koymuştur. Artık, bilgiyi üretebilecek ve kullanabilecek bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu da kişilerin sürekli gelişen teknolojilere daha iyi adapte olmalarını ve yenilenen bilgi anlayışına uyum sağlamalarını gerektirmektedir (Çalık ve Çınar, 2009: 84). Bu ihtiyacı karşılayacak nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde ise şüphesiz en büyük görev öğretmenlere düşmektedir.

Bilgisayarları eğitim sürecinde kullanacak öğretmenlerin niteliği, bilgisayarların eğitim sisteminde yaygınlaştırılması ve süreçle bütünleştirilmesinde oldukça önemli görülmektedir. Bu ihtiyacı karşılamak için ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yetiştirmek amacıyla ilk öğretmen eğitimi 1985 yılında düzenlenmiş ve 225 öğretmen eğitilmiştir. Takip eden yıllarda da bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını yaygınlaştırmak için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) üniversitelerle işbirliğine giderek öğretmenler için hizmet içi eğitim programları düzenlemiştir (Orhan ve Akkoyunlu, 2003: 91). Diğer taraftan da 1998 yılında Eğitim Fakültelerinin yeniden yapılandırılması çerçevesinde, tüm öğretmenlik bölümlerinin programlarında, Bilgisayar, Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme gibi dersler zorunlu dersler olarak yer almıştır. Ayrıca, ilköğretim okullarına bilgisayar öğretmeni yetiştirmek üzere Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümleri açılmıştır (YÖK, 1998: 159). Bu nedenle okulların bilgisayar destekli öğretimden etkin bir şekilde yararlanabilmesi için gerekli ihtiyacın BÖTE bölümleri mezunu öğretmenlerden karşılanması düşünülmüştür. BÖTE bölümlerinden mezun olan öğretmen adayları günümüze kadar ilköğretim okullarında Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmeni olarak istihdam edilmiş veya BT formatör öğretmeni olarak görevlendirilmişlerdir (Eren ve Uluuysal, 2012: 153). Formatör öğretmen yetiştirme, bilgisayarların eğitim ortamında kullanılması ve bilgisayar destekli eğitimin (BDE) yaygınlaştırılması için atılan önemli adımlardan biridir (Orhan ve Akkoyunlu, 2003: 91). Günümüzde ise formatör öğretmen yerine bilişim teknolojileri rehber (BTR) öğretmeni ifadesi kullanılmaktadır.

Türkiye’de birçok alanda bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımına yönelik projeler hayata geçirilmiştir. Eğitim alanında da 1980’lerden itibaren değişik projeler uygulanmıştır. 2010 yılında oluşturulan FATİH Projesi ise, eğitim alanında köklü değişimler yapmayı hedefleyen, geniş kapsamlı ve yüksek bütçeli bir projedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerini eğitim ile bütünleştirmeyi hedefleyen bu proje ile eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması

amaçlanmıştır (Ekici ve Yılmaz, 2013: 318). Teknolojinin eğitimde etkin ve verimli kullanılması konusunda rehber olan Bilişim Teknolojileri (BT) öğretmenlerinin rolleri ise FATİH projesi ile daha da önemli hale gelmiş, iş yükleri ve yaşadıkları sorunlarda bir o kadar artmıştır.

Eren ve Uluuysal (2012: 152) BT öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunları özlük hakları, görev tanımı, mesleki gelişim, mesleki doyum, yönetsel destek olmak üzere beş tema altında toplamıştır. Alanyazına da konu olduğu üzere aslında BT öğretmenlerinin yaşadıkları bu sorunların temelden başladığı yani lisans düzeyinde aldıkları eğitimle okullarda kendilerinden beklenen görevlerin birbirinden farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir (Karal ve Timuçin, 2010: 282). Okul yöneticilerinin BT öğretmenlerinin aldıkları ek ders ücretleri doğrultusunda kendilerini sürekli çalıştırma istekleri de BT öğretmenlerin görev tanımları dışındaki pek çok işi üstlenmek zorunda bırakılmalarına sebep olmaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2009: 513)'ın okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin BT öğretmenlerinden beklentilerini araştırdıkları çalışmalarında, BT öğretmenlerinden beklentilerin eğitim öğretim dışı etkinliklerde yoğunlaştığı ve bilgisayar tamircisi olarak görüldükleri sonucu bu yargıyı pekiştirmektedir. Bunlara ek olarak Topu ve Göktaş (2012: 461)'a göre BT öğretmenlerinin üstlendikleri roller ve onlardan beklentiler arasındaki uyumsuzluğun bir sebebi de BT öğretmenlerinin bile görev alanlarının ne olduğuna dair kesin bilgilerinin olmamasından kaynaklanmaktadır. Bu durumun BT öğretmenlerinin teknolojiyle ilgili her konudan anlayan birer uzman, teknik servis elemanı ve memur gibi görülmelerini sağladığını ifade etmektedirler. Yıldız Durak ve Seferoğlu (2017: 768) BT öğretmenlerinin yaşadıkları tüm sorunların tükenmişlik duygusuna sebep olduğunu, giderek teknik daha fazla görev verilmesi ve sorumluluğun yüklenmesiyle BT öğretmenlerinin yaptıkları işi "iş tanımının belli bir sınırı olmayan, iş yükü ve iş baskısı gittikçe artan ve öğretmenlikle ilgisi olmayan" bir meslek olarak görmelerine neden olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca iş yükü ve iş baskısı fazla olduğu halde BT öğretmenleri de kendilerinin okullarda öğrenciler, öğretmenler ve idareciler tarafından "gereksiz görüldüğü" görüşündedir. BT öğretmenlerinin yaşadığı sorunlara yer veren daha pek çok çalışma alanyazında mevcuttur (Orhan ve Akkoyunlu, 2003; Altun ve Ateş, 2008; Seferoğlu ve Akbıyık, 2009; Topu, 2010; Eren ve Uluuysal, 2012; Demirli, Kerimgil ve Donmuş, 2012; Topu ve Göktaş, 2012; Yeşiltepe ve Erdoğan, 2013). Tüm bu çalışmalar incelendiğinde BT ya da BTR öğretmenlerinin okullardaki rollerinin önemini anlamak kadar FATİH projesiyle daha da artan iş yüküyle birlikte BT ya da BTR öğretmenlerinin yaşadıkları sorunların giderek arttığını görmek mümkündür. BT ya da BTR öğretmenlerinin yaşadıkları bu tür sorunların FATİH projesiyle birlikte çeşitlenerek arttığı

düşünülmek zorunlu ders dışında yapmış oldukları işlerin yükünü ortaya çıkararak hem bilişim teknolojileri öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarda değişim olup olmadığını görmek hem de yaşanan bu sorunları azaltmak adına eğitim politikacılarına bir ışık tutmak amaçlanmıştır.

1.YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

1.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018) ve geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2016).

1.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim öğretim yılında farklı okullarda görev yapmakta olan Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma 105 Bilişim Teknolojileri Öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili betimsel veriler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Özellik	Gruplar	f	%
Çalıştığı Okul Türü	Devlet	99	94,3
	Özel	6	5,7
Çalıştığı Öğrenim Kademesi	İlkokul	5	4,8
	Ortaokul	71	67,6
	Lise	36	34,3
Hizmet Yılı	1-5 Yıl	23	21,9
	6-10	39	37,1
	3. Seçenek	43	41
Okulunda Etkileşimli Tahta	Var	95	90,5
	Yok	10	9,5

Okulunda Bilişim Teknolojileri Sınıfı	Var	81	77,1
	Yok	24	22,9
Bilişim Teknolojileri Rehberlik Görevi	Var	79	75,2
	Yok	26	24,8

Tablo 1'e göre, katılımcıların %94,3'ünün devlet okullarında, %67,6'sının ortaokul kademesinde çalışmakta, ayrıca katılımcıların %90,5'inin okulunda etkileşimli tahta, %77,1'inin okulunda bilişim teknolojileri sınıfı bulunmakta ve katılımcıların %75,2'sinin Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmeni olarak görev almaktadırlar. Katılımcıların okullarında etkileşimli tahta bulunma oranının (%90,5), bilişim teknolojileri sınıfı bulunma oranından (%77,1) daha fazla olduğu görülmektedir.

1.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin İş Yükünü belirlemek amacıyla, katılımcıların demografik bilgileri ile BT Rehber Öğretmenlik görevini alıp almama sebepleri, yönetici tarafından verilen görevler, diğer branşlardaki öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin beklentileri ve etkinliklerde verilen görevler ile okul yöneticilerinin teknik yeterlikleri bölümlerinden oluşan "Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin İşyükü Anketi" geliştirilmiştir. Büyüköztürk (2005), anket geliştirme sürecini, "problemi tanımlama", "madde (soru) yazma", "uzman görüşü alma" ve "ön uygulama yapma" olmak üzere dört aşamada açıklamaktadır. Bu çalışmada, problemler tanımlanıp maddeler yazıldıktan sonra anket 4 uzman görüşüne sunulmuş ve sonrasında ön uygulama yapılarak ankete son hali verilmiştir. Anket, açık uçlu ve kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Yapılandırılmamış sorular olarak da bilinen açık uçlu soruların avantajı, araştırmacının beklemediği veya planlamadığı cevapları da alabilmesi ve konu hakkında daha ayrıntılı bilgiye sahip olabilmesidir. Yapılandırılmış sorular ismiyle bilinen kapalı uçlu sorularda ise cevaplayıcı soruları güvenilir ve hızlı bir şekilde cevaplar, araştırmacı da cevapları hızlı ve güvenilir bir şekilde analiz edebilmektedir (Büyüköztürk, 2005).

1.4. Veri Toplama Süreci

Veriler çevrimiçi ortamda toplanmıştır. Bunun için anket formu Google Formlar yardımıyla çevrimiçi ortama aktarılmış ve daha sonra ankete erişim için gerekli olan bağlantı, Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerine gönderilmiştir. Hem anketin başında, hem de anket bağlantısı ile birlikte, uygulama sürecine ilişkin yönerge sunulmuş ve uygulama sırasında karşılaşılabilecekleri sorular ya da sorunlar için araştırmacı ile iletişime geçebilecekleri belirtilmiştir.

1.5. Verilerin Analizi

Araştırma için geliştirilen anket uygulanıp veriler toplandıktan sonra, anketteki verilerin analizinde Google Formlar yanıtlar bölümünden yararlanılmıştır. Kapalı uçlu anket sorularından elde edilen verileri betimlemek için yüzde (%) ve frekans (f) teknikleri kullanılmıştır. Açık uçlu anket verilerinden elde edilen sonuçlar ise aynen alıntılar yapılarak sunulmuştur.

2.BULGULAR

Bu bölümde Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin İşyükü'ne dair verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgularla ilgili tablolara ve tabloların yorumlarına yer verilmiştir.

Öğretmenlerin BT rehberlik görevini alma sebeplerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin BT Rehberlik Görevini Alma Sebeplerinin Dağılımı (N=83)

BT Rehberlik Görevini Alma Sebepleri	<i>f</i>	%
Ek ders için	46	55,4
Yönetimin isteği üzere	19	22,9
Ders sayımın az olmasından dolayı	46	55,4
Okulda çalışmayı sevdiğim için	28	33,7
Teknik açıdan kendimi yeterli buluyorum	29	34,9
Diğer	7	8,4

Tablo 2'de görüldüğü üzere öğretmenlerin %55,4'ü ek ders için, %22,9'u yönetimin isteği üzere, %55,4'ü ders sayısının az olmasından dolayı, %33,7'si okulda çalışmayı sevdiği için, %34,9'u teknik açıdan kendini yeterli bulduğundan BT rehberliği görevini aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %8,4 diğer yanıtı veren öğretmenler ise, BT rehberliği almasa da işin yine kendisine yükleneceğini, okulda bilişim alanında aksaklıklar çıktığını, norm fazlası olduğunu, meraktan ilk kez görev aldığını, BT rehberi olmasa da bazı işlerin yine kendisini bekleyeceğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin BT rehberlik görevini almama sebeplerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin BT Rehberlik Görevini Almama Sebeplerinin Dağılımı (N=32)

BT Rehberlik Görevini Almama Sebepleri	<i>f</i>	%
Ders sayımın fazla olması	18	56,3
İş yükümün fazla olması	21	65,6
Teknik donanım bilgimin yetersiz olması	7	21,9

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğretmenlerin %65,6'sı iş yüklerinin fazla olması, %56,3'ü ders sayılarının fazla olması ve %21,9'u ise teknik donanım bilgisinin yetersiz olması sebebiyle BT rehberlik görevini almadıklarını ifade etmişlerdir.

BT Rehberi Öğretmeni olarak yönetici tarafından verilen görevlere ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4. BT Rehber Öğretmeni Olarak Yönetici Tarafından Verilen Görevlerin Dağılımı (N=89)

BT Rehber Öğretmeni Olarak Yönetici Tarafından Verilen Görevler	<i>f</i>	%
Fotokopi	19	21,3
Web sitesi güncelleme	81	91
Ders programı hazırlama	20	22,5
Ek dersleri düzenleme	10	11,2
Stratejik Plan	40	44,9
Broşür, afiş, dergi, brifing vb.	72	80,9
Toplantı tutanaklarının kaydı	20	22,5
E-okul işlemleri	36	40,4
Mebbis İşlemleri	28	31,5
EBA işlemleri	73	82
Projelerde görevlendirme	54	60,7
Etkinlik günlerinde görevlendirme	61	68,5
Yazılımsal sorunlar (ofis programları, dosya dönüştürme vb.)	83	93,3
Donanımsal sorunlar (internet, yazıcı, mobil cihazlar vb.)	86	96,6
BT Rehberlik saatlerinde boş dersleri doldurma	18	20,2
Okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web sitesine aktarılması	73	82
Dijital pano oluşturma	37	41,6
Açılacak seçmeli derslerin ve DYK derslerinin belirlenmesi	19	21,3
Diğer	4	4,4

Tablo 4 incelendiğinde BT Rehber Öğretmenlerinden %21,3’ü fotokopi ile ilgili işlerin, %91’i web sitesi güncellenmenin, %22,5’i ders programı hazırlamanın, %11,2’si ek dersleri düzenlemenin, %44,9’u stratejik plan hazırlamanın, %80,9’u broşür, afiş, dergi, brifing dosyası vb. hazırlamanın, %22,5’i toplantı tutanaklarının kaydını yapmanın, %40,4’ü e-okul işlemlerinin, %31,5’i mebbis işlemlerinin, %82’si EBA işlemlerinin, %60,7’sinin projelerde görevlendirilmenin, %68,5’inin etkinlik günlerinde görevlendirilmenin, %93,3’ü yazılımsal ve %96,6’sı donanımsal sorunlarla ilgilenmenin, %20,2’si BT Rehberlik saatlerinde boş dersleri doldurmanın, %82’si okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web

sitesine aktarılmasının, %41,6'sı dijital pano oluşturmanın, %21,3'ü açılacak seçmeli derslerin ve DYK derslerinin belirlenmesinin yönetici tarafından verilen görevler olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %4,4 diğer yanıtını veren öğretmenler ise, ortak sınavlarla, bilgisayar ve cep telefonu ile ilgili görevlerin yönetici tarafından verildiğini belirtmişlerdir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak yönetici tarafından verilen görevlere ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 5'de sunulmuştur.

Tablo 5. BT Öğretmenlerine Yönetici Tarafından Verilen Görevlerin Dağılımı (N=86)

BT Öğretmenlerine Yönetici Tarafından Verilen Görevler	f	%
Fotokopi	15	17,4
Web sitesi güncelleme	71	82,6
Ders programı hazırlama	12	14
Ek dersleri düzenleme	5	5,8
Stratejik Plan	30	34,9
Broşür, afiş, dergi, brifing vb.	54	62,8
Toplantı tutanaklarının kaydı	15	17,4
E-okul işlemleri	26	30,2
Mebbis İşlemleri	20	23,3
EBA işlemleri	48	55,8
Projelerde ve toplantılarda görevlendirme	51	59,3
Etkinlik günlerinde görevlendirme	67	77,9
Yazılımsal sorunlar (ofis programları, dosya dönüştürme vb.)	73	84,9
Donanımsal sorunlar (internet, yazıcı, mobil cihazlar vb.)	73	84,9
Boş dersleri doldurma	13	15,1
Okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web sitesine aktarılması	60	69,8
Dijital pano oluşturma	31	36
Açılacak seçmeli derslerin ve DYK derslerinin belirlenmesi	11	12,8
Diğer	3	3,6

Tablo 5 incelendiğinde BT Öğretmenlerinden %17,4'ü fotokopi ile ilgili işlerin, %82,6'sı web sitesi güncellenmenin, %14'ü ders programı hazırlamanın, %5,8'i ek dersleri düzenlemenin, %34,9'u stratejik plan hazırlamanın, %62,8'i broşür, afiş, dergi, brifing dosyası vb. hazırlamanın, %17,4'ü toplantı tutanaklarının kaydını yapmanın, %30,2'si e-okul işlemlerinin, %23,3'ü mebbis işlemlerinin, %55,8'i EBA işlemlerinin, %59,3'ü projelerde ve toplantılarda görevlendirilmenin, %77,9'u etkinlik günlerinde görevlendirilmenin, %84,9'u

yazılımsal ve %84,9'u donanımsal sorunlarla ilgilenmenin, %15,1'i boş dersleri doldurmanın, %69,8'i okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web sitesine aktarılmasının, %36'sı dijital pano oluşturmanın, %12,8'i açılacak seçmeli derslerin ve DYK derslerinin belirlenmesinin yönetici tarafından verilen görevler olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %3,6 diğer yanıtını veren öğretmenler ise, ortak sınavlar ve okuldaki bilişim donanımlarıyla ilgili görevlerin yönetici tarafından verildiğini belirtmişlerdir.

Diğer öğretmenlerin BT Öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 6'de sunulmuştur.

Tablo 6. Diğer Öğretmenlerin BT Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Dağılım (N=105)

Diğer Öğretmenlerin BT Öğretmenlerinden Beklentileri	f	%
Sosyal medya ile ilgili sorunlar	67	63,8
Zararlı yazılımlarla (virüs vb) ilgili sorunlar	100	95,2
Bilgisayarda program kurma	97	92,4
Bilgisayarı formatlama	94	89,5
Bilgisayar programlarını kullanma (ofis programları, ses-video programları, vb)	97	92,4
Telefonla ilgili sorunlar	81	77,1
Fotokopi makinası ile ilgili sorunlar	83	79
Yazıcı ile ilgili sorunlar	96	91,4
Etkileşimli Tahta ile ilgili sorunlar	98	93,3
Tabletle ilgili sorunlar	75	71,4
İnternet bağlantısı ile ilgili sorunlar	98	93,3
EBA ile ilgili sorunlar	86	81,9
Ders dışı BT sınıfında bilgisayar kullanımını sağlama	65	61,9
Okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web sitesine aktarılması	79	75,2
Diğer	4	4

Tablo 6'ya göre BT Öğretmenleri diğer öğretmenlerin kendilerinden beklentilerini %63,8'ini sosyal medya ile ilgili sorunlar, %95,2'sini zararlı yazılımlarla (virüs vb.) ilgili sorunlar, 92,4'ünü bilgisayarda program kurma, %89,5'ünü bilgisayarı formatlama, %92,4'ünü bilgisayar programlarını kullanma (ofis programları, ses-video programları, vb), %77,1'ini Telefonla ilgili sorunlar, %79'unu fotokopi makinası ile ilgili sorunlar, %91,4'ünü yazıcı ile ilgili sorunlar, %93,3'ünü etkileşimli tahta ile ilgili sorunlar, %71,4'ünü tabletle ilgili sorunlar, %93,3'ünü internet bağlantısı ile ilgili sorunlar, %81,9'unu EBA ile ilgili sorunlar, %61,9'unu ders dışı BT sınıfında bilgisayar kullanımını sağlama, %75,2'sini okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web sitesine aktarılması olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %4 diğer yanıtını veren öğretmenler ise, bilişimle ilgili akla gelebilecek her şeyde,

teknolojinin geçtiği her türlü sorunda diğer branşlardaki öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinden beklenti içinde olduklarını nitelemişlerdir.

Öğrencilerin ve velilerin BT Öğretmenlerinden beklentilerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Öğrencilerin ve Velilerin BT Öğretmenlerinden Beklentilerine İlişkin Dağılım (N=105)

Öğrencilerin ve Velilerin BT Öğretmenlerinden Beklentileri	f	%
Öğrenci projeleri ve ödevleri	40	38,1
EBA şifre oluşturma	61	58,1
Diğer EBA işlemleri	62	59
Bilgisayarı formatlama	46	43,8
Bilgisayar programı talebi	62	59
Ders dışı BT sınıfında bilgisayar kullanımını sağlama	53	50,5
Ders notlarının dijital ortama aktarımı ve dağıtımı	33	31,4
Okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web sitesine aktarılması	56	53,3
Diğer	2	2

Tablo 7’ye göre BT Öğretmenleri öğrencilerin ve velilerin kendilerinden beklentilerini %38,1’ini öğrenci projeleri ve ödevleri, %58,1’ini EBA şifre oluşturma, %59’unu diğer EBA işlemleri, %43,8’ini bilgisayar formatlama, %59’unu bilgisayar programı talebi, %50,5’ini ders dışı BT sınıfında bilgisayar kullanımını sağlama, %31,4’ünü ders notlarının dijital ortama aktarımı ve dağıtımını, %53,3’ünü okul için yapılan tüm etkinliklerin okul web sitesine aktarılması olarak ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %2 diğer yanıtını veren öğretmenlerden biri akıllı telefon problemleri ile ilgili BT Öğretmenlerinden beklenti içinde olduklarını, bir öğretmen ise öğrencilerin ve öğretmenlerin herhangi bir beklentileri olmadığını nitelemişlerdir.

BT Öğretmenlerinin etkinliklerde yaptıkları görevlere ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Etkinliklerde Yaptıkları Görevlerin Dağılımı (N=105)

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Etkinliklerde Yaptığı Görevler	f	%
Video ve fotoğraf çekme işlemleri	87	82,9
Ses sistemi ile ilgili işlemler	66	62,9
Müzik, video ve slaytlarla ilgili işlemler	92	87,6
Etkinlik program akışı ile ilgili işlemler	61	58,1
Diğer	4	4

Tablo 8’de görüldüğü üzere BT Öğretmenleri’nin %82,9’u video ve fotoğraf çekme işlemlerinde, %62,9’u ses sistemi ile ilgili işlemlerde, %87,6’sı müzik, video ve slaytlarla ilgili işlemlerde, %58,1’i etkinlik program akışı ile ilgili işlemlerde görev aldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte %4 diğer yanıtı veren öğretmenlerden biri her türlü işin verildiğini, bir diğeri bilgisayarla ilgili her türlü işin verildiğini, diğer öğretmenler ise bu tür görevler almadıklarını belirtmişlerdir.

BT Öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknik olarak yeterliliklerine ilişkin bulgulara ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 9’de sunulmuştur.

Tablo 9. BT Öğretmenlerinin Okul Yöneticilerinin Teknik Yeterliliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı (N=105)

Okul yöneticilerinin teknik yeterlilikleri	f	%
1 düzeyinde (Oldukça Yetersiz)	17	16,2
2 düzeyinde	31	29,5
3 düzeyinde	22	21
4 düzeyinde	23	21,9
5 düzeyinde (Oldukça Yeterli)	12	11,4

Tablo 9’da okul yöneticilerinin teknik yeterliliklerini Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin, %16,2’sinin 1 düzeyinde (oldukça yetersiz), %29,5’inin 2 düzeyinde, %21’inin 3 düzeyinde, %21,9’unun 4 düzeyinde ve %11,4’ünün 5 düzeyinde (oldukça yeterli) olarak ifade ettikleri görülmüştür.

BT Öğretmenlerinin verilen iş yükünü karşılama konusunda kendilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmaların bulgularına ait frekans ve yüzde dağılımları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. BT Öğretmenlerinin Verilen İş Yükünü Karşılama Konusunda Kendilerini Geliştirmek İçin Yaptıkları Çalışmaların Dağılımı (N=105)

BT Öğretmenlerinin verilen iş yükünü karşılama konusunda kendilerini geliştirmek için yaptıkları çalışmalar	f	%
Hizmetiçi eğitim alırım	59	56,2
Ek zaman harcayarak öğrenirim	95	90,5
Diğer	5	5

Tablo 10’da görüldüğü üzere BT Öğretmenlerinin verilen iş yükünü karşılama konusunda kendilerini geliştirmek için, %56,2’sinin hizmetiçi eğitim alırım, %90,5’inin ek zaman harcayarak öğrenirim yanıtını verdikleri görülmüştür. Bununla birlikte %5 diğer yanıtı veren öğretmenlerden bazıları, her türlü yeniliğe açık olduklarını, yüksek lisans

yapmayı, alanına ve öğretmenliğe dair her türlü eğitimi alabileceklerini ifade ederlerken, iki öğretmen ise gerek olmadığını belirtmiştir.

Anketin son sorusu olan diğer söylemek istedikleriniz bölümüne dair BT Öğretmenlerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Alan çok geniş idareci ve öğretmenler bizden herşeyi bilmemizi ve anında çözmemizi bekliyor. Çıkan sorunu çözmek için araştırma yapmak veya ek bir donanıma yazılıma ihtiyaç olduğunu bildirmek onlar için işi beceremediğiniz anlamına geliyor. Her okulda Bt rehberi kadrosuna ihtiyaç var. Kadrolu olmak ve görev tanımlarımızın çok iyi yapılmasını istiyoruz” (Öğretmen-1).

“Okullarda ders dışı en çok çalışan branşlardan biri olmamıza rağmen, en çok boş vakti olan ve kaytaran branş gibi görülmekteyiz. Maalesef arkadaşlarımızın taleplerine mecburen verdiğimiz olumsuz cevaplar da onlar tarafından olumsuz karşılanıyor. Ne yapsak yaranamıyoruz kısacası. Umarım çalışmanız sayesinde bizi daha iyi anlayabilirler” (Öğretmen-2).

“Görevlendirme adımız (formatörlük, Bt rehberliği vb.) ne kadar değişirse değişsin okulun bizden beklentileri artmaktadır. İş yükümüz gittikçe fazlalaşmaktadır” (Öğretmen-3).

“Lütfen diğer öğretmenler gibi bizi de değerli bir öğretmen olarak görmelerini yani bilgisayarıcı değil öğretmen olarak görülme istiyoruz” (Öğretmen-4).

“Ne yazık ki sadece teknik servis zannediyorlar, esas işimizin eğitim teknolojü olduğunu kimse bilmiyor, bakanından tut hademesine kadar herkes diğerlerine teknoloji konusunda teknik yardım etmemiz gerektiğini sanıyor... Bu durum hem bizler hem ülke geleceği için sorun!” (Öğretmen-5).

“Her kademeye zorunlu bilişim dersi gelmeli...” (Öğretmen-6).

“Bir an önce BTR kadrosunun gelmesi, derslerin tüm kademeye zorunlu ders olarak yayılması...” (Öğretmen-7).

“Kendimi amele olarak görüyorum” (Öğretmen-8).

“Bıktım!” (Öğretmen-9).

SONUÇ

Günümüzde MEB okullarında görev yapmakta olan Bilişim Teknolojileri Öğretmenleri ayrıca BT Rehber Öğretmeni olarak da görev yapmaktadırlar. Bu kapsamda görev yapan öğretmenlerimize ne tür görevler verildiği, onların ne tür işleri yapabildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilen anket sonucunda elde edilen bulgular bu görevdeki öğretmenlerin kendilerini ifade etmede bir aracı olmuştur.

Öğretmenler BT Rehber Öğretmenliği görevini alma sebeplerinin yarısının ek ders almak ve ders sayılarının az olması nedeniyle ders saatlerini artırmak olduğunu belirtmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin gelirlerini artırmak için kabul edildiği ancak birtakım öğretmenlerin de kendilerini teknik olarak yeterli olmalarından dolayı bu görevi edinmeleri ise oldukça sevindirici bir yaklaşım olarak gözlenmektedir. Bir diğer önemli boyut ise öğretmenin isteğine bağlı kalmadan yönetimin öğretmene bu tür görevleri vermesidir. Öğretmenin kendi isteği olmadan verilen görevlerin olumsuz etkiler verebileceği de göz önüne alınması gerekmektedir. Öte yandan öğretmenlerin BT Rehber Öğretmenliği görevini almama sebeplerine bakıldığında ise ders sayılarının fazla olması ya da iş yüklerinin çok olması gösterilirken az bir kısım öğretmen ise kendilerini teknik olarak yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Teknik açıdan yeterli olamayan BT öğretmenlerinin gerek lisans düzeyinde gerekse hizmetçi eğitimlerle desteklenmesi ve teknik bilgilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Diğer bir boyut olarak, BT Rehber Öğretmenliğinin iş yükünün çok olması bu görevin kapsamında yer alan sorumlulukların ve sınırların net bir şekilde belirlenmediğinin de bir göstergesidir.

Gerek BT Rehber Öğretmeni olarak gerekse Bilişim Teknolojileri Öğretmeni olarak yönetici tarafından verilen görevler incelendiğinde ise BT öğretmenin doğrudan ilgisi olmayan fotokopi çekmek, ders programını hazırlamak, ek dersleri düzenlemek, etkinlik günlerini düzenlemek, açılacak seçmeli dersleri düzenlemek gibi işlerde görevlendirildikleri görülmektedir. Bu tür işlere fazlasıyla vakit ayıran BT öğretmenleri asıl görevlerine zaman ayırmakta zorlanmakta hatta çoğu işini okul dışında da çalışarak ancak yetiştirebilmektedir. Her iki öğretmen grubunda da görevlerin çok değişmediği alanıyla ilgili olmasa da okulda gerek duyulabilecek birçok işte görev aldıkları gözlenmektedir. Bu bağlamda okul müdürlerinin BT öğretmenlerinin rolleri hakkında bilinçlendirilmesini vurgulayan Eren ve Uluuysal (2012: 152) yaşanan sorunlara ilişkin olarak okul müdürleri ve BT öğretmenlerinin öne çıkan çözüm önerilerinden bazılarını BT öğretmenlerine BT formatörü olarak kadro verilmesi, çalışma saatlerinin ve görev tanımlarının düzenlenmesi, BT öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini yakından takip etmesi ve diğer öğretmenlerin teknoloji kullanımı konusunda yetiştirilmesi şeklinde sıralamaktadırlar.

Bu durumun ya da bakış açısının sadece yöneticiler tarafından olmadığı diğer öğretmenlerin de BT öğretmenlerinden farklı beklentileri olduğu gözlenmektedir. Ancak diğer öğretmenlerin beklentisi her ne kadar yöneticilerin ki kadar alan dışı olmasa da teknisyen edasıyla BT öğretmenlerinden fotokopi makinası, okul ya da kişisel bilgisayarlarına format atılması, yazıcı, internet bağlantısı, tablet ile ilgili sorunlar gibi çeşitli teknik işler talep edilmektedir. Öğrencilerin ve velilerin BT Öğretmenlerinden beklentilerine bakıldığında ise durum çok da farklı görünmemektedir. Öğrenci projeleri ve ödevleri, EBA şifre oluşturma ve diğer sorunları, bilgisayar programı talep etme, ders notlarının dijital ortama aktarılması, web sayfasının güncellenmesi ve ders dışında BT sınıfının kullanılması gibi beklentileri bulunmaktadır. Seferoğlu ve Akbıyık (2009: 513)'ın okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin BT öğretmenlerinden beklentilerini araştırdıkları çalışmalarında, BT öğretmenlerinden beklentilerin eğitim öğretim dışı etkinliklerde yoğunlaştığı ve bilgisayar tamircisi olarak görüldükleri sonucu bu yargıyı pekiştirmektedir.

Bununla birlikte BT öğretmenlerinin verilen iş yükünü karşılama konusunda kendilerini geliştirmek için bir yandan hizmetiçi eğitim almak istemeleri ve araştırmaya

katılan öğretmenlerin hemen hepsinin ek zaman harcayarak eksikliklerini giderebileceklerini belirtmeleri oldukça umut vericidir. Bu bulguya paralel olarak BT öğretmenlerinin sürekli gelişen ve değişimlere açık olan alanları itibariyle Aslan ve Şahin (2013: 56)'in de belirttiği gibi hizmetiçi eğitim kurslarına yeni bilgiler öğrenme, mesleki deneyim ve gelişimlerine etkisi doğrultusunda önem verdikleri görülmektedir.

BT öğretmenlerinin okul yöneticilerinin teknik olarak yeterliliklerine ilişkin görüşlerine bakıldığında ise yetersiz olduğu belirtilen yöneticiler kadar oldukça yeterli yöneticilerin de olduğu da belirtilmektedir. Bu durumda özellikle teknik açıdan yetersiz olan yöneticilerin çağımızın gerektirdiği bilgisayar okuryazarı olmaları için gerekli eğitimlerin düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır. Görgülü (2013: 116-123) çalışmasında okul yöneticilerinin aslında teknolojik liderlik alt başlıklarından vizyoner liderlik, dijital çağ öğrenme kültürü, profesyonel uygulamada mükemmellik, sistematik gelişim ve dijital vatandaşlık alanlarında belirtilen davranışları çoğu zaman gösterdiklerini, ancak uygulama noktasında bildikleri ya da eğitim alarak öğrendiklerini uyguladıklarını, bilgileri olmayan konularda herhangi bir girişimlerinin olmadığını belirtmektedir. Aslında bu durum okul yöneticilerinin BT kullanımı ve teknik konularda yeterli düzeye ulaşmaları için bu konularda ihtiyaç hissetmelerinin önemli bir konu olduğu görülmektedir.

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşılacağı üzere BT öğretmenlerine okullarda yüklenen görev ve sorumluluklar oldukça geniştir. Adında teknoloji olan her konuda kendilerinden bir şeyler beklenmesi hatta alanlarıyla ilgisi olmayan konularda da beklentinin olması onları oldukça güç durumda bırakmaktadır. Gerek idareci ve öğretmenlerin gerekse öğrenci ve velilerin her isteklerini yerine getirme çabasında olmalarına rağmen bazen gereken yazılım ve donanımın temininde gecikme olması bile onların yetersiz görülmesine neden olabilmektedir. Her geçen gün iş ve sorumluluklarının arttığını ve okullarda teknik sorunları gideren, okulun her türlü işine çözüm getiren öğretmenler olmalarına karşın diğer öğretmenler gibi değerli bir öğretmen olmadıklarını belirtmeleri de yine bu alanın görev ve iş tanımlarının yapılmasının önemini yansıtmaktadır.

Sonuç olarak, BT Öğretmeni ya da BT Rehber Öğretmeni olarak iş tanımlarının oldukça iyi yapılmasına, her iki alan için de kadroların ayrı ayrı düzenlenmesine gereksinim duyulmaktadır. BT öğretmenlerinin okullarda üstlendikleri roller kapsamında var olan sorumluluklarının bilincinde olup görev kapsamı konusunda kendilerini okulda en iyi şekilde ifade etmeleri gerekmektedir. Ayrıca, BT Öğretmenlerine yönelik alanlarında kendilerini geliştirebilmeleri için mesleki ve teknik konularda hizmetiçi eğitim kursları düzenlenmelidir.

BT öğretmenlerinin asıl işlerinin eğitim teknolojisi olduğunun tüm yetkililerce dikkate alınması, görev ve iş tanımlarının buna göre düzenlenmesi önemlidir. BT Öğretmenlerinin okullarda bir teknisyen yerine daha çok bir eğitimci olarak aktif rol almaları eğitimde başarıyı ve kaliteyi arttıracak bir etken olarak düşünülmelidir. Öğrendikleri doğrultusunda üreten bireylerin yetiştirilmesinde teknoloji vazgeçilmez bir gerçektir. Günümüzde hızla yaygınlaşan, algoritma bilgisi, disiplinler arası çalışmalara teknoloji entegrasyonu, programlama dillerinin öğretimi, robotik uygulamalar gibi alanlarda BT öğretmenleri aktif rol almalı ve BÖTE bölümlerinin kapatılması yerine öğretim programlarının düzenlenerek yenilenmesi yolunda hızla adımlar atılması gerekmektedir.

THE ROLES EXPECTATIONS AND BARRIERS OF IT TEACHERS IN THEIR SCHOOLS A CASE STUDY OF ERZURUM adresinden erişilmiştir.

TOPU, F.,B., GÖKTAŞ, Y. (2012). BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN ÜSTLENDİKLERİ ROLLER VE ONLARDAN BEKLENTİLER. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 12(1), 461-478.

SEFEROĞLU, S.S., AKBIYIK, C. (2009). BİLGİSAYAR ÖĞRETMENLERİNİN BAKIŞ AÇISIYLA YÖNETİCİ VE ÖĞRETMEN BEKLENTİLERİ. Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(2), 497-514.

YEŞİLTEPE, G. M., ERDOĞAN, M. (2013). İLKÖĞRETİM BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEĞE YÖNELİK SORUNLARI, BU SORUNLARIN NEDENLERİ VE ÇÖZÜM ÖNERİLERİ. GEFAD / GUJGEF, 33(3), 495-530.

YILDIZ-DURAK, H., SEFEROĞLU, S. S. (2017). ÖĞRETMENLERDE TÜKENMİŞLİK DUYGUSUNUN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi (GEFAD / GUJGEF)*, 37(2), 759-788.

YÜKSEK ÖĞRETİM KURUMU [YÖK]. (1998). EĞİTİM FAKÜLTELERİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRME PROGRAMLARININ YENİDEN YAPILANDIRILMASI RAPORU. Ankara: Yükseköğretim Kurulu Yayını.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.471555

ÇOCUK EĞİTİMDE OKUL BAHÇE TASARIMLARININ ÖNEMİ

Doç. Dr. Nilgün GÜNEROĞLU¹, Arş. Gör. Makbule BEKAR²

Arş. Gör. Elif KAYA ŞAHİN³

Özet

Eğitim bireylerin toplum içinde var olabilmek için edindikleri bilgi, beceri ve anlayışlardır. Aile dışındaki en önemli eğitim kurumları okullardır. Okullar çocukların zihinsel gelişimlerinin yanı sıra sosyal ve fiziksel gelişimlerine de imkan sağlarlar. Bu gelişimler için sadece okul değil okul bahçelerinin de iyi bir şekilde planlanması gereklidir. Çocukların oynayarak ve deneyimleyerek kazandıkları bilgilerin derslerde eğitimle kazandıkları bilgiler kadar önemli olduğu unutulmamalıdır. Çevreye duyarlı, sağlıklı ve aktif bireylerin yetiştirilmesi için özellikle doğal elemanlarla düzenlenmiş okul bahçesi tasarımlarına önem verilmelidir. Yapılan birçok çalışma doğal elemanların yer aldığı okul bahçelerinin öğrencilerin sosyal, bedensel, duygusal, bilişsel, hareket gelişimleri, ve yaratıcılıkları üzerinde pozitif etkileri bulunduğunu göstermektedir. Kentleşme, yeşil alanların azalması ve suç oranlarındaki artış okul bahçelerini çocukların açık alanda kendi akranları ile iletişim kurabilecekleri en önemli mekanlardan bir durumuna getirmiştir. Çocukların zamanlarının büyük bir çoğunluğunu okulda geçirdiği dikkate alındığında okul bahçelerinin çocuklar için önemini daha net bir biçimde ortaya çıkarmaktadır. Oysa günümüz okul bahçeleri beton zemin elemanlarıyla kaplı, çocukların doğa ile etkileşiminin olmadığı ve yetersiz bitkisel düzenlemelerden oluşan mekanlar olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışmada günümüz okullarının bahçe tasarım anlayışları araştırılmış ve mevcut sorunlar irdelenmiştir. Okul bahçelerinin yeterli yeşil alana sahip olmadığı, yeşil alana sahip olan okul bahçelerinde ise söz konusu yeşil elemanların herhangi bir amaca yönelik kullanılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca okul bahçelerinde çocukların doğayı anlaması, doğayı yaşayarak öğrenmesi ve özgüre düşünebilmeleri için doğa temelli bahçe tasarımları önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul Bahçesi, Tasarım, Eğitim, Öğrenme, Doğa

THE SIGNIFICANCE OF SCHOOL GARDEN DESIGNS IN CHILD EDUCATION

Abstract

Education includes the knowledge, skills and intelligence that individuals acquire to exist within the society. The most important educational institutions except the family are the schools. Schools allow for the cognitive, social and physical development of the children. School gardens as well as the schools should be adequately planned for these developments to occur. It should not be forgotten that the information that children acquire via games and experience is just as important as the information they acquire in the courses. Especially, school gardens designed with natural elements should be emphasized to educate environment-conscious, healthy and active individuals. Various studies demonstrated that school gardens with natural elements have positive effects on social, physical, emotional, cognitive, movement development, and creativity of the students. As a result of urbanization, the school gardens became one of the most significant spaces where children can communicate with their peers due to the reduction in urban green spaces and the increase in crime. Given that children spend a large majority of their time at school, the importance of school gardens for children is obvious. However, it is observed that the school gardens are covered with concrete floor elements, and children have no contact with nature in these environments that include inadequate plant designs. Thus, the present study aimed to research the garden design approaches in today's schools and existing problems were scrutinized. It was determined that the school gardens did not contain sufficient green spaces, and in school gardens where they existed, these green elements did not serve any purpose. Therefore, nature-oriented garden designs were recommended for children to understand the nature, to learn the nature by living and to acquire independent thinking in schools.

Keywords: School Garden, Design, Education, Learning, Nature

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, nayhan@ktu.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-0825-0405

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, mnurbekar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4511-1284

³ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, kaya_elif@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5740-8854

GİRİŞ

Ulaşım kolaylıkları, teknolojik gelişmeler ve endüstrileşme gibi etkenler kentleri yaşamak için en çok tercih edilen alanlar haline getirmektedir. Kentler dünya nüfusunun büyük çoğunluğunun yaşam alanlarıdır. Çocuk nüfusu bu yoğunluk içinde oldukça yüksek bir oran sunmaktadır. Birleşmiş Milletler Nüfus Bölümü'ne (United Nations Population Division) göre gelişmekte olan ülkelerdeki her 10 çocuktan 6'sı 2025 yılı itibari ile kentlerde yaşayacaktır (UNPD, 2000; Tandoğan, 2014). Bu oran düşünüldüğünde geleceğin kentlerinde yeşil alanların yetersiz olacağı ortadadır. Günümüz kentlerinde kişi başına düşen yeşil alan miktarı oldukça sınırlı iken gelecekte söz konusu nüfus artışı düşünülmeli ve kentsel yeşil alanlara verilen önem artırılmalıdır. Yeşil alanların azalmasının yanısıra otomobil sahipliğinin artması, yoğun trafik, otoparklar, otoparklar dışında park yeri olarak kullanılan boş geçirimsiz yüzeyler kentsel alanları çocuklar için tehlikeli alanlar haline getirmekte, oyun alanlarını kısıtlamaktadır. Bu nedenlerle kentsel açık alanlar, çocukların oyun ve sosyalleşme gereksinimlerini, beklentilerini karşılayamamakta, çocukları güvenli mekanlar sunamamaktadır (Alat vd., 2012). Çocukların ulaşabildiği konut yakın çevreleri, site bahçeleri, sokaklar, mahalleler içindeki boş alanlar oyun alanı olarak kullanılamamaktadır. Bu imkansızlıklar çocukların sosyal, kültürel ve zihinsel gelişimlerinde olumsuzluklara neden olmaktadır.

Kentsel açık alanlarda belirli donatıların yer aldığı birbirine benzer özellikleri olan çocuk oyun alanları da çocuğun ihtiyaçlarına beklenti ve isteklerine cevap verememektedir. Çocuklar kentsel mekandaki oyun çevrelerinde doğal elemanlarla kontakt olanağını kaybetmekte ve özellikle kendilerini keşfetme ve doğal çevresel deneyimler açısından çok az olanak sunan bir çevrede kapana kısılmış durumdadır (Çelik, 2012). Çocuklar oynamak için sahip oldukları zamanlarını evlerde bilgisayarlar başında yada alışveriş merkezlerindeki oyun alanlarında geçirmektedir. Hızlı kentleşmenin ortaya çıkardığı sonuçların kentsel mekâna yansımaları ile sosyal, kültürel, zihinsel gelişimi olumsuz şekilde etkilenen çocukların yaşam kalitesini iyileştirmek toplumun geleceği açısından önem taşımaktadır. Çocukların fiziksel çevrelerinin iyileştirilmesi, yapaylıktan uzak daha doğal, oyun olanaklarına sahip mekanların tasarımına önem verilmelidir. Ayrıca çocuklara doğa bilincinin çocukluk dönemlerinde verildiği unutulmamalı çocuk çevrelerinde doğal elemanlara yer verilmelidir (Çukur ve Özgüner, 2008).

Çocukların zihinsel becerileri ve davranış gelişimlerinin buldukları fiziksel çevreyle ilişkili olduğu unutulmamalıdır (Erdönmez, 2007). Çocukların fiziksel çevresi konut, konut yakın çevresi, okul, okul bahçeleri ve çocuk oyun alanları gibi alanlar olarak çeşitlendirilebilir (Tandoğan, 2014).

Günümüzde çocuklar için en iyi fiziksel çevre okullar ve okul bahçeleridir. Bir veya birkaç mahalleye birden hizmet veren okul bahçeleri sınır elemanları ile araç trafiğinden ayrıldığı için çocukların oynayabileceği güvenli alanlar oluşturmaktadır. Bunların yanısıra okul bahçeleri diğer açık alanların aksine kamusal kurumların yetki alanında olduğundan koruma ve denetim altındadır. Eğitim süreci dışında da okul yakın çevresinde ikamet eden çocuklar tarafından oyun alanı olarak tercih edilmektedir. Okul bahçeleri kentlerde yaşayan çocukların biraraya gelebildiği, oyun oynayabildiği ve güvenli açık alanlar konumundadır. Bu alanlar çocukların farklı yaş grupları ve akranları ile iletişim kurabilmelerine, kendilerini ifade etmelerine ve fikirlerinin somutlaştırmalarına olanaklar oluşturmaktadır (Karadağ vd., 2012).

Ayrıca okul bahçeleri eğitim-öğretim süresi boyunca çocukların ders dışı etkinlikleri için kullanılan mekanlardır. Zamanlarının büyük bölümünü okulda geçiren çocuklar için okul bahçeleri oldukça önemlidir. Çocuklar için açık alan imkanı sunan ve eğitim sürecinde önemli bir mekan olarak karşımıza çıkan okul bahçelerinin planlanmasına gereken önem

verilmemektedir. Genel olarak baktığımızda okul yönetimi yetkisi altında olan bu alanların okul binası dışında kalan sert yüzeyler olduğu görülmektedir. Beton yada asfalt malzemelerle kaplanan bu yüzeyler daha çok toplanma, tören, spor alanı olarak kullanılmakta, yeşil alanlara gereken önem verilmemektedir (Algan, ve Uslu, 2009; Karakaya ve Kiper, 2013). Çocukların doğayı tanımalarına olanak sağlamayan, planlamasına gereken önem verilemeyen, tasarım ilkeleri ve standartlarının göz ardı edilerek yapıldığı kalıplaşmış bir yapıya sahip bahçeler olarak karşımıza çıkmaktadır. Oysaki çocukların bitkisel materyallerin ön planda olduğu doğal alanları oyun alanı olarak tercih ettiği ve bu alanların çocukların sosyalleşmesi, motor gelişimini artırıcı ve dikkat dağınıklığını azaltıcı etkileri olduğunu yapılan birçok araştırmada tespit edilmiştir (Acar, 1997; Acar, 2003; Özdemir ve Yılmaz 2009; Özdemir, 2011).

Gelişim süreçlerinde zamanlarının çocuğu okullarda geçiren çocuklar için okul bahçeleri oldukça önemli mekanlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de çocukların ilk ve orta öğretimde harcadığı zaman yaklaşık olarak 930-940 saattir. Öğrenciler tenefüsler ve öğle arası olmak üzere yaklaşık 1 ile 1,5 saatlik zamanlarını okul bahçesinde geçirmektedir. Yani okulda geçirdikleri sürenin %20-30 sını okul bahçesinde harcamaktadırlar (Tandoğan, 2016). Çocukların okul bahçelerinde harcadıkları süre onların yaşayarak öğrenmelerine ve tecrübe kazanmalarına olanaklar sunan okullar kadar önemli mekanlardır (Erdönmez, 2007). Çocuk gelişimi için göz ardı edilemeyecek bu sürenin kaliteli mekanlarda değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

Bu nedenlerden dolayı okul bahçelerinin çocukların fiziksel ve zihinsel gelişimine yararlı olacak biçimde planlanması gerekmektedir. Pedagoglar, peyzaj mimarları, okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve özellikle çocukların istekleri göz önünde bulundurularak okul bahçesi tasarımları gerçekleştirilmelidir.

Okul bahçelerinde doğal yaşam ortamları oluşturularak öğrenme alanları tasarlanmalıdır. Hareketli ve durağan su öğeleri, suyun toprakla karışımına olanak sunan alanlar (fiziksel ve yaratıcılık geliştirebilme), bitkiler (özellikle mevesimsel farklılıkları görerek zamansal değişimleri takip edebilme), hayvanlar (hayvan besleme olanakları, hayvanların doğaya katkılarını öğrene bilme), hareketli donatılar, tırmanma-saklanma için hareketli topografya ve doğal malzemelerle oluşturulmuş çocuk oyun alanları doğa dostu okul bahçelerinde olması gereken en önemli öğelerdir.

Okul bahçeleri standart bir plana bağlı olmamalı bulunduğu coğrafik koşullara ve kültürel unsurlara uygun olmalıdır. Her okul farklı karakterde olabileceği gibi farklı temalar göre planlanabilmelidir. Temalara uygun olarak planlanan okullar çocuklarda heyecan uyandıracığı gibi temiz çevre, doğayı koruma gibi değerlere önem verebilme olgusunu geliştirecektir. Yenilebilir bahçe, yağmur bahçesi, kelebek bahçesi, organik ürün sağlayan bahçe, asma bahçesi, çiçek bahçesi, koku bahçesi, kuş çeken bitkiler bahçesi, çilek-böğürtlen bahçesi gibi birçok tematik bahçeler okul bahçesi tasarımlarında kullanılabilir. Bu temalar ile oluşturulan bahçelerde çocuklar meyve ve sebzelerin yetişme sürecini deneyimleyerek, sonuç ürünleri dalından kopararak tadına bakabilir.

Okul içinde olduğu gibi okul dışındaki bahçede de ders yapabilme olanakları bulunan bahçe derslikleri yapılarak çocukların algısı ve okul sevgisi artırılabilir (Kelkit ve Özel, 2003).

Doğal alanların çocukların fiziksel ve zihinsel durumları üzerindeki olumlu etkilerinden dolayı gelişmiş ülkeler doğa ile etkileşim olanaklarının olduğu okul bahçesi tasarımlarına önem vermektedir. “Learning Through Landscapes” (Şekil 2) ve “Nursery Fields Forever” (Şekil 3) yurt dışında bulunan en önemli doğa dostu okul bahçesi tasarım örnekleri arasındadır. Bu bahçelerde bitkiler, hayvanlar, su, toprak gibi doğal elemanlar korunarak çocuklar için etkili öğrenme alanları oluşturulmuştur

“Learning Through Landscapes” ilkökul bahçelerinin yeşillendirilerek çocukların doğa ile iletişime geçmelerini, daha aktif olmalarını, öğrenme ile daha sıkı ilişki kurmalarını, sosyal yeteneklerini geliştirmelerini ve öğrenirken eğlenmesini amaçlayan bir girişimdir. Bu girişim “Learning Grounds” ve “Skolans Uterum” adlı benzer programlara da ilham vermiştir (URL 1).

“Nursery Fields Forever” ise sabit bir müfredat işlemenin yerine mevsimlere göre işleyen bir sistem takip etmektedir. Okul öncesi çocukların eğitim aldığı okulda sulama, ekme, biçme, yumurta toplama, süt sağma gibi etkinlikleri ve gün ışığının nasıl enerjiye dönüştürüleceği, yeryüzünün ekinleri nasıl beslediği, rüzgarın enerji kaynağı olarak nasıl kullanılacağı gibi yaşayarak öğrenme deneyimleri sağlamaktadır (URL 2).

Ülkemizde okul bahçelerinde dış mekan düzenlemeleri ve bitkisel dokuya gereken önem verilmemektedir (Aksu ve Demirel, 2011). Yasa ve yönetmeliklerde de okul bahçelerinin tasarım standartları ve niteliklerine ait yönetmelikler açık verilmemiştir. Diğer ülkelerle karşılaştırıldığında okul bahçe standartlarının oldukça düşük olduğu görülmektedir (Karadağ vd., 2012). Çocuklar için genellikle parklarda klasik donatılardan oluşan çocuk bahçeleri tasarlanmaktadır. Çocuk ile ilgili yapılan uygulamalar ve girişimler incelendiğinde sadece Çocuk Dostu Kent Projeleri’nin öne çıktığı görülmektedir (Tandoğan, 2014). UNICEF’in aracılığıyla 2006- 2010 dönemini kapsayan ülke programı eylem planı çerçevesinde Türkiye’de Adana/Yüreğir, Ankara/Mamak, Bitlis, Erzurum/İspir, Giresun, İzmir/Bornova, Kırklareli/Lüleburgaz, Manisa, Mersin, Şanlıurfa/Eyyübiye kentlerinde çocuk dostu kent girişimi başlatılmıştır. Girişim çocukların temel hak ve özgürlüklerini kentin günlük yaşamında hayata geçiren ve koruyan bir yerel yönetim sistemi olarak tanımlanmaktadır.

SONUÇ

Eğitim kişilerin toplumda varlıklarını oluşturmaları için edindikleri bilgi ve becerileridir. İlk eğitim ailede başlar okullarda devam eder. Okullar bireylerin eğitim ve öğrenim yuvalarıdır. Zihinsel gelişimlerle birlikte çocukların fiziksel ve sosyal gelişimlerinde olanaklar sunar. Bu gelişimlerde okul binalarının yanısıra okul bahçeleri de oldukça önemlidir. Herne kadar çocuklar dersliklerde eğitimle bilgi kazansalarda okul bahçesinde oynayarak ve deneyimleyerek kazandığı bilgilerde de göz ardı edilmemelidir. Bu nedenle çocukların bulunduğu okul bahçelerinin geliştirilmesi onlardan beklenen hedeflere ulaşmaları için daha doğal ve daha yeşil okul bahçeleri oluşturulmalıdır. Bu amaç doğrultusunda okul bahçe tasarımlarında;

- Özellikle standart okul modelinden kaçınılmalı, çocukların yaş grupları, iklimsel özellikler, kültürel değerler ve yaşam şekilleri dikkate alınarak tasarlanmış yeşil okul bahçeleri planlanmalıdır.
- Okulların iç ve dış tasarımı için dikkat edilmesi gereken hususlara eğitim ve imar mevzuatında yer verilmelidir.
- Okul bahçelerinin kentsel ekosistemlerde yeşil alan oluşturmadaki katkıları unutmamalı ve sert zeminlerin aksine yeşil dokuya sahip mekanlar olarak tasarlanmalıdır.
- Okul bahçesi tasarımlarında okulda okuyan çocukların düşünceleri ve beklentileri sorgulanmalı, okul bahçelerinin asıl kullanıcısının çocuklar olduğu unutulmamalıdır.
- Okul bahçesi tasarımların peyzaj mimarlarının etkin olması sağlanmalıdır.
- Okul bahçeleri yapısal ve bitkisel elemanların tasarım eleman ve ilkelerine uygun şekilde planlanarak yapılması sağlanmalıdır.
- Bazı derslerin yapılabilmesi için dış mekan derslikleri düşünülmelidir. Çocukların gözlem yapabileceği çeşitli bitki ve hayvanların bulunduğu doğal alanlar oluşturulmalıdır.

- Bahçede kullanılacak bitki türlerinin zehirli, baticı, çok uzun boylu olmamasına dikkat edilmelidir. Sonbahar sararması, ilkbahar renklenmesi gibi mevsimsel değişimleri etkili olan bitki türleri kullanılarak çocukların zamanla birlikte doğada olan değişimlerin farkındalığı sağlanmalıdır.
- Bahçedeki oyun alanları olabildiğince doğal malzemelerden seçilmeli ve çocuğun bu malzemelerle kendi hayal ettiği gibi kullanması, yerini değiştirmesi, şekil vermesi gibi olanaklar oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

ACAR, C. (1997). TRABZON VE YÖRESİNDE YETİŞEN DOĞAL BAZI YERÖRTÜCÜ BİTKİLERİN PEYZAJ MİMARLIĞINDA DEĞERLENDİRİLMELERİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. Doktora Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

ACAR, H., (2003). ÇOCUK OYUN ALANLARINDA KULLANICILARIN BİTKİ TERCİHLERİNİN BELİRLENMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: TRABZON KENTİ ÖRNEĞİ. Yüksek Lisans Tezi, K.T.Ü., Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

AKSU, Ö., ve DEMİREL, Ö. (2011). TRABZON KENTİ İLKÖĞRETİM OKUL BAHÇELERİNDE TASARIM VE ALAN KULLANIMLARI. Turkish Journal of Forestry, 12(1), 40-46.

ALAT, Z., AKGÜMÜŞ, Ö. ve CAVALI, D. (2012). OKUL ÖNCESİ EĞİTİMDE AÇIK HAVA ETKİNLİKLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUM VE UYGULAMALARI. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(3): 47-62.

Algan, H. ve Uslu, C. (2009). İLKÖĞRETİM OKUL BAHÇELERİNİN TASARLANMASINA PAYDAŞ KATILIMI: ADANA ÖRNEĞİ, Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 22(2), 129–140.

ÇELİK, A. (2012). OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA AÇIK ALAN KULLANIMI: KOCAELİ ÖRNEĞİ. Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 43 (1): 79-88.

Çukur, D. ve Özgüner, H. (2008). KENTSEL ALANDA ÇOCUKLARA DOĞA BİLİNCİ KAZANDIRMADA OYUN MEKÂNI TASARIMININ ROLÜ, Süleyman Demirel Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi, Seri: A, Sayı: 2, 177-187.

ERDÖNMEZ, İ. M. Ö. (2007). İLKÖĞRETİM OKULU BAHÇELERİNDE PEYZAJ TASARIM NORMLARI. Journal of the Faculty of Forestry, Istanbul University, 57,1,107-122.

KARADAĞ, A. A., MUTLU, S., ve SAYIN, Ş. (2012). OKUL BAHÇELERİNİN OYUN ALANI OLARAK DEĞERİ: DÜZCE KENTİ ÖRNEĞİ. Düzce Üniversitesi Ormancılık Dergisi, 8(2), 45-56.

Karakaya, B., ve Kiper, T. (2013). EDİRNE KENT MERKEZİNDEKİ BAZI İLKÖĞRETİM OKUL BAHÇELERİNİN PEYZAJ TASARIM İLKELERİ AÇISINDAN MEVCUT DURUMUNUN BELİRLENMESİ, Tekirdağ Ziraat Fakültesi Dergisi, 10(1), 59-71.

KELKİT, A., ve ÖZEL, A. E. (2003). A RESEARCH ON THE DETERMINATION OF PHYSICAL PLANNING OF SCHOOL GARDENS IN ÇANAKKALE CITY. Pakistan Journal of Applied Sciences, 3(4), 240-246.

ÖZDEMİR, A. ve YILMAZ, O. (2009). İLKÖĞRETİM OKULLARI BAHÇELERİNİN ÇOCUK GELİŞİMİ VE SAĞLIKLI YAŞAM ÜZERİNE ETKİLERİNİN İNCELENMESİ. Milli Eğitim Dergisi 181:121-130.

TANDOĞAN, O. (2014). ÇOCUK İÇİN DAHA YAŞANILIR BİR KENTSEL MEKAN: DÜNYADA GERÇEKLEŞTİRİLEN UYGULAMALAR. Megaron, 9(1), 19-33.

TANDOĞAN, O. (2016). ÇOCUKLAR İÇİN DAHA YAŞANILIR OKUL BAHÇELERİ. Megaron, 11(4).

UNPD, (2000). JORDAN HUMAN DEVELOPMENT REPORT, United Nations Development Programme, Amman, Jordan.

URL1, <https://www.stpaulsgarwood.com/learning-through-landscapes.html> (Erişim tarihi: 29/03/2018)

URL2, <https://www.archdaily.com/781867/nursery-fields-forever-reconnects-early-childhood-education-with-nature> (Erişim tarihi: 29/03/2018)

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.472501

ÖĞRETMEN ADAYLARININ GEOMETRİK CİSİMLER KONUSUNA YÖNELİK TUTUMLARI

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin DERİNGÖL¹

Özet

Matematik dersi öğretim programının en önemli öğrenme alanlarından biri geometridir. Öğrencilerin geometriye yönelik tutumlarını artırmak için okul öncesinden sonra öğretmenleri olacak sınıf öğretmenlerine çok büyük görevler düşmektedir. Bu bağlamda; bu araştırma, öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırma, İstanbul ilindeki bir üniversitenin sınıf öğretmenliği ve üstün zekâlılar öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” ile araştırmacı tarafından oluşturulmuş olan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Bu araştırmada verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 16.0 kullanılarak yapılmış ve değişkenlere bağlı olarak nonparametrik testlerden, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Araştırmada, öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu, bölümlerine ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı, geometri öğretmeyi seven öğretmen adaylarının sevmeyenlere kıyasla daha olumlu bir tutuma sahip olduğu, öğretmen olduklarında geometri dersini daha başarılı öğreteceğini düşünenlerin olumlu tutumlarının daha yüksek olduğu, geometriyi hem zevkli hem de zor buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmeni Adayı, Geometri, Geometrik Cisim, Tutum.

Abstract

One of the most important learning areas of mathematics curriculum is geometry. In order to increase students' attitudes towards geometry, there is a great deal of responsibility for the teachers who will be teachers after school. In this context; This research was carried out to investigate the attitudes of prospective teachers towards geometric objects. The research was carried out with the teacher candidates who were educated in the classroom teacher and gifted education teacher program of a university in Istanbul. The research data were collected with the “Attitude Scale on the Subject of Geometric Objects” and the “Personal Information Form” created by the researcher. In this study, statistical analyzes of the data were made by using SPSS 16.0 and nonparametric tests were performed by using Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis Test. In the research, it was found that the pre-service teachers' attitudes towards geometrical objects were moderate, they did not differ according to their departments and genders; the geometry was found to be both enjoyable and difficult.

Keywords: Teacher Candidate, Geometry, Geometric Object, Attitude.

¹ İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, Türkiye, dyasemin@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-3030-7049

GİRİŞ

Matematiğin günlük hayatta kullanılan önemli kollarından biri olan geometri, sadece kurallar, semboller, şekiller ve işlemler yığını olarak görülmemelidir. Aksine aralarında anlamlı ilişkiler bulunan, kendine özgü sembolleri ve terminolojisi olan bir dildir. Bu ilişkilerin kullanılması ile öğrenciler geometriyi hem anlamlı öğrenebilmekte hem de değindikleri bilginin kalıcılığı daha da artmaktadır (MEB, 2010). Geometri, yapısı gereği, öğretimde zordan karmaşığa doğru bir süreç içermektedir. Bu da öğrencilerin bir seviyede yeterliğe kavuşmadan bir üst seviye ile karşılaşması durumunda sorunlara sebep olmaktadır. Geometrinin doğal gelişimi ve buna bağlı olarak içyapısı öğretmenler tarafından iyi anlaşılırsa öğrencilerin karşılaştıkları zorlukları anlayacak ve çözüm üreteceklerdir (Gürbüz ve Durmuş, 2009). Matematiğin bir alt dalı olan geometri matematik müfredatının büyük bir kısmını temsil etmektedir. İnsan hayatındaki eşyaların birçoğu geometrik cisimlerin sentezi ile oluşmaktadır. Yine insan yapısı olan birçok ürün de aslında geometrik cisimlerin yine insanlar tarafından bir araya getirilmesiyle meydana gelir (Şimşek, 2012). Geometrik cisimler ve bunlarla oluşturulan cisimler günlük hayatımızın bir parçasıdır (Baykul, 2014).

Matematik öğretim programında geometrik cisim olarak üç boyutlu cisimler, silindir, prizmalar, piramitler, koni ve küre öğretilmekte ve bu cisimlerle problem çözülebilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2013). Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin geometrik cisimlerle ilgili bilgi düzeylerinin yetersiz olması durumu, onların geometrik cisimlere yönelik tutumlarından kaynaklanıyor olabileceğini düşündürmektedir (Gürefe ve Kan, 2013). Bu nedenle öğretmen adaylarının geometrik cisimlere yönelik tutumlarının geometrik cisim bilgi düzeyini etkileyebileceği söylenebilir. O halde öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının araştırılmasının gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Çünkü geometrik cisimler ve geometrik şekiller arasındaki farklılıklar kavram olarak karıştırılmakta olup, bu karmaşıklığı gidermede ve temel bilgiyi vermede, öğretmenlere büyük görev düşmektedir (Gündüz, Bulut ve Dündar, 2017). Bu bağlamda da öğretmen adaylarının geometrik cisimlere yönelik tutumlarının incelenmesi önemlidir. Çünkü öğretmenlere düşen görevler ve öğretmenlerin yapacaklarının, öncelikle öğretmen adaylarının göz önüne alınması gelecekteki öğrenme ve öğretme sürecine yön teşkil edecektir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada; öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının belirlenmesi ve farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla, aşağıdaki araştırma problemlerine cevap aranmıştır:

1. Örneklemin geometrik cisimler konusuna yönelik tutumları nasıldır?
2. Örneklemin geometrik cisimler konusuna yönelik tutumları bölümlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Örneklemin geometrik cisimler konusuna yönelik tutumları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Örneklemin geometrik cisimler konusuna yönelik tutumları geometri öğretmeyi sevme durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Örneklemin geometrik cisimler konusuna yönelik tutum puanları ‘Öğrenciliğinizde hangi derste daha başarılıydınız?’ Sorusuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Örneklemin geometrik cisimler konusuna yönelik tutum puanları ‘hangi dersi öğretilmede kendinizi başarılı bulursunuz?’ Sorusuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
7. Öğretmen adaylarının geometriyi tanımlama kelimeleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu araştırma, öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının belirlenmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen varolan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır (Karasar, 2005).

Araştırma Grubu

Araştırmanın örneklemini İstanbul'da öğrenim gören ve amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilen toplam 57 öğretmen adayları oluşturmaktadır. Öğretmen adayları Eğitim Fakültelerinde üçüncü sınıfta 'Matematik Öğretimi I-II' derslerini aldıkları için bu sınıftaki öğrencilerden gönüllü olarak seçilmiştir.

Tablo 1. Örneklemin Bölüm ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Bölüm	Kadın		Erkek		Toplam	
	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>	%
Sınıf Öğretmenliği	27	73	10	27	37	100
Üstün Zekalılar Öğrt.	13	65	7	35	20	100
Toplam	40	64.9	17	35.1	57	100

Örnekleme, 40'ı (%64,9) kadın, 17'si (%35,1) erkek olmak üzere toplam 57 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının 37'si sınıf öğretmenliği, 20'si ise üstün zekalılar öğretmenliği öğrencileridir.

Veri Toplama Araçları ve Analizi

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, 'geometri dersini öğretmeyi sevip sevmeme durumları', 'öğrenciliklerinde başarılı oldukları dersin hangisi olduğu', 'hangi dersi öğretmede kendinizi başarılı bulursunuz?' gibi sorulardan oluşmaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarına 'geometrinin sizde çağrıştırdığı ilk 3 kelime nedir?' sorusu sorulmuş ve onlardan gelen cevaplar değerlendirilmeye alınmıştır.

Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği: Araştırmada öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla, Güreffe ve Kan'ın (2013) geliştirdiği "Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. "Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği" 'Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum', 'Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum' ve 'Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum' olarak 3 alt boyuttan ve 11 olumlu, 9 olumsuz soru maddelerinden oluşan bir ölçektir. Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği'nden alınabilecek en yüksek puan 100; en düşük puan ise 20'dir. Ölçeğin cronbach alfa katsayısı 0.92'dir ve bu çalışmadaki güvenilirlik katsayısı ise 0.90 olarak hesaplanmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlenmeleri SPSS 16.0 kullanılarak yapılmış ve değişkenlere bağlı olarak nonparametric testlerden, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testi kullanılmıştır. Ayrıca, geometri metaforu için verilen cevapların yüzde frekansları hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde “Kişisel Bilgi Formu” ve “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen nicel verilerin bulgularına yer verilmiştir. Birinci probleme ait bulgular Tablo 2’deki gibidir.

Tablo 2. Öğrencilerin Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği Puanları

Ölçek Boyutları	N	\bar{x}	S	Durum
Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum	57	31.43	7.73	Orta
Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum	57	17.47	6.14	Orta
Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum	57	17.98	4.52	Orta
Ölçek Toplam	57	66.89	13.83	Orta

Daha önceden de belirtildiği gibi, 20 maddelik Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği’nden alınabilecek en yüksek puan 100; en düşük puan ise 20’dir. 9 maddeden oluşan ‘Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum Boyutu’ndan en yüksek 45, en düşük 9 puan; 6 maddeden oluşan ‘Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum Boyutu’ndan en yüksek 30, en düşük 6 puan; 5 maddeden oluşan ‘Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum Boyutu’ndan ise en yüksek 25, en düşük 5 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınabilecek puanlara göre yorum yapmak gerekirse; öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının ‘orta’ düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama Puanlar	Bölüm	N	\bar{x}	S	U	z	p
Boyut 1	Sınıf Öğrt	37	27.28	1009.50	306.500	-1.064	.287
	Üstün	20	32.18	643.50			
	Zekalılar Öğrt						
Boyut 2	Sınıf Öğrt	37	30.14	1115.00	328.000	-.704	.482
	Üstün	20	26.90	538.00			
	Zekalılar Öğrt						
Boyut 3	Sınıf Öğrt	37	27.85	1030.50	327.500	-.713	.476
	Üstün	20	31.12	622.50			
	Zekalılar Öğrt						
Toplam	Sınıf Öğrt	37	27.76	1027.00	324.000	-.770	.441
	Üstün	20	31.30	626.00			
	Zekalılar Öğrt						

Öğretmen adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” Boyut 1- Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum (U=306.500; $p>.05$), Boyut 2- Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum (U=328.000; $p>.05$), Boyut 3- Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum (U=327.500; $p>.05$) ve toplam puan ortalamaları (U=324.000; $p>.05$) ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak dikkati çeken bir bulgu; üstün zekalılar

öğretmenliği öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutum puanları ($\bar{x}=31.30$), sınıf öğretmen adaylarının puanlarından ($\bar{x}=27.76$) daha fazladır.

Tablo 4. Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama Puanlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	U	z	p
Boyut 1	Kız	40	26.78	1071.00	251.000	-1.555	.120
	Erkek	17	34.24	582.00			
Boyut 2	Kız	40	28.58	1143.00	323.000	-.297	.766
	Erkek	17	30.00	510.00			
Boyut 3	Kız	40	29.38	1175.00	325.000	-.263	.793
	Erkek	17	28.12	478.00			
Toplam	Kız	40	27.81	1112.50	292.500	-.829	.407
	Erkek	17	31.79	540.50			

Öğretmen adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” Boyut 1- Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum ($U=251.000$; $p>.05$), Boyut 2- Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum ($U=323.000$; $p>.05$), Boyut 3-Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum ($U=325.000$; $p>.05$) ve toplam puan ortalamaları ($U=292.500$; $p>.05$) ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak dikkati çeken bir bulgu; Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutumda kadınların puan ortalamaları 26.78 iken erkeklerin puan ortalamaları 34.24 olarak hesaplanmıştır. Buna göre erkek öğretmen adayları, kadın öğretmen adaylarına göre geometri öğrenme ve öğretmeye yönelik çok daha fazla olumsuz tutuma sahiptirler. Ayrıca olumlu tutumlarına bakıldığında da kadınların puanları ($\bar{x}=29.38$) erkeklerin puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur. (Tablo 4).

Tablo 5. Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının ‘Geometri öğretmeyi seviyor musunuz?’ Sorusuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama Puanlar	Sevme Durumu	N	\bar{x}	S	U	z	p
Boyut 1	Evet	34	37.60	1278.50	98.500	-4.767	.000**
	Hayır	23	16.28	374.50			
Boyut 2	Evet	34	31.87	1083.50	293.500	-1.590	.112
	Hayır	23	24.76	569.50			
Boyut 3	Evet	34	35.28	1199.50	177.500	-3.486	.000**
	Hayır	23	19.72	453.50			
Toplam	Evet	34	37.50	1275.00	102.000	-4.705	.000**
	Hayır	23	16.43	378.00			

** $p<.01$

Öğretmen adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” Boyut 1- Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum ($U=98.500$; $p<.01$), Boyut 3-Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum ($U=177.500$; $p<.01$) ve toplam puan ortalamaları ($U=102.000$; $p<.01$) ile geometri öğretmeyi sevip sevmeme durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre; geometri öğretmeyi seven öğretmen

adayları sevmeyenlere kıyasla daha olumlu bir tutuma sahiptir. Boyut 2-Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum ($U=293.000$; $p>.05$) puan ortalamaları ile geometri öğretmeyi sevip sevmeme durumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur (Tablo 5).

Tablo 6. Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği Puanlarının ‘Öğrenciliğinizde hangi derste daha başarılıydınız?’ Sorusuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

Ortalama Puanlar	Başarılı Olma Durumu	N	\bar{x}	S	U	z	p
Boyut 1	Matematik	47	27.93	1312.50	184.500	-1.062	.288
	Geometri	10	34.05	340.50			
Boyut 2	Matematik	47	28.86	1356.50	228.500	-.137	.891
	Geometri	10	29.65	296.50			
Boyut 3	Matematik	47	26.41	1241.50	113.500	-2.559	.010**
	Geometri	10	41.15	411.50			
Toplam	Matematik	47	27.41	1288.50	160.500	-1.564	.118
	Geometri	10	36.45	364.50			

** $p<.01$

Öğretmen adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” Boyut 3-Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum ($U=113.500$; $p<.01$) ile ‘öğrenciliğinizde hangi derste daha başarılıydınız?’ sorusu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Geometri dersinde daha başarılı olduğunu düşünen öğretmen adaylarının geometri cisimleri öğrenme ve öğretmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu Tablo 6’da görülmektedir. Boyut 1-Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum ($U=184.500$; $p>.05$). Boyut 2-Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum ($U=228.500$; $p>.05$) ve toplam puan ortalamaları ($U=160.500$; $p>.05$) ile ‘öğrenciliğinizde hangi derste daha başarılıydınız?’ sorusu arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Tablo 7. Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği ‘Hangi dersi öğretmek konusunda daha başarılı olacağınızı düşünüyorsunuz?’ Sorusuna Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Puan	Gruplar	N	Sıralar Ortalaması	Kaykare	p
Boyut 1	Matematik	35	21.90	17.093	.000**
	Geometri	5	36.00		
	İkisi	17	41.56		
Boyut 2	Matematik	35	27.11	2.365	.306
	Geometri	5	24.90		
	İkisi	17	34.09		
Boyut 3	Matematik	35	23.81	8.934	.011**
	Geometri	5	38.00		
	İkisi	17	37.03		
Toplam	Matematik	35	22.23	15.797	.000**
	Geometri	5	34.40		
	İkisi	17	41.35		

** $p<.01$

Öğretmen adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” Boyut 1-Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutum ($x^2=17.093$, $p<.01$),

Boyut 3-Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum ($\chi^2=8,934$; $p<.01$) ve toplam puan ortalamaları ($\chi^2=15,797$; $p<.01$) puan ortalamaları ile ‘öğretmen olduğunuzda hangi dersi öğretmek konusunda daha başarılı olacağınızı düşünüyorsunuz?’ Sorusuna verilen yanıtların ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ve geometrik cisimleri öğrenme ve öğretmeye yönelik olumsuz tutumlarında ve aynı zamanda toplam tutumlardaki bu fark her iki dersi de öğretmede başarılı olacağını düşünen öğretmen adaylarının lehinedir. Ayrıca geometri dersini daha başarılı öğreteceğini düşünenlerin olumlu tutumları daha yüksektir. Boyut 2-Geometrik Cisimlerin Ders Dışı Etkinliklerine Yönelik Olumlu Tutum ($\chi^2= 2.365$; $p>.05$), ile ‘öğretmen olduğunuzda hangi dersi öğretmek konusunda daha başarılı olacağınızı düşünüyorsunuz?’ Sorusu arasında anlamlı bir farklılığa rastlanamamıştır.

Tablo 8: ‘Geometrinin sizde çağrıştırdığı ilk 3 kelime nedir?’ Sorusuna Göre Verilen Cevaplar

	Kelime	f		Kelime	f
1.	Şekil	29	14.	Oran	2
2.	Görme	17	15.	Çokgen	2
3.	Zor	15	16.	Ölçü	2
4.	Zevkli	14	17.	Nokta	1
5.	Soyut düşünme	14	18.	Boyut	1
6.	Açı	12	19.	Daire	1
7.	Üçgen	8	20.	Çizgi	1
8.	Formül	7	21.	Analitik	1
9.	Kare	5	22.	Uzunluk	1
10.	Eziyet	5	23.	Alan	1
11.	Dikdörtgen	4	24.	Düzlem	1
12.	Uzay	3	25.	Kenar	1
13.	Oyun	3			

Öğretmen adaylarına ‘geometrinin sizde çağrıştırdığı ilk 3 kelime nedir?’ sorusu sorulmuş ve ‘şekil’, ‘görme’, ‘zor’, ‘zevкли’, ‘soyut düşünme’, ‘açı’, ‘üçgen’, ‘formül’ ‘kare’, ‘eziyet’, ‘dikdörtgen’, ‘uzay’, ‘oyun’, ‘oran’, ‘çokgen’, ‘ölçü’ kelimelerini çağrıştırdığını belirtmişlerdir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Matematik Öğretimi derslerini alan öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının incelendiği bu araştırmada; öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Güreffe ve Kan (2013) ve Gündüz, Bulut, Dündar’ın (2017) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda da bu araştırmadaki gibi geometrik cisimlere yönelik tutumların orta seviyede olduğu bulunmuştur. Araştırmanın ikinci bulgusu; öğretmen adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” puanları ile bölüm değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığıdır. Ancak dikkati çeken bir bulgu; üstün zekalılar öğretmenliği öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutum puanları, sınıf öğretmen adaylarının puanlarından daha fazladır. Bu farklılık öğretmen adaylarının hitap edecekleri öğrenci gruplarından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir.

“Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” ile örneklemin cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Ancak, geometrik cisimleri öğrenme ve öğretmeye yönelik olumsuz tutumlarda erkek öğretmen adayları, kadın öğretmen adaylarına göre daha fazla olumsuz tutuma sahiptirler. Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” ‘Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumsuz Tutumları’, ‘Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutumları’ ve toplam puan ortalamaları ile ‘geometri öğretmeyi sevip sevmeme’ durumları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Buna göre; geometri öğretmeyi seven öğretmen adayları sevmeyenlere kıyasla daha olumlu bir tutuma sahiptir. Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının “Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği” Geometrik Cisimleri Öğrenme ve Öğretmeye Yönelik Olumlu Tutum ile ‘öğrenciliğinizde hangi derste daha başarılıydınız?’ sorusu arasında anlamlı bir farklılık vardır. Geometri dersinde daha başarılı olduğunu düşünen öğretmen adayları geometri cisimleri öğrenme ve öğretmeye yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarına ‘öğretmen olduğunuzda hangi dersi öğretmek konusunda daha başarılı olacağınızı düşünüyorsunuz?’ sorusu sorulmuş ve geometrik cisimleri öğrenme ve öğretmeye yönelik olumsuz tutumlarında ve toplam tutumlarda her iki dersi de öğretmede başarılı olacağını düşünen öğretmen adaylarının lehine yüksek çıkmıştır. Ayrıca geometri dersini daha başarılı öğreteceğini düşünenlerin olumlu tutumları da daha yüksektir.

Araştırmada son olarak; öğretmen adaylarına ‘geometrinin sizde çağrıştırdığı ilk 3 kelime nedir?’ sorusu sorulmuş ve onlardan gelen cevaplar incelendiğinde, geometri onlar için ‘şekil’, ‘görme’, ‘zor’, ‘zevкли’, ‘soyut düşünme’, ‘açı’dır. Verilen cevaplarda hem geometrinin zor oluşu hem de bazı öğrencilere göre zevкли olduğunu düşündürmesi ilginç bir bulgudur. İlköğretim matematik öğretmenleriyle yapılan bir araştırmada, dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler gibi matematik programına yeni giren alt öğrenme alanlarında öğretmenlerin alan bilgisi olarak azımsanmayacak eksikliklerinin olduğu tespit edilmiştir (Gürbüz ve Durmuş, 2009). Matematik öğretmeni adaylarının, geometrik cisimler konusuna ilişkin sorularda, öğrenciler tarafından yapılan hataların neler olabileceğinin tespiti ve bu hataların nasıl düzeltilebileceği konusundaki öğretimsel açıklamalarının incelendiği bir araştırmada; matematik öğretmeni adaylarının çoğunun, öğrencilerin geometrik cisimlerle ilgili sorularda yaptıkları hataları kısmen de olsa doğru tahmin ettikleri görülmüştür (Gökkurt, Şahin, Soylu ve Doğa, 2015). Aynı zamanda Gökbulut (2010), öğretmen adaylarının, geometrik cisimler konusuna yönelik öğrencileri anlama bilgisinde nitelikli cevaplar verdiklerini bulmuştur. Öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumları nitel bir yaklaşımla derinlemesine incelenebilir ve öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna yönelik tutumları boylamsal bir çalışmayla ele alınabilir.

KAYNAKÇA

- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8 sınıflar)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Gökbulut, Y. (2010). *Sınıf öğretmeni adaylarının geometrik cisimler konusundaki pedagojik alan bilgileri*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökkurt, B., Şahin, Ö., Soylu, Y. ve Doğa, Y. (2015). Öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusuna ilişkin öğrenci hatalarına yönelik pedagojik alan bilgileri. *İlköğretim Online*, 14(1), 55-71.
- Gündüz, N., ve Bulut, A. S., Dündar, S. (2017). Öğretmen adaylarının geometrik cisimler konusundaki bilgi düzeyleri, problem çözme düzeyleri ve tutumlarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 01-15.

- Gürbüz, K. ve Durmuş, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, Cilt:9, Sayı:1, 1-22.*
- Gürefe, N. ve Kan, A. (2013). Öğretmen Adayları için Geometrik Cisimler Konusuna Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirme Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online, 12(2), 356-366.*
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 14. Baskı, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Ortaöğretim geometri dersi 9-10. sınıflar öğretim programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaokul matematik dersi (5,6, 7 ve 8 sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Şimşek, M. (2012). *Geometrik cisimler konusunun origami destekli etkinlikler ile öğretiminin başarıya etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi, Samsun.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.473155

KENT PARKLARININ BİTKİSEL TASARIM YÖNÜNDE DEĞERLENDİRİLMESİ, TRABZON ÖRNEĞİ

Demet Ülkü GÜLPINAR SEKBAN¹, Makbule Nur BEKAR²
Cengiz ACAR³

Özet

Günümüzde kentleşme hızı ve buna paralel kentsel yaşamın beraberinde getirdiği stres ve dinlenme ihtiyacı hızla artmıştır. Bu sebeple kentte yaşayan insanların dinlenebilecekleri, eğlenebilecekleri, hem ruhsal hem de bedensel gelişimlerini sağlayabilecekleri ve diğer insanlarla sosyalleşebilecekleri kent parkları daha önemli bir hal almışlardır. Kent parkları, kent alanlarında fiziksel ve sosyal çevrenin niteliği belirleyen, eğitimsel, kültürel ve rekreasyon amaçlı aktif ve pasif kullanımlara olanak sağlayan ve tüm bireylerin eşit kullanımına hizmet eden kamu mekanlarıdır. Kentsel park tasarımı kullanıcının istek ve ihtiyaçları sonucunda ekolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel kavramların oluşturduğu tasarım öğeleri ile tasarım kriterlerinin birlikte kullanılmasıyla meydana gelir. Tasarım öğelerinin tasarım kriterleriyle buluşmasındaki en önemli araç bitkiler ve bitkilendirme. Kent parklarındaki bitkiler ve bitki kompozisyonları dinamik özellikler göstererek işlevsel ve görsel olarak kullanıcıların ihtiyaçlarına ve isteklerine cevap vermelidir. Bu bağlamda çalışmada Trabzon ilinin kent parklarındaki bitki tür çeşitliliği ve bitki kompozisyonlarının görsel-işlevsel özellikleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ileride yapılacak kent parkı tasarımları için bitki seçimi ve bitkisel kompozisyonlarda nelere dikkat edilmesi gerektiği belirlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Kent Parkları, Bitki Kompozisyonları, Bitkisel Değerlendirme

THE EVALUATION OF THE URBAN PARK IN THE FIELD OF PLANT DESIGN, THE EXAMPLE OF TRABZON

Abstract

Nowadays, the speed of urbanization and the necessity of stress and relaxation brought about by urban life have increased rapidly. For this reason, urban parks have become more important where people living in the city can relax, have fun, provide both spiritual and physical development and socialize with other people. Urban parks are public spaces that determine the nature of physical and social environment in urban areas, enable active and passive use for educational, cultural and recreational purposes and serve the equal use of all individuals. Urban park design is formed by the use of design elements and design criteria together with ecological, social, economic and cultural concepts. The most important tool for meeting design elements with design criteria is plants and planting. Plants and plant compositions in urban parks must display dynamic characteristics and respond to the needs and wishes of the users. In this context, plant species diversity and visual-functional properties of plant compositions in urban parks of Trabzon were investigated. As a result of the investigations, plant selection and plant compositions for future urban park designs were determined and recommendations were made.

Keywords: Urban Parks, Plant Compositions, Herbal Evaluation

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, demetgulpinar@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-9614-6009

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, mnurbekar@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-4511-1284

³ Karadeniz Teknik Üniversitesi, Türkiye, cenland@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0001-6036-0073

GİRİŞ

İnsanların rekreasyonel eylemlere olan ihtiyaçları tarihin her döneminde mevcut olmakla birlikte günümüzde hızla artan kentleşme ve hızlı kent yaşantısı geçmişten beri süre gelen rekreasyon ihtiyacının daha çok artmasına neden olmuştur. Özellikle kentlerde yaşayan insanlar boş kalan vakitlerini dinlenmek, eğlenmek ve rahatlamak için kullanmak istemektedirler. Bunun içinde kent içinde veya kent yakınındaki yeşil alanlar oldukça önemli konuma gelmiştir. Artan rekreasyon ihtiyacının giderilmesi için kentte yaşayan insanların dinlenebilecekleri, eğlenebilecekleri, hem ruhsal hem de bedensel gelişimlerini sağlayabilecekleri ve diğer insanlarla sosyalleşebilecekleri kent parkları daha önemli olmaya başlamışlardır (Polat & Önder, 2004). Kent parkları, kent alanlarında fiziksel ve sosyal çevrenin niteliğini belirleyen, eğitimsel, kültürel ve rekreasyon amaçlı aktif ve pasif kullanımlara olanak sağlayan ve tüm bireylerin eşit kullanımına hizmet eden kamu mekanlarıdır (Bilici, 2001; Kart, 2002; Kızılaslan, 2007).

Kentsel park tasarımı kullanıcının istek ve ihtiyaçları sonucunda ekolojik, sosyal, ekonomik ve kültürel kavramların oluşturduğu tasarım öğeleri ile tasarım kriterlerinin birlikte kullanılmasıyla meydana gelir. Kent parklarının tasarım ilkelerinin başında kullanıcısının ihtiyaçlarına cevap veren donanımlara sahip olması gelmektedir. Kullanıcıları birleştirerek çeşitli kullanıcı kimliğine cevap verebilecek nitelikte tasarlanması beklenmektedir. Bununla birlikte kent parklarından kentteki yeşil alan ihtiyacına cevap vererek kentte ekolojik kazanımlar sağlaması beklenmektedir. Çünkü kullanıcılar kent parklarında doğa ile temas etmeyi beklemektedir. Kent parkları kullanıcıların kent yaşantısında kaybettiği flora ve fauna ile tekrar temasa geçebileceği alanlardır. Sahip olduğu niteliklerle kent ekolojisine katkı sağlayan en önemli araç bitkilerdir. Kent parklarında bitkiler kullanılarak katı ve gaz emisyonlarında azalma sağlanabileceği gibi kent içinde mikro iklimler oluşturulabilir. Kent için olumsuz etkiye sahip olan gürültüyü elimine ederek kent içinde daha sessiz mekanların oluşumuna katkıda bulunur (Elinç, 2011). Bunun yanında kent içinde yağmur sularının drene edilerek toprağa iletimi gerçekleştirilir. Bunlara bağlı olarak kent parklarındaki bitkiler ve bitki kompozisyonları dinamik özellikler göstererek işlevsel ve görsel olarak kullanıcıların ihtiyaçlarına ve beğenilerine cevap vermelidir. Çünkü bitkiler ekolojik yararlarının yanı sıra kullanıldıkları pozisyon ve kompozisyona göre mekan oluşturabilme özelliğine sahiptirler. Bitkiler bitkilendirme teknikleriyle bir mekanın oluşması ve algılanması için gerekli olan tavan, taban ve duvarlar elemanlarını oluştururlar. Böylece bitkilerle yeni mekanlar oluşturulabilir. Bunların yanı sıra var olan mekanlar anlamlandırılabilirler, mekana kimlik kazandırabilirler. Yani bitkiler dikkatli ve bilinçli kullanıldıklarında açık mekan organizasyonunda aktif rol oynayabilirler. Duvar elemanının oluşturulması için çalıların, ağaççıkların veya ağaçların tekrarlı ve sık kullanımı oldukça yaygındır. Taban elemanının oluşturulması için yerörtücü bitkilerin kullanılabilmesi fazla boylanmayan çalı grubuna ait bitki taksonlarında kullanılabilir. Tavan elemanının oluşturulması için ağaçların tepe taçları oldukça elverişlidir. Bunun yanı sıra herhangi bir donatı yardımıyla tırmanıcı bitkilerde tavan elemanının oluşumunda destek sağlamaktadır. Bitkiler kullanıldıkları biçimlere ve fonksiyonlara göre oldukça çeşitlilik göstermektedirler. Buda bitkilere kullanıldıkları mekanlarda görsel ve işlevsellik kazandırmaktadır. Bu bağlamda bu çalışmada Trabzon ilinin kent parklarındaki bitki tür çeşitliliği ve bitki kompozisyonlarının görsel-işlevsel özellikleri incelenmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda ileride yapılacak kent parkı tasarımları için bitkisel kompozisyonlarda nelere dikkat edilmesi gerektiği belirlenmiş ve önerilerde bulunulmuştur.

MATERYAL VE METOD

Materyal

Bu çalışmada, kent içi parklarda bitki kompozisyonları ile mekanlar arasındaki ilişkinin estetik ve işlevsel değerlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç için Karadeniz Bölgesinde bulunan Trabzon iline ait iki adet kent parkı incelenmiştir. Çalışma alanını oluşturan alanlar Zağnos Vadisi Parkı ve EYOF Parkı'dır.



Alan Adı: Trabzon Zağnos Vadisi Parkı



Alan Adı: Trabzon EYOF Parkı

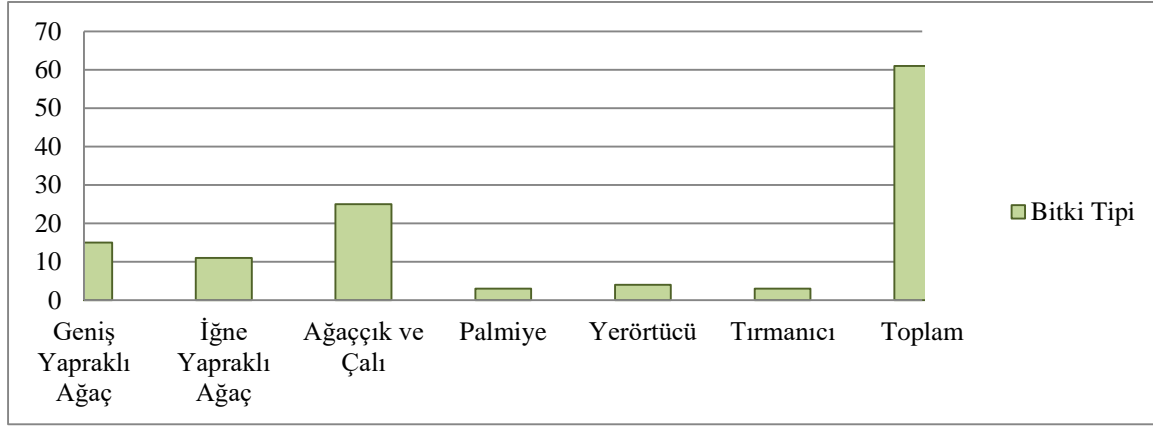
Şekil 1. Çalışma alanlarının konumları

Verilerin Toplanması

İnsanların içinde yaşadıkları kentsel mekanı algılayabilmesi ve kavrayabilmesi için o mekanların etkin kentsel doku öğelerine sahip olması gereklidir. Kentin kimlik kazanması ve insan belleğinde iz bırakabilmesi için bu öğeler oldukça önemlidir (Lynch, 1981). Bu kavramdan yola çıkarak iki park içinde bulunan kentsel doku öğeleri giriş, dinlenme (noktasal), odak, sirkülasyon ve sınır elemanı(çizgisel) olarak beş gruba ayrılmıştır. Çalışmanın ilk etabında, parklarda yapılan gözlem ve fotoğraflama tekniği ile bitki taksonları tanımlanmıştır. Bitkilerin takson isimleri ve buldukları mekanlar tanımlanmıştır. Daha sonrasında ise çalışma alanlarında her alan için 56 adet, toplamda 112 adet kullanıcıyla anket çalışması yapılmıştır. Yapılan anketler yüzde (%) ve frekans olarak değerlendirilmiştir.

BULGULAR

Çalışma alanında görülen bitki taksonları geniş yapraklı, iğne yapraklı, ağaççık ve çalı, palmye, yer örtücü ve tırmanıcı olarak sınıflandırılmıştır (Şekil 2). Bu çalışma sonucunda toplamda 61 adet bitki türü teşhis edilmiştir.



Şekil 2. Çalışma alanlarında tespit edilen bitki taksonlarının sınıfı ve sayıları

Elde edilen verilere göre tanımlanan türler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 1. Teşhis edilen geniş yapraklı ağaç taksonları

LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI	LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI
Acacia dealbata	Mimoza	Morus alba	Ak dut
Acer negundo	Dişbudak yapraklı akçaağaç	Morus nigra	Kara dut
Albizia julibrissin	Gülibrişim	Platanus orientalis	Doğu çınarı
Cercis siliquastrum	Erguvan	Robinia pseudoacacia	Yalancı akasya
Lagerstroemia indica	Oya ağacı	Salix babylonica	Salkım söğüt
Magnolia grandiflora	Büyük çiçekli manolya	Sequoia sempervirens	Sahil sekoyası
Malus floribunda	Süs elması	Tilia tomentosa	Gümüşü ihlamur
Morus alba	Ak dut		

466

Tablo 2. Teşhis edilen iğne yapraklı ağaç taksonları

LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI	LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI
Cedrus deodora	Himalaya sediri	Cupressus sempervirens	Servi
Chamaecyparis lawsoiana	Lawson yalancı servisi	Picea pungens 'glauca'	Mavi ladin
Chamaecyparis psifera	Lawson yalancı servisi	Picea orientalis	Doğu ladinini
Cryptomeria japonica	Japon kriptomeryası	Picea pinaster	Sahil çamı
Cupressus arizonica	Arizona servisi	Picea pinea	Fıstık çamı
Cupressus macrocarpa	Limon servisi		

Tablo 3. Teşhis edilen ağaççık ve çalı taksonları

LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI	LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI
Abelia floribunda	Abelya	Hibiscus syriacus	Ağaç hatmi
Agave americana	Amerikan agavı	Hydrangea macrophylla	Ortanca
Buxus sempervirens	Şimşir	İlex aquifolium	Çoban püskülü
Callistemon citrinus	Fırça çalısı	Jasminum fruticans	Sarı yasemin
Cotoneaster frigida	Dağ muşmulası	Juniperus sabina	Sabin ardıcı
Forsythia x intermedia	Altın çanak	Ligustrum japonicum	Japon kurtbağrı

Tablo 3. devamı

LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI	LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI
Magnolia soulengiana	Yaprağını döken manolya	Spiraea vanhouttei	Keçi sakalı
Nerium oleander	Zakkum	Syringa vulgaris	Leylak
Pittosporum tobira	Pitosporum	Thuja orientalis	Doğu mazısı
Pittosporum tobira 'nana'	Bodur pitos	Thuja occidentalis	Batı mazısı
Prunus cerasifera	Süs kirazı	Viburnum tinus	Kartopu
Pyracantha coccinea	Ateş dikenini	Yucca gloriosa	Avize çiçeği
Rosa spp.	Gül		

Tablo 4. Teşhis edilen palmiye taksonları

LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI	LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI
Washingtonia robusta	Palmiye	Chamaerops excelsa	Tütlü palmiye
Phoenix canariensis	Feniks		

Tablo 5. Teşhis edilen yerörtücü taksonları

LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI	LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI
Chrysanthemum x indicum	Kasımpatı	Salvia splendens	Ateş çiçeği
Dicondra repens	Fare kulağı	Mesembryanthemum roseus	Damat çiçeği

Tablo 6. Teşhis edilen tırmanıcı taksonları

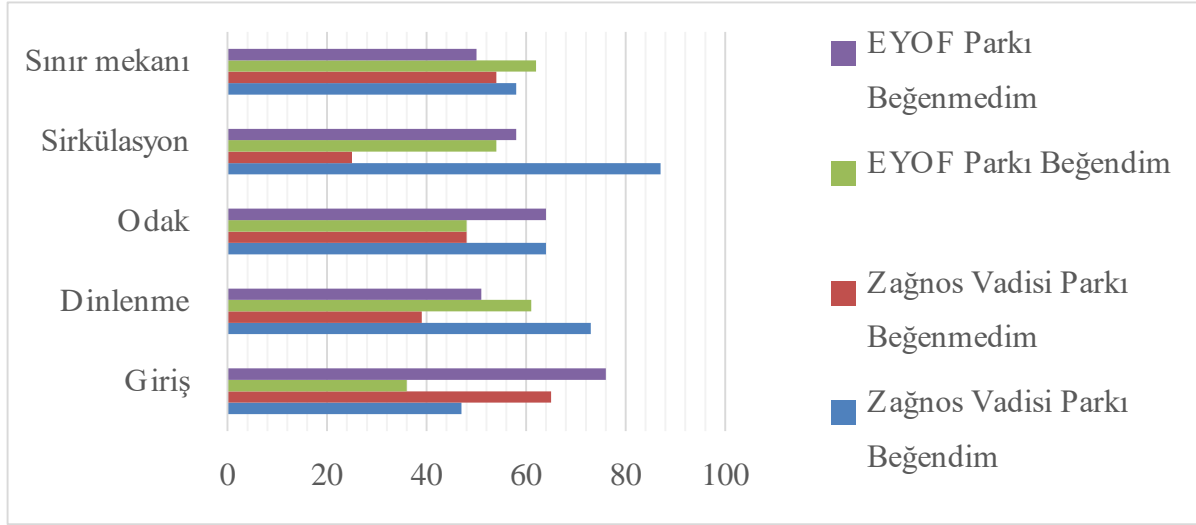
LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI	LATİNCE ADI	TÜRKÇE ADI
Campsis radicans	Acem borusu	Wisteria sinensis	Mor salkım
Hedera helix	Sarmaşık		

Çalışma alanlarını kullanan kullanıcılar tarafından yapılan görsel tercih anketinde parkların giriş, dinlenme, odak, sirkülasyon ve sınırlayıcı bitki ve bitki grupları hakkında sorular sorulmuştur. Anket katılımcıların demografik yapısı Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Ankete katılan katılımcıların demografik yapısı

Demografik Değişken	Kişi Sayısı	Demografik Değişken	Kişi Sayısı
<i>Yaş</i>		<i>Eğitim Durumu</i>	
15-20	24	Tahsilsiz	5
21-30	37	İlköğretim	11
31-40	26	Ortaokul	25
41+	25	Lise	37
<i>Toplam</i>	<i>112</i>	Üniversite	34
		<i>Toplam</i>	<i>112</i>
<i>İş-Meslek Durumu</i>			
Öğrenci	28	Emekli	18
Memur	23	İşçi	12
Özel Sektör	11	İşsiz	10
Diğer	10	<i>Toplam</i>	<i>112</i>

Anket yapılan kullanıcıların çalışma alanını oluşturan Zağnos Vadisi Parkı ve EYOF Parkı giriş, dinlenme(noktasal), odak, sirkülasyon ve sınır elemanı(çizgisel) mekanlarını estetik bulup-bulmadıklarına dair verdikleri cevaplar Şekil 3’de verilmiştir.



Şekil 3. Katılımcıların Zağnos Vadisi ve EYOF Parkı için vermiş oldukları cevaplar

SONUÇLAR

Giriş mekanı bitkilendirmeleri için görsel özellikler oldukça önemlidir. Bir alanın girişinin görsel olarak estetik bulunup beğenilmesi o alanın ne kadar etkileyici, ilginç ve çarpıcı olmasıyla birlikte, davetkar, birleştirici ve toparlayıcı olmasıyla da ilgilidir. Dinlenme alanlarının bitkilendirmesi görsel özelliklerden daha çok işlevsel özellikler önem taşımaktadır. Dinlenme alanlarındaki bitki kompozisyonları rahat, konforlu ve koruyucu nitelikte olmalıdır. Odak mekanı bitkilendirmesi için görsel ve işlevsel özellik olarak odak mekânın niteliğine göre fon oluşturucu, dikkat çekici, vurgulayıcı veya perdeleyici nitelikler aranmaktadır. Sirkülasyon alanlarının bitkilendirmesi hem estetik bakımdan hem de işlevsel bakımdan oldukça önemlidir. Bitki kompozisyonlarının dikkat çekici, yönlendirici, algılanabilir ve güvenli olması beklenir. Sınırlayıcı mekânların bitki kompozisyonu estetik açıdan daha çok işlevsel özellikleriyle dikkat çekmektedir. Bu tür mekânlarda yapılan bitkilendirmelerde hareketi veya görünürlüğü kısıtlama, engelleme veya perdeleme oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- BILICI, C. (2001). TARİHİ ANTAKYA PARKININ REKREASYON ALAN KULLANIMI YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ VE GELİŞTİRİLMESİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA. (Yüksek Lisans Tezi), Mustafa Kemal Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Hatay.
- ELİNÇ, H. (2011). GÖRSEL KALİTE DEĞERLENDİRMESİ YÖNTEMİ İLE ANTALYA İLİ ALANYA İLÇESİNDEKİ ABDURRAHMAN ALAETTİNOĞLU VE ALANYA BELEDİYE BAŞKANLARI KENT PARKLARININ İRDELENMESİ. (Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- KART, N. (2002). EMİRGAN PARKINDA KULLANICILARIN MEMNUNİYET DERECELERİNİN BELİRLENMESİ. (Yüksek Lisans Tezi), İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- KIZILASLAN, S. (2007). TRABZON KENTİ PARK VE BAHÇELERİNİN PEYZAJ TASARIM KRİTERLERİ AÇISINDAN İNCELENMESİ. (Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- POLAT, A. T., & ÖNDER, S. (2004). KENT PARKI KAVRAMI VE KONYA KENTİ BİR KENT PARKI ÖRNEĞİ. Selçuk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi, 18(34), 76-86.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.473430

ÜSTÜN ZEKALILAR ÖĞRETMENLİĞİ VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK ÖZ YETERLİK İNANÇLARI

Dr. Öğretim Üyesi Sezen CAMCI ERDOĞAN¹

Özet

Üstün zekalı öğrencilerin, doğal merak ve hayal güçlerini harekete geçirdiği için fen bilimlerine yönelik doğuştan getirdikleri özel ilgileri vardır. Bu ilginin beslenmesi noktasında ilk formal eğitimi ilkökul seviyesinde, ilkökul öğretmenleri rehberliğinde almaktadırlar. Öğretmenlerin sahip olduğu bilimsel ilgi, tutum ve yaklaşımlarının öğrencilerin o konu alanına karşı duyduğu ilgi, tutum ve yaklaşımları etkilediği yadsınamaz. Bu yüzden mevcut çalışmanın amacı, ileride üstün yetenekli öğrencilere eğitim verecek olan üstün zekalı öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretiminde öz yeterlik inançlarının incelenmesidir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya her iki anabilim dalından gönüllü öğretmen adayları katılmıştır. Çalışmanın verileri, Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre üstün zekalı öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının sınıf öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarından daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekalı Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Aday Öğretmen, Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç

SCIENCE TEACHING EFFICACY BELIEFS OF CANDIDATE TEACHERS OF GIFTED AND CANDIDATE CLASSROOM TEACHERS

Abstract

The gifted students have a special interest in the natural sciences because they stimulate their natural curiosity and imagination. At the point of feeding this interest, the first formal education is taken at the primary school level under the guidance of primary school teachers. It is undeniable that the scientific interests, attitudes and approaches of the teachers affect the students' interests, attitudes and approaches towards that subject area. For this reason, the aim of the present study is to examine the science teaching self-efficacy beliefs of candidate gifted and classroom teachers who will provide training to gifted students in the future. Candidate teachers from both departments participated voluntarily in the study. The data of the study were collected with the Science Teaching Self-Efficacy Belief Scale. According to the results of the study, it was found out that science teaching self-efficacy beliefs of gifted education teacher candidates are higher than science teaching self-efficacy beliefs of classroom teacher candidates.

Keywords: Teachers of Gifted, Classroom Teachers, Pre-Service Teacher, Science Teaching Efficacy Belief

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, scamci@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5059-9168

1. GİRİŞ

Üstün zekalı öğrencilerin tanınması ve eğitimi son dönemde üzerinde hassasiyetle çalışılan bir alan olmuştur. Toplumsal kalkınmanın bilimsel bilgi ve teknoloji ile olduğu çağımızda, bilimsel bilginin yapılandırılmasında ve teknolojiye dönüştürülmesinde en önemli gruplardan birisinin de üstün zekalıları olduğu düşünülebilir. Üstün zekalı öğrencilerin gerek kişilik, gerekse zihinsel farklılıklarından doğan ihtiyaçlarını karşılayabilecek eğitim ortamlarının oluşturulması kaçınılmazdır. Bu noktada onlara ihtiyaç duydukları farklılaştırılmış öğretimin yapılmasında öğretmenlerin rolü büyüktür. Bu rolü hakkı ile yetine getirecek kaliteli ve nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi, üzerinde titizlikle çalışılması gereken bir konudur.

Üstün zekalı öğrenciler ile çalışacak öğretmenlerin, öğrencilerin sahip olduğu eğitsel ihtiyaçların neler olduğunu ve bu ihtiyaçları nasıl karşılayacaklarını bilmekle birlikte, öğrencilere ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde öğretim yapma noktasında öz güven sergileme, öz yeterli hissetme, bireysel farklılıkları kabul etme ve yaratıcı ve açık fikirli olma gibi özelliklerinin olması da beklenmektedir (Strip ve Hirsch, 2000).

Öz-Yeterlik İnancı

Albert Bandura'ya (1994) göre öz-yeterlik inancı, bireylerin hayatlarını etkileyecek olaylara ilişkin önemli ölçüde performansta bulunabilme yeteneklerine ilişkin inançlarıdır. Senemoğlu (2001) ise öz yeterliği, "bireyin farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine, kapasitesine ilişkin kendini algılayışıdır, inancıdır, kendi yargısıdır." olarak açıklamıştır.

Öz yeterlik inançları, bireyin geçmişte neyi-niçin başaramadığını yansıtmaktadır. Buradan hareketle öz yeterlik inançları, bireyin gelecekte neyi yapabileceği hakkında bireye öngörü oluşturabilmektedir. Öz yeterlik inancı kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir. Öz yeterlik inançları, kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi olarak adlandırılan iki farklı yapıdan oluşmaktadır. Kişisel öz yeterlik ve sonuç beklentisi birbirine bağlı yapılardır ve sonuç beklentisi kişisel öz yeterliğin bir çıktısı durumundadır (Bandura, 1977).

Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy (1998) yaptıkları bir çalışmada yeterlik ve sonuç beklentisi arasındaki ilişkiyi, her iki yapının da soru örnekleri ile açıklamaya çalışmışlardır. Onlara göre, yeterlik sorusu '*Verilen görevi istenen düzeyde başarmak için gerekli etkinliği organize edecek kapasiteye sahip miyim?*' iken, sonuç beklentisi sorusu '*Eğer görevi istenen düzeyde başarılıysam olası sonuç ne olur?*' dur. Bu bağlamda kişisel öz yeterlik daha çok bireyin görev ile ilgili kişisel yeterliklerine olan inancı olurken, sonuç beklentisi ise bu kişisel öz yeterliği ortaya koyduğunda çıkacak sonuçtur.

Öğretmenlerin Öz-Yeterlik İnancı

Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri yerine getirmeleri, onların iyi eğitim almalarının yanı sıra, bu görev ve sorumlulukları yerine getirebileceklerine olan inançları ile de yakından ilgili olmaktadır. Öğretmen öz yeterlik inancı kavramı Atıcı (2000) tarafından; öğretmenlerin öğretme işlevini başarılı bir şekilde yerine getirebilmek için gerekli davranışları gösterecekleri konusundaki inanışları olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmen öz yeterlik alanında yapılan çalışmalar sonrasında, öz-yeterliği yüksek ve düşük olan öğretmenler arasında:

- sınıf düzenini oluşturma,
- yeni yöntemler kullanma,
- öğretim ve öğrenme zorluğu çeken öğrencilere dönütlerde bulunma,
- yeni fikirlere açık olma,
- öğrenciye yönelik tutum geliştirme biçimlerinde farklılıklar olduğu;

bu durumun da öğrenci başarısını ve tutumunu doğrudan etkilediği ortaya koyulmuştur (Gibson ve Dembo, 1984; Tschannen-Moran and Woolfolk, 1998).

Düşük öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenler, karşılaştıkları problemin olduğundan daha zor olduğunu düşünerek daha en başından probleme yenik düşmektedirler. Kuşkusuz bu durum, kişinin kaygısını arttırırken, sorunu çözebilmesine de engel olmaktadır. Bu nedenle, bireylerin öz yeterlik inançları ile başarıları arasında önemli bir ilişki olduğunu söylemek mümkündür (Gibson ve Dembo,1984).

Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenler, yeni fikirlere açık ve öğretmek için daha çok istek göstermektedirler. Ayrıca öğrenciler hata yapsa da onları daha pozitif bir şekilde eleştirmeyi tercih etmektedirler (Gibson ve Dembo,1984). Öğrencilerinin hata yaptıkları durumda daha az eleştiri yaptıklarını ve öğrencilerin başarısız oldukları durumda daha fazla çaba harcadıklarını belirtmişlerdir (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Yüksek öz yeterlik düzeyine sahip öğretmenler öğrencileri daha iyi motive edebilmekte, öğrencilerin bilişsel gelişimlerini zenginleştirebilmektedir. Farklı durumlar karşısında farklılık yaratacak çözüm yolları oluşturabileceklerine inanmakta ve bu inançları sayesinde de çevrelerinde bu farklılıkları meydana getirebilmektedirler. Güç bir problem durumuyla karşılaştıklarında daha sabırlı, rahat ve verimli olabilmektedirler (Tschannen-Moran, Hoy ve Hoy, 1998). Bu yüzden öğretim süreçlerinde öz yeterliği yüksek öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Üstün zekalı öğrencilerin, doğal merak ve hayal güçlerini harekete geçirdiği için fen bilimlerine yönelik doğuştan getirdikleri özel ilgileri ve motivasyonları vardır (Smutny ve Von Fremd, 2004). Fen bilimleri de üstün zekalı öğrencilerin merak, zoru başarma, açık uçlu deneyimler yolu ile öğrenme fırsatları sağladığı için, üstün zekalı öğrencilere yönelik en etkili öğrenme alanlarından birisidir (VanTassel-Baska ve Stambaugh, 2006). Üstün zekalı öğrencileri bu ilgi ve ihtiyacın beslenmesi noktasında ilk formal eğitimi ilkökul seviyesinde, ilkökul öğretmenleri rehberliğinde almaktadırlar. Üstün zekalı öğrencilerin ilk akademik rehberleri olan sınıf öğretmenleri ya da üstün zekalılar öğretmenlerinin sahip olduğu bilimsel ilgi, tutum ve yaklaşımlarının öğrencilerin o konu alanına karşı duyduğu ilgi, tutum ve yaklaşımları etkilediği yadsınamaz. Üstün zekalıları fen bilimleri dersi verecek öğretmenlerin fen öğretimine yönelik sahip olduğu öz yeterlik inancı ve sonuç beklentisi de üstün zekalı öğrencilerin fen öğrenmelerini etkileyecek faktörlerden birisidir. Bu yüzden mevcut çalışmanın amacı, ileride üstün zekalı öğrencilere formal fen eğitimini verecek ilk öğretmenlerden olan üstün zekalılar öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inançlarının incelenmesidir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma üstün zekalılar öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik sahip oldukları öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi amacı ile betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Çalışmada katılımcılar kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İstanbul’da yer alan bir devlet üniversitesinde, Üstün Zekalılar Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği programında öğrenim gören 85 öğretmen adayı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılarına ait bilgiler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Program	Cinsiyet	F	%
Sınıf Öğretmenliği	Erkek	7	14.0
	Kadın	43	86.0

	Toplam	50	100
Üstün Zekâlılar Öğretmenliği	Erkek	5	14.3
	Kadın	30	85.7
	Toplam	35	100

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcılardan 50 tanesi sınıf öğretmenliği programında yer almakta olup, bu katılımcılardan 7 tanesi erkek, 43 tanesi de kadındır. Üstün zekâlılar öğretmenliği programından katılan 35 öğretmen adayından 5 tanesi erkek iken, 30 tanesi kadındır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç düzeylerinin belirlenebilmesi için Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek orijinalinde Enochs ve Rings (1990) tarafından geliştirilmiş ve Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Bu ölçek, 23 maddeden oluşan 5’li Likert tipi ölçektir. Cevaplama kategorileri, 5 “Kesinlikle Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım”, 2 “Katılmıyorum” ve 1 “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Fen Öğretimi Öz Yeterlik İnanç Ölçeği, 13 maddeden (2, 3, 5, 6, 8, 12, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23) oluşan Fen Öğretiminde Kişisel Öz Yeterlik İnancı (FÖKÖYİÖ) ve 10 maddeden (1, 4, 7, 9, 10, 11, 13, 14,15, 16) oluşan Fen Öğretiminde Sonuç Beklentisi (FÖSB) olmak üzere iki faktörden meydana gelmektedir. Mevcut çalışma için ölçeğin güvenirlik katsayısı .73 olarak bulunmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması sürecinde, kişisel bilgi formu ve ölçme aracı gönüllü katılımcılara toplu bir şekilde uygulanmıştır. Analiz yöntemlerine karar verilmeden önce verilerin dağılımına yönelik normallik testleri yapılmış ve verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir. Bu sebepten ötürü grupların karşılaştırılmasında parametrik analiz testlerinden t testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. Katılımcıların Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnanç Puanlarına Yönelik Tanılayıcı İstatistikler

Öz Yeterlik İnanç Ortalaması	Algı Puanları Grup	N	Ort.	Standart sapma
Kişisel Öz Yeterlik	Üstün Zekâlılar Öğrt	35	3.74	.3784
	Sınıf Öğrt	50	3.56	.3207
Sonuç Beklentisi	Üstün Zekâlılar Öğrt	35	3.52	.3989
	Sınıf Öğrt	50	3.38	.3468
Ölçeğin Tamamı	Üstün Zekâlılar Öğrt	35	3.65	.3481
	Sınıf Öğrt	50	3.48	.2854

Öğretmen adaylarının alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından aldıkları puan ortalamaları, ortalama ağırlık değerlerine göre değerlendirilmiş ve birim katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda 5’li likert tipi ölçek için puan aralıkları “Çok Düşük” için 1.00-1.79, “Düşük” için 1.80-2.59, “Fikrim Yok” için 2.60-3.39, “Yüksek” için 3.40-4.19 arası ve “Çok Yüksek” için 4.20-5.00 belirlenmiştir (Tekin,1993). Tablo 2’de yer alan verilere göre sadece sınıf öğretmenliği adaylarının sonuç beklentisi alt boyutundaki ortalama puanlarının “fikrim yok”

düzeyinde olduğu; her iki gruba ait diğer puan ortalamalarının ise “yüksek “düzeyde ortaya çıktığı görülmüştür.

Tablo 3. Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Öz Yeterlik İnançları

Öz Yeterlik İnanç Puanları	Grup	N	Ort.	ss	T	sd	P
Kişisel Öz Yeterlik	Üstün Zekalılar	35	48.71	4.920	-2.358	83	.021
	Öğrt						
	Sınıf Öğrt	50	46.38	4.169			
Sonuç Beklentisi	Üstün Zekalılar	35	35.29	3.989	-1.802	83	.075
	Öğrt						
	Sınıf Öğrt	50	33.82	3.468			
Ölçeğin Tamamı	Üstün Zekalılar	35	84.00	8.007	-2.398	83	.019
	Öğrt						
	Sınıf Öğrt	50	80.20	6.565			

Üstün zekalılar öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik öz yeterlik inanç puanlarının öğrenim görülen program faktörü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te yer alan verilere göre her iki grubun kişisel öz yeterlik ($t=-2.358$, $p<.05$) ve ölçeğin tamamından ($t=-.126$, $p<.05$) aldığı puanlar arasında öğrenim görülen program faktörü açısından anlamlı farklılık görülürken; sonuç beklentisi alt boyutunda ($t=-1.802$, $p>.05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Hem üstün zekalılar öğretmenliği hem de sınıf öğretmenliği adaylarının Kişisel öz yeterlik algısı ve ölçeğin tamamından aldıkları puan ortalamalarının “iyi” düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda her iki grup da kendisini fen öğretme noktasında öz yeterli görmektedir ve bu sonuç daha önce yapılan çalışmalar (Kutlu ve Gökdere, 2012; Bayraktar, 2011) ile paralellik göstermektedir. Bunun yanında sonuç beklentisi alt boyutunda ise üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının ortalaması “iyi” seviyesini işaret ederken, sınıf öğretmenliği adaylarının ortalaması “orta-kararsızım” noktasını işaret etmektedir.

Öz-yeterlik inancı kişinin istediği bir sonucu yaratabilmek için gerekli davranışları başarıyla gösterip gösteremeyeceğine ilişkin inancıdır. Sonuç beklentisi, kişinin yaptığı bir davranışın hangi sonuçları doğurabileceğini yaklaşık olarak tahmin edebilmesidir. Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının sahip olduğu kişisel öz yeterlik ve toplam puanlar, sınıf öğretmenliği adaylarının sahip olduğu kişisel öz yeterlik ve toplam puanlardan anlamlı derecede yüksektir. Bu bağlamda üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik durumlarda, istedikleri sonuca ulaşmada kendilerini sınıf öğretmenlerine göre daha yeterli olduklarına olan inançlarının daha yüksek olduğu söylenebilir. Enochs ve Riggs (1990) çalışmalarında fen öğretimi öz-yeterlik inancının, öğretmen adaylarının hizmet öncesi dönemde aldıkları fen dersleri ile ilişkili bir durum olduğunu savunmuşlardır. Dolayısıyla Enochs ve Riggs (1990), öğretmen eğitimcilerinin, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarının bilincinde olmaları gerektiğini, öz-yeterlik ve sonuç beklentilerini pozitif yönde etkileyen deneyimler yaşamaları için öğretim planları yapmaları gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Bununla birlikte Enochs,

Scharmman ve Riggs (1995)'ın yaptıkları bir araştırmada, sınıf öğretmeni adaylarından fen deneyimi fazla olanların, fen deneyimi az olanlara göre daha yüksek düzeyde fen öğretimine ilişkin öz yeterlik inançlarına sahip olduklarını ortaya çıkarmışlardır (akt.Mulholland, Dorman & Odgers, 2004). Bu nedenle de, öğretmen adaylarına hizmet öncesi fen eğitimleri süresince feni olabildiğince deneyimlemelerini; karşılaşılabilecekleri karmaşık durumların üstesinden gelebilme becerisini kazanmalarını, farklı koşullardan gelen ve farklı düzeylerdeki öğrencilere iyi ve yeterli fen eğitimi verebilmelerini sağlayacak zengin bir öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının, sınıf öğretmenlerine göre daha yüksek bir inanca sahip olmalarında, üstün zekalılar öğretmenliği programında yer alan yaratıcılık, eleştirel düşünme vb. gibi üstü düzey düşünme becerilerinin kullanıldığı derslerin oluşu ve fen öğretiminde diğer derslerde öğrendikleri bu üst düzey beceri ve teknikleri uygulama şansı bulmaları etkili olmuş olabilir. Bununla birlikte üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının, öğretimin farklılaştırılması, sınıf ortamındaki bireysel farklılıklarla öğretimin bireyselleştirilmesi konularında zengin bir içerikte eğitim almalarının da öz yeterlik inançlarının yüksek olmasına sebep olduğu düşünülebilir.

Pek çok öğretmen fen dersini öğretmede bazı zorluklar yaşayarak fen öğretimini zor ve karmaşık olarak görmektedirler. Bunun sonucunda da fen derslerini etkinlik yapmaktan ziyade kitaba bağlı kalarak geçirmekte ve sıkıcı bir ders saatini geride bırakmaktadırlar. Bu olumsuz deneyimler de ne yazık ki hem öğrenci başarısında hem de bu öğretmenlerin yeterliklerinde olumsuz bir etkiye neden olarak düşük yeterlik inançlarını oluşturmaktadırlar. Fen bilimine yönelik deneyimlerin olumlu olmasının sağlanması, fen okur yazarlığı sürecinin toplumda çok daha etkin yaşatılması gerekmektedir.

Öğretmen eğitiminde verilen fen eğitimi ile ilgili akademik derslerin fenin doğasını, oluşumunu ve hayatımızdaki önemini de kavratarak zor ve karmaşık olduğu yönündeki algının kırılması sağlanmalıdır. Zira birçok öğrenci sınıf öğretmenliği ya da üstün zekalılar öğretmenliği bölümüne üniversite sınavı sonucunda genellikle TM puan türü ile gelmektedir. Bu noktada bu öğrenciler zaten lise düzeyinde fen alanlarından uzaklaşmakta ve bu alanlara karşı bazı önyargılara sahip olabilmektedirler. Bu noktada öz yeterlik inancı daha önceki yaşantılarımızdan etkilendiğinden genellikle düşük öz yeterlik inancına sahip olmaktadır.

Yukarıda bahsedilenler ışığında aşağıda bazı öneriler verilebilir.

- Eğitim Fakültelerinde yer alan Fen Öğretimine yönelik dersler, içerik ve işleyiş açısından daha çok uygulamaya dönük olacak ve daha çok günlük hayatla bağdaştırılacak ve bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde yeniden yapılandırılabilir.
- İlköğretim düzeyinden başlayarak fen öğretiminin günlük hayat için ne denli önemli olduğu vurgulanarak, bu derse yönelik olumsuz inanç ve davranışların en az düzeye indirilmeye çalışılması sağlanmalıdır.
- Üniversite yerleştirme sınavlarında bu bölüm öğrencilerinin alındığı puan türleri değiştirilebilir.

KAYNAKÇA

Atıcı, M. (2000). İlkokul öğretmenlerinin sınıf yönetiminde yetkinlik beklentisi rolünün İngiltere ve Türkiye’de seçilen bir araştırma grubu üzerinde incelenmesi. 20.10.2012 tarihinde www.yok.gov.tr/egfak/meral.htm adresinden alınmıştır.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, pp. 71-81. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.]. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press. 1998).

- Bayraktar, Ş. (2011). Turkish preservice primary school teachers' science teaching efficacy beliefs and attitudes toward science: The effect of a primary teacher education program. *School Science and Mathematics, 111*(3), 83- 92.
- Enochs, L.G. & Riggs, I.M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A preservice elementary scale. *School Science and Mathematics, 90*(8), 694-706.
- Gibson, S., & Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology, 76*, 569-582.
- Kutlu, N. ve Gökdere, M. (2012). *Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının ve öz yeterlik inanç düzeylerinin incelenmesi*. X. Ulusal Fen Bilimleri Kongresi, Niğde.
- Mulholland, J., Dormán, J. P., & Odgers, B. M. (2004). Assessment of science teaching efficacy of preservice teachers in an Australian university. *Journal of Science Teacher Education, 75*(4), 313-331.
- Özkan,Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). *Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları*. V. Fen ve Matematik Kongresi, Ankara.
- Senemoglu, N. (2001). *Gelisim ve öğrenme: kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi: Ankara.
- Smutny, J., & Von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk A. H. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research, 68*, 202-248.
- VanTassel-Baska, J., & Stambaugh, T. (2006). *Comprehensive curriculum for gifted learners*. Boston, MA: Pearson Education.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.473434

FEN ÖĞRETİMİNE YÖNELİK TUTUM: ÜSTÜN ZEKALILAR ÖĞRETMENLİĞİ VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ADAYLARI

Dr. Öğretim Üyesi Sezen CAMCI ERDOĞAN¹

Özet

Üstün zekalı öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullandıkları ve potansiyellerini geliştirdikleri en önemli alanlardan bir tanesi fen bilimleridir. Bu yüzden fen bilimlerinde motivasyonlarını ve potansiyellerini doğru yönlendirecek öğretmenlerle karşılaşmaya ihtiyaç duymaktadırlar. Bu noktada onlara rehberlik edecek öğretmenlerin fen bilimlerine ve bu fen bilimlerinin öğretilmesine yönelik tutumları önem arz etmektedir. Bu yüzden mevcut çalışmanın amacı, ileride üstün yetenekli öğrencilere eğitim verecek olan üstün zekalı öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesidir. Tarama modelinde gerçekleştirilen çalışmaya her iki anabilim dalından öğretmen adayları gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın verileri, Fen Öğretimi Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma sonuçlarına göre hem üstün zekalı öğretmenliği hem de sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik tutum puanlarının iyi düzeyde olmadığı ve her iki grup arasında anlamlı farklılığın bulunmadığı söylenebilir. Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının geliştirilmesinde her eğitim kademesinden eğitim yöneticilerinin, öğretmen yetiştirme kurumlarının işbirliği ile çalışarak, uygulamaya ağırlık veren yöntemler kullanmaları önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Üstün Zekalı Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Aday Öğretmen, Fen Öğretimine Yönelik Tutum

SCIENCE TEACHING ATTITUDE: GIFTED EDUCATION AND CLASSROOM EDUCATION CANDIDATES

Abstract

Science is one of the most important areas where gifted students use their high-level thinking skills and develop their potential. Therefore, they need to encounter teachers who direct their motivation and potential in science. At this point, the attitudes of the teachers who will guide them towards the science and teaching of these sciences are important. So, the aim of the present study is to investigate the science teaching attitudes of gifted education and classroom education pre-service teachers. In the survey model, prospective teachers from both departments participated in the study. The data of the study were collected by the Science Teaching Attitude Scale. According to the study results, it can be said that both gifted education candidates and classroom teacher candidates do not have a good attitude towards science teaching and there is no significant difference between the two groups. In the development of the attitudes of prospective teachers towards science teaching, it can be suggested that educational administrators should use the methods that focus on practice by working in cooperation with teacher training institutions.

Keywords: Teachers of Gifted, Classroom Teachers, Pre-Service Teacher, Science Teaching Attitudes

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, scamci@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5059-9168

GİRİŞ

Bilimsel gelişmelerin büyük bir hızla gerçekleştiği günümüzde toplumların ilerlemesi bilime olan katkı ile ölçülmektedir. Zira bilime olan katkı, bilimsel bilginin teknolojiye dönüştürülmesi ve yine bilimsel bilginin için kullanılması ülkelerin hem bilimsel hem de ekonomik gelişimi açısından çok önem taşımaktadır. Bunun farkında olan bir çok ülke eğitim sistemlerinde reformlar geliştirmiş ve özellikle fen bilimleri öğretim programlarında çok köklü değişimler gerçekleştirmişlerdir. Bu bağlamda toplumda 7’den 77’e fen okur yazarlığı geliştirilmesi, fen öğrenmeye, öğretmeye olumlu tutumların geliştirilmesi ve yaşam boyu fen bilimleri ile ilgili bilgi ve becerilerin kullanılmasının sağlanması amaçlanmaktadır.

Üstün zekalı öğrenciler ise çoğunlukla fen bilimlerine doğuştan içsel bir merak ve ilgi ile dünyaya gelirler ve yaşamları boyunca merak ve ilgi onların öğrenmesini güdüleyebilir (Smutny ve Von Fremd, 2004). Fen bilimlerindeki belirsizliklere, açık uçlu durumlara ilgi duyan üstün zekalı öğrencilerin bilimsel süreç becerileri noktasında kendi yeteneklerini geliştirmeye, öğretmenleri rehberliğinde bilim yapma sürecini, bir bilim insanı gibi çalışma sürecini deneyimlemeye ihtiyaçları vardır. Bu yüzden üstün zekalı öğrencilere fen öğretimi noktasında onların ihtiyaçlarını bilen, fen öğrenmeye ve öğretmeye motive nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duymaktadırlar.

Strip ve Hirsch (2000)’ üstün zekalı öğrenciler ile etkili öğrenme süreçleri gerçekleştirebilecek öğretmenlerin, bireysel farklılıkları kabul eden, özgüven sergileyen, olumu tutumlara sahip olan, yaratıcı –açık görüşlü, alan bilgisi ve teknik bilgi konusunda donanımlı, öğrencilerine de olumlu tutum ve motivasyon verebilen öğretmenler olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilere de özgüven kazandırmak ve olumlu davranış değişikliği yaratabilmek için fen öğretiminde önemli olan değişkenler arasında bilime ve fen öğretimine yönelik tutumlar gösterilebilir.

Tutum, Demirel (1993) tarafından; “insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim” olarak tanımlanmaktadır. Tutum gözlemlenebilir bir davranış değil, *davranışa hazırlayıcı bir eylemdir. Tutum, inanç ve davranış arasında* önemli bir etkileşim bulunmaktadır. Koballa ve Crawley (1985) bu etkileşimi bir örnekle şu şekilde açıklamışlardır;

“İlköğretim öğretmenleri fen öğretebilme yetilerinin düşük olduğunu ve fen dersinin öğretilmesi en imkansız ya da en kolay ders olduğunu düşünmektedirler (inanç), bunun sonucu fen öğretimini sevmemelerini, nefret etmelerini ya da çok sevmelerini, zevk almalarını doğurmaktadır (tutum),

bu da fen öğretmekten kaçınan ya da her fırsatta fen ile ilgilenen, yayınları takip eden öğretmenlerin ortaya çıkmasına sebep olur (davranış)”.

Bireylerin formal olarak fen bilimlerine dair bilgilerle karşılaştıkları ilk yer ilköğretim sınıfları olmaktadır (Turgut, Eş, Bozkurt-Altan ve Öztürk-Geren, 2016) ve bu yüzden ilköğretim öğretmenlerinin fen öğretiminde sahip oldukları tutum, beceri, öz yeterlik vb. gibi özellikler sadece kendilerini değil öğrencilerini de etkilediği için çok önemlidir. Öğretmenlerin sahip olduğu fen öğretimine yönelik tutumun sadece kendi performanslarını değil öğrencilerin de performans, başarı ve fen dersine yönelik tutumlarını etkilediğini birçok araştırmacı ortaya koymuştur (Altınok, 2004; Morell ve Lederman, 1998; Palmer, 2001; She ve Fisher, 2002; Sönmez, 2007; Washton, 1971). Enochs ve Riggs (1990)’in araştırmasında ise etkili fen öğretimi yapabilecek becerilere sahip olmadığını düşünen öğretmen adaylarının fen öğretimi için daha az zaman harcadığını ortaya koymuşlardır. Bu bağlamda fen bilimlerine ve fen öğretimine yönelik olumlu tutum geliştiren öğretmenlerin oluşturdukları sınıf ortamının daha verimli olduğu, bunun sonucunda öğrencilerin derse ve öğretmene karşı olumlu tutum geliştirdiği ve başarıları ile birlikte fen alanında çalışmayı sürdürmedeki isteklerinin de arttığı söylenebilir (Mattern ve Schau, 2002). Bu nedenden dolayı öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarının bilinmesi ve değiştirilmeye çalışılması önem taşımaktadır. Bu yüzden mevcut çalışmanın amacı, ileride üstün zekalı öğrencilere eğitim verecek ilk akademik rehberler

olan üstün zekalılar öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik tutumlarının incelenmesidir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma üstün zekalılar öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik sahip oldukları tutum düzeylerinin incelenmesi amacı ile betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir.

2.1. Katılımcılar

Mevcut çalışmaya katılımcı belirleme sürecinde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). İstanbul’da yer alan bir devlet üniversitesinde öğrenim gören Üstün Zekalılar Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği adaylarından 85 gönüllü araştırmaya katılmıştır. Katılımcılarına ait bilgiler Tablo-1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

Program	Cinsiyet	F	%
Sınıf Öğretmenliği	Erkek	7	14.0
	Kadın	43	86.0
	Toplam	50	100
Üstün Zekâlilar Öğretmenliği	Erkek	5	14.3
	Kadın	30	85.7
	Toplam	35	100

Tablo 1’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcılardan 50 tanesi sınıf öğretmenliği programında yer almakta olup, bu katılımcılardan 7 tanesi erkek, 43 tanesi de kadındır. Üstün zekalılar öğretmenliği programından katılan 35 öğretmen adayından 5 tanesi erkek iken, 30 tanesi kadındır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum düzeylerinin belirlenebilmesi Thompson ve Shringley (1986) tarafından geliştirilmiş; Özkan, Tekkaya ve Çakıroğlu (2002) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış Fen Öğretimi Tutum Ölçeği (FÖTÖ) kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert formatında, 20 maddeden oluşmuştur. Cevaplama kategorileri, 5 “Kesinlikle Katılıyorum”, 4 “Katılıyorum”, 3 “Kararsızım”, 2 “Katılmıyorum” ve 1 “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde düzenlenmiştir. Ölçeğin cronbach alfa güvenirlik değeri uyarlama çalışmasında .83 olarak bulunurken, mevcut çalışmada bu değer .79 bulunmuştur.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve Fen Öğretimi Tutum Ölçeği, gönüllü katılımcılara bir ders süresince toplu olarak uygulanmıştır. Veriler SPSS programına girildikten sonra, verilerin normal dağılıp dağılmadığı kontrol edilmiş ve verilerin normal dağıldığı gözlenmiştir. Bu sebepten ötürü grupların karşılaştırılmasında parametrik analiz testlerinden t testi kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Üstün Zekalılar Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği adaylarının Fen Öğretimine yönelik sahip olduğu tutum puanlarına yönelik tanılayıcı değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 2: Katılımcıların Fen Öğretimine Yönelik Tutum Puanları Hakkında Tanılayıcı Değerler

	Grup	N	Ort.	Standart sapma
Fen Öğretimine Yönelik Tutum Ortalaması	Üstün Zekalılar Öğrt	35	2.53	.4665
	Sınıf Öğrt	50	2.66	.4299

Öğretmen adaylarının alt boyutlardan ve ölçeğin tamamından aldıkları puan ortalamaları, ortalama ağırlık değerlerine göre değerlendirilmiş ve birim katsayısı .80 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda 5’li likert tipi ölçek için puan aralıkları “Çok Düşük” için 1.00-1.79, “Düşük” için 1.80-2.59, “Fikrim Yok” için 2.60-3.39, “Yüksek” için 3.40-4.19 arası ve “Çok Yüksek” için 4.20-5.00 belirlenmiştir (Tekin,1993). Bu ortalamalara göre üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik tutum puanları “düşük” seviyesinde iken, sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik tutum puanları “orta-fikrim yok” seviyesinde kalmıştır.

Tablo 3. Öğrenim Gördükleri Programlara Göre Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine Yönelik Tutum Puanları Karşılaştırması

	Grup	N	Ort.	ss	t	Sd	P
Fen Öğretimine Yönelik Tutum Puanları	Üstün Zekalılar Öğrt	35	50.77	9.331	1.258	83	.212
	Sınıf Öğrt	50	53.24	8.599			

Üstün zekalılar öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği adaylarının fen öğretimine yönelik tutum puanlarının öğrenim görülen program faktörü açısından farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile yapılan bağımsız gruplar t testi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur. Tablo 3’te yer alan verilere göre her iki grubun da sahip olduğu ortalama fen öğretimine yönelik tutum puanları program değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir ($t=1.258, p>.05$).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Öğretmen adaylarının fen öğretimine yönelik tutum puan ortalamaları dikkate alındığında, üstün zekalılar öğretmenliği adaylarının puan ortalamalarının “düşük”; sınıf öğretmenliği adaylarının puan ortalamalarının ise “orta-fikrim yok” düzeyinde kaldığı söylenebilir. Bu bağlam her iki grubun da fen öğretimine yönelik tutumlarının iyi olmadığı söylenebilir ve bu sonuç alanda yapılan farklı çalışmalar (Genç, Deniz ve Demirkaya, 2010; Denizoğlu, 2008; Çakmak, 2006) ile paralellik göstermiştir. Bununla birlikte grupların fen öğretimine yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı da ortaya koyulmuş ve bu sonuç da Kahyaoğlu ve Yangın (2007)’in çalışmaları ile benzerlik göstermiştir.

Hem üstün zekalılar öğretmenliği hem de sınıf öğretmenliği adaylarının fen bilimleri öğretimine yönelik tutumlarının iyileştirilmesi gerektiği aşikardır. Palmer (2001) öğretmenlerin fen bilgisi öğretimine yönelik tutumlarının oluşmasında, eğitimleri sırasında aldıkları fen ve fen öğretimi derslerinin ve bu derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin önemli etkisi olduğunu ifade etmiştir. Tobias (1992)’a göre ise fen bilimleri derslerine karşı öğrencilerin negatif yorumları

- fen bilimlerine karşı ilgi ve motivasyon eksikliği,
- öğrencilerin fen derslerinde pasif konumda olmaları,
- derslerde işbirlikçi öğrenmeden ziyade notların ön plana çıkması ve
- kavramların anlaşılması yerine ezbere dayalı bir sisteme yer verilmesinden kaynaklanmaktadır.

Bu bağlamda ilköğretim düzeyinden başlayarak fenin günlük hayat için ne denli önemli olduğu vurgulanarak, bu derse yönelik olumsuz tutum ve davranışların en az düzeye indirilmeye çalışılması sağlanabilir. Fen bilimlerinin günlük hayattan asla kopmadığı gösterilerek, her bireyin fen ile ilgili çalışma yapabilmesi, bu süreci yaşaması ve fen okur-yazarlığına sahip olması gerekliliğini her düzeydeki öğrencinin hissetmesi sağlanabilir. Özellikle ilköğretim çağından başlamak sureti ile fen bilimleri alanında çalışan insanların tanıtılması, hayat ve başarı öyküleri irdelenerek öğrencilerin fen bilimleri ile ilgilenmesi noktasında cesaretlendirilmesi önemlidir. Eğitim Fakültelerinde yer alan Fen Öğretimine yönelik dersler:

- içerik ve işleyiş açısından daha çok uygulamaya dönük olacak,
- daha çok günlük hayatla bağdaştırılacak,
- bireysel ihtiyaçlara cevap verebilecek ve
- işbirlikli öğrenmeye teşvik edecek şekilde yeniden yapılandırılabilir.

Bununla birlikte öğretmen adaylarının formal olarak laboratuvarında, bilim şenliklerinde, proje yarışmalarında ya da performans görevlerinde; informal olarak ise bilim merkezlerinde, bilim kamplarında, doğa ile ilgili çalışmalarda pratik yapmaları sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Altınok, H. (2004). Öğretmenlerin fen öğretimine yönelik tutumlarına ilişkin öğrenci algıları ve öğrencilerin fen bilgisi dersine yönelik tutum ve güdülere. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 1-8.
- Çakmak, Ö. Ç. (2006). Okulöcesi öğretmen adaylarının fene ve fen öğretimine yönelik tutumları ile bazı fen kavramlarını anlama düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Demirel, Ö. (1993). *Eğitim terimleri sözlüğü* (10. Baskı). Ankara: Usem Yayınları
- Denizoğlu, P. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının fen öğretimi öz yeterlik inanç düzeyleri, öğrenme stilleri ve fen bilgisi öğretimine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Enochs, L. G., & Riggs, I. M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument: A pre-service elementary scale. *School Science and Mathematics*, 90(8), 694-706.
- Genç, H., Deniz, H. ve Demirkaya, H. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen bilgisi öğretimi dersine yönelik tutumların çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2, 133-149.
- Kahyaoğlu, M., ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki öz-yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 73-84.
- Koballa, J. R., & Crawley, F. E. (1985). The influence of attitude on science teaching and learning. *School Science and Mathematics*, 85(3), 222-232.
- Mattern, N., & Schau, C. (2002). Gender differences in science attitude-achievement relationships over time among white middle-school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(4), 324-340.
- Morell, P. D., & Lederman N.G. (1998). Students attitudes towards school and classroom science. *School Science and Mathematics*, 98(2), 76-83.
- Özkan, Ö., Tekkaya, C. ve Çakıroğlu, J. (2002). Fen bilgisi aday öğretmenlerin fen kavramlarını anlama düzeyleri, fen öğretimine yönelik tutum ve öz yeterlik inançları. V. Fen ve Matematik Kongresi, Ankara.
- Palmer, D. H. (2001). Factors contributing to attitude exchange amongs preservice elementary teachers. *Science Education*, 86, 122-138.
- Senemoglu, N. (2001). Gelişim ve öğrenme: Kuramdan uygulamaya. Gazi Kitabevi: Ankara.

- She, C. H., & Fisher, D. (2002). Teacher communication behavior and its association with students' cognitive and attitudinal outcomes in science in Taiwan. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 63-78.
- Smutny, J., & Von Fremd, S. E. (2004). *Differentiating for the young child*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Sönmez, S. (2007). Preschool teachers' attitudes toward science and science teaching. Unpublished doctoral dissertation. Middle East Technical University, Ankara.
- Strip, C. A., & Hirsch, G. (2000). *Helping gifted children soar: A practical guide for parents and teachers*. Scottsdale, AZ: Gifted Psychology Press.
- Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*, Ankara: Yargı Yayınevi.
- Thompson, C. L., & Shrigley, R. L. (1986). What research says: Revising the science attitude scale. *School Science and Mathematics*, 86(4), 331-343
- Tobias, S. (1992). *Revitalizing undergraduate science: Why some things work and most don't*. Tucson, AZ: Research Corporation.
- Turgut, H., Eş, H., Bozkurt Altan, E. ve Öztürk Geren, N. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının, bilim, sözde-bilim algıları. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 150-169.
- Washton, E.S. (1971). *Improving elementary teacher education in science*. New York: Macmillan.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.473973

DYNAMIC PRICING FOR SPORTS EVENTS

Dr. Mehmet ŞAHİN¹

Abstract

Dynamic pricing has been a prominent research field, and there have been abundant studies conducted related to it. Even though most of them are conducted for hotel and airline industries, the number of studies in sports has been increasing. Especially, after the San Francisco Giants implemented dynamic pricing strategy to 5% of their stadium and generated \$500,000 more revenue as the first professional sports team, the number of studies have expanded. However, most of the studies try to identify factors that affect the model. They mostly handle dynamic pricing from a managerial view and/or consider currently available models having been implemented by Major League of Baseball teams. The number of mathematical models of dynamic pricing is insufficient in this field. Sports games attract many spectators, thus it is believed that pricing tickets of them is worth taking into account. As indicated in the literature, dynamic pricing is appropriate for sports industry, and it should be preferred in practice instead of traditional pricing strategies that underprice tickets. This study mainly intends to contribute dynamic pricing in sports, by proposing a mathematical model for tickets of football games. The model is based on a reference price and price multipliers, thus the approach can be customized for clubs. This feature increases chance for success of the approach in practice. The number of assumptions is limited, so the applicability of the model is high. In this study, with the aim of revenue maximization, optimization of the multipliers is the main concern. Since most of the game characteristics of different sports disciplines are in common, the model can be applied to other sports disciplines by making a few changes. According to the results, the revenue is increased compared to the traditional pricing strategies.

Keywords: dynamic pricing, revenue management, optimization

¹ Corresponding Author, Adiyaman University, Turkey, mehmet.sahin@simon.rochester.edu, ORCID ID: 0000-0001-7078-7396

INTRODUCTION

Increasing expenditures of sports clubs force them to find new ways to cope with their financial obligations. Especially, football clubs face with rising transfer fees. They need to generate more revenue to cover their increasing spending. Football clubs generate their revenues mainly from three sources that are match day including ticket sales, broadcasting and commercial including merchandise and sponsors (Boor et al., 2016). Revenue generated from ticket sales can be controlled by a decent pricing strategy.

Static ticket pricing strategy is adopted dominantly by the football clubs all over the world. In this strategy, ticket prices are set before and remain same in time. Besides, some forms of variable ticket pricing strategy are used as well. Because of these traditional strategies, game tickets are underpriced in some of the football leagues. For instance, German Bundesliga and English Premier Leagues have the highest attendances among European football leagues. Even though English clubs are able to capitalize on ticket sales, German clubs need a more profitable pricing strategy (Nufer & Fischer, 2013). As indicated in the related literature, dynamic pricing is a promising strategy to optimize ticket prices (Stephen L Shapiro & Drayer, 2012). It does not require any cost or investments. Based on studies by Sheryl E Kimes (1989) and Sheryl E. Kimes, Chase, Choi, Lee, and Ngonzi (1998), it can be concluded that dynamic pricing strategy is appropriate for sports industry. Some of the reasons based on these studies can be explained as follows:

1. *Perishable inventory*: As sports tickets are perishable, they have to be sold before the game is over. Otherwise, it is worth nothing.
2. *Product sold in advance*: Tickets are sold months before a season starts, so there is an abundant time to sell tickets.
3. *Fluctuating demand*: Demand for tickets fluctuates depending on different factors such as performance of home and away teams, weather on the game day, and injury of star players.
4. *Low marginal sales cost*: Sports games generally attract many spectators. Hosting an additional spectator in the stadium does not cause a considerable marginal cost since clubs may generate additional revenue from merchandise or food sell.
5. *High marginal production costs*: In case tickets are sold out, it is not practical to add some other seats to the stadium instantaneously. Increasing the capacity of a stadium is generally a long-term plan that requires high production costs.
6. *Ability to segment markets*: The market can be segmented based on some characteristics such as season ticket status (Lee and et al., 2009).
7. *Predictable demand*: Each game has its own importance level. High important games attract more spectators generally. Effective factors on the importance of a game can be determined. Hence, the demand can be predicted to some extent.

Dynamic pricing is defined differently in studies. In some of them, dynamic pricing is accepted as a special form of revenue management that is commonly used in airline and hotel industries (van Ryzin & Talluri, 2005). Hence, they define revenue management as quantity based revenue management and dynamic pricing as price based revenue management. However, Bitran and Caldentey (2003) claim that revenue management is a sub form of dynamic pricing. No matter how they are defined, the ultimate objective of them is to maximize revenue by changing prices according to willingness to pay of customers.

Dynamic pricing studies in sports have been increasing recently. Especially, after the San Francisco Giants implemented dynamic pricing strategy to 5% of their stadium and generated \$500,000 more revenue as the first professional sports team (Davenport, 2014). From that time on, dynamic pricing has been used by sports clubs in different disciplines as well. It is mostly

adopted by MLB (Major League Baseball) and NBA (National Basketball Association) teams (PwC, 2015). However, a few football clubs have been using it such as Derby County. This situation is reflected to the literature. Almost all of the studies focus on MLB and they mostly handle dynamic pricing strategy from managerial view. The lack of mathematical models of dynamic pricing in sports is apparent. This study mainly aims to contribute to this area.

Implementing dynamic pricing strategy to football tickets may have some drawbacks. Since spectators are one of the invaluable sources of clubs in terms of revenue and motivation, discouraging them by offering high prices is pointless. Similarly, as season ticket holders produce upfront revenue for the clubs, dissuading them by offering lower prices than they pay per game is meaningless. Hence, the dynamic pricing model should be designed carefully. A price floor and/or price ceiling should be set in case it is needed even though it may limit the dynamic pricing model. The success of dynamic pricing strategy depends on its model and/or algorithm to some extent. The effective factors should be analyzed in detail and included in the model.

Dynamic pricing models are implemented in various industries from airline to entertainment. Models may have some characteristics in common. However, there may be some differences. For instance, dynamic price patterns may differ based on area in which it is applied to.

This study is organized as follows. In the following section, the dynamic pricing studies in sports are presented. Then, the details of the model are explained. An application is illustrated to clarify the model and to make comparisons in terms of revenue. The simulation results are presented. At the end, the study is concluded. The limitations of the model are illustrated and some suggestions towards future research are presented.

LITERATURE REVIEW

Most of the studies on revenue management or dynamic pricing are intended for airline or hotel industries. However, the number of dynamic pricing studies in sports has been increasing thanks to its successful applications in MLB and NBA. The current studies mostly try to determine the factors that form and affect dynamic pricing models rather than introducing a mathematical model. The lack of studies that propose mathematical models of dynamic pricing in sports industry is evident.

Parris, Drayer, and Shapiro (2012) suggest developing a dynamic pricing strategy for Los Angeles Dodgers baseball team. It is claimed that management support, training of workers and effective communication are required for successful implementation of dynamic pricing. Stephen L Shapiro and Drayer (2012) analyze Giants' ticket prices in 2010 season in order to provide better understanding of dynamic pricing. Prices of static and dynamic pricing strategies and secondary market are considered. Static prices are low, and secondary market prices are high. Additionally, time is found to be significant on ticket prices. Cui, Duenyas, and Sahin (2012) consider pricing strategies in case of consumer resale. The main concern is to explain whether consumer resale boosts or decreases revenue. Sweeting (2012) asserts that dynamic pricing is important and increases revenue by 16%. Drayer, Shapiro, and Lee (2012) claim that sports teams underprice game tickets by adopting a cost based pricing strategy in order to maximize attendance and customer satisfaction. However, as expenses go higher, teams seek to find new pricing strategies instead of traditional strategies. Demand based pricing strategies are the main concern. Nufer and Fischer (2013) assert that even though German football clubs in Bundesliga league have one of the most match attendance numbers in European leagues, their match tickets are the cheapest. According to the findings, Bayern Munich football club has highest attendance, but it cannot monetize it enough because of its inefficient pricing strategy. An appropriate revenue management or dynamic pricing model is necessary for higher incomes. Maxcy and Drayer (2014) present factors such as game day and time, performance of home

team, and performance of players that affect dynamic pricing. It is asserted that captured money in secondary markets requires clubs to adopt dynamic pricing strategy.

Lanzavecchia, Fallucca, Labianca, and Stover (2014) define dynamic pricing as changing prices in response to changing demand with the aim of maximizing both revenue and match day attendance. It is affirmed that dynamic ticket prices change based on time of ticket purchase, day of game, weather, and seat position in stadium. Stephen L. Shapiro and Drayer (2014) consider price determinants in both primary and secondary markets. Time and ticket related factors and performance factors of team and players are found to be significant. Zhu (2014) considers both primary and secondary markets in terms of dynamic pricing strategy. In case customers are not strategic, the revenue of the franchise can be increased by 6.93% in both markets. However, if customers are strategic, the revenue increase will be 3.67%. Phumchusri and Swann (2014) claim that sports and entertainment ticket industry may benefit from revenue management thanks to its selling products in a certain time characteristic. However, it has received less attention in the literature. They propose a dynamic pricing model in which demand depends on both ticket prices and time remaining to the event time. As a result, a revenue increase by 8.15% is achieved compared to the static pricing. Dwyer, Drayer, and Shapiro (2013) claim that customers expect to find cheaper tickets as starting time of game approaches. Moe, Fader, and Kahn (2011) try to determine factors that affect ticket prices. As home team wins, games become more important.

DYNAMIC PRICING MODEL

As indicated previously, one of the main objectives of this study is to propose a mathematical model of dynamic pricing model for football tickets. Similar dynamic pricing model was offered by Dorgham, Saleh, and Atiya (2015) for telecommunication industry. It is believed that similar logic can be applied to the football ticket pricing because price changes depending on time and inventory on hand are in common. Likewise, selling perishable inventory in a certain time period is mutual. However, there are some subtle differences. The timing slot of the call in telecommunication matters most. But, the characteristics of a football game are determinant for ticket prices. The mathematical models also differ from each other. First, there should be a price floor on football tickets because of season ticket holders. There should be a price ceiling as well in order to avoid discouraging potential spectators. The form and characteristics of multipliers are also different. The structure of the multipliers are more complex that make calculations elaborate.

In order to clarify the model, the models are implemented to an exemplary case. With the aim of simplifying calculations and shortening the optimization time, the features of the game and model are assumed to be as follows:

- The weather on the game day is 18 °C.
- The game will be played on Sunday at 19:00.
- Number of tickets is 1800.
- Means season ticket price is \$45.
- The game tickets are offered for sale 30 days in advance.
- The home team collected 10 points in total in the last 5 games.
- Calculated prestige of the visitor team is 0.96.
- The ticket price is \$65 for static pricing strategy.
- 100 customers arrive at the system daily.

RESULTS

The simulation results are given on Table 1 and Table 2. Maximum revenue is obtained after 4 iterations and 117 fitness function evaluations.

Table 1. Expected total revenue for the proposed model

Iteration	Total Revenue (\$)
0	122,453
1	122,913
2	123,049
3	123,049
4	123,447

$t_1, t_2, t_3, i_1, T_1,$ and T_2 are the optimization variables and t_4 and i_2 are dependent variables in the case. According to the simulation results, the values of them are as follows:

Table 2. Optimization variable values of the proposed model

Variables	Values
t_1	0.8502
t_2	0.9608
t_3	1.1497
t_4	1.3023
i_1	1.0997
i_2	1.1003
T_1	8.7456
T_2	0.1080

The ticket prices of the static pricing strategy are same for 30 days. The comparison of total revenues is shown on Table 3. The revenue difference compared to the static pricing is also shown. Based on the results, the proposed dynamic pricing model generates more revenue than static pricing strategy.

Table 3. Total revenue comparisons of the dynamic and static pricing strategies

Pricing Strategy	Revenue	Difference
Static	\$ 117,000	-
Dynamic Pricing	\$ 123,447	%5.51

CONCLUSION

A dynamic ticket pricing model for football clubs is proposed in this study. Dynamic ticket prices are determined based on the multipliers. According to the results, the dynamic ticket pricing model generated more revenue than the static pricing strategy.

The proposed model is expected to contribute to the sports literature in terms of mathematical models of dynamic pricing. Almost all of the dynamic pricing studies in sports try to explain effective factors on dynamic pricing models and/or try to handle dynamic pricing model from a managerial perspective.

This approach may be enhanced by using real data. In this way, the model will be more realistic and applicable to the football clubs. By making few changes, the model can be implemented to

other sports disciplines either. Besides, considering strategic customers might enhance the applicability of the model. Additionally, considering consumer resale effects might also improve the quality of the model.

REFERENCES

- Bitran, G., & Caldentey, R. (2003). An overview of pricing models for revenue management. *Manufacturing & Service Operations Management*, 5(3), 203-229.
- Boor, S., Bosshardt, A., Green, M., Hanson, C., Savage, J., Shaffer, A., & Winn, C. (2016). *Top of the table - Football Money League*. Retrieved from
- Cui, Y., Duenyas, I., & Sahin, O. (2012). *Sport event revenue management with consumer resale*. Paper presented at the Presentation at the MIT Sloan Sports Analytics Conference.
- Davenport, T. H. (2014). *Analytics in Sports: The New Science of Winning*. Retrieved from
- Dorgham, K., Saleh, M., & Atiya, A. F. (2015). A Novel Dynamic Pricing Model for the Telecommunications Industry. In *Modelling, Computation and Optimization in Information Systems and Management Sciences* (pp. 129-140): Springer.
- Drayer, J., Shapiro, S. L., & Lee, S. (2012). Dynamic ticket pricing in sport: An agenda for research and practice.
- Dwyer, B., Drayer, J., & Shapiro, S. L. (2013). Proceed to checkout? The impact of time in advanced ticket purchase decisions.
- Kimes, S. E. (1989). Yield management: a tool for capacity-considered service firms. *Journal of operations management*, 8(4), 348-363.
- Kimes, S. E., Chase, R. B., Choi, S., Lee, P. Y., & Ngonzi, E. N. (1998). Restaurant revenue management. *The Cornell Hotel and Restaurant Administration Quarterly*, 39(3), 32-39. doi:[http://dx.doi.org/10.1016/S0010-8804\(98\)80294-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0010-8804(98)80294-2)
- Lanzavecchia, E., Fallucca, V., Labianca, M., & Stover, H. C. (2014). Dynamic ticket pricing: Squeezing more juice from half time oranges. *Published by Value Partners Management consulting Ltd*. URL: http://www.valuepartners.com/downloads/PDF_Communicati/dy-namic_ticket_pricing-072014-digiversion.pdf (last accessed on 06-13-16).
- Maxcy, J., & Drayer, J. (2014). Sports Analytics: Advancing Decision Making through Technology and Data. *Temple University*.
- Moe, W. W., Fader, P., & Kahn, B. (2011). *Buying tickets: Capturing the dynamic factors that drive consumer purchase decision for sporting events*. Paper presented at the Presentation at the MIT Sloan Sports Analytics Conference.
- Nufer, G., & Fischer, J. (2013). Ticket pricing in European football-Analysis and implications. *International Journal of Human Movement and Sports Sciences*, 1(2), 49-60. doi:10.13189/saj.2013.010205
- Parris, D. L., Drayer, J., & Shapiro, S. L. (2012). Developing a pricing strategy for the Los Angeles Dodgers.
- Phumchusri, N., & Swann, J. L. (2014). Scaling the house: optimal seating zones for entertainment venues when location of seats affects demand. *International Journal of Revenue Management*, 8(1), 56-98.
- PwC. (2015). *At the gate and beyond - Outlook for the sports market in North America through 2019*. Retrieved from
- Shapiro, S. L., & Drayer, J. (2012). A new age of demand-based pricing: An examination of dynamic ticket pricing and secondary market prices in Major League Baseball. *Journal of Sport Management*, 26(6), 532-546.
- Shapiro, S. L., & Drayer, J. (2014). An examination of dynamic ticket pricing and secondary market price determinants in Major League Baseball. *Sport Management Review*, 17(2), 145-159. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.smr.2013.05.002>

- Sweeting, A. (2012). Dynamic Pricing Behavior in Perishable Goods Markets: Evidence from Secondary Markets for Major League Baseball Tickets. *Journal of Political Economy*, 120(6), 1133-1172. doi:10.1086/669254
- van Ryzin, G. J., & Talluri, K. T. (2005). An introduction to revenue management. In *Emerging Theory, Methods, and Applications* (pp. 142-194): INFORMS.
- Zhu, J.-D. (2014). *Effect of resale on optimal ticket pricing: Evidence from Major League Baseball tickets*. Retrieved from

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.473975

FORECASTING ATTENDANCE DEMAND OF SPORTS GAMES Dr. Mehmet ŞAHİN¹

Abstract

Demand information is a major tool for decision makers and sports administrators. It is also required by dynamic ticket pricing models of sports events, which have been an increasingly popular research topic. It can be inferred that the accuracy of the demand forecasting plays a crucial role on critical decisions. Considering this point, soft computing techniques, artificial neural networks and adaptive neuro-fuzzy inference system (ANFIS), are utilized to forecast attendance demand of sports games in this study. Classical regression models have been used in almost all of the studies conducted for the same purpose. It is aimed to propose competitive alternative forecasting approaches. To do so, multiple models are developed to forecast attendance demand rate of sports events. To generalize the use of the proposed approaches, as a general term, the demand rate is considered. By multiplying the demand rate by the total number of tickets offered for sale, the number of spectators (attendance demand) is obtained. The proposed approaches can be used for almost all sports disciplines by making some modifications. Demand factors of indoor and outdoor sports games may differ. Therefore, the determinants of demand are selected accordingly. The real data of the sports clubs are used to evaluate the forecasting results of the models. The mean absolute percentage error (MAPE) is used for that purpose. As a result, the MAPE values of the proposed models are below %10 that means the proposed models can be utilized for demand forecasting purposes. The proposed models may be utilized in other industries as well.

Keywords: soft computing techniques, demand forecasting, neural networks, ANFIS

¹ Corresponding Author, Adiyaman University, Turkey, mehmet.sahin@simon.rochester.edu, ORCID ID: 0000-0001-7078-7396

INTRODUCTION

An accurate estimation affects a firm's economic decisions and plans for the future (Srisaeng, Baxter, & Wild, 2015). This is relevant for sports clubs either since estimation demand of games is vital for sports clubs. Decision makers and policy makers in the sports industry benefit from demand estimation while deciding on various matters that are investment in stadium reconstruction, pricing strategies and so on (Borland & Macdonald, 2003).

There has been a considerable economic growth of the professional sports sector. Spectator attendance is a prominent source of revenue for sports organizations, and understanding the determinants of demand in terms of decision makers and government is vital. Therefore, the topic of sports demand has attracted substantial attention in sports economics and marketing areas (S. Dobson & Goddard, 2011). There have been many studies about attendance at sports events or demand for tickets of sports events. The majority of them are econometric studies that try to reveal the determinants of the demand. By using data sets of different sports disciplines, the usual approach is based on estimation of a demand equation that is linear or can be linearized. Some of them are as follows: Martins and Cró (2016) concentrate on the determinants of stadium demand in the Portuguese First Division League for five seasons. Cost, habit persistence, expected quality, team performance, and outcome uncertainty variables are highlighted. Lemke, Leonard, and Tlhokwane (2009) estimate the demand using censored normal regression with home team fixed effects by considering MLB games of 2007 season. According to the results, attendance increases as the chance of home game winning the game increases. S. Dobson and Goddard (2011) consider English football clubs. According to the results, the duration of a team's league membership, hometown population and the degree of competition are significant determinants on the demand. As the duration of a club in the season gets longer, the demand of that team is higher too. Reilly (2015) considers Ireland Football league by using three season data. Game and seasonal outcome uncertainty, team performance, derby games and fixture quality are found to be significant factors. Borland and Macdonald (2003) consider international studies about professional sport demand. The determinants of the demand are presented. The prominent factors that affect the demand are uncertainty of outcome and quality of the game.

Soft computing techniques generally perform better than regression methods. In this study, an ANFIS model is proposed to predict demand of sports games. The ANFIS combines the advantages of both artificial neural network and fuzzy inference system. The ANFIS has some advantages including ability of capturing the nonlinear structure of a process, adaptation capability, and rapid learning capacity. The ANFIS has been applied to many areas including economics (Lotfi, Darini, & Karimi-T, 2016), passenger demand forecasting (Srisaeng et al., 2015), energy (Panapakidis & Dagoumas, 2017), environment (Prasad, Gorai, & Goyal, 2016). However, it has not been utilized enough in sports. It is only used in simulated soccer agents. Neural networks, by using a supervised learning approach, learn from training data, adjust weights to reduce the error between the actual data and the forecasting result produced by the model (McCullagh, 2010). Since the feed-forward neural network models are adaptable extensions to the standard regression models, they are an alternative for use in prediction and exploratory analysis in larger data sets (Liestbl, Andersen, & Andersen, 1994). Neural networks can be an alternative to linear regression or time-series analysis (Tu, 1996). Neural networks have been used in sports areas and have produced better results than the regression models (Condon, Golden, & Wasil, 1999; Maszczyk et al., 2014). Thus, they are utilized in this study.

LITERATURE REVIEW

There are different types of neural networks that have been used in many areas. Since models of neurological networks by McCulloch and Pitts (1943), there have been hundreds of different

models developed considered as neural networks. Besides, research regarding the sports demand carries high importance for sports economics. Therefore, there has been abundance of studies about attendance at sports games or demand of sports games. The studies regarding neural networks in sports and sports games attendance are stated in two sections as follows:

1. NEURAL NETWORKS IN SPORTS

Neural network studies in sports are used for predicting a game's winner or winning rate of a team, sports results and success for different sports disciplines. Purucker (1996) examines the use of neural networks to predict the winner in National Football League. Condon et al. (1999) develop neural network and OLS linear regression models to predict success of countries at the Summer Olympic Games. The data of 1996 Summer Games is used. According to the comparisons of the model results, the best neural network model provides better results than the best regression model. Rotshtein, Posner, and Rakityanskaya (2005) benefit from neural networks for predicting football game results. Fuzzy logic, neural network and genetic algorithm are combined for that purpose. Loeffelholz, Bednar, and Bauer (2009) design neural networks to estimate the success of basketball teams in the National Basketball Association (NBA). The data of 620 NBA games was analyzed and used for training neural networks. 74.33% of the time prediction accuracy on average is achieved compared to 68.67% of the time prediction accuracy of experts. Huang and Chang (2010) design a neural network model based on multi-layer perception (MLP) with back propagation learning rule to predict the game's winning rate of home and away teams. 2006 World Cup data is used for that purpose. 76.9% prediction accuracy is achieved. Maszczyk et al. (2014) compare the accuracy of regression and artificial neural network models over estimating sports results. The data of a group of 116 javelin throwers is used. Based on the results, the neural network model provides better estimates for sports results than regression models.

Neural network models are also applied to a selection process of players or talents. McCullagh (2010) designs a neural network approach for the selection of players in the annual Australian Football League (AFL) National Draft. According to the results, the neural network model has ability to help recruiting managers in the talent identification process. Maszczyk, Zajac, and Ryguła (2011) use neural networks in a selection process of javelin throwers. Based on the experiments, it is concluded that neural network models provide valuable assistance in the recruiting process of javelin throwers.

It can be concluded that neural network models in sports are generally used for predicting results of games and selecting talented players. In this study, a unique neural network model is proposed for forecasting attendance rate of sports games. It is not limited to any sports discipline since it can be applied to any sports disciplines by making few changes.

2. SPORTS ATTENDANCE

There have been many studies regarding the sports attendance. In this section, studies regarding the sports games will be the major focus. As it will be seen, the majority of them are econometric studies whose goal is to reveal determinants of the demand. Some of the studies are as follows: García and Rodríguez (2002) analyze seasons 1992/93 to 1995/96 data of Spanish Football League to estimate an attendance equation. Weather conditions, day of the game, quality of both home and away teams are found to be significant on the demand. Forrest and Simmons (2002) find that home team performance has greater importance on attendance than away team performance as Bruggink and Eaton (1996) and Rascher (1999) find it for Major League Baseball. Hart, Hutton, and Sharot (1975) construct a model to estimate the attendances of four English First Division clubs. The geographical distance between the stadiums of home and away teams is considered as a significant factor. This factor allows the

local derby effect on attendances. Besides, it is stated that highly placed away teams attract more spectators. S. M. Dobson and Goddard (1992) analyze disaggregated game attendance data of English Football League to investigate the determinants of attendances. The geographical distance between away and home teams and the league position of the home team are considered as significant variables. The number of points gained by home and away teams from their previous five games is taken as a significant factor on the attendance. Differently from others, Brandes, Franck, and Nüesch (2008) investigate the impact of “superstar” players on the attendance of German Bundesliga games. According to the results, superstar players have an increasing effect on the attendance.

In summary, there have been many studies examining the effective factors on attendance of soccer games. The name and number of factors may differ depending on the scope of the study. However, by evaluating the literature overall, the ground distance between home and away teams (Borland & Macdonald, 2003; S. Dobson & Goddard, 2011; Peel & Thomas, 1992), day of the game (Buraimo & Simmons, 2008; Cox, 2015), performance of the home team and performance of the away team (Bruggink & Eaton, 1996; Forrest & Simmons, 2002; Rascher, 1999) are the determining factors to be used to forecast the attendance rate in this study.

METHODOLOGY

1. ADAPTIVE NEURAL-FUZZY INFERENCE SYSTEM (ANFIS)

The ANFIS was introduced by Jang (1991) and since then it has been used for controlling, parameter estimation and modeling in complex systems (Amid & Mesri Gundoshmian, 2017). The ANFIS is a combination of artificial neural network (ANN) and fuzzy inference system (FIS). Combining the ANN and fuzzy-set theory can provide advantages and overcome the disadvantages of both techniques. The ANFIS model can be trained without relying solely on expert knowledge, which can be solely sufficient for a fuzzy logic model. The ANFIS model utilizes the advantage of both numerical and linguistic knowledge. The ANFIS also uses the ANN’s ability to classify data and identify patterns. Compared to the ANN, the ANFIS model is more transparent to the user and causes less memorization errors. Consequently, there are several advantages of the ANFIS including its adaptation capability, nonlinear ability, and rapid learning capacity (Srisaeng et al., 2015).

2. NEURAL NETWORKS

Neural network mimics the human brain behavior (Haykin, 2009). In other words, due to its learning and generalization capabilities, neural network can be expressed as a mathematical representation of the human neural architecture (Amato et al., 2013).

There are some advantages of using artificial neural network. First, it is data driven and does not require any restrictive assumptions about the form of the model. Second, it has ability to generalize. After training it by using real data, it responds to new data that has not been used in the training phase. Third, it has ability to detect complex nonlinear relationships between dependent and independent variables (Dumitru & Maria, 2013).

There is no certain method to determine the most appropriate neural network structure prior to training, so the neural network model is generally designed after a trial and error procedure (Tiwari & Chatterjee, 2010). In other words, all possible neural network model structures are trained by using training data set and tested by using testing data set. The neural network model structure providing the best results with smallest error is selected eventually.

CONCLUSION

Attendance information is used for decision makers. It is also required for dynamic ticket pricing models. Thus, understanding attendance and forming determinants is vital. Forecasting attendance is as important as understanding it. In this study, a neural network and an ANFIS model based on attendance parameters are developed for forecasting attendance rate of sports games. Neural networks are capable of finding internal representations of interrelations within data. The ANFIS contains the advantages of both neural networks and fuzzy logic.

The simulation results demonstrate that the developed neural network model and ANFIS model are able to estimate attendance rate of sports games satisfactorily. It can be utilized by dynamic ticket pricing models in addition to sports managers, administrators and so on.

Future research could extend this study by using a larger data set to examine whether better predictions can be obtained. Likewise, the number of inputs (attendance determinants) may be increased for the same purpose.

REFERENCES

- Amato, F., López, A., Peña-Méndez, E. M., Vañhara, P., Hampl, A., & Havel, J. (2013). Artificial neural networks in medical diagnosis. In: Elsevier.
- Amid, S., & Mesri Gundoshmian, T. (2017). Prediction of output energies for broiler production using linear regression, ANN (MLP, RBF), and ANFIS models. *Environmental Progress & Sustainable Energy*, 36(2), 577-585. doi:10.1002/ep.12448
- Borland, J., & Macdonald, R. (2003). DEMAND FOR SPORT. *Oxford Review of Economic Policy*, 19(4), 478-502.
- Brandes, L., Franck, E., & Nüesch, S. (2008). Local heroes and superstars: An empirical analysis of star attraction in German soccer. *Journal of Sports Economics*, 9(3), 266-286.
- Bruggink, T. H., & Eaton, J. W. (1996). Rebuilding attendance in Major League Baseball: The demand for individual games. In *Baseball Economics. Current Research* (pp. 9-31).
- Buraimo, B., & Simmons, R. (2008). Do sports fans really value uncertainty of outcome? Evidence from the English Premier League. *International Journal of Sport Finance*, 3(3), 146.
- Condon, E. M., Golden, B. L., & Wasil, E. A. (1999). Predicting the success of nations at the Summer Olympics using neural networks. *Computers & Operations Research*, 26(13), 1243-1265. doi:10.1016/S0305-0548(99)00003-9
- Cox, A. (2015). Spectator demand, uncertainty of results, and public interest: Evidence from the English Premier League. *Journal of Sports Economics*, 1527002515619655. doi:10.1177/1527002515619655
- Dobson, S., & Goddard, J. (2011). *The Economics of Football*. Cambridge University Press.
- Dobson, S. M., & Goddard, J. A. (1992). The demand for standing and seated viewing accommodation in the English Football League. *Applied Economics*, 24(10), 1155-1163.
- Dumitru, C., & Maria, V. (2013). Advantages and Disadvantages of Using Neural Networks for Predictions. *Ovidius University Annals, Series Economic Sciences*, 13(1).
- Forrest, D., & Simmons, R. (2002). Outcome uncertainty and attendance demand in sport: the case of English soccer. *Journal of the Royal Statistical Society: Series D (The Statistician)*, 51(2), 229-241. doi:10.1111/1467-9884.00314
- García, J., & Rodríguez, P. (2002). The determinants of football match attendance revisited: Empirical evidence from the Spanish football league. *Journal of Sports Economics*, 3(1), 18-38. doi:10.1177/152700250200300103
- Hart, R., Hutton, J., & Sharot, T. (1975). A statistical analysis of association football attendances. *Applied Statistics*, 17-27. doi:10.2307/2346700
- Haykin, S. (2009). *Neural networks and learning machines* (Vol. 3): Pearson Upper Saddle River, NJ, USA:.

- Huang, K.-Y., & Chang, W.-L. (2010). *A neural network method for prediction of 2006 world cup football game*. Paper presented at the Neural Networks (IJCNN), The 2010 International Joint Conference on.
- Jang, J.-S. R. (1991). *Fuzzy Modeling Using Generalized Neural Networks and Kalman Filter Algorithm*. Paper presented at the AAAI.
- Lemke, R. J., Leonard, M., & Tlhokwane, K. (2009). Estimating Attendance at Major League Baseball Games for the 2007 Season. *Journal of Sports Economics*, 11(3), 316-348. doi:10.1177/1527002509337212
- Liestbl, K., Andersen, P. K., & Andersen, U. (1994). Survival analysis and neural nets. *Statistics in medicine*, 13(12), 1189-1200. doi:10.1002/sim.4780131202
- Loeffelholz, B., Bednar, E., & Bauer, K. W. (2009). Predicting NBA games using neural networks. *Journal of Quantitative Analysis in Sports*, 5(1). doi:10.2202/1559-0410.1156
- Lotfi, E., Darini, M., & Karimi-T, M. R. (2016). Cost estimation using ANFIS. *The Engineering Economist*, 61(2), 144-154. doi:10.1080/0013791X.2015.1104568
- Martins, A. M., & Cró, S. (2016). The Demand for Football in Portugal. *Journal of Sports Economics*, 1527002516661602. doi:10.1177/1527002516661602
- Maszczyk, A., Golaś, A., Pietraszewski, P., Rocznik, R., Zajac, A., & Stanula, A. (2014). Application of neural and regression models in sports results prediction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 117, 482-487. doi:10.1016/j.sbspro.2014.02.249
- Maszczyk, A., Zajac, A., & Rygula, I. (2011). A neural network model approach to athlete selection. *Sports Engineering*, 13(2), 83-93. doi:10.1007/s12283-010-0055-y
- McCullagh, J. (2010). Data mining in sport: a neural network approach. *International Journal of Sports Science and Engineering*, 4(3), 131-138.
- McCulloch, W. S., & Pitts, W. (1943). A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity. *The bulletin of mathematical biophysics*, 5(4), 115-133.
- Panapakidis, I. P., & Dagoumas, A. S. (2017). Day-ahead natural gas demand forecasting based on the combination of wavelet transform and ANFIS/genetic algorithm/neural network model. *Energy*, 118(Supplement C), 231-245. doi:<https://doi.org/10.1016/j.energy.2016.12.033>
- Peel, D. A., & Thomas, D. A. (1992). The demand for football: Some evidence on outcome uncertainty. *Empirical Economics*, 17(2), 323-331. doi:10.1007/BF01206291
- Prasad, K., Gorai, A. K., & Goyal, P. (2016). Development of ANFIS models for air quality forecasting and input optimization for reducing the computational cost and time. *Atmospheric Environment*, 128(Supplement C), 246-262. doi:<https://doi.org/10.1016/j.atmosenv.2016.01.007>
- Purucker, M. (1996). Neural networks quarterbacking-how different training methods perform in calling the games. *IEEE Potentials*, 9-15. doi:10.1109/45.535226
- Rascher, D. A. (1999). A test of the optimal positive production network externality in Major League Baseball.
- Reilly, B. (2015). The Demand for League of Ireland Football. *The Economic and Social Review; Vol 46, No 4, Winter (2015)*.
- Rotshtein, A. P., Posner, M., & Rakityanskaya, A. (2005). Football predictions based on a fuzzy model with genetic and neural tuning. *Cybernetics and Systems Analysis*, 41(4), 619-630. doi:10.1007/s10559-005-0098-4
- Srisaeng, P., Baxter, G. S., & Wild, G. (2015). An adaptive neuro-fuzzy inference system for forecasting Australia's domestic low cost carrier passenger demand. *Aviation*, 19(3), 150-163. doi:10.3846/16487788.2015.1104806
- Tiwari, M. K., & Chatterjee, C. (2010). Development of an accurate and reliable hourly flood forecasting model using wavelet-bootstrap-ANN (WBANN) hybrid approach. *Journal of Hydrology*, 394(3), 458-470. doi:10.1016/j.jhydrol.2010.10.001

Tu, J. V. (1996). Advantages and disadvantages of using artificial neural networks versus logistic regression for predicting medical outcomes. *Journal of clinical epidemiology*, 49(11), 1225-1231. doi:10.1016/S0895-4356(96)00002-9

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.474637

GAZZÂLÎ'NİN ÂDETULLAH ANLAYIŞI ÇERÇEVESİNDE EŞ'ARÎ DÜŞÜNCEDE MUCİZENİN İMKÂNI

Dr. Öğr. Üyesi Yusuf OKŞAR¹

Özet

Allah-âlem ilişkisi meselesi İslam kelamının ulûhiyet anlayışının temel noktasını oluşturmaktadır. Bu mevzu yaratma ile yakından ilgili olduğu kadar Allah'ın evreni yarattıktan sonraki fiilleriyle de doğrudan bağlantılıdır. Karşılıklı ilişkiler düzeninin oluşturduğu bu evrende her âlem bir diğeriyle hiyerarşik bir düzen içerisinde hareket etmektedir. Bu topyekûn düzen ise Allah'la doğrudan ilgilidir. Âlem, Allah karşısında bir özne değil edilgen bir unsurdur. Allah'ın da âleme müdahalesi sünnetullah anlayışı çerçevesinde cereyan etmektedir. Ancak Müslümanların Aristo metafiziği ile karşılaşmalarının bir ürünü olan nedensellik fikri Allah-âlem ilişkisi konusunda çok farklı ve çetin tartışmaların başlamasına neden olmuştur. Gazzâlî bu minvalde orijinal bir fikir ortaya koymuş nedensellik düşüncesinin içerdiği âleme dayanan mutlak zorunluluk fikrine karşı âdetullah kavramını kullanmıştır. Eş'arî kelam okulunun genel kabulünü yansıtan bu anlayış, mucizenin imkânını ortaya koyma ilkesini temel alır. Gazzâlî'nin, âdetullah fikri ile ortaya koymaya çalıştığı düşünce sebep-sonuç zincirinin zorunlu olmadığını ispatlama yanında mucizenin imkânına yer açmak suretiyle Allah'ın fail-i muhtar ve mürid bir varlık olduğunu ispatlamaktır. Zira Eş'arilik'te Allah'ın kadir-i mutlak ve hür iradeye sahip bir varlık olduğu kabulü büyük önem arz etmektedir. Bu noktada mucize kavramı Allah'ın iradesiyle tabiat kanunlarının bir süreliğine iptali ise karşımıza önemli bir soru çıkmaktadır. Zira sünnetullah ve âdetullah anlayışı Allah'ın evrene kendi koymuş olduğu kanunlar çerçevesinde müdahalesini ifade etmektedir. Öyleyse mucizenin varlığını izah etmek nasıl mümkün olabilmektedir? Amacımız Kur'an'ın ortaya koyduğu Allah-âlem münasebetinin mucizeye imkân veren bir yapıda olduğunu, bunun Allah'ın rahmetinin toplumsal kanunlara yansması olarak anlaşılması gerektiğini izah etmeye çalışmaktır.

Anahtar Kelimeler: Mucize, Âdetullah, Sünnetullah, Âlem, Eş'ariyye.

THE POSSIBILITY OF MIRACLES IN ASH'ARIYYE ACCORDING TO AL-GAZALI'S CONCEPTUAL FRAMEWORK OF ÂDETULLAH

Abstract

The relationship between God and the a'lam constitutes the main point of the understanding of Islam. As far as this subject is concerned with creation, the a'lam of God is directly linked to the subsequent actions of creation. In this phase of reciprocal relations, each a'lam moves in a hierarchical order with one another. This whole order is directly related to Allah. The a'lam is not a subject but a passive element to God. Allah's intervention in the film takes place within the framework of the Sunnatullah understanding. However, the idea of causality, which is a product of Muslims' encounter with Aristotelian metaphysics, has caused very different and difficult debates about the relationship between God and the a'lam. The al-Ghazali used the notion of the custom of the Almighty against the idea of absolute necessity based on the theories contained in the thought of causality that revealed an original idea. This understanding, reflecting the general acceptance of the Ash'arite school of worship, is based on the principle of miraculous presentation. It is to prove that the allegory of al-Ghazali is trying to put forward the idea that the cause-and-consequence chain is not compulsory, but that there is a miraculous possibility to prove that God is the perpetrator of the al-Muhtar and the miracle. For in Ash'arism, it is of the utmost importance that Allah is a being with an absolute and free will. At this point, if the concept of miracle is canceled by God's will for a while in the laws of nature, the question of confrontation is an important question. Because the Sunnatullah and the view of the Messenger of Allah expresses the intervention in the framework of the laws that have been put into the house of God. So how is it possible to explain the miraculous existence? Our aim is to try to explain that the Qur'an revealed that the relation of Allah and the a'lam is a miraculous structure, that it must be understood as a reflection on the social laws of God's mercy.

Keywords: Miracle, Âdetullah, Sunnatullah, A'lam, Ash'ariyye.

¹ Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye, yusufoksar@mku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9060-3272

GİRİŞ

Allah'ın âlem ile ilişkisinin keyfiyeti düşünce dünyasının en temel problemlerinden biridir. Yaratma nazariyelerinin epistemik farklılıkları da bu mevzuyu daha çetrefilli bir hale sokmaktadır. Bütün mesele zaman ve mekândan münezzehe olduğuna iman ettiğimiz Allah'ın, mukayyed bir düzlemle nasıl bir ontolojik bir bağ içerisinde olduğunun izahını yapabilmektir. Zira yaşadığımız fiziki gerçeklik içerisinde meydana gelen olayların tutarlılığı ve nesnel kıstaslarla ifade edilebilirliği yanında; vahiy mahsulü kutsal metinlerin içerisinde bize intikal eden harikulade olayların varlığı arasındaki ilintinin anlaşılması çok zor görünmektedir.

Aristo metafiziğinden mülhem mutlak nedensellik fikrinin İslam âlemine intikal etmesiyle beraber İslam dünyası kendisini ciddi bir tartışmanın içerisinde bulmuştur. Bir taraftan ilahi vahyin Tanrı'nın eylemlerine yüklediği sınırsız özgürlük diğer taraftan gözlemediğimiz âlemdeki yasalılığın varlığı. Bu iki mefhum içerisinde paradoksa düşmeden anlama ameliyesinde bulunan bireyin öncelikle mucize ve nedensellik kavramlarının izahlarındaki çelişkileri gidermesi gerektiği açıktır. Öyle ki mucizeye ilahi yasanın iptali olarak verilecek –içerisinde keyfilik barındıran- anlam, sünnetullah ve nedensellik içerisindeki tutarlı ve değişmeyen kanunların ortadan kalkmasına izin vermek olacaktır. Bu minvalde Allah'ın Sünnetullah'ında (yahasında) değişimin olmayacağını ifadesi² ile Kur'an'ın diğer ayetlerindeki olağanüstü olayların varlığı doğru anlaşılmalıdır. Ayrıca evrenin yaratılmasından itibaren süregelen sebep-sonuç zincirinin sarsılmaz tutarlılığının Kur'an'ın muhteva ve gayesi ile çelişkisinin olup olmadığının ortaya konulması gerekmektedir. Çünkü ilahi iradenin hür olması kelamcılar için önemli bir noktadır. Bu konunun temelini de Allah'ın sözü edilen yasalara karşın dilediğini yapıp yapmayacağı veya başka açıdan yapabilir yapamayacağı sorusu ve Allah'ın bu minvaldeki rolü nedir? Sorusu teşkil eder.

Akla ve yasaya zıt gibi duran ve o şekilde anlaşılma konusunda ısrar edilen mucizelerin varlığı Allah-âlem ilişkisinde ne ifade etmektedir? Bu noktada olağanüstü, aciz bırakan ve istisnai işler bu evren nizamına ait bir eylem mi? Acaba Peygamberliğin ispatı hususunda da olsa tabii kanunların yerle bir edilmesi olası mıdır? Yoksa mucize nasıl her bir olayın nedensellik içerisinde bir açıklaması varsa kendi özünde sebep-sonuç zincirine mi bağlıdır? Eğer böyle ise, olağanüstülük ve aciziyet bunun neresindedir? Acaba bunların kendi özel sebepleri var da ilmimiz ve evren hakkındaki vukufiyetimiz bunu anlamaya yetmemekte midir? Diğer taraftan mucize, nedensellik kanununa muhalif bir iş midir? Sebepsiz ve genel tabii sünnetlere ve yasalara aykırı bir surette mi vuku bulmuştur? Son olarak mucize karşısında inkârcıların tavırları göz önüne alındığında bu olağanüstülük nasıl bir işleve sahiptir?

Bu surette: öncelikle, mucize gayri mümkün olmaktadır, çünkü akli, külli ve felsefi kanun olan, nedensellik, sebep ve sebep olma kanunlarını bozar ki, bu da imkânsızdır ve olası değildir.³ İkinci olarak Allah eylemlerinde irade buyurduğunu yapandır ve mucize onun bu özelliğinin bir neticesidir. Birbirini çürüten bu iki yaklaşımın yanında, aslında mucize imkân dâhilinde olan ve sünnetullah içerisinde de zatının künhüne vakıf olmadığımız özel durumlardan biridir. Bu bildiri mucizenin, nedensellik olgusu içerisinde bir açıklamasının olabileceğinin ve istisnai bir durum olduğunu incelemektedir.

² İsrâ 17/77.

³ Rahim Latifi, Ali Perimi, "Mucize ve Nedensellik Kanunu", *Misbah: İslamî Düşünce ve Araştırma Dergisi*, cilt: III, sayı: 7-8 (2014), ss. 117-136, s. 118.

1. NEDENSELLİK VE ÂDETULLAH KAVRAMLARININ TAHLİLİ

Allah her şeye kadirdir⁴, irade buyurduğunu yapma noktasında fail-i muhtardır⁵ ve her an bir iştedir.⁶ Ancak bunların yanında O'nun dilediğini yapma hususunda sünnetullah denilen bir tavır içerisinde zamanın her noktasında aynı şekilde davranacağını söylemesi bir arada düşünüldüğünde; Allah'ın kurduğu düzeni ve inşa ettiği yıkılmaz hiyerarşiyi kendi içerisinde de herhangi bir keyfi uygulamaya mahal vermeden devam ettirmekte olduğu sonucuna ulaşabilmekteyiz. Yani, Allah'ın kendi yarattığı kurallara göre kurduğu düzeni –bir anlığına da olsa- bozması veya söylediği sözün arkasında durmaması gibi bir keyfilikten bahsedemeyiz. Zira biz hâlihazırda yüzlerce yıl sonra olacak/olabilecek Güneş veya Ay tutulmalarını anı anına hesaplayabilmekteyiz. Her seferinde yaptığımız hesap da tutmaktadır. Ayrıca suyun kaldırma kuvveti konusundaki yasalılığa olan güvenimiz rahatça gemi seyahati yapmamıza; yerçekimi kanunu hakkındaki bilgimiz de uçak yolculuğu konusunda bize güven vermektedir. Kanunların bir anda iptal olacağını evrendeki nizamın tepetaklak hale geleceğini düşünmemekteyiz. İşte bize bu rahatlığı veren Allah'ın âlem ile ilişkisi hakkındaki adil ve mükemmel sünnetidir/tavırdır/yasasıdır.

Peki, nedensellik ve âdetullah arasındaki epistemik ve ontolojik farkı nasıl izah edebiliriz? Acaba bu bir gerçeğin farklı iki tarafını mı ifade etmektedir? Zira gördüğümüz kadarıyla evrendeki düzen aynen devam etmekte ve konu bu intizamın devam etmesini sağlayan iç veya dış nedenlerin varlığında ayrılmaktadır.

Nedensellik; bir olay veya olgu ortaya çıktığı zaman, onun var oluşuna dayanak teşkil eden olay ya da olgusal bir sürecin bulunması halini, nedenin sonucundan önce olması durumunu, neden ile sonucu arasında en azından düzenli bir art ardardalık/ardışıklık ve birlikte bulunmayı ifade eden bir kavramdır.⁷

Kavramın kendisinde bir mutlaklık ve değişmezlik vurgusu vardır. Ayrıca meydana gelen olayın maddenin ve objenin kendi içyapısında ve mekanik olarak ortaya çıktığı da anlaşılmaktadır. Aristo metafiziğinden mülhem olarak ortaya çıkan ve Newton fiziği ile de bir postula gibi kabul edilmeye başlayan bu fikrin evrende meydana gelen olayların muhtevası için ortaya konulan bir düşünce olduğu önem arz etmektedir. Zira bu sebep sonuç zincirinin ne zaman başladığına dair bilgimizin veya evrenin ilk oluş anını deneyimleme imkânımızın olmaması bu fikrin gözlemlere ve eldeki verilere bakılarak inşa edildiği ortadadır. Yani bir konudan ziyade nedensellik bir hipotezdir. Çünkü biz olayların meydana gelişindeki sebep-sonuç ilişkisinin keyfiyetine ancak gözlemlerimizle karar vermekteyiz. Bu itibarla gözlemlerimizin değişmez kesinlikte olduğunu söyleme salahiyetine sahip değiliz. Einstein ile değişen klasik fiziğin birçok kabulü görel bir evrende yaşadığımızı iddia etmektedir. olayların ve olguların bir makinanın dişlilerinin çalışması mantığında olduğu gibi görünse de mikro düzeyde ciddi bir kaos göze çarpmaktadır. Ancak makro seviyedeki intizam evrenin kaostan kozmosa bir hiyerarşiye sahip olduğunu da göstermektedir. İşte tam burada âdetullah/sünnetullah anlayışı ciddi bir şekilde üzerinde durulması gereken bir kavram olarak önümüze çıkmaktadır.

Bunun yanında âdetullah fikrinin de kendi içerisinde bir takım sınırlılıklara sahip olduğu da vakidir. Âdetullah; Eş'ariler, Allah'ın kudretinin mükemmelliği ve istediğini

⁴ Âli İmrân 3/189.

⁵ Burûc 85/16

⁶ Rahmân 55/29

⁷ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul 2002, s. 740.

yapabildiği konusunda özgür olduğunu düşüncelerinin temeline yerleştirmişlerdir. “Kelam Felsefeleri” adıyla Türkçe’ye çevrilen eseriyle bildiğimiz Wolfson, Eş’arîlerin Allah’ın evreni sonsuz kudretiyle ve hiç bir vasıta olmaksızın yarattığına inandıklarını aktarmaktadır. Bu sınırsız kudret yine hiçbir aracı olmaksızın evreni idare eden güçtür. Bu itibarla evrende meydana gelen her olay ve süreç doğrudan Tanrının fiili neticesinde gerçekleşmektedir.⁸

Eş’arîler, nedensellik anlayışını mantıkî ve tecrübî bir takım delillerle inkâr ettikten sonra olayların birbirini takip eden bir fenomenler zincirine bağlı olduğunu ve bu gözlemlenebilir hiyerarşinin de ancak adet kavramı ile açıklanabileceğini söylemişlerdir.⁹ Yani Eş’arîler, aynı tarzda meydana gelen bir olayın tabiatında var olan zorunluluk sebebiyle olmadığını, bunun tam aksine bütün zorunlu ve mutlak sebepleri bertaraf eden ve ayrıca da Allah’ın kudretini ortaya koyan âdetullah ile olduğunu söylerler.

Eş’arî âlimlerinden Bâkılânî nedensellik fikrini ampirik/tecrübî/deneysel düzeyde de reddeder. O bunu yanma ile ateşin sıcaklığı ile sarhoş olma ile alkol alma arasındaki bağları inceleyerek açıklar. Ona göre, tereddütsüz bir şekilde “Gördüğümüz ve hissettiğimiz şeyin ateşe yaklaşılması ve alkolün alınması olduğunu aksine bu iki eylemin meydana gelişindeki esas etken olduğunu söylememizin mümkün olmadığını” ifade eder. Yani buradaki tecrübemiz olayın bize bakan dışsal durumu üzerinden kurduğumuz bağdır. Ancak olayın özü konusunda bir gözlem yapmamız mümkün görünmemektedir. Buna göre gerçekte yanmayı meydana getiren ve sürecin oluşmasını sağlama hususunda kendi âdetini vesile kılan Allah’tır.¹⁰

Eş’arîler eşyanın kendisine özgü tabiatı olduğu şeklindeki Aristotelesçi anlayışı reddetmektedir. Eş’arîlere göre evren katı bir determinizm içerisinde varlığını devam ettiren bir süreçler zincirine bağlı değildir. Allah’ın her an işte olduğunu düşünen Eş’arîler sebep ile eser mutlak ve zorunlu olarak kendilerini yaratma ve gerçekleştirme salahiyetine sahip değildirler. Aksine bunların hepsi netice itibarıyla Allah tarafından yaratılır.¹¹

Özellikle Eş’arî, Allah’ın eylemlerinde hür ve dilediğini yapan bir varlık olduğunu ayrıca evrenin bütününde meydana gelen düzenliliğin yegâne sebebi olduğunu ortaya koymaktadır. Bu amaçla o her an yenilenen arazların Allah’ın iradesi ile gerçekleştiğini ifade ederek nedenselliğin bunları açıklamakta yetersiz olduğunu ifade eder.¹²

Bu açıklamalar ışığında âdetullah fikri, Eş’arî âlimlerin nedensellikte bulunan zorunluluk fikrini ortadan kaldırmaya yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Bu ekol içerisinde âdet fikrini daha metodik ve sistematik bir şekilde ortaya koyan âlim Gazzâlî olmuştur.¹³ O, bu düşüncelerini *Tehafütü’l-Felâsife* adlı eserinde izah etmiştir. Onun bu yaklaşımını iki basamakta açıklayabiliriz. İlki mucize olgusunu ispatlama sadedinde nedensel mutlaklığı ve zorunluluğu reddetme yoludur. İkincisi ise vesileci nedensellik kuramını desteklemek suretiyle olayların meydana gelişindeki etkenleri açıklamaktır. Açıkçası onun bu noktadaki fikirlerinin altında yatan esas amaç mucizelerin gerçekleşebilir olduğunu ispat etme babında

⁸ H. Austryn Wolfson, *Kelam Felsefeleri*, çev. Kasım Turhan, Kitabevi, İstanbul 2001, s. 397-398.

⁹ Wolfson, *Kelam Felsefeleri*, s. 417.

¹⁰ Bakıllani, *Kitabu’t-Temhid*, Nşr; Richard J. Mc Carthy, Beyrut 1957, s. 16–17; Yusuf Rahman, “Klasik Dönemdeki Kelâm Ekollerine Göre Mucize Anlayışı”, çev. Mustafa Akçay-H. İbrahim Bulut, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 4 (2001), ss. 287-310, s. 297-298.

¹¹ Eş’arî, *el-İbane an Usulî’d-Diyane*, Daru İbn Hazm, Beyrut, 2003, s. 36-37.

¹² Eş’arî, *Makalatü’l-İslamiyyin ve İhtilafu’l-Musallin* (İlk Dönem İslam Mezhepleri), Kabcacı Yayınları, İstanbul 2005. s. 164-165.

¹³ Yusuf Okşar, “Gazzâlî’nin Nedensellik ve Âdetullah Düşüncesi”, *ÇÜİFD*, 2016, cilt: 16, sayı: 1, ss. 277-303, s. 285.

nedenselliğin Allah'ın etkinliğini ortadan kaldıran kendi içerisinde mündemiç olan mutlak bağımlı reddetmektir. Onun anlayışında tabiatta süregelen düzende sebep ile sebepli arasında alışkanlıklarımızın bir sonucu olduğuna inanılan ilişki (iktiran) zorunlu değildir.¹⁴

Cisimler kendilerine özgü niteliklere sahiptirler. Ayrıca bu cisimlerin başka olgu ve olaylar üzerinde de etkileri mevcuttur. Ancak bu etkinin mutlaklığı ve gerçekliği konusu ispattan uzak bir durumdur. Zira birlikte bulunma veya ardışıklık bir olayın diğer olaya sebep-sonuç bağıyla ilintili olduğunun delili değildir. Örneğin bizim ateşle pamuk yan yana geldiğinde pamuğun yanma olayının nedeni olarak, ateşin doğası gereği pamuğu zorunlu olarak yaktığını söylememizin kaynağı nedir? Buradaki yalnızca birlikte bulunmanın gözlemi değil midir? Ancak bu gözlem ateşin yakıcı bir tabiata sahip olduğu için pamuğun yanmasının nedeni olduğunu göstermez. Bu gözlem bize yalnızca bir birliktelikten kaynaklanan bir yanma olayını gösterir.¹⁵

İşte bu yan yana gelme ve birlikte bulunma olayları birden fazla cereyan edince biz iki olay arasında yalnızca buna bakarak bir bağ kuruyoruz. Buradaki alışkanlığın kasıt olmadığını söylemek gerekmektedir. Nitekim ateşle pamuk arasında, ateşin pamuğu zorunlu olarak yaktığı türünden zorunlu bir bağlantı olmadığını gösteren önemli bir şey, ateşle pamuğun yan yana olduğu bir durumda ateşin pamuğu yakmasını düşünmemizin akıl bakımından imkânsız olmasıdır. Başka deyişle biz “yakmayan ateş” kavramını düşünebiliriz. Onu düşünmekle akıl bakımından herhangi bir imkânsızlık yoktur. Çünkü “imkânsız” Gazzâlî'ye göre, kendisini düşünmemizde akıl için bir çelişki bulunan şeydir. “zorunlu” ise tersini düşünmekte akıl için bir çelişki bulunan şeydir.¹⁶

Ateşin pamuğu yakmadığını düşünmek akıl için bir çelişki içermemektedir. O halde ateşin pamuğu yakması ilişkisi “zorunlu” bir ilişki değildir. Yakmayan ateş kavramı alışkanlıklarımıza aykırıdır ama aklımıza aykırı değildir. Alışkanlığın ise bir kanıt olmadığı açıktır.¹⁷

Gazzâlî'nin düşünce sistemine göre evrende nedenler ve nedensel ilişkiler olup, olmadığı sorusunun cevabı olumsuz gibi görünebilir. Ancak Gazzâlî'nin eleştirisi nedenler ve nedensel ilişkilerin varlığından çok, bu ilişkideki “zorunluluk” iddiasına yöneltilmiştir. Yani o, nedenle-eser arasındaki bağı reddetmekten ziyade, bu bağı zorunlu olduğuna ilişkin iddiayı reddetmek ister.¹⁸

Ona göre Allah isterse Hz. İbrahim örneğinde olduğu gibi ateşin yakma özelliği ile Peygamberin yanma vasfının niteliğini değiştirmek suretiyle beklenen yanma olayının gerçekleşmesini ortadan kaldırabilir.¹⁹ Bu fail-i muhtar ve irade sahibi olan bir varlığın yapabileceği –ki mucize bunun ispatıdır- bir iştir.

2. EŞ'ARİYYE'NİN MUCİZE ANLAYIŞI

Mucize kelimesi, “bir şeye güç yetirememek; öne geçmek, başkalarını aciz bırakmak; engel olmak, hızını kesmek; kararsızlık; bir şeyin sonu ve arkası” anlamlarına gelen “ac” kökünden türetilmiştir. Kelamcılarının mucize tanımları arasında farklılıklar olmakla birlikte

¹⁴ Gazzâlî, *Tehafütü'l-Felasife (Filozofların Tutarsızlığı)*, çev. Mahmut Kaya-Hüseyin Sarıoğlu, Klasik Yayınları, İstanbul 2005, s. 166.

¹⁵ Gazzâlî, *Tehafütü'l-Felasife*, s. 167.

¹⁶ Gazzâlî, *Tehafütü'l-Felasife*, s. 170.

¹⁷ Gazzâlî, *Tehafütü'l-Felasife*, s. 170.

¹⁸ Mubahat Türker, *Üç Tehafüt Bakımından Felsefe ve Din Münasebeti*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1956, s. 75–76.

¹⁹ Gazzâlî, *Tehafütü'l-Felasife*, s. 171.

“peygamberlik iddiasında bulunan kişinin, peygamberliğini ilan ettiği sırada, sözlerinin doğruluğuna delil olmak üzere, insan gücünün üstünde ve tabii yasalara muhalif olarak meydana getirdiği olay” şeklinde tanımlanmıştır.²⁰

Kelam âlimleri Allah’ın bir işi zaruri değil ihtiyari olarak yapar anlayışına sahip olmaları mucize konusunda müspet bir fikre ulaşmalarını sağlamıştır. Bu nedenle mucizenin imkânı ve gerçekliğine dair aksi her iddianın hem akla hem de nakle aykırı olduğunu belirtmişlerdir. Naklen ve aklen de mümkün olan mucize Allah’ın kudretinin sınırları içerisinde olası bir durumdur. Bunun dışında Allah dışındaki her türlü mutlak ve zorlayıcı ilkeye karşı çıkmışlardır.²¹

Ancak bütün bunlar yanında, Allah’ın koymuş oldu âdeti/sünneti/yasayı bozmayacağı,-bu bağlılık zaruri olmasa bile- her şeyi bir sebebe bağlı olarak yarattığı görüşünü kabul edenlere göre, “Allah’ın sünnetinde asla bir değişiklik bulamazsın”²² “ O’na (muhtaç olduğu) her şeyden bir sebep (bir yol) verdik”²³ Ayetleri kendi görüşlerini doğrulayan apaçık delillerdir. İslam âlimlerince kabul edilen, “Allah bir şeyi murat ettiği zaman sebeplerini de yaratır” düsturu kesin bir hüküm halini almıştır. Bu âlem, sebepler âlemi olduğu için Allah, her şeyin varlığını bir sebebe bağlamayı kendine sünnet edinmiştir. Bu noktadan, sünnetullahta değişme bulunmamaktadır. İşte bu da Yüce Allah’ın evrene şamil olan hikmeti gereğidir.²⁴

3. MUCİZE TABİAT YASALARININ İHLALİ Mİ?

Konumuzla ilgili diğer bir problem de şudur: Acaba mucize peygamberliğin bir delili midir? Çünkü peygamberlerin mucizeleri vardır. Ama bizatihi bu mucizeler onların peygamberliklerine delalet etmezler. Bunun açık delili, bir nebinin risaleti ile mucizeleri arasındaki ilişkinin netameli olmasındandır.²⁵ Peygamberin görevini yerine getirirken daha ziyade karakter ve tutum üzerinden ahlaki bir örnek olması bu açıdan kayda değer bir durumdur.

Başka bir açıdan mucizeler karşısında inkârcıların tavrı bize mucize olgusunun peygamberliği tek başına ispat etmede yeterli olmadığı kanaatini uyandırmaktadır. Diğer taraftan tabiat yasaları diye ifade ettiğimiz sebep-sonuç arasındaki mutlak bağlantı sarsılmaz-değişmez bir yapıda mıdır? Burada ilişkiyi belirleyen ilahi bir irade midir? Bu sorulara sağlıklı bir cevap verilmeden mucize ve nedensellik arasındaki tenakuzu gidermek mümkün değildir. Evrenin bizatihi kendi kendini gerçekleştirdiği iddiasının gerçeklikle ilişkisi gözlemlerimize dayanmakta meselenin özüne vukuf olamamaktayız. Söz gelimi aynı anda aynı trafik kazasını gören birkaç kişiden gördüklerini anlatmaları istense ortaya ciddi nüans farklılıkları çıkabilmektedir. Çünkü gözlemlerimiz bir alete dayanmadan kat’ilik arz etmeyebilmektedir. Aracın kendisindeki sapmaları da göz önüne aldığımızda ise ne demek istediğimiz anlaşılacaktır. Bu bilginin imkânsız olduğunu söyleme çabasından ziyade ilmimizin mukayyedliğine dikkat çekmektir.

Başka bir açıdan âlemin hudusu konusundaki delillerin varlığı fiziki âlem içerisinde gerçekleşen olayların keyfiyetini Yüce bir varlığa dayandırma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Mutlaklık fikrini neden-sonuç ilişkisinin özüne hamletmemiz olası değildir.

²⁰ Halil İbrahim Bulut, *Kur’ân Işığında Mucize ve Peygamber*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2002, s. 19, 24.

²¹ Osman Karadeniz, *İlim ve Din Açısından Mucize*, Marifet Yayınları, İstanbul 1999, s. 91.

²² Fetih: 48/23.

²³ Kehf: 18/84.

²⁴ H. Ziya Ülken, *İslam-Türk Ansiklopedisi*, M.E. B. Neşriyat, İstanbul 1947, C. 1, s. 74.

²⁵ Muhammed Hamidullah, “Mucize, Keramet ve İstidrac”, çev. Zahit Aksu, *Hikmet Yurdu*, Yıl: 2, s. 3, 2009, ss. 81-93, s. 83.

Çünkü olasılıklar içerisinde meydana gelen her bir olayın nedeni kendisi olamaz. Bu neden dışsal olmalıdır ki değişimden ve oluş ve bozuluştan uzak olsun. Bu etki de bizzat Tanrının kendisidir. Öyleyse buradaki Tanrı fikri ile mutlak nedensellik arasında nasıl bir ilgi kurabiliriz? Bu Tanrı anlayışında olaylar ve olgular peygamberlik gibi yüce bir amaca hizmet etse de iptal edilebilir mi? Aslında bunun basit evet veya hayır şeklinde bir cevabı yoktur. Ancak bu iki olguyu birbirini çürütmeyecek şekilde ifade etmek de mümkündür.

Gerçek bir mucize, realitenin rasyonel yapısını ihlal etmeyen, hayret verici, olağanüstü, sarsıcı bir olaydır. İkinci olarak mucize, kendisinin bizimle olan ilişkisini belli bir tarzda açıklayarak varlığın gizemine delalet eden bir olaydır. Üçüncü olarak mucize, bir vecd tecrübesi esnasında bir işaret olay olarak algılanan bir olaydır.²⁶

Başka bir açıdan olaylar arasında deneyimlediğimiz tutarlılık ve mükemmellik ile tabiat kanunlarının ihlali şeklinde tanımladığımız mucize kavramını göz önünde bulundurduğumuzda: mucizenin uygun olarak saptanmış bütün anlamları mantiki olarak uygun değildir.²⁷ Diyebiliriz. Bu açıdan mucizeler gerçekleşmişlerse tabiat kanunları içerisinde istisnai nedenlere sahip olgulardır demek en doğru yol olsa gerektir.

4. SONUÇ

Allah âlem ilişkisinin en netameli konularından biri olan nedensellik ve mucize olgularının birbirini nakzedip etmediği konusunu tartıştık. Bu iki olgunun düşünce hayatı boyunca birbirini çürüttüğü şeklinde ele alınmasının yanında uzlaştırılmaya çalışıldığı da vakidir. Burada kafa karışıklığına neden olan temel argüman/delil neden-sonuç ilişkisi ile ortaya çıkmış nedensellik fikrinin bir kanun/postula gibi ele alınıyor olmasından kaynaklanmaktadır. Zira bir hipotez bu düşünce, evreni ve içerisinde cereyan eden olayların nedenselliğini anlama çabasıdır. Bu bir çözümlenmedir. Çünkü biz firaten yani doğamız gereği olaylar arasında neden-sonuç ilgisi kurmaya yatkın varlıklarızdır. Bu durum bize evrendeki her olayın mutlak nedensellik içerisinde cereyan ettiği izlenimini vermektedir. Doğrusu ve yanlışı içinde bir bütün olarak ele alınmalı ve başka olaylarla ilgisi bu minvalde kurulmalıdır.

Burada dikkat edilmesi gereken nokta nedensellik fikrini ortaya koyan bizim aklımız olduğu gerçeğidir. Bu itibarla “görünen ve ölçülebilen sebepler ve sonuçlar vardır. Diğerleri vehim ve yanılgıdan ibarettir” yaklaşımı bizi katıksız ve indirgemeci bir pozitivizme hapsedebilir. Biz bazen olaylar arasındaki bağlantıyı çözememekte ve zaman zaman da ıskalamaktayız. Diğer taraftan biz sebep-sonuç bağının somut ve gözlemlenebilir bir nitelikte olduğunu varsayıyoruz. Ancak bilim ve teknoloji ilerledikçe daha önce sonucunu bildiğimiz veya sebebini açıkladığımız bazı durumların değişik bulgular ışığında çürütüldüğüne de şahit olmaktadır.

Hal böyle olunca âdetullah-nedensellik diyalektiğini kurarken Allah-âlem ilişkisinin yalnızca somut ve ölçülebilir saiklere hapsedmenin doğru olmadığı ortaya çıkmaktadır. Bütün bunlar ışığında mucize ve nedensellik olgularının birbirine zıt iki kavram olduğu fikri yanlışlanabilmektedir. Olaylar arasındaki ilgi Allah’ın evrene koymuş olduğu fiziksel, biyolojik ve toplumsal yasalarla birebir ilgilidir. Her olgu ve olay bu yasalar içerisinde cereyan etmektedir. Bu nedenle nedensellik anlayışı ne mutlaktır ne de mucize gerçeğini iptal eder. Başka açıdan da mucize ne yasaların ihlalidir ne de nedensellik bağı çürütür.

²⁶ Paul Tillich, “Vahiy ve Mucize”, çev: Mustafa Akçay, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, sayı: 8, s. 99-102, s. 101.

²⁷ Alastair McKinnon, “Mucize”, çev: Mustafa Akçay, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2002, sayı: 6, s. 209-212, s. 212.

Sonuç olarak mucize, Allah'ın evrene koymuş olduğu ve sünnetullah ile sınırlarını belirlediği –bir nevi de kendini de bu sınırlarla ifade ettiği- yasalar içerisinde cereyan etmiş olan istisnai durumlardır. Olağanüstülük ise içerisinde barındırdığı izafilik ile açıklanabilir. Bunun da kendi içerisinde bir sebep-sonuç mantığını barındırması gayet mantıkidir. Bu sebep ise Yüce Allah'ın insanlığa rahmetinin ve onlara kurtuluşu nasip etmesinin gayesidir. Sonucu ise onların akıl ve duyularını bir gerçeğe dikkat çekmedir.

KAYNAKÇA

Bakıllani, *Kitabu't-Temhid*, Nşr; Richard J. Mc Carthy, Beyrut 1957.

Bulut, Halil İbrahim, *Kur'ân Işığında Mucize ve Peygamber*, Rağbet Yayınları, İstanbul 2002.

Cevizci, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul 2002.

Düzen, İbrahim, *Aziz Neseî'ye Göre Allah-Kâinat ve İnsan*, A.Ü. Basımevi, Ankara 1991.

Eş'ârî, *el-İbane an Usuli'd-Diyane*, Daru İbn Hazm, Beyrut, 2003.

Eş'ari, *Makalatü'l-İslamiyyin ve İhtilafu'l-Musallin* (ilk dönem İslam mezhepleri), Kabalcı Yayınları, İstanbul 2005.

Gazâlî, Ebû Hâmid, *Tehâfütü'l-Felâsife (Filozofların Tutarsızlığı)*, çev. Mahmut Kaya-Hüseyin Sarioğlu, Klasik Yayınları, İstanbul 2005.

Hamidullah, Muhammed, “Mucize, Keramet ve İstidrac”, çev. Zahit Aksu, *Hikmet Yurdu*, Yıl: 2, s. 3 (2009), ss. 81-93.

Karadeniz, Osman, *İlim ve Din Açısından Mucize*, Marifet Yayınları, İstanbul 1999.

Latifi, Rahim- Perimi, Ali, “Mucize ve Nedensellik Kanunu”, *Misbah: İslamî Düşünce ve Araştırma Dergisi*, cilt: III, sayı: 7-8 (2014), ss. 117-136.

McKinnon, Alastair, “Mucize”, çev: Mustafa Akçay, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2002, sayı: 6, s. 209-212.

Okşar, Yusuf, “Gazâlî'nin Nedensellik ve Âdetullah Düşüncesi”, *ÇÜİFD*, 2016, cilt: 16, sayı: 1, ss. 277-303.

Rahman, Yusuf, “Klasik Dönemdeki Kelâm Ekollerine Göre Mûcize Anlayışı”, çev. Mustafa Akçay-H. İbrahim Bulut, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, s. 4 (2001), ss. 287-310.

Taylan, Necip, *Gazali'nin Düşünce Sisteminin Temelleri*, M.Ü. İlahiyat fakültesi Yayınları, İstanbul 1989.

Tillich, Paul, “Vahiy ve Mucize”, çev: Mustafa Akçay, *Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2003, sayı: 8, s. 99-102.

Türker, Mubahat *Üç Tehafut Bakımından Felsefe ve Din Münasebeti*, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara 1956.

Ülken, H. Ziya, *İslam-Türk Ansiklopedisi*, , M.E. B. Neşriyat, C. 1, İstanbul 1947.

Vorlander, Karl, *Felsefe Tarihi*, çev. M. İzzet- O. Saadettin), İstanbul 2004.

Wolfson, H. Austryn *Kelam Felsefeleri*, çev. Kasım Turhan, Kitabevi, İstanbul 2001.

www.felsefelik.com/yazkofelsefe

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.475185

PAIR-DISCUSSION TASKS' EFFECTS ON STUDENTS' ORAL PERFORMANCE

Pınar YÜNCÜ KURT¹
Hüseyin KURT²

Özet

İletişim becerileri geniş çapta eğitim planlamalarında önem kazanmış ve öğrencilerin akademik ve sosyal alanda başarılı olmaları ve daha iyi iş olanaklarına ulaşabilmeleri için etkili konuşma becerilerine sahip olmaları gerektiği konusunda farkındalıkları artmıştır. Öğrencilerimiz daha başarılı bir akademik kariyer elde edebilmek ve hayallerindeki mesleğe ulaşabilmeleri için çoğunlukla ikili tartışma şeklinde gerçekleşen iş mülakatları ve konuşma sınavlarına girmek durumunda kalacaklardır. Bu yüzden, bu çalışmanın amacı ikili-tartışma aktivite türünün öğrencilerin genel konuşma sınavı ve etkileşim notlarına etkisini araştırmaktır. Bu çalışmanın verileri Tekirdağ, Namık Kemal Üniversitesi hazırlık sınıfında eğitim gören 40 öğrenciden toplanmıştır. 20 öğrenci çalışma grubuna 20 öğrenci ise kontrol grubuna atanmıştır. Çalışma grubu ile standart ders programlarının haricinde 10 adet ikili-tartışma aktivitesi gerçekleştirmiştir. Kontrol grubu ise sadece standart ders programına bağlı kalmıştır. Öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası yabancı diller yüksekokulu tarafından hazırlanan ara sınavlardan elde ettikleri toplam konuşma sınavı notları ve etkileşim notları toplanmış ve verileri değerlendirmek için bağımsız grup t-testi uygulanmıştır. Öğrencilerin sınav notları konuşma sınavı esnasında iki öğretmen tarafından konuşma sınavı kriterince değerlendirilerek elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda istatistiksel olarak önemli bir sonuca ulaşılmış ve ikili-tartışma aktivitesinin öğrencilerin toplam konuşma sınavı notları ve etkileşim notlarına olumlu etkisi olduğu saptanmıştır. Çalışma grubundaki öğrenciler uygulamadan faydalanmış ve konuşma becerileri ve ikili-etkileşim becerilerini geliştirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: ikili çalışma, tartışma aktiviteleri, etkileşim, konuşma sınavı

PAIR-DISCUSSION TASKS' EFFECTS ON STUDENTS' ORAL PERFORMANCE

Abstract

Communicative skills have gained importance in a wide range of general education courses and students are aware that they need effective speaking skills that will help them succeed in academic and social contexts and will provide better job opportunities. To be able to have a successful academic career or to achieve their dream job they will have to take several oral exams and interviews mostly done in pair-discussion formats. Thus, the purpose of the present study is to investigate the effects of pair-discussion tasks on students' overall speaking exam scores and their interaction scores. The data of the study was gathered from 40 prep-school students studying at Namik Kemal University/ Turkey. 20 of the participants were assigned to experimental group and 20 of them were assigned to control group. The experimental group received 10 pair-discussion task sessions together with their usual class instruction whereas the control group didn't receive any special treatment. Total speaking exam scores and interaction scores of participants of both groups were gathered to be analyzed using independent samples t-test. The results of the study indicated that pair discussion tasks have a positive effect on students' speaking exam scores and their interaction scores. Participants in experimental group benefited from the treatment and improved their speaking abilities and peer interaction.

Keywords: pair work, discussion tasks, interaction, speaking exam

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, pyuncu@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4711-354X

² Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi, Türkiye, hkurt@nku.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-5512-8621

INTRODUCTION

The world is changing rapidly and now we are living in an era with technological inventions and developments. These improvements in technology have made communication much easier than it used to be and gave us the chance to communicate well beyond our speech communities (Ellis, 2003). To be able to keep up with the changes of this fast developing world, learning a second language has become indispensable. This need has been recognized by education authorities all over the world and students learn foreign languages starting from primary school. According to Nunan (1999) language is the feature that makes human species unique and an educated individual should have a good command of at least one other language apart from his or her first language.

Within language learning, speaking skill has been recently considered as a priority in language teaching by many methodologists. In other words, knowing a language may be compared to the ability to speak that language well (Nunan, 1999). We gain this skill in our native tongue at a very early age that we forgot how we struggled trying to say just a few words. Thornbury (2009) stated that even though we are not aware, we use tens thousands of words just a day, and this number goes up when it comes to auctioneers or politicians (p. 1). That's why; speaking is a critical skill in language learning. Learners need to develop this skill so that they can be a part of this global world.

As Troike (2008) mentions, tourists ask directions and seek information about hotels and entertainment, immigrants shop for goods, seek services, and describe health problems; foreign students negotiate for housing, utilities and currency exchange as well as to express themselves in academic or professional contexts (p. 161). Consequently, the need for communicative skills in English has been increasing both for business and in private life.

BACKGROUND

2.1. *Communicative Language Teaching*

Within the last quarter century, communicative language teaching (CLT) took interest of many researchers and methodologists as the new and innovative way to teach English as a second or foreign language. Teaching materials, course descriptions, and curriculum guidelines have been prepared based on its principles.

One of the principles of CLT is that it puts the focus on the learner. CLT as all learner-centered methods is concerned with learner's needs, wants and situation (Kumaravadivelu,2006). Kumaravadivelu (2006) defines learner-centered methods as such:

These methods seek to provide opportunities for learners to practice preselected, presequenced linguistic structures and communicative functions through meaning-focused activities, assuming that a preoccupation with form and function will ultimately lead to target language mastery and that the learners can make use of both formal and functional repertoires to fulfill their communicative needs outside the class. (p. 91)

For CLT, language is a system for the expression of meaning, and primary function of language is interaction and communication. According to Littlewood (1994) learners need to be taught how to use the language spontaneously and flexibly in order to express their meaning. For this reason, they should be provided situations where they must use language as an instrument to carry out meaningful tasks and objectives that reflect the need of the learner. The focus should be on functional effectiveness rather than structural accuracy. Thus CLT benefits from real-life situations that necessitate communication (Nunan, 2004).

2.2. *Task Based Language Teaching*

CLT has also been argued a lot and these arguments have led to the rise of task based teaching. TBLT emerged as an effective language teaching methodology to develop a purpose-driven communicative language learning built around the use of real-world tasks

(Kasap, 2005). The focus in task based teaching is communicative and meaningful tasks and the process of using language communicatively rather than just uttering correct sentences. For this reason, TBLT can be considered as one model of Communicative Language Teaching (CLT) in terms of regarding real and meaningful communication as the primary feature of language learning (Kumaravadivelu, 2006; Ellis, 2003). Today, many language teachers and researchers consider TBLT as a fruitful and beneficial approach to L2 instruction that has the potentiality to provide them with new insights into teaching language in the most effective ways. Moreover, Task Based Instruction is considered to be an effective approach that promotes a learning environment in which learners can choose and use the target language forms which likely to achieve to accomplish their objectives. (Hedge, 2000)

Task-based instruction (TBI) is considered as an alternative method to traditional language teaching methods because it favors a methodology in which functional communicative language use become prominent (Ellis, 2003). In 2005 Nunan summarized the difference between the traditional classroom and the TBLT classroom (Table 1).

Table 1.

Traditional form-focused pedagogy and TBLT classroom

Traditional form-focused pedagogy	TBLT classroom
Rigid discourse structure	Loose discourse structure
Teacher controls topic development	Students able to control topic development
The teacher regulating turn-taking	Turn-taking is regulated by the same rules
The teacher knows what the answer is to	The teacher does not know what the answer is to
Students' responding role and performing a limited range of language functions	Students' initiating and responding roles and performing a range of language functions
Little negotiate meaning	More negotiate meaning
Scaffolding for enabling students to produce correct sentences	Scaffolding for enabling students to say what they want to say
Form-focused feedback	Content-focused feedback
Echoing	Repetition

(Nunan, 2005, p.49)

TBLT took the responsibility from the teacher and share it out between the teacher and learner giving learners the chance to be more active participants in the learning process. Nunan (2004) also stated that Task-Based language teaching has strengthened some beneficial and effective principles and practices. First of all, when choosing the content, students' needs are taken into consideration. The emphasis on learning to communicate through interaction in the target language has strengthened. Bringing authentic texts into the learning situations gained importance. Moreover, learners have the opportunity to focus not only on language but also on the learning process itself. Learners' own personal experiences have enhanced as important contributing elements to classroom learning. Finally, classroom language learning is linked with language use outside the classroom

2.2.1. *What is Task*

Task Based Language Teaching is built around tasks. From the day TBLT was proposed, many researchers and methodologists have made different definitions of task based on previous studies and their own experiences. The table 2 summarizes most cited ones.

Table 2.

Definitions of Tasks

Researchers	Key concepts
Long (1985)	What people do in their everyday life, at work, at play, and in between?

Breen (1987)	A range of work for exercise and activities in language instruction.
Carroll (1993)	Any activity in which a person engages to achieve specific objectives.
Skehan (1996)	Meaning, task completion, the real-world and outcome are focused.
Willis (1996)	A classroom undertaking for a communicative purpose to achieve an outcome.
Bygate et all. (2001)	An activity which requires learners to use language with emphasis on meaning, to attain an objective.
Ellis (2003)	A work plan that requires learners to process language pragmatically to achieve an outcome.
Nunan (2005)	A piece of classroom work to convey meaning rather than manipulate form.

(Izadpana, 2010; Branden, 2006)

When students perform a task, they are not expected to use a newly learned item to practice it. On the contrary, students are supposed to make use of their all language knowledge to complete a task as in real life. That's why, speaking tasks provide the chance to rehearse the language that the students need to use outside the class and prepare learners for real-life language use (Harmer, 2003; Thornbury, 2009; Pinter, 2007). Communicative tasks also encourage the automatization of language knowledge. Another advantage of tasks is that they can be used as a feedback tool both for the teacher and the students. When teachers observe their students during the performance of tasks, they can identify the problems and also observe their progress. Moreover, good speaking tasks engage and motivate students by encouraging them to communicate with each other in real time (Harmer, 2003).

According to Thornbury (2009) criteria should be designed for speaking tasks so that students can benefit from tasks most.

Table 3.

Criteria for speaking tasks

Productivity:	a speaking activity needs to be productive in order to provide the best conditions for autonomous language use.
Purposefulness:	a speaking activity should have a clear outcome, a common purpose.
Interactivity:	activities should require learners to take into account the effect they are having on their audience.
Challenge:	students should be forced to draw on their available communicative resources to achieve the outcome.
Safety:	students need to feel confident that they can complete the activity without too much risk.
Authenticity:	speaking tasks should have some relation to real-life language use. (91)

Communicative activities and tasks help learners to activate and integrate forms for meaningful communication. Some methodologists took interest in task types that can be applied in a language classroom.

Pattison (1987) proposed seven tasks and activity types: (Pattison, 1987; as cited in Nunan, 2004, p. 57)

1. Questions and answers
2. Dialogues and role-plays
3. Matching activities
4. Communication strategies
5. Pictures and picture stories
6. Puzzles and problems
7. Discussions and decisions

Richards (2001:162) suggests a typology of pedagogical tasks:

- Jigsaw tasks
- Info-gap tasks
- Problem-solving tasks
- Decision-making tasks
- Opinion-exchange tasks

2.2.2. Discussion Tasks

Discussion task is one of the many useful tasks that TBLT proposed. Discussion tasks are advantageous since learners aren't supposed to use a particular structure, but they are able to use any linguistic resource they can attain to complete the task (Nunan,2004). In addition, in order to succeed in universally proven and accepted tests such as IELTS or TOEFL, students must be able to take part in a discussion successfully (Stroud, 2015). For this study, discussion task type was chosen since the oral exam is administered in the form of discussion tasks, and also discussion tasks have several advantages.

Discussion activities;

- give students the chance to express their own ideas, feelings and preferences, and opinions. Personalized practice makes language more memorable and it is motivating as learners see the ways in which they can make use of language resources in interpersonal situations. (Harmer, 2003)
- can provide opportunities for developing certain aspects of fluency.
- involve students in talking about a range of topics which engage their interests, opinions, histories, and experiences.
- encourage students to use the language needed to sustain conversation over a period of time by drawing other speakers.
- provide opportunities for students to practice the strategies required in interpersonal communication. (Hedge, 2000, p. 277)

For a successful discussion activity, one of the important things is that we should give students time to assemble their thoughts before starting the discussion activity and teachers should make students engaged with the topic(Harmer, 2003). One of the best ways of encouraging discussion is to provide activities that force students to reach a decision or a consensus. (Harmer, 2003, p.273)

2.3.Pair Work

For the present study students performed discussion tasks in pair because of the benefits of pair work. Pair work;

- increases the amount of speaking time for each student including the opportunity to provide and obtain feedback from other students.
- allows students to work and interact independently without necessary guidance of the teacher, thus promoting learner independence.
- allows teachers time to work with one or two pairs while the other students continue working.
- promotes cooperation and helps the classroom to become a more relaxed and friendly place.
- is relatively quick and easy to organize. (Harmer, 2003, p.116)
- students do not feel as “exposed” as if speaking in front of the full class, so shy students feel comfortable.
- most students prefer to share their ideas with closer classmates than with the whole class or the teacher. This may help to increase students’ motivation. (Harmer, 2003, p.116; Taylor & Wigglesworth, 2009, p.326).

Student-student pair work can take two forms: open or closed. Open pair work is when two students perform a dialogue while the rest of the class observes. In closed pair work, adjacent students perform the dialogue while all pairs work at the same time. (Thornbury, 2009, p.73) Participants of this study performed the task as closed pair work so that they get the chance to work at the same time.

2.4. *Interaction*

To convey messages and to negotiate meaning students need to interact with each other which makes interaction an indispensable part of language teaching. Learners need skills to interact with the interlocutor and the other learners by initiating and responding appropriately without long pauses and hesitations to successfully complete the task. Learners should be able to maintain the coherence of the discussion and should be able to ask for clarification (Thornbury, 2009, p. 129). Learners benefit from this negotiated interaction in many ways. Negotiated interaction helps learners to improve their language ability, to progress faster, to adjust their speech, to notice the gap between their present language and what was expected in a particular situation (Kumaravadivelu, 2006).

Long (1985) proposed interaction hypothesis which states that language development is promoted by face-to-face interaction and communication. Long suggests that the best input for language acquisition is that which arises when students have the opportunity to negotiate meaning in exchanges where an initial communication problem has occurred. The interaction hypothesis may be summarized thus: 1) Interactional modification makes input comprehensible. 2) Comprehensible input promotes acquisition. Therefore, 3) interactional modification promotes acquisition. According to Long, interaction facilitates acquisition because of the conversational and linguistic modifications occurring in such discourse (Long, 1985; as cited in Tulung, 2008, p.108). Oral discussion tasks require students to read and understand the task, listen to each other carefully, ask for clarifications when necessary without having any breakdowns in communication thus they measure listening, reading and interaction (Ockey, Koyama, Setoguchi & Sun, 2015)

PREVIOUS STUDIES

Communicative Language Teaching and Task Based Language Teaching have been a fruitful research area for many years for EFL and ESL researchers. In recent years, researchers conducted studies related to the effectiveness of communicative tasks and activities. Sung (2010) investigated the effect of newly designed three different communicative language teaching-based projects. The results of the study showed that students considered the tasks as fun and interesting. Moreover, the students reported that the projects provided more opportunities to practice the language and also fostered student autonomy and helped them express their individual personality. The projects gave the chance to use their creativity and helped improving their skills in the target language. The participants also suggested that there should be more emphasis on individual learner difference.

Incecay and Incecay (2009) conducted another study to examine the perceptions of Turkish EFL university students to understand the appropriateness and effectiveness of communicative and non-communicative activities. The study results revealed that participants showed positive attitudes towards both communicative and non-communicative activities which means that students believed the effectiveness of both traditional and communicative activities.

Kasap (2005) explored the effectiveness of task-based instruction in the improvement of learners' speaking abilities as well as student and teacher perceptions of TBI at Anadolu University School of Foreign Languages. Control and experimental groups were administered questionnaires, interviews and oral tests. The T-tests revealed no significant differences in any of the comparisons. The study demonstrated, however that students' general perceptions of task based instruction were positive, and the interview with the study teacher also yielded a positive result. The questionnaire results demonstrated that students had neutral or partially positive reactions to the treatment tasks but found these helpful in developing their oral skills.

Communicative tasks and their effectiveness has been another study interest. Some researchers investigated the effectiveness of various task types and found different results. Huei-Chun (2007) carried out a study to examine the effectiveness of task type on the performance of EFL speaking tests. Overall, the participants agreed that the oral test should include more tasks and didn't perform better in one of these tasks. Dumont (2017) investigated the effects of speaking tasks on production of fluency features of French-speaking learners of English. The results showed that speaking task characteristics influence fluency of the speaker. For example, the monologic picture description task is characterized by a higher frequency of unfilled pauses and a lower speech rate as compared to the set topic and the free discussion task.

Some researchers designed studies to examine the effect of a particular task type. The effectiveness of role-play activities on motivation and learners' speaking ability has been investigated. Results of these studies showed that role-play activities are motivating, have a positive effect on students' speaking ability and students became more active in class. Moreover, researchers suggested that communicative tasks such as role-plays should be included in class procedures to motivate students (Liu & Ding, 2009. Aliakbari&Jamalvandi, 2010. Liu, 2010).

Taskin, (2009) designed a study to explore how role-play can improve students' English speaking proficiencies and overcome students' shyness while speaking English. Experimental design was used in the study. Both qualitative and quantitative data was gathered. Experimental group were taught role-play in speaking lessons by the instructor, whereas control group were taught the activities in speaking book. The result of the study yielded that experimental group showed positive attitudes towards role-play. After the applications of role-play, students in the experimental group not only improved their speaking proficiency but also overcame their shyness while speaking English. At the end of the study, it was observed that there were no significant differences in control group in terms of their speaking proficiency.

Gan, Davison and Hamp-Lyons (2008) focused on a different task type namely discussion task and conducted a study to investigate the effect of topical talk of students in a group negotiation task under an assessment condition. The results of the study yielded that group oral discussion tasks provided learners with opportunities to demonstrate their linguistic competence together with their interactional abilities such as initiating, expanding or closing a topic.

Most activities and tasks in CLT and TBLT are performed in the form of pair or group work. Many researchers have been interested in pair work and made valuable contribution to the field. Hamano-Bunce (2011) investigated whether chat room pair work was a comparable alternative to face-to-face spoken interaction. The results of the study yielded that the participants spent much more time to complete chat room tasks than oral tasks whereas the participants performed better and produced more language orally and more turns were observed. Furthermore, more negotiation about the language the learners produced, more self-correction the language production was observed in the oral pair work negotiations. Achmad and Yusuf (2014) examined students' pair-work interactions to develop their speaking skills and pair-work interaction task had a major impact on students' language learning achievement and proficiency in the classroom.

McDonough and Sunitham (2009) carried out another study to examine the collaborative dialogues between participants when they were working together to carry out self-access computer activities. The participants considered collaborative activities as helpful and motivating.

There are also some studies which investigated student- student interaction under assessment conditions. Brooks (2009) and examined the effectiveness of two interactional test types

namely student-examiner interaction and student-student interaction on students' oral performance. The study results revealed that overall students gained higher scores from pair interaction test and there was not a significant difference between test scores on the paired and individual formats with regard to the order or testing. Another result of the study showed that the paired format testing elicited a wider range of features of interaction than did the individual format and seeking confirmation was found to be the most frequent interaction feature. During student-examiner interaction, what was common is that the tester initiated most of the questions and students replied. On the other hand, pairs showed a greater range of interaction such as elaboration, finishing each other's' sentences, paraphrasing their utterances etc. which resulted in negotiating of meaning and consequently a better performance. To sum up, the participants scored higher and performed better in pairs. May (2009) also examined reactions of four trained raters to paired candidate. The results of the study showed that paired speaking test had the potential to elicit features of interactional competence, including a range of conversation management skills better than traditional testing interviews.

METHOD

4.1. Study Context

The study participants were all prep-school students. They receive 28 hours of English instruction per week. For the testing procedures, students attend 6 midterms once in five weeks and a final exam at the end of the year. Midterm exams consist of listening, use of English, reading/ vocabulary and writing parts with a separate oral exam. Each part constitutes 20 points of total score. For the speaking exam students are provided approximately 15 topics two days before the speaking exam to get prepared. In the first part of the exam students pick a number, think about the topic that the number refers to and they are given 3 minutes to talk about their topic. In the second part of the exam students are given a situation card that isn't provided beforehand. They get prepared for the situation in one minute and have 4-5 minutes to discuss it with their partners. One example situation is that "You are attending a conference in Antalya, what should you bring with you?". When students complete their discussion, they leave the classroom and two different raters score their performance individually by using the school's oral assessment rubric. When they decided on the grade the raters compare their grades and reach a final grade.

Although pair-discussion tasks are used as a testing instrument and class materials provide a variety of oral communication tasks, pair-discussion activities are limited and also neglected by the teachers. The study aim is to integrate this task type into classroom procedures hoping that it will improve their speaking skills and higher oral exam scores.

4.2. Statement of the Problem

Even though communicative language teaching has its impact on language teaching for years, Turkish students still experience problems in terms of speaking in class and outside the class. As a result, they got low grades from the speaking exam. These low grades demotivate them and caused them to feel anxious, inadequate and they become unwilling to take risks. Their unwillingness to communicate in class hinders their learning.

Another problem is that when learners complete a task, they prepare their answers in advance and memorize it. They don't listen to their partners and give answers accordingly but they just wait for their turn and utter their memorized answers. Thus, real communication doesn't occur. This arises from the lack of activities that encourage students to listen to each other.

Therefore, hypothesis of the study is pair discussion type of task which was prepared similar to testing procedures will increase pair-interaction and speaking exam results. The research questions that were posed to guide the study are:

- Do pair-discussion tasks have an effect on students' oral exam scores?
- Do pair-discussion tasks have an effect on students' pair interaction?

4.3. Participants

40 preparatory school students from Namık Kemal University in Tekirdağ took part in the study. The participant's age range was 18 to 20. Their English backgrounds were similar since they were all exposed to same education that was determined by the Minister of Education, in Turkey. All students were Turkish EFL students. Their proficiency level was pre-intermediate assessed by the school exam. Students are placed in their classes according to their midterm results. For the present study 40 students who received 10-15 from their speaking exam was chosen. 20 students were assigned to control group who did not receive any discussion tasks in class whereas 20 students were assigned to experimental group who received 10 sessions of pair discussion tasks in a 5-week period. Experimental group's instructor was the researcher herself while the control group's instructor was a colleague who agreed to cooperate. Participants were informed about the procedure and the aim of the study.

4.4. Materials

Oral exam: The speaking scores students received from two midterms were used as the pre and post-test. The exam scores that students took just before the experiment was used as pre and the exam scores they took right after the treatment was used as post test to see if there was a significant increase in their scores. Oral exam is assessed with a speaking rubric which consists of grammar and vocabulary, fluency and ability to express ideas, pronunciation, and interaction parts. To observe also the change in students' pair- interaction, participants' interaction scores were compared separately.

Pair-discussion tasks: For each week's session, the class instructor of experimental group prepared two discussion tasks related to the current unit topic. Students were given a situation and given time to get prepared. Participants performed their tasks first in the form of closed pairs and then in the form of open pairs. Open pair performances were video recorded for the reliability of the study.

4.5. Data Analysis

This study was conducted to investigate the effectiveness of pair- discussion tasks on students' speaking abilities and their interaction with their pairs. The scores of the two groups in the first oral exam and the second oral exam were analyzed to see whether there was any support of 10 discussion tasks to the scores of post-test of groups and second oral exam.

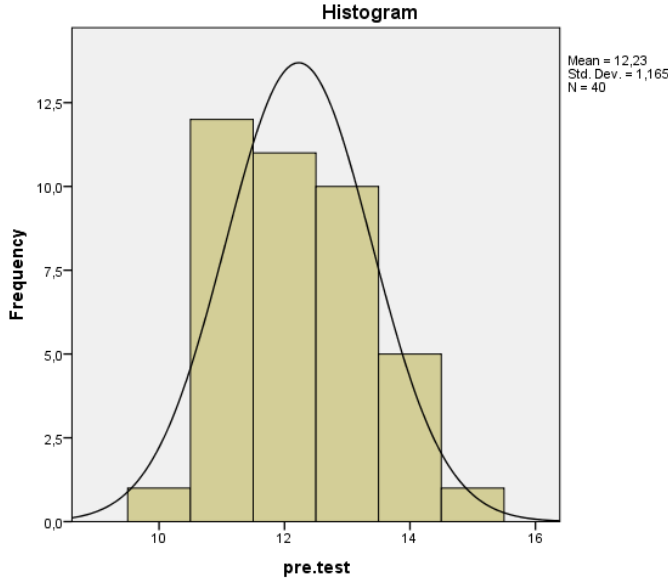
The data of the study were gathered through oral exam scores. The oral exam part of the midterm was used as pre and post-test. Both experimental and control groups oral exam scores and interaction scores were taken and compared before the treatment to see how homogenous the group was using both descriptive and inferential statistics. After five weeks of discussion task treatment, students received another oral exam. Their scores were gathered and compared using independent-sampled t test to see whether there is a statistically significant difference.

RESULTS

Research question 1: Do pair-discussion tasks have an effect on students’ oral exam scores?

Figure 1.

Normal Distribution of pre-test results in total



As it can be seen from the Figure 1, first oral exam scores of both groups had a normal distribution. Both control and experimental group were administered the same oral exam to see whether there is a difference in terms of their speaking ability and level before the treatment. Experimental and control group were similar based on their pre-test results. Moreover, Independent Samples t-test was run to see if there was a statistically significant difference between groups before the treatment. The significance level was ,349. Mean scores, df, t and significance showed that experimental and control group were similar. There was no statistically significant difference between groups. This means that both groups shared similar characteristics in terms of students’ speaking ability and level.

Table 4

Pre-test results of experimental and control group

Groups	N	Mean	Mean Difference	d.f.	t	Sig. (2-tailed)
Experimental Group	20	12,40	-,350	38	-,948	,349
Control Group	20	12,05				

Post-test results of experimental and control group

In order to determine whether the two groups’ speaking abilities were improved after 10 sessions of pair-discussion tasks, post-test was administered after five weeks. The scores of both groups were gathered to be analyzed. The table 5 shows the results of both groups.

Table 5

Post-test results of experimental and control group

Groups	N	Mean	Mean Difference	d.f.	t	Sig.
Experimental Group	20	15,20				
Control Group	20	13,40	-1,800	29,616	-3,408	,002

($P=0,000 < \alpha=0,05$)

According to the results of Independent Sample t-test there was a significant difference between the two groups (00,2). Experimental and control group scores were very close to each other before the treatment. Both groups mean scores increased, but the experimental group received higher scores which mean that pair-discussion task treatment had a positive effect on participants' speaking ability. Participants in the experimental group who received discussion tasks improved their score more than the control group.

Research question 2: Do pair-discussion tasks have an effect on students' pair interaction?

To determine students' interaction ability with their peers, interaction scores of speaking exam were used. According to pre-test results mean score of experimental group's interaction score was 11, 45 and mean score of control group's interaction was 10,95. Mean difference was found as,500. The t-test results show that there wasn't a significant difference in terms of participants' interaction scores before the treatment.

Table 6

Pre-test and Post-test interaction scores of experimental and control group

Groups	N	Mean	Mean Difference	d.f.	t	Sig.
Pre-Experimental Group	20	11,45	-,500	38	-1,915	,063
Pre-Control Group	20	10,95				
Post-Experimental Group	20	16,40	-2,350	38	-6,443	,000
Post-Control Group	20	12,25				

Table 6 shows that experimental group scored 16,40 on the post-test in terms of interaction, while the control group scored 12,25. Mean difference was calculated as 2,350. Both groups increased their scores between two examinations. However, experimental groups score increased from 11,45 to 16,40 whereas control group's score increased from 10,95 to 12,25. It can be seen from the table that experimental group increased their scores more than the control group. Moreover, t-test result indicates that there is statistically significant difference between two groups when their post-test interaction scores were compared. This result shows us that pair-discussion tasks have a positive effect on students' pair interaction scores.

All in all, the experimental group benefited from pair-discussion task treatment both in terms of their overall oral exam scores and their interaction scores.

DISCUSSION

This study investigated whether pair-discussion task type has a positive effect on learners' oral exam scores and their peer interaction. The first research question that guided the study was related to whether pair-discussion tasks have an effect on students' oral exam scores. The study participants consisted of a homogenous group. Participants' pre-test scores were similar and no difference was found. Results of the study yielded that when participants' post-test scores were compared a significant difference was found. Participants in both groups showed an increase in their post-test results. Even though, they didn't receive any special treatment, control group also increased their scores to a certain extent. This may result from the fact that students in the control group received their normal instruction for five weeks before the post-test. Their knowledge of English also increased and this reflected their scores in the exam. However, experimental group increased their scores more than control group. Experimental group benefited from pair-discussion tasks and received higher scores.

Another factor that caused experimental group receive higher scores is that the oral exams are administered in the form of pair-discussion tasks. The reason why pair-discussion tasks are used as the testing procedure of the school is that students cannot give memorized answers and need to reach a consensus with their partner. When learners reach a decision or reach a consensus, the tasks became more efficient (Harmer, 2003). Therefore, raters can see the real performance of the students and evaluate accordingly. Additionally, students are expected to give their own ideas about a certain topic so this makes discussion tasks personalized activities which in return result in motivation. A successful task necessitates learners' own ideas and meanings not others together with real life situations that necessitate communication (Skehan 1998; Harmer, 2001; Savignon, 2002; Nunan, 2004). Moreover, discussion topics were chosen carefully to attract students' attention. Students should be given a clear purpose to complete the tasks (Savignon, 2002; Thornbury, 2009). Lots of learning materials also include discussion tasks, however most of them fail to took learners attention. These activities are added just to have some variety, but some of them are prepared beyond learners' level. When teachers expect their students to complete these tasks, students fail and become demotivated. That's why; the study tasks are prepared cautiously. Finally, discussion tasks that participants completed throughout five weeks may helped them to notice the gap between what they think they know and what they actually know (Swain, 1995). They might have worked on harder on their week points which resulted in higher performance.

The second research question was posed to investigate the effect of pair-discussion task on students' interaction scores. To answer this question interaction scores that participants get from their midterms were used. The pre-test scores showed no difference but a significant difference was found when post test scores of experimental and control group were compared. Students' interaction with their partners and also with the examiner increased. This may result from the nature of discussion tasks. Most students prepare their answers and give memorized answers during a speaking task and think that they are speaking since they can trick their teachers. Discussion tasks do not allow one sided conversation. A student needs to listen to the partner so that s/he can support her ideas. In addition, to be able to reach a decision, partners need to listen carefully, make eye contact with their partners, prepare their answers accordingly and take turns effectively. Student- student interaction helps acquisition through fostering learner production, feedback, and noticing of form. Peer interaction complements teacher-fronted interaction since it provides a context for practice and meaningful use of the target language (Philp, Walter & Basturkmen, 2010).

CONCLUSION

Students in Turkey as all students around the world need to communicate in a second or foreign language for different reasons, in different contexts, and under different conditions.

Effective speaking skill in a second language is an indispensable asset for students to pursue career goals, and to catch up with world trends. For this reason, teaching effective speaking skills is a high priority for the teaching profession. However, students in Turkey still have problems when it comes to speaking a foreign language despite of all the efforts and emphasis on importance of speaking. Therefore, the present study was conducted to investigate the effect of a particular communicative task namely pair-discussion tasks on students' oral exam and interaction scores. More specifically, the study aims to examine the effect of a particular task type on students speaking skills by using the oral exam scores. Participants in the experimental group received 10 sessions of pair-discussion task in the form of two tasks per week. Participants in the control group didn't get any different treatment than their usual class procedures. The findings indicated that pair-discussion tasks have a positive effect on students' speaking ability and their interaction with their partners. Participants in the experimental group benefited from the task sessions and their oral exam scores and interaction scores increased. In addition, with these tasks, more time was allocated to speaking activities in class. This may cause learners to consider this skill as important as grammar, vocabulary or etc. since their previous teachers most likely focused on these skills rather than speaking.

The outcome of the study revealed that pair-discussion tasks are effective in terms of improving students' speaking skills. Students have the opportunity to share their own ideas and also learn about their friends. When authentic and appropriate topics are chosen, this task type becomes more meaningful for students. They make a conversation that they can have with their friends in daily life by using their foreign language. In addition, to complete a discussion task, to reach a decision together they need to learn to listen to each other. This increases student-student interaction. Therefore, teachers should include this task type more in their classes especially if students are tested using this kind of a task. Moreover, test book writers should be aware of the effectiveness of this task type and add more examples. They also should revise existing ones, since some of them are not applicable and suitable for students' language level. Furthermore, teachers should encourage their students to interact with their peers while completing a speaking task. Most teachers are contented when students utter their memorized answers but this isn't a real communication.

However, there are some limitations of the study. The biggest problem was timing. The study only could take five weeks because it was the end of the semester. To obtain more reliable results longer studies are needed. Moreover, future studies should benefit from also qualitative data. Students should have been interviewed about the effectiveness of the tasks but because of spring festival and attendance problems qualitative data wasn't collected in this study.

In conclusion, only the effectiveness of pair-discussion tasks on students' overall speaking exam and interaction scores was investigated because there is no study conducted as such. Therefore, there is a need to do further research with regard to this concept. Since the impact of pair-discussion tasks on students' speaking skills was explored, it is suggested that the effectiveness of other tasks should be considered. Furthermore, other supplementary instruments like interviews and questionnaires about the effectiveness of pair-discussion task may be included to support the study data. Regarding the impact of pair-discussion tasks, future studies can be conducted with different participant groups and with the help of more participants. Over and above, it is worth mentioning that the pair-discussion tasks are not the

only solution to students' speaking problems and further studies are required in this matter. Teachers should make students aware of the importance of this skill and provide more opportunities for students to engage in real-life communications.

REFERENCES

- ACHMAD, D. & YUSUF, Y. Q. (2014). OBSERVING PAIR-WORK TASK IN AN ENGLISH SPEAKING CLASS. *International Journal of Instruction*, 7(1): 151-164
- ALIAKBARI, M. AND JAMALVANDI, B. (2010). THE IMPACT OF 'ROLE PLAY' ON FOSTERING EFL LEARNERS' SPEAKING ABILITY: A TASK-BASED APPROACH. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 14(1), 15-29.
- BRANDEN, V. (2006). INTRODUCTION: TASK-BASED LANGUAGE TEACHING IN A NUTSHELL. IN: BRANDEN, V. (EDS). *Task based language education, from theory to practice*. Cambridge. Edinburg.
- BREEN M. P. 1987. LEARNER CONTRIBUTIONS TO TASK DESIGN. IN: CANDLIN, C. & MURPHY, D. (EDS.). *Language learning tasks*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall International.
- BROOKS, L. (2009). INTERACTING IN PAIRS IN A TEST OF ORAL PROFICIENCY: CO-CONSTRUCTING A BETTER PERFORMANCE. *LANGUAGE TESTING*, 26 (3), 341–366. DOI:10.1177/0265532209104666.
- DUMONT, A. (2017). THE EFFECTS OF SPEAKING TASK ON L2 FLUENCY. 4th Learner Corpus Research Conference (LCR2017) (Bolzano (Italy), du 04/10/2017 au 07/10/2017).
- ELLIS, R. (2003). *TASK-BASED LANGUAGE TEACHING AND LEARNING*. Oxford: Oxford University Press.
- GAN, Z. DAVISON, C., & HAMP-LYONS, L. (2008). TOPIC NEGOTIATION IN PEER GROUP ORAL ASSESSMENT SITUATIONS: A CONVERSATION ANALYTIC APPROACH. *Applied Linguistics*, 30(3), 315–334. doi:10.1093/applin/amn035.
- HAMANO-BUNCE, D. (2011). TALK OR CHAT? CHATROOM AND SPOKEN INTERACTION IN A LANGUAGE CLASSROOM. *ELT Journal*, 65 (4), 426-436. doi:10.1093/elt/ccq084.
- HARMER, J. (2001). *THE PRACTICE OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING*. London: Pearson Education Ltd.
- HARMER, J. (2004). *HOW TO TEACH ENGLISH*. Harlow: Longman House.
- HEDGE, T. (2000). *TEACHING AND LEARNING IN THE LANGUAGE CLASSROOM*. Oxford: Oxford University Press.
- HIEP, P.H. (2007). COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING: UNITY WITHIN DIVERSITY. *ELT Journal*. 61(3). doi:10.1093/elt/ccm026
- HUEI-CHUN, T. (2007). A STUDY OF TASK TYPE FOR L2 SPEAKING ASSESSMENT. Paper presented at the Annual Meeting of the International Society for Language Studies. Honolulu.
- INCECAY, G. & INCECAY, V. (2009). TURKISH UNIVERSITY STUDENTS' PERCEPTIONS OF COMMUNICATIVE AND NON-COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN EFL CLASSROOM. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 618–622.
- IZADPANA, S. (2010). A STUDY ON TASK-BASED LANGUAGE TEACHING: FROM THEORY TO PRACTICE. *US-China Foreign Language*. 8, (3), 47-56.
- KASAP, B. (2005). THE EFFECTIVENESS OF TASK-BASED INSTRUCTION IN THE IMPROVEMENT OF LEARNERS' SPEAKING SKILLS. 2005. (Master's thesis). Retrieved from <http://tez2.yok.gov.tr/>.
- KUMAVARAVADIVELU, B. (2006). UNDERSTANDING LANGUAGE TEACHING: FROM METHOD TO POST METHOD. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- LIU, F., & DING, Y. (2009). ROLE-PLAY IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING. *Asian Social Science*, 5(10), 140-143.
- LIU, X. (2010). AROUSING THE COLLEGE STUDENTS' MOTIVATION IN SPEAKING ENGLISH THROUGH ROLE-PLAY. *International Education Studies*, 3(1), 136-144.
- LITTLEWOOD, W. (1994). *COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MAY, L. (2009). CO-CONSTRUCTED INTERACTION IN A PAIRED SPEAKING TEST: THE RATER'S PERSPECTIVE. *Language Testing*, 26 (3), 397–421. DOI:10.1177/0265532209104668.
- MCDONOUGH, K. & SUNITHAM, W. (2009). COLLABORATIVE DIALOGUE BETWEEN THAI EFL LEARNERS DURING SELF-ACCESS COMPUTER ACTIVITIES. *Tesol Quarterly*, 43 (2), 231-254.
- NUNAN, D. 1999. *SECOND LANGUAGE TEACHING AND LEARNING*. A Boston: Heinle/Thomas Learning.
- NUNAN, D. 2004. *TASK-BASED LANGUAGE TEACHING*. Cambridge: Cambridge University Press.

- NUNAN, D. 2005. IMPORTANT TASKS OF ENGLISH EDUCATION: ASIA-WIDE AND BEYOND. *Asian EFL Journal*, 7(3).
- OCKEY, G. J., KOYAMA, D., SETOGUCHI, E., AND SUN, A. 2015. THE EXTENT TO WHICH TOEFL IBT SPEAKING SCORES ARE ASSOCIATED WITH PERFORMANCE ON ORAL LANGUAGE TASKS AND ORAL ABILITY COMPONENTS FOR JAPANESE UNIVERSITY STUDENTS. *Language Testing*, 32(1), 39–62.
- O’SULLIVAN, B. (2002). LEARNER ACQUAINTANCESHIP AND ORAL PROFICIENCY TEST PAIR-TASK PERFORMANCE. *Language Testing*, 19; 277-295.
- PHILP, J. & WALTER, S. & BASTURKMEN, H. (2010). PEER INTERACTION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: WHAT FACTORS FOSTER A FOCUS ON FORM? *Language Awareness*, 19, (4), 261–279.
- PINTER, A. (2007). SOME BENEFITS OF PEER-PEER INTERACTION: 10-YEAR-OLD CHILDREN PRACTISING WITH A COMMUNICATION TASK. *Language Teaching Research* 11, (2), 189–207.
- RICHARDS, J. C. (2001). CURRICULUM DEVELOPMENT IN LANGUAGE TEACHING. Cambridge: Cambridge University Press.
- SAVIGNON, S. J. (2002). COMMUNICATIVE CURRICULUM DESIGN FOR THE 21ST CENTURY. *English teaching forum online*, 40, (4). Retrieved from <http://eca.state.gov/forum/vols/vol40/no1/p02.htm>
- SKEHAN, P. 1998A. TASK-BASED INSTRUCTION. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18, 268-286.
- STROUD, R. (2015). LEARNER AND INSTRUCTOR PERSPECTIVES OF GROUP ORAL DISCUSSION TASK PERFORMANCE. *Kwansei Gakuin University Humanities Review*, 20: 245-258.
- SUNG, K. (2010). PROMOTING COMMUNICATIVE LANGUAGE LEARNING THROUGH COMMUNICATIVE TASKS. *Journal of Language Teaching and Research*, 1(5), 704-713.
- SWAIN, M. (1995). THREE FUNCTIONS OF OUTPUT IN SECOND LANGUAGE LEARNING. IN G. COOK & B. SEIDLHOFER (EDS.). *Principle and practice in applied linguistics*(pp.125-144). Oxford: Oxford University Press.
- TASKIN, A., S. (2009). THE EFFECTS OF ROLE-PLAY ON STUDENTS’ SPEAKING ABILITY AND ATTITUDES AT ZONGULDAK KARA ELMAS UNIVERSITY CAYCUMA COMPULSORY PREPARATORY SCHOOL, 2009. (Master’s thesis). Retrieved from <http://tez2.yok.gov.tr/>.
- TAYLOR, L., & WIGGLESWORTH, G. (2009). ARE TWO HEADS BETTER THAN ONE? PAIR WORK IN L2 ASSESSMENT CONTEXTS. *Language Testing*, 26 (3), 325–339.
- THORNBURY, S. (2009). HOW TO TEACH SPEAKING. Pearson Education Limited. Edinburgh.
- TROIKE, M. S. (2008). INTRODUCING SECOND LANGUAGE ACQUISITION. Cambridge university press, UK Edinburgh.
- TULUNG, G. J. (2008). ON EXAMINING COMMUNICATIVE TASKS IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION. *TEFLIN Journal*, 19, (2), 105-118.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.475534

SÜRDÜRÜLEBİLİR KENTLERDE ENERJİ ETKİN PEYZAJ DONATI ELEMANLARI

520

Doç. Dr. Banu Çiçek KURDOĞLU¹
Doç. Dr. Elif BAYRAMOĞLU²
Arş. Gör. Sultan Sevinç KURT KONAKOĞLU³

Özet

Sürdürülebilir kentler günümüzdeki kullanıcı gereksinim ve ihtiyaçlarını sağlarken aynı zamanda da yeni yaşam biçimlerine ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamalıdır. Bu nedenle son zamanlardaki yoğun yapılaşma ve nüfus artışına bağlı olarak azalan enerji kaynakları özellikle kentsel alanlarda korunmaya alınmıştır. Kentsel alanlar enerjiyi etkin kullanma anlamında mevcut kaynakların korunması bakımından en uygun mekanlardır. Günümüzde peyzaj tasarım yaklaşımları sürdürülebilirlik kaygısı içinde enerji etkinliğinin sağlanması bakımından doğal kaynakların etkin kullanıldığı, yeni, korumacı ve bütüncül planlama ana kararları alınarak yeni tasarım yaklaşımları oluşturulmalıdır. Bu tasarım yaklaşımlarında enerjinin etkin kullanılarak çevre duyarlılığı sağlanması, ekolojik denge ile uyumlu mekanların tasarlanarak kentlerdeki sürdürülebilirliğin devam etmesi son derece önemlidir. Kentsel kullanım alanlarının en önemli bileşenlerinden olan donatı elemanlarının ise bu özellikleri taşıması beklenir. Çünkü donatı elemanları bir mekânda form, doku, biçim, renk gibi estetik özellikleri taşıırken aynı zamanda da malzeme, ergonomi, dayanıklılık ve güvenlik gibi fonksiyonel de olmalıdır. Bu çalışmada sürdürülebilir kentlerde peyzaj donatı elemanları ile nasıl enerji etkinliği sağlanabileceği, enerji etkinliğinin peyzaj donatı elemanlarına nasıl yansıtılacağı araştırılmıştır. Bu kapsamda kullanıcıların ihtiyaç duyduğu enerjiyi kendisi üreten, yağmur suyunu tekrar geri dönüşümle kazandıran, yenilenebilir enerji kaynaklarını (ısı, su, ışık, rüzgar vb.) kullanarak doğaya uyumlu, peyzaj donatı elemanları önerilmiştir. Aynı zamanda donatı elemanlarının modern, kimlikli, sürdürülebilir, fonksiyonel, estetik ve aynı zamanda enerjiyi etkin olarak kullanarak mekânda etkinlik çeşitliliğinin yaratılması olanaklı kılınmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sürdürülebilir kentler, enerji etkin peyzaj donatıları, peyzaj donatı elemanları

¹ Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, banukurdoglu@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0003-4683-8581

² Karadeniz Teknik Üniversitesi, TÜRKİYE, elifsol_@hotmail.com, **ORCID ID:** 0000-0002-6757-7766

³ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Amasya Üniversitesi, TÜRKİYE, sultansevinckurt@gmail.com, **ORCID ID:** 0000-0001-5383-0954

ENERGY EFFICIENT LANDSCAPE FURNITURE IN SUSTAINABLE CITIES

Abstract

Sustainable cities should meet today's user needs at the same time adapting to new lifestyles and technological developments. For this reason, due to recent intensive buildup and population growth, diminishing energy sources have been taken into protection especially in urban areas. Urban areas are the most suitable places in terms of conservation of available resources and efficient use of energy. New design approaches should be established by taking the main decisions of landscape design approaches, energy conservation, holistic planning and effective use of natural resources in order to provide energy efficiency in sustainability anxiety. In these design approaches, it is crucial to sustain environmental sustainability by designing spaces that are compatible with ecological balance, ensuring environmental awareness by using energy effectively. Among the most important components of urban areas, reinforcement elements are expected to bear these characteristics. Because the reinforcement elements must be functional, such as material, ergonomics, durability and safety, while a space is aesthetic with features such as form, texture, form and color. In this study, it was researched how energy efficiency can be achieved with landscaping elements in sustainable cities and how energy efficiency will be reflected to the elements of landscape equipment. In this context, landscaping elements are proposed which are compatible with nature by using renewable energy sources (heat, water, light, wind etc.) which produce the energy they need and return water to the rainwater. At the same time, it has become possible to create a diversity of activities in the living room by using modern, identity, sustainable, functional, aesthetic and energy efficient facilities.

Keywords: Sustainable cities, energy-efficient landscape furniture, landscape furniture

GİRİŞ

İnsanoğlu var olduğu günden beri yaşamını devam ettirebilmek için doğanın sahip olduğu kaynaklardan yararlanmıştır. Özellikle sanayi devriminden sonra teknolojinin gelişmesiyle birlikte enerji gereksinimi de artmıştır. Buna bağlı olarak da sınırlı olan enerji kaynaklarının tüketimini de hızlanmıştır. Kentler için enerji bu kadar önemliyken enerji kaynaklarının tasarruflu kullanımını sağlamak adına sürdürülebilir kentler ve sürdürülebilir peyzaj tasarımı yaklaşımları ortaya çıkmıştır.

Sürdürülebilirlik kavramı 'devam etme' ile 'var olma' eylemlerinin bir arada olmasıdır. Bu kavram insanoğlunun temas ettiği tüm çevrenin 'koruma' ve 'hak' olgularının birlikte göz önüne alınması gerekliliğini ve 'her şeye rağmen' değil, 'her şeyi dikkate alarak' yaşamı sürdürme çabasını ön görmektedir (Lawrence, 1991; Keleş ve Yılmaz, 2004; Civaroğlu, 2006). Sürdürülebilir kentler ise, günümüzdeki kullanıcı gereksinim ve ihtiyaçlarını sağlarken aynı zamanda da yeni yaşam biçimlerine ve teknolojik gelişmelere uyum sağlamalıdır. Bu nedenle, son zamanlardaki yoğun yapılaşma ve nüfus artışına bağlı olarak azalan enerji kaynakları özellikle kentsel alanlarda korunmaya alınmıştır. Kentsel alanlar enerjiyi etkin kullanma, mevcut kaynakların korunması bakımından en uygun mekânlardır.

Günümüzde peyzaj tasarım yaklaşımları sürdürülebilirlik kaygısı ile enerji etkinliğinin sağlanması bakımından doğal kaynakların etkin kullanıldığı, yeni, korumacı ve bütüncül planlama ana kararları alınarak yeni tasarım yaklaşımları oluşturulmalıdır. Bu tasarım yaklaşımlarında; enerjinin etkin kullanılarak çevre duyarlılığının sağlanması, ekolojik denge ile uyumlu mekanların tasarlanarak kentlerdeki sürdürülebilirliğin devam etmesi son derece önemlidir.

Diğer taraftan günümüzde zorunlu hale gelen kentsel yenileme çalışmalarının; çarpık kentleşme, deprem riski, görüntü kirliliği gibi nedenlerle gelecekte enerji tasarrufunun eklenmesi kaçınılmazdır. Kentsel yenileme baskısı altındaki şehircilik anlayışının, enerji etkin peyzaj tasarımı ile birlikte ele alınması sayesinde sonraki kuşakların karşılaşacağı baskının minimal düzeye indirilmesi sağlanabilecektir. Peyzaj mimarlığı, enerji etkin tasarım kapsamında diğer tasarım disiplinlerine öncülük etmelidir.

Enerji kaynakları; enerjinin depolandığı, direkt kullanmak ya da dönüştürülmek üzere elde edildiği kaynaklardır. Dünya üzerinde bilinen birçok enerji kaynağı vardır ve bu enerji kaynaklarını madde haline, depo edilebilirliğine, yenilenebilir, dönüştürülebilir, kullanılabilir

özelliğine göre farklı şekillerde sınıflandırmak mümkündür. Sürdürülebilirlik kavramı ele alındığında enerjinin yenilenebilirliğine göre; yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları olarak ayrılmaktadır (Tablo 1) (Kriger, 1995; DOE, 2001; Yıldız, 2006; Külekçi, 2009; Kaymak, 2009; Zolnoun, 2013; Makine Mühendisleri Odası, 2015).

Tablo 1. Enerji kaynaklarının sınıflandırılması

Yenilenebilir Enerji Kaynakları	Yenilenemez Enerji Kaynakları
Direkt güneş enerjisi (ısı, ışık)	Fosil yakıtlar (doğalgaz, kömür, petrol, katran)
Biyolojik (odun, organik atıklar, biyolojik gaz, hayvan ve insan gücü)	Nükleer (uranyum, toryum, deteryum, lityum)
Dolaylı güneş enerjisi (su, rüzgâr, dalga, termik ısı farkı)	
Jeotermal	

Enerji etkin peyzaj tasarımı; ihtiyaç duyduğu enerjiyi kendi üretmek, doğal ve yenilenebilir enerji kaynaklarını kullanan sistemlere sahip olmak, daha az toksin madde içeren ya da geri dönüşümle elde edilen malzemelere yer vermek, mümkün olduğunca yeşil çevreyi korumak, yağmur suyunu ve atık suları toplayıp arıtarak yeniden kullanmak gibi çevreci özelliklere sahip olmalıdır. Enerji etkin peyzaj tasarımında, seçilen malzemedeki yapı tekniğine kadar alanın bulunduğu ekolojik çevrenin bir parçası olmaya ve ona uyum sağlamaya çalışılmalıdır (Alpay ve ark., 2013; Yurtsev, 2015).

Kentsel kullanım alanlarının en önemli bileşenlerinden olan donatı elemanlarının ise enerji etkin peyzaj tasarımı özelliklerini taşıması beklenir. Çünkü donatı elemanları bir mekânda form, doku, biçim, renk gibi estetik özellikleri taşıırken aynı zamanda da malzeme, ergonomi, dayanıklılık ve güvenlik gibi fonksiyonel de olmalıdır. Aynı zamanda donatı elemanlarının; modern, kimlikli, sürdürülebilir, fonksiyonel, estetik ve enerjiyi etkin olarak kullanarak mekânda etkinlik çeşitliliğinin yaratılması olanaklı kılınmıştır.

Çalışmanın amacı, sürdürülebilir kentlerde peyzaj donatı elemanları ile nasıl enerji etkinliği sağlanabileceği ve enerji etkinliğinin peyzaj donatı elemanlarına nasıl yansıtılacağı araştırılmasıdır. Bu kapsamda; kullanıcıların ihtiyaç duyduğu enerjiyi kendisi üreten, yağmur suyunu tekrar geri dönüşümle kazandıran, yenilenebilir enerji kaynaklarını (ısı, su, ışık, rüzgâr vb.) kullanarak doğaya uyumlu peyzaj donatı elemanları önerilmiştir.

MATERYAL VE METOT

Çalışmanın materyalini, çalışma konusuna yönelik yerli ve yabancı yayınlar, bilimsel çalışmalar, internet ortamında elde edilmiş kaynaklar, tablolar ve fotoğraflar oluşturmaktadır. Çalışmanın amacı doğrultusunda, konuya ilişkin sürdürülebilirlik, sürdürülebilir kentler, yenilenebilir ve yenilenemez enerji kaynakları, enerji etkin peyzaj tasarımı ve donatı elemanları ile ilgili literatür araştırması yapılarak veri toplanmıştır. Yurt içi ve yurt dışında kent ölçeğinde yapılan enerji etkin peyzaj donatı elemanları örnekleri irdelenmiştir.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Dünyada ve Türkiye’de açık alanlarda yenilenebilir enerji kaynaklarından yararlanmak için oluşturulmuş çeşitli enerji etkin peyzaj donatı elemanları yer almaktadır. Bunlardan bazıları şu şekildedir:

Şekil 1’de yer alan oturma birimlerinde güneş enerjisi kullanılarak oluşturulmuş şarj ünite sistemi bulunmaktadır. Böylelikle, kullanıcılar istedikleri zaman telefon ve diğer elektronik aletlerini şarj edebilmekte, birbirleriyle sohbet edebilmekte ve sosyalleşebilmektedir. Bazı oturma birimlerinin üzerinde gölge sağlama için güneş enerjisi (yenilenebilir enerji) kullanılarak oluşturulmuş güneş panelleri, bazılarında ise yine güneş enerjisi kullanılarak çalışan dijital bilgi ekranları yer almaktadır.



Şekil 1. Güneş enerjisi sistemine sahip oturma birimleri (URL 1-3, 2018)

Şekil 2’de yer alan otobüs duraklarında güneş enerjisi kullanılarak çalışan dijital bilgi ekranları bulunmaktadır. Böylelikle, kullanıcılar bu dijital ekranlardan otobüs saatleri hakkında bilgi alabilecekler. Ayrıca, bazı otobüs duraklarının üzerinde hem gölge hem de aydınlatma sağlaması için güneş enerjisi (yenilenebilir enerji) kullanılarak oluşturulmuş güneş panelleri yer almaktadır.



Şekil 2. Enerji etkin otobüs durakları (URL 4-5, 2018)

Şekil 3'te yer alan aydınlatma elemanlarında güneş enerjisi (yenilenebilir enerji) kullanılarak bulunduğu mekân aydınlatılmaktadır.



Şekil 3. Enerji etkin aydınlatma elemanları (URL 6-8, 2018)

Şekil 4'te yer alan bisiklet park yerlerinde güneş enerjisi (yenilenebilir enerji) kullanılarak oluşturulmuş güneş panelleri bulunmaktadır. Bu paneller bisiklet kullanıcıları için hem gölge hem de aydınlatma sağlamaktadır.



Şekil 4. Enerji etkin otobüs durakları (URL 9-13, 2018)

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sınırlı doğal kaynakların hızla tüketilmesi ve geri dönülmez bir çevre tahribiyle karşı karşıya kalma olasılığı, sürdürülebilir kalkınma kavramının ve bu kapsamda enerjinin etkin kullanımının önemini arttırmaktadır. Yeryüzünde enerji kaynaklarının sınırlı olması ve dağılımının coğrafik açıdan homojen olmaması gibi nedenlerle enerji, uluslararası platformda her zaman önemli bir konu olmuştur. Günümüzde enerji kaynaklarının kısıtlılığı konusunda toplumsal farkındalığın artışı ve teknolojik gelişmeler sayesinde yaşamın her alanında enerjinin etkin kullanımına yönelik çözümler üretilmeye çalışılmaktadır. Bu bağlamda ülkemizde enerji

etkin kullanımına imkânlı peyzaj donatı elemanlarının peyzaj tasarımlarında kullanımını artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ALPAY, C. O., KALAYCI, A., BİRİŞÇİ, T. (2013). EKOLOJİK TASARIM KRİTERLERİNE GÖRE KENT PARKI İYİLEŞTİRME MODELİ İZMİR KÜLTÜR PARK ÖRNEĞİ. TMMOB İzmir 2. Kent Sempozyumu, 29 Kasım-1 Aralık, İzmir, 328-343.
- DOE (2001). RENEWABLE ENERGY: AN OVERVIEW. A National Laboratory of The U.S. Department of Energy Office Of Energy Efficiency & Renewable Energy, U.S.A.
- KAYMAK, M. E. (2009). 20. YÜZYILDA ALTERNATİF ENERJİ KAYNAKLARININ GELİŞİMİ VE BUNA PARALEL OLARAK OTOMOBİL TASARIMINA ETKİLERİ. Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Bilişim Teknolojileri Mühendisliği Anabilim Dalı, Eskişehir, 68.
- KRİGGER, J. (1995). LANDSCAPING FOR ENERGY EFFICIENCY. Energy Efficiency and Renewable Energy, 10095(46).
- KÜLEKÇİ, Ö. C. (2009). YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI ARASINDA JEOTERMAL ENERJİNİN YERİ VE TÜRKİYE AÇISINDAN ÖNEMİ. Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi, 1 (2), 81-93.
- MAKİNA MÜHENDİSLERİ ODASI (2015). YENİLENEBİLİR ENERJİ KAYNAKLARI. Retrieved from http://www.mmo.org.tr/resimler/dosya_ekler/9514e888b8f2aca_ek.pdf.
- URL 1 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/397231629617779874/>.
- URL 2 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/397231629617779845/>.
- URL 3 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/522347256765686315/>.
- URL 4 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/397231629609761720/>.
- URL 5 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/397231629609761692/>.
- URL 6 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/397231629609761737/>.
- URL 7 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/397231629609761750/>.
- URL 8 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/115052965459322932/>.
- URL 9 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/306174474652799909/>.
- URL 10 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/813462751413344496/>.
- URL 11 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/347692033705018914/>.
- URL 12 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/82190761921513194/>.
- URL 13 (2018). Retrieved from <https://tr.pinterest.com/pin/574631233689016830/>.
- YILDIZ, M. (2006). DÜNYA VE TÜRKİYE'DE ALTERNATİF VE FOSİL ENERJİ KAYNAKLARININ GELECEĞE YÖNELİK ETÜDÜ. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, İnşaat Mühendisliği Anabilim Dalı, Trabzon, 111.

- YURTSEV, A. A. (2015). SÜRDÜRÜLEBİLİR MİMARLIK KAPSAMINDA ENERJİ ETKİN PEYZAJ TASARIM YAKLAŞIMLARI. Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, İzmir, 118.
- ZOLNOUN, S. (2013). PEYZAJ MİMARLIĞINDA ENERJİ ETKİN TASARIM YAKLAŞIMLARI. Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Peyzaj Mimarlığı Anabilim Dalı, Ankara, 114.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.475917

ÖĞRETMEN ADAYLARININ MATEMATİĞİN KULLANILDIĞI ALANLAR VE GÜNLÜK YAŞAM İLİŞKİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN¹
Dr.Öğr.Üyesi Çiğdem ARSLAN²

Özet

Sayı, nicelik, geometrik şekil, anlatım, işlem gibi soyut varlıkların özelliklerini ve aralarındaki bağıntıları mantık yöntemleriyle inceleyen bilim dalı olan matematik, günlük yaşamda hemen her yerde var olan bir disiplin olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla matematiği günlük yaşamda kullanabilme ve matematiğin günlük yaşamdaki yeri ile öneminin bilinmesi gereklidir. Özellikle ileride matematik öğretmeni olacak öğretmen adaylarının, matematiğin günlük yaşamda kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğrencilerin matematik ile günlük yaşamı ilişkilendirebilmeleri için bir öngörü teşkil edecektir. Çünkü matematiğin kullanıldığı alanlar ve günlük yaşam ilişkisi matematik öğrenme ve öğretimi sürecinde önemlidir. Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının matematiğin kullanıldığı alanlar ve günlük yaşam ilişkisine ilişkin görüşlerinin araştırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda araştırma, İstanbul ilinde bulunan bir üniversitede matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan günlük yaşamda matematiğin kullanıldığı alanlar ile bu alanların matematik ve günlük yaşam ilişkisine örnekler vermelerine dair açık uçlu sorular yardımıyla görüş alınmıştır. Nitel araştırma deseni kullanılarak yürütülen bu çalışmada öğretmen adaylarının yazılı olarak ifade ettikleri cevaplar içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, bu çalışmaya ilişkin özgün sonuçların ortaya çıktığı söylenebilir. Bu bağlamda, bulgulardan çıkan sonuçların yeni araştırmalara kaynak olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik, matematiğin kullanıldığı alanlar, günlük yaşam, öğretmen adayı.

527

TEACHER CANDIDATES 'VIEWS ON USED MATHEMATICS AND OPINIONS ON DAILY LIFE RELATIONS

Abstract

Mathematics, which is a branch of science that examines the properties of abstract beings such as number, quantity, geometric shape, expression, process and the relations between them with logic methods, appears as a discipline that exists almost everywhere in daily life. Therefore, it is necessary to use mathematics in daily life and to know the importance and place of mathematics in daily life. Specifically, the prospective teachers who will be mathematics teachers in the future will determine the views of the students about the use of mathematics in daily life and will provide an insight for students to associate daily life with mathematics. Because the areas where mathematics is used and the relationship between daily life are important in the process of mathematics learning and teaching. In this context, the aim of this study is to investigate prospective teachers' views on the areas of mathematics and their daily life relationship. For this purpose, the research was conducted with prospective teachers who were studying in a mathematics teaching program at a university in Istanbul. Participants were given open-ended questions about the areas where mathematics was used in daily life and examples of mathematics and daily life. In this study, which was conducted by using qualitative research design, teacher candidates' responses in writing were evaluated with content analysis. According to the findings, it can be said that the original results of this research have emerged. In this context, it is thought that the results of the findings will be the source of new research.

Keywords: Mathematics, areas where mathematics is used, daily life, teacher candidate.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye cagirgan@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-8212-4968.

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, arslanc@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-7354-8155.

GİRİŞ

Sayı, nicelik, geometrik şekil, anlatım, işlem gibi soyut varlıkların özelliklerini ve aralarındaki bağlantıları mantık yöntemleriyle inceleyen bilim dalı olan matematik, günlük yaşamda hemen her yerde var olan bir disiplin olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla matematiği günlük yaşamda kullanabilme ve matematiğin günlük yaşamdaki yeri ile öneminin bilinmesi gereklidir. Özellikle ileride matematik öğretmeni olacak öğretmen adaylarının, matematiğin günlük yaşamda kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, öğrencilerin matematik ile günlük yaşamı ilişkilendirebilmeleri için bir öngörü teşkil edecektir. Çünkü matematiğin kullanıldığı alanlar ve günlük yaşam ilişkisi matematik öğrenme ve öğretimi sürecinde önemlidir.

Bireyin yaşadığı çevreyi öğrenmesinde ve kontrol etmesinde kısaca yaşamın tüm kesiminde matematiği görmek mümkündür (Hacısalıhoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004:13). Matematiğe uygulama alanları cephesinden bakıldığında üç ayrı uygulama alanı görülmektedir. Bunlar: 1- Pratik etkinlikler, 2- Gerçek hayat problemleri ve 3-Matematiğin kendi iç tartışmalarıdır. Matematiği; bilgi ve beceri kazanmak, günlük işleri yürütmek için kullanma pratik etkinlikler kapsamında; bir köprü yapımında ya da üzerine çıkılmayan bir direğin boyunu hesaplama amacıyla kullanma gerçek hayat problemleri kapsamında; teoremlerin ispatı, cebirsel yapılar oluşturma ve matematik problemlerinin çözümü için kullanma matematiğin kendi iç tartışmaları kapsamında düşünülen etkinliklere örnektir (Altun, 2005).

İnsanoğlunun ortak kültüründe çok önemli bir yeri olan matematik, doğayı anlamak için de kullanılan bir araçtır. Fizik, kimya, biyoloji gibi doğa bilimlerinde ve mühendisliğin her dalında matematiğin yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir (Terzioğlu, 2000). Matematiğin uygulama alanlarını maddeler halinde de belirtmek mümkündür: *Doğa olaylarını açıklama ve doğaya egemen olma çabasında; temel bilimlerde; teknik, teknoloji, mühendisliğin her dalında; biyoloji, tıp, eczacılık, tarım, gıda... gibi bilimlerin uygulama alanlarında; ticaret, ekonomi, işletme, endüstri, maliye, yönetim... gibi bilimlerin uygulama alanlarında; askeri amaçlarda; devlet ve kurum yönetiminde* (Göker, 1997).

Gerçek hayat bağlantılarının öğrenmede etkinliğinin matematik eğitimcileri tarafından kabul görmüştür. Gerçek hayat bağlantılarını kullanmanın öğrencilerde matematiğe ilgi ve motivasyonu arttırdığı, olumlu tutum ve matematiksel süreç becerilerini geliştirdiği gibi avantajlarının olduğu uzmanlar tarafından önerilmektedir. Ancak matematiğin özellikle gerçek hayat bağlamında neden ve nasıl öğretilmesi gerektiği konusuna odaklanan az sayıda çalışmanın var olduğu bilinmektedir (Karakoç ve Alacacı, 2012). Öğretmenlere gerçek yaşam bağlantılarını derslerinde etkin bir şekilde kullanabilme açısından bazı sorumluluklar düşmektedir. Öğretmenlerin bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için matematik ve gerçek yaşam arasındaki ilişkileri bilme noktasında donanımlı olmaları gerekmektedir (Özturan Sağır ve arkadaşları, 2016). Bir yandan da öğretme etkinliklerinin, öğrencinin öğrenmeye ilişkin tüm beklenti ve gereksinimlerini uyumlu bir biçimde karşılayacak yeterlik ve zenginlikte olması gerektiği bilinmektedir (Aydın, 2008). Öğretmenlerin derse ilişkin donanımlarını henüz öğretmen adayı iken kazanmaya başladıkları düşünüldüğünde, öğretmen adayları ile yapılacak çalışmaların önem arz ettiği söylenebilir.

AMAÇ

Bu bağlamda, bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının günlük yaşamda matematiğin kullanıldığı alanlar ve günlük yaşam ilişkisine ilişkin görüşlerinin araştırılmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt problemleri:

1- Öğretmen adaylarının günlük yaşamda matematiğin kullanıldığı alanlara ilişkin bilgileri nelerdir?

2- Tüm bu alanların matematik ve günlük yaşam ilişkisine ilişkin görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Yapılan çalışmada nitel araştırma modellerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışmaları, bilimsel sorulara cevap aramada kullanılan ayırt edici bir yaklaşımdır. Çünkü durum çalışmalarında bir grup içindeki tüm katılımcılara odaklanmak yerine daha geniş ve derinlemesine bilgi toplayabilmek için bu grup içinden bilgi toplanabilecek anahtar kişilerin seçimi söz konusudur. Nitel araştırmalarda amaç, betimlemelerin ve anlamların derinliğini ortaya çıkarmaktır. Dolayısı ile derinlemesine çalışılabilmek için, grubun küçük seçilmesi büyük gruplarla yüzeysel olarak çalışmaktan daha iyi olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk ve arkadaşları, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmada sınırlandırılmış evren kullanılmıştır. Buna çalışma evreni de denilmektedir (Arseven, 1993; Karasar, 1991). Çalışma evreni ulaşılabilen evrendir. Araştırmalar, çalışma evreni üzerinde yapılmakta olup sonuçları da yalnızca bu sınırlı evrene genellenmektedir (Karasar, 1991). Bu çalışmanın evrenini matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları oluşturmaktadır.

Veriler, 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir üniversitede matematik öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemlerinden “kolay ulaşılabılır durum örnekleme” kullanılarak seçilen 40 öğrenci “Matematik ve Yaşam” seçmeli dersini almaktadır. Kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçme nedeniyle araştırmacıya hız ve pratiklik kazandırmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2005).

Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmada görüşme, veri toplama araçlarındandır. Görüşmenin birçok türü ve kullanımı vardır. Görüşmenin en çok bilinen türü bireysel, yüz yüze, söz alış verişi şeklinde yapılan görüşmedir, fakat görüşme yüz yüze grup görüşmesi, posta yoluyla, kendi başına yanıtlanan soru formu veya telefon görüşmesi şeklinde de olabilir (Punch, 2005).

Bu çalışmada iki bölümden oluşan açık uçlu sorulardan oluşan veri toplama aracı kullanılarak katılımcıların bu formu yazılı olarak yanıtlamaları istenmiştir. İlk olarak Matematiğin kullanıldığı bazı alanlar; “biyoloji, tıp, eczacılık, fizik, kimya, mühendislik, mimarlık, resim, sanat, ekonomi, alışveriş, ticaret, müzik, edebiyat, alan ölçüleri, uzunluk ölçüleri, hacim ölçüleri, sıvı ölçüleri, zaman ölçüleri” olarak verilmiş ve bildikleri başka alanlar varsa yazmaları istenmiştir. İkinci olarak da tüm bu alanların matematik ve günlük yaşam ilişkisine örnekler yazmaları istenmiştir. Ölçme aracındaki maddelerin geçerlik çalışması için, kapsam geçerliğine bakılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur.

Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının, soruda verilen matematiğin kullanıldığı bazı alanlar dışında farklı alanlar yazıp yazmadığına ilişkin cevaplar gruplandırılmış ve bunların yüzdeleri hesaplanmış ve frekans dağılımı yapılmıştır. Öğretmen adaylarının, soruda verilen matematiğin kullanıldığı bazı alanlara ilişkin olarak matematik ve günlük yaşam ilişkisine ilişkin görüşlerine yönelik verdikleri cevaplar gruplandırılmış frekans dağılımları yapılmıştır

Araştırma çerçevesinde açık uçlu sorulardan elde edilen veriler 2 farklı araştırmacı tarafında birbirinden bağımsız olarak tasnif edilip gruplandırılmıştır. Daha sonra bu gruplar kodlanmış ve karşılaştırılarak aynı çatı altında toplanmıştır. Yine bu verilerde analiz edilerek (f) frekans

dağılımları çıkartılmış ve bu analiz sonuçlarını destekleyen, öğrenci görüşlerine de yer verilmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Yöneltilen her bir soru için, katılımcılardan elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Bazı sorular için bir katılımcının cevabı birden fazla kategoriye girebilmektedir. Katılımcıların görüşleri ortak kategoriler altında toplanarak frekans değerleri ile ilgili tablolarda yer almaktadır. Bu kategorilere ilişkin örnek ifadeler tablolarda yer verilmiştir.

Tablo 1 Öğretmen adaylarının, soruda verilen matematiğin kullanıldığı bazı alanlar dışında farklı alanlar yazmalarına ilişkin yüzde ve frekans değerleri

<i>Matematiğin kullanıldığı bazı alanlar dışında farklı alanlar yazma durumu</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
<i>Farklı alanlar yazanlar</i>	15	37,5
<i>Farklı alanlar yazmayanlar</i>	25	62,5
Toplam	40	100

Yazılan farklı alanlar:

Astronomi (3), Moda-giyim (4), Spor (2), Doğa (2), Coğrafya (2), Meteoroloji (2), Oyun (2), Borsa, Gıda, Heykel, Şifreleme, Bilgisayar, Teknoloji, Psikoloji, Tarih (1 cevap olanlar)
 Matematiğin kullanıldığı bazı alanlar; “biyoloji, tıp, eczacılık, fizik, kimya, mühendislik, mimarlık, resim, sanat, ekonomi, alışveriş, ticaret, müzik, edebiyat, alan ölçüleri, uzunluk ölçüleri, hacim ölçüleri, sıvı ölçüleri, zaman ölçüleri” olarak verilmiş ve bu alanların matematik ve günlük yaşam ilişkisine örnekler yazmaları istenmiştir. Buna ait bulgular:

Tablo 2 Biyoloji ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>İnsan Vücudu</i>	12
<i>Canlıların yapıları</i>	12
<i>Canlıların yaşam koşulları</i>	8
<i>Kromozom hesapları</i>	8
<i>Mitoz mayoz bölünme</i>	6
<i>Genetik</i>	5
<i>Türleri sınıflandırma</i>	2

- K3: Mesela bir bakteri ikiye bölünerek çoğalır. Bu da her bölünmede 2^n kadar bakteri oluşması demektir.
- K11: DNA yapısında bile matematik mevcuttur. Türleri sınıflandırmada matematik kullanılır.

Tablo 3 Tıp ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Tedavi</i>	17
<i>İlaçların oranını belirleme</i>	9
<i>Tahlil sonuçları</i>	8

<i>Nabız, tansiyon, ateş vb. değerler</i>	6
<i>EEG, Ultrason cihazları</i>	4
<i>Narkoz hesaplanması</i>	4
<i>Damar yapısındaki fraktal geometri</i>	1

- K21: Ameliyatların başarılı olmalarında olasılık hesabı yapılır.
- K4: EEG cihazlarında fourier teoremi, damar yapısının anlaşılmasında fraktal geometri

Tablo 4. Eczacılık ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>İlaç yapımı</i>	30
<i>İlaç kullanımı</i>	12
<i>Eczane kayıtları</i>	5
<i>Reçete yazımı</i>	1

- K7: Bir eczaneye gelen hasta sayısının bulunması ya da günlük kayıt tutulması için matematikten yararlanır. Aynı zamanda ilaç verirken para alıp para üstü vermede matematik kullanılır.
- K8: İlaç üretiminde gerekli madde miktarı için, ilaç kullanımında alınması gereken miktar, alınması gereken saat aralığı, ürün fiyatı

Tablo 5. Fizik ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Fizik problemleri</i>	27
<i>Yol-hız zaman problemleri</i>	12
<i>Hareket yasaları</i>	6
<i>Optik</i>	2
<i>Astronomi</i>	2
<i>Nükleer santraller kurulması</i>	1
<i>Teoremleri ispatlarken</i>	1

- K6: Gök cisimleri ve evrendeki her şey hareket halinde ve belli bir düzen içindedir. Bir arabanın hareketi, dünyanın dönmesi veya bir elmanın yere düşmesi matematiğin varlığının bir kanıtıdır.

Tablo 6. Kimya ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Deneylerde</i>	21
<i>Denklemlerde</i>	14
<i>Bileşiklerin oluşumu (H₂O, HO vb.)</i>	9
<i>Madde sentezi ve analizi</i>	4

- K16: Deneyleerde ölçü ve terazi kullanılır.
- K13: Bir parfüm üretilirken hangi kimyasal maddenin kullanılacağı oranla ölçülür.

Tablo 7. Mühendislik ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Hesaplamalarda</i>	18
<i>İnşaatlarda</i>	14
<i>Makinaların çalışması (tasarımları)</i>	9
<i>Elektrik müh.de</i>	5
<i>Bilgisayar programlaması</i>	5
<i>Proje çizimi</i>	5
<i>Teknik resim çizimleri</i>	1

- K26: Bilgisayar kodların yazılması, makinaların programlanması

Tablo 8. Mimarlık ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Çizim yaparken</i>	29
<i>Bina tasarımı</i>	18
<i>Tarihi eserlerin oluşumu</i>	1
<i>Köprü yapımı</i>	1
<i>Barajlarda</i>	1

- K4: Yapıtın kullanılışlığını, dayanıklılığını artırmak için her şeyin belli bir ölçü ve matematiksel hesaplarla yapılması gereklidir.
- K11: Binaları yapmak, Mimar Sinan'ın camilerde Helis eğrisini ve o dönemlerde bilinmeyen denklemleri kullanması.

Tablo 9. Resim ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Portre çiziminde altın oran</i>	21
<i>Çizilen nesne boyutları</i>	11
<i>Perspektif</i>	6
<i>Renk oluşturmada</i>	2
<i>Kağıt ebatları</i>	2

- K12: Şekillerin oranları önemlidir. Örneğin Leonardo Da Vinci Mona Lisa tablosunda altın oran kullanarak ciddi matematik yapar. Perspektif kullanılır.
- K13: Bir renk oluşturmada hangi renkten ne oranda kullanılacak bu matematikle olur.

Tablo 10. Sanat ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Sanat eserleri oluşturmada</i>	13
<i>Göze hitap eden sanatsal eserler</i>	12
<i>Heykeltçilik</i>	10
<i>Sanat dallarında sayılar</i>	2
<i>İşlemlerde örüntü ve düzen</i>	1

- K5: Bütün sanat dallarında matematikten yararlanır.
- K29: İnsan heykellerinde her organ birbiriyle orantılıdır.

Tablo 11. Ekonomi ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Finansal değerler (kur iniş çıkışları)</i>	21
<i>Enflasyon hesapları</i>	10
<i>Borsa-hisse takibi</i>	7
<i>Faiz oranları</i>	7
<i>Kar-zarar hesapları</i>	4
<i>Bankacılık</i>	2
<i>Grafikler, istatistikler</i>	1

- K23: Ekonomi kıtlık anında nasıl yaşanabileceğini ve en iyi nasıl hayatta kalınabileceği konusunda sosyal hayatta önemli bir yere sahiptir. Matematik olmadan ekonomik işlemlerle uğraşmak imkansızdır.
- K37: Borsada kur-faiz oranları, kredi alınca kaç vadeli olacağını hesaplarız

Tablo 12. Alışveriş ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Para ödemede (para üstü, kasalarda)</i>	33
<i>Alınacak miktarı belirlemede</i>	8
<i>İndirim (zam) hesabında</i>	8
<i>Pazarlıkta</i>	1

- K24: Alacağımız ürünlerin kilosunu hesaplarken, kilosuna göre fiyatını hesaplarken ve toplam ne kadar ödeyeceğimizi hesaplarken
- K11: Para vermeden alışveriş olmaz. Para da matematiktir. Ayrıca pazarlık da matematik gerektirir.

Tablo 13. Müzik ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Nota hareketleri (vuruş, ölçü)</i>	26
<i>Ritim hesabı (9/8lik vb.)</i>	10

<i>Müzik aleti yapımında</i>	2
<i>Akustik</i>	1
<i>Müzik dinleme</i>	1

- K3: Notaların hareketleri, mesela bir-bir buçuk vuruş derken
- K7: Müzik dinleyerek matematik testi çözen çocukların daha başarılı olması

Tablo 14. Edebiyat ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Hece ölçüleri</i>	22
<i>Redif, kafiye belirlerken</i>	13
<i>Aruz ölçülerinde</i>	8
<i>Şiirlerde kullanılan dize sayıları</i>	7
<i>Simetrik matris şeklinde şiir</i>	4

- K37: Bazı şiirlerde her mısranın hece sayısı eşittir; mesela «İstiklal Marşı»
- K23: Şiirde kafiye yaparken matematiksel işlemden yararlanır. Transpozese kendine eşit matrise örnek şiir de mevcuttur.

Tablo 15. Alan ölçüleri ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Bir mekanın alanı</i>	24
<i>Arazi, tarla gibi yerler</i>	9
<i>Bir alanı kaplamak için</i>	6
<i>Mimarlıkta</i>	3
<i>Kumaştan kesmek için</i>	1

- K25: Verilen bir arsanın alanını hesaplayabilme, ne kadar ekim dikim yapılır, bunları bulabilme

Tablo 16. Uzunluk ölçüleri ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Günlük hayatta kullanılan eşyalar</i>	25
<i>Bir insanın boyu</i>	10
<i>Giyim sektörü</i>	8
<i>Yol hesapları</i>	4
<i>Cisim boylarını karşılaştırma</i>	2

- K23: Yol mesafeölçümü, çekilecek tel kablo boyu ölçümü. Alınacak ayakkabı numarası ayak boyu ve enine göre belirlenir. Bu ölçümlerde matematiksel birimler vardır.
- K2: Geometrik cisimlerin boyunu ölçmede. Örneğin günlük hayatta yatağın boyunu ölçeriz.

Tablo 17. Hacim ölçüleri ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Su depoları, havuzlar vb. ölçümde</i>	11
<i>Bir yerin hacminin hesabı</i>	10
<i>Katı cisimler</i>	7
<i>Şişenin kavanozun hacmi</i>	6
<i>Yemek yapımında</i>	4
<i>Fizik-kimya deneyleri</i>	2

- K4: İçecek firmalarının üreteceği şişenin hacmine karar vermede hacim ölçülerinden yararlanır.
- K9: Bir silindirik şeklindeki ya da başka biçimlerdeki su deposu içindeki su miktarını belirtme

Tablo 18. Sıvı ölçüleri ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Sıvıların miktarını belirtme</i>	17
<i>Ölçü kapları</i>	7
<i>Süt, su vb. alımlarda</i>	6
<i>Günlük hayatta kullanılan eşyalar</i>	4
<i>Yemek yapımında</i>	2

- K18: Yemek yaparken sıvı ölçüleriyle yağ kullanılır.
- K9: Mesela 500 ml lik pet şişeler, 200 ml lik süt kutuları

Tablo 18. Zaman ölçüleri ve günlük yaşam ilişkisine verilen örnekler ve dağılımı

<i>Verilen Örnekler</i>	<i>f</i>
<i>Saat, dakika,sn. hesabı</i>	22
<i>Gün ay yıl hesapları</i>	8
<i>Saati söylerken</i>	6
<i>Saat çeşitleri (kum, su, vb.)</i>	3
<i>Ulaşım araçlarında</i>	1

- K13: Evden çıkıp da işe yetişmek istediğimizde zaman ölçülerini kullanırız. Uyanmak için alarm kullanırız.
- K23: Futbol basketbol müsabakalarının ölçümünde, sınavların soru sayısına göre verilecek sürenin ölçümünde zaman ölçümü yapılır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmaya katılan öğretmen adaylarının sorulan soruda yer alan “biyoloji, tıp, eczacılık, fizik, kimya, mühendislik, mimarlık, resim, sanat, ekonomi, alışveriş, ticaret, müzik, edebiyat, alan ölçüleri, uzunluk ölçüleri, hacim ölçüleri, sıvı ölçüleri, zaman ölçüleri” alanları dışında farklı alanlar yazmalarına ilişkin bulguların oldukça az sayıda olduğu görülmektedir.

Astronomi, moda-giyim, spor, doğa, coğrafya, meteoroloji, oyun, borsa, gıda, heykel, şifreleme, bilgisayar, teknoloji, psikoloji, tarih gibi farklı alanları yazanların sayısının az denecek sayıda olduğu söylenebilir. Bununla birlikte, soruda yer alan alanlara ilişkin verilen örnekler ve dağılımları incelendiğinde örneklerin pek çoğunda benzer örnek veren kişi sayılarının 1-4 kişi ile sınırlı kaldığı görülmektedir. Buna göre araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının günlük yaşamda matematiğin kullanıldığı alanlara ilişkin bilgilerinin sınırlı kaldığı söylenebilir. Karakoç ve Alacacı (2012) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin matematik ve gerçek yaşam arasındaki ilişkileri kurma açısından yetersiz oldukları tespit edilmiştir. Bu yetersizliklerin giderilebilmesinin bir yolunun hizmet içi ve hizmet öncesi dönemlerde öğretmen ve öğretmen adaylarına matematiği farklı günlük yaşam durumlarında tanımaları ve kullanmalarının gerekliliği, matematik ve gerçek yaşam arasındaki ilişkileri nasıl ortaya çıkarabilecekleri konularında eğitimlerin verilmesi olduğu yönünde görüş bildirilmiştir (Akkuş, 2008; Karakoç ve Alacacı, 2012; Özturan Sağırlı ve arkadaşları, 2016).

Matematiğin günlük yaşayıştaki problemlerin çözülmesinde önemli bir araç olduğu göz önüne alındığında, matematik derslerindeki etkinliklerin planlanmasında matematiğin kendi yapısı yanında diğer derslerdeki konularla da ilgisinin kurulması gereklidir (Baykul, 1998). Bu bağlamda, bilmenin ve uygulamanın okulda yakınlaşması okul içi ve okul dışı matematiğin yakınlaşması ile mümkün olabilir. Öğrenciler okul dışında elde ettikleri bilgileri biçimselleştirilebilmek için okul matematiğine ihtiyaç duymaktadır. Okul matematiğini anlayarak gerçek hayatla arasında bağlantı kurulabilmesi için ise rehber ihtiyacı vardır ki bu rehber, öğretmenlerdir (Çontay ve İymen, 2011). O halde gerek öğretmenler gerekse öğretmen adaylarının okuldaki dersler ile okul dışı matematik uygulamalarında matematiğin ilişkilendirilmesi için cesaretlendirilmesi gerekmektedir.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında şu öneriler getirilmiştir:

- Öğretmen adaylarının matematik ve günlük yaşam bilgileri cinsiyet açısından ele alınarak nitel bir yaklaşımla derinlemesine incelenebilir.
- Bu araştırma, farklı değişkenler de göz önüne alınarak nicel olarak yapılandırılabilir.
- Öğretmen adaylarının eğitimi sürecinde günlük yaşam dikkate alınacak çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkuş, O. (2008). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiği günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-12.
- Altun, M. 2005. İlköğretimde Matematik Öğretimi. Bursa. Aktüel Alfa Bas. Yayın.
- Arseven, A. D. (1993). Alan Araştırma Yöntemi, Gül Yayınevi, Ankara.
- Aydın, A. (2008). Eğitim Psikolojisi (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (1998). İlköğretim Birinci Kademe Matematik Öğretimi. Ankara: MEB Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Çontay, E. G., İymen, E. (2011). İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okul matematiğini günlük hayata uygulama becerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30(30), 63-77.
- Göker, L. (1997). Matematik Tarihi ve Türk-İslam Matematikçilerinin Yeri (1.Baskı). İstanbul: MEB Yayınları.

- Hacısalıhoğlu H.H., Mirasyedioğlu, Ő. ve Akpınar, A. (2004). İlköğretim 6-8 matematik öğretimi. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Karakoç, G. ve Alacacı, C. (2012). *Lise matematik derslerinde gerçek hayat bağlantılarının kullanımı konusunda uzman görüşleri*. Sözel Bildiri, X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Niğe.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Teknikleri, 4. Baskı, Senem Matbaacılık ,Ankara.
- Özturan Sağırlı, M.; Baş, F.; Çakmak, Z. ve Okur, M. (2016). "Gerçek Yaşam İçerikli Öğretim Uygulamalarının İlköğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Matematiği Günlük Yaşamla İliŐkilendirebilme Düzeylerine Etkisi.", *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt.13, ss.164-193.
- Punch, K.F. (2005). Sosyal Araştırmalara Giriş: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Terzioğlu, T. (2000). (Beş Altın Kural Kitabının SunuŐ Yazısı), Castı John L., Beş Altın Kural-20.Yüzyıl Matematik Teorisi ve Kuramları (Çeviri:Nermin Arık). İstanbul Sabancı Üniversitesi Yayınevi.
- Tuncer, T. (1995). Matematik Sözlüğü. İstanbul: İ.Ü. Fen Fakültesi Döner Sermaye İŐletmesi, Prof.Dr. Nazım Terzioğlu Basım Atölyesi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (5. Baskı.). Ankara: Seçkin Yayınları.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.475921

ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ VE MATEMATİK OKURYAZARLIKLARINA İLİŞKİN BİR ARAŞTIRMA

Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN¹
Dr.Öğr.Üyesi Çiğdem ARSLAN²
Dr.Öğr.Üyesi Güneş YAVUZ³

Özet

Günümüz bilgi çağında karşılaştıkları sorunlar için çözüm yolları üretebilen ve sorunları çözüme ulaştırabilen bilgi okuryazarı bireyler ülkeler için büyük önem taşımaktadır. Bu süreçte öğretmenlere büyük görev düşmektedir. Bu bağlamda araştırma, öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin ilişkisini incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma İstanbul ilindeki bir üniversitenin formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda gerekli olan verileri sağlamak için demografik özellikleri içeren anket formu, "Problem Çözme Envanteri" ve "Matematik Okuryazarlığı Öz yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 22 İstatistik Programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda çalışma grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri düzeylerinin yüksek seviyede, matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri orta seviyede olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri puan ortalamaları ve matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri puan ortalamaları arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayı, problem çözme, matematik okuryazarlığı, öz yeterlik.

A STUDY ON PROBLEM SOLVING SKILLS AND MATHEMATICAL LITERACY OF TEACHER CANDIDATES

Abstract

In today's information era, information literacy that can produce solutions for the problems they encounter and solve the problems is of great importance for the literate countries. Teachers have a great responsibility in this process. In this context, the research was conducted to investigate the relationship between problem-solving skills and mathematics literacy self-efficacy of prospective teachers. The research was conducted with prospective teachers who are taking pedagogy education in a university in Istanbul. Questionnaire form with demographic characteristics, "Problem Solving Inventory" and "Mathematical Literacy Self-efficacy Scale" were used in order to provide the necessary data in line with the aim of the research. For statistical analysis of data analysis, SPSS 22 Statistics Program was used. As a result of the research, it is seen that the prospective teachers in the study group have high level of problem solving skills and middle level mathematics literacy self - efficacy. Problem-solving skills have been found to be a positive moderate relationship between average scores of points and mathematics literacy self-efficacy scores.

Keywords: Prospective teacher, problem solving, mathematical literacy self- efficacy.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, cagirgan@istanbul.edu.tr
ORCID ID: 0000-0002-8212-4968.

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, arslanc@istanbul.edu.tr, adresi, ORCID ID: 0000-0001-7354-8155.

³ İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, gyavuz@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-0450-5332.

GİRİŞ

Günümüz bilgi çağında bilgiyi hazır kullanan bireyler yerine bilgiye ulaşan nitelikli bireylerin yetişmesi eğitimin temel taşı olarak ön plana çıkmaktadır. Bununla birlikte, karşılaştıkları sorunlar için çözüm yolları üretebilen ve sorunları çözüme ulaştırabilen bilgi okuryazarı bireyler de ülkeler için büyük önem taşımaktadır. Bilgiyi etkili olarak kullanabilen bireylerin ise, düşünme becerilerinin ve problem çözme yetenekleri gelişmiş olduğu görülmektedir.

Problem; temelde bireyin bir hedefe ulaşmada bir engellenmeyle karşılaştığı bir çatışma durumu olup problem çözme de engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Morgan, 1999). Problem aynı zamanda giderilmek istenen bir güçlük olarak da tanımlanabilir (Van De Walle, 1980). Kısacası birçok kaynaktan tanımladığı üzere bireyin karşısına çıkan ve hemen sonucu kestiremediği, ne yapacağını düşünemediği zorluklar olarak tanımlanan problemler, hayatın her alanında bireyin karşısına çıkar. Problemin olmadığı yerde ilerleme ile gelişme mümkün olmamaktadır. (Yavuz, 2006).

Problem çözme becerileri gelişmiş olan bireyler, karmaşık problemleri analiz edebilen yaşam boyu öğrenen bireylerdir (Koray ve diğerleri, 2008). Matematik okuryazarlığı, bireyin bir ifadeyi matematiksel ifadeye dönüştürebilme, matematiksel düşünebilme, matematiksel dili kullanabilme, problem çözebilme, bilimsel ve güncel olaylardaki matematiksel ilişkileri görebilme ve kullanabilme becerisi kazanmış olması, matematik okuryazarlığının bir göstergesidir (Tekin ve Tekin, 2004). Yüksek matematik okuryazarlığına sahip bireylerin daima yüksek öz yeterlik algılarına sahip olduğu bilinmektedir (Schulz, 2005). O halde matematik okuryazarlığı öz yeterlik algısına sahip bireylerin; McCrone ve Dossey (2007) tarafından da ifade edildiği gibi matematiğin dünyada ve günlük hayattaki rolünü anlayabildiği, günlük hayatta karşılaşılan sorunların çözümünde matematiği kullanabildikleri söylenebilir.

Bu bilgiler doğrultusunda matematik öz yeterlik inancı ile problem çözenin birbiriyle ilişkili olduğu açık görülmektedir. Çünkü matematiksel okuryazar olan bireyler, verilen problemi anlamada beceri sahibi olup, sonuca götürecek çeşitli çözüm yolları üretir ve bu sonuçların uygunluğunu etkili bir şekilde değerlendirebilirler (Kurtoğlu Çolak, 2006). Buna göre de matematik okuryazarlık öz yeterlik inancı yüksek olan bireylerin problem çözme becerileri arasında ilişki olduğu görülmektedir.

Problem çözme yeteneği insan neslinin varlığını sürdürebilmesinde gerekli olup, bireyleri matematik okuryazarı olarak yetiştirmek bir hedef ve bu hedefe yönelik çalışmalarını düzenlemek için de matematik okuryazarlık düzeylerini belirlemek bir ihtiyaç olarak ön plana çıkmaktadır (Altun ve Bozkurt, 2017). Bu bağlamda, bireylerin gerek matematik okuryazarı olması, gerekse problem çözebilmesine yönelik becerilerinin gelişmesinde öğretmenlere büyük görevlerin düştüğü bir gerçektir. Dolayısıyla geleceğin öğretmeni olan şimdiki öğretmen adaylarıyla yapılacak çalışmalara ihtiyaç vardır. Bu bilgiler ışığında öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ile matematik okuryazarlığı öz-yeterliklerinin ilişkisini incelemek gereklidir.

Araştırmanın Problemi

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri (PÇB) ve matematik okuryazarlığı öz yeterlikleri (MOÖY) ilişkisini bazı değişkenler açısından incelemektir.

Alt Problemler

- Öğretmen adaylarının PÇB ve MOÖY ne düzeydedir?
- Öğretmen adaylarının PÇB ve MOÖY;
 - 1- Cinsiyete göre,

2-Eğitimini tamamladıktan sonra hangi sektörde çalışmayı planladıklarına göre değişmekte midir?

- Öğretmen adaylarının PÇB puan ortalamaları ile MOÖY puan ortalamaları arasındaki bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, tarama (betimsel-survey) modeli niteliğindedir. Betimsel çalışmalar genelde verilen bir durumu aydınlatmak ve değerlendirmeler yaparak olaylar arasında ilişkileri ortaya çıkarmak için uygulanır (Karasar, 2004). Bu bağlamda ilişkisel tarama modellerinden korelasyon araştırması yapılmıştır. Korelasyonel değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılmasında ve ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde sağlayan önemli araştırmalardır. (Büyüköztürk, 2016).

Çalışma grubu

Araştırma İstanbul ilindeki bir üniversitenin formasyon eğitimi alan 73 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubuna ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubu

Cinsiyet	N	%
Kadın	50	68,5
Erkek	23	31,5
Toplam	73	100,0

Veri Toplama ve Veri Analizi

Araştırmanın veriler için demografik özellikleri içeren anket formu, Özgen ve Bindak (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlilik Ölçeği” ve Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen ve Türkçe’ye uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından gerçekleştirilen “Problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Verilerin analizindeki istatistik işlemler için SPSS 22 yararlanılmıştır. Veriler, bağımsız gruplar için t-testi, varyans analizi ve Scheffe testi ve korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.

“Matematik Okuryazarlığı Öz-yeterlilik Ölçeği”, 5’li likert tipli 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten elde edilecek yüksek puan öğretmen adaylarının MOÖY yüksek olması olarak kabul edilmiştir. Güvenirlik katsayısı $\alpha=0.92$ bulunmuştur. Verilerin normallik testine bakıldığında Skewness katsayısı=-0.30 ve Kurtosis katsayısı= 0.47 olup -1,5 ve 1.5 aralığından bulunmasından dolayı normal dağılım göstermektedir.

“Problem Çözme Envanteri” ise bireylerin günlük yaşantılarında karşılaştıkları problemlere nasıl tepki verdiklerini ölçmeyi hedefleyen bir araçtır. Olumlu ve olumsuz formüle edilen 6’lı likert tipi toplam 35 maddenin yer aldığı bir ölçektir. Ölçekten alınan toplam puanların yüksekliği, bireyin PÇB konusunda kendini yeterli olarak algıladığını gösterir. Çalışma da ölçek güvenirlik katsayısı $\alpha=0.88$ bulunmuştur. Verilerin normallik testine bakıldığında Skewness katsayısı= -0.57 ve Kurtosis katsayısı= -0.61 olup -1,5 ve 1.5 aralığından bulunmasından dolayı normal dağılım göstermektedir.

BULGULAR

Birinci alt problem “öğretmen adaylarının PÇB ve MOÖY ne düzeydedir?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap bulmak amacıyla problem çözme puan ortalamaları ve matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri puan ortalamaları alınarak Tablo 2 de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen Adaylarının PÇB ve MOÖY puan ortalamaları

	N	X	SS
Problem Çözme Envanteri	73	163.5	22.3
Matematik Okuryazarlık Özyeterliliği	73	90.3	16.8

Ölçeğinin ortalama puanı 122.5 olup, 35-100.2 arası zayıf, 100.2-144.8 arası orta, 144.8-210 arası yüksek seviyeyi olduğu belirtilmektedir. Tablo 2'ye bakıldığında öğretmen adaylarının PÇB ölçeğinden almış olduğu genel ortalama puanları 163.5 olup, PÇB düzeylerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Diğer tarafta öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlilik puan ortalamaları 90.3 bulunmuştur. Bu sonuca göre de öğretmen adayların matematik okuryazarlık öz yeterlilik puan ortalamaları 58.2-91.8 aralığında olup orta seviyede olduğu görülmektedir.

İkinci alt problem ise “Öğretmen adaylarının PÇB ve MOÖY cinsiyete göre değişmekte midir?” şeklindedir. Bu alt probleme yanıt bulabilmek üzere t-testi yapılarak sonuçlar Tablo 3 de verilmektedir.

Tablo 3: Öğretmen adaylarının PÇB ve MOÖY cinsiyete göre t-testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	t	p
Problem Çözme Becerisi	Kız	50	161.8	23.3	-	0.95 0.34
	Erkek	23	167.1	20.1		
Matematik Okuryazarlık Öz Yeterlik	Kız	50	90.2	16.5	-	0.93
	Erkek	23	90.5	17.9	0.08	

Tablo 3'e bakıldığında Öğretmen adaylarının PÇB ve MOÖY puan ortalamaları cinsiyetlerine göre birbirleriyle yakın değerler bulunduğu aralarında anlamlı bir istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Her iki ölçekte de $p > 0.05$ bulunmuştur.

Diğer bir alt problem ise Öğretmen adaylarının PÇB ve MOÖY puanları mezun olduktan sonra hangi sektör de çalışmayı planlama durumuna göre değişmekte midir, idi. Bu soruna yanıt bulmak amacıyla F-testi uygulayarak sonuçlar Tablo 4 de verilmektedir.

Tablo 4: Öğretmen adaylarının PÇB mezun olduktan sonra hangi sektör de çalışmayı planlama durumuna göre F-testi sonuçları

Mezun olduktan sonraki sektör	N	X	SS	F	p
Akademik Kariyer	29	172.2	18.7	4.7	0.01
Kamu Sektörü	30	155.1	23.2		
Özel Sektör	14	163.4	21.8		
Toplam	73	163.5	22.3		

Tablo 4 bakıldığında öğretmen adaylarının çalışacağı sektöre göre istatistiksel bir farklılık göstermektedir. ($p < 0.05$) Bu farklılığın hangi sektörlerden kaynaklandığını ortaya koymak amacıyla Scheffe testine bakılarak tablo 5 de gösterilmektedir.

Tablo 5: Scheffe Test

Sektor	Akademik Kariyer(1)	Kamu(2)	Özel(3)	Farkın Yönü
Akademik Kariyer(1)		Fark Anlamlı*	Fark Anlamsız	1>2
Kamu(2)	Fark Anlamlı*		Fark Anlamsız	2<1
Özel(3)	Fark Anlamsız	Fark Anlamsız		

İstatistiksel farklılığın nedenini ortaya koymak için yapılan scheffe testi sonuçlarına bakıldığında farklılığın akademik kariyer yapmayı düşünen öğretmen adaylarının PÇB puan ortalamalarının, kamuda görev yapmak isteyen öğretmen adayların PÇB puan ortalamalardan daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Öğretmen adaylarının MOÖY mezun olduktan sonra hangi sektör de çalışmayı planlama durumuna göre ortalamaları da Tablo 6 da verilmektedir.

Tablo 6: Öğretmen adaylarının MOÖY mezun olduktan sonra hangi sektör de çalışmayı planlama durumuna göre F-testi sonuçları

Mezun olduktan sonraki sektör	N	X	SS	F	p
Akademik Kariyer	29	91.6	19.7	1.62	0.20
Kamu Sektörü	30	86.5	14.9		
Özel Sektör	14	95.7	12.5		
Toplam	73	90.3	16.8		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmen adaylarının MOÖY mezun olduktan sonra hangi sektör de çalışmayı planlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0.05$).

Son alt problem ise öğretmen adaylarının PÇB puan ortalamaları ile MOÖY puan ortalamaları arasındaki bir ilişki var mıdır? Şeklinde idi. Bu ilişkiyi ortaya koymak amacıyla korelasyon katsayısına bakılarak sonuç Tablo 7 de gösterilmektedir.

Tablo 7: Öğretmen adaylarının PÇB puan ortalamaları ile MOÖY puan ortalamaları arasındaki ilişki

		Problem Çözme	Matematik Okuryazar Yeterlilik
Problem Çözme	Pearson	1	0.49
	Correlation (r)		
	P		0.00
	N	73	73
Matematik Okuryazar Yeterlilik	Pearson	0.49	1
	Correlation (r)		
	P	0.00	
	N	73	73

Tablo 7'ye bakıldığında öğretmen

adaylarının PÇB puan ortalamaları ile MOÖY puan ortalamaları arasında pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç öğretmen adaylarının PÇB puan ortalamaları yükseldikçe matematik okuryazarlığı öz yeterlilikleri puan ortalamalarının da yükseleceği yönündedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Araştırmanın ilk bulgusuna göre çalışma grubundaki öğretmen adaylarının problem çözme becerileri düzeylerinin yüksek seviyede, MOÖY orta seviyede olduğu görülmektedir. PÇB ilişkin bu bulguyu Katkat (2001), Yalçın, Tetik ve Açıkgöz (2010), Yavuz, Arslan ve Gülten (2010) tarafından yapılan çalışmalar da destekler niteliktedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin PÇB açısından kendilerini yeterli düzeyde algıladıkları söylenebilir. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen bulguların olumlu düzeyde olduğu düşünülmektedir (Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010). Bir diğer taraftan da öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalarda (Çağırğan Gülten vd. 2012, Zehir ve Zehir, 2016, Önal vd. 2017, Yenilmez ve Ata, 2013) matematik okuryazarlık öz yeterlilikleri puanlarının genelde orta seviyede olduğu görülmektedir. Bu durumun öğretmen adaylarının kendi eğitim yaşantılarının bir sonucunun göstergesi olarak ortaya çıkmış olduğu düşünülebilir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri puan ortalamaları cinsiyetlerine göre birbirleriyle yakın değerler bulunduğu aralarında anlamlı bir istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Genç ve Kalafat (2007), Güngör (2013), Bağçeci ve Kinay (2013). Koç, Terzi ve Gül (2015), Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu (2009) tarafından yapılan araştırmalarda da problem çözme becerileri ile ilgili görüşlerin cinsiyet değişkeninden bağımsız olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Çağırğan Gülten (2013), Dinçer, Akarsu ve Yılmaz (2016), Yenilmez ve Turgut (2012), Altıntaş, Özdemir ve Kerpiç (2012), Akkaya ve Sezgin-Memnun (2012) tarafından yapılan araştırmalarda öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz yeterlik algısı puanlarının cinsiyete göre farklılık göstermediğini ortaya çıkaran araştırma bulguları bu araştırmayla örtüşmektedir. Cinsiyete ilişkin bulgular, bu araştırmanın çalışma grubundan kaynaklanıyor olabilir. Cinsiyetin problem çözme becerisine ve matematik okuryazarlık öz yeterlik algısına etkisini inceleyen derinlemesine yapılacak araştırmalar ile daha genel bir yargıya ulaşılmalarının mümkün olacağı söylenebilir.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerileri ve matematik okuryazarlığı öz-yeterlilikleri puanları mezun olduktan sonra hangi sektör de çalışmayı planlama durumuna göre

incelendiğinde, matematik okuryazarlığı öz-yeterlikleri mezun olduktan sonra hangi sektör de çalışmayı planlama durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Bununla birlikte, akademik kariyer yapmayı düşünen öğretmen adaylarının PÇB puan ortalamalarının, kamuda görev yapmak isteyen öğretmen adayların PÇB puan ortalamalardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Kendisini problem çözmeye yeterli olarak algılayanların, bireysel ilişkilerde daha olumlu ve daha girişken benlik algısına sahip olmalarının yanı sıra akademik yönden de daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993).

PÇB puan ortalamaları ile MOÖY puan ortalamaları arasındaki pozitif orta düzeyde bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Bağçeci ve Kinay (2013) de yaptıkları çalışma da Öğretmenin eğitim düzeyinin artmasıyla yeni beceriler kazanma veya var olan becerilerini geliştirme imkânını bulmaktadır. Böylelikle eğitim düzeyi daha yüksek öğretmenler problem çözme becerisi bakımından kendilerini daha olumlu algılayabilmektedir. Bu elde edilen bulgu sonucunda öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin artması kendilerine olan güvenleri yansırı matematik okuryazarlığı öz yeterliklerini de olumlu olarak etkilemektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim düzeylerinin artırılması için Lisansüstü eğitime teşvik edilmelidir. Bu çalışma sonucunda da problem çözme becerisine ve matematik okuryazarlık öz yeterlikleri farklı değişkenler açısından incelenerek, hangi değişkenlerin etkili olduğu belirlenebilir. Cinsiyetin problem çözme becerisine ve matematik okuryazarlık öz yeterlik algısına etkisini inceleyen meta analizi çalışmaları yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Akkaya, R. ve Sezgin-Memnun, D. (2012). Öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlığına ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 96-111.
- Altıntaş, E., Özdemir, A. Ş. ve Kerpiç, A. (2012). Öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik algılarının bölümlere göre karşılaştırılması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 26-34.
- Altun, M., ve Bozkurt, I. (2017). Matematik okuryazarlığı problemleri için yeni bir sınıflama önerisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 171-188.
- Bağçeci, B. ve Kinay, İ. (2013). Öğretmenlerin problem çözme becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 12(44), 335-347.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2016). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara. Pegem.
- Çağırğan-Gülten, D. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlık öz-yeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Online Journal Of Educational Sciences*, 5(2), 393-408.
- Dinçer, B., Akarsu, E. ve Yılmaz, S. (2016) İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlik Algıları ile Matematik Öğretimi Yeterlik İnanç Düzeylerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*. Vol 7. No:1, 207-228.
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22), 10-22.

- Güngör, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerisinin Sosyo Ekonomik Yapı, Aile Tipi Ve Aile Tutumları İle İlişkisinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 1071-1088.
- Heppner, P. P. ve Petersen, C. H. (1982), “The development and implications of a personal problem solving inventory”, *Journal of Counseling Psychology*, c.29, 66–75.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi (15. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Katkat, D. (2001), “Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Karşılaştırılması” *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Koç, B., Terzi, Y. ve Gül, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 4(1), 369-390.
- Koray, O., Presley, A., Koskal, M. S., & Ozdemir, M. (2008). Enhancing Problem Solving Skills of Pre-service Elementary School Teachers through Problem Based Learning. *Asia-Pacific Forum on Science and Teaching*, 9(2), 1-18.
- Kurtoğlu-Çolak, S. (2006). Materyal kullanımının ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki geometrik kavramlarla ilgili okuryazarlığına etkisi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McCrone, S. S. ve Dossey, J. A. (2007). Mathematical literacy - it's become fundamental. *Principal Leadership*, 7(5), 32-37.
- Morgan, C. T. (1999), *Psikolojiye Giriş*, (Çev. H. Arıcı ve Ark.), Ankara: Meteksan Yayınları.
- Önal, H., Yorulmaz, A. Gökbulut, Y. & Çilingir Altınar, E. (2017). The Relationship Between Pre-Service Class Teachers' Self-Efficacy in Mathematical Literacy and Their Attitudes towards Mathematics. *Journal of Education and Practice* www.iiste.org ISSN 2222-1735 (Paper) ISSN 2222-288X (Online) 8(26),170-179.
- Özgen, K. ve Bindak, R. (2008). Matematik okuryazarlığı öz-yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 16(2). 517-528.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N. ve Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI (II), 187-206.
- Schulz, W. (2005, April). Mathematics self-efficacy and student expectations: results from PISA 2003. *The annual meeting of the American Educational Research Association*, Montreal, Canada. Retrieved October 16, 2012, from MyPISA.
- Şahin N. H., Şahin N and Heppner P.(1993). Psychometric Properties of The Problem Solving Inventory in A Group of Turkish University Students, *Cognitive Therapy and Research*. 17 (3), 379-385.
- Tekin,B. ve Tekin,S. (2004). Matematik öğretmen adaylarının matematiksel okuryazarlık düzeyleri üzerine bir araştırma, MATDER, http://www.matder.org.tr/index.php?option=com_content&view=article&id=77:matematik-ogretmenadaylarinin-matematiksel-okuryazarlik-duzeyleri-uzerine-bir-arastirma-&catid=8:matematik-kosesimakaleleri&Itemid=172.
- Van De Walle J.A. (1980) *Elementary School Mathematics (Teaching Developmentally)*, New York & London:Longman.

- Yalçın, B., Tetik, S. ve Açıkgöz, A. (2010). Yükseköğretim Öğrencilerinin Problem Çözme Becerisi Algıları İle Kontrol Odağı Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 19-27.
- Yavuz, G. (2006). Dokuzuncu Sınıf Matematik Dersinde Problem Çözme Strateji Öğretiminin Duyuşsal Özellikler ve Erişmeye Etkisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- Yenilmez, K. ve Ata, A. (2013). Matematik Okuryazarlığı Dersinin Öğretmen Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterliliğine Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 6(2), 1803-1816.
- Yenilmez, K. ve Turgut, M. (2012). Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematik Okuryazarlığı Özyeterlilik Düzeyleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. 1(2), 253-258.
- Zehir, K. & Zehir, H. (2016). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlilik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 2(2), 104-117.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.475936

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ BAKIŞ AÇISIYLA İLKOKULLARDA YÜRÜTÜLEN MÜZİK DERSLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Doç. Dr. Şehriban KOCA¹

Özet

Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla ilkokullarda yürütülen müzik derslerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim yılı güz yarıyılında Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmada 20 öğretmen adayı ile görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde, adayların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sürecinde olmaları, uygulama okullarında gözlem yapmış olmaları ve müzik eğitimi dersini almış olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler görüşme tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından müzik etkinliklerine yer verilmeyle beraber öğretim programdaki kazanımların büyük bir bölümünün gerçekleşmediği; müzik derslerinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında sorunlar yaşandığı, ayrıca müzik derslerinde sınıf öğretmenlerinin müziksel donanım eksiklikleri, müzik dersi öğretim programını tam olarak tanınamaları sebepleriyle güçlükler yaşadığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, sınıf öğretmeni adayları, ilkokullarda temel müzik eğitimi.

EVALUATION OF MUSIC COURSES IN PRIMARY SCHOOLS WITH PERSPECTIVE OF CLASS TEACHER CANDIDATES

Abstract

In this research, it is aimed to evaluate the music lessons carried out in primary schools from the perspective of the teacher candidates. The study group of the study consisted of pre-service teachers in the fourth grade of the Faculty of Education of a public university located in the Mediterranean region in the 2017-2018 academic year fall semester. 20 prospective teachers were interviewed. In this research, criterion sampling was used from purposive sampling methods. In the selection of the prospective teachers, it was determined that the candidates were in the process of school experience and teaching, they made observations in practice schools and they had taken the music education course. The data obtained from the research were collected by using semi-structured interview form prepared by the researcher through semi-structured interviews from interview techniques. The data were analyzed by using descriptive analysis technique. As a result of the research, although primary school teachers gave music activities by the classroom teachers, the majority of the achievements in the curriculum were not realized; It was found that there were problems in the planning, implementation and evaluation aspects of the music lessons, and also the lack of musical equipment of the class teachers in the music courses, and the lack of recognition of the music course curriculum.

Keywords: Music lessons, primary school teachers, basic music education in primary schools.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Mersin Üniversitesi, Türkiye, sehriban.koca@mersin.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-2232-9651

GİRİŞ

“Sanat dallarından biri olan müzik, hayatın ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan hayatının her döneminde onun bilişsel, duyuşsal ve devinişsel gelişimine büyük katkı sağlayan önemli bir olgudur. Müziğin bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik işlevlerinin insan hayatındaki yeri ve öneminin yanı sıra hem bir eğitim aracı hem bir eğitim yöntemi hem de bir eğitim alanı hâline geldiği vurgulanmaktadır” (MEB,2018:12).

Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değişikliği oluşturma ve geliştirme süreci olarak (Uçan, 2005:14) tanımlanmaktadır. Müzik eğitiminin okullarda eğitim-öğretim programları içerisinde yer almasının birçok sebebi vardır. Müzik eğitiminin bireye kültürel ve sosyal boyutları yanında, müzikte hedeflenen davranış değişikliklerini kazandırması da büyük önem taşımaktadır” (Çevik, 1989:83). Müziğin eğitim aracı olma işlevi, esas olarak eğitim ve öğretimde müziğin gücünden, etkisinden ve katkısından yararlanma ve belirli sonuçlara ulaşmak için müziği kullanma ilkesine dayanır (Uçan, 2005:31). Karayağmurlar (1990)’a göre, sanat eğitimi diğer derslere yardımcı olmasa bile, kendiliğinden alan geçişleri nedeniyle diğer derslerin daha olumlu sonuçlar vermesi açısından önemlidir (Karayağmurlar, 1990:184). Önemli görülen Matematik, Türkçe gibi müfredatta yer alan derslerde bile sanat ve müzik eğitiminin öğrencilerin etkili öğrenmelerine katkı sağladığı ve öğrenmenin kalıcı olduğu belirtilmektedir (Manouchehri, 2017; Tan, 2006). Bu ve benzer görüşlere rağmen müzik eğitimi ile ilgili yapılan araştırmalar (Koca, 2016; Temmerman, 1997; Oreck, 2001), müzik dersinin diğer derslere göre az önemsendiği (Krehbiel,1990; Kocabaş ve Selçioğlu, 2006), ilkokullarda sınıf öğretmenlerinin müzik öğretiminde kendilerini yetersiz hissettikleri (Hallam et al., 2009; Hash, 2009; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; Jeanneret, 1997; Mills, 1989; Mills, 2005, Russell-Bowie, 2009) ve yetersiz işlendiği (Bresler, 1993) sonuçlarını ortaya koymuştur.

İlkokullardaki müzik derslerinde öğrencilerin müzik yeteneklerinin ortaya çıkarılması, doğru bir şekilde rehberlik edilmesi açısından sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları daha da önem kazanmaktadır. 2018 yılında güncellenen müzik dersi öğretim programı doğrultusunda temel müzik eğitiminde hedeflenen, öğrencilerin müzik zevki, sanat ve estetik algılarını geliştirmektir. Mevcut ilkokul müzik dersi öğretim programı incelendiğinde; programın öğrenme alanları, kazanımlar gibi boyutlardan oluştuğu görülmektedir. Bu nedenle araştırmada ilkokullarda önemli işlevleri olan müzik derslerinin sınıf öğretmeni adaylarının bakış açısıyla değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2011:107). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde, adayların okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması sürecinde olmaları, uygulama okullarında gözlem yapmış olmaları ve müzik eğitimi dersini almış olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

2.1. Katılımcılar

Araştırma 2017-2018 eğitim yılı güz yarısında Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören 20 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara ait bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Katılımcılara ait bilgiler

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kız	15	75.0
	Erkek	5	25.0
	Toplam	20	100.0
Mezun Olunan Lise Türü	Genel	10	50.0
	Meslek	1	5.0
	Anadolu	9	45.0
	Diğer	-	-
	Toplam	20	100.0
Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi Alma Durumu	İlkokul	7	35,0
	Ortaokul	4	20,0
	Lise	5	25,0
	İlkokul, Ortaokul, Lise	1	5,0
	İlkokul, Ortaokul	1	5,0
	Ortaokul, lise	1	5,0
	Hiç	1	5,0
	Toplam	20	100,0
Müzik Dersi Başarı Notu	51-70	15	75.0
	70-80	4	20.0
	81-100	1	5.0
	Toplam	20	100,0
Akademik Not Ortalaması	1.75-2.50	-	
	2.51-3.00	6	30.0
	3.01-4.00	14	70.0
	Toplam	20	100,0

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmadan elde edilen veriler görüşme tekniklerinden yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla, araştırmacı tarafından önceden hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Araştırma sonucu elde edilen veriler görüşme sürecinde kullanılan sorular dikkate alınarak düzenlenmiştir. Yapılan görüşmeler öğretmen adaylarından izin alınarak ses kayıt cihazına kayıt edilmiştir. Ses kayıt cihazına kaydedilen veriler daha sonra yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırmada güvenilirliği artırmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilmeye çalışılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarından görüşme sürecinde elde edilen ve betimsel olarak analiz edilen veriler sunulmuştur. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının düşüncelerine doğrudan alıntılarla yer verilmiştir.

3.1. İlkokullarda Müzik Derslerinin Sınıf Öğretmenleri Tarafından Yürütülme Durumları:

KÖ “Müzik dersleri genel olarak işlenmemekte. O dersin yerine Matematik gibi dersler işlenmektedir. Müzik dersi bir şarkı öğretiminden ibaret kalmaktadır.”

KÖ “Müzik etkinliklerinden kasıt çocuklara şarkı öğretip sözlerini öğretip tekrar ettirmekse yapılıyor ama farklı ne bileyim kazanımlara yönelik etkinlikler olsun herhangi bir etkinlik yapıldığını görmedim.”

KÖ “Müzik dersleri yeterince işlenmiyor, çünkü önemsenmiyor. Müzik etkinliklerinin sadece şarkı öğretmekten ibaret olduğu düşünülüyor.”

3.2. Öğretmen Adaylarının Müzik Derslerinin Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesine İlişkin Düşünceleri:

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, müzik derslerinin genel olarak planlanmadığı, bu planlama içerisinde ise en çok çocuklara bildikleri şarkıların söylettirildiğini, etkinlik sonunda ise değerlendirmenin yapılmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının müzik derslerinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili düşünceleri doğrudan alıntılarla aşağıda yer almaktadır:

KÖ “Müzik dersi için önceden bir planlama yapıldığını düşünmüyorum. Önemsiz bir dersmiş gibi algılanıyor daha çok.”

KÖ “Müzik dersi yapılırsa bile herhangi bir planı yok çünkü çocuklara hep bildikleri şarkılar söylettiriliyor”

KÖ “Müzik dersi ile ilgili planlar yok. Uygulamalar yeterli düzeyde değil. Değerlendirme amaçlı çalışmalar yapılmıyor.”

EÖ “Müzik dersi işlenmiyor”.

3.3. Müzik Derslerinde Yapılan Etkinlikler:

EÖ “Sesi güzel olan öğrencilere şarkı söylettiriliyor.”

KÖ “Yeterince müzik etkinliklerine yer verildiğini düşünmüyorum, öğretmenin bu konuda yeterli bilgiye sahip olmadığı ve bir enstrüman çalamadığından kaynaklanabilir sadece bir şarkı öğretimi...”

3.4. Sınıf Öğretmenlerinin Müzik Derslerini Gerçekleştirirken Karşılaştıkları Güçlükler:

EÖ “Dersi işlemedikleri için pek bir zorlukla karşılaşmıyorlar.”

KÖ “Öğretmenler müzik öğretimi verebilecek yeterlilikte değiller.”

KÖ “... öğretmenlerde bu konuda bence yetersizler yani temel de yetersizler çeşitli yöntem ve teknikler var mesela müzik öğretiminde onları bilmiyorlar o yüzden bence temel de bu yetersizlik olduğu için...”

3.5. Öğretmen Adaylarının İlkokullarda Yürütülmekte Olan Müzik Derslerinin Etkili Gerçekleşmesi Konusundaki Görüşleri:

Araştırmaya katılan öğretmen adayları müzik derslerinin etkili gerçekleşmesi ile ilgili öncelikle öğretmenlerin müziksel olarak gelişmeleri, enstrüman çalarak öğrencilere örnek olmaları (f=12) gerektiğini, ayrıca okullardaki imkanların iyileştirilerek artırılması gerektiğini (f=8) ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerine doğrudan alıntılarla aşağıda yer verilmiştir:

KÖ “...Bence bir öğretmenin enstrüman çalması çok önemli. Öyle olsaydı daha verimli olabilirdi.”

KÖ “Sınıf öğretmenlerinin enstrüman bilme durumu genel olarak flütten ibarettir. Bazıları flüt bile çalamamaktadır.”

KÖ “Öğrencilere müziği sevdirmeliyiz.”

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma sonucunda,

- İlkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından müzik etkinliklerine yer verilmekle beraber öğretim programdaki kazanımların büyük bir bölümünün gerçekleşmediği;
- Müzik derslerinin planlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarında sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Şüphesiz belirlenen hedefler doğrultusunda müzik derslerinin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için iyi bir planlama ve uygulama yapılması gerekmektedir.Yıldız (2006) ve Küçüköncü (2000) de sınıf öğretmenlerinin müzik öğretimini planlama, uygulama ve değerlendirmede yetkin olmaları gerektiğini belirtmişlerdir.
- Müzik derslerinde sınıf öğretmenlerinin müziksel donanım eksiklikleri, müzik dersi öğretim programını tam olarak tanımamaları sebepleriyle güçlükler yaşadığı saptanmıştır. Müzik eğitiminin amaçlarına ulaşması için kaliteli bir eğitimin tasarlanması ve uygulanması gerekmektedir. Bu noktada sınıf öğretmenlerinin sorumlulukları artmaktadır. Benzer sonuçlara farklı araştırmalarda da rastlanmaktadır. Göğüş'ün (2008:376) yapmış olduğu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri de genellikle yeterli birikime sahip olmadıklarından dolayı ilkokullardaki müzik derslerinin verimli bir şekilde yürütülemediğini ifade ederken; Kocabaş ve Selçioğlu (2006) ise ilkokullarda müzik eğitiminin hak ettiği önemi görmediği ve çocuklarımızın etkili eğitim ve sanat alanından yoksun bırakıldığını belirtmişlerdir. Hacıömeroğlu ve Şahin (2011) sınıf öğretmeni adaylarının uygulama okullarındaki sınıf öğretmenlerinin özel alan yeterliğine ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan araştırmada da benzer sonuçlara ulaşılarak sınıf öğretmenlerini “sanat ve estetik” yeterlikler açısından yeterli görülmemiştir. İlgili ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde benzer sonuçlara (Abril ve Gault, 2005; Barr, 2006; Bresler, 1993; Çilingir ve Şentürk, 2012) rastlanmaktadır.

Öneriler:

1. Müziğin bireyin gelişimine sağladığı çok yönlü katkılardan dolayı eğitim-öğretim programlarının ayrılmaz bir parçası olarak diğer alanlarla bir bütünlük içinde aynı önemde yer alması gerektiği (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009: 6) düşünülmektedir.
2. Benzer araştırmaların farklı illerde de yürütülmesiyle ilkokullarda yürütülen müzik derslerinin değerlendirilmesi sonucu eksikliklerin belirlenerek sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda Milli Eğitimle işbirliği sağlanarak hizmet içi kurs ve seminerlerin düzenlenmesi ve daha nitelikli müzik eğitiminin sağlanması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- ABRIL, C. R., VE GAULT, B. M. (2005). ELEMENTARY EDUCATORS' PERCEPTIONS OF ELEMENTARY GENERAL MUSIC INSTRUCTIONAL GOALS. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 164, 61–69. Retrieved from www.jstor.org/stable/40319260
- BARR, S. R. (2006). HOW ELEMENTARY ARTS SPECIALISTS COLLABORATE WITH CLASSROOM TEACHERS IN INTERDISCIPLINARY INSTRUCTION TO MEET BOTH NATIONAL FINE ARTS AND ACADEMIC STANDARDS (Unpublished doctoral dissertation). George Mason University, Fairfax, VA. Available from ProQuest Dissertations and Theses.
- BRESLER, L. (1993). MUSIC IN A DOUBLE-BIND: INSTRUCTION BY NON-SPECIALISTS IN ELEMENTARY SCHOOLS. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 1-13.

- ÇEVİK, S. (1989). ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA MÜZİK ÖĞRETİMİ VE SORUNLARI. Müzik Eğitiminde Başlıca Sorunlar Paneli, Ankara: Türk Eğitim Derneği (T.E.D.) Yayınları, s.83.
- ÇİLİNGİR, V. VE ŞENTÜRK,N.(2012). İLKÖĞRETİM 1., 2. VE 3. SINIF ÖĞRETMENLERİNİN İLKÖĞRETİM MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI KAZANIMLARINI GERÇEKLEŞTİREBİLMELERİ KONUSUNDA KENDİ YETERLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (AYDIN İLİ ÖRNEĞİ). Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3 (2), 1-20.
- GÖĞÜŞ, G. (2008). İLKÖĞRETİM 1. KADEME MÜZİK EĞİTİMİNDE ÖĞRETMENİN ETKİNLİĞİ. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(2), 369-382.
- HACIÖMEROĞLU, G., ve ŞAHİN, Ç. (2011). SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ UYGULAMA ÖĞRETMENLERİ HAKKINDAKİ ÖZEL ALAN YETERLİKLERİ ALGISI. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 473-486.
- HALLAM, S., BURNARD, P., ROBERTSON, A., SALEH, C., DAVIES, V., ROGERS, L., ve KOKATASKI, D. (2009). TRAINEE PRIMARY-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR EFFECTIVENESS IN TEACHING MUSIC. Music Education Research, 11(2), 221-240.
- HASH, P.M. (2009). PRESERVICE CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MUSIC IN THE ELEMENTARY CLASSROOM. Journal of Music Teacher Education, 20(10), 1-19.
- HENNESSY, S. (2000). OVERCOMING THE RED-FEELING: THE DEVELOPMENT OF CONFIDENCE TO TEACH MUSIC IN PRIMARY SCHOOL AMONGST STUDENT TEACHERS. British Journal of Music Education, 17(2), 183-96.
- HOLDEN, H. ve BUTTON, S. (2006). THE TEACHING OF MUSIC IN THE PRIMARY SCHOOL BY THE NON MUSIC SPECIALIST. British Journal of Music Education, 23(1), 23-38.
- JEANNERET, N.C .(1997). DEVELOPING PRESERVICE PRIMARY TEACHERS' CONFIDENCE TO TEACH MUSIC. Bulletin of the Council for Research in Music Education, 133, 37-44.
- KARAYAĞMURLAR, B. (1990). SANATTA YARATICILIK VE EĞİTİM. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.İzmir:D.E.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KOCA, Ş. (2016). THE COMPETENCY OF PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' REGARDING THE LEARNING-TEACHING PROCESS IN A MUSIC COURSE: IMPLEMENTATION FROM A TURKISH UNIVERSITY". Journal of Education and Practice,7 (33),143-155.
- KOCABAŞ, A. VE SELÇİOĞLU, E. (2006). İLKÖĞRETİM OKULLARI 4. VE 5. SINIFLARINDA MÜZİK DERSİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ VE ÖĞRENCİLERİN BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (19), 56-66.
- KREHBIEL, H. J. (1990). ILLINOIS FINE ARTS: ELEMENTARY CLASSROOM TEACHERS' PERCEPTIONS OF MUSIC INSTRUCTION. Dissertation Abstracts International, 5(03), 778.
- KÜÇÜKÖNCÜ, Y. (2000). SINIF ÖĞRETMENLİĞİNDE MÜZİK EĞİTİMİ. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (7), 8-12.
- MANOUCHEHRI, E. (2017). MUSIC AS A CROSS-CURRICULAR TEACHING DEVICE IN ELEMENTARY SCHOOL. Canadian Music Educator/Musicien Educateur Au Canada, 58(2), 25-29.
- M.E.B. (2018). MÜZİK DERSİ (9, 10, 11 VE 12. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- M.E.B. (2009). ORTA ÖĞRETİM MÜZİK DERSİ (9, 10, 11 VE 12. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.

- MILLS, J. (1989).THE GENERALIST PRIMARY TEACHER OF MUSIC: A PROBLEM OF CONFIDENCE. British Journal of Music Education, 6(2), 125-138.
- MILLS, J. (2005). MUSIC IN THE PRIMARY SCHOOL - Third Edition. Oxford: Oxford University Press.
- ORECK, B.A. (2001). THE ARTS IN TEACHING: AN INVESTIGATION OF FACTORS INFLUENCING TEACHERS' USE OF THE ARTS IN THE CLASSROOM. (Doctoral dissertation, University of Connecticut, Storrs, 2001).
- RUSSELL-BOWIE, D. (2009). 'WHAT ME? TEACH MUSIC TO MY PRIMARY CLASS?' CHALLENGES TO TEACHING MUSIC IN PRIMARY SCHOOLS IN FIVE COUNTRIES. Music Education Research, 11(1), 23-36.
- TEMMERMAN, N. (1997) . AN INVESTIGATION OF UNDERGRADUATE MUSIC EDUCATION CURRICULUM CONTENT IN PRIMARY TEACHER EDUCATION PROGRAMMES IN AUSTRALIA. International Journal of Music Education, 30, 26-34.
- UÇAN, A. (2005). İNSAN VE MÜZİK İNSAN VE SANAT EĞİTİMİ. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- YILDIRIM, A. VE ŞİMŞEK, H. (2011). SOSYAL BİLİMLERDE NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- YILDIZ, G. (2006). İLKÖĞRETİMDE MÜZİK ÖĞRETİMİ. Ankara: Anı Yayıncılık.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.475942

2018 YILINDA YÜRÜRLÜĞE GİREN İLKOKUL VE ORTAOKUL MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN 4.SINIF KAZANIMLARININ GERÇEKLEŞME DÜZEYLERİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Şehriban KOCA¹

Özet

Bu çalışmada, 2018 yılında uygulanmaya başlanan ilkököl ve ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan 4.sınıf kazanımlarının gerçekleştirme düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim yılı bahar yarı yılında Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde, adayların öğretmenlik uygulaması sürecinde olmaları, uygulama okullarında gözlem yapmış olmaları, müzik öğretimi dersini almış olmaları ve öğretim programının içeriğini biliyor olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir. Araştırmada araştırmacı tarafından öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan anket sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmış, geçerlik güvenilirlik çalışmaları sonucu son hali verilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucu müzik dersi 4. sınıf kazanımlarının tam olarak gerçekleştirmediği ve öğretim programının uygulanma sürecinde sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Müzik dersi, öğretim programı, müzik dersi kazanımları, sınıf öğretmeni adayları.

PROSPECTIVE CLASSROOM TEACHERS' VIEWS ON THE REALIZATION LEVELS OF THE 4TH GRADE LEARNING OUTCOMES IN PRIMARY SCHOOL AND SECONDARY SCHOOL MUSIC LESSONS

Abstract

In this study, it is aimed to reveal the realization levels of the 4th grade students in the elementary and middle school music education program implemented in 2018 in line with the views of the class teacher candidates. The study group of the study consisted of pre-service teachers in the fourth grade of the Faculty of Education of a public university in the Mediterranean region in the spring semester of 2017-2018 academic year. In this research, criterion sampling was used from purposive sampling methods. In the selection of the prospective teachers who participated in the study, it was determined that the candidates were in the process of teaching, they made observations in the schools of practice, they had taken the music teaching course and they knew the content of the curriculum. In order to determine the validity of the questionnaire questions prepared by the researcher in accordance with the achievements in the curriculum, the expert opinions were obtained and the validity was determined as the result of the reliability studies and used as data collection tool. As a result of the findings of the study, it was determined that the fourth grade achievements of the music course were not fully realized and there were problems in the implementation process of the curriculum.

Keywords: Music lesson, curriculum, learning outcomes of music lesson, class teacher candidates

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, Mersin Üniversitesi, Türkiye, sehriban.koca@mersin.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0003-2232-9651

GİRİŞ

Temel eğitim olarak kabul edilen ilköğretim çocuğun bütün yaşamına yön veren, gelecekteki meslek seçimine kadar uzanan en önemli eğitim sürecidir. Dolayısıyla bu durum, ilköğretim I. basamak sürecinde öğrenciye rehberlik eden öğretmenin sorumluluğunu arttırmaktadır. Müzik eğitimi, temelde, bir müziksel davranış kazandırma, bir müziksel davranış değişikliği oluşturma ve geliştirme süreci olarak (Uçan, 2005:14) tanımlanmaktadır. İlkokuldaki müzik eğitiminin önemi öğrencilerin müzik yeteneklerinin ortaya çıkarılması, doğru bir şekilde rehberlik edilmesi, çocuklara müzik sevgisinin kazandırılması açısından önem taşımaktadır.

Mevcut ilkokul müzik dersi öğretim programı incelendiğinde; programın öğrenme alanları ve kazanımlar gibi boyutlardan oluştuğu görülmektedir. Kazanımlar, öğrenme-öğretme sürecinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar aracılığıyla öğrencilerden beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerler olarak (MEB, 2018:9) olarak tanımlanmaktadır. Araştırmada 4. sınıf kazanımlarının seçilme nedeni öğretim programı içerisinde temel müzik bilgisi kazanımlarının (nota öğretimi, v.b) 4.sınıfta başlaması ve etkinlikten çok öğretmenlerin müziksel donanımlarını etkin bir şekilde kullanmalarını gerektiren kazanımların yer almasıdır. Bu araştırmada, 2018 yılında uygulanmaya başlanan ilkokul ve ortaokul müzik dersi öğretim programında yer alan 4.sınıf kazanımlarının gerçekleşme düzeylerinin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda ortaya konması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda yer alan soruya cevap aranmıştır:

- İlkokul 4. sınıf müzik derslerini yürüten sınıf öğretmenleri 2018 yılında yürürlüğe giren müzik dersi öğretim programında yer alan kazanımları ne derecede gerçekleştirmektedirler?

2. YÖNTEM

Bu araştırma tarama modelinde betimsel bir çalışma olup, araştırmada tarama modellerinden genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır” (Karasar, 2009:77). Bu araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:107). Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının seçiminde, adayların öğretmenlik uygulaması sürecinde olmaları, uygulama okullarında gözlem yapmış olmaları, müzik öğretimi dersini almış olmaları ve öğretim programının içeriğini biliyor olmaları temel ölçütler olarak belirlenmiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 eğitim yılı bahar yarısında Akdeniz bölgesinde bulunan bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği 4. sınıfında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait bilgiler tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubuna ait bilgiler

Kişisel Bilgiler		n	%
Cinsiyet	Kız	42	65.6
	Erkek	22	34.4
	Toplam	64	100.0
Mezun Olunan Lise Türü	Genel	33	51.6
	Meslek	1	1.6
	Anadolu	26	40.6
	Diğer	4	6.3
	Toplam	64	100.0

Üniversite Öncesi Müzik Eğitimi Alma Durumu	İlkokul	17	26,6
	Ortaokul	14	21,9
	Lise	22	34,4
	İlkokul, Ortaokul, Lise	4	6,3
	İlkokul, Ortaokul	2	3,1
	Ortaokul, lise	3	4,7
	Hiç	2	3,1
	Toplam	64	100,0
Müzik Dersi Başarı Notu	10-50	6	9,4
	51-70	41	64,1
	70-80	13	20,3
	81-100	4	6,3
	Toplam	64	100,0
Akademik Not Ortalaması	1.75-2.50	-	
	2.51-3.00	32	50,0
	3.01-4.00	32	50,0
	Toplam	64	100,0

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmada araştırmacı tarafından öğretim programındaki kazanımlar doğrultusunda hazırlanan anket sorularının kapsam geçerliğini belirlemek amacıyla uzman görüşleri alınmış, geçerlik güvenirlik çalışmaları sonucu son hali verilerek veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesinde SPSS istatistik paket programı, bulguların istatistiksel olarak ifade edilmesinde ise frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Tablo 2. Kazanımların Gerçekleşme Düzeyleri

KAZANIMLAR	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	SS	\bar{X}
1. Birlikte söyleme kurallarına uyar.	F 3.0 %4.7	5.0 7.8	8.0 12.5	37.0 57.8	11.0 17.2	.992	3.75
2. İstiklâl Marşı'nı doğru söylemeye özen gösterir.	F 2.0 %3.1	6.0 9.4	9.0 14.1	32.0 50.0	15.0 23.4	1.00	3.81
3. Farklı ritmik yapıdaki ezgileri seslendirir.	F 1.0 %1.6	13.0 20.3	19.0 29.7	12.0 18.8	19.0 29.7	1.15	3.57
4. Belirli gün ve haftaların anlamına uygun müzikler söyler.	F 1.0 %1.6	8.0 12.5	15.0 23.4	23.0 35.9	17.0 26.6	1.042	3.73
5. Müzik çalışmalarını sergiler.	F - % -	8.0 12.5	2.0 3.1	32.0 50.0	22.0 34.4	.940	4.06
6. Temel müzik yazı ve öğelerini tanır.	F 14.0 %21.9	24.0 37.5	14.0 21.9	9.0 14.1	3.0 4.7	1.124	3.57

7. Müzikteki ses yüksekliklerini grafikte gösterir.	F 13.0	39.0	8.0	3.0	1.0	.814	3.93
	% 20.3	60.9	12.5	4.7	1.6		
8. Şarkı, türkü ve oyun müziklerinde hız değişikliklerini fark eder.	F -	4.0	13.0	39.0	8.0	.738	3.79
	%	6.3	20.3	60.9	12.5		
9. Öğrendiği seslerin temel özelliklerini ayırt eder.	F 20.0	35.0	5.0	2.0	2.0	.896	4.07
	% 31.3	54.7	7.8	3.1	3.1		
10. Dinlediği müziklerdeki gürlük değişikliklerini fark eder.	F 7.0	8.0	18.0	22.0	9.0	1.188	2.72
	% 10.9	12.5	28.1	34.4	14.1		
11. Temel müzik yazı ve öğelerini (yükseklik, süre, hız, gürlük) bilişim destekli müzik teknolojilerini kullanarak ayırt eder.	F 28.0	20.0	9.0	2.0	5.0	1.195	2.00
	% 43.8	31.3	14.1	3.1	7.8		
12. Dinlediği müziklerle ilgili duygu ve düşüncelerini ifade eder.	F 4.0	4.0	18.0	32.0	6.0	.975	3.50
	% 6.3	6.3	28.1	50.0	9.4		
13. Müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıpları ile eşlik eder.	F 13.0	37.0	11.0	2.0	1.0	.802	3.92
	% 20.3	57.8	17.2	3.1	1.6		
14. Kendi oluşturduğu ezgileri seslendirir.	F 12.0	31.0	9.0	8.0	4.0	1.121	3.60
	% 18.8	48.4	14.1	12.5	6.3		
15. Farklı ritmik yapıdaki ezgilere uygun hareket eder.	F 1.0	4.0	12.0	36.0	11.0	.852	3.81
	% 1.6	6.3	18.8	56.3	17.2		
16. Müziklerde aynı ve farklı ezgi cümlelerini dansa dönüştürür.	F 3.0	7.0	17.0	29.0	8.0	1.000	3.50
	% 4.7	10.9	26.6	45.3	12.5		
17. Müzik arşivi oluşturmanın önemini fark eder.	F 11.0	38.0	9.0	4.0	2.0	.906	3.81
	% 17.2	59.4	14.1	6.3	3.1		
18. Sınıfça ortak müzik arşivi oluşturur.	F 1.0	4.0	7.0	28.0	24.0	.938	4.09
	% 1.6	6.3	10.9	43.8	37.5		
19. Farklı türlerdeki müzikleri dinleyerek müzik kültürünü geliştirir.	F 5.0	7.0	10.0	25.0	17.0	1.211	3.65
	% 7.8	10.9	15.6	39.1	26.6		
20. Öğrenilen müzikler aracılığıyla millî ve manevi bilinç kazanır.	F -	5.0	9.0	41.0	9.0	.760	3.84
	% -	7.8	14.1	64.1	14.1		
21. Çevresindeki müzik etkinliklerine katılır.	F 2.0	9.0	11.0	25.0	17.0	1.105	3.71
	% 3.1	14.1	17.2	39.1	26.6		

Tablo 2’de müzik dersi 4. sınıf kazanımlarının gerçekleşme düzeyleri incelendiğinde; öğrencilerin temel müzik yazı ve öğelerini tanımada (f=38), müzikteki ses yüksekliklerini grafikte göstermede (f=52), öğrendikleri seslerin temel özelliklerini ayırt etmede (f=55), temel müzik yazı ve öğelerini (yükseklik, süre, hız, gürlük) bilişim destekli müzik teknolojilerini kullanarak ayırt etmede (f=48), müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıpları ile eşlik etmede (f=50), kendi oluşturdukları ezgileri seslendirmede (f=43) ve müzik arşivi oluşturmanın önemini fark etmede (f=49) sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında elde edilen bulgular sonucu; öğrencilerin temel müzik yazı ve öğelerini tanımada (f=38), müzikteki ses yüksekliklerini grafikte göstermede (f=52), öğrendikleri seslerin temel özelliklerini ayırt etmede (f=55), temel müzik yazı ve öğelerini (yükseklik, süre, hız, gürlük) bilişim destekli müzik teknolojilerini kullanarak ayırt etmede (f=48), müziklere kendi oluşturduğu ritim kalıpları ile eşlik etmede (f=50), kendi oluşturdukları ezgileri seslendirmede (f=43) ve müzik arşivi oluşturmanın önemini fark etmede (f=49) sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Genel olarak müzik dersi 4. sınıf kazanımlarının tam olarak gerçekleşemediği ve öğretim programının uygulanma sürecinde sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Benzer araştırma sonuçları (Çilingir ve Şentürk,2012; Hallam ve diğ., 2009; Hash, 2009; Hennessy, 2000; Holden & Button, 2006; Jeanneret, 1997; Mills, 1989; Mills, 2005, Russell-Bowie, 2009; Koca, 2016; Kocabaş ve Selçioğlu, 2006) dikkate alındığında elde edilen bu sonuçların sınıf öğretmenlerinin müziksel donanım eksikliklerinden kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Araştırma sonucu ve ilgili literatür dikkate alınarak;

1. Benzer araştırmaların farklı illerde de yürütülmesiyle ilkokullarda yürütülen müzik derslerinin değerlendirilmesi sonucu eksikliklerin belirlenerek sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçları doğrultusunda Milli Eğitimle işbirliği sağlanarak hizmet içi kurs ve seminerlerin düzenlenmesi,
2. Sınıf öğretmenlerinin nitelikli müzik kaynak ve dökümanlarla desteklenerek müzik derslerinin etkin bir şekilde uygulanmasına ilişkin özgüven oluşturulması,
3. Müziksel açıdan donanımlı ve faydalı olabilecek öğretmen adaylarının yetişmesine yönelik tedbirler alınarak eğitim fakültelerindeki mevcut müzik eğitimi derslerinin nicelik yönünden artırılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- HALLAM, S., BURNARD, P., ROBERTSON, A., SALEH, C., DAVIES, V., ROGERS, L., ve KOKATASKI, D. (2009). TRAINEE PRIMARY-SCHOOL TEACHERS' PERCEPTIONS OF THEIR EFFECTIVENESS IN TEACHING MUSIC. *Music Education Research*, 11(2), 221-240.
- HASH, P.M. (2009). PRESERVICE CLASSROOM TEACHERS' ATTITUDES TOWARD MUSIC IN THE ELEMENTARY CLASSROOM. *Journal of Music Teacher Education*, 20(10), 1-19.
- HENNESSY, S. (2000). OVERCOMING THE RED-FEELING: THE DEVELOPMENT OF CONFIDENCE TO TEACH MUSIC IN PRIMARY SCHOOL AMONGST STUDENT TEACHERS. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183-96.
- HOLDEN, H. ve BUTTON, S. (2006). THE TEACHING OF MUSIC IN THE PRIMARY SCHOOL BY THE NON MUSIC SPECIALIST. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- JEANNERET, N.C. (1997). DEVELOPING PRESERVICE PRIMARY TEACHERS' CONFIDENCE TO TEACH MUSIC. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 133, 37-44.
- KARASAR, N. (2009). BİLİMSEL ARAŞTIRMA YÖNTEMİ. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım Ltd. Şti.
- KOCA, Ş. (2016). THE COMPETENCY OF PRE-SERVICE CLASSROOM TEACHERS' REGARDING THE LEARNING-TEACHING PROCESS IN A MUSIC COURSE: IMPLEMENTATION FROM A TURKISH UNIVERSITY". *Journal of Education and Practice*, 7 (33), 143-155.

- KOCABAŞ, A.ve SELÇİOĞLU,E. (2006). İLKÖĞRETİM OKULLARI 4. VE 5. SINIFLARINDA MÜZİK DERSİNİN GERÇEKLEŞME DÜZEYİ VE ÖĞRENCİLERİN BEKLENTİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:19, 56-66.
- M.E.B. (2018). MÜZİK DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- M.E.B. (2009). ORTA ÖĞRETİM MÜZİK DERSİ (9, 10, 11 VE 12. SINIFLAR) ÖĞRETİM PROGRAMI, Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
- MILLS, J. (1989).THE GENERALIST PRIMARY TEACHER OF MUSIC: A PROBLEM OF CONFIDENCE. British Journal of Music Education, 6 (2), 125-138.
- MILLS, J. (2005). MUSIC IN THE PRIMARY SCHOOL - Third Edition. Oxford: Oxford University Press.
- RUSSELL-BOWIE, D. (2009). ‘WHAT ME? TEACH MUSIC TO MY PRIMARY CLASS?’ CHALLENGES TO TEACHING MUSIC IN PRIMARY SCHOOLS IN FIVE COUNTRIES. Music Education Research, 11(1), 23-36.
- UÇAN, A. (2005). İNSAN VE MÜZİK İNSAN VE SANAT EĞİTİMİ. Ankara: Evrensel Müzikevi.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2011). SOSYAL BİLİMLERDE NİTEL ARAŞTIRMA YÖNTEMLERİ. Ankara: Seçkin Yayıncılık

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.476142

MATURİDİ AKILCILIĞI

Doç. Dr. İsmail ŞİK¹
Arş. Gör. Hamdi AKBAŞ²

Özet

560

Mâturîdî'nin, eserleri incelendiğinde, kendinden önceki kelâmcıların tartışmadığı önemli problemleri incelediği; daha önce kullanılmayan akli, nakli, semantik, sosyolojik ve tarihî delillerle görüşlerini temellendirdiği, yine aynı yöntem ve temellendirmelerle muhalif fikirleri çürüttüğü görülecektir. Semerkand'da Hanefilere ait "Dâru'l-Cüzcâniyye" isimli bir merkezde eğitim gören Mâturîdî'nin, ilim için Semerkand dışına çıkıp çıkmadığı konusunda kesin bir bilgiye sahip değiliz. Ancak ya bizzat ilim merkezi olan yerlere giderek ya da farklı bölgelerden gelen hocalarla iletişimi sayesinde Rey, Nişabur ve Belh gibi şehirlerde var olan ilmi havadan haberdar olduğu anlaşılmaktadır. Mâturîdî, Ebu Bekir Ahmed b. İshak b. Salih el-Cüzcânî, Ebu Nasr el-İyâzî (ö. 260/874), Mukâtil er-Râzî (ö. 248/862), Nusayr b. Yahyâ el-Belhî (ö. 268/881), Ahmed b. Reca' el-Cüzcânî (ö. 285/898) gibi İmam-ı Âzam'ın öğrencilerinin öğrencileri olan Hanefî âlimlerden ders almıştır. Onun eserleri incelendiğinde, sadece hocalarından ve İslâm coğrafyasında kaleme alınan eserlerden yararlanmakla kalmayıp, dönemindeki diğer din ve mezheplere ait kaynakları da incelediği anlaşılmaktadır. İslâm düşüncesinde akli en çok kullanan ekolün Mu'tezile olduğu yönünde bir kanaat hâkimdir. Ehl-i Rey çizgisinden gelen Hanefî-Mâturîdîlik genel tavır olarak akılcı bir çizgidedir. Mâturîdî'ye kadar yazılmış olan ve bize ulaşan Mu'tezilî kaynaklar incelendiğinde akla yapılan vurgu ve akli temellendirmelerin Kitâbu't-Tevhid'dekilerden daha zayıf kalması akıl-nakil dengesinde başarılı olan, nakli akılla esas alan, akla ve nakle kendi alanlarını tahsis eden bir akılcılık olarak tanımlanabilir. Bu anlamda Mâturîdî düşüncede akıl ile nakil arasında bir denge görülmektedir. Mâturîdî, dinde yalnızca nakil ile yetinen Ashâbu'l-Hadis/Selefiyye tavrı ile diğer ku-tupta yer alan Mu'tezile karşısında, nassları ihmal etmemekle birlikte inancın ana konularını akli olarak temellendirmeyi esas alan, akli ve nakli dengeleyen bir yöntem geliştirmiştir.

Anahtar Kelimeler: Maturidi, Din, Akıl, Duyu, Haber

¹ Çukurova Üniversitesi Türkiye, ismail_kclam@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2583-7782

² Çukurova Üniversitesi Türkiye, hamdiakbas83@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-1362-8118

RATIONALITY OF MATURIDI**Abstract**

. When the works of Mâturî are examined, he examined the important problems which were not discussed by his predecessors; it will be seen that it based its views on mental, transport, semantic, sociological and historical evidences that have not been used before and refutes the opposing ideas with the same methods and foundations. However, it is understood that he was aware of the scientific knowledge that existed in cities such as Rey, Nişabur and Belh by going to places which are the centers of science itself or by communication with the teachers coming from different regions. Mâturîdî, Abu Bakr Ahmed b. Isaac b. Salih al-Juzcani, Abu Nasr al-Ibrahim (d. 260/874), Muqad al-Razi (d. 248/862), Nusayr b. Yahyâ al-Belhi (d. 268/881), Ahmed b. Reça mış el-Juzcânî (d. 285/898), as well as students of the students of the Imam-i Âzam took lessons from the Hanafi scholars. When his works are examined, it is understood that he not only benefited from his teachers and works written in the Islamic geography, but also examined the sources of other religions and sects in his time. In the Islamic thought, there is a conviction that Mu'addî is the most used school of mind. From the Ehl-i Rey line, Hanafi-Mâturîdîlik is in a rational line as general attitude. When the Mu'tazilite sources written up to Mâturî and examined us, we think that the emphasis and rational basis of mind are weaker than those of Kitâbu't-Tevhid. In this sense, there is a balance between reason and thought in Mâturî thought. Mâturîdî developed a method against the Mu'addî in the other, with the attitude of Ashâbu'el-Hadith / Salâfiyya, who was content with the transfer, and did not neglect the nasses, but developed a method of balancing reason and transfer, which was based on rational basis of belief.

Keywords: Maturidi, Religion, Mind, Sense, Message

GİRİŞ**1.Kavramlar ve Tanımlamalar**

Hanefilik; Ebû Hanife'nin itikâdi ve fıkhi görüşleri çerçevesinde oluşan dini yaklaşım, ekol ve mezheptir. Hanefilik, erken dönemlerde Ebû Hanife'nin itikadi ve fıkhi görüşlerini içeren bir tanımlamayken daha sonraları sadece fıkhi görüşlerini benimseyenler anlamına kullanılmıştır. Bu anlamda Hanefilik artık hicri II. asrın ikinci yarısı ile III. asrın başlarında teşekkül eden teolojik ve fıkhi mezhebin adıdır.

Mâturîdîlik: Ebû Hanife'nin itikadi ve fıkhi görüşlerine tamimiyle bağlı olan Semerkand Hanefî ekolünün lideri Ebu Mansur el-Mâturîdî ve takipçilerinin oluşturduğu hanefî topluluktur. Bu ekol Ebû Süleyman el Cüzcânî ve taraftarlarının benimsediği, dini konularda reyden yana tavır alanlar anlamına "Cüzcânîyye ekolü" olarak isimlendirilmiştir.

2. Din Anlayışı

Mâturîdî, Hanefilikte olduğu gibi dini bilgiyi inşa ederken naklin yanında vahyin muhatabı alınan akıllı da esas olarak değerlendiren rey çizgisinde bir tavır benimsemiştir. Maturidiliğin metodik tavrı akılcı ve çoğulcu, kişi değil sistem/ilke merkezli bir yaklaşımla günümüz insanını için karşılaştığı muhtemel sorunları çözebilme kabiliyeti kazandırır. Aynı zamanda Ebu Hanife'ye benzer yaklaşımıyla meselelere baktığı gibi bu geleneğin asli ölçüsü olan farklı düşünme ve bunu savunabilme tavrını sergilemiştir. Ürettiği fikirlerle Ehl-i Sünnet dışı mezheplere muhalefet ettiği kadar bazen de Ehl-i Sünnet içerisinde yer alan Selefi/Ashâbu'l-Hadis ve Eş'ari çizgideki yaklaşımlara da aynı tavrı sergilemiştir. Özellikle Müslüman toplumların çağdaş dünyada yaşadığı sıkıntılar bu yüzyılın başından itibaren istila, sömürgecilik ve geri kalmışlığın oluşturduğu toplumsal travmalardan beslenen radikal Selefilik ve siyasal İslami hareketlerin ideolojik ve özde dinin kendisine zarar veren tutumlarının karşısında selim akıl sağlam duyularla inşa edilecek bir dini tavra ihtiyaç vardır. Bu bağlamda akılcılık ve eleştirel düşüncesiyle Mâturîdîlik yol gösterici olabilir.

2.1.Bilgiye Dayanan Din Anlayışı

İslam düşüncesinde ilk olarak Mâturîdî tarafından sistemleştirilen bilgi kuramı oldukça önemlidir. Bu epistemik yaklaşımıyla o diğer ekollerden farklılığını bariz bir şekilde ortaya koyar. Mâturîdî ile birlikte artık "varlık" ve "bilgi" meseleleri kelamın müstakil konuları haline gelmiştir. Geliştirdiği bilgi kuramında o, akıl ve duyuların yanı sıra doğru haberi de bilgi kaynakları arasına almaktadır.

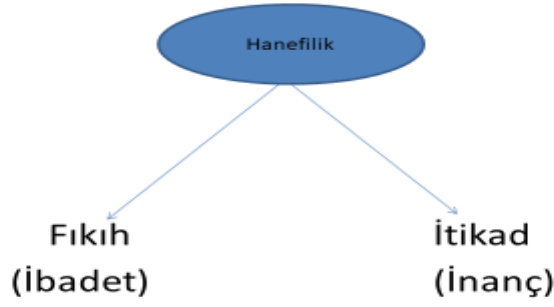
Bu anlamda doğru bilgiye ulaşmanın ancak doğru vasıtaların kullanılması ile mümkün olacağını düşünen Mâturîdî, duyu, haber ve akıl olmak üzere üç bilgi kaynağından bahseder. Ona göre aklın selim, duyuların sağlam ve haberin sıhhatli olması bilginin sıhhati için zorunludur.



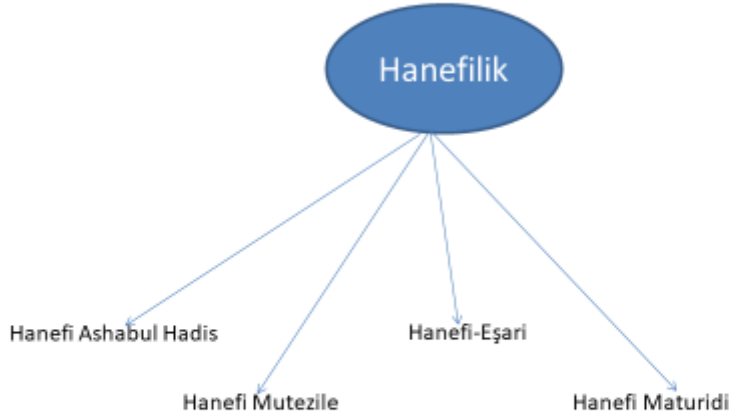
Mâturîdîliğin geçmişte olduğu gibi günümüz Türkiye'sinde de özellikle sufi hareketler tarafından benimsenen keşf, sezgi ve ilham gibi olgu ve olayları bilgi kaynağı olarak kabul etmemesi, sağlam bir epistemolojik inşasındaki hassasiyeti göstermesi bakımından önemlidir. Bu bir nevi batini zihniyetlerin tasavvuf kanalıyla Ehl-i Sünnet içinde meşrulaştırılmasını kolaylaştırma çabasına karşı çıkıştır, akli bir karşı duruştur.

Mâturîdîliğin geçmişte olduğu gibi günümüz Türkiye'sinde de özellikle sufi hareketler tarafından benimsenen keşf, sezgi ve ilham gibi olgu ve olayları bilgi kaynağı olarak kabul etmemesi, sağlam bir epistemolojik inşasındaki hassasiyeti göstermesi bakımından önemlidir. Bu bir nevi batini zihniyetlerin tasavvuf kanalıyla Ehl-i Sünnet içinde meşrulaştırılmasını kolaylaştırma çabasına karşı çıkıştır, akli bir karşı duruştur.

Mâturîdîliğin geçmişte olduğu gibi günümüz Türkiye'sinde de özellikle sufi hareketler tarafından benimsenen keşf, sezgi ve ilham gibi olgu ve olayları bilgi kaynağı olarak kabul etmemesi, sağlam bir epistemolojik inşasındaki hassasiyeti göstermesi bakımından önemlidir. Bu bir nevi batini zihniyetlerin tasavvuf kanalıyla Ehl-i Sünnet içinde meşrulaştırılmasını kolaylaştırma çabasına karşı çıkıştır, akli bir karşı duruştur. Ayrıca o, akıl yürütmeyi kabul etmeyen kimsenin de bunu ancak akla başvurup akli kullanarak yapabileceğini söylemektedir. Mâturîdî'ye göre akıl yürütmeyi inkâr eden nihayetinde akli inkâr etmekte ancak bunu da kabul etmediği akli kullanarak yapmaktadır. Bu durumda, tefekkür, tedebbür, teemmül, teakkul gibi fiillerde bulunan işlevsel bir akıl var olması bağlamında değerini koruyabilecek, bunun dışında bir durumda ise değerini kaybedecektir.



Hanefilik: Ebu Hanife'yi itikadi ve fıkhi takip eden kitleye verilen genel isim



3. Akılcılığın Yansıması

3.1. İmanın Bireyselliği ve Amelden Ayrıştırılması

Temel sorun dini hayatın giriş merhalesi olan imanla alakalıdır. İmanın bireysel olduğu kadar kalbi bir fiil olarak tanımlanması önemlidir. İslam düşüncesindeki bazı gruplar iman-amel ilişkisi bağlamında meseleye ele aldıklarını ameli imanın bir parçası olarak görüp, ameldeki eksiklik ile imanı problemlili gördüklerini hatta yok saydıklarını bilmekteyiz.

Hanefi paradigmasında ön plana çıkan Mürcie'nin imanı kalbin tasdiki, dilin ikrarı olarak görüp merkeze kalbi tasdiki yerleştiren tutumu müslüman toplumda ameli imanın bir parçası görüp dışlayıcı dil geliştiren Haricilerin söylemi karşısında kucaklayıcı bir tavrıdır. Mâturîdî, insanların küçük günahlardan uzak olmadığını, bunun da tabii bir şey olduğunu düşünmektedir. O, günahkâr müminleri iman dışı gören grupları ise Allah'ın rahmetini daraltmakla suçlayarak cevap vermektedir. İmanın yerinin kalp olması, ona herhangi bir gücün değil sadece insan iradesinin ve Allah'ın hükmedebileceği gerçeğini bir kere daha ifade etmektedir. Mâturîdî düşüncede inananın imanı noktasındaki bilgisi kesin olması gerektiğinden taklide dayanan bilgi ve uygulamalara itibar edilmez. Bu anlamda iman ön kabullere körü körüne inanmak asla değildir, bilgiye dayanan bir eylemdir.

3.2. İnsan Özgürlüğü Ve Sorumluluğu

İnsanın yapıp ettiklerinden mesul olması üzerine bu dünyayı öte dünyanın tarlası olarak gören İslam dini bireyin sorumluluğunu merkeze alır. İnsan için belirlenmiş ve çizilmiş kader/alın yazısı anlamına bir yazgı söz konusu değildir. Allah'ın takdirleri çerçevesinde dünyadaki şartları ve donanımları belirlenen insan onun belirlediği sosyal çevre, tarih ve imkânlarla değer düzleminde kendi tercihi olan hayatını yaşar. Bu bağlamda insan fiillerinin onu yapan kula ve onu yaratan Allah'a bakan iki yönü söz konusudur. Eğer alın yazı anlamına/kader söz konusu olursa kul için açık bir cebir/zorlama ve haksızlık olacağından kabul edilemez. Ona göre insan yaptığı işlerde kendini hür, fâil ve kesbeden hisseder. Böylelikle insan kendini tanıdığına bizzat yine kendisinin hür irade sahibi bir varlık olduğunu idrak edecektir.

Mâturîdî gelenek bu konuda Ehl-i Sünnet'in diğer kolu olan Eş'ari geleneğin cebr-i mutavassıt diye tanımlanan cebriyeye (kaderci anlayışa) kayan fikirlerini reddeder. İnsan iradesine önem veren Mâturîdî, sorumluluğu insan hürriyeti bağlantılı değerlendirmiştir. Hür olan ve düşünen insan bilgi üretir, bilgi üreten toplumlar medeniyet inşa ederler.

3.3. İnsanların, Bölgelerin ve Kültürlerin Eşitliği

Kelimeyi şahadet getiren herkes tam bir mümindir. Müslüman olmalarına rağmen Arap olmadıkları için cizye ödemek mecburiyetinde bırakılan İslam ile yeni tanışmış Maverahunnehir bölgesi halkına (ağırlıklı olarak Türklere) bu din yorumu oldukça cazip gelmiştir. Sınıf mücadelesini andıran bir tutumla Arap asıllı olmayan müslümanlara destek olmaları, bu kitle arasında Hanefiliğin yayılmasını doğal olarak kolaylaştırmıştır. Gayri Arap milletlerin, Araplaşmadan müslümanlaşması; Arap asıllı olmayan milletlerin bu anlamda kültür ve tarihlerini yok sayılmaması hem kültürel zenginliği korumuş hem de çoğulcu din anlayışına kapı aralamıştır.

3.4. Devlet Yönetimi

Şia'nın, Ehl-i Beyt dışında bir kişiyi hilafet/devlet başkanlığı makamında görmeyen tutumu Ehl-i Sünnet içerisinde Şafii, Maliki ve Hanbeliler tarafından da hilafetin Kureyşliliği tezi ile farklı bir yönüyle desteklenmiştir. Onlara göre Selçuklu, Memluklu, beylikler dönemindeki ve diğer Türk sultanları Kureyş kabilesine mensup olmadıklarından yönetimleri dinen caiz değildir. Hanefilerin devlet yönetimi konusundaki tavırları reel politik düzlemde. Bu konuda tavır geliştiren Hanefiler, teorik olarak diğer mezheplerce dinen caiz görülmemeyen hatta kısmen sakıncalı görünen devlet yapısında görev alınmamasının tutarlı olduğunu ancak vakıanın bunun tersi şeklinde geliştiğini vurgularlar.

SONUÇ

Mâturîdîlik, ortaya koyduğu bilgi teorisiyle akılcı ve çoğulcu din anlayışıyla diğer dini gruplardan ayrılmıştır. Semerkandı usulcülerin/hanefilerin itikat ve kelam anlayışı olarak karşımıza çıkan bu tavır, Mâturîdî tarafından sistemleştirilmiştir. Hanefi-Mâturîdîlik/Mâturîdîlik, orijinal yönleriyle kendine has üslubuyla hem Ehl-i Sünnet hem de Hanefilik içerisinde ayrı bir yere sahiptir. Bilginin itibarsızlaştırıldığı, her türlü naklin değerlendirilmesi yapılmadan baş tacı yapıldığı bir yaklaşımla din anlayışları değer üretmez, tam tersine tüketir. Günümüz cihatçı Selefilerinin din anlayışları Allah'ın yarattığı ve en kutsal emanet olan insan(lar)ı gözlerini hiç kırpmadan öldürebilmeleri bu şekilde öldürmeyi meşrulaştırmaları, yaptıklarını meşrulaştırmak adına geçmişini idealize edip kutsamaları ciddi sıkıntıları beraberinde getirmektedir.

Maturidi'nin şu sözü ne kadar manidardır: “İnsan şunu da bilir ki kendisine düşünmemeyi telkin eden his şeytani vesveseden başka bir şey değildir; çünkü böyle bir davranış ancak şeytanın işi olabilir, amacı da kişiyi aklının ürünü toplamaktan alıkoymak, fırsatları değerlendirmesine ve arzusuna ulaşmasına vesile olan bu ilahi emaneti kullanmak konusunda onu korkutmaktır.”

Selim akla, doğru habere ve sağlam duyuya dayanan bilgilerle din eğitimi verilmeli. Dinin her türlü ideolojik yaklaşımın üstünde olduğu gerçeği göz ardı edilmemeli. Müslüman bireyler dine, din adamına klasik yanlış bakış açısını değiştirmeli. Dini bilgiyi kaynağından almalı ve öğrenmelidir.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.476145

MAHMUD B. ZEYD EL-LÂMIŞÎ VE ISTILAH SÖZLÜĞÜ :“KEŞFU’L-ELFÂZ”

Doç. Dr. İsmail ŞİK¹
Arş. Gör. Ömer SADIKER²

Özet

Mahmud b. Zeyd el-Lâmişî hakkında çokça bilgi sahibi olmadığımız bir Hanefî-mâturîdî âlim olup hakkında farklı kaynaklara serpiştirilmiş bilgi kıyıları ile karşılaşmaktadırlar. Aktarılan bu bilgilerde ise Lâmişî'nin ismi başta olmak üzere, vefat tarihi, hayatı ve eserleri kapalı kalmıştır. Bu yüzden Lâmişî'nin doğum tarihi hakkında her hangi bir bilgi olmadığı gibi ölüm tarihi hakkında kaynaklarda verilen bilgiler de birbiriyle çelişkilidir. Bu farklılıklardan dolayı bu bilgilerin kesinlik arz etmeyip Lâmişî, “Lâmişî” lakabını taşıyan diğer âlimlerle karıştırılmaktadır. Bu lakabı taşıyan üç farklı kişinin olduğu bilinmektedir. Kaynaklarda çalışmamızın konusu olan Mahmud b. Zeyd el-Lâmişî'den ziyade diğer iki şahısla ilgili kısmen de olsa bazı bilgilere ulaşmak mümkündür. Mahmud b Zeyd el-Lâmişî'nin “*et-Temhid*” adlı kalem eserini yanında “*Uslulî'l-Fıkh*” adlı fıkıh usulü çalışması vardır. Diğer bir çalışması olan “*Keşfu'l-Elfâz*” adlı eseri, kelamî ve fıkıhî temel bazı kavramları ele alarak açıkladığı bir çalışmasıdır. Lâmişî bu çalışmasında hem fıkıh usulü anlayışına hem de kelâmî görüşlerine temel olan kavramların izahını yaparak düşünce sisteminin şeklini ortaya koymuştur. Bu risalenin içerdiği kavramların sayısı çeşitliliği ve özellikleri hakkında bilgi verildikten sonra seçilen bazı kavramlar irdelenecektir. Lâmişî'nin bu yaklaşımı metodik anlamda oldukça önemlidir. Çalışmamızda Lâmişî'nin bu eseri perspektifinde değerlendirmeler yapıp kavramlara kazandırdığı anlamlar, yaptığı yorumlar üzerinde duracağız. Kavramlara verdiği farklı veya yeni anlamlar söz konusu ise bunları ayrıca belirtip izah edeceğiz.

Anahtar Kelimeler: Lâmişî, Keşfu'l-Elfâz, usulü'l-fıkh, kavram.

MAHMOUD B. ZAYD AL-LÂMIŞÎ AND THE DICTIONARY OF ISTILAH: “KEŞFU’L-ELFÂZ”

Abstract

Mahmud b. Zeyd al-Lâmişî is a scholar of Hanafî-mâturîdî that we do not know much about, and there is information crumbs scattered about different sources. In this information, the history of Lâmişî, the date of death, his life and works have been closed. Therefore, there is no information about the date of birth of Lâmişî, and the information given in the sources about the date of death is contradictory. Due to these differences, this information is not accurate, but the Lâmişî, the Bu Lâmişî bu is carried out with the other scholars who carry the nickname. It is known that there are three different people bearing this nickname. Mahmud b. It is possible to reach some information about the other two persons rather than Zeyd al-Lâmişî. Mahmud b Zeyd el-Lâmişî's “*et-Temhid l*” in the name of the work called “*Uslulihidl-Fıkh*” there is a method of fiqh work. His other work, 1 Keşfu alarakl-Elfâz eri, is a work which he explained by taking some basic and basic concepts. In this study, Lâmişî explained the concept of the thought system by explaining the concepts that are based on both fiqh style understanding and kalamî views. After giving information about the diversity and characteristics of the concepts included in this treaty, some selected concepts will be examined. This approach of lâmişî is very important methodically. In this study, we will focus on the interpretations of Lâmişî 's meanings from the perspective of this work and its meanings. If there are different or new meanings to the concepts, we will also explain and explain them.

Keywords: al-Lâmişî, Keşfu'l-Elfâz, usulü'l-fıqh, concept.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Çukurova Üniversitesi, Türkiye, ismail_kelam@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2583-7782.

² Çukurova Üniversitesi, Türkiye, 01sadiker@gmail.com, ORCID ID: 0000-0001-7937-1901.

GİRİŞ

Mahmud b Zeyd el-Lâmişi, Hanefi-Mâturidî gelenek üzerine yapılan çoğu çalışmada Mahmud b. Zeyd el-Lâmişi ile ilgili bilgi ya hiç yoktur ya da mevcut bilgi oldukça azdır. Ancak farklı kaynaklara serpiştirilmiş bilgi kırıntıları ile karşılaşılmak mümkündür. Bu kaynaklarda var olan bilgilerde Lâmişi'nin ismi başta olmak üzere, vefat tarihi, hayatı ve eserleri tam anlamıyla tartışmalı kalmıştır. Bu çerçevede bu kaynakları incelemenin yanında Lâmişi'nin yaşadığı çevreyi iyi tanımak, bölgenin sosyal, siyasi, kültürel ve ilmi yapısını bilmek, onu tanımamızı, düşüncelerini daha iyi anlayabilmemizi sağlayacaktır.

Mahmud b. Zeyd el-Lâmişi'nin ismini aldığı Lâmiş, Semerkandın güneyinde Fergana vadisinde bulunan bir köy ya da ufak çaplı bir yerleşim yerinin adıdır. Fergana, ise Mâverâunnehir'de Semerkand'da sınırı olan, çok sayıda köy ve kasabayı içine alan geniş bir vadidir. Fergana çeşitli din ve kültürlerin bulunduğu bir bölge olup yaygın olan dinler Budizm, Zerdüştlük ve Maniheizm'dir. Fergana Bölgesinin İslamiyet'le ilk tanışması Hz Osman döneminde olmuştur. Bölgeye ilk olarak Samaniler, sonraları Karahanlılar hakim olmuşlardır. Miladi XI. asra geldiğinde Fergana bölgesi Selçuklu hâkimiyetine girmiş ve bu hâkimiyet uzun yıllar devam etmiştir.

Araştırma konumuz olan Mahmud b. Zeyd el-Lâmişi'den bahseden Tabakât kitapları vardır, ancak bunlarda var olan bilgi sınırlı ve çok azdır. Bunlara ilaveten günümüzde Lâmişi hakkında yapılan çalışmalarda mevcuttur. Fakat bu çalışmalardaki bilgiler ondan bahseden bu üç kaynağın hepsine birden dayanmamış, araştırmacılar sadece bir ya da en fazla iki kaynağı bir arada kullanmışlardır. Bu durum bilgi eksikliğiyle birleşince ortaya bir karmaşa çıkmıştır.

Mahmud b. Zeyd el-Lâmişi, Semerkand ve civarında yaşamış, kelâm ve fıkıh ilimleri ile uğraşmış bir Hanefi-Mâturidî âlimdir. Tahminen, Selçuklu hâkimiyeti altında, Moğol istilasından hemen önceki bir dönemde yaşamıştır. Nitekim yaşadığı bölgede miladi X. sonları XI. başlarında yüzyıllarda merkezi otorite zayıflamış, siyasi bir kargaşa ortamı oluşmuş ve bu ortam uzunca bir süre devam etmiştir.

Lâmişi'nin hayatı gibi eserleri ile ilgili bilgi ne yazık ki mevcut değildir. Şu an itibariyle elimizde mevcut olan eserlerinden ilki, et-Temhid li Kavâidi't-Tevhid/ Usulü'd-Din/ Akâidu'l-Lâmişi/ Akîdetü fi Usûli'd-Dîn farklı isimleriyle kayıtlı olan kelâm eseridir. Ayrıca bu eserin orijinal metni ile beraber bir takım açıklamaları da barındıran "Kitâbu't-Temhid maa' Şerhi fi Mevâdi't-Tecrid" isimli bir şerhi de mevcuttur. Buna ilaveten onun Usulü'l-Fıkh adlı usul sahasında bir eseri ve bazı felsefi ve dini kavramları açıkladığı "Keşfül-Elfâz" adlı bir risalesi vardır. Lâmişi'nin eserlerinin Türkiye'de farklı kütüphanelerde kayıtlı, farklı nüshaları mevcuttur. Bununla beraber çeşitli yerlerde Lâmişi'ye nispet edilen fakat şu an itibariyle bize ulaşmayan eserlerden de bahsedilir.

Lâmişi'nin yaşadığı dönem, İslam kelâmının teşekkülünü tamamladığı devreye denk gelir. O döneme kadar çoğu kelâm problemleri farklı kişilerce tartışılmış, her ekol bu problemlerle ilgili kendi görüşünü açıklamış ve bu şekilde ekoller arasındaki farklılıklar belirginleşmiştir. Bilindiği üzere sosyo-kültürel ortam, siyasi ve iktisadi durumun kelâmi problemler karşısında alınacak tutumların belirlenmesinde etkilidir. Ayrıca İslam düşüncesi ile ilgili yapılan çalışmalarda, nasların anlaşılması ve yorumlanması konusunda düşünürlerin bilgi ve alışkanlıkları, zihin yapıları ve felsefi düşünme tarzlarının büyük etkisi olduğunu unutulmaması gereken bir husustur. Yani felsefi ve teolojik düşüncelerin arkasındaki siyasi ve içtimai dayanaklar göz ardı edilmemelidir.

Lâmişi, Semerkand ve civarında yaşamış, Hanefi-Mâturidî ekole mensup ve o kültür çevresinde yetişmiş bir âlimdir. Lâmişi'nin görüş ve düşüncelerinin Semerkand Hanefiliği ya da Mâturidîlik diyebileceğimiz ekol ekseninde gelişmiştir. Bu bağlamda onun düşünce yapısının fıkhıta Hanefilik, itikatta ise Mâturidîlik ile ciddi bir ilişki halindedir.

Lâmişî, Mâturdî'yi Semerkand Hanefi ekolünün lideri olarak kabul etmiş ve tanıtmıştır. Bu bize Lâmişî'nin yaşadığı dönemde Mâturidîliğin mezhep olarak teşekkülünü tamamlama aşamasında olduğunu göstermektedir. Lâmişî'nin yaşadığı dönemde Mâturidîlik, genel anlamda ilhamını Ebû Hanife'den alan bir itikadi mezhep veya Hanefîliğin itikadi görüşlerinin Semerkand ve civarındaki yorumu olarak tanımlanabilir.

Bir Hanefî-Mâturidî olarak Lâmişî'nin kelâm anlayışı, metodu kavram ve ıstıhlara dayandırılmış ve metodunu akli çıkarım yöntemleri üzerine kurmuştur. O öncelikle bu kavramları değerlendirmiş ve ilmi incelemelerini yapmıştır. Nitekim Lâmişî özellikle "Keşfu'l-Elfâz" adlı risalesinde ve usule dair eserinde bu kavramları tanımlamıştır. Kelâm eserinde ise irdeleyip incelediği bu kavram ve ıstıhları uyumlu ve tutarlı bir şekilde kullanmıştır. Kullandığı kavramları bu şekilde netleştirilmesi, ilmi anlayış ve bilimsel düşünce açısından oldukça önemlidir.

Keşfül-Elfaz da yer alan kavramlardan bazıları:

Asl, Fer', Alem, Şey, 'İlim, Marifet, İrade, Fıkh, Akl, Zann, Şekk, Yakın, Heva, İlham, en-Nazar, Beyan, Şer', Şeri'a, Meşru, Zaruret, Harac, Hâce, Özür, Küll, Ba'z, Cüz', Cevher, Hayevan, Cism, el-'Araz, Zatu ş-Şey, Rük'n'ü ş-Sey', es-Sıfat, el-Vasf, Zimmât, 'Örf, Adet, Cins, Nev', Kadîm, Hâdis, Mevcud, Muhal, Hile, Adl, Zulm, Hikmet, Sefeh, Cedel..... gibi 128 kavram anlatılmaktadır.

Kitabu Beyânî Keşfi l-Elfâz'dan örnek:

«Bilinsin ki, münazara ve araştırma yolu delil ortaya koyan ile delil isteyen arasındadır. Bir iddiada asıl olan, iddia sahibinin bir konuyla alakalı kararını ileri sürdüğünde delil isteyenin ona itiraz edip, iddia sahibinin iddiasıyla ilgili delil getirmesini istemesidir. Delil getirme ayet, sünnet, icma' ya da kıyas dayanarak gerçekleşir.»

Eğer müddâi, iddiasını bir ayete dayandırır, delil isteyen, iddia sahibinin delilini çürütme ve görüşünü savunma şöyle der: "Bu ayet, 'am ya da has; müşterek ya da müevveldir, mücmel ya da müfesserdir; mutlak ya da mukayyedir." (daha sonra) bu durumların tarifi ve hükümlerini; hakiki mi yoksa mecaz mi kullanıldığını sorar. Örneğin Nebbâş (mezar soyguncusu) meselesi buna benzer.

Müddâi eli kesilsin der, ona göre nebbâş gizlenmek suretiyle korunmuş bir malı çalmış ve böylece hırsız olmuştur. Dolayısıyla çalma ile ilgili ayetin hükmüne girmiştir. Delil isteyen kişi, "neden kefen mal hükmünü verdin? Oysa mal, insanların edindiği ve koruduğu şeydir hâlbuki kefen böyle değildir. Kaldı ki kabir de korunan bir yer değildir. Korunaklı yerler ya ev gibi manevi korunaklı olanlar veya bir bekçi/muhafız ile korunanlar olmak üzere iki türdür. Kabir her ikisinden de olmayıp, bu olay bir hırsızlık değildir.

Kefen mal olup kabrin de korunaklı yer olduğu kabul edersek söz konusu alma nasıl bir hırsızlıktır ve mezar soyguncusu nasıl bir hırsızdır? Müddâi, burada hırsızlık anlamı var o hırsız olur derse delil isteyen bu tanım, "ismi mana ile ispat emektir ve böyle bir tanım caiz değildir. Nitekim özel isimlerde mana aranmaz, onlar zatlarının isimleridir. Şöyle ki sıvıların tamamı su olarak isimlendirilir ve su anlamı bütün sıvılarda vardır. Su, sıvı, temiz ve akıcı bir maddedir.

Nebbâşın, hırsız olduğunu kabul ediyorsan, o zaman nasıl hırsızlık ayetinin umum manası altına girdiğini söyle? Bütün genel kuralın mutlaka istisnası vardır" ilkesi gereği o da hırsızlık ayetinin istisnasıdır. İddia sahibi bunun üzerine senin de iddianı açıklaman gerekir der. Hadi nebbâşın ayetin umumuna girdiğini farz edelim, o zamanda soyguncusu için hırsız tabiri hakiki yoksa mecaz midir? diyerek sorar.

Eğer müddâi Sünneti delil alırsa, ona da şöyle denilerek itiraz edilir: Bu haber, mürseldir veya müsned'tir; ahad veya meşhurdur; mütevatir veya gariptir veyahut müevveldir. Tanımları ve hükümleri talep ederek ona bu rivayetin nakli zayıf mı yoksa makbuldür; yayıldığında şaibeli

mi görülmüş yoksa reddedilmiş midir; veyahut hadis kitaplarından hangisine nispetle alınmıştır? der. Bununda örneğin Recva meselesidir.

Eğer müddai görüşünü icma ile delillendirirse , icmanın mahiyeti, keyfiyeti, bağlayıcılığı ve hükmü sorulur. Örneğin zina yoluyla akrabalığın haramlığı gibi.

Eğer müddai görüşünü kıyas ile delillendirirse, Sail kıyasın tanımı, şartı, hükmü, kıyas edilen ve kıyaslanan arasındaki illet ve benzerliği isteyerek itiraz eder. Eğer bunlar sağlanırsa Sail delil isteyen ona kıyas edilen ve kıyaslanan üzerinden itiraz ederek fikrini savunur. Örneğin abdest alırken niyet etme bunun gibidir.

KAYNAKÇA

Lâmişî, Mahmud b. Zeyd, *Keşfü'l-Elfâz*, el-Mektebetü'l-Beldiyye, İskenderiye, no: F 33 Ş 646,
Yazma no: B1345, vr. 1a- 6b.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.476461

ORTA GELİR TUZAĞI VE TÜRKİYE'DE BÜYÜMENİN DURAĞANLIĞININ TEST EDİLMESİ

Arş.Gör Dilek TOK¹
Prof. Dr. Meral UZUNÖZ²

Özet

Orta gelir tuzağı, orta gelir grubundaki ülkelerin orta gelir grubundan yüksek gelir grubuna ulaşamaması olarak tanımlanmaktadır ve orta gelir tuzağında büyüme durağan bir seyir izlemektedir. Orta gelir tuzağı kavramı ilk defa 2007 yılında gündeme getirilmiştir ve bu tarihten itibaren büyüme ve kalkınma konusunda araştırmacıların inceleme sahasına girmiştir. Bu çalışmada, üst orta gelir grubunda yer alan Türkiye'nin büyümesinin durağan olup olmadığı Robertson ve Ye (2013) yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır. Türkiye'nin yüksek gelirli ülke kategorisine yakınsayıp yakınsamadığı incelenmiştir. 2005 yılı sabit fiyatlarla kişi başı GSYH değerleri 1950-2014 dönemi için yıllık olarak alınmıştır. Çalışmada ADF (Augmented Dickey Fuller) - PP(Philips-Perron) testleri, bir yapısal kırılmaya izin veren ZA (Ziwot-Andrews) ve iki yapısal kırılmaya izin veren Lee and Strazicich (2003) testleri kullanılmıştır. Birim kök testleri sonuçlarına göre Türkiye, orta gelir tuzağında değildir.

Anahtar Kelimeler: Orta Gelir Tuzağı, Büyüme, Türkiye.

570

MIDDLE INCOME TRAP AND TESTING THE STABILITY OF GROWTH IN TURKEY

Abstract

The middle income trap is defined as the inability of middle-income countries to reach a high-income group from the middle-income group, and growth in the middle income trap is stagnant. The concept of middle-income trap was first introduced in 2007 and since then it has entered the study area of researchers on growth and development. In this study, located in the upper-middle income whether stationary Turkey's growth Robertson and Yee (2013) approach are discussed in the framework. Per capita GDP values at fixed prices in 2005 were taken annually for the period of 1950-2014. In the study, ADF (Augmented Dickey Fuller) - PP (Philips-Perron) tests, ZA (Ziwot-Andrews), which allows a structural break, and Lee and Strazicich (2003), which allow two structural breaks, were used.

According to the results of unit root tests, Turkey is not in the middle income trap

Keywords: Middle Income Trap, Growth, Turkey.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Sakarya Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi İktisat Bölümü, Sakarya Üniversitesi Esentepe Kampüsü, dilektok@sakarya.edu.tr, ORCID ID:0000-0002-7432-5428.

² Yıldız Teknik Üniversitesi İktisat Bölümü, İktisat Teorisi Anabilim Dalı, YTÜ Davutpaşa Kampüsü, meral.uzunoz@gmail.com, ORCID ID:0000-0002-6626-7045.

GİRİŞ

Büyüme reel gayrisafı yurtiçi hasılanın sürekli artışı yani üretim olanakları eğrisinin bütünüyle sağa kaymasıdır. Üretim olanakları eğrisinin bütünüyle sağa kayması mevcut üretim faktörleriyle gerçekleştirilemeyeceğinden ileri teknoloji ve beşeri sermaye gibi toplam faktör verimliliğini artırıcı politikalar ile mümkündür.³

Orta gelir tuzağı ile büyüme kavramı içiçe iki kavramdır ikisinde de büyümenin sürekliliği esastır.

Orta gelir tuzağı kavramı, ilk defa World Bank 2007 yılındaki ‘An East Asian Renaissance Ideas for Economic Growth’ raporu ile birlikte araştırma konusu haline gelmiştir. Orta gelir tuzağı, büyümenin stabil hale gelmesi nedeniyle orta gelir grubundaki ülkelerin yüksek gelir grubuna erişememesi olarak tanımlanmaktadır.⁴ Dünya Bankasının World Bank Atlas Metodu kullanılarak ülkelerin gelir grupları sınıflandırması aşağıda yer almaktadır:

Dünya Bankası Ülke Gelir Sınıflandırması

Gelir Kategorisi	Kişi Başı GSYH(\$)
Düşük gelirli	1.025\$ ve altında
Düşük orta gelirli	1.026\$-4.035\$ arasında
Üst orta gelirli	4.036\$-12.475\$ arasında
Yüksek gelirli	12.476\$ ve üzerinde

Kaynak:World Bank, <http://blogs.worldbank.org/opendata/new-country-classifications-2016>, 10 Ekim 2018.

Dünya Bankası döviz kurunda meydana gelebilecek dalgalanmanın GSYH üzerindeki etkisini azaltmak etmek için Atlas metodu kullanarak ülkelerin gelir sınıflandırmasını yapmıştır. Buna göre ülkeler gelir düzeylerine göre dört gruba ayrılmıştır ve orta gelir grubu ülkeleri de alt orta ve üst orta gelirli ülkeler biçiminde iki gruba ayrılmıştır.

Orta gelir grubundaki ülkelerin orta gelir tuzağına yakalanmamaları için Tran Van Tho(2013)’nun glass ceiling(cam tavan) olarak belirttiği eşik noktanın aşılması gerekmektedir. Bu nokta aşılmca büyüme sürekli hale gelerek orta gelirli ülkeler yüksek gelir grubuna ulaşabilecektir.⁵ Orta gelir grubundaki ülkelerin cam tavan olarak belirtilen ve yüksek gelir grubuna geçebilmelerinde bu kritik noktayı aşabilmeleri için AR-GE, ileri teknoloji ve beşeri sermaye odaklı büyüme politikaları izlemeleri gerekmektedir.⁶

Bu çalışmada Orta gelir tuzağı kapsamında Türkiye’de büyümenin durağan olup olmadığı diğer bir ifadeyle Türkiye’nin orta gelir tuzağına yakalanıp yakalanmayacağı Robertson ve Ye’nin gelir yakınsaması analizi çerçevesinde birim kök testleri ile sınanmıştır.

LİTERATÜR ÖZETİ

Orta gelir tuzağı kavramının World Bank raporunda gündeme getirilmesinin ardından bu alanda yapılan araştırma sayısı her geçen gün artmaktadır. Bu kapsamda yapılan çalışmalardan bir kısmı şöyle özetlenebilir:

Felipe(2012),1950-2010 döneminde 124 ülke için gelir tuzaklarına yakalanma eşiklerini araştırdığı çalışmasında alt orta gelir tuzağına yakalanmamak için 14 yıldan daha kısa sürede üst orta gelir tuzağına yakalanmamak için 28 yıldan daha kısa sürede bir üst gelir grubuna geçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Agenor(2015), orta gelir tuzağının nedenlerini araştırdığı çalışmasında ülkelerin orta gelirtuzağına yakalanmamaları için sermaye getirisini artırılması, beşeri sermaye düzeyinin yükseltilmesi, altyapı yatırımlarının artırılması, finansal gelişmenin hızlandırılması ve gelir dağılımında adaletin sağlanması gerektiğini belirtmiştir.

Golonka vd.(2015), ekonomik işbirliği yaparak bölgesel ortak olan dört Orta Avrupa ülkesi olan Çek Cumhuriyeti, Macaristan, Polonya ve Slovakya ülkelerine yönelik orta gelir tuzağının nedenlerini

³ Dwight H. Perkins vd., Economics of Development, Sixth Edition, New York, London, 2006, s.33.

⁴ Jesus Felipe vd., Tracking the Middle-income Trap:What is It, Who is in It, and Why?, LevyEconomics Institute Working Paper No. 715, April 2012, s.6.

⁵ Tran Van Tho, The Middle Income Trap: Issues for Members of the Association of Southeast Asian Nations, ADB, Working Paper Series,No.421, May2013, s.4-5.

⁶ Barry Eichengreen, Donghyun Park and Kwanho Shin, Growth Slowdown Redux: New Evidence on the Middle Income Trap, NBER Working Paper, Working Paper No.18673, January 2013, s. 13.

araştırdıkları çalışmalarında AR-GE çalışmalarının hızlandırılması, beşeri sermaye düzeyinin yükseltilmesi, yerli ve yabancı yatırımların artırılması gibi ekonomik etkinliği artırıcı politikalar uygulanmasının orta gelir tuzağından sakınmadaki öneminden bahsetmişlerdir.

Kharas ve Kohli(2011), Doğu Asya ve Latin Amerika ülkelerini karşılaştırarak orta gelir tuzağından kaçınma stratejilerini belirttiği çalışmada üretimde uzmanlaşmanın sağlanması ve toplam faktör verimliliği artırılarak üretim faktörlerinin verimliliğin yüksek olduğu alanlara yönlendirilmesi konuları üzerinde durmuşlardır. Pruchnik ve Toborowicz(2015), ise Polonya üzerine yaptığı çalışmada ülkenin uluslararası sahada rekabet edebilirliğinin artması ile orta gelir tuzağına yakalanma riski taşımayacağını belirtmiştir. Vivarelli(2014) de benzer biçimde uluslararası rekabetin artması için toplam faktör verimliliğinin artırılması gerektiği görüşündedir.

Aiyar vd.(2013), 1955-2009 dönemi beş yıllık verilerle 138 ülke için kurumlar, nüfus, makroekonomik yapı, ürün ve ticaret yapısının büyümenin durağanlığı üzerindeki etkisini Probit regresyonları ile incelemişlerdir. Lavopa (2015), 1950-2009 döneminde 100 ülkeyi ele alarak panel yakınsama analizi yapmıştır. Çalışmaya göre büyümenin sürekliliği için iki önemli değişkenin ülkelerin ekonomilerinde absorbe olması gerekmektedir. Bunlardan biri ileri teknoloji ve diğeri ise yapısal değişim(emeğin yüksek teknolojili sektörlere içselleştirilmesi, emeğin verimliliğinin artırılması, beşeri sermaye)dir. İleri teknolojiyi kullanacak iyi yetişmiş insan gücü olmadan sadece teknolojiyi geliştirmenin yeterli olmadığı ileri teknolojinin beşeri sermaye artışı ile koordineli bir şekilde gerçekleştirilmesi durumunda büyümenin süreklilik kazanacağı vurgulanmıştır.

Xon vd(2013), 28 orta gelirli ülke için 1996-2008 döneminde hükümet etkinliği, finansal gelişmişlik ve ticari açıklık ile büyüme arasındaki ilişkiyi panel veri analizi ile belirlemeye çalışmışlardır. Değişkenler arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiş buna ilaveten yüksek katma değerli ürün üretiminde uzmanlaşmanın ve beşeri sermayenin artırılmasının büyüme üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Tuğcu(2015) çalışmada 26 ülke için 21 gelişme göstergesi(bunları eğitim, istihdam, enerji tüketimi, üretim, sağlık harcaması, ticaret, AR-GE olarak 7 gruba ayırmıştır.)kullanılarak Logit regresyon modeli ile orta gelir tuzağından çıkma yolunu bulmak için analiz yapmıştır. Buna göre yüksek öğrenim harcaması, enerji tüketimi, bilgi yoğun mal ithalatı, tarım ve hizmette yaratılan katma değer, katsayıları istatistiki olarak anlamlı değilken diğer değişkenlerin katsayıları istatistiki olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Taşar vd, çalışmalarında Türkiye'nin orta gelir tuzağında olup olmadığını 1960-2014 yıllarındaki verileriyle ABD'nin kişi başına GSYİH'sinden hareket ederek yapısal kırılmalı(Zivot-Andrews, Lee ve Strazicich), yapısal kırılmasız(ADF,PP) ile 2 yapısal kırılmalı birim kök testi Narayon-Popp) kullanarak analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda Türkiye'nin orta gelir tuzağında olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

VERİ VE METODOLOJİ

Üst orta gelir grubunda yer alan Türkiye'nin büyümesinin durağan olup olmadığı Robertson ve Ye (2013) yaklaşımı çerçevesinde ele alınmıştır.

Bu çerçevede yüksek gelirli bir ülke olan ve son on yıldır dengeli büyüme patikasına sahip ABD ekonomisinin GSYİH değerleri ile Türkiye'nin GSYİH değerleri arasındaki fark alınarak Türkiye'nin yüksek gelirli ülke kategorisine yakınsayıp yakınsamadığı incelenmiştir.

$$X_{i,t} = \ln gdp_{i,t} - \ln gdp_{r,t} \quad (1)$$

$\ln gdp_{i,t}$ = t yılında i ülkesinin(burada Türkiye'yi temsil etmektedir) kişi başı gayri safi yurtiçi hasılasının doğal logaritması

$\ln gdp_{r,t}$ = t yılında referans ülkenin (ABD'nin) kişi başı gayrisafi yurtiçi hasılasının doğal logaritmasıdır.

Penn World Table 7.1 'den 2005 yılı sabit fiyatlarla kişi başı GSYH değerleri 1950-2014 dönemi için yıllık olarak alınmıştır. ADF (Augmented Dickey Fuller) - PP(Philips-Perron) testleri ile bir yapısal

kırılmaya izin veren ZA (Ziwot-Andrews) ve iki yapısal kırılmaya izin veren Lee and Strazicich (2003) testleri yapılmıştır.

ADF birim kök testi Dickey ve Fuller testine gecikme eklenmesiyle elde edilmiş otoregresif zaman serisi analizi için geliştirilmiştir.⁷ ADF birim kök testi kapsamında;

$$\Delta(X_{i,t})=\mu+\alpha(X_{i,t-1})+\sum_{j=1}^k C_j \Delta(X_{i,t-j})+\varepsilon_{i,t} \quad (2)$$

H_0 : $\alpha=0$ temel hipotez α 'nın sıfıra eşit olması durumunda birim kök içermekte

H_1 : $\alpha<0$ alternatif hipotez α 'nın sıfırdan küçük olması durumunda durağan olduğu esasına dayanmaktadır. Temel hipotez reddedilirse ülke orta gelir tuzağında, kabul edilirse orta gelir tuzağında olmadığı varsayılmaktadır.⁸

Philips ve Perron(1988) testinde AR(otoregresif süreç) ve MA(hareketli ortalama süreci) süreci birlikte kullanıldığından ARMA(otoregresif hareketli ortalama) süreci olarak da bilinmektedir. PP testinde hem gecikme hemde trend etkisi birlikte değerlendirilmektedir ve parametrik olmayan bir süreçtir, trend etkisini analize dahil etmesiyle ADF testinden daha güçlü testtir.⁹ Hipotezleri ADF testiyle aynıdır.

ADF ve PP Testi Sonuçları

	ADF	PP
Test istatistiği	-2.46	-2.74
Kritik Değer	-4.11* -3.48** -3.16***	-4.10* -3.48** -3.16***

*%1 ** %5 ***%10 anlamlılık düzeylerindeki kritik değerleri temsil etmektedir. ADF testi için akaike bilgi kriteri(AIC) ve gecikme uzunluğu 1 alınmış, PP testi için Newey-West band genişliği 2 alınmıştır.

Türkiye'ye ait GDP farkı ADF ve PP test sonuçlarına göre birim kök vardır, seri durağan değildir, OGT de değildir biçimindedir.

Zivot ve Andrews(1992) testi Perron(1989) testini içsel olarak bir yapısal kırılmaya izin verecek şekilde geliştirmiştir.¹⁰ Zivot ve Andrews testi üç model ile birim kök analizi yapmaktadır. Bunlardan Model A ortalamadaki kırılmayı, Model B eğimdeki kırılmayı ve Model C hem ortalama hem de eğimdeki kırılmayı birlikte göstermektedir. Bu modellerden hangisinin kullanımının daha uygun olduğu konusunda görüş birliği bulunmasa da uygulamada genellikle Model A ve Model C'nin kullanıldığı görülmektedir.¹¹

ZA testi Model A break (intercept)'a göre yapısal kırılma tarihi 1988 Model C Crash (trend and intercept)'e göre 1998'dir.

Zivot ve Andrews Testi Sonuçları

	Model A	Model C
Test İstatistiği	-3.01	-4.24
Gecikme Uzunluğu	1	1
Kırılma Tarihi	1988	1998
Kritik Değer	-5.34*	-5.57*

⁷ David A. Dickey, Wayne A. Fuller, Likelihood Ratio Statistics for Autoregressive Time Series With a Unit Root, Econometrica, Volume 49, Issue 4(Jul,1981), s.1057.

⁸ Longfeng Ye and Peter E. Robertson, On the Existence of a Middle Income Trap, Economic Record, Vol 92, No.297, June 2016, s.175-176.

⁹ Peter C.B.Philips and Pierre Perron, Testing for a Unit Root in Time Series Regression, Biometrika, Vol.75, No.2(Jun,1988),s.337-338.

¹⁰ Eric Zivot and Donald W.K.Andrews, Further Evidence on the Great Crash, the Oil-Price Shock, and the Unit-Root Hypothesis, Journal of Business&Economic Statistics, Vol.10, No.3,July 1992, 26.

¹¹ Nilgün Çil Yavuz, Türkiye'de Turizm Gelirlerinin Ekonomik Büyümeye Etkisinin Testi:Yapısal Kırılma ve Nedensellik Analizi, Doğu Üniversitesi Dergisi, 7(2), 2006, s.166.

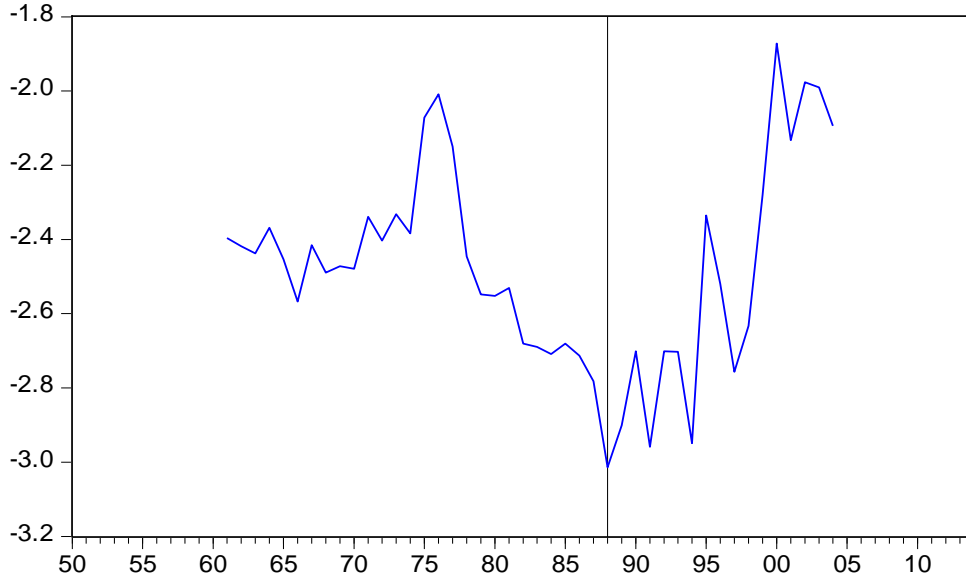
	-4.93**	-5.08**
	-4.58***	-4.82***

Her iki modelde de test istatistiği kritik değerden küçük olduğundan Türkiye için ZA testine göre OGT'de olmadığı sonucuna ulaşılır.

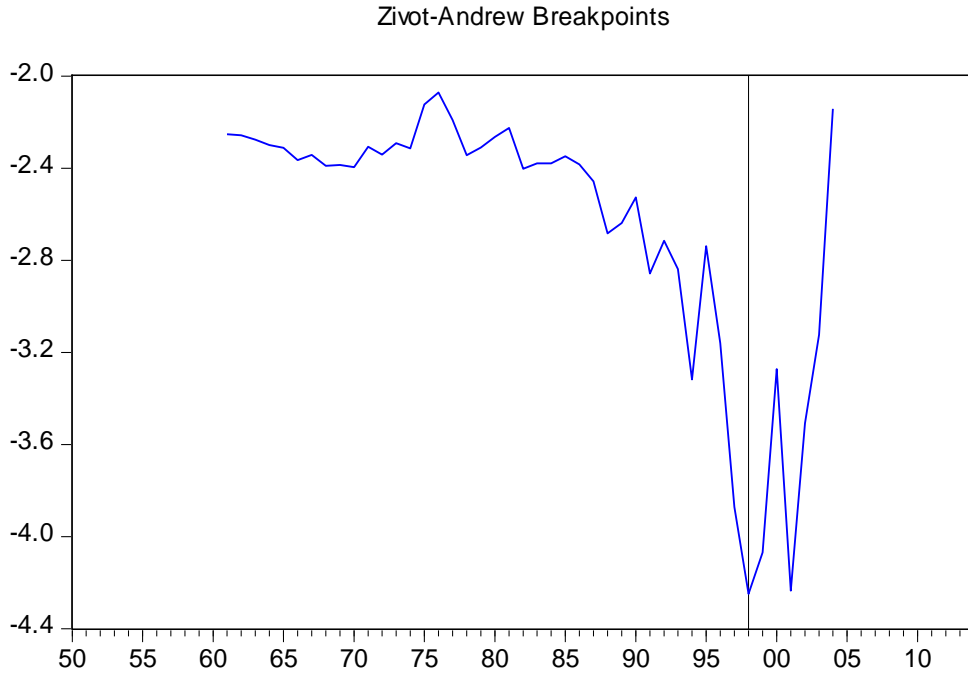
Yapısal kırılma tarihlerine baktığımızda 1988 yılı 1980'li yıllarda yaşanan para ve sermaye piyasalarındaki serbestleşme hareketleriyle birlikte 1980'li yılların sonuna doğru yaşanan reel ve finans piyasalarındaki dalgalanmaya işaret etmektedir. 1998 yılı ise 1997 yılında Asya ülkelerinde ve 1998 yılında Rusya'da meydana gelen krizlerin Türkiye'ye etki ettiği dönemi göstermektedir.

Model A

Zivot-Andrew Breakpoints



Model C



Yapısal kırılmaları dikkate almayan testler gerçekte durağan olan serilerin durağan olmadıklarını gösterme eğilimindedir. Perron(1989) bu sorunu gidermek için dışsal olarak bilinen bir yapısal kırılmayı kukla değişkenler yardımıyla birim kök testine dahil etmiştir. Perron(1989) testinden sonraki testler yapısal kırılmayı içsel olarak belirlemeye yönelik ortaya çıkmıştır ve bu testlerden ilki Zivot ve Andrews testi olmuştur. Lee and Strazicich(2003) ise Lagrange Multiplier (LM) test stratejisine dayalı içsel olarak belirlenen iki yapısal kırılmalı birim kök testini geliştirmiştir. Zivot ve Andrews testi gibi üç model ile analiz yapılmış ancak ekonometrik zaman serisi analizlerinde Model A ve Model C'nin yeterli olduğu gerekçesiyle Model B ihmal edilerek çalışılmıştır.¹²

Lee and Strazicich model A break (intercept)'a göre 1979-1999 model C Crash (trend and intercept)'e göre 1965-1993 belirlenmiştir. 1965 dönemi planlı ekonomiye geçişin ilk yıllarında yaşanan ekonomik sorunlara işaret etmektedir. 1979 dönemi 1973 ve 1974 yıllarında yaşanan petrol krizleri neticesinde petrol ihraç eden ülkelerin petrol fiyatlarını artırması Türkiye'nin petrol ithalatı nedeniyle döviz borçlarının artmasıyla sonuçlanan ve cari açığın arttığı, enflasyon ve işsizliğin arttığı dönemi göstermektedir. 1993 dönemi 1994 krizi öncesinde, 1999 dönemi ise finans piyasalarında likidite krizinin yaşandığı 2000 krizi öncesinde yaşanan sorunlara işaret etmektedir.

Lee and Strazicich İki Yapısal Kırılmalı Birim Kök Testi Sonuçları

	Model A	Model C
Test İstatistiği	-6.20	-2.82
Gecikme Uzunluğu	6	1
Kırılma Tarihi	1979, 1999	1965, 1993
Kritik Değer	-4.54* -3.84** -3.50***	-6.42* -5.65** -5.32***

¹² Junsoo Lee and Mark C. Strazicich, Minimum Lagrange Multiplier Unit Root Test with Two Structural Breaks, the Review of Economics and Statistics, Vol.85, No.4(Nov.2003), 1082-1083.

*%1, ** %5, *** %10 anlamlılık düzeylerine ait kritik değerlerdir. Model C'nin kritik değerleri $\lambda_1=0.30$ ve $\lambda_1=0.80$ kırılma lokasyonlarından elde edilmiştir. Maximum gecikme uzunluğu 4 olarak seçilmiştir.

Model A break(intercept) model, Model C Crash(trend and intercept) modeli temsil etmektedir. Türkiye Model C'ye göre OGT'de değildir.

SONUÇ

Büyümenin orta gelir grubunda uzun süre durağan olması orta gelir tuzağı olarak adlandırılmaktadır. Türkiye 1955-2005 arasında alt orta gelir kategorisinde ve alt orta gelir tuzağında yer almıştır, 2005 yılında ise üst orta gelir kategorisine yükselmiştir, bugün itibariyle Türkiye 13 yıldır üst orta gelirli ülke konumundadır.

Türkiye'de büyümenin durağan olup olmadığı kırılmasız ve yapısal kırılmalı birim kök testleriyle analiz edilmiştir. Yapılan testler sonucunda Türkiye'de büyümenin durağan olmadığı yüksek gelir grubuna yakınsadığı diğer ifadeyle Orta Gelir Tuzağında yer almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

KAYNAKÇA

AGENOR, P.R. vd., Avoiding Middle Income Growth Traps, World Bank, Working Paper No. 98, Washington, 2012.

AİYAR, S. vd., Growth Slowdowns and the Middle Income Trap, IMF Working Paper 13/71, March 2013.

DİCKEY, D.A., FULLER, W. A., Likelihood Ratio Statistics for Autoregressive Time Series With a Unit Root, *Econometrica*, Volume 49, Issue 4(Jul,1981), pp.1057-1072.

EİCHENGREEN, B. vd., Growth Slowdowns Redux: New Evidence on the Middle Income Trap, NBER Working Paper Series, Working Paper No.18673, Cambridge, January 2013.

FELİPE, J. vd., Tracking the Middle-income Trap: What is It, Who is in It, and Why?, Levy Economics Institute Working Paper No. 715, April 2012.

GOLONKA, M. vd., Middle Income Trap in V+ Countries, <https://www.amo.cz/wp-content/uploads/2015/11/middle-income-trap-in-v4-countries-opening-theses.pdf>.

KHARAS, H. and KOHLİ, H., What is the Middle Income Trap, Why do Countries Fall into It, and How Can It Be Avoided?, *Global Journal of Emerging Market Economies* 3(3) pp.281-289.

LEE, J. and STRAZÍCICH, M. C., Minimum Lagrange Multiplier Unit Root Test with Two Structural Breaks, *The Review of Economics and Statistics*, Vol.85, No.4(Nov.2003), pp.1082-1089.

PERKİNS, D.H vd., *Economics of Development*, Sixth Edition, New York, London, 2006.

PHİLİPS, P.C.B. and PERRON, P., Testing for a Unit Root in Time Series Regression, *Biometrika*, Vol.75, No.2(Jun,1988),pp.335-346.

PRUCHNİK, K. and TOBOROWÍCZ, J., Low Level of Innovativeness and the Middle Income Trap- Polish Case Study, https://papers.ssrn.com/5013/papers.cfm?abstract_id=2578676.

TAŞAR, İ. vd., "Is Turkey In A Middle Income Trap?", **Journal of Applied Research in Finance and Economics**, Vol. 1, No.1, pp.36-41.

THO, T.V., The Middle Income Trap: Issues for Members of the Association of Southeast Asian Nations, ADB, Working Paper Series, No.421, May 2013.

TUĞCU, C.T., "How to Escape the Middle Income Trap: International Evidence from A Binary

- Dependent Variable Model”, **Theoretical and Applied Economics**, Volume XXII, No 1(602), pp.49-56.
- VIVARELLI, M., Structural Change and Innovation as Exit Strategies From the Middle Income Trap, **Discussion Paper Series**, IZA DP No.8148, April 2014.
- World Bank, <http://blogs.worldbank.org/opendata/new-country-classifications-2016>, 10 Ekim 2018.
- XON,J.G.D, Middle Income Trap:From the Perspective of Economic Growth, April 2013, <http://eprints.utar.edu.my/1049/1/FE-2013-0903552-1.pdf>.
- YAVUZ, N. Ç., Türkiye’de Turizm Gelirlerinin Ekonomik Büyümeye Etkisinin Testi:Yapısal Kırılma ve Nedensellik Analizi, *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 7(2), 2006, pp.162-171.
- YE, L. and ROBERTSON, P. E., On the Existence of a Middle Income Trap, *Economic Record*, Vol 92, No.297, June 2016, pp.173-189.
- ZİVOT, E. and D. ANDREWS, W.K., Further Evidence on the Great Crash, the Oil-Price Shock, and the Unit-Root Hypothesis, *Journal of Business&Economic Statistics*, Vol.10, No.3,July 1992, pp.25-44.

CITATION: *1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE*

ISBN:978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.476506

ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN BİLİŞİM KÜLTÜRÜNDE BİLGİ GÜVENLİĞİ FARKINDALIKLARININ İNCELENMESİ

Dr. Öğr. Üyesi Sezer KÖSE BİBER¹
Dr. Öğr. Üyesi Mahir BİBER²

578

Özet

Teknolojik bir evrimin yaşandığı bilişim kültürü içerisinde bilgi miktarı hızla çoğalırken bilgi; gün geçtikçe küçülen teknolojik cihazlarla saklanabilen, taşınabilen ve çoğaltılabilen bir yapıya kavuşmuştur. Bu durum beraberinde bilgi güvenliğini sağlamak üzere bazı tedbirler alınması zorunluluğunu da beraberinde getirmiştir. Bu noktada güvenliğin en zayıf halkası olarak kabul edilen insan faktörünün bilgi farkındalık düzeylerinin saptanarak bu zayıf halkayı güçlendirecek önlemler alınması kaçınılmazdır. Bu doğrultuda bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin bilişim kültüründeki bilgi güvenliği farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırmada genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İzmir iline bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Anadolu Liseleri ve Temel Liselerde öğrenim gören 276 tane ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örneklemde yer alan öğrenciler basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın verileri Güldüren ve diğ. (2016) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği (BGFO)” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek maddeleri “Google Formlar” üzerine aktararak ölçek çevrimiçi ortamda öğrencilere uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk W testi kullanılarak belirlenmiştir. Bu testten elde edilen sonuçlara göre analizlerde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, frekans ve yüzdelerden faydalanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin orta seviyenin altında olduğu ve bu farkındalıklarının cinsiyete, öğrenim gördükleri okul türlerine ve sınıf düzeylerine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Bilgi güvenliği, bilişim kültürü, ortaöğretim öğrencileri.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding Author, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, sezer@istanbul.edu.tr, ORCID ID:0000-0001-5807-5185

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Türkiye, mahir.biber@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4044-6966

INVESTIGATION OF INFORMATION SAFETY AWARENESS OF SECONDARY EDUCATION STUDENTS IN THE CULTURE OF INFORMATICS

Abstract

While the amount of information in the culture of informatics that is experiencing a technological evolution is growing rapidly, the information has gained a structure that can be stored, moved and reproduced by technological devices which are shrinking day by day. This situation brought along the necessity of taking some measures to ensure the security of information. At this point, it is inevitable to identify information awareness levels of human's which is considered to be the weakest link of security and take precautions to strengthen this weak link. According to this; in this study, it is aimed to examine the information security awareness of secondary school students according to the various variables. Relational scanning model, one of the general scanning models, was used in the study. The sample of the study consisted of 276 secondary school students who were studying in Vocational and Technical Anatolian High Schools, Anatolian High Schools and Basic High Schools. The students in the study were determined by simple random sampling method. Data of the study were collected by using "Information Security Awareness Scale for Secondary School Students (ISAS)" that is developed by Güldüren et al. (2016). Scale items were transferred to Google Forms and the scale was applied to students online. Shapiro Wilk W test was used to determine whether the data showed normal distribution. According to the results of this test, Mann Whitney U test, Kruskal Wallis H test, frequency and percentages were used in the analyzes. According to the findings, it was seen that information security awareness levels of the secondary school students were below the medium level and their awareness did not differ according to their gender, the types of schools they were studying or their grade levels.

Keywords: Information security, informatics culture, secondary school students.

GİRİŞ

Çağımızda bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan değişme ve gelişmeler doğrultusunda dijital teknolojiler özellikle gençlerin tüm aktivitelerinde yer almaktadır. Buna bağlı olarak gençler çeşitli tehditler ve güvenlik riskleri ile karşı karşıya kalabilmektedirler (Canbek ve Sağiroğlu, 2007). Özellikle internet kullanımının yaygınlaşması çeşitli alanlardaki güvenlik açıklarının önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmasına neden olmuştur. Bu durum, özellikle kurumlar ve bireyler için çok önemli olan bilginin de güvenliğini olumsuz etkilemiştir. Özellikle kişisel bilgiler başta olmak üzere tüm önemli bilgilerin cep telefonu vb. teknolojik cihazlarda saklanması ve bu cihazlara kurulan çeşitli uygulamalar yardımıyla paylaşılması bu güvenlik açıklarının daha fazla ortaya çıkmasına neden olmuştur (Beach ve diğ., 2009). Bu sorun bilgi güvenliği kavramını ön plana çıkarmıştır.

Bilgi güvenliği, bilginin izinsiz bir şekilde erişimini ve kullanılmasını, ifşa edilmesini, değiştirilmesini, hasar verilmesini ya da yok edilmesini engelleyerek korunmasını ifade eden bir kavramdır (Baykara ve diğ., 2013). Puhakainen (2006) bilgi güvenliğinin gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik olmak üzere üç temel unsurdan meydana geldiğini ifade etmiştir. Bilginin gizliliği kavramı, bilgiye sadece o bilgiye erişmesi gereken kişi ya da kişilerin erişimine izin verilmesini; bilginin bütünlüğü kavramı, bilginin orijinal yapısı bozulmadan olduğu gibi korunmasını; bilginin erişilebilirliği kavramı ise, bilgiye istenilen ve makul olan bir zamanda erişilmesi ve bilginin kullanılmasını ifade etmektedir (Baykara ve diğ., 2013). Güldüren ve diğ. (2016) bu unsurlardan herhangi birinin zarar görmesinin, bilgi güvenliği konusunda açıklara ve zafiyetlere neden olacağını belirtmişlerdir. Bilgi güvenliğinin yeterince sağlanamaması önemli riskleri de beraberinde getirmektedir. Bu risklerin başında ise kişilerin veya kurumların maddi kayba uğramaları ya da kişisel bilgilerin gasp edilmesi yer almaktadır. Dolayısıyla bireylerin ve kurumların bilgi güvenliğinin risklerinden nasıl korunacağı, üzerinde düşünülmesi gereken önemli bir sorundur.

Bilginin yönetimi ve bu bilginin güvenliğinin sağlanması sanıldığı kadar kolay bir süreç değildir. Bunun için süreklilik gerektiren iyi bir planlama gerekmektedir. Bu konuda ilk akla gelen teknoloji temelli tedbirler olmuştur ve bu amaçla bazı yazılımlar geliştirilmiştir. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki hem kişisel hem de kurumsal bilgilerin güvenliğini sadece teknik güvenlik önlemleriyle sağlamak mümkün değildir (Rezgui ve Marks, 2008, Çek, 2017). Maalesef güvenlik halkasının en zayıf halkası insandır (Veiga, 2008; Kritzing ve Smith, 2008; Mahabi, 2010; Penmetsa, 2010; Çek, 2017) ve bu teknik önlemleri geliştiren ve kullanan da insanlardır. Dolayısıyla bilgi güvenliği konusunda istenilen düzeye ulaşılabilmesi açısından insan faktörüne yönelik çalışmalar yapılması ve farkındalık düzeylerinin yükseltilmesi önemlidir (Straub, 1990; Parker, 1998, 1999; Peltier, 2000; Al Awadi ve Renaud, 2007; Albrechtsen, 2007; Gülmüş, 2010; Al Shehri, 2012; Çek, 2017). Yapılan çalışmalar da insan faktörüne yönelik farkındalık eğitimleri ve etkinlikleri ile bilgi güvenliği risklerinin önemli düzeyde azaltılabileceğini göstermiştir (Kruger ve Kearney, 2006; Vural, 2007; Acılar, 2009; Vardal, 2009; Gülmüş, 2010; Keser ve Güldüren, 2015).

Bu durum başta okullar ve üniversiteler olmak üzere personel çalıştıran tüm kurumların bilgi güvenliğine yönelik farkındalık çalışmalarına daha fazla ağırlık vermelerini gerektirmektedir (Furnell ve diğ., 1997; Denning, 1999; Katsikas, 2000; Hansche, 2001; Barman, 2002; Canbek ve Sağiroğlu, 2007; İlbaş, 2009; Gülmüş, 2010; Dijle ve Doğan, 2011; Bilek, 2012; Gökmen, 2014; Akgün ve Topal, 2015; Pretorius ve Van Niekerk, 2015; Agustini ve Kencana Sari, 2016; Güldüren ve diğ., 2016; Kuru ve Ocak, 2016; Önaçan ve Atan, 2016; Karacı ve diğ., 2017). Bintziou ve diğ. (1999), bireylerin bilgi güvenliğine yönelik eğitilmelerinin özellikle ortaöğretim döneminde başlaması gerektiğini ifade etmişlerdir. Her ne kadar günümüzde çocuklar daha küçük yaşlarda bilgisayar vb. teknolojilerle karşılaşsalar da bu araçları ciddi anlamda kullanmaya başlamaları genellikle ortaöğretim dönemine denk gelmektedir. Bu yaş döneminden itibaren gençlerin bilgi güvenliği konusunda eğitim süreçlerine katılmaları gerektiği konusunda görüşler bulunmaktadır (Atkinson ve diğ., 2009). Buna göre çalışmada, ortaöğretim öğrencilerinin bilişim kültüründeki bilgi güvenliği farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma kapsamında şu alt problemlere cevap aranmıştır;

- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri nasıldır?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?
- Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırmada genel tarama modellerinden biri olan ilişkisel tarama modelinden faydalanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte veya halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yöntemleridir. İlişkisel tarama modeli ise iki ve daha çok değişken arasında ilişki olup olmadığını ve/veya ilişkinin derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modeli türüdür (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 1999). Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin bilişim kültüründe bilgi güvenliği farkındalıklarının çeşitli değişkenlerle ilişkili olup olmadığını incelediğinden ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini İzmir iline bağlı Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri, Anadolu Liseleri ve Temel Liselerde öğrenim gören 276 tane ortaöğretim öğrencisi oluşturmaktadır. Örnekleme yer alan öğrenciler basit rastgele örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri Keser, Güldüren ve Çetinkaya (2016) tarafından geliştirilen “Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Bilgi Güvenliği Farkındalık Ölçeği (BGFÖ)” kullanılarak toplanmıştır. Ölçek 36 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu faktörler ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından “Saldırı ve Tehditler”, “Kişisel Verilerin Korunması” ve “Mahremiyet” şeklinde isimlendirilmiştir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları kapsamında yapılan madde analizlerinde, madde toplam puanları arasında güçlü bir korelasyonel ilişki belirlenmiştir. Ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .955, alt faktörlere ilişkin değerler “Saldırı ve Tehditler” alt boyutunda .954, “Mahremiyet” alt boyutunda .890 ve “Kişisel Verilerin Korunması” alt boyutunda .808 olarak hesaplanmıştır. Ölçek 5li likert tipindedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 36, en yüksek puan ise 180 olabilmektedir.

Verilerin Toplanması

Ölçek maddeleri “Google Formlar” üzerine aktararak ölçek çevrimiçi ortamda öğrencilere uygulanmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmanın alt problemlerine yönelik olarak hangi veri analiz tekniklerinin kullanılacağı belirlenirken öncelikle verilerinin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Shapiro Wilk W testi kullanılarak belirlenmiştir. Bu testten elde edilen sonuçlara göre analizlerde Mann Whitney U testi, Kruskal Wallis H testi, frekans ve yüzdelerden faydalanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir. Araştırmanın ilk alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri nasıldır?” şeklindedir. Bu alt probleme yönelik elde edilen bulgular Tablo 1’de sunulmuştur;

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilişim Kültüründe Bilgi Güvenliği Farkındalık Puanlarına İlişkin Betimleyici Veriler

Puan	N	Minimum	Maksimum	\bar{X}	ss
Bilgi Güvenliği Farkındalık Puanları	276	36	180	101,15	39,70

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin ortanın biraz altında olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 2’de görülmektedir;

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	92	33,3
Erkek	184	66,7
Toplam	276	100

Bu alt probleme yönelik olarak hangi veri analiz tekniğinin kullanılacağı verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılarak belirlenmiştir. Buna göre, verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına yönelik elde edilen bulgular Tablo 3’de sunulmuştur;

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilişim Etiği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk W			
Cinsiyet	Statistic	df	Sig
Kız	.972	92	.047
Erkek	.943	184	.000

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin bilişim etiği puanlarının cinsiyetlerine göre normal dağılım göstermediği ($p < .05$) görülmektedir. Buna göre, araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak yapılan Mann Whitney U testinden elde edilen bulgular Tablo 4’de sunulmuştur;

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilişim Etiği Puanlarının Cinsiyetlerine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	U	p
Kız	92	135,17	12436,00	-.490	8158,00	.624
Erkek	184	140,16	25790,00			

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin bilişim etiği puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ($Z=-.490$; $p>.05$) görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri öğrenim gördükleri lise türüne göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin mezun oldukları lise türüne göre dağılımları Tablo 5’te sunulmuştur;

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Lise Türüne Göre Dağılımları

Lise Türü	Frekans (f)	Yüzde (%)
Mesleki ve Teknik Lise	198	71,7
Anadolu Lisesi	61	22,1
Temel Lise	17	6,2
Toplam	276	100

Verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına yönelik elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur;

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Lise Türüne Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk W			
Lise Türü	Statistic	df	Sig
Mesleki ve Teknik Lise	.954	198	.000

Anadolu Lisesi	.962	61	.058
Temel Lise	.918	17	.139

Tablo 6 incelendiğinde, mesleki ve teknik lise öğrencilerinin puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < .05$), Anadolu lisesi ve temel lise öğrencilerinin puanlarının ise normal dağılım gösterdiği ($p > .05$) görülmektedir. Buna göre, araştırmanın üçüncü alt problemine yönelik olarak yapılan Kruskal Wallis Testinden elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmaktadır;

Tablo 7: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Puanlarının Öğrenim Gördükleri Lise Türüne Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Lise Türü	N	Sıra Ort.	χ^2	df	p
Mesleki ve Teknik Lise	198	134,21			
Anadolu Lisesi	61	145,08	2,846	2	.241
Temel Lise	17	164,88			

Tablo 7 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık puanlarının öğrenim gördükleri lise türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($\chi^2 = 2,846$; $p > .05$) görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri sınıf seviyelerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Örneklemi oluşturan öğrencilerin sınıf seviyelerine göre dağılımı Tablo 8’de görülmektedir;

Tablo 8: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sınıf Seviyelerine Göre Dağılımları

Sınıf Seviyesi	Frekans (f)	Yüzde (%)
9	118	42,8
10	101	36,6
11	12	4,3
12	45	16,3
Toplam	276	100

Verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığına yönelik elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur;

Tablo 9: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Normal Dağılım Testi Sonuçları

Shapiro-Wilk W			
Sınıf Seviyesi	Statistic	df	Sig
9	.962	118	.002

10	.946	101	.000
11	.926	12	.342
12	.958	45	.107

Tablo 9 incelendiğinde, 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin puanlarının normal dağılım göstermediği ($p < .05$), 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin puanlarının ise normal dağılım gösterdiği ($p > .05$) görülmektedir. Buna göre, araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik yapılan Kruskal Wallis Testinden elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmaktadır;

Tablo 10: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Bilgi Güvenliği Farkındalık Puanlarının Sınıf Seviyelerine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Sınıf Seviyesi	N	Sıra Ort.	χ^2	df	p
9	118	132,43	4,304	3	.230
10	101	148,95			
11	12	106,88			
12	45	139,41			

Tablo 10 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık puanlarının sınıf seviyelerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği ($\chi^2 = 4,304$; $p > .05$) görülmektedir.

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma fikri, ilgili literatürde hem kişisel hem de kurumsal anlamda çok önemli olan bilgi güvenliği konusunda en zayıf halka olarak görülen insan faktörünün farkındalık düzeyinin artırılması düşüncesiyle ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin bilişim kültüründeki bilgi güvenliği farkındalıklarını çeşitli değişkenlere göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan ilk sonuç, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin orta seviyenin altında olduğudur. Tekerek ve Tekerek (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları da bu sonucu destekler niteliktedir. Beder (2015) ise ortaokul öğrencileri üzerine yaptığı çalışmada, öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarının yüksek seviyede olduğunu tespit etmiştir. Örnekleme yer alan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerin genel olarak yüksek olduğu bölgelerden seçilmesi, ailelerin eğitim seviyesi ve bireylerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile tanışma yaşları bu durumun genel nedenleri arasında sayılabilir. Günümüzde ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin bilgisayar vb. teknolojik araçlarla ciddi anlamda iletişim halinde oldukları, bu araçlar aracılığıyla hem kendilerinin hem de ailelerinin kişisel bilgilerini paylaştıkları düşünüldüğünde araştırmalardan elde edilen sonuç önemsenmelidir.

İlgili alanyazın incelendiğinde bilinçli bir toplum yaratılması açısından bu seviyedeki bireylere yönelik yapılan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir (Berrier, 2007; Vicks, 2013; Harshman, 2014; Kaşıkçı ve diğ., 2014). Bu araştırmadan elde edilen sonuç da göstermektedir ki ortaöğretim düzeyindeki gençlerin bilgi güvenliği farkındalıkları yeterli düzeyde değildir.

Araştırma kapsamında elde edilen ikinci önemli sonuç, araştırmaya katılan ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri lise türüne ve sınıf seviyelerine göre farklılaşmadığıdır. Mart (2012) de yaptığı çalışmada cinsiyet değişkenine göre öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalıklarının değişmediğini ortaya koymuştur. Cinsiyet değişkenine yönelik olarak yapılan bazı araştırmaların sonuçları ise bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir (Topcu, 2008; Bostan ve Akman, 2011; Kınay, 2012; Tekerek ve Tekerek, 2013; Farooq ve diğ., 2015; Beder, 2015; Gökmen ve Akgün, 2015; Güldüren ve diğ., 2016). Sınıf seviyelerine göre elde edilen sonuç değerlendirildiğinde ise, bu sonucun ortaöğretim müfredatlarında bilgi güvenliğine yönelik herhangi bir ders bulunmamasından kaynaklandığına inanılmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda bazı önerilerde bulunulmuştur;

- Bu araştırmada, ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri orta düzeyde çıkmıştır. İnternetin hayatımızın içerisinde çok önemli bir yere sahip olduğu ve bu yaş seviyesindeki öğrencilerin hem internetle hem de dijital teknolojilerle yoğun bir şekilde iletişim halinde olduğu günümüzde bu düzey yeterli değildir. Bilgisayar ve İnternet kullanımının olumlu yönlerinin yanında, eğer dikkat edilmez ise hem kişisel hem de kurumsal olarak ciddi boyutlarda zararlara yol açacağı öğrencilere anlatılmalıdır. Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerini artırmak için gerek okulların rehberlik servisleri gerek Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çeşitli rehberlik programları hazırlanmalı ve eğitici etkinlikler planlanmalıdır.
- Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalıkları bu araştırmada cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri lise türüne ve sınıf seviyelerine göre incelenmiştir. Bunların dışında öğrencilerin bilgi güvenliği farkındalık düzeyleri sosyo-ekonomik düzeyleri, ebeveynlerinin eğitim seviyeleri gibi değişkenlere göre de incelenebilir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalık düzeylerinin artırılabilmesi için öğretmenlere ve hatta velilere yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme etkinlikleri düzenlenebilir.
- Ortaöğretim öğrencilerinin bilgi güvenliği farkındalığını artıracak önemli bir etken öğretmenlerdir. Bu nedenle, bu kademelerde ders verecek öğretmenlerin yetiştirildiği fakültelerde müfredat programlarına ve ders içeriklerine bilgi güvenliği ile ilgili dersler ve içerikler eklenmelidir.

KAYNAKÇA

- Acılar, A. (2009). İşletmelerde bilgi güvenliği ve örgüt kültürü. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), 25-33.
- Agustini, I. & Kencana Sari, P. (2016). Measurement of information security awareness among social media path users in Indonesia, *Asia Pacific Journal of Contemporary Education and Communication Technology*, 2 (2), 114-123.
- Akgün, Ö. E. & Topal, M. (2015). Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin bilişim güvenliği farkındalıkları: Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği, *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 98-121.
- Al-Awadi, M. & Renaud, K. (2007). Success factors in information security implementation in organizations. <https://www.researchgate.net/publication/266231077> (Erişim Tarihi: 29.08.2018)
- Albrechtsen, E. (2007). A qualitative study of users' view on information security. *Computer & Security*, 26(4), 276-289.

- Al-Shehri, Y. (2012). Information security awareness and culture. *British Journal of Arts and Social Sciences*, 6(1), 61-69.
- Atkinson, S., Furnell, S. ve Phippen, A. (2009). Securing the next generation: enhancing e-safety awareness among young people, *Computer Fraud & Security*, 7, 13-19.
- Barman, S. (2002). *Writing IS security Policies*. New Riders Publishing, Indianapolis.
- Baykara, M.; Daş, R. & Karadoğan, İ. (2013). Bilgi güvenliği sistemlerinde kullanılan araçların incelenmesi, *1st International Symposium on Digital Forensics and Security (ISDFS'13)*, 20-21 May 2013, Elazığ, Türkiye.
- Beach, A., Gartrell, M., & Han R. (2009). Solutions to security and privacy issues in mobile social networking, *International Conference on Computational Science and Engineering*, IEEE.
- Beder, A. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin güvenli internet kullanım durumlarının belirlenmesi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, İnternet ve Bilişim Teknolojileri Yönetimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Afyon.
- Berrier, T. (2007). *Sixth-, seventh-, and eighth-grade students' experiences with the internet and their internet safety knowledge*. Unpublished doctorate dissertation, East Tennessee State University.
- Bilek, B.T. (2012). *Bilişim suçları ve üniversite lisans öğrencilerin bilişim suçlarına yönelik görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Bilişim Enstitüsü, Ankara.
- Bintziou, A., Alexandris, N. ve Chrissikopoulos, V. (1999). Introducing IT-security Awareness in schools: the Greek Case. *IFIP WG 11.8 1st World Conference on Information Security Education WISE1*, Stockholm, Sweden.
- Bostan, A. & Akman, İ. (2011). Bilişim güvenliği: kullanıcı açısından bir durum tespiti, *TMMOB Elektrik Mühendisleri Odası, Ağ ve Bilgi Güvenliği Ulusal Sempozyumu (ABGS)*, Atılım Üniversitesi, 25-26 Kasım 2011.
- Canbek, G. & Sağıroğlu, Ş. (2007). Çocukların ve gençlerin bilgisayar ve internet güvenliği, *Politeknik Dergisi*, 10(1):33-39.
- Çek, E. (2017). *Kurumsal bilgi güvenliği yönetimi ve bilgi güvenliği için insan faktörünün önemi*, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bilişim ve Teknoloji Hukuku Yüksek Lisans Programı, İstanbul.
- Denning, D. E. (1999). *Information warfare and security*. ACM Press, USA.
- Dijle, H. & Doğan, N. (2011). Türkiye'de bilişim suçlarına eğitilmiş insanların bakışı. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 4(2):43-53.

- Farooq, A., Isoaho, J., Virtanen, S. & Isoaho, J. (2015). Information security awareness in educational institution: an analysis of students' individual factors, *2015 IEEE Trustcom/BigDataSE/ISPA*, Helsinki, Finland.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education (6th ed.)*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Furnell, S.; Sanders, P. W. & Warren, M. J. (1997). Addressing IS security training and awareness within the European healthcare community. *Proceedings of Medical Informatics Europe '97*.
- Gökmen, Ö. F. (2014). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bilişim güvenliği eğitimi verebilme yeterliklerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Gökmen, Ö. F. & Akgün, Ö. E. (2015). “Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi öğretmen adaylarının bilişim güvenliği eğitimi verebilmeye yönelik yeterlilik algılarının incelenmesi” *İlköğretim Online*, 14(4).
- Güldüren, C., Çetinkaya, L. & Keser, H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerine yönelik bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (bgfö) geliştirme çalışması, *İlköğretim Online*, 15(2), 682-695.
- Gülmüş, M. (2010). *Kurumsal bilgi güvenliği yönetim sistemleri ve güvenliği*, FBE Elektrik Mühendisliği Anabilim Dalı, Elektrik Makinaları ve Güç Elektronik Programı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Hansche, S. (2001). “Making security awareness happen, the privacy papers: managing technology”, *Consumer, Employee and Legislative Actions*, 51.
- Harshman, K. L. (2014). *Assessing effectiveness of age-appropriate curriculum on internet safety education and cyberbullying prevention*. Unpublished doctorate dissertation, Grand Canyon University.
- İlbaş, Ç. (2009). *Bilişim suçlarının sosyo-kültürel seviyelere göre algı analizi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karacı, A.; Akyüz, H. İ. & Bilgici, G. (2017). Üniversite öğrencilerinin siber güvenlik davranışlarının incelenmesi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 25, No: 6, 2079-2094.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşıkcı, D. N., Çağıltay, K., Karakuş, T., Kurşun, E., & Ogan, C. (2014). Türkiye ve Avrupa'daki çocukların internet alışkanlıkları ve güvenli internet kullanımı. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 230-243.
- Katsikas, S. K. (2000). “Health care management and information systems security: awareness, training or education?” *International journal of medical informatics*, 60(2): 129-135.

- Keser, H., Güldüren, C. (2015). Bilgi güvenliği farkındalık ölçeği (BGFÖ) geliştirme çalışması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3): 1167-1184.
- Kınay, H. (2012). *Lise öğrencilerinin siber zorbalık duyarlılığının riskli davranış, korumacı davranış, suça maruziyet ve tehlike algısı ile ilişkisi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Kritzinger, E. & Smith, E. (2008). Information security management: An information security retrieval and awareness model for industry. *Computer and Security*, 27, 224-231.
- Kruger, H. & Kearney, W. D. (2006). A prototype for assessing information security awareness. *Computer and Security*, 25, 289-296.
- Kuru, H. & Ocak, M. A. (2016). Determination of cyber security awareness of public employees and consciousness-rising suggestions, *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 1(2), 57-65.
- Mahabi, V. (2010). *Information security awareness: System administrators and end-user perspectives at Florida State University*. Doctoral dissertation, The Florida State University, College of Communication and Information, Florida.
- Mart, İ. (2012). *Bilişim kültüründe bilgi güvenliği farkındalığı*. Yüksek lisans tezi. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Önaçan, D. B. K. & Atan, H. (2016). Siber Güvenlikte Lisansüstü Eğitim: Deniz Harp Okulu Örneği, *Trakya University Journal of Engineering Sciences*, 17(1): 13-2.
- Parker, D. B. (1998). *Fighting computer crime: a new framework for protecting information*. John Wiley & Sons, USA.
- Parker, D. B. (1999). Security motivation, the mother of all controls, must precede awareness. *Computer Security Journal*. 15(4). 15-23.
- Peltier, T. (2000) How to build a comprehensive security awareness program. *Computer Security Journal*. 16(2): 23-32.
- Penmetsa, M. K. (2010). *A methodology for measuring information security maturity in Norwegian and Indian MSME's with special focus on people factor*. Master's thesis, Gjøvik University, College Department of Computer Science and Media Technology, Hogskolen.
- Pretorius, B., & Van Niekerk, B. (2015). Cyber-security and governance for ICS/SCADA in South Africa. In J. Zaaiman, & L. Leenen (Eds.), *Proceedings of the 10th International Conference on Cyber Warfare and Security*. (241-251). Reading, UK: ACP.
- Puhakainen, P. (2006). *A Design theory for information security awareness*. Master's thesis, University of Oulu, Faculty of Science Department of Information Processing Science, Oulu.

- Rezgui, Y. & Marks, A. (2008). Information security awareness in higher education: An exploratory study. *Computer and Security*, 27:241-253.
- Straub, D.W. (1990). Effective IS Security: An Empirical Study. *Information Systems Research*. 1(3): 255-276.
- Tekerek, M. ve Tekerek, A. (2013). A research on students' information security awareness, *Turkish Journal of Education*, 2(3), 61-70.
- Topcu, Ç. (2008). *The relationship of cyberbullying to empathy, gender, traditional bullying, internet use and adult monitoring*. Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Vardal, N. (2009). *Yükseköğretimde bilgi güvenliği: Bilgi güvenlik yönetim sistemi için bir model önerisi ve uygulaması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Veiga, A. D. (2008). *Cultivating and assessing information security culture*. Doctoral dissertation, University of Pretoria, Faculty of Engineering, Built Environment and Information Technology, Pretoria.
- Vicks, M. E. (2013). *An examination of internet filtering and safety policy trends and issues in south carolina's k-12 public schools*. Unpublished doctorate dissertation, Nova Southeastern University.
- Vural, Y. (2007). *Kurumsal bilgi güvenliği ve sızma (penetrasyon) testleri*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Bilgisayar Mühendisliği Anabilim Dalı, Ankara.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.476507

AKCİĞER KANSERİ OLAN BİREYLERDE DISPNE VE YETİ YİTİMİNİN BELİRLENMESİ

Arş. Gör. Safiye YANMIŞ¹

Prof. Dr. Mukadder MOLLAOĞLU²

590

Özet

Bu çalışma akciğer kanseri olan bireylerde dispne ve yeti yitiminin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Tanımlayıcı nitelikte olan bu araştırma, Mart-Mayıs 2017 tarihleri arasında bir hastanesinin Göğüs kliniğinde yatan araştırmaya alınma kriterlerine uyan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 110 akciğer kanser hastası ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, Kanser Dispne Ölçeği (KDÖ), Kısa Yeti Yitimi Anketi (KYA) kullanılarak toplanılmıştır. Veriler SPSS 21.0 paket programında frekans, yüzde, ortalama, Min Max değer, korelasyon, Mann Whitney U ve Kruskal Wallis testi kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan hastaların %63,6' sı erkek olup ortalama yaş 59.9±10.92 olarak saptanmıştır. Yetiyitimi anketi ölçek puan ortalaması 17,45±4,09 olarak saptandı. Dispne ölçeğinin alt boyutlarının puan ortalaması 9,94±2,56 ile 16,09±3,32 arasında değişmektedir. En düşük ortalamaya 9,94±2,56 ile "Rahatsızlık Duygusu" alt boyutu sahiptir. En Yüksek Ortalamaya ise 16,09±3,32 ile "Çaba Duygusu" alt boyutu sahiptir. "Anksiyete Duygusu" alt boyut ortalaması ise 12,96±2,85 olarak bulunmuştur. Tüm ölçeğin ortalaması 38,99±8,21 olarak bulunmuştur. Araştırmaya katılan bireylerin Kanser Dispne Ölçeği' nden en düşük 22 ve en yüksek 48 puan aldıkları görülmüştür. Bu çalışmada akciğer kanser hastalarının önemli ölçüde dispne ve yeti yitimi yaşadığı belirlenmiştir. Akciğer kanser hastalarında dispne ve yeti yitimine yönelik çalışmaların genişletilmeye ihtiyacı vardır.

Anahtar Kelime: Akciğer kanseri, dispne, yeti yitimi.

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye, safiyeyanmis@hotmail.com
ORCID ID: 0000-0002-9095-4048

² Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Türkiye. mollaoglumukadder@gmail.com ORCID ID: 0000-0002-9264-3059

DETERMINATION OF DYSPNEA AND DISABILITY IN INDIVIDUALS WITH LUNG CANCER

Abstract

This study was conducted to determine dyspnea and disability in individuals with lung cancer. This descriptive study was conducted with 110 lung cancer patients who met the criteria for inclusion in a chest clinic of a hospital between March and May 2017 and agreed to participate in the study. Data from the study were collected using the personal information form, Cancer Dyspnea Scale (CDS), and Brief Disability Questionnaire (BDQ). Data were evaluated using frequency, percentage, mean, min max value, correlation, Mann Whitney U and Kruskal Wallis test in SPSS 21.0 package program. 63.6% of the patients were male and the mean age was 59.9 ± 10.92 . The mean score scale of the disability survey was $17,45 \pm 4,09$. The mean score of the subscales of the dyspnea scale ranged from $9,94 \pm 2,56$ to $16,09 \pm 3,32$. Individuals participating in the study were found to have a score of at least 22 and a maximum of 48 points from the Cancer Scale. According to this, between disability and anxiety $r=0,538$; a relationship of $r=0,591$ with effort effort, $r=0,487$ with discomfort and $r=0,570$ between total dyspnea scale. There was a similar increase in the dyspnea subscales due to the disability of the patients ($p<0,001$). In this study, it was determined that as the disability of lung cancer patients increases, the level of dyspnea also increases. Dissemination of dyspnea and disability in lung cancer patients needs to be expanded.

Key words: Lung cancer, dyspnea, disability.

GİRİŞ

Kanser tüm dünyada ve ülkemizde morbidite ve mortalite oranları yönünden problem yaratan bir sağlık sorunudur. Yüzyıl başında ölümle sonuçlanan hastalıklar sıralamasında 7-8. sıralardayken bugün birçok ülkede kardiyovasküler hastalıklardan sonra 2. sırada yer almaktadır (Parkin vd., 2002).

Günümüzde dünyada en sık rastlanan kanser türü olan akciğer kanseri tüm yeni kanser vakalarının %12,8'ni oluşturur. Hayatımızda bu kadar geniş yer tutan kanserin sıklığı her yıl %3 oranında yükselmektedir. Kanserden ölümlerin tamamında akciğer kanserinin, erkek ve kadın cinsinin her ikisinde de en sık ölüm nedeni olduğu görülmektedir. Akciğer kanseri tüm kanser ölümlerinin de %17,8 gibi bir kısmını kapsamaktadır (Bingöl, 2014).

Dispne, akciğer kanserinde önemli bir semptomdur. Özellikle de hastalığın ileri evrelerinde sık rastlanan, en fazla sorun teşkil eden, sıklıkla kontrol altında tutulamayan bir durumdur. Bu semptomun tanı koyma sırasında görülme sıklığı %19-64 olarak belirlenmiştir. Hastalığın ileri evrelerinde oran ortalama %32'dir ve terminal dönemde bu oran %90'a yükselmektedir (Thomas vd., 2003; Clemens vd., 2007; Booth vd., 2008).

Solunum örüntüsünün önemini anlamak, hava açlığı ve soluksuzluk duygusu, nefes darlığı, solunum sıkıntısı gibi ifadelerin hepsi dispne tarif edilirken kullanılan söz öbekleridir. Dispne fizyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilenen çok boyutlu bir durumdur (Viola vd., 2008).

Kronik hastalıklardan akciğer kanseri psikososyal boyut yönünden incelendiğinde hastalığın ilerleyen dönemlerinde bireylerde ciddi yeti yitimine sebep olduğu bildirilmektedir (Roland, 1984; Yiğitbaş, 2016).

DSÖ yeti yitimini bedensel işlevlerde oluşan yetersizlik, fiziksel aktivite kısıtlaması ve günlük yaşamda yer alma kısıtlılığını içeren bir şemsiyeye benzetmektedir (WHO, 2011). Bu benzetmeye göre; yeti yitimi temel fiziksel, ruhsal ve mental fonksiyonlardaki kısıtlamaların bir sonucudur ve yeti yitiminin ortaya çıkmasında bu fonksiyonların her biri ayrı bir öneme sahiptir (WHO, 1980; WHO, 1999; WHO, 2011).

Akciğer kanserine sahip bireylerde dispne ve yeti yitimi fizyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilenen iki durum olması (Viola vd., 2008; WHO, 1980; WHO, 1999; WHO, 2011) ve ilgili hastaların sosyal yaşantıya karışmasını engellemeleri açısından önem taşıması sebebiyle biz bu çalışmayı akciğer kanseri olan bireylerde dispne ve yeti yitimini belirlenmek amacıyla gerçekleştirdik.

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmanın Tipi

Araştırma bir üniversite hastanesinin Göğüs kliniğinde yatan, 18 yaşın üstünde olan, 6 ayın üstünde bir zaman diliminde akciğer kanseri tanısı almış olan, konuşma ve duyu kaybı olmamış olan, psikiyatrik tanı almamış olan ve araştırmaya katılmayı kabul bireylerin dispne ve yeti yitimi durumlarını incelemek amacıyla tanımlayıcı nitelikte yürütülmüştür.

Araştırmanın Evren ve Örneklemi

Araştırmanın evrenini, Mart-Mayıs 2017 tarihleri arasında bir hastanesinin Göğüs kliniğinde yatan 18 yaşın üstünde olan, 6 ayın üstünde bir zaman diliminde akciğer kanseri tanısı almış olan bireyler oluşturmaktadır.

Örneklemi ise; 18 yaşın üstünde olan, 6 ayın üstünde bir zaman diliminde akciğer kanseri tanısı almış olan, konuşma ve duyu kaybı olmamış olan, psikiyatrik tanı almamış olan ve araştırmaya katılmayı kabul eden 110 akciğer kanseri hastası oluşturmaktadır.

Veri Toplama Tipi ve Araçları

Veriler araştırmacı tarafından akciğer kanseri olan bireylerle yüz yüze görüşülerek toplanmıştır. Araştırmanın verileri kişisel bilgi formu, Kansere Dispne Ölçeği (KDÖ), Kısa Yeti Yitimi Anketi (KYA) kullanılarak toplanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından literatürün incelenmesi ile elde edilmiştir. Akciğer kanseri olan bireylerin sosyodemografik özellikleri ve hastalığına yönelik bilgileri içeren 17 sorudan oluşmaktadır.

Kanser Dispne Ölçeği (KDÖ): Ölçek, 12 maddeden ve 3 boyuttan (anksiyete, çaba, rahatsızlık duyguları) oluşmaktadır (Tanakak, 2000). Ölçeğin aynı zamanda İsveç toplumu için geçerliği ve güvenilirliği test edilmiştir (Hench vd., 2006). KDÖ'nün Türk kanser hastalarında geçerlik ve güvenilirliğini 2012 yılında gerçekleştirmiştir Ölçeğin değerlendirilmesinde 3 alt boyut ve toplam puan değerleri kullanılır. Çaba duygusu 5 madde (4., 6., 8.,10. ve 12.maddeler), rahatsızlık duygusu 3 madde (1., 2. ve 3. maddeler), anksiyete duygusu 4 maddeyi (5., 7., 9. ve 11.maddeler) kapsamaktadır. Ölçek likert tipi puanlanır ve 1: Hiç; 2: Biraz; 3: Oldukça; 4: Önemli derecede; 5: Çok Fazla ifadelerini gösterir. Ölçekten elde edilen toplam puan 48'dir (Alt boyutlarda en yüksek puanlar efora bağlı dispnede 20; anksiyeteye bağlı dispnede 16 ve rahatsızlık duygusuna bağlı dispnede 12 puandır). Ölçekten alınan toplam puandaki yükselme dispne şiddetindeki yüksekliği göstermektedir (Çakmak, 2012).

Kısa Yeti yitimi Anketi-KYA (Brief Disability Questionnaire-BDQ): KYA 1988 yılında fiziksel ve sosyal yeti yitimi durumunu değerlendirmek için geliştirilmiştir (Steward, 1988). KYA'nın ülkemizde geçerlik ve güvenilirlik çalışması Kaplan tarafından 1995 yılında yapılmıştır. KYA 11 sorudan oluşmaktadır. Ölçekten alınacak puanlar 0-22 arasında değişmektedir. Yeti yitimi puanları; 0-4 puan yeti "yitimi yok", 5-7 puan "hafif düzey yeti yitimi", 8-12 puan "orta düzeyde yeti yitimi", 13 ve üzeri puan "ağır düzeyde yeti yitimi" olarak değerlendirilmektedir (Kaplan, 1995; Yiğitbaş, 2016).

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) 21.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verileri değerlendirirken frekans, yüzde, ortalama, Min Max değer, korelasyon, Mann Whitney U ve Kruskall Wallis testi kullanılmıştır.

BULGULAR

Tablo 1. Hastaların Demografik Özellikleri			
		Sayı	%
Cinsiyet	Kadın	40	36,4%
	Erkek	70	63,6%
Yaş	30-44	8	7,3%
	45-59	37	33,6%
	60-74	54	49,1%
	75 ve üzeri	11	10,0%
Yaş (Yıl)	59,90±10,92		
Medeni durum	Evli	110	100,0%
Eğitim Durumu	Okuryazar değil	13	11,8%
	Okuryazar	26	23,6%
	İlköğretim	47	42,7%
	Lise	23	20,9%
	Üniversite	1	0,9%
Meslek	Memur	1	0,9%
	Ev hanımı	30	27,3%
	İşçi	12	10,9%
	Serbest meslek/Esnaf	9	8,2%
	Emekli	58	52,7%
Çalışma durumu	Evet	26	23,6%
	Hayır	84	76,4%

Araştırmada yer alan kanser hastalarının %63,6'sı erkek, %49,1'i 60-74 yaş arasındadır ve yaş ortalaması 59,90±10,92' dir. Hastaların tamamı evlidir. Araştırmada yer alan kanser

hastalarının eğitim durumu incelendiğinde %42,7'sinin ilköğretim mezunu olduğu belirlendi. Hastaların %52,7'sinin emekli olduğu, %76,4' ünün çalışmadığı belirlendi (Tablo 1).

Tablo 2. Hastalığa İlişkin Özellikler			
		Sayı	Yüzde
Genel sağlık	Kötü	34	31,0%
	Orta	38	34,5%
	İyi	38	34,5%
Hastalık evresi	Evre 3	24	21,8%
	Evre 4	86	78,2%
Hastalık süresi	0-11 Ay	58	52,7%
	1-2 Yıl	46	41,8%
	2 yıl üzeri	6	5,5%
Eşlik eden hastalık durumu	Evet	86	78,2%
	Hayır	24	21,8%
Kanser olan yakın durumu	Evet	75	68,2%
	Hayır	35	31,8%
Alınan tedavi	Kemoterapi	81	73,6%
	Radyoterapi ve Kemoterapi	29	26,4%
Tedavi süresi	0-11 Ay	58	52,7%
	1-2 Yıl	46	41,8%
	2 yıl üzeri	6	5,5%
Tedavi süresi (Ay)	9,04±6,59		
Hastalık süresi (Ay)	13,24±8,98		

Araştırmada yer alan hastaların %34,5' inin genel sağlık durumunu iyi ve orta olarak belirtmiştir. Kanser hastalarının %78,2' sinin Evre 4 kanser olduğu, %52,7' si 0-11 ay arası tedavi gördüğü, %78,2' sinin kanserden başka kronik hastalığı olduğu, %68,2' sinin kanser olan bir akrabasının olduğu saptandı. Akciğer kanseri hastaların %73,6' sının sadece kemoterapi tedavisi aldığı belirlenmiştir. Araştırmada yer alan hastaların tedavi süreleri ortalamaları 9,04±6,59' dur, hastalık süreleri ise 13,24±8,98' dir (Tablo 2).

Tablo 3. Yetiyitimi Anketi İle Dispne Ölçeği ve Alt boyutu arasında İlişki

		Yetiyitimi Anketi	Anksiyete Duygusu	Çaba Duygusu	Rahatsızlık Duygusu	Toplam Dispne Ölçek Puanı
Yetiyitimi Anketi	r	1,000				
	p	.				
	N	110				
Anksiyete Duygusu	r	,538**	1,000			
	p	,000	.			
	N	110	110			
Çaba Duygusu	r	,591**	,882**	1,000		
	p	,000	,000	.		
	N	110	110	110		
Rahatsızlık Duygusu	r	,487**	,740**	,797**	1,000	
	p	,000	,000	,000	.	
	N	110	110	110	110	
Toplam Dispne Ölçek Puanı	r	,570**	,938**	,963**	,875**	1,000
	p	,000	,000	,000	,000	.
	N	110	110	110	110	110

***. 0,01 düzeyinde anlamlılık, Uygulanan test: Spearman's rho Test*

Tablo 3' te araştırmaya katılan hastaların yeti yitimi ile dispne durumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Yeti yitimi ile Dispne Ölçeği alt boyutları arasında pozitif yönlü ve orta büyüklükte istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç saptandı ($p < 0,01$). Buna göre Yeti yitimi ile anksiyete arasında 0,538; çaba duygusu ile 0,591, rahatsızlık duygusu ile 0,487 ve toplam dispne ölçeği arasında 0,570 büyüklüğünde bir ilişki çıkmıştır. Hastaların Yeti yitimi arttıkça buna bağlı dispne alt boyutlarında aynı yönlü artış görülmüştür. Diğer yandan Dispne alt boyutlarının kendi arasında istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Çaba duygusu ile Anksiyete duygusu alt boyutu arasında pozitif yönlü yüksek olan istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0,001$). Rahatsızlık duygusu ile Çaba duygusu arasında pozitif yönlü orta olan istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki saptanmıştır ($p < 0,001$) (Tablo 3).

TARTIŞMA

Akciğer kanseri olan bireyler sosyal yaşantıya karışmaları ve birçok problem yaşamaları açısından önemli bir gruptur. Bu nedenle çalışmayı akciğer kanseri olan bireylerde dispne ve yeti yitimini belirlenmek amacıyla gerçekleştirdik.

Dispne fizyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilenen çok boyutlu bir semptomdur (Viola, 2008). Dispne, akciğer kanserinde önemli bir semptomdur. Özellikle de hastalığın ileri evrelerinde sık rastlanan, en fazla sorun teşkil eden, sıklıkla kontrol altında tutulamayan bir durumdur (Thomas vd., 2003; Clemens vd., 2007).

Kronik hastalıklardan akciğer kanseri psikososyal boyut yönünden incelendiğinde hastalığın ilerleyen dönemlerinde bireylerde ciddi yeti yitimine sebep olduğu bildirilmektedir. Akciğer kanserine sahip bireylerde dispne ve yeti yitimi fizyolojik, psikolojik, sosyal ve çevresel faktörlerden etkilenen iki durumdur. Ayrıca dispne ve yeti yitimi hastaların sosyal yaşantıya karışmasını engellemeleri açısından da önem taşımaktadır (Roland, 1984; WHO, 2011; Yiğitbaş, 2016).

Yeti yitimi ile Dispne arasında pozitif yönlü ve orta büyüklükte istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç saptanmıştır ($p<0,01$). Hastaların Yeti yitimi artıkça buna bağlı dispne semptomları da aynı yönlü artış göstermektedir. Hastaların Yeti yitimi azaldıkça buna bağlı dispne semptomları da aynı yönlü azalış göstermektedir.

Akciğer kanseri gibi kronik hastalıklarda dispne, ruhsal bozukluklar ve buna bağlı yeti yitimi yüksek orandadır. Akciğer kanserinde genel tıbbi durumlarda fiziksel sınırlılıklara neden olan dispne nedeniyle yeti yitimi yaşandığı, genel tıbbi durumlar, dispne ve ruhsal bozuklukların birlikte olduğu durumda ise, yeti yitiminin birçok alanda yaşandığı belirtilmektedir. Yeti yitimi, bir etkinliğin, kişi için normal kabul edilen sınırlarda veya biçimde yapılabilme yetisinde, bir kısıtlanma ya da kayıp olarak tanımlanmaktadır. Bu durum geçici ya da kalıcı olabilmekte ve akciğer kanseri hastalarını da ciddi derecede etkilemektedir. Akciğer kanseri olan bireyler önemli ölçüde dispne yaşamaktadır ve buna bağlı yeti yitimi ortaya çıkmaktadır. Akciğer kanserinde dispne ve yeti yitimi hastaların sosyal yaşantıya karışmaları ve birçok problem yaşamaları nedeniyle önem taşımaktadır (Kaplan, 1995; Tankak, 2000; Güleç, 2011; Çakmak, 2012).

SONUÇ

Çalışmanın sonucunda; Yeti yitimi ile Dispne arasında pozitif yönlü ve orta büyüklükte istatistiksel olarak anlamlı bir sonuç saptanmıştır. Hastaların Yeti yitimi artıkça buna bağlı dispne semptomları da aynı yönlü artış göstermektedir. Hastaların Yeti yitimi azaldıkça buna bağlı dispne semptomları da aynı yönlü azalış göstermektedir. Dispne ve yeti yitimi akciğer kanserinde sosyal, psikolojik ve daha birçok alanda probleme yol açmaları nedeniyle sağlık profesyonelleri ve hemşireler tarafından düzenli olarak değerlendirilmelidir.

KAYNAKÇA

- BİNGÖL Z. AKCİĞER KANSERİ EPİDEMİYOLOJİSİ. TURKIYE KLINIKLERI JOURNAL PULMONARY MEDICINE-SPECIAL TOPICS 2014;7(1):1-5.
- BOOTH S, MOOSAVİ SH, HİGGİNSON IJ. THE ETİOLOGY AND MANAGEMENT OF İNTRACTABLE BREATHLESSNESS İN PATİENTS WİTH ADVANCED CANCER: A SYSTEMATIC REVİEW OF PHARMALOGİCAL THERAPY. NATURE CLINICAL PRACTICE ONCOLOGY 2008; 2: 90-100.

- CLEMENS KE, KLASCHİK E. SYMPTOMATIC THERAPY OF DYSPNEA WITH STRONG OPIOIDS AND ITS EFFECT ON VENTILATION IN PALLIATIVE CARE PATIENTS. JOURNAL OF PAIN AND SYMPTOM MANAGE 2007; 33: 473-81.
- ÇAKMAK DE. KANSER DİSPNE ÖLÇEĞİ' NİN TÜRK KANSER HASTALARINDA GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN İNCELENMESİ. EGE ÜNİVERSİTESİ SAĞLIK BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ. İÇ HASTALIKLARI HEMŞİRELİĞİ ANABİLİM DALI. YÜKSEK LİSANS TEZİ. İZMİR- 2012. DANIŞMAN YRD. DOÇ. DR. YASEMİN TOKEM.
- GÜLEÇ G., BÜYÜKKINACI A. KANSER VE PSİKİYATRİK BOZUKLUKLAR, PSİKİYATRİDE GÜNCEL YAKLAŞIMLAR 2011; 3(2):343-367.
- HENOCH, I., BERGMAN, B.,GASTON- JOHANSSON, F. (2006). VALIDATION OF A SWEDISH VERSION OF THE CANCER DYSPNES SCALE. JOURNAL OF PAIN AND SYMPTOM MANAGEMENT, 31(4):353-355.
- ICIDH-2. INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF FUNCTIONING AND DISABILITY. BETA-2 DRAFT, FULL VERSION, GENEVA: WORLD HEALTH ORGANIZATION;1999.
- KAPLAN İ. YARI KIRSAL ALANDA BİR SAĞLIK OCAĞINA BAŞVURAN HASTALARDA RUHSAL BOZUKLUKLARIN YETİ YİTİMİ İLE İLİŞKİSİ. TÜRK PSİKİYATRİ DERGİSİ 1995;6(3):169-79.
- PARKİN, D.M., BRAY, F., FERLAY, J., PISANI P. (2005). GLOBAL CANCER STATISTICS, 2002. CA: A CANCER JOURNAL FOR CLINICIANS, 55(2):74-108.
- ROLLAND JS (1984) TOWARD A PSYCHOSOCIAL TOPOLOGY OF CHRONIC AND LIFE-THREATENING ILLNESS. FAMILY SYSTEM MEDICINE, 2(3):245-263.
- STEWART AL, HAYS RD, WARE JE. J. JR. THE MOS SHORT-FORM GENERAL HEALTH SURVEY. RELIABILITY AND VALIDITY IN PATIENT POPULATION. MED CARE, 1988;26(7): 724-735.
- TANAKA K, AKECHI T, OKUYAMA T, UCHITOMI Y. (2000). DEVELOPMENT AND VALIDATION OF THE CANCER DYSPNOEA SCALE: A MULTIDIMENSIONAL, BRIEF, SELFRATING SCALE, BR J CANCER 82(4):800-805.
- THOMAS JR, VON GUNTEN F. MANAGEMENT OF DYSPNEA. JOURNAL OF SUPPORTIVE ONCOLOGY 2003; 1: 23-34.
- VİOLA R, KİTELEY C, LLOYD NS ET AL. THE MANAGEMENT OF DYSPNEA IN CANCER PATIENTS: A SYSTEMATIC REVIEW. SUPPORT CARE CANCER 2008; 16: 329-37.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION (WHO). INTERNATIONAL CLASSIFICATION OF IMPAIRMENTS, DISABILITIES AND HANDICAPS: A MANUEL OF CLASSIFICATION RELATING TO THE CONSEQUENCES OF DISEASE. GENEVA: WORLD HEALTH ORGANIZATION;1980.
- WORLD REPORT ON DISABILITY 2011. [HTTP://WWW.WHO.INT/DISABILITIES/](http://www.who.int/disabilities/) ERİŞİM TARİHİ: 08.04.2018.
- YİĞİTBAŞ Ç., DEVECİ SE., HALK SAĞLIĞI AÇISINDAN YAŞLILARDA YETİ YİTİMİ, BAKIRKÖY TIP DERGİSİ, 2016; 12 (2): 57-63.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.476584

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TEMEL MATEMATİK VE MATEMATİK ÖĞRETİMİ DERSLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Araş. Gör. Hatice Büsra SAHİN¹
Dr. Öğr. Üy. Menekse Seden TAPAN-BROUTIN²

Özet

Öğretmenlerin meslekleri ve dolayısıyla mesleklerinin temelini oluşturan derslere yönelik görüşleri, onların öğretim etkinliklerini düzenlemelerinde önemli kriterlerden biri olarak görülmektedir. Öğretmen adaylarının tutum, inanç ve görüşlerinin incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının amaçlarından birisini teşkil etmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi ve dikkate alınması, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin de iyileştirilmesine katkı sağlayacak olması açısından önemlidir. Bu bağlamda, bu çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının Temel Matematik ve Matematik Öğretimi derslerinin içeriklerine ilişkin görüşlerinin tespiti amaçlanmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış olup olgubilim olarak desenlenmiştir. Çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesinde bir üniversitenin eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği programının dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri 2017-2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılarak bu görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme kayıtları transkript edildikten sonra, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının Temel Matematik dersini 'öğretme becerisini geliştirmesi', 'matematiğin günlük hayatın bir parçası olması' açısından gerekli buldukları ancak ders içeriğinde bazı konuları (permütasyon, kombinasyon, trigonometri) gelecekteki meslekleri açısından gereksiz buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, Matematik Öğretimi dersini 'öğretim yöntem ve teknikleri' ve 'ilkokul öğrencilerinin bilgiyi oluşturma süreçleri' açısından gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu dersin içeriğinin sadece ilkökul programlarında bulunan konularla sınırlı tutulması görüşü dikkat çeken bir sonuç olarak raporlandırılmıştır. Temel Matematik ve Matematik Öğretimi derslerinin içeriklerinin karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar ise öğretmen adaylarının bu iki dersin bağlantılı ve birbirlerini destekler şekilde işlenmesini istemelerine rağmen derslerin birbirinden kopuk ve ilişkisiz olarak işlendiği yönündedir.

Anahtar Kelimeler: Matematik Öğretimi, Temel Matematik, Sınıf Öğretmeni Adayları

¹Uludağ Üniversitesi, Türkiye, haticebusrasahin@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-5017-5760.

²Sorumlu yazar/Corresponding Author, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, tapan@uludag.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-1860-852X.

CLASSROOM TEACHER CANDIDATES' VIEWS ON BASIC MATHEMATICS AND MATHEMATICS TEACHING COURSES

Abstract

Teachers' views on the professions and thus on the courses that form the basis of their professions are considered to be one of the important criteria in organizing their teaching activities. Analysing the attitudes, beliefs and opinions of prospective teachers constitutes one of the aims of teacher education. In addition, determining and taking into account the opinions of prospective teachers is important because it will contribute to the improvement of pre-service teacher education. In this context, the aim of this study is to determine the opinions of the elementary teacher candidates about the contents of the Basic Mathematics and Mathematics Teaching courses. Qualitative research methods were used in the research designed as phenomenology. The study group was selected using an easily accessible situation sampling. The study group consisted of four pre-service teachers who were studying in the fourth grade of the elementary teaching program at a faculty of education of a university in the Aegean Region. The data of the study were collected in the fall semester of 2017-2018 academic year. Semi-structured interviews were conducted with prospective teachers who formed the study group and these interviews were recorded. As a data collection tool, a semi-structured interview form consisting of 10 open-ended questions was used. After the interview records were transcribed, they were analyzed using the content analysis technique. As a result of the research, it was determined that the preservice teachers found to be unnecessary in their future professions the basic mathematics courses. Prospective teachers stated that they found the Mathematics Teaching lesson necessary in terms of teaching methods and techniques and 'primary school students' process of constructing the knowledge. The idea that the content of this course should be limited to the subjects in the primary school programs is reported as a striking result. The results of the comparison of the contents of the Basic Mathematics and Mathematics Teaching courses are that the teacher candidates are asked to process these two courses in a way that supports them and supports each other.

Keywords: Mathematics Teaching, Basic Mathematics, Classroom Teacher

GİRİŞ

Bilimlerin temeli olarak tasvir edilen matematik, okul öncesinden başlayarak eğitim öğretimin de temel bileşenlerinden birisini oluşturmaktadır.

Hiç şüphesiz ki, öğrencilerin iyi bir matematik eğitimi almaları, öğretmenlerin bu konuda ve bu konunun öğretiminde donanımlı olmaları, uygun öğretim etkinlikleri düzenleyebilmeleri ile sağlanabilecektir (Gitlin, Barlow, Burbank, Kauchak, ve Stevens, 1999).

Eğitim sisteminin her aşamasında matematik eğitiminin kalitesini yükseltmek için çeşitli amaçlar belirlenmektedir. Öğrencilerin matematiksel kavramlara sahip olması, problem çözme becerilerini kazanması, matematikte kendine güven duyması, matematiğe karşı olumlu tutuma sahip olması bu amaçlardan bazılarıdır (Yenilmez, 2009).

Matematik öğretimi ile ilgili inançlardan birisi; matematiğin öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, matematiğin öğretimi konusunda belirlenecek amaçların, eğitim programının nasıl belirlenmesi gerektiği, kullanılacak metotların, araçların neler olması gerektiği ile ilgilidir. Öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin matematiğin ne olduğu, matematiği bilmenin, yapmanın ve öğretmenin ne anlama geldiği konularındaki inançlarının anlaşılması gerekmektedir (Raymond ve Santos, 1995; Akt: Baydar ve Bulut, 2002).

Ülkemizde üniversitelerin Eğitim Fakültelerinde öğrenim görmekte olan Sınıf Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine sunulan lisans programında, 1. ve 2. yarıyıllarda Temel Matematik I ve Temel Matematik II; 5. ve 6. yarıyıllarda ise Matematik Öğretimi I ve Matematik Öğretimi II dersleri yer almaktadır. Bu derslerin içerikleri aşağıda sunulmuştur (YÖK, 1998)

Temel Matematik I (2-0-2)

Matematiğin tanımı, diğer bilimlerle ilişkisi, kümeler ve kümelerle işlemler, sayı sistemi kurma, doğal sayılar, değişik tabanlı sayılar, tam sayılar, bölünebilme kuralları, "EKOK" ve "EBOB" kavramları ve uygulamaları; oran, orantı, bileşik orantı kavramları ve uygulamaları, reel sayılar, üslü ve köklü çokluklar, kartezyen çarpım, bağıntı, fonksiyon, işlem kavramları ve bunların

grafikle gösterimi, denklik ve sıralama bağıntıları, ayrıık örtüler ve zincirler. Veri toplama, verilerin özetlenmesi, grafikte gösterme, merkezi eğilim ölçüleri (ortalama, tepe değer, ortanca), dağılım ölçüleri (ranj, mutlak sapma, standart sapma).

Temel Matematik II (2-0-2)

Cebirsel ifadeler, denklem ve özdeşlik kavramları, cebirsel ifadelerin çarpanlarına ayrılması, cebirsel ifadelerde işlemler, denklem ve eşitsizlikler, denklem ve eşitsizlik sistemleri, iki değişkenli fonksiyonlar, sürekli ve kesikli fonksiyonların grafikleri. Geometrinin kuruluşu, düzlemsel şekiller, bunların alan ve çevreleri, cisimler, bunların alan ve hacimleri, eşlik ve benzerlik kavramları, dik üçgen, Pisagor Bağıntısı, dik üçgende metrik bağıntılar, temel geometrik çizimler, geometrik yer çizimleri, trigonometrinin temel kavramları, doğru ve çemberin analitik incelenmesi.

Matematik Öğretimi I (3-0-3)

Matematik öğretiminin amacı ve temel ilkeleri; matematik öğretiminin tarihçesi (Dünya'da ve Türkiye'de); matematik öğretiminde yararlanılacak öğretim ve öğrenme stratejileri; ilköğretim matematik programının kapsamı, amacı ve özellikleri; belli başlı öğrenme kuramları ve matematik öğrenimi ile ilişkileri; Matematik eğitiminde önemli beceriler, ilişkilendirme, temsiller, iletişim, akıl yürütme, problem çözme (stratejiler, aşamalar, problem türleri, vb.); bilgi teknolojilerini kullanma, çocukta sayı kavramının gelişimi (sayma öncesi gelişmeler, birebir eşleme, kardinal değer, birleştirme, ayırma, karşılaştırma, denklik, azlık, çokluk, vb.); basamak değeri, doğal sayıların oluşumu ve yapısal özellikleri; Aritmetik işlemler, İlköğretim matematik dersi 1. 2. ve 3. sınıf öğretim programındaki ilgili konular, kazanımlar ve bunlara uygun etkinlik örnekleri.

Matematik Öğretimi II (3-0-3)

Kesirler, kesirleri öğrenmede öğrenci güçlükleri, kesirlerin farklı anlamları, kesir modelleri, denklik, karşılaştırma, sıralama, kesirlerle işlemler, ondalık kesirler, ondalık kesirlerle işlemler, program kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Geometri, çocukta geometrik düşüncenin gelişimi, 2 ve 3 boyutlu geometri konuları ve bunların öğretimi, programda bulunan geometri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Ölçme ve ölçüler, çocukta ölçme fikrinin gelişimi, boyut, alan, hacim, zaman ölçümleri, tartma, paralarımız, programda bulunan ölçme kazanımlarına uygun örnek etkinlikler veri yönetimi, tablo ve grafikler, programda bulunan veri kazanımlarına uygun örnek etkinlikler, Matematik eğitiminde ölçme ve değerlendirme, çoklu ölçme-değerlendirme yöntem ve teknikleri.

Temel Matematik konuları ile ilköğretim okullarında anlatılan matematik konuları karşılaştırıldığında elbette ki Temel Matematik konuları daha üst düzey kavramları ve konuları içermektedir. Öğretmen adayları açısından önemli olan konu, öğretmen olduğu zaman vereceği bu derse göre gerekli bilgi düzeyine, kavramları ifade ederken kendine olan güvene, konu sunumunda alternatif yaklaşımlara ve soru kurma üretkenliğine sahip olmasıdır. Temel matematik dersi bu ve benzeri becerileri kazandırabilmek amacıyla okutulmaktadır (Kandemir, 2007). Bu yüzden, Temel Matematik dersinin konuları ile Matematik Öğretimi dersinin konuları arasında bir paralellik kurmaktan ziyade, sınıf öğretmeni adaylarının bu iki dersin içeriklerinde bulunan paralellik ve ayrışan yönleri nasıl yorumladıklarına ilişkin görüşleri ön plana çıkarılmalıdır.

Öğretmenlerin meslekleri ve dolayısıyla mesleklerinin temelini oluşturan derslere yönelik görüşleri, onların öğretim etkinliklerini düzenlemelerinde önemli kriterlerden biri olarak görülmektedir. (Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen, 2007). Noyes (2004)'un da belirttiği üzere, öğretmen adaylarının tutum, inanç ve görüşlerinin incelenmesi öğretmen eğitimi çalışmalarının amaçlarından birisini teşkil etmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi

ve dikkate alınması, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin de iyileştirilmesine katkı sağlayacak olması açısından önemlidir.

Bu bağlamda, bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Temel Matematik ve Matematik Öğretimi derslerinin içeriklerine ilişkin görüşlerinin tespiti amaçlanmaktadır.

YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri kullanılmış olup olgubilim (fenomenoloji) olarak desenlemiştir. Araştırmada çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örneklemesi kullanılarak seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Ege Bölgesinde bir üniversitenin eğitim fakültesinde sınıf öğretmenliği programının dördüncü sınıfında öğrenim görmekte olan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan dört öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada bu dört öğretmen adayı ÖA1, ÖA2, ÖA3 ve ÖA4 olarak kodlanmıştır.

Araştırmanın verileri 2017 – 2018 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Araştırmada bireylerin düşünce ve görüşlerine ilişkin veri toplamak ve bakış açılarını belirlemek için en uygun veri toplama yöntemi olan görüşme kullanılmıştır (Patton, 2002). Çalışma grubunu oluşturan öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak bu görüşmeler katılımcıların izni ve bilgisi dahilinde ses kaydı altına alınmıştır. Bu görüşmeler her bir öğretmen adayı için ortalama 20-30 dakika sürmüştür.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, 10 açık uçlu sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formu Şekil 1’de sunulmuştur.

Görüşme Soruları

1. Matematik dersi sizin için ne anlam ifade ediyor? Matematik dersine yönelik hisleriniz nelerdir?
2. Temel Matematik dersinde yaygın olarak zorlandığınız kavramlar hangileridir? Zorlanma sebeplerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz.
3. Bir sınıf öğretmeni için Temel Matematik dersinin gerekliliğine ilişkin görüşünüz nedir?
4. Temel Matematik dersinin içeriğini sizin oluşturmanızı istiyoruz. Temel Matematik dersinde olmasını istediğiniz konuları söyleyiniz.
5. Matematik Öğretimi dersinde yaygın olarak zorlandığınız kavramlar hangileridir? Zorlanma sebeplerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz.
6. Bir sınıf öğretmeni için Matematik Öğretimi dersinin gerekliliğine ilişkin görüşünüz nedir?
7. Matematik Öğretimi dersinin içeriğini sizin oluşturmanızı istiyoruz. Matematik Öğretimi dersinde olmasını istediğiniz konuları söyleyiniz.
8. Sizce Temel Matematik dersinde öğrendiklerinizin Matematik Öğretimi dersini nasıl etkiler?
9. Temel Matematik dersi içeriği ile Matematik Öğretimi dersi içeriğinin ilişkisi ile ilgili düşünceniz nedir?
10. Size Temel Matematik ve Matematik Öğretimi derslerinin yerlerini değiştirme hakkı verilse nasıl bir yol izlerdiniz.

Şekil 1. Öğretmen adaylarına yöneltilen görüşme soruları

Görüşme sorularından 2, 3 ve 4. sorular Temel Matematik dersine yönelik; 4, 5, 6 ve 7. sorular Matematik öğretimi dersine yönelik; 9 ve 10. sorular her iki derse yönelik ve 1. soru ise genel

olarak matematiğe yönelik olmak üzere tasarlanmıştır. Araştırmanın görüşme kayıtları kelimesi kelimesine transkript edildikten sonra, öğretmen adaylarının cevapları içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmanın verilerinin analizinden elde edilen bulgular verilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin çözümlenmesi ve içerik analizine tabii tutulması sonucunda elde edilen tema, kategori ve kodlar her bir görüşme sorusu için ayrı ayrı sunulmuştur.

Görüşmelerin ilk sorusu olan “Matematik dersi sizin için ne anlam ifade ediyor? Matematik dersine yönelik hisleriniz nelerdir?” sorusu için öğretmen adaylarının cevapları “olumlu hisler” ve “olumsuz hisler” olmak üzere iki temel tema dahilinde değerlendirilmiştir. Bu soru için oluşturulan analiz tablosu Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. 1 numaralı görüşme sorusuna verilen cevapların içerik analizi tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Matematiğe yönelik olumlu hisler	➤ Matematik Sevgisi	<ul style="list-style-type: none"> • Matematik dersini seviyorum • Matematik gönlüme taht kurmuştur. • Zevkle matematiği çözüyorum.
	➤ Rahatlatıcı Etki	<ul style="list-style-type: none"> • Matematik bunaldığımında zevk alacağım bir şey yapmak • Matematik rahatlatıcı bir ders olmuştur. • Mola verdiğimde matematik çözmeyi severim.
	➤ Matematik Başarısı	<ul style="list-style-type: none"> • 5 olan tek notum matematik olmuştur. • Soruları çözdükçe zevk alıyorum. • Çalıştığımında karşılığımı alıyorum ve başarılı oluyorum.
	➤ Öğretmen Etkisi	<ul style="list-style-type: none"> • İlkokuldaki öğretmenim çok güzel aşlamıştı matematiği.
Matematiğe yönelik olumsuz hisler	➤ Başarısızlık	<ul style="list-style-type: none"> • 8. sınıfta sevmezdim. Çalışmıyordum. • Soruları çözemediğimde matematik dersinden nefret ediyorum.

Görüşmelerde öğretmen adaylarına yöneltilen ikinci soru “Temel Matematik dersinde yaygın olarak zorlandığımız kavramlar hangileridir? Zorlanma sebeplerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz.” şeklinde olup bu soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 2 ve Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 2. Temel Matematik dersinde zorlanılan kavramlara yönelik analiz tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Dersin içeriği	➤ Sayılar	• Ebob-ekok
	➤ Denklem Sistemi	• Problemler
	➤ İstatistik ve Olasılık	<ul style="list-style-type: none"> • Permütasyon • Kombinasyon
	➤ İspat	• İspat yapmak
	➤ Geometri	• Trigonometri

Tablo 3. Temel Matematik dersinde zorlanma sebeplerine yönelik analiz tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Toplumsal	➤ Toplum baskısı	• Herkes zorlandığı için bende zorlanıyorum

Bireysel	➤ Bilgi eksikliği	<ul style="list-style-type: none"> • İskeletimde bu konular yok. • Çalışınca yapabildiğimi fark ettim. • Bu konular için ekstra çalışmam gerekiyor.
	➤ Lise eğitimi	<ul style="list-style-type: none"> • Meslek lisesi çıkışlıyım
Kurumsal	➤ Konuların yetişmemesi	<ul style="list-style-type: none"> • Problemler senenin sonuna kaldığı için yetişmiyor.
	➤ Dersin Kapsamı	<ul style="list-style-type: none"> • Lisede ispatı görmemiştik. Bu sebeple ilk defa karşılaştınca zorlandım.

“Bir sınıf öğretmeni için Temel Matematik dersinin gerekliliğine ilişkin görüşünüz nedir?” sorusu için öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar analiz edilmiş ve Tablo 4’de verilen bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 4. 3 numaralı görüşme sorusuna verilen cevapların içerik analizi tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Öğretim Süreci	➤ Öğretme Becerisi	<ul style="list-style-type: none"> • Sınıf öğretmenliği için çok önemli • Öğreteceğimiz için öğrenmemiz gerek • Öğretmen olacağımız için daha geniş bilgimiz olmalı • Öğrencilere hayatı daha iyi öğretmemiz için gerekli
Sosyal Yaşam	➤ Matematik hayat ilişkisi	<ul style="list-style-type: none"> • Hayatilik ilkesi ile matematik dersi iç içe • Hayatımızın içinde • Hayatımızda matematik problemi gibi • Matematik hayatımızın olmazsa olmazı

Öğretmen adayları ile gerçekleştirilen görüşmelerin dördüncü sorusu olan “Temel Matematik dersinin içeriğini sizin oluşturmanızı istiyoruz. Temel Matematik dersinde olmasını istediğiniz konuları söyleyiniz.” sorusuna verilen cevaplar, öğretmen adaylarının Temel Matematik dersi içeriğinde “yer verilmesini istedikleri” ve “yer verilmesini istemedikleri” konular olmak üzere iki teme dahilinde incelenmiştir. Bu analiz sonucunda Tablo 5 oluşturulmuş ve aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. 4 numaralı görüşme sorusuna verilen cevapların içerik analizi tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Yer verilmek istenen konular	➤ Temel Kavramlar	<ul style="list-style-type: none"> • Faktöriyeler • Ebob ekok • Bölme bölünebilme
	➤ Sayılar	<ul style="list-style-type: none"> • Doğal sayılar • Tam sayılar • Tek, çift, ardışık sayılar • Asal sayılar • Üslü sayılar • Köklü sayılar
	➤ Denklem sistemi	<ul style="list-style-type: none"> • Problemler
	➤ Aynı konular	<ul style="list-style-type: none"> • Şuan ki konular yine olmalı • Şuan ki konuların çoğu olmalı • Dersin içeriği iyi
Yer verilmek istenmeyen konular	➤ Sayılar	<ul style="list-style-type: none"> • Sayı Basamağı
	➤ Geometri	<ul style="list-style-type: none"> • Trigonometri
	➤ İstatistik Olasılık	<ul style="list-style-type: none"> • Permütsayon • Kombinasyon

Matematik öğretimi dersine yönelik olarak sorulan “Matematik Öğretimi dersinde yaygın olarak zorlandığınız kavramlar hangileridir? Zorlanma sebeplerinizin neler olduğunu düşünüyorsunuz.” Sorusuna verilen cevapların analizi sonucunda, zorlanılan kavramlar ve zorlanma sebepleri açılarından iki farklı tablo (Tablo 6 ve Tablo 7) oluşturularak sunulmuştur.

Tablo 6. Matematik Öğretimi dersinde zorlanılan kavramlara yönelik analiz tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Dersin İçeriği	➤ Sayılar	• Sayı basamakları
	➤ Denklem Sistemi	• Problemler
	➤ Soyut Konular	• Soyut kavramlar

Tablo 7. Matematik Öğretimi dersinde zorlanma sebeplerine yönelik analiz tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Dersin işlenişi	➤ Düzensiz ders seyri	<ul style="list-style-type: none"> • Ders işlerken belli bir düzen yoktu • Bu ders işleme yöntemi beni zorladı • Derslerde neler işleyeceğimize dair hiçbir fikrimiz yoktu • Hiç ders işlememiş gibi gördük
	➤ Konular arası kopukluk	<ul style="list-style-type: none"> • Herhangi bir konuda bilgimiz yoktu • Sayı basamaklarını daha farklı öğrenmiştik • Soyut konuları uç uca eklemek beni zorluyor. • Konu temelli işlemedik
Ders yürütücüsü	➤ Öğreticinin stratejisi	<ul style="list-style-type: none"> • Hocanın anlama tarzı hoşuma gitmiyordu • Dersin nasıl işlediğini anlamadık • Bu derse memnun gitmedim

Matematik Öğretimi dersine yönelik bir diğer görüşme sorusu “Bir sınıf öğretmeni için Matematik Öğretimi dersinin gerekliliğine ilişkin görüşünüz nedir?” şeklindedir. Öğretmen adaylarının bu soruya verdikleri cevapların çözümlenmesi ile Tablo 8 oluşturulmuştur.

Tablo 8. 6 numaralı görüşme sorusuna verilen cevapların içerik analizi tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Öğrenciye yönelik	➤ Öğrencilerin matematik geleceği	<ul style="list-style-type: none"> • Bu ders sayesinde çocukların matematik temelini sağlam atarız • Çocuklar ilerleyen hayatlarında matematikte zorlanmazlar • Çocuklara daha iyi eğitim vermemize imkan sağlar
	➤ Çocuğun seviyesi	<ul style="list-style-type: none"> • Çocuğun seviyesine nasıl ineceğimizi öğreniyoruz • Çocukların seviyesine inmemiz şart
Öğretime yönelik	➤ Uygulamaya yönelik	<ul style="list-style-type: none"> • Uygulamaya yönelik bir ders • Yemeği önceden yapmak gibi
	➤ Öğretme becerisi	<ul style="list-style-type: none"> • Bir şeyi bilmek kadar öğretmekte önemli • Nasıl öğreteceğimizi öğreniyoruz • Matematiği öğreteceğiz, nasıl öğreteceğimizi öğrenmemiz gerek

Görüşmelerde öğretmen adaylarına yöneltilen yedinci soru “Matematik Öğretimi dersinin içeriğini sizin oluşturmanızı istiyoruz. Matematik Öğretimi dersinde olmasını istediğiniz

konuları söyleyiniz.” şeklinde olup bu soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. 7 numaralı görüşme sorusuna verilen cevapların içerik analizi tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Alan Bilgisi	➤ Aynı Konular	• Aynı konular olmalı
	➤ İlkokul Programındaki Konular	• İlkokul öğretim programına uygun konuları • İlkokulda 1 den 4 e kadar öğretilen konular olmalı
	➤ Konuların Felsefesi	• Düşünürleri çıkarırdım
Öğretim Bilgisi	➤ Uygulamalı	• İlkokulda öğreteceğimiz konuları uygulamaya dökmeliyiz • İçerik uygulamaya yönelik olmalı
	➤ Materyal Kullanımı	• Ne ile anlatabiliriz • Materyalleri nasıl kullanacağımızı öğrenmeliyiz.
	➤ Öğrenci Seviyesi	• Öğrencilerin seviyesine inmemizi sağlamalı • Çocukların seviyesine nasıl ineceğimiz

Öğretmen adaylarına yöneltilen ve Temel Matematik dersi ile Matematik Öğretimi dersi arasındaki etkileşime yönelik görüşlerini almayı hedefleyen “Sizce Temel Matematik dersinde öğrendiklerinizin Matematik Öğretimi dersini nasıl etkiler?” sorusuna verilen yanıtların analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğretmen adaylarının Temel Matematik dersi ile Matematik Öğretimi dersi arasındaki etkileşime yönelik görüşlerine ilişkin analiz tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Öğretim Süreci	➤ Alan Bilgisi	• Bir şeyi bilmeden öğretimine geçilmez
	➤ Öğretim Bilgisi	• Karışık bir şekilde öğrendiğim bir problemi basit şekilde anlatmak beni zorladı
Dersin işlenişi	➤ Dersin kapsamı	• Birbiriyle ilişkisi olmayan iki ders gibiydi • Temel Matematik konularını Matematik Öğretimi dersinde uygulamadık
	➤ Öğretim Stratejisi	• İki dersi çok ayrı şekilde işledik • Bizim işlediğimiz ders etkilemedi • Bizim işlediğimiz derslerde Temel Matematik ve Matematik Öğretimi dersleri arasında bağıntı yoktu

Görüşmelerde öğretmen adaylarına yöneltilen dokuzuncu soru “Temel Matematik dersi içeriği ile Matematik Öğretimi dersi içeriğinin ilişkisi ile ilgili düşünceniz nedir?” şeklinde olup bu soruya verilen cevapların analizinden elde edilen bulgular Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. 9 numaralı görüşme sorusuna verilen cevapların içerik analizi tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Derslerin kapsamı	➤ İçerik Uyumu	• Uyumlu buluyorum • Uyumlu bulmuyorum
	➤ Zorluk Derecesi	• Matematik Öğretiminde ilkokul seviyesinde konular var • Matematik Öğretiminde konular daha kolay • Temel Matematik soyut
Dersin hedef kitle	➤ Öğrenci	• Matematik Öğretimi öğrenciye yönelik • Matematik Öğretimi dersi öğrenciler için
	➤ Öğretmen Adayı	• Temel Matematik bize yönelik • Temel Matematik bizim için
Dersin içeriği	➤ Öğrenci seviyesi	• Temel Matematik konularını çocukların seviyesine inerek nasıl öğreteceğimizi Matematik Öğretimi dersinde

		görüyoruz
	➤ Dersin yürütücüsü	<ul style="list-style-type: none"> • Aynı hocalar derse girmeli • Farklı hocalardan dersi aldığım için dersleri uyumlu bulmuyorum

Öğretmen adayları ile yapılan görüşmelerin son sorusu olan “Size Temel Matematik ve Matematik Öğretimi derslerinin yerlerini değiştirme hakkı verilse nasıl bir yol izlerdiniz?” sorusu için öğretmen adaylarının cevapları iki temel tema dahilinde değerlendirilmiştir. Bu soru için oluşturulan analiz tablosu Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. 10 numaralı görüşme sorusuna verilen cevapların içerik analizi tablosu

Temalar	Kategoriler	Kodlar
Değişiklik yapmazdım	➤ Derslerin örtüşmesi	<ul style="list-style-type: none"> • 3. sınıfta Okul Deneyimi dersimiz var. • Matematik Öğretimi Okul deneyimi ile örtüştüğü için 3. sınıfta olması iyi • Matematik öğretimi 3. sınıfta iyi
	➤ Lise öğretimi	<ul style="list-style-type: none"> • Temel Matematik dersi konularını lise de gördüğümüz için 1. sınıfta olması iyi • Liseden üniversiteye geçiş basamağı olduğu için Temel Matematik 1. sınıfta iyi
	➤ Pekiştirme	<ul style="list-style-type: none"> • Derste gördüklerimizi okulda pekiştiriyoruz.
	➤ Kalıcılık	<ul style="list-style-type: none"> • Okulda gördüklerimizi Matematik öğretimi dersinde paylaşıyoruz. Daha kalıcı oluyor. • Daha kalıcı oluyor
Değişiklik yapardım	➤ KPSS ye hazırlık	<ul style="list-style-type: none"> • Temel Matematik 4. sınıfta olursa KPSS ye hazırlık olabilir • Temel Matematik 4. sınıfta olsun. KPSS var matematik dersine çalışmış oluruz

SONUÇ

Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının Temel Matematik dersini ‘öğretme becerisini geliştirmesi’, ‘matematiğin günlük hayatın bir parçası olması’ açısından gerekli buldukları ancak ders içeriğinde bazı konuları (permütasyon, kombinasyon, trigonometri) gelecekteki meslekleri açısından gereksiz buldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adayları, Matematik Öğretimi dersini ‘öğretim yöntem ve teknikleri’ ve ‘ilkokul öğrencilerinin bilgiyi oluşturma süreçleri’ açısından gerekli bulduklarını belirtmişlerdir. Bu dersin içeriğinin sadece ilköğretim programlarında bulunan konularla sınırlı tutulması görüşü dikkat çeken bir sonuç olarak raporlandırılmıştır. Temel Matematik ve Matematik Öğretimi derslerinin içeriklerinin karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar ise öğretmen adaylarının bu iki dersin bağlantılı ve birbirlerini destekler şekilde işlenmesini istemelerine rağmen derslerin birbirinden kopuk ve ilişkisiz olarak işlendiği yönündedir.

KAYNAKÇA

- Baydar, C. & Bulut, S. (2002). Öğretmenlerin Matematiğin Doğası ve Öğretimi İle İlgili İnançların Matematik Eğitimindeki Önemi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 62-66
- Gitlin, A., Barlow, L., Burbank, M. D., Kauchak, D., & Stevens, T. (1999). Pre-service Teachers’ Thinking On Research: Implications For Inquiry Oriented Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 15, 753-769.

- Kandemir, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Temel Matematik Dersine İlişkin Tutumları Ve Kavram Öğrenim Düzeyleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 13-32.
- Noyes, A. (2004). (Re)producing mathematics educators: A sociological perspective. *Teaching Education*, 15(3), 243-256
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M. ve Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 221-232.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative, research & evaluation methods*. Thousand Oaks, California: Sage publications Inc.
- Yenilmez K. (2009). Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Destekli Matematik Öğretimi Dersine Yönelik Görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 21.
- Yüksek Öğretim Kurulu (1998). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, Ankara.http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/sinif_ogretmenligi.pdf/32dd5579-2e4d-454e-8c91-5e0594ebdf48

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.476596

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİ AİLELERİ EĞİTİM SÜREÇLERİNE NE KADAR DAHİL OLUYORLAR?

Arş. Gör. Gülcihan (HASANOĞLU)YAZÇAYIR¹
Doç. Dr. Hasan GÜRGÜR²

608

Özet

Özel gereksinimli çocukların eğitim ve toplumsal yaşamında ihtiyaçlarının karşılanması ve desteklenmesi ailelerin çocuklarına göstereceği ilgi ve önceliğe bağlıdır. Ailelerin özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin başarıya ulaşmasında anahtar rolü bulunmaktadır. Bu bağlamda ailelerin; çocuklarının akademik gereksinimlerine ne ölçüde destek olduklarının ya da kendilerini yetersiz hissettikleri konuların belirlenmesi; aksaklıkların veya örnek uygulamaların ortaya konularak yeni düzenlemelerin oluşumunda yol gösterici olma bakımından önemlidir. Bu doğrultuda araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarının akademik gereksinimlerine nasıl destek olduklarını belirlemektir. Araştırmada özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarının akademik gereksinimlerine nasıl destek olduklarını belirlemede derinlemesine ve zengin veriler sağlanması bakımından nitel araştırma paradigması kapsamında fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır. Bu araştırmanın katılımcılarını, ilkokulda kaynaştırma eğitimine devam eden özel gereksinimli öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Bu çalışmada ebeveynlerin tümünün çocuklarına akademik destek sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Öte yandan ebeveynlerin çocuklarının yetersizliği konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadığı, bilgi edinmek için gerekli araştırmaları yapmadığı ve öğrencilerin gereksinimlerini iyileştirici önlemler almak için yeteri kadar zaman ayırmadıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan tüm ebeveynlerin ifadelerinden öğretmenler ile nitelikli etkileşim ve işbirliği oluşturamadıkları belirlenmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğu rehabilitasyon merkezlerinden faydalanmamakla birlikte, genel olarak velilerin rehabilitasyon merkezlerinin işlevleri hakkında bilgi sahibi olmadığı, ulaşımında zorluk yaşadıkları ve yararına inanmadıkları anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel gereksinimli öğrenci, aile katılımı, eğitim süreçleri, işbirliği.

¹ Sorumlu Yazar / Corresponding author, Uşak Üniversitesi, Türkiye. gulci_h35@hotmail.com,
ORCID ID: [0000-0001-5094-1237](https://orcid.org/0000-0001-5094-1237)

² Anadolu Üniversitesi, Türkiye hasangurgur@anadolu.edu.tr, ORCID ID: [0000-0002-4016-4048](https://orcid.org/0000-0002-4016-4048)

TO WHAT EXTENT DO THE PARENTS OF THE STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS GET INVOLVED IN EDUCATIONAL PROCESSES?

Abstract

Meeting and supporting the needs of children with special needs in their education and social life depends on the interest and priority of the families to their children. Families have a key role in the success of the education of students with special needs. In this context it is important in terms of guiding the formation of new regulations by revealing the deficiencies or sample applications by identifying to what extent parents support their children's academic needs or which issues they feel themselves inadequate. In this respect, the aim of this study is to determine how the families of students with special needs support their children's academic needs. In this research, phenomenology pattern was used within the scope of qualitative research paradigm in order to provide in-depth and rich data in determining how the families of students with special needs support their academic needs. The participants of this study are the parents of the students with special needs who attend inclusive education in primary school. The data were analyzed by content analysis method. In this study it was understood that all of the parents had insufficient knowledge and skills to provide academic support to their children. On the other hand, it has been identified that parents are not fully informed about the insufficiency of their children, not do the necessary research to obtain information and not spend enough time to take measures to improve the needs of students. It was determined that all parents were not able to form qualified interaction and cooperation with teachers. Although the majority of students with special needs did not benefit from rehabilitation centers, it was understood that parents in general did not have information about the functions of rehabilitation centers, had difficulty in transportation and did not believe in their benefit.

Keywords: Students with special needs, family participation, education processes, collaboration.

GİRİŞ

Özel gereksinimli çocukların eğitim ve toplumsal yaşamında ihtiyaçlarının karşılanması ve desteklenmesi ailelerin çocuklarına göstereceği ilgi ve önceliğe bağlıdır. Aileler, çocuklarının güçlü ve zayıf yönlerini kabul edip yetersizlik türünü tanıdıkları ölçüde eğitimlerinde o derecede etkili olacaktırlar (Friend & Bursuck, 2012; Mitchell, 2008). Ebeveynlerin çocuklarının güçlü ve zayıf yanları hakkında yeterli bilgilerinin olması, o yaş grubundaki çocukların ilgilerinin farkında olmaları, okul-aile işbirliğini sağlamak ve çocuklarını toplumsal yaşama hazırlamak için etkin role sahip olmalarını sağlar (Aslanargun, 2007; Jones, 2004; Mitchell, 2008). Bu sayede öğretmenler, aileler ile kuracağı etkili iletişim sayesinde öğrencilerinin eğitiminde istenen başarıyı elde edebilirler (Friend & Bursuck, 2012; Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013; Whitbread, Bruder, Fleming & Park, 2007).

Özel eğitiminde başarının sağlanmasında etkili önemli faktörlerden biri öğretmenler ile özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin kuracağı etkili iletişim sayesinde oluşturacakları işbirliği ve ekip çalışmasıdır. Aileler, okul ve öğretmenlere verecekleri destek ile çocuklarının eğitimine önemli katkılar sağlayabilirler (Cavkaytar & Diken, 2006; LaRocque, Kleiman & Darling, 2011; Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Bunların yanı sıra etkili iletişim ve işbirliğinin öğrencilerin başarısını ve gelişimini desteklemenin yanında öğretmenlere ve ailelere de önemli katkıları vardır. Taraflar arasında işbirliğinin oluşması güven duygusunun gelişimini sağlamaktadır. Alanyazında güvene dayalı ilişkilerin olduğu okullarda okul ikliminin daha olumlu ve öğretme, öğrenme, davranış ile ilgili problemlerin çözümünün daha kolay olduğu vurgulanmaktadır (Hoy, 2002; LaRocque, Kleiman & Darling, 2011; Moolenaar, Karsten, Slegers, & Daly, 2014; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Öte yandan eğitimciler ile ailelerin işbirliğine dayalı etkileşimlerinin sağlanmasına bağlı olarak özel gereksinimli öğrencilerle ilgili okulda alınan kararlar evde de uygulanabilir ve okul-ev arasında istenen tutarlılık oluşabilir (Jones, 2004). Buna bağlı olarak öğrenciler aileleri ve öğretmenlerinin birlikte çalıştığını göreberek eğitimlerinin önemi hakkında olumlu mesajlar alacaklardır (Mitchell, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde aileler ile öğretmenler arasındaki işbirliğine dayalı etkileşim özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin yaşam kalitesine de olumlu yönde etki eder (Kyzar, Brady, Summers, Haines, & Turnbull, 2016; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Bazı ebeveynler çocuklarını kabullenme sürecinde çeşitli zamanlarda şok, inkar, inançsızlık, öfke, suçluluk, depresyon ve utanç duyguları yaşadıklarından aşırı koruyucu olabilirler. Bu duygular özellikle çocuklarının okullaşma ile ilişkili geçiş süreçlerinde tetiklenebilir (Mitchell, 2008). Tüm bu süreçlerde ebeveynler; isteklerinin, duygularının ve bakış açılarının dikkate alındığını aynı zamanda kendilerine ve çocuklarına saygı duyulduğunu ve kaygılarının paylaşıldığını hissetmeleri sayesinde çocuklarının eğitim yaşantısına aktif katılmaya daha istekli olabilmektedirler (Hornby, 2011; Jones, 2004; LaRocque, Kleiman & Darling, 2011).

Ebeveynlerin çocuklarının eğitim yaşantısına katılmaya istekli olmasının yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'ndeki özel eğitimin ilkelerini kapsayan 5.maddenin g bendindeki "*Ailelerin, özel eğitim sürecinin her aşamasına aktif katılımlarının sağlanması esastır.*" ifadesi ile katılımları konusunda gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır. Sadece özel gereksinimli öğrenciler değil tüm öğrenci ailelerinin çocuklarının eğitim yaşantısı hakkında bilgi edinmeye hakları vardır. Özellikle aileler özel gereksinimli öğrencinin değerlendirme, yönlendirme, karar verme süreçleri hakkında bilgiye, öneriye ve desteğe erişim hakkına sahiptirler (Hornby, 2011; Jones, 2004; Mitchell, 2008). Bu bağlamda en büyük sorumluluk öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin aileler ile işbirliği oluşturmak için toplantılar, yazılı iletişim, ev ziyaretleri ve telefon görüşmeleri gibi yollarla iletişimi sürdürmek için gerekli organizasyonu yapmaları beklenmektedir (Friend & Bursuck, 2012; Hornby, 2011; Mitchell, 2008; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Öğretmenler, işbirliğinin oluşması için düzenledikleri organizasyonların uygulama sürecinde kendi iyi kişilerarası iletişim becerilerinin yanı sıra ailelere bağlı çeşitli faktörlerin de etkili olduğunu bilmelidirler. Ailelerin eğitim ve gelir düzeyi, toplumsal statüleri, çocuk sayısı ve özellikleri, okula ve öğretmenler hakkındaki negatif düşünceleri ilgisizlik sebepleri olabileceği gibi yaşadıkları muhit ve sosyal çevre de kendi başına ebeveynlerin okula yönelik ilgi düzeylerini etkilemektedir (Aslanargun, 2007; Hornby, 2011; Keçeli-Kaysılı, 2008).

Piştav Akmeşe & Kayhan (2014) okul öncesi ve ilkokula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitime katılım düzeylerini çocuklarının cinsiyeti, devam ettiği eğitim düzeyi, annenin eğitim düzeyi, çalışma durumu ve ailenin aylık gelir düzeyi değişkenlerine göre nedensel karşılaştırma modeli yoluyla incelemişlerdir. Araştırma sonucunda çocuğa ilişkin değişkenlerden cinsiyetin, aileye ait değişkenlerden ise anne eğitim düzeyi ile aileye ait gelir düzeyinin aile katılım puanlarında bir farklılığa neden olmadığını belirlemişlerdir. Öte yandan çocukların devam ettiği eğitim düzeyi ile annelerin çalışma durumunun aile katılım düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşturduğunu belirlemişlerdir. Toros (2011)'un aile katılımının ilkokul genel eğitim sınıflarına devam eden özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisini incelemiş olduğu araştırmasında özel gereksinimli çocukların annelerinin eğitime katılımı arttıkça çocukların okuma ve anlama puanlarının arttığı, hata puanlarının ise azaldığı belirlenmiştir. Bir diğer önemli bulgularına göre ise annelerin eğitim düzeyleri ve gelir düzeyleri arttıkça katılımlarının da arttığı, ailede sahip olunan çocuk sayısı ve çocuğun sınıf düzeyi arttıkça katılımlarının azaldığı belirlenmiştir.

Lalvani (2012) özel gereksinimli çocuklara sahip 33 ebeveynin çocuklarının eğitime katılımına dair algılarını ve özel eğitimin planlanması sürecindeki rollerini çoklu bağlamlarda incelemiştir. Araştırmada, öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ailelerine çocuklarının tanılanma, değerlendirmelerdeki performansına dayalı çocukları için kendi kendine yeten

öğrenme ortamları hakkında önerilerde bulunduğu raporlaştırılmıştır. Ebeveynlerin de çocuklarına yönelik etkili bir eğitim programının geliştirilmesinde kendilerine dair destekleyici paydaş algısına sahip oldukları bulunmuştur. Yine Fan & Chen (2001) yirmi beş araştırmanın meta analizini yaparak gerçekleştirdikleri çalışmalarında ebeveyn katılımı ve beklentisi ile çocuklarının akademik başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir. Benzer şekilde Calderon (2000) tarafından yapılan çalışmada ebeveynlerin işitme kayıplı çocuklarının eğitim programlarına katılımlarının dil gelişimi, erken okuma becerileri ve sosyal-duygusal gelişimlerine etkisi çeşitli faktörler bakımından incelenmiştir. Buna bağlı olarak, işitme kayıplı çocukların okul temelli eğitim programına ebeveyn katılımının, erken okuma becerilerinin önemli bir pozitif yordayıcısı olduğunu ve akademik performansla olumlu katkı sağladığını belirlemişlerdir.

Birçok araştırmanın bulgularından da anlaşılacağı üzere çocukların etkili eğitim yaşantısının oluşması ve başarının sağlanması için ebeveyn katılımı yadsınamaz bir gerçektir (Calderon, 2000; Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009; Keçeli-Kaysılı, 2008; Lalvani, 2012; Piştav Akmeşe & Kayhan, 2014; Sucuoğlu, 1996; Toros, 2011; Wilder, 2013). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminin başarıya ulaşmasında anahtar rolü bulunan ailelerin çocuklarının akademik gereksinimlerine ne ölçüde destek oldukları ya da kendilerini yetersiz hissettikleri konuların belirlenmesi; aksaklıkların veya örnek uygulamaların ortaya konularak yeni düzenlemelerin oluşumunda yol gösterici olma bakımından önemlidir. Bu çalışmanın özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine dair hedeflenen başarıya ulaşmada ailelere verilecek hizmetlerin ve bu ailelere uygulanacak aile eğitim programlarının düzenlenmesinde yol göstereceği olacağı umulmaktadır.

Bu araştırmanın amacı özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yaşantılarında hedeflenen başarıya ulaşmada anahtar rolü bulunan ailelerin çocuklarının akademik gereksinimlerine nasıl destek olduklarını belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Ailelerin çocuklarının akademik gereksinimlerine destek olmak için kendi kişisel yeterliliğine dair görüşleri nelerdir?
- 2) Ailelerin çocuklarına eğitim desteği sağlamak için oluşturdukları işbirlikler nelerdir?

YÖNTEM

1. Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada özel gereksinimli öğrenci ailelerinin çocuklarının akademik gereksinimlerine nasıl destek olduklarını belirlemede derinlemesine ve zengin veriler sağlaması bakımından nitel araştırma paradigması kapsamında fenomenoloji deseninden yararlanılmıştır (Bogdan & Biklen, 2007).

2. Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla yazılı notlar alınarak ve ses kayıt cihazı ile kaydedilerek toplanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler öncesi ebeveynlerden telefon ile randevu alınarak uygun gün ve saatler belirlenmiştir. Ek olarak görüşmeler öncesi ebeveynlere araştırmaya gönüllü katılım formları sunulmuş ve onayları alınmıştır. Katılımcıların isimleri gizli tutularak Ebeveyn 1,2,3... biçimde kodlar verilmiştir. Görüşmeler 23-39 dakika arası sürmüştür.

3. Araştırmanın Katılımcıları

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla katılımcı ölçütleri belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise, önceden belirlenmiş bir dizi

ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu araştırmanın katılımcılarını sosyo ekonomik özellikleri ölçüt alınarak; çocukları ilkokulda kaynaştırma eğitimi alan 11 özel gereksinimli öğrencinin ebeveyni oluşturmaktadır. Büyükşehirlerde sosyo ekonomik düzeyi düşük bölgelerde yer alan ilkokullardaki özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynleridir. Tablo 1’de özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin demografik bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo.1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Ebeveynlerinin Demografik Bilgileri

Ebeveyn	Anne yaşı	Baba yaşı	Anne Öğrenim Durumu	Baba Öğrenim Durumu	Çocuk Sayısı	Özel Gereksinimli Çocuk Sayısı	Ortalama Gelir
Ebeveyn-1	29	33	Okur yazar değil	İlkokul	3	1	Asgari ücretin altında
Ebeveyn-2	37	42	İlkokul	Okur yazar değil	2	2	Asgari ücretin altında
Ebeveyn-3	30	39	ilkokul	İlkokul	1	1	Asgari ücretin altında
Ebeveyn-4	33	33	İlkokul	Ortaokul	2	2	Asgari ücret
Ebeveyn-5	46	49	Okur yazar değil	İlkokul	6	1	Asgari ücretin altında
Ebeveyn-6	35	46	İlkokul	İlkokul	3	1	Asgari ücretin altında
Ebeveyn-7	36	35	İlkokul	Ortaokul	2	1	Asgari ücret
Ebeveyn-8	26	36	Okur yazar	İlkokul	2	1	Asgari ücretin altında
Ebeveyn-9	35	36	İlkokul	Ortaokul	3	1	Asgari ücret
Ebeveyn-10	37	40	İlkokul	İlkokul	3	1	Asgari ücretin altında
Ebeveyn-11	39	37	İlkokul	İlkokul	4	1	Asgari ücret

Tablo 1’de görüldüğü üzere 11 özel gereksinimli öğrencinin ebeveyni araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Öğrencilerin annelerinin yaşları 26 ile 46 arasında değişmekte olup, babalarının ise 33 ve 49 arasındadır. Annelerden iki kişi okur yazar değildir. Bir kişi okur yazar olup ilkokul mezunu değildir. Sekiz anne ilkokul mezunudur. Babalardan üç kişi ortaokul mezunudur. Bir kişi okur yazar değildir. Yedi baba ise ilkokul mezunudur. Genel olarak bakıldığında, anne ve babaların çoğunun ilkokul mezunu olduğu söylenebilir. Ailelerin çocuk sayısını bakıldığında ise sadece bir kişinin tek çocuğa sahip olduğu dört ailenin 2 çocuğa, üç ailenin 3 çocuğa, bir ailenin 4 diğer bir ailenin de 6 çocuğa sahip olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli çocuğa sahip olma bakımından ise çoğunlukla her ailenin birer özel gereksinimli çocuğu olduğu, sadece iki ailenin her iki çocuğunun da özel gereksinimli olduğu anlaşılmıştır. Yedi ebeveynin beyanına göre ise gelirlerinin asgari ücretin altında olduğu, dört ailenin ise asgari ücret düzeyinde olduğu Tablo 1’de de görülmektedir.

4. Verilerin Analizi

Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek

kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Mertens, 2010; Yıldırım & Şimsek, 2011). Görüşmeler sırasında kayıt edilen kasetler araştırmacılar tarafından çözümlenmiştir (Seidman, 2006).

Veriler detayları ile birlikte incelenerek, araştırmacının amacı doğrultusunda önemli olan boyutlar ortaya konulmuştur (Miles & Huberman, 1994). Elde edilen veriler oluşan metinler satır satır birkaç kez okunarak kodlamalar yapılmıştır. Ardından kodlar bir araya getirilerek ortak yönleri bulunmuş, böylece araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar (kategoriler) ortaya çıkarılmıştır. Belirlenen temalar altındaki kodlar birbirleriyle ilişkili biçimde açıklanarak yorumlanmış ve araştırmacının amacı doğrultusunda sonuçlar ortaya konulmuştur (Mertens, 2010; Yıldırım & Şimsek, 2011).

Araştırmanın verilerinin analizinde araştırmacılar birbirlerinden bağımsız bir şekilde çalışmışlardır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles & Huberman'ın (1994) önerdiği aşağıdaki uyum yüzdesi kullanılmıştır. Araştırmacıların yaptıkları eşleştirmeler her birinin yaptığı kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / (görüş birliği + görüş ayrılığı) x 100 kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun %90 ve üzeri olduğu durumlarda arzu edilen düzeyde bir güvenilirlik sağlanmış olmaktadır. Bu araştırmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında 96 oranında bir uzlaşma (güvenirlik) sağlanmıştır.

Araştırmacılar tarafından yapılan yorumları desteklemek, katılanların bakış açılarını yansıtmak ve detaylı betimlemeler yapmak amacıyla görüşme metinlerinden yapılan alıntılara yer verilmiştir (Creswell, 2007).

BULGULAR

613

Bu bölümde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim yaşantılarında hedeflenen başarıya ulaşmada anahtar rolü bulunan ailelerin çocuklarının akademik gereksinimlerine nasıl destek olduklarına ilişkin belirlenen temalar ve alt temalara ve bunların açıklamalarına yer verilmiştir. Tablo 2’de belirlenen temalar ve alt temaların adları belirtilmiştir.

Tablo 2. Araştırmada belirlenen temalar ve alt temalar

Sıra	Tema ve Alt Tema Adları
1.	Ebeveynin Kişisel Yeterliliği Teması
1.1.	Ebeveynin Eğitsel Donanımı Alt Teması
1.2.	Çocuğunun Yetersizliğine Dair Bilgisi Alt Teması
1.3.	Çocuğuna Zaman Ayırma Alt Teması
2.	Ebeveynin Eğitim Desteği Sağlamak İçin Oluşturduğu İşbirliği Teması
2.1.	Öğretmenler ile Oluşturduğu İşbirliği Alt Teması
2.2.	Destek Hizmetler ile İşbirliği Alt Teması

Tablo 2’de belirtildiği gibi özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının akademik gereksinimlerine destek sağlamalarına ilişkin *ebeveynin kişisel yeterliliği* ve *ebeveynin eğitim desteği sağlamak için oluşturduğu işbirliği* olmak üzere iki tema belirlenmiştir. Ebeveynin kişisel yeterliliği adlı temaya bağlı üç alt tema oluşturulmuştur. Bunlar; ebeveynin eğitimsel donanımı, çocuğunun yetersizliğine dair bilgisi ve çocuğuna zaman ayırmadır. İkinci tema ebeveynin eğitim desteği sağlamak için oluşturduğu işbirliği adı altında öğretmenler ile oluşturduğu işbirliği ile destek hizmetler ile işbirliği adlı iki alt tema

belirlenmiştir. Bu temaların ve alt temaların içeriğine dair detaylı açıklamalara izleyen bölümlerde yer verilecektir.

1. Ebeveynin Kişisel Yeterliliği Teması

Ebeveynin kişisel desteği temasına bağlı olarak; ebeveynin eğitsel donanımı, çocuğun yetersizliğine dair bilgisi ve çocuğuna zaman ayırma olmak üzere üç alt tema belirlenmiştir.

1.1. Eğitsel donanım alt teması

Araştırma kapsamında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerinin tümü çocuklarına akademik destek sağlamak için kendilerinin eğitsel donanımlarını yetersiz bulmaktadır. Bunu şöyle Ebeveyn 4 *“Ben bakıyorum soruyu anlamıyorum. Onlara göre cahiliz. Şuan ki sorular zaten beyin kurcalayıcı çok acayip. Bize öyle soru gelmiyordu ki, öyle internet yoktu bizim zamanımızda. Ben okuldan çıkalı 21 sene oldu. Ortaokula da gitmedik, öyle derin okumadık.”* biçiminde ifade etmektedir. Ebeveyn 5 ise *“Bilemediklerini şeydiyo. Pek okur yazar yok bende.”* ifadesi ile kendi eğitsel yetersizliğini açıkça ifade etmiştir.

1.2. Çocuğunun yetersizliğine dair bilgisi alt teması

Araştırma kapsamındaki ebeveynlerin biri hariç diğerlerinin çocuklarının yetersizliklerinin ne olduğunu bilmedikleri anlaşılmıştır. Ebeveyn 5'in çocuğunun tanılama ve yerleştirme raporunda dil ve konuşma bozukluğunun yanında fiziksel yetersizliğin olmasına rağmen *“Valla iki sene geriden gidiyor dediler. Konuşamıyor olarak götürdük onu. Fiziksel olarak yok dediler birşeyi.”* şeklindeki ifadesi dikkat çekmektedir. Ancak kendisinin bu konuda bilgisi olmadığı anlaşılmıştır. Benzer şekilde Ebeveyn 6 *“Valla, ne bilem ben götürdük baktırdık. Öyle kaldı yani. Acık zayıf ya zayıf olduğundan yani bu böyle olur mu dediler olur baktırız dedik, götürmedik, öyle kaldı.”* ifadesi ile çocuğunun tanısı hakkında bilgi sahibi olmadığı görülmektedir.

Öte yandan on ebeveynin aksine bir ebeveyn çocuklarının yetersizliğinin ne olduğu konusunda bilgi sahibidir. Çocukları bir anda kekeme olan Ebeveyn 4'ün aynı zamanda çocuklarının yetersizliğinin aşılabilmesi için neler yapılabileceğini araştırıp öğrendiğini *“Bir buçuk sene çalışma masalarının karşısına ayna koydum, kendi hatalarını görsünler diye. Her duyduğumu yaptım. Yapmadığım hiçbir şey kalmadı. Maddi manevi her şeyi yaptım. Hala da yapıyorum.”* ifadesinden anlaşılmaktadır.

1.3.Zaman ayırma alt teması

Özel gereksinimli çocukların, normal gelişim gösteren akranlarından daha da fazla ailelerinin kendilerine özel zaman ayırmalarına çok ihtiyacı vardır. Çocukların gelişiminde ailelerin sabrı, desteği ve onlara ayırdığı zaman çok önemlidir. Ebeveynlerin biri hariç diğerlerinin çocuklarına zaman ayırmadıkları anlaşılmıştır. Ebeveyn 7 *“Ben pek zaman ayıramıyorum, ben çalışıyorum ayda iki defa geliyorum eve. Eşim ilgileniyordu genelde ama şimdi de yeni bebeğimiz oldu. Haliyle bebekle daha çok uğraşılıyor, buna zamanı kalmıyor.”* ifadesi ile zaman ayıramamayı küçük kardeşlerin bakımına bağlarken Ebeveyn 6 ise *“Valla hocam ilgilenemiyorum. Çünkü neden akşama kadar zaten ben taa gece geliyorum. Görmüyorum çocuğu akşama kadar yorulunca yatıyorum. Kimi zaten görmüyom bile.”* çalışma hayatına bağlamaktadır.

2. Ebeveynin Eğitim Desteği Sağlamak İçin Oluşturduğu İşbirliği Teması

Ebeveynin eğitim desteği sağlamak için oluşturduğu işbirliği temasına bağlı olarak; öğretmenler ile oluşturduğu işbirliği ve destek hizmetler ile işbirliği olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir.

2.1. Öğretmenler ile oluşturduğu işbirliği alt teması

Araştırmaya katılan tüm ebeveynlerin ifadelerinden öğretmenler ile nitelikli etkileşim ve işbirliği oluşturamadıkları anlaşılmıştır. Her gün okula gittiğini ve öğretmen ile görüştüğünü ifade eden Ebeveyn 11'in "6 yaşından beri 4 senedir götürüyorum çocuğu okula. Her gün sabahleyin...öğretmenle konuşuyorum çocuğumla ilgili her gün. ...yapıyor öğretmen (kafa sallama hareketi yapıyor) Çocuğun kafası matematiğe pek sarmıyor diyorum. ... yapıyor (kafa sallıyor). Hala daha dün konuştum öğretmenle. Çocuğum aferin aldım anne dedi dedim. İşte ...(kafayla onaylama) yapıyor." ifadesinden öğretmenin ebeveyn ile iletişiminin sınırlı olduğu anlaşılmaktadır.

2.2. Destek hizmetler ile işbirliği alt teması

Araştırmaya katılan ebeveynlerin yedisi, çocukları için destek hizmet almadıklarını ve bu tür hizmetlerden habersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bunu Ebeveyn 6'nın "Başka okula gitmiyor öyle. Bilmiyoruz biz nasıl gidileceğinin oraya." biçiminde ifade etmiştir. Öte yandan Ebeveyn 10'un "Geçen sene çocuk gitti, gelip alıyorlardı. Bu sene uzak gelip alamayız dediler. Be de baktım hiçbir şey öğrenmedi, hem kim getirip götürecektir. Bu sene artık gitmiyor." ifadesinde olduğu gibi rehabilitasyon merkezlerinden yararlanma hizmetine dair bilgisi olduğu ancak yararına inanmadığı ve çocuğunu götürüp getirme zahmeti nedeniyle çocuğunu bu imkandan mahrum bıraktığı anlaşılmaktadır.

Diğer dört ebeveyn ise çocuklarının rehabilitasyon merkezlerinden destek hizmet aldığını ifade etmiştir. Ebeveyn 7'nin "Başka bir okula gidiyor. Oraya da giderken ya birine söylüyordum, ya hanım götürüyordu, ya babam götürüyordu ya da bazen kar kış yollar kapanıp gidemiyordu. Orada da bir şeyler yaptırıyorlar ama bizi içeri sokmuyorlar. Pek bir şey anlamadım" ifadesinden çocuğunun rehabilitasyon hizmetlerinden yararlanırken; şehir merkezinden uzakta yaşamalarından kaynaklanan ulaşım konusunda sorunlar yaşadıkları ve verilen hizmet konusunda yeterli bilgi sahibi olmadığı anlaşılmaktadır.

Destek hizmetlere dair bulgulara bakıldığında ise kaynaştırma uygulamalarının yürütüldüğü okullarda 2015/15 MEB genelgesiyle destek eğitim odalarının açılması zorunlu hale gelmiş olmasına rağmen görüşmelerde ebeveynlerin söz etmediği görülmüştür (MEB, 2015).

SONUÇ VE TARTIŞMA

Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının akademik gereksinimlerine nasıl destek olduklarını belirlemek amacıyla yürütülmüş bu çalışmada ebeveynlerin tümünün çocuklarına akademik destek sağlamak için gerekli bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğu anlaşılmıştır. Daha önce belirtildiği üzere ailelerin demografik bilgilerine bakılacak olursa anne ve babaların çoğunun ilkokul mezunu olduğu görülmektedir. Yapılan birçok araştırmada ailelerin eğitim düzeylerinin çocuklarının eğitimine katılımlarına pozitif etki ettiği belirlenmiştir (LaRocque, Kleiman, Darling, 2011; Sucuoğlu, 1996). Öte yandan ebeveynlerin çocuklarının yetersizliği konusunda tam anlamıyla bilgi sahibi olmadığı, bilgi edinmek için gerekli araştırmaları yapmadığı ve öğrencilerin gereksinimlerini iyileştirici önlemler almak için yeteri kadar zaman ayırmadıkları anlaşılmıştır. Alanyazında çocuklarına ve eğitim yaşantılarına zaman ayıramama, çocukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmama gibi ailelerin çocuklarının eğitim yaşantılarına dahil olmaya engel birçok nedenin ortaya konulduğu benzer araştırma bulgularına rastlanmaktadır (Christenson, 2004; Crites, 2008; Erdoğan & Demirkasimoğlu, 2010; Koyuncu Şahin, 2018). Özel gereksinimli öğrencilerin tanılanma, yerleştirilme, bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının (BEP) hazırlanma, uygulanma ve değerlendirilme süreçlerinin etkin üyesi olan ailelerin çocuklarının yetersizliği hakkında bilgi sahibi olmamaları oldukça düşündürücüdür. Bu süreçlerdeki tüm belgelerde öğretmenler ve

okul yönetiminin olduğu gibi çocuklarının yasal sorumluluğu olan ailelerin de onaylarının olması gerekmektedir. Buna bağlı olarak onaylarının alındığı belgeler hakkında bilgi sahibi olmayan ailelerin daha detaylı ve yalın bir biçimde bilgilendirilme gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ailelerin eğitim, sosyo ekonomi, kültürel geçmişleri ve özel gereksinimli çocuğa sahip olma durumunun duygusal etkileri gözönünde bulundurularak çocuklarının yetersizlik türü hakkında bilgi sahibi olma ve zaman ayırmada gerekli planlamanın yapılabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılmasında en etkili faktörün öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Bu doğrultuda öğretmenler ile ailelerin arasında etkili iletişim ve işbirliğinin oluşmadığını bu araştırmanın ikinci temasının altındaki *Öğretmenler ile Oluşturduğu İşbirliği* alt temasındaki bulguların destekler nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan tüm ebeveynlerin ifadelerinden öğretmenler ile nitelikli etkileşim ve işbirliği oluşturamadıkları anlaşılmaktadır. Eğitimde hedeflenen başarının sağlanmasında en önemli faktör öğretmen-aile arasındaki işbirliğinin sağlanmasıdır (Friend & Bursuck, 2012; Mitchell, 2008; Whitbread, Bruder, Fleming & Park, 2007; Turnbull, Turnbull, Wehmeyer & Shogren, 2013). Ailelerin çocuklarının eğitime etkin katılımının sağlanarak öğretmenle işbirliği içine girmesi; çocuklarının okulda öğrendiklerinin evde tekrar edilmesi ve çocuklarıyla ilgili tüm gelişmelerden haberdar edilmesi bakımından önem taşımaktadır (Yigen, 2008).

Özel gereksinimli öğrencilerin çoğunluğu rehabilitasyon merkezlerinden faydalanmamakla birlikte, genel olarak ebeveynlerin rehabilitasyon merkezlerinin işlevleri hakkında bilgi sahibi olmadığı, ulaşımında zorluk yaşadıkları ve yararına inanmadıkları görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin çocuklarının eğitiminde önemli yeri olan destek eğitim hizmetlerinden haberdar olmamaları ve ulaşım konusunda zorluk yaşamaları çocuklarının yasal hakları hakkında haber olmadıklarını ya da bilgilendirilmediklerini göstermektedir. Öte yandan ailelerin rehabilitasyon merkezlerinin yararına inanmadıkları anlaşılmıştır. Bu bağlamda, bu merkezlerin işlevselliklerinin ve etki düzeylerinin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir. Halbuki Milli Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği ile özel gereksinimli öğrencilere destek eğitim hizmeti sağlamasına dair usul ve esasları arasında 8. Maddede özel eğitim öğretmenin görevleri arasında aile eğitimi çalışmalarını planlama, katılma ve destek eğitim hizmetlerinin işbirliği yoluyla yürütülmesindeki rolü açıkça tanımlanmıştır (MEB, 2018). Destek hizmetler denildiğinde ise ebeveynlerin okuldaki destek eğitim odası hizmetinden hiç söz etmemeleri de bu hizmetin ne kadar sağlıklı yürütüldüğünü ayrıca sorgulanma gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda;

- Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminden sorumlu olan okulların ve öğretmenlerin aynı zamanda ailelerin de ihtiyaçlarının farkında olmaları ve etkili eğitim yaşantıları için gerekli düzenlemeleri yapmaları önerilmektedir.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 18.maddesinde ifade edildiği üzere özel gereksinimli öğrencilerin ailelerinin eğitimi için Bakanlıkça hazırlanacak eğitim programlarının uygun bir planlama doğrultusunda bu alanda uzman eğitimciler tarafından yürütülmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aslanargun, E. (2007). Okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine bir tarama çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 119-135.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston, MA [etc.: Pearson Allyn & Bacon.
- Calderon, R. 2000. Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading, and social-emotional development. *J Deaf Stud Deaf Educ*, 5, 140-155.
- Cavkaytar, A. & H. Diken, İ. (2006). *Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Christenson, S. L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of All Students. *School Psychology Review*, S. 33(1).
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Crites, C. V. (2008). *Parent and community involvement: A case study*. Yayınlanmamış doktora tezi, Wilmington University, Delaware.
- Erdoğan, Ç., & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Educational Administration: Theory and Practice*, S. 16(3), 399-431.
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Friend, M., & Bursuck, W. D. (2012). *Including students with special needs: A practical guidefor classroom teachers* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763. doi: 10.1037/a0015362
- Hornby, G. (2011). *Parental involvement in childhood education:Building effective school-family partnerships*. New York: Springer Science+Business Media
- Hoy, W. K. (2002). Faculty trust: A key to student achievement. *Journal of School Public Relations*, 23, 88-103.
- Jones, C. (2004). *Supporting inclusion in the early years*. Maidenhead: McGraw-Hill.
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1), 69-86.
- Koyuncu Şahin, M. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin aile katılım çalışmalarına yönelik görüşleri: tercihler ve uygulamalar. *Social Sciences Studies Journal*, 4 (115), 853-868.
- Kyzar, K. B., Brady, S. E., Summers, J. A., Haines, S. J., & Turnbull, A. P. (2016). Services and supports, partnership, and FQOL for families of children with deaf-blindness. *Exceptional Children*, 83(1), 77-91. doi: 10.1177/0014402916655432
- Lalvani, P. (2012). Parents' participation in special education in the context of implicit educational ideologies and socioeconomic status. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(4), 474 – 486.
- LaRocque, M., Kleiman, I., & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement, *Preventing School Failure*, 55(3), 115-122, DOI: 10.1080/10459880903472876
- MEB (2015). *Destek eğitim odası açılması Genelgesi*. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_10/08112732_destekteitimodasgenelge.pdf adresinden 12/06/2018 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2018). *Özel eğitim kurumları yönetmeliği*. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180705-2.htm> adresinden 13/08/2018 tarihinde alınmıştır.

- Mertens, D.M. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Mitchell, D. (2008). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. Abingdon, Oxfordshire: Routledge.
- Moolenaar, N.M., Karsten, S., Slegers, P.J.C., & Daly, A.J. (2014). Linking social networks and trust at multiple levels: Examining Dutch elementary schools. In D. Van Maele, P.B. Forsyth & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and School Life* (207-228). Dordrecht, the Netherlands: Springer Science+Business Media.
- Piştav- Akmeşe, P., & Kayhan, N. (2014). Okul öncesi ve ilkökula devam eden özel gereksinimli öğrencilerin aile katılım düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 39-56.
- Seidman, I. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. New York: Teachers College Press.
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı, *Özel Eğitim Dergisi*, 2(2), 25 – 43.
- Toros, F. (2011). *Aile katılımının genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin okuma becerileri ile annelerin ilköğretim okulundan memnuniyetleri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı, Ankara.
- Turnbull, A. Turnbull R., Wehmeyer, M. & Shogren, K. (2013). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (7th Ed.) Pearson.
- Whitbread, K., Bruder, M., Fleming, G., & Park, H. (2007). Collaboration in special education. *Teaching Exceptional Children*, 39(4), 6-14.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yigen, S. (2008). *Çocuğu ilköğretim kademesinde kaynaştırma uygulamalarına devam eden anne-babaların kaynaştırmaya ilişkin görüş ve beklentileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.474595

DEĞİŞEN GÜVENLİK ANLAYIŞINA EPİSTEMOLOJİK BAKIŞ Gökhan SARI¹, Tarık AK²

Özet

Septik veya kuşkucu bir anlayış olmadan güvenliğin tam, geçerli ve doğru bir tanımına ulaşmak mümkün değildir. Nasıl her şey değişim içinde ise bilgi de değişim içindedir. Bilginin kaynağı akıldır. İnsan duyum ve algıları geçici, doğruluğu kesin olmayan bilgiler verir. Epistemoloji bilginin ortaya çıkışı, doğası, kaynağı ve sınırları gibi temel sorulara yanıt arayan bir felsefi yaklaşımdır. Günümüzde; sosyolojiden, psikolojiye, yönetimden, iletişime kadar bir çok bilim alanının epistemolojiyi doğrudan kendi kapsamına aldığı görülmektedir. Ayrıca hiçbir bilim başka bir alandan bağımsız algılanmamalıdır. Epistemoloji, içine; bilginin kaynağı, sınırları, doğruluğu, geçerliliği...vb. gibi tüm bilgi sorunlarını almaktadır. Yaşadığımız ve hissettiğimiz bir kavram olarak güvenlik giderek boyutları genişleyen ve derinleşen güvenlik düşüncesi altında şekillenmektedir. Bu sürece güvenliğin özelleştirilmesi, terörün uluslararasılaşması ve araçsallaşması da eklenmelidir. Dolayısıyla güvenlik kavramı bugün üzerinde yoğun tartışmaların olduğu giderek kapsamının genişlediği bir kavram olarak epistemolojik bir yaklaşım ile tekrar ele alınmalıdır. Keza güvenlik tanımlamasını yaparken zihnimiz mi yoksa duyum ve algılarımız mı asıl kaynaktır? Doğru bilgi tanıma uygun ise denetleme ölçütlerimiz nedir? Bilgiyi deneysel mi elde ettik? Duyum ve izlenimler bize nesnelere olduğu gibi mi yansımaları, yoksa sadece nesnelere gelen izlenimler mi? Duyum ve algılarımız nesnelere algılanışında sübjektif unsurları da katmakta mıdır? Nesnelere kendi bilgisi sadece yansımalarıyla mı sınırlıdır? gibi sorulara cevap aranmalıdır. Bu çalışma ile epistemolojik bir bakış ile güvenlik kavramı incelenmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik, Epistemoloji, Bilgi.

EPISTEMOLOGICAL OVERVIEW ON CHANGING SECURITY

Abstract

Without a septic or skeptical manner, a complete, valid and accurate definition of security is not possible. Information is also in change as if everything. The source of knowledge is mind. Human sensations and perceptions give temporary, inaccurate information. Epistemology is a philosophical approach that seeks to answer basic questions such as the emergence, nature, origin and limits of knowledge. Today; from sociology to psychology, from management to communication, we see that many fields of science take epistemology directly into their scope. In addition, no science should be perceived as independent from another. Epistemology contains all the information questions such as information source, boundaries, accuracy, validity ... etc. Security as a concept that we live and feel, are shaped under the idea of expanding and deepening security. This process should include the privatization of security, internationalization and instrumentalization of terrorism. Therefore, the concept of security should be taken into consideration with an epistemological approach as a concept in which the intensely debated over today is gradually expanding. So, while we define the security, answers should be sought to such questions; which is main source, our mind or our senses and perceptions? If accurate information appropriate to definition, what is our audit criteria? Did we get the information experimental? Sensations and impressions are the reflection of objects as they are, or just impressions from objects? Do our senses and perceptions add subjective elements in the perception of objects? Is its own knowledge of objects limited only by its reflection? Consequently with this study aims to examine the concept of security with an epistemological perspective.

Keywords: Security, Epistemology, Knowledge.

¹ Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, gsari2@jandarma.gov.tr,
ORCID ID: 0000-0002-5171-4623

² Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, tak@jandarma.gov.tr,
ORCID ID: 0000-0001-8452-1601

1. GİRİŞ

Değişmeyen tek gerçek, değişimin kendisidir. Bugün tanımladığımız her şey, bildiğimiz sınırlardan öte değildir. Çünkü bugünkü bilgimizin kaynağı aklımızdır. Ne kadar amprik çalışmalara da dayansa nihayetinde tersi ispat edilemediği veya algı ve duyumlarımızla şimdilik çatışmadığı için bugünkü kabullerimiz; sınırlarımızı oluşturur.

Bu konuyu daha iyi anlaşılması amacıyla bir bilinen hikâye ile başlamak uygun olacaktır. “Güven metaforu” olarak adlandırdığım bilinen bir hikayeye göre; soğuktan karın üzerinde donmak üzere olan kuşun üzerine yoldan geçen bir ineğin pislemesi ile onu pislğin içerisinde çıkararak kedi arasında iyilik-kötülük, dost-düşman dikotomisinin tanımı nedir? Bu durumda acaba düşman kimdir? Üzerimize pisleyen mi, pislikten çıkararak mı?

Sonuçta güvenlik kavramı, sizi belirli şartlara iten fiziksel nedenlere, içinde bulunduğunuz durumun sizde yarattığı algılara, çevresel şartlar ve tehdit tanımlamalarınıza, çıkar çatışmalarınıza, sahip olduğunuz güç ve imkânlarla bağlı olarak farklı tanımlanabilmektedir.

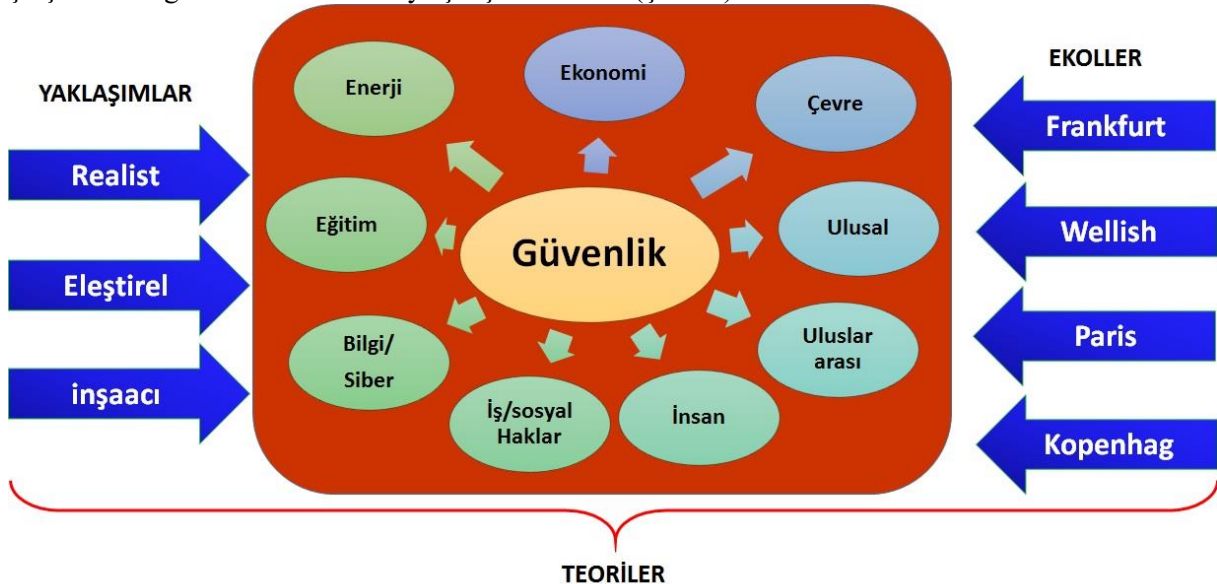
Aslında güvenlik bir çerçeve kavramdır. Bu yaklaşımdan bakıldığında çerçevenin içi tanımlayana göre farklı bir şekil almaktadır. Güvenlik, göreceli olarak fiziksel veya duygusal aralıklarda değişken bir tanımlama içindedir. Duygu yönü ile güven, fiziksel hal veya durum yönü ile de güvenlik kavramları kullanılmaktadır.

“Güvenlik” kelimesi Orta Asya Türkçesinde “Küve” kökünden ün, nam, iktidar anlamından türetilerek bugünkü İngilizce “security” ve “safety” kelimelerinin karşılığı olarak kullanılmaktadır. İngilizce ise sine cura kökünden «endişeden uzak olma» anlamında kullanılmaktadır (Nişanyan, 2009: 219; Birdişli, 2011: 150-151).

Aslında bugün güvenliğin ontolojik yönü daha çok güvenliğin varlık ve yokluk arasındaki dengesine odaklanarak algısal boyuttaki tartışmaları öne çıkarmakta, epistemolojik yönü ise güvenliğin bilgi yönüne odaklanan tartışmalara vurgu yapmaktadır.

2. DEĞİŞEN GÜVENLİK ANLAYIŞI VE EPİSTEMOLOJİK BAKIŞ

Bugün güvenliği; öznelerine göre derinliğine doğru, konularına göre de genişliğine bir alan içinde tanımlamaya çalışıyoruz (Buzan & Hansen, 2009: 190; Emeklier, 2011: 139-184). Konulardaki ve özenlerdeki bu çeşitliliğe bağlı olarak farklı okullar (ekol), farklı yaklaşımlar ile farklı teoriler çerçevesinde güvenlik tanımlanmaya çalışılmaktadır (Şekil.1).



Şekil.1 Güvenlik Teori ve Yaklaşımları

Güvenliğe felsefi yönden yaklaşacak olursak, güvenlik çalışmalarının başlangıcı muhtemelen yaşamı anlamaya çalışmak ve düşünmek olacaktır. Güvenlik çalışmalarına epistemolojik yaklaşımın temel nedeni de bu düşünme yaklaşımında bilginin ortaya çıkışı, doğası ve sınırları gibi temel sorulara cevap aramasıdır. Bildiğimiz şeyleri nasıl bildiğimizi gösteren epistemoloji, birbirine zıt iki düşünce

ekolünden; rasyonalizm ve amprik yaklaşımdan etkilenmiştir. Günümüzde; sosyolojiden, psikolojiye, yönetimden, iletişime kadar birçok bilim alanı epistemolojiyi doğrudan kendi kapsamına almaktadır.

Ayrıca epistemolojik çalışmalar ile;

- Devlet ve toplum yaşamında olandan hareketle olması gerekeni,
- Bireyin, siyaset kurumuyla ve devletin organları ile etkileşimini ve ilişkisini,
- İdeal düzeni,
- Birey, iktidar, devletin varlık sebepleri gibi hususları ortaya koymaya çalışılmaktadır.

Septik bakış ile ortaya konan tüm bilgiler sorgulanmalıdır (Karavelioğulları, 2017: 55, 172-177.; Serdar , 2017:14, 42-52). Çünkü mutlak bilginin elde edilmesi yerine hiçbir şeyin kesin olmayacağından hareketle, bilgi araştırma konusu yapılarak “kapılar daima açık” bırakılmaktadır. Bilimin sürekli olarak, düşüncenin pratikle etkileşimi yoluyla geliştiği unutulmamalıdır (Külcü, 2000: 397).

3. GÜVENLİĞİ TANIMLAMAK

Güvenlik alanı, geleneksel disiplinlerin özellikleri göz önüne alınarak hala akademik bir disiplin olup olmadığı tartışmalıdır. Bunun nedeni olarak güvenliğin hala belirgin bir tanımının olmaması ileri sürülmektedir. Ayrıca, güvenliğin çok yönlü ve interdisipliner yapısından dolayı sınırlarının belirgin olmaması gerekçe olarak ileri sürülmektedir (Hesse & Smith, 2001). Güvenlik çalışmaları da bu kapsamda, konusu itibarıyla düşünme, algı, anlama ve açıklama aktarı kullanılarak tanımlanması gereken bilimsel ve felsefi bir bilim alanı olarak düşünülmelidir. Manunta ve Manunta, güvenliği “hem bir ihtiyaç hem de felsefi bir düşünce” olarak tanımlamaktadır. (2006 :631). Çünkü akla ve mantığa dayalı, sistemli ve tutarlı, eleştirel, sınanabilir, olgusal, birikimsel ve doğru bilgiye ulaşmaya çalışılmaktadır.

Güvenlik teorilerini bu çerçevede düşünmek gerekmektedir. Tüm teoriler nihayetinde temel bir felsefeye dayanır. Kimisi inançlara veya normlara (konstruktivizm), kimisi insana veya cinsiyete (feminist), kimisi güce (realist) veya yönetim sistemlerine (liberal) odaklanır. Bu listeyi uzatmak mümkündür. Teori tartışmaları bu kadar geniş bir yelpazede şekillense de geçmişten bugüne kadar genel olarak teorilerin değişmesinin veya farklılaşmasının en önemli nedeni tehdit ve tehdit algılarındaki değişimdir. Bu çeşitlilik giderek artmaktadır. Bu çerçevede geleneksel güvenlik anlayışındaki devlet merkezli güvenlik, giderek bireyi de içine alacak şekilde bütünleşik bir güvenlik anlayışına dönüşmüştür (Krause & Williams 1997; Ağır, 2015: 97-131).

Tüm güvenlik özneleri aslında birer sistemdirler. Sistemler de kendi yapılarına ve tehdiye göre göreceli bir güvenlik anlayışına sahiptir. Uluslararası ilişkiler kapsamında değişen güvenlik algısına baktığımızda, dünya güç dengelerinin devamlı bir devinim içinde olduğunu görürüz.

- Rusya'nın tekrar bir güç iddiası ile ortaya çıktığı,
- Çin'in bir taraftan teknoloji ve silahlanma, diğer taraftan küresel güç olma arayışları,
- Euro-Ruble-Dolar-Yuan savaşı şeklinde devam eden ekonomik mücadele (Milliyet Gazetesi),
- Yakın çevremizdeki güç ve hakimiyet arayışları (Ortadoğu başta olmak üzere Kırım ve Kafkasya'da yaşananlar vb),
- İran ve Kuzey Kore Nükleer çalışmaları,
- ABD'nin antlaşmalardaki pozisyonundaki değişme ve açıklamaları,
- İngiltere'deki ajan krizi (BBC Haber) gibi çeşitli olaylar ve iddialar bize uluslararası paradigmal değişimlerin ne kadar dinamik olduğunu göstermektedir. Ayrıca yeni güvenlik anlayışı ile sistemler, “tehdite göre rölatif güvenlik” algısı içine girmiştir. Bu durumların; yarınları daha şüpheli ve daha belirsiz hale getirdiği söylenebilir.

4. SONUÇ

Bu çerçevede bu çalışma ile eleştirel teoriye farklı bir bakış açısı getirmek amaçlanmıştır. Değişmeyen tek şey değişimin kendisidir gerçeğinden ve doğada yaşamın temel prensibi; sahip olduğunuz güce değil, değişen şartlara uyum kabiliyetinize dayanması gerçeğinden hareketle aslında teorilerin vurguladıkları noktalar değişse de atladıkları kavram hayatta kalmanın temelini uyum

sağlamak olduğudur. Dolayısıyla güvenliğin epistemolojik ve ontolojik yaklaşımının sonucunu evrimsel döngüden ve dünya tarihinden de etkilenererek; değişimi yönetmek veya uymak çerçevesinde aralık değer içinde “değişime uyum sağlama” şeklinde özetleyebiliriz.

Çalışmamızın sonunda Manunta'nın (1999: 57-66); “Güvenlik Fonksiyonu (A, P, T) Si (A'nın bir varlığı, P'nin koruması, T'nin tehdit ve Si'nin durumudur.)” olarak tanımladığı formülünden esinlenerek bize ait formüle edilmiş ve genel geçer bir güvenlik tanımı önermek istiyoruz.

$$f(\text{Güvenlik}) = (\sum \text{Tehditler} + \sum \text{Kaygılar}) / (\sum \text{Tedbirler}) \leq 0$$

Güvenlik; tehdit ve kaygıların toplamının alınan tedbirlerden az olduğu ve sizin kabul ettiğiniz güvenlik eşliğinin altında kaldığı durumdur.

KAYNAKÇA

- AĞIR, B.S.(2015). GÜVENLİK KAVRAMINI YENİDEN DÜŞÜNMEK: KÜRESELLEŞME, KİMLİK VE DEĞİŞEN GÜVENLİK ANLAYIŞI, Güvenlik Stratejileri, 11(22), 97-131. BBC haber, “Çifte ajan olayı: İngiltere, Rusya ile ilişkilerinde büyük ikileme karşı karşıya”, <https://www.bbc.com/turkce/haberler-dunya-43311803> (Erişim Tarihi: 07 Mart 2018).
- BİRDİŞLİ, F. (2011). ULUSAL GÜVENLİK KAVRAMININ TARİHSEL VE DÜŞÜNSEL TEMELLERİ, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 31 (2),149-169.
- BUZAN, B. & HANSEN, L. (2009). EVOLUTION OF INTERNATIONAL SECURITY STUDIES, New York, Cambridge University Press, 2009.
- EMEKLİER, B. (2011), ULUSLARARASI İLİŞKİLER DİSİPLİNİNDE EPİSTEMOLOJİK PARADİGMA TARTIŞMALARI: POSTPOZİTİVİST KURAMLAR, Bilge Strateji, 2(4), Bahar, 139-184.
- HESSE, L.& SMITH, C.L. (2001). CORE CURRICULUM IN SECURITY SCIENCE. Paper presented at the Proceedings of the 5th Australian Security Research Symposium, Perth, Western Australia.
- KARAVELİOĞULLARI, N.(2017). FELSEFE DERS KİTABI, (ed.) Suat ÇAKAN, Semih Offset.
- KRAUSE, H. & WILLIAMS M. C. (ed.) (1997). CRITICAL SECURITY STUDIES, CONCEPTS AND CASES, UCL Press, London.
- KÜLCÜ, Ö. (2000). KURAMSAL BİLGİNİN OLUŞUMU VE TOPLUMSAL BİLGİYE DÖNÜŞÜMÜNDE EPİSTEMOLOJİ BİLGİ HİZMETLERİ İLİŞKİSİ I, Türk Kütüphaneciliği 14 (4) , 386-411.
- MANUNTA, G. (1999). WHAT IS SECURITY? Security Journal 12 (3), 57–66.
- MANUNTA, G.& MANUNTA, R. (2006). THEORIZING ABOUT SECURITY. In: Gill, M. (Ed.), The Handbook of Security. Palgrave Macmillan, New York, pp. 629–657.
- Milliyet Gazetesi, “Çin, doları bitirmek istiyor!”, <http://uzmanpara.milliyet.com.tr/haber-detay/gundem2/cin--dolari-bitirmek-istiyor/81000/81231/> (Erişim Tarihi: 09.04.2018).
- NİŞANYAN, S. (2011). SÖZLERİN SOYAĞACI, Everest Yayınları, İstanbul, 2009.
- SERDAR, B.C. (2017). PRAGMATİST EPİSTEMOLOJİNİN FİZİK VE SOSYOLOJİYE ETKİLERİ, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.474608

GÜVENLİĞİN YENİ AKTÖRÜ SİLAHLI İNSANSIZ HAVA ARAÇLARININ KULLANIMINDA KARAR MEKANİZMALARI

Tarık AK¹
Gökhan SARI²

Özet

Değişen güvenlik anlayışının doğal sonucu olarak çatışma ortamları da değişmiştir. Dolayısıyla İnsansız Hava Araçları (İHA) ve Silahlı İnsansız Hava Araçları (SİHA) günümüzün değişen çatışma ortamları için hayati derecede önemli görülen araçlar haline gelmiştir. Çalışmanın amacı, bu değişen çatışma ortamlarında SİHA'ların durumunu tespit etmek, kullanımına ilişkin karar mekanizmaları bağlamında yetki ve sorumluluk ilişkisini açıklamaktır. Çalışmanın yöntemi, görsel ve yazılı basın ile doküman ve literatüre bakılarak tanımlayıcı bir araştırma yöntemidir.

Anahtar Kelimeler: Güvenlik, Çatışma, Silahlı İnsansız Hava Aracı, Silahlı Çatışma Hukuku

623

DECISION MECHANISMS IN THE USE OF ARMED UNMANNED AERIAL VEHICLE A NEW ACTOR OF SECURITY

Abstract

Conflict environments have also changed as a result of changing security. So that Unmanned Aerial Vehicles (UAV) and Armed Unmanned Aerial Vehicles (AUAV) have become vital vehicles for today's changing conflict environments. The aim of this study is to determine the status of the AUAVs in these changing conflict environments and to explain the relationship between authority and responsibility in the context of decision-making mechanisms. The method of the study is a descriptive research method based on visual and printed media, documents and literature.

Keywords: Security, Conflict, Armed Unmanned Aerial Vehicle, The Law of Armed Conflicts.

¹ Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, tarikak@jandarma.gov.tr,
ORCID ID: 0000-0001-8452-1601

² Dr., Jandarma ve Sahil Güvenlik Akademisi, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, gsari2@jandarma.gov.tr,
ORCID ID: 0000-0002-5171-4623

GİRİŞ

Güvenlik ya tehdidin olmaması ya da bu tehdidin önlenebilecek düzeyde olması ile mümkündür. Tehdit ve güvenlik kavramlarındaki belirsizliğin doğal sonucu olarak, alınacak tedbirler konusu da belirsizleşmekte ve dolayısıyla belirsizliği minimize edecek çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Sarı & Seyhan, 2014: 2). İşte bu çerçevede teknoloji, tehdit-tedbir ikileminde kullanılan avantaj sağlayan iki yüzü keskin bir bıçaktır. Ayrıca yeni güvenlik anlayış ve arayışlarında da teknoloji çok önemli bir alan kaplamaktadır. Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerin çatışma ortamlarına yansımada dikkat çekici bir argüman olan “İnsansız Hava Araçları”, çatışmaların seyriyi etkilemesi bakımından üzerinde durulması gereken bir konu haline gelmiştir. Düşmana mekansal ve taktiksel üstünlük vermemek, dost insan zayıfatını azaltmak ve çatışmanın her anında inisiyatifi elde bulundurma gayretleri bu araçlara olan talebi gün geçtikçe artırmıştır. Düşmanın muğlaklaştığı, savaşın mekan ve boyutunun çeşitlendiği bir çatışma ortamında, artık devletler açısından insansız hava araçlarının kullanımı bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu araçlara silah montajı yapılarak ateş edebilme yeteneğinin kazandırılması ise, SİHA’ları çatışma ortamının etkin bir gücü ve aktörü yaptığı herkesin kabulüdür. Bu kapsamda; söz konusu çalışma da, günümüzün değişen çatışma ortamı tanımlanacak, müteakiben bu çatışma ortamında SİHA’ların önemi ve katkısına değinilecektir. Son olarak ise; hukuki mevzuatın bağlayıcılığı dahilinde, askeri görevlerin icrasının gerçekleşme usulü ve hangi karar mekanizmalarını içerdiği hususları üzerinde durulacaktır.

1. GÜNÜMÜZÜN ÇATIŞMA ORTAMI

Soğuk Savaşın bitmesiyle birlikte askeri güvenliği önceleyen geleneksel savunma yöntemlerinde değişimler yaşanmıştır. 1990’lı yıllarla birlikte kitlesel ve konvansiyonel silah ve araçların kullanımından devlet dışı silahlı grupların desteklendiği, küçük taktik birliklerin görevlendirildiği, az maliyetli ama teknoloji yoğun askeri araçların ilgi gördüğü bir farklılaşmaya ilişkin dönüşüm yaşanmıştır. Bunun en önemli nedeni; iki kutuplu dünyada hasım görülen devletlerin topyekün savaş tehditi yerine, ülkelerin kendi refah ve yaşam tarzını etkileyen ve terörist faaliyetlerin güvenlik tehditi olarak görülmesine yönelik yaklaşım değişikliğidir (Gray, 2008: 24; Yalçınkaya & Türkeş, 2008: 56; Gürcan, 2011: 127; Ak, 2015: 14-15; Ak, 2017a: 10; Ak, 2017b).

İki kutuplu dünya düzeninin sona ermesiyle, öncesinde ilgi görmeyen veya belli bir istikrar ortamı yaşayan bölgeler tekrar rekabet alanı haline gelmiş, hasım devletlerin çıkarları ölçüsünde çatışma ve mücadeleler yaşanmıştır. Nitekim Ortadoğu, Kafkasya, Balkanlar ve Afrika kıtasında yaşananlar bunun açık göstergesidir. Artık ülkeler, politik ve iktisadi menfaatlerine uymayan bir durumla karşılaştığında doğrudan bir cephe muharebesine girmek yerine güçleri oranında farklı kriz ve çatışma bölgelerine müdahale etmeye gayret göstermişlerdir. Bu bölgelerde, çıkarlarına uygun olan etnik yapılar, radikal gruplar ve suç örgütleri desteklenmiştir (Yalçınkaya & Türkeş, 2008, s.84; Karaosmanoğlu, 2011, s.11; Gürcan, 2011, s.155; Eker, 2015, s.40-43; Ak, 2017a: 10; Ak, 2017b).

Geleneksel savaşta; belirli bir bölgenin işgali ile düşmanın o bölgedeki varlığının imhası hedeflenirken, günümüzde artık hasım görülen ülkenin sahip olduğu coğrafyanın hepsi hareket ortamı olarak görülebilmektedir. Geleneksel açıdan savaş fiziki bir mekan gerektirirken, günümüzde elektronik harp teknikleri sayesinde farklı bir mecra ve boyut yaratılmış, mücadelelerin önemli bir kısmı burada gerçekleşmiştir. Geleneksel savaşlarda orduların topyekün mücadelesi savaşın galibinin ilan edilmesini sağlarken bugün bu durum zor bir hal almıştır. Günümüzde çatışmaların uzun sürmesi ve yoğunluğu değişken olmakla birlikte devamlılığı, ülkelerin ekonomisine, siyasetine ve toplumuna maliyetli hale gelmiş, savaşların kazananını belirsizleştirmiştir (Gürcan, 2012, s.100-107; Yayla, 2013: 183-189; Eker, 2015: 42-43; Ak, 2017a: 10-11).

Bu bağlamda bu yeni çatışma ortamına en uygun askeri ihtiyaçların, küçük taktik birlikler ile İHA ve SİHA gibi teknolojik imkanların olduğu açıktır. Buna ilişkin yaşanmış örnek olaylar mevcuttur. ABD'nin Libya hareketi buna örnek olarak verilebilir. ABD, Libya hareketi için kara kuvvetleri birliklerini göndermek yerine İHA teknolojilerinden yararlanmışır. Dönemin Libya lideri Kaddafi'nin yer değiştirmesi esnasında araç konvoyu, SİHA tarafından vurulmuştur (Hillen, 1999: 47; Horowitz & Shalmon, 2009: 317; Dowd, 2013: 9).

2. ÇATIŞMA ORTAMINDA YENİ BİR AKTÖR OLARAK SİHA

İHA ve SİHA'lar, bir operatör ve yer ekipmanı sayesinde uzaktan otomatik olarak fonksiyonlarını gerçekleştirebilen keşif, gözetleme yaparken silahlandırılması suretiyle ateş ederek düşmanı imha edebilen ölümcül veya ölümcül olmayan araçlardır. Çatışma ortamlarında ki imkan ve kabiliyetlerine bakıldığında, askerler ve politikacılar tarafından her görevi icra edebilen en uygun araçlar olarak görülmeleri tesadüf değildir. SİHA, çatışma alanında komutanına bilgi üstünlüğü ve karar verme de esneklik sağlar, savaş alanının gerçek resmini eş zamanlı verir. Hedefleri izler, değerlendirme zamanını kısaltarak, komutana zaman tanır, hedefi imha etmesi için ise saniyeler yeterlidir. Atış sonrası hasar tespitini kolaylıkla yapabilir. Araçların söz konusu faydaları ordular için önemli bir kazanım olmuştur. Ancak, avantajı ve üstünlüğü tartışılmayan bu araçların, devlet dışı terör ve suç örgütleri gibi aktörlerin eline geçmesi durumunda hayati bir tehdit olacağı da daima hatırlanmalıdır. Günümüzde SİHA teknolojileriyle ilgili olarak, araçlarda iletişim tekniklerine, silahların angajman kurallarına ve lojistik gereksinimlerinin azaltılmasına odaklanıldığı söylenebilir. Ancak önümüzdeki dönemde teknolojik kapasitenin arızalanmadan çalışabilme, kendi kendini tamir edebilme ve otonom yeteneklerinin kazandırılmasına yöneleceği açıktır (Guetein, 2005: 4-7; Quintana, 2008: 5-11; Gupta Suraj G. vd. 2013: 1651).

Çatışma ortamında SİHA'ların kullanılması, ülkeleri avantajlı bir konuma getirmiştir. İHA ve SİHA'lar sıkıcı, kirli ve tehlikeli olarak tanımlanan askeri hareket görevlerinin hepsini kolaylıkla yapabilmektedir. "Sıkıcı" olarak tanımlanan görevler arasında teröristlerin bulunduğu bir evin zaman kısıtlaması olmadan saatlerce veya günlerce izlenmesi sayılabilir. "Tehlikeli" görevlere düşman hava gücünün etkin olduğu yerlerde keşif faaliyeti icra edilmesi örnek verilebilir. "Kirli" görev ise, radyasyonla kirlenmiş alanların tespiti ve o bölgede askeri faaliyetlerin icra edilebilmesidir (Gogarty B. & Hagger M., 2008, s.80-107; Lin vd., 2009, s.52; Gupta vd. 2013: 1646; Altmann, 2013: 138).

İHA ve SİHA'ların, askeri görevlerin icrasına olumlu katkısı, askerlerin hayatlarını tehlikeye atmamış olmaları maliyet etkin ve verimli çalışmalarını sağlamıştır. Askeri görevleri başarıyla icra etmesi, hem etkinliği hem de askeri bütçeyi azaltarak hükümetlerin yükünü azaltmıştır. Bu sayede örneğin ABD, 2010'lı yıllara kadar insanlı uçaklarla gerçekleştirdiği devriye görevlerini %1200 kat arttırarak, bu görevleri İHA'lar tarafından gerçekleştirmeye başlamıştır. Böylece maliyeti azaltıldığından daha fazla görev icra etme imkanına kavuşulduğu görülmüştür. Bu durum pilotların yetiştirilme maliyetleri açısından da anlaşılabilir. İHA'yı kumanda eden bir pilotun yetiştirilme maliyeti, insanlı bir uçak pilotuna göre 1/10 düzeyinde daha az maliyetlidir (Kreienbaum, 2000: 28; Mcdaniel, 2008: 57; Dowd, 2013: 9; Hucklesby vd., 2013: 2).

SİHA'ların öneminin önümüzdeki dönem tekrar tartışılacağı bir başka husus ise çok yönlü görevlere talip olacak SİHA'ların tam otonom yetenek kazanmalarındır. Bu süreç yapay zeka teknolojilerini gelişimiyle birlikte ilerlemekte olup, bunun için görevlerin icrasına yönelik milyonlarca kod içeren programların üretilmesi ve yazılımların güvenliğinin sağlanması gerekmektedir. Önümüzdeki 20 yıllık dönemde bu çalışmaların sonlanması mümkün görülmemektedir (Quintana, 2008: 5-6).

3. SİHA'LARIN KULLANIMINDA KARAR MEKANİZMALARI

SİHA'lar; günümüzün çatışma ortamlarında kullanılırken hedefin tespitinden, gözetlenmesine, imhasından angajman kurallarına kadar birçok farklı hususu kapsayan ve bu sebeple çeşitli aktör ve karar alıcılara ihtiyaç duyan bir mekanizmayı içermektedir. Bu bağlamda kullanımı insanlı uçağa göre daha karmaşık denilebilir. SİHA'ların kullanılmasında öngörebileceğimiz karar mekanizmaları; politik karar alıcılar, askeri karar alıcılar, pilot ve operatörler ile aracın bizatihi kendisi olarak ifade edebiliriz.

Politik karar alıcılar, SİHA'ların operasyon esnasında kullanımında en üst seviyede ki karar alıcıdır. Aracın kullanımı için yasal ve meşru çerçeveyi belirlerler, siyasi sorumluluk taşırlar. Bu süreçte kamuoyuna karşı şeffaflığa, hesapverilebilirliğe hazırlık olmalıdır. SİHA operatörlerinin ve askeri karar mercilerinin araçların kullanımında etik davranmalarını teminat altına almalıdır. Ayrıca ileriki dönemde SİHA'ların tam otonom yeteneği kazanacağı dönemler için siyasi tercihi şimdiden öngörebilmelidir.

Askerî Karar Alıcılar, SİHA'ların hareket ortamında ve çatışma bölgesinde kullanılırken hedef imha görevleri dahil olmak üzere taktik ve stratejik seviyedeki sorumlu ve yetkili kişilerdir. Kamuoyu ve politikacılara karşı hesapverilebilir olmaları, silahlı çatışma hukukunun askeri gereklilik ve zorunluluk, ayırım ve orantılılık ilkelerine uymaları önem kazanmaktadır. Ayrıca SİHA'ların gelecekte nasıl kullanılacağına ilişkin askeri doktrinleri hazırlamaları gerektiği daima hatırlanmalıdır (Çaycı, 1995: 70; Ak, 2015: 19-22; Ak, 2017a: 40-44).

Pilotlar ve Operatörler, SİHA'ların bizzat kullanıcılarıdır. SİHA'ları kullanırken silahlı çatışma hukuku ile askeri mevzuata uygun davranmalıdırlar. Bunun için amirleri tarafından hukuki yardım alabilme imkanları sağlanmalıdır. Ayrıca aracın kullanımı esnasında kendi olumsuz davranışlarından ve dışarıdan uygun olmayan baskılardan arındırılmaları gerekir. İlave olarak kullanıcı personelin mutlaka uçağa ilişkin uygun eğitim ve sertifikaları almış olması hususu aranmalıdır (UK Ministry of Defence, 2017: 29-41).

Aracın bizatihi kendisi ise gelecekte yapay zekâ teknolojisi ile daha fazla önem kazanacaktır. Şimdilik araçlar için işletim ve bakımıyla ilgili sorunların zamanında tespiti ve sorunla ilgili üretici, yazılımcı, bakım personeli gibi kişilerin sorumlulukları ve yetkilerinin belirlenmesi önem kazanmaktadır.

SONUÇ

Günümüzün çatışma ortamı geleneksel savaşımlardan çok farklılaşmıştır. Konvansiyonel silahlar ve büyük hacimli birliklerin kullanıldığı kapsamlı savaşlar yerini, düşmanı iknaya ve yıldırmaya yönelik eylemlere bırakmıştır. Böyle bir çatışma ortamında başarı kazanma gayreti İHA ve SİHA'lara duyulan ilgiyi daha anlaşılır kılar. Önümüzdeki yıllarda teknolojik gelişmelerle birlikte SİHA'larla daha fazla karşılaşılacağı bir gerçektir. Ancak SİHA'ların silahlı çatışma hukuku ve askeri doktrinler gibi ilgili sivil ve askeri mevzuatla birlikte kullanılması gereği de açıktır. Aracın teknolojik gelişmişliği nedeniyle insanlı uçaklardan farklı olarak kullanımında çeşitli aktörler yer alırlar. Çok katmanlı bir karar mekanizması içeren bu yapı, kendi arasında uyum ve doğru iletişim kurabilirse hukuka uygun olur ve başarıya ulaşabilir. Bu noktada süreci kontrol edenler ve değişimi yönetenler geleceği şekillendirecektir.

KAYNAKÇA

AK, T. & ÇOBANOĞLU N. (2015). İNSANSIZ SAVAŞ ARAÇLARI VE ETİK. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 6 (2), 13-25.

AK, T. (2017a). GÜNÜMÜZÜN DEĞİŞEN ÇATIŞMA KOŞULLARINDA İNSANSIZ SAVAŞ ARAÇLARI VE ETİK TATIŞMALAR. Ankara: Sistem Ofset Yayınları.

AK, T. (2017b). GÜNÜMÜZÜN DEĞİŞEN SAVAŞ KOŞULLARI İLE İNSANSIZ HAVA ARAÇLARININ KULLANIMINA İLİŞKİN HUKUKİ ÇERÇEVE. 3rd International Congress on Political, Economic and Social Studies Abstracts Book (ICPESS)/ 3. Uluslararası Politik, Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Kongresi Bildiri Özetleri Kitabı) 9-11 Kasım 2017, Ankara/ Türkiye.

ALTMANN, J. (2013). ARMS CONTROL FOR ARMED UNINHABITATED VEHICLES: AN ETHICAL ISSUE. Ethics Inf Technol, (15), 137–152.

ÇAYCI S. (1995). SİLAHLI KUVVETLERİN KULLANILMASI. Ankara: Genelkurmay Basım Evi.

DOWD A. D. (2013). DRONE WARS: RISKS AND WARNINGS. Parameters, 42(4)/ 43(1), 7-16.

EKER, S. (2015). SAVAŞ OLGUSUNUN DÖNÜŞÜMÜ: YENİ SAVAŞLAR VE SURİYE KRİZİ ÖRNEĞİ. Türkiye Ortadoğu Çalışmaları Dergisi, (2) 1, 31-66.

GRAY, C. S. (2008). THE 21ST CENTURY SECURITY ENVIRONMENT AND THE FUTURE OF WAR. Parameters, 14-26.

GOGARTY B. & HAGGER M. (2008). THE LAWS OF MAN OVER VEHICLES UNMANNED: THE LEGAL RESPONSE TO ROBOTIC REVOLUTION ON SEA, LAND AND AIR. Journal of Law, Information and Science, (19), 73-145.

GUETLEIN, M. (2005). LETHAL AUTONOMOUS WEAPONS- ETHICAL AND DOCTRINAL IMPLICATIONS. USA: Naval War College.

GUPTA, S. G. & GHONGE, M. M. & JAWANDHIYA, P. M. (2013). REVIEW OF UNMANNED AIRCRAFT SYSTEM (UAS). International Journal of Advanced Research in Computer Engineering & Technology (IJARCET), (2/4), 1646-1658.

GÜRCAN, M. (2011). BİR ÖNCEKİ SAVAŞ İÇİN HAZIRLANMAK: DEĞİŞEN KÜRESEL GÜVENLİK ORTAMININ GELENEKSEL SAVAŞ OLGUSUNA ETKİSİ. Bilge Strateji, 3 (5), 127-178.

HILEN, J. (1999). THE FUTURE OF AMERICAN MILITARY CULTURE, MUST U.S. MILITARY CULTURE REFORM? Orbis, 43 (1), 43-57.

HOROWITZ, M. C. & SHALMON, D. A. (2009). THE FUTURE OF WAR AND AMERICAN MILITARY STRATEGY. Orbis, 53 (2), 300-318.

HUCKLESBY, S. & LEE, P. & MORRISON, P. & REED, E. & SCHULTE, P. (2013). DRONES: ETHICAL DILEMMAS IN THE APPLICATION OF MILITARY FORCE. Joint Public Issues Team, s.1. erişim: www.jointpublicissues.org.uk/drones-ethical-dilemmas-in-the-application-of-military-force/ erişim tarihi: 09.03.2014

LİN, P. & BEKEY, G. & ABNEY, K. (2009). ROBOTS IN WAR: ISSUES OF RISK AND ETHICS. (Eds. CAPURRO R. & NAGENBORG M.), Ethics and Robotics, Akademische Verlagsgesellschaft, 49-67.

MCDANIEL, E. A. (2008). ROBOT WARS: LEGAL AND equal and Ethical Dilemmas of Using Unmanned Robotic Systems in 21st Century Warfare And Beyond. Missouri State University, Springfield, Missouri, A thesis presented to the Faculty of the U.S. Army Command and General Staff College in partial fulfillment of the requirements for the degree, Master of Military Art And Science General Studies.

KARAOŞMANOĞLU, A. L. (2011). YİRMİBİRİNCİ YÜZYILDA SAVAŞI TARTIŞMAK: CLAUSEWİTZ YENİDEN. Uluslararası İlişkiler, 8 (29), 5-25.

KREIENBAUM, B. (2000). UNMANNED AIR VEHICLES ARE TAKING OFF IN NATO'S PRIORITIES. Air&Space Europe, 2 (1), 26-30.

QUINTANA, E. (2008). THE ETHICS AND LEGAL IMPLICATIONS OF MILITARY UNMANNED VEHICLES. The British Computer Society, Royal United Services Institute for Defence and Security Studies, Occasional Paper.

SARI G.& SEYHAN, E. (2014). DEĞİŞEN EĞİTİM PARADİGMASININ GÜVENLİK ALGISINA VE JANDARMA EĞİTİM SİSTEMİNE ETKİSİ, Güvenlik Bilimleri Dergisi, Kasım 2014, 3(2), 1-24.

UK MINISTRY OF DEFENCE (2017). UNMANNED AIRCRAFT SYSTEM. Wiltshire/UK.

YALÇINKAYA, H. & TÜRKEŞ, K.T. (2008). YİRMİ BİRİNCİ YÜZYILDA ÇATIŞMA ALANMLARINDA GÖRÜLEN YENİ UNSURLAR. Güvenlik Stratejileri Dergisi, (7), 55-89.

YAYLA, M. (2013). HUKUKİ BİR TERİM OLARAK "SİBER SAVAŞ". TBB Dergisi, (104), 177-202.

CITATION: 1. Uluslararası Eğitim ve Sosyal Bilimlerde Yeni Ufuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, 9-11 Nisan 2018, İstanbul-TÜRKİYE

ISBN: 978-605-2132-21-0

DOI: 10.21733/ibad.479545

TÜRKİYE'DE CUMHURİYETTEN GÜNÜMÜZE İLKOKUL VE ORTAOKUL PROGRAMLARI İÇİNDE COĞRAFYA EĞİTİMİNİN YERİ

Doç. Dr. Mustafa SAĞDIÇ¹

Özet

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar uygulanan ilkököl ve ortaokul öğretim programları içinde mekân bilimi coğrafyanın yerini belirlemektir. Bunun için amaca yönelik doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada cumhuriyet dönemine ait 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1990 tarihli ilkököl programları; 1924, 1927, 1938, 1949, 1970, 1985 tarihli ortaokul programları; 1998, 2005, 2015 ve 2018 tarihli ilköğretim Sosyal Bilgiler programları incelenmiştir. Betimsel analiz tekniğine dayalı olarak elde edilen bulgular yerli ve yabancı literatür ışığında tartışılarak alana özgü değerlendirmelerde bulunulmuş ve öğretim programları ile ilgili bazı öneriler ortaya konulmuştur. Özellikle erken cumhuriyet döneminde ilkököl 4. sınıftan itibaren lise son sınıfa kadar müstakil bir Coğrafya dersinin programda yer aldığı görülmektedir. İlkokullarda ilk olarak 1962'de Tarih, Coğrafya ve Yurttaşlık Bilgisi dersleri Toplum ve Ülke İncelemeleri başlıklı bir ders içinde birleştirilmiştir. 1968 yılında ise bu ders için Sosyal Bilgiler adı benimsenmiştir. Ortaokullarda ise bu birleştirme 1971-72'de gerçekleşmiştir. 1985'te ortaokullarda Sosyal Bilgiler dersi kaldırılarak yerine Milli Tarih, Milli Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi dersleri konulmuştur. 1998'de bu dersler tekrar kaldırılmış ve 4. sınıfa kadar bu sınıfları kapsayacak şekilde bir Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı yürürlüğe konulmuştur. 2005'de ise yapılandırmacı bir yaklaşım benimsenerek yeni bir sosyal bilgiler programı ilan edilmiştir. Böylece coğrafya disiplinine ilişkin metodoloji ile oluşturulan öğretim programlarındaki disiplinler yaklaşım terk edilmiş ve disiplinler arası yeni öğrenme alanları oluşturulmuştur. Bu öğrenme alanlarına ilişkin kazanımların elde edilebilmesinde coğrafya bilgisinin önemli bir yere sahip olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretim Programları, Coğrafya Eğitimi, İlkokul, Ortaokul

GEOGRAPHY EDUCATION IN ELEMANTARY AND SECONDARY SCHOOL PROGRAMS FROM THE REPUBLIC TO THE PRESENT IN TURKEY

Abstract

The aim of this study is to determine the importance of geography which is the place science in primary and secondary school education programs. In the study, the elementary school programs of the republic period 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1990; Secondary school programs in 1924, 1927, 1938, 1949, 1970, 1985; Social studies programs of 1998, 2005, 2015, 2018 were examined. The findings based on the descriptive analysis technique were discussed in the light of the domestic and foreign literature. It is seen that especially during the establishment period of the republic, from the 4th grade until the last year of high school, a separate geography course is included in the programs. In 1962, History, Geography and Citizenship Knowledge courses were first integrated into a course titled "Society and Country Studies". In 1968, this course was renamed as "Social Studies". In secondary schools, this integration was realized in 1971-72. In 1985, Social Studies course in secondary schools was removed and National History, National Geography and Citizenship Knowledge courses were put in place. In 1998, these courses were removed again and a Social Studies curriculum was implemented. In 2005, a new social studies program was announced by adopting a constructivist approach. Thus, the disciplines created according to the different disciplines were abandoned and interdisciplinary new learning areas were created. It is seen that geography knowledge has an important place in achieving the acquisitions related to these learning areas.

Keywords: Curriculum, Geography Education, Elementary School, Secondary School

¹ Sorumlu yazar/Corresponding author, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye, msagdic@yildiz.edu.tr,
ORCID ID: 0000-0001-9486-5908

GİRİŞ

Türk tarihinde ilk coğrafya okulunun *Semerkant Okulu* olduğu, bu okulun astronomi ve matematik coğrafya anlayışına dayandığı bilinmektedir. Osmanlılarda yükselme dönemine kadar yazılan eserlerde bu matematik coğrafya anlayışının egemen olduğu görülmektedir. Ayrıca coğrafya biliminin gelişmesine *tasviri coğrafya* anlayışının bir ürünü olan *seyahatnameler* de önemli katkılar sağlamıştır. Fatih Sultan Mehmet'in Batlamyus'un coğrafya eserini Arapçaya tercüme ettirmesi coğrafya öğretimi açısından bir dönüm noktası olarak kabul edilebilir. Yükselme döneminde imparatorluğun sınırlarının baş döndürücü bir hızla genişlemesi coğrafyaya olan ilginin de artışına neden olmuştur. Bu nedenle 16. yüzyılda Osmanlılarda yoğun bir tercüme faaliyeti yaşanmıştır. Bu tercümelemler çoğunlukla Arapça ve Farsça eserleri kapsamıştır (Türkyay,1999). 16. ve 17. yüzyılda ayrıca önemli özgün eserler de ortaya konulmuştur. Bunlardan Piri Reis'in Kitab-ı Bahriye'si, Seydî Ali Reis'in Kitab-ül Muhihi, Kâtib Çelebi'nin Cihannüması ve Keşf-üz-zünunu ile Evliya Çelebi'nin Seyahatnamesi batı dillerine çevrilmiş ve uluslararası bir ün kazanmıştır. Ancak bu dönemden itibaren önemli tercüme girişimlerine rağmen, özellikle Avrupa'da bilim alanındaki gelişmelerin yeterince takip edilememesi diğer bilim alanlarında olduğu gibi coğrafya alanında da olumsuz etkiye sahip olmuştur.

Osmanlı Devleti'nde eğitim kurumlarında coğrafya derslerinin ilk olarak ne zaman okutulmaya başlandığı kesin olarak bilinmemektedir. En önemli eğitim kurumları olan medreselerde Ulum-u Aliyye denilen Kuran, Hadis ve Fıkıh derslerinin anlaşılmasına vasıta olarak görülen Ulum-u Cüziyye ya da Muhtasarat denilen dersler içinde Kelam, Mantık, Belagat, Lügat, Nahiv, Hendese, Hesap, Heyet, Felsefe ve Tarih dersleri ile beraber Coğrafya derslerinin de yer yer okutulduğu bilinmektedir (Uzunçarşılı,1988; İzgi 1997). Coğrafyanın stratejik bir bilgi olarak görülmesinde özellikle 18. yüzyıldan itibaren savaşlarda yaşanan başarısızlıkların rolü büyüktür. Nitekim 1770 yılında Osmanlı donanmasının Ruslar tarafından Çeşme yakınlarında yakılarak yok edilmesi devleti derinden etkilemiş olmanın yanı sıra, coğrafya eğitimi açısından da bir dönüm noktası olmuştur. Özellikle bu tarihten sonra askeri amaçlarla açılan okullarda coğrafya ve haritacılık dersleri okutulmaya başlanmış ve coğrafya dersleri bu okulların müfredatında kesin olarak yer almıştır. Ayrıca yine bu tarihten itibaren coğrafya eğitimine özel bir önem vermeye başlanmıştır. Askeri okullarda verilen coğrafya dersleri özellikle Tanzimat Döneminden itibaren birer birer açılan sivil okulların müfredatına da yansımıştır. Bunun bir sonucu olarak, çoğunluğu batıdaki eserlerin tercümesi ile elde edilen çok sayıda coğrafya ders kitabı yazılmıştır (Yeşiltepe,2010).

Günümüzdeki ortaokulların muadili durumunda olan ve II. Mahmud döneminde kurulan Rüşdiyelerde çeşitli programlar uygulanmış olmakla beraber genel olarak Kur'an-ı Kerim, Akaid, Arapça, Hesap, Hüsn-i Hat, Hendese ve Farsça gibi derslerin yanı sıra Coğrafya dersleri de okutulmuştur (Yeşiltepe,2010). Ayrıca günümüzdeki ilkokulların muadili olan, Tanzimat'tan sonra Mekteb-i İbtidâi adını alan Sıbyan Mekteplerinde ise coğrafya derslerinin müfredat programlarında yer alması ilk olarak 1869 Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi ile olmuştur. Bu nizamnameye göre bu okulların programlarında Elifba, Kur'an-ı Kerim, Tecvid, İlm-i Hâl, Ahlak, Sarf-ı Osmanî, İmlâ, Kıraat, Mülahhas Tarih-i Osmanî, Hesap, Hüsn-i Hat ve Muhtasar Coğrafyayı Osmanî dersleri yer almıştır. 1913 yılında Fransa ilköğretim Kanunu'nun etkisi ile yürürlüğe giren Tedrisat-ı İbtidâiye Kanûn-ı Muvakkatinde (Geçici ilköğretim kanunu) yürürlüğe girmiştir. Mekteb-i İbtidâi programında okutulacak dersler içerisinde yine Coğrafya dersi yer almıştır (Türk,2007). 1915 yılında Darulfünun'da Coğrafya bölümünün kurulması, Türkiye'de coğrafya eğitimi açısından yeni bir dönüm noktası olarak düşünülebilir. Coğrafya bölümü ve burada yapılan akademik çalışmalar aracılığıyla okullardaki coğrafya dersleri akademik bir disiplin olmanın yanı sıra, metodolojik bir çerçeve kazanmıştır. Bu kazanım cumhuriyet döneminde uygulanan coğrafya öğretim programlarına da yansımıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye'de cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar uygulanan ilkokul ve ortaokul öğretim programları içinde mekân bilimi coğrafyanın yerini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırma problemi, Türkiye'deki ilkokul ve ortaokul öğretim programları içinde coğrafyanın yeri nedir, şeklinde belirtilebilir.

Alt Problemler

Bu genel amaç çerçevesinde, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim programları içinde coğrafya dersinin nicelik ve nitelik olarak yeri nedir?
2. Öğretim programlarının oluşturulmasında coğrafya derslerinin rolü nedir?

YÖNTEM

Bu çalışma da kullanılan yöntem doküman incelemesi yoluyla toplanan verilerin içerik analizine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, çalışılacak konular ile ilgili yazılı ve basılı belgelerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Bu yöntem çoğunlukla, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılmaktadır (Çepni, 2007). Doküman incelemesi beş aşamada yapılmıştır; (1) dokümanlara ulaşma, (2) orijinalliğin kontrol edilmesi, (3) dokümanların anlaşılması, (4) verinin analiz edilmesi ve (5) verinin kullanılması (Forster, 1995).

Veri Toplam Aracı

Araştırmanın evrenini Türkiye’de cumhuriyet döneminde uygulanan sosyal bilgiler öğretim programları oluşturmuştur.. Bu çerçevede Türkiye’de cumhuriyet dönemine ait 1924, 1926, 1936, 1948, 1962, 1968, 1990 ilköğretim programları; 1924, 1927, 1938, 1949, 1970-71, 1985 ortaokul programları; 8 yıllık kesintisiz temel eğitim sürecinde uygulanan 1998 ilköğretim Sosyal Bilgiler programı, 2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve 4+4+4 sisteminin uygulandığı süreçteki 2015 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ile 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim programı incelenmiştir. Bu programlar kronolojik sırasıyla amaca yönelik olarak coğrafya derslerinin yerini belirlemek açısından analiz edilmiştir.

Veri Analizi

Betimsel analiz tekniğine dayalı olarak elde edilen bulgular yerli ve yabancı literatür ışığında tartışılarak alana özgü değerlendirmelerde bulunulmuş ve yine öğretim programları ile ilgili bazı öneriler ortaya konulmuştur.

BULGULAR VE YORUMLAR

Türkiye’de ilköğretim ve ortaokul öğretim programları içinde 1960 öncesi, 1960- 1985 arası, 1985-2005 arası ve 2005 sonrası dönem olarak alt temalar belirlenmiştir.

1960 Öncesi

Bu dönemde coğrafya dersleri ilköğretim 4. sınıftan itibaren müstakil bir ders olarak okutulmuştur. Osmanlıdan miras Batı Avrupa ülkeleri tarafından da benimsenen tek disiplinli program anlayışı devam etmiştir (Öztürk ve Otluoğlu, 2002). Ayrıca coğrafya derslerinde dönemin şartlarının da etkisiyle öğrencilere çok fazla bilginin verilmeye çalışıldığı görülmektedir (Keskin, 2002). Nitekim kitle iletişim araçlarının yeterince gelişmediği bu dönemde çocukların Dünyayı ve Türkiye’yi tanımaya yönelik meraklarının giderilmesi adına en önemli araç okullardaki coğrafya dersleri olmuştur. Yine bu merakın giderilmesi için coğrafya, detaylı olarak ilköğretim 4. sınıftan başlayarak tüm öğretim kademelerinde okutulmuştur. Ayrıca bu dönemde *Tabiat Bilgisi* olarak okutulan ve günümüzde *Fen Bilgisi* olarak programlarda yer alan derslerin o dönemdeki içeriğinin bir bölümü coğrafyanın bazı konuları ile örtüşmektedir. Bunda fen bilgisinin sadece fizik, kimya ve biyoloji konularından ibaret olmadığı kanaati etkilidir.

1924 ilköğretim programında 3. sınıflarda bir, 4. ve 5. sınıflarda ikişer saat coğrafya ve tarih dersi bulunmaktadır (Maarif Vekâleti, 1924). Üçüncü sınıflardaki bir saatlik ders *resimli coğrafya* olarak tanımlanmış ve görsel içeriği zengin bir ders olarak tasarlanmıştır. 1926 yılında ABD’li eğitimci John Dewey’in etkisiyle ilköğretim programına giren ve programın belkemiği olarak kabul edilen Hayat Bilgisi dersleri nedeniyle ilköğretim 3. sınıfa kadarki sınıflarda okutulan sosyal bilimlere ilişkin dersler ve dolayısıyla coğrafya dersleri programdan kaldırılmıştır. 4. ve 5. sınıflarda ise 2’şer saat coğrafya ve tarih dersi okutulmaya devam etmiştir (Maarif Vekâleti, 1926). 1936 ve 1948 programlarında da 4. ve 5. sınıflarda 2’şer saat coğrafya ve tarih dersi bulunmaktadır (Kültür Bakanlığı, 1936; MEB, 1948). 1924, 1927, 1938, 1949, 1970 yıllarında hazırlanan ortaokul programlarında da coğrafya bağımsız bir ders olarak yer almıştır. 1924 ortaokul programında coğrafya dersinin haftalık ders saati 6. sınıflarda 2 saat, 7 ve 8. sınıflarda birer saat olarak belirlenmiştir (Maarif Vekâleti, 1927). Bu programın haftalık ders saatleri belirlenirken Belçika müfredatı, içerik ve kitapları belirlenirken Fransa örnek alınmıştır (Yücel, 1994). 1927’de hazırlanan programda 7. sınıflardaki coğrafya dersi 2 saate çıkarılmıştır

(Maarif Vekaleti, 1929). 1938’de de 8. sınıflarda coğrafya dersinin süresi 2 saate çıkarılmış ve 1949’da da bu süre korunmuştur (Kültür Bakanlığı, 1938; MEB, 1949). 1970’de ortaokul programlarında ilk kez sosyal bilgiler dersi yer almış, ancak 1975’e kadar tarih ve coğrafya bağımsız birer ders olarak okutulmaya devam etmiştir (Örs,2007).

1949, IV. Millî Eğitim Şurası’nda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin *sosyal bilgiler* adı altında birleştirilmesi önerilmiştir. Bu durum sosyal bilimlerin temel eğitim düzeyinde birlikte okutulması adına ilk teşebbüs olarak kabul edilebilir (Binbaşoğlu, 1995). Ayrıca 1939-42 yılları arasında ilkokullarda okutulacak tarih kitapları şartnamesi, bu kitaplarda yer alan mevzuların mümkün olduğu kadar öğrencilerin *coğrafya bilgileri ile muvazi* olarak ilerletilmesini önermektedir. Yine bu dönemde tarih ve coğrafya derslerini okutacak öğretmenlerin, tarih ve coğrafya derslerinden ortak sınava girdikleri ve atamalarda bu iki dersi de okutabilme niteliğinin arandığı görülmektedir (Maarif Vekilliği, 1939).

Türk eğitim sistemi üzerinde bilhassa II. Dünya Savaşı sonrasında ABD etkisi daha önemli hale gelmiştir. Erken cumhuriyet döneminde ayrı ayrı okutulan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri, yine o dönemde ABD’de sosyal bilgiler başlığı altında birlikte okutulmuştur. Öğretim programlarındaki köklü değişimlere bu ABD etkisi bariz olarak yansımıştır. II. Dünya Savaşı öncesinde Türkiye’de olduğu gibi ABD programlarının içeriğinde de tarih konularının ağırlıkta olduğu ve programların daha çok ideolojik temellere dayandığı görülmektedir. Yeni Türkiye cumhuriyeti başta tarih dersleri olmak üzere sosyal bilgiler derslerini ulus devlet inşa etme sürecinde etkili bir araç olarak kullanmıştır (Yalçın, 2016). Nitekim 1949 programında yer alan; “*coğrafya dersinde öğrenci yurdunu daha çok sevecek, daha yüksek, daha mesut görmek isteyecek, yurdunda gittikçe artmakta olan yolların, okulların, bankaların, fabrikaların ve diğer ekonomi ve bayındırlık kurumlarının değerini daha iyi anlayacak ve yurdun kültür, bayındırlık, ekonomi, sağlık, refah yollarında kalkınmasında kendisine düşen ödevlerin kıymetlerini daha iyi takdir edecektir*” (MEB, 1949) gibi ifadeler bu durumu açıkça ortaya koymaktadır. II. Dünya Savaşı ile birlikte ise ABD’de sosyal bilgiler konuları, daha çok coğrafya, strateji ve savaş konularını içermeye başlamıştır (Evans, 2004, Kan, 2010).

1960- 1985 Arası

Bu dönemde ilkokul programlarında coğrafya adında bir ders bulunmamaktadır. Nitekim 1962’de tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri *Toplum ve Ülke İncelemeleri* olarak birleştirilmiştir (MEB, 1962). Ancak 1962 programındaki Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi ile tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi derslerinin birleştirilmesi sadece bu derslerin bir araya getirilmesinden ibaret olmuş, disiplinler arası bir ilişkilendirme yapılmamıştır. Yine bu programda tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri ayrı başlıklarda sunulmuş ve dolayısıyla coğrafya konuları da disiplinler arası bir anlayışla ele alınmıştır. 1962 Toplum ve Ülke İncelemeleri dersi programında % 48 tarih, % 30 yurttaşlık bilgisi ve % 22 coğrafya konularına ağırlık verilmiş ve dolayısıyla en az pay coğrafyaya ayrılmıştır (Örs,2007).

ABD müfredat programlarındaki köklü değişimler Türkiye’deki 1968 sosyal bilgiler programının da ilkelerini belirleyen temel etken olmuştur (Bilgili,2009). 1968 programı Türkiye’de cumhuriyet dönemindeki en uzun ömürlü ilkokul programıdır ve bu programda *Toplum ve Ülke İncelemeleri* dersinin adı da *Sosyal Bilgiler* olarak değiştirilmiştir (MEB, 1968). 1968 programında *İlimiz ve Bölgemiz, Türkiye’imiz* gibi ünitelerde tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi konuları başarılı bir şekilde ilişkilendirilmiştir. Bu ilişkilendirmede coğrafya bir temel oluşturmuştur. Bu durum coğrafyanın aynı zamanda disiplinler arası bir öğrenme alanı olması ile de ilgilidir. Yine 1968 programında coğrafya öğretiminde yakından uzağa ilkesi benimsenmiş ve öğrenciye önce yaşadığı il ve bölge, sonra Türkiye, komşu ülkeler ve bölgeler ile dünyanın diğer ülke ve bölgelerinin öğretilmesi hedeflenmiştir. 1968’den 2004 yılına kadar sosyal bilgiler dersinin amaçları, içeriği ve öğretim yöntemleri önemli bir değişikliğe maruz kalmamıştır.

Ortaokullarda da 1970-1971 yıllarında programdan tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi kaldırılarak, bu dersler yine sosyal bilgiler adı altında birleştirilmiştir (MEB, 1970). Sosyal bilgiler dersi 6. sınıflar için 5, 7. sınıflar için 5 ve 8. sınıflar için 4 saat olarak planlanmıştır. Ayrıca IX. Milli Eğitim Şurası’nda ilkokullardaki sosyal bilgiler programı ile ortaokul sosyal bilgiler programının sarmal eğitim anlayışına uygun olarak kaynaştırılmış bir bütün teşkil edecek şekilde bütünleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Türkiye’deki bu müfredatı bütünleştirme teşebbüsleri, ABD’deki müfredat bütünleştirme teşebbüslerinin

bir yansıması olarak meydana gelmiştir. Ayrıca 1974 ortaokul programında ilk kez seçmeli derslere yer verilmiştir (MEB, 1974).

1985-2005 Arası

1980 askeri darbesinin akabinde yaşanan ideolojik ayrışma ve toplumsal kutuplaşmaları azaltma ve ulusal birlik oluşturma çabasının bir ürünü olarak 1985 yılında ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi kaldırılarak yerine milli tarih, milli coğrafya, vatandaşlık bilgisi diye üç ayrı dersin konulmasına karar verilmiştir (MEB,1985). Ayrıca, 1981-1982 öğretim yılında ortaokulların 3. sınıflarında haftada 2 saat Türk İnkılâp Tarihi dersi okutulmaya başlanması da benzer kaygıların bir ürünüdür. Böylece 1960'larda gerçekleştirilen disiplinler arası öğretim anlayışından vazgeçilmiştir. İlgili kararın gereği olarak 1985-1986 öğretim yılından itibaren ortaokulların 1. ve 2. sınıflarında haftada 2'şer saat Milli Tarih ve Milli Coğrafya; 3. sınıflarında ise haftada üç saat Vatandaşlık Bilgisi derslerinin okutulmasına başlanmıştır. (MEB, 1981). 1990'da ilkököl 4. ve 5. sınıflar için yeni sosyal bilgiler öğretim programı uygulamaya konulmuştur (MEB, 1990). Ancak bu program gerek içerik gerekse amaç yönünden 1968 programına benzemektedir (Çatak, 2015).

1997-1998 yıllarında Türkiye'de ilk defa Eğitim Fakültesinde sosyal bilgiler eğitimi anabilim dalı kurulmuş ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin yetiştirilmesine başlanmıştır. Daha önceden ise sosyal bilgiler dersleri tarih ya da coğrafya öğretmenleri tarafından yürütülmüştür. Buradaki açığın giderilmesi için, tarih öğretmenliği programlarında coğrafya, coğrafya öğretmenliği programlarında da tarih dersleri yer almıştır. Ancak fen edebiyat fakülteleri mezunu sosyal bilgiler öğretmenleri ise tarih ya da coğrafya dersi hiç almadığından sosyal bilgiler derslerinin yürütülmesinde önemli sorunlar yaşamışlardır. Ayrıca 1997'de çıkarılan bir yasa ile ilkököl ve ortaokullar, ilköğretim okulu olarak değiştirilmiştir. İlköğretim kurumları 8 yıllık okullar haline getirilerek, bu okullarda zorunlu ilköğretimin kesintisiz uygulanması kararlaştırılmıştır. Ayrıca 1998'de İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı kabul edilmiştir. Buna göre sosyal bilgiler dersi 4. sınıftan 7. sınıfa kadar haftada 3'er saat okutulacaktır.

1998 sosyal bilgiler programının 6. maddesine bakıldığı zaman; "Konular tarih, coğrafya, vatandaşlık, ekonomi, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, hukuk ve eğitim alanlarıyla ilişkili olmak üzere çok yönlü bütün olarak işlenir", denilmektedir (MEB, 1998). Dolayısıyla disiplinler arası öğretime ve sarmal eğitim anlayışına yeniden dönülmüştür. Ayrıca program sosyal bilimler yaklaşımına uygun olarak tarih, coğrafya, hukuk, ekonomi, sosyoloji, siyaset bilimi, gibi farklı disiplinlere ait konuları kapsayacak şekilde tasarlanmıştır. Ancak uygulamada disiplinler arası bütünleştirme yeterince sağlanamamıştır. Bunun temel nedeni öğrenme alanları ve kazanımlar ekseninde değil de; disiplinler anlayışın bir ürünü olan ünite ve konu ekseninde bir programın olmasıdır. Bu nedenle ders kitapları da disiplinler arası bir bakış açısı ile hazırlanmamıştır. Dolayısıyla coğrafya dersleri de diğer derslerle kaynaştırılmamış, ünitelerin ve konuların belirlenmesinde coğrafyanın bilinen metodolojisi kullanılmıştır.

2005 Sonrası

2004 ve 2005 yıllarında toplumun öncelikli problemi olan eğitim probleminin çözümü için radikal değişikliklere gidilmiştir. Öğretmen merkezli eğitim şiddetle eleştirilmiş ve öğrenci merkezli bir eğitimin gerekliliği sürekli olarak vurgulanmıştır. Yapılandırmacılık olarak Türkçemizde yaygınlaşan bu anlayış ile önceki programlarda egemen olan davranışçı yaklaşım terk edilecek ve bireysel farklılıklara önem veren öğrenci merkezli bir yaklaşım uygulanacaktır (Bilgili, 2009). Yeni program, konulardan ziyade kazanımlar üzerine inşa edilmiştir. Ayrıca program, geleneksel ölçme değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra alternatif ölçme ve değerlendirme araçları da önermiştir (MEB, 2005). 2005 programı, ABD Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'nin 1994 yılında Sosyal Bilgiler programı için belirlemiş olduğu ana konular ve öğrenme alanları açısından büyük benzerlikler göstermektedir. Halen uygulanmakta olan 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, 2005'den bugüne disiplinler arası öğrenme alanları ve kazanımlar ekseninde geliştirilen bir programdır. Bu programdaki 7 öğrenme alanından *İnsanlar, Yerler ve Çevreler* ile *Küresel Bağlantılar* öğrenme alanları doğrudan coğrafya disiplini ile ilgilidir. Diğer yandan aynı programdaki kazandırılması hedeflenen 27 temel beceriden *Çevre Okuryazarlığı, Harita Okuryazarlığı, Konum Analizi ve Mekânı Algılama* gibi beceriler de ilkököl ve ortaokul düzeyinde coğrafya eğitiminin önemini açıkça ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkiye’de müfredat alanındaki köklü değişimlerin siyasi, sosyal ve ekonomik dönüşüm dönemleri ile paralellik arz ettiği görülür. Ayrıca bu değişimlerde dış etkenlerinin rolü de yadsınamaz. Türkiye’de ilköğretim düzeyinde coğrafya, erken cumhuriyet döneminde Kıta Avrupa’sının da etkisiyle disiplinler yaklaşımının bir ürünü olarak müstakil bir ders olarak okutulmuştur. II. Dünya Savaşı’ndan sonra ise ABD’deki *yeni sosyal bilgiler hareketinin* etkisiyle disiplinler arası bir anlayış benimsenmiş ve sosyal bilgilere temel teşkil eden tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi dersleri sosyal bilgiler adı bile birleştirilmiştir. Ancak bu birleştirme uzun süre disiplinler arası bir müfredat entegrasyonuna dönüşmemiştir. Bu dönemde ABD’de eğitim alanındaki değişimin en önemli temsilcilerinde Bruner müfredatın sarmal olması gerektiğini, üniversite düzeyinde ele alınan herhangi bir kavramın küçük yaştaki çocuklara da basitleştirilip öğretilebileceğini ve öğrencilerin yetişkinlerle aynı türden benzer etkinlikler yapmalarının en iyi yöntem olduğunu belirtmektedir. Yani, çocuklar tarihçiler, coğrafyacılar, antropologlar ve siyaset bilimcilerin yaptığı şeyleri aynen yapmalıydılar. Ona göre öğrencilere özellikle antropoloji, ekonomi ve sosyoloji gibi akademik disiplinlerinin temel ilkelerini tanıtmaları önemlidir (Zarrillo, 2011). Bu durumun ortaya çıkmasında II. Dünya Savaşı’nın ortaya çıkardığı yeni sonuçlar belirleyici olmuştur. Tüm dünyada ortaya çıkan nüfus patlaması, köyden kente yoğun göçler, hızlı şehirleşme, kadın hakları vb. sorunlar sosyal bilimlere disiplinler arası bir bakışı zorunlu kılmıştır. Diğer yandan ortaya çıkan problemler coğrafya öğretimini daha önemli hale getirmiştir.

12 Eylül 1980 askeri darbesinin ortaya çıkardığı ideolojik ayrışmalar ve toplumsal kutuplaşmaları azaltma ve millî birlik oluşturma çabasının bir ürünü olarak 1985 yılında ortaokullarda okutulan sosyal bilgiler dersi müfredattan kaldırılarak yerine millî tarih, millî coğrafya, vatandaşlık bilgisi diye üç ayrı ders programa konulmuştur. Millî coğrafya dersinde coğrafya öğretiminin temel ilkelerinden yakından uzağa ilkesinin benimsendiği görülür. Yani öğrenciler önce kendi millî tarihini ve millî coğrafyasını öğrenecektir. Ancak bu gelişme 1960’larda başlayan ve eğitim sisteminin temelini oluşturan sarmal eğitim anlayışından ve müfredat bütünleştirme çabalarından da bir sapma olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca bu değişim disiplinler arası öğretim açısından da bir geri dönüş olarak düşünülebilir. Oysa gerek ilköğretim ve ortaokullarda, gerekse liselerde okutulan coğrafya derslerinde, öncelikle içinde yaşanılan çevre ve de yakın çevrenin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Yani sadece ortaokullarda değil tüm öğretim kademelerinde coğrafya derslerinde yerel ve millî unsurların öğretimine öncelik verilmesi coğrafya öğretiminin genel bir ilkesi olarak değerlendirilebilir.

1998 yılında ortaokullardaki millî coğrafya ve millî tarih dersleri müfredattan kaldırılmış ve yerine tekrar sosyal bilgiler dersi getirilmiştir. Ancak 2005 yılına kadar özellikle tarih ve coğrafya dersleri sosyal bilgiler dersi içinde disiplinler arası bir anlayışla okutulmuştur. İlk defa 2005 yılında disiplinler arası öğrenme alanları ve kazanımlar ekseninde bir program hazırlanmıştır. 2005’ten günümüze kadar uygulanan programlarda bu disiplinler arası anlayış sürdürüle gelmiştir. Günümüzde sosyal bilgiler eğitimi; başta tarih, coğrafya ve yurttaşlık bilgisi olmak üzere; ekonomi, sosyoloji, etnografya, arkeoloji, psikoloji gibi sosyal bilimlerin bütün alanlarını disiplinler arası bir yaklaşımla ele alan, bu disiplinler arası bilgiyi toplumun güncel problemlerine göre öncelik sırasına koyarak, pragmatik bir yaklaşımla değerlendiren ve ilköğretim-ortaokul düzeyinde çocuklara öğretilmesini amaçlayan bir eğitim alanı olarak düşünülmektedir.

Ayrıca ilköğretim düzeyinde coğrafyaya ilişkin becerilerin kazandırılmasında önemli yetersizlikler söz konusudur. 2010 yılında, ABD Ulusal Eğitimde İlerleme Değerlendirme Raporu (NAEP) coğrafya rapor kartı, dördüncü sınıf öğrencilerinin coğrafi beceri ve bilgi edinme konusunda geciktiklerini ortaya koymuştur (NCES, 2010). Bu gecikme, ABD’de olduğu gibi Türkiye’de de ilköğretimde sosyal bilgiler derslerine ayrılan zamandaki azalmalar ile birleştiğinde endişelerin artmasına neden olmaktadır. Oysa mekânsal okuryazarlık, son zamanlarda dilbilimsel ve sayısal okuryazarlığa eşit derecede önem kazanmıştır (Perkins vd.,2010). Ayrıca STEM başarısını da öngören mekânsal yeteneklerin ilköğretim yıllarında kolay uygulanabilir olduğu belirlenmiştir (Uttal vd., 2013). Türkiye’deki güncel sosyal bilgiler dersi öğretim programı, öğrencilerin “yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmelerini” (madde 5) ve “ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermelerini (madde 17) amaçlamaktadır (MEB,2018). Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin içinde mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama, toplumsal sorunlara, ülke ve dünya meselelerine karşı duyarlılık, harita okuryazarlığı gibi becerilerinin geliştirilmesinde coğrafya belirleyici bir role sahiptir.

KAYNAKÇA

- BİLGİLİ, A. S. (2009). Geçmişten günümüze sosyal bilimler ve sosyal bilgiler. Bilgili, A. S., (Ed.), Sosyal Bilgilerin Temelleri (2. Baskı) içinde (2-31). Ankara: Pegem Akademi.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (1995). Türkiye’de eğitim bilimleri tarihi (Araştırma- İnceleme Dizisi). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- ÇATAK, M., (2015). Türkiye’de Sosyal Bilgiler Eğitim Programlarının İncelenmesi, EKEV Akademi Dergisi 19 (62), (69-94.
- ÇEPNİ S (2007). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- EVANS, R. W. (2004). The Social Studies Wars- What Should We Teach the Children. New York and London: Teachers College Press.
- FORSTER IN: N (1995). The analysis of company documentation. C Cassell, G Symon (Eds.): Qualitative Methods in Organizational Research: A Practical Guide. London: Sage Publications.
- İZGİ, C.(1997). Osmanlı Medreselerinde İlim, Tabii İlimler, C. II, İz Yayıncılık, İstanbul.
- KAN, Ç., (2010). A.B.D ve Türkiye’de Sosyal Bilgilerin Tarihsel Gelişimi, GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30 (2), 663-672.
- KESKİN, Y. (2002). II. Meşrutiyet’ten günümüze kadar uygulanmış olan sosyal bilgiler öğretim programlarının analizi ve karşılaştırılması. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2011). The Nation’s Report Card: Geography 2010 (NCES 2011- 467). Washington, D.C.: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pubs/main2010/2011467>, Erişim Tarihi: 02.09.2018.
- ÖRS, H., (2007). İlköğretim Okullarında 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Coğrafya Konularının Program Yönünden İncelenmesi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Aydın.
- ÖZTÜRK, C. VE OLTUOĞLU, R. (2002). Sosyal bilgiler öğretiminde edebi ürünler ve yazılı materyaller. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- PERKINS, N., E. HAZELTON, J. ERICKSON VE W. ALLAN (2010). Place-Based Education and Geographic Information Systems: Enhancing the Spatial Awareness of Middle School Students in Maine, Journal of Geography, 109:5, 213-218.
- TÜRK, İ. C. (2007). Osmanlı Devleri İlköğretim Okulları Coğrafya Müfredat Programları - Coğrafya Öğretim Usulleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1), 201-212.
- TÜRKAY, C., (1999). Osmanlı Türklerinde Coğrafya, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul
- T.C. MAARİF VEKÂLETİ (1924). İlk mekteplerin müfredat programı. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- T.C. MAARİF VEKÂLETİ (1926). İlk mekteplerin müfredat programı. İstanbul: Milli Matbaa.
- T.C. MAARİF VEKÂLETİ (1927). 1340 (1924) tarihli orta mektep ve lise müfredat programlarına zeyl. İstanbul: Devlet Matbaası.
- T.C. MAARİF VEKÂLETİ (1929). Orta Mektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı, Yeni Gün Matbaası, Ankara.
- TC KÜLTÜR BAKANLIĞI (1936) İlkokul Programı, Devlet Basımevi: İstanbul.
- TC KÜLTÜR BAKANLIĞI (1938) Ortaokul Programı, Devlet Basımevi: İstanbul.
- T.C. MAARİF VEKİLLİĞİ (1939). Tebliğler Dergisi, Cilt 1. Maarif Matbaası, Ankara.

- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (1948). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (1949). Orta Okul Programı, Milli Eğitim Basımevi: Ankara.
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (1962). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (1968). İlkokul programı. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (1970). Ortaokul Programı, Milli Eğitim Basımevi: İstanbul.
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB), (1974). Tebliğler Dergisi IX. Şûra özel sayısı, 37 (1788). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (1981). Tebliğler Dergisi, 48 (2090).
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (1985). Tebliğler Dergisi, 48 (2195).
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (1990). Tebliğler Dergisi, 53 (2315).
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (1998). Tebliğler Dergisi, 61 (2487).
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2005). Tebliğler Dergisi, 68 (2575).
- T.C. MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB). (2018). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) <http://ttkb.meb.gov.tr>
- UTTAL, D. H., N. G. MEADOW, E. TIPTON, L. L. HAND, A. R. ALDEN, C. WARREN VE N. S. NEWCOMBE. (2013). The malleability of spatial skills: A meta-analysis of training studies. Psychological Bulletin 139 (2): 352–402.
- UZUNÇARŞILI, İ.H., (1988). Osmanlı Devleti'nin İlmiye Teşkilatı, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- YALÇIN, A., (2016). Cumhuriyetten Günümüze Sosyal Bilgiler Programlarının Sosyal Bilgiler Öğretim Yaklaşımlarına Göre İncelenmesi, Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Antalya.
- YEŞİLTEPE, D.S., (2010). Osmanlı Döneminde Coğrafyanın Müfredatta Yer Alması ve Hazırlanan İlk Ders Kitapları, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- YILDIRIM A, SIMŞEK H (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları, Ankara.
- YÜCEL, H.A. (1994). Türkiye'de Orta Öğretim, Milli Kütüphane Basımevi: Ankara.
- ZARRILLO, J.J. (2011). The past, present, and future of social studies teaching and learning (Ed.), An introduction to the social studies (pp. 1-24). Retrieved from.pdf. <https://catalogue.pearsoned.co.uk>