



GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ



# Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi

Journal of Social Sciences Research

Yıl/Year: 2008

Cilt/Volume 3

Sayı/Issue: 2

ISSN: 1306-732X

## İÇİNDEKİLER/ CONTENTS

Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği).....1-23

*M. Akif Helvacı & Mustafa Özer*

İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Adım Adım Türkiye Ünitesinin” Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi.....24-41

*Oğuz Gürbüzürk & Nur Mala*

Görme ve Koklama Duyularının Bilişsel Öğrenme Sürecindeki Rollerinin Karşılaştırılması.....42-53

*Burhan Akpınar & Zehra Nur Ersözlü*

*Dede Korkut Hikâyeleri’nde Şart Cümleleri*.....54-61

*Tuncay Böler*

Gençlik Sorunlarında Medyanın Etkisi.....62-76

*Niyazi Can*

Türk Modernleşmesi: Eleştirel Bir Bakış..... 77-90

*Şeyhmus Demir & Mutlu Sesli & Veysel Yılmaz*

Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı.....91-107

*Recep Koçak & Rıza Gökler*

Sendikaların Doğuşu; Türkiye ve Batı Avrupa Ülkeleri Karşılaştırması.108-126

*Ahmet Özkiraz & Nuray Talu*

Yazıcızade Ahmed Bican’ın Dürr-İ Mekkûn Adlı Eseri Üzerine .....127-133

*Hanifi Vural*

**Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Yeterliklerinin Değerlendirilmesi (Uşak İli Örneği)**

**M. Akif HELVACI<sup>a</sup> & Mustafa ÖZER<sup>b</sup>**

**Özet**

Bu araştırmanın temel amacı, Uşak İli Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı resmi ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamında sahip oldukları yeterlikleri, 8. sınıf öğrencileri ve ikinci kademe de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Araştırmanın çalışma evrenini 2006-2007 öğretim yılında Uşak il ve ilçe sınırları içinde yer alan tüm ilköğretim okulları ikinci kademesinde görev yapan 85 kadrolu Türkçe öğretmeni ve ilköğretim 8. sınıfında okuyan 4875 öğrenci oluşturmaktadır. İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Sınıf Yönetme yeterlikleri değerlendirildiğinde, bu yeterlikleri oluşturan sınıf içi iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni, öğretimi planlama alt ölçeklerinde Türkçe öğretmenleri ile 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında tüm boyutlarda anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sınıf Yönetme Yeterlikleri, Sınıf Yönetimi, Sınıf Düzeni, Sınıf İçi İletişim

**The Evaluation of The Classroom Management Competences Of Turkish Teacher's Working At Primary Schools (Uşak Case)**

**Abstract**

The basic purpose of this research is to evaluate the classroom management capacities of the Turkish Teachers, who works at Uşak National Education Administratory's Primary Schools, according to the perceptions of students attending 8th classes at primary schools and the Turkish teachers. The population of this study is composed of 85 Turkish teachers working at whole primary schools and 4875 students attending the 8th classes at primary schools of Uşak in 2006-2007. Datas gathered from 74 Turkish teachers and 375 students were analysed by the help of SPSS 13 via using frequency, percentage, mean, t and f test techniques.  $\alpha$ : 0.05 level was regarded in the meaningfulness tests. When the Turkish teachers was evaluated according to the Classroom Management Capacities; at the sub-titles of classroom communication (interaction), discipline, motivation, classroom order, planning education there was a meaningful difference among the Turkish teachers working at primary schools and the students attending the 8th classes of primary schools.

**Key Words:** Classroom Management Competence, Classroom Management, Classroom Order, Communication (Interaction)

<sup>a</sup> Yrd. Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi, UŞAK.mahelvacı@yahoo.com

<sup>b</sup> Bilim uzmanı, Banaz Paşacık İlköğretim Okulu, UŞAK.

## Giriş

Eğitim-öğretimin kalitesi önemli ölçüde, kurumların fiziki kapasitesine, donanımına, eğitim-öğretim programlarına, kullanılan eğitim-öğretim yöntem ve teknolojilerinin çeşitliliği ve gelişmişliğine, eğitim ortamlarındaki insanlar arası ilişkilerine bağlıdır.

Eğitim ve okul yönetiminin temelini oluşturan sınıf yönetimi, eğitim-öğretimin engelleyici olumsuzlukları en aza indirgeyerek sınıftaki öğrenme sürecinden en yüksek yarar sağlamayı amaç edinir. Kapalı bir kutu olarak görülen, sınıf ortamında karşılan problemlerin belirlenerek, öğretmen, öğrenci ve yönetici işbirliği ile çözümlenerek olumlu bir sınıfatmosferi oluşturulması, sınıf yönetimini son derece olumlu etkilemektedir (Başar, 2001).

Sınıf yönetimi, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi ve sınıf ortamının destekleyici koşulların varlığı ile ilişkilidir. Öğrencilerde daha çok istenebilir davranışı oluşturmak, bireylerin öğrenmelerini temel alan ve psikolojik, kişisel gereksinimlerini karşılayan güçlerin varlığına bağlıdır (Celep, 2001).

Sınıf yönetimi, öğrencilerin bireysel ve sınıf grubunun akademik gereksinimlerini karşılayacak öğrenmeyi kolaylaştıracak öğretim yöntemlerini kullanmayı içerir; aynı zamanda, güvenli bir ortamın yaratılmasına yardım eden davranışsal standartları oluşturmaya ve geliştirmeye açık sınıf örgütünün oluşumuna olanak sağlayan, öğretimsel yöntemleri kullanmaya öğrencileri katan grup yöntemlerini ve düzenlemelerini kullanmayı kapsar (Bozkurt, 1994).

Eğitim-öğretim uygulamalarının merkezi olan sınıfların, etkili ve verimli bir biçimde amaçlarına ulaşmaları ancak başarılı bir şekilde sınıfı yönetmekle mümkün olacağı alan yazında sıkça vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetme yeterliliklerini ortaya koymada, sınıf yönetiminde karşılaşılan güçlüklerin tespitinde, bununla birlikte öğretmen eğitim programlarına katkı sağlamada ve bu bağlamda eğitim ve okul yönetiminde daha etkili kararlar alınmasına ışık tutacağı umulmaktadır.

### Sınıf Yönetimi Boyutları

Literatür incelendiğinde araştırmacıların sınıf yönetimi boyutlarını şu şekilde gruplandıkları görülmektedir:

Kaya ve diğerleri (2003:10)'ne göre sınıf yönetimi; sınıf ortamının fiziksel düzeni, plan-program, sınıftaki ilişkilerin düzenlenmesi, sınıftaki davranışların düzenlenmesi ve süre kullanımı olarak beş boyut olarak ifade edilmiştir.

Küçükahmet (2003:3-4)'e göre sınıf yönetimi beş boyut altında toplanmaktadır. Bunlar; öğretmenin kişisel özellikleri, sınıfın fiziki durumu, öğretim etkinliklerinin planlanması, zaman düzeni ve öğretmen-öğrenci ilişkileridir.

Aydın (2004:2-3)'a göre sınıf yönetiminin değişkenleri; öğretmen-öğrenci ilişkileri, olumlu öğretmen davranışları, okul yönetimi, aile ve çevredir.

Erdoğan (2001) sınıf yönetimi etmenlerini, sınıf içi ve sınıf dışı olarak adlandırarak sınıf dışı etmenleri; aile, okul, çevre, sınıf içi etmenleri ise; fiziksel ortam, eğitim programları, araç ve gereçler, zaman yönetimi, sınıf içi korku ve kaygılar, sınıfın kuralları, öğrenme-öğretme süreci, öğretmen ve öğrenci olarak gruplandırmıştır. Gündüz (2001)'e göre sınıf yönetimine etki eden değişkenler; uzak-yakın çevre, aile, okul, öğretmen, öğrenci, program, eğitim ortamı ve eğitim yönetimi'nden oluşmaktadır.

Başar (1999) sınıf yönetimini beş boyut altında, sınıfın fiziksel ortamının yönetimi, öğretimin yönetimi, zaman yönetimi, sınıfta ilişki yönetimi ve davranış yönetimi olarak toplamıştır. Taşdemir (1998)'in yaptığı bir araştırmaya göre sınıf yönetimi boyutları, Meslek (alan) hakimiyeti, sınıf içinde amaçlı davranış gösterme, liderlik, planlama, iletişim, davranışların yönetimi, zamanın yönetimi, etkinliklerin yönetimi ve değerlendirme başlıkları altında toplanmaktadır:

Yukarıdaki bilgiler göz önüne alınarak “Sınıf Yönetimi”nin boyutlarını; iletişim, motivasyon, disiplin, sınıf düzeni sağlama ve öğretimi planlama olarak alt boyutlar çerçevesinde değerlendirilebilir. Sınıfı iyi yönetmek ve derste öğrencilerden en iyi verimi alabilmek için bu boyutların hepsinin bir arada bulunması gerekmektedir.

Günay (2003), “sınıf yönetiminde öğretmenlerin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi” çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algıları çok olumlu çıkmıştır. Sınıf öğretmenlerinin kendi iletişim becerilerine ilişkin algılarında, cinsiyet, okutulan sınıf değişkenleri ile gösterdikleri iletişim becerileri arasında bir ilişki olmadığı saptanmış, mesleki kıdem, okulların sosyo-ekonomik düzeyleri ile gösterdikleri iletişim becerileri arasında anlamlı bir ilişki olduğu ortaya konmuştur.

Özdem (2003)'in “İlköğretimin I. Kademesindeki öğretmenlerin sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ve uygulamaları.” adlı çalışmasında öğretmenlerin sınıf yönetiminde disipline ilişkin görüşleri ile cinsiyet, mezuniyet durumu ve sınıf mevcudu arasında anlamlı bir fark ortaya çıkarken, sınıf disiplinine ilişkin görüşleri ile mesleki kıdem arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Aksu (1997)'nin “öğretmenlerin sınıf yönetimindeki etkiliği” adlı çalışmasında, lise öğrencilerin sınıf yönetimine ilişkin algıları ile genel, fiziksel çevre, plan-program, iletişim, davranış ve zaman boyutları arasında anlamlı bir farklılık göstermediği, sınıf yönetimi boyutlarından iletişime ait algıları cinsiyetleri ve öğrenci sınıflarına göre anlamlı bir fark olmadığı, bulunmuştur.

Arslantaş(1998)'in“Sınıf yönetiminde öğretmen iletişim becerilerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; öğretmen iletişim becerilerinin gösterilmesinde öğretmen ve öğrenci görüşleri arasında saydamlık ve eşitlik boyutları arasında bir fark bulunmuş,empati, etkililik ve yeterlilik boyutları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, en son mezun olduğu okul, yaş ve kıdem

değişkenlerinin, iletişim becerileri ile arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Saraçoğlu (2002)'nin "etkin sınıf yönetimi ve öğretmen-öğrenci-veli üçgeninin sınıf yönetimine etkisi" adlı yüksek lisans tezinde velilere uygulanan anket sonucunda; öğrenci velilerinin çocukları ile ilgilendikleri sonucu ortaya çıkmaktadır, öğretmenlere uygulanan anket sonucunda velilerin öğrencileriyle ilgilenmediği sonucu öğretmenler tarafından belirtilmiştir.

Akın (2002)'in "orta öğretim kurumlarında öğretmenlerin sınıf yönetiminde karşılaştıkları disiplin sorunları ve baş etme yolları" adlı yüksek lisans tezinde ortaöğretim kurumlarındaki öğrencilerin disiplinsiz davranışlarına karşı öğretmenlerin gösterdikleri davranışlarda cinsiyet, medeni durum, okuldaki konum değişkeni, okul türü, yaş değişkeni, mesleki deneyim, mezun oldukları fakülte arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir. Orta öğretim kurumlarındaki öğrencilerin disiplinsiz davranışları ile cinsiyet, sınıf değişkeni arasında anlamlı bir fark bulunmamış, öğrencilerin disiplinsiz davranışları ile okul türü arasındaki fark anlamlı bulunmuştur.

Altay (2003)'in "İlköğretim birinci kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi yaklaşımlarının incelenmesi" adlı çalışmasında, ilköğretim birinci kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi ile cinsiyet, okul türü ve dışsal ödüllendirme davranışı görüşleri arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır. ilköğretim birinci kademe görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorumluluğa dayalı sınıf yönetimi ile medeni durum, yaş, sınıf, sınıf mevcudu, mesleki deneyim, mezun oldukları kurum, hizmet içi eğitim görüşleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Gündüz (2001)'ün "öğretmenlerin sınıf yönetimindeki yeterlilikleri" adlı çalışmasında, müfettiş görüşlerine göre öğretmenlerin sınıflarındaki ortamın düzenlenmesi ve yönetilmesi, plan-program hazırlanması ve uygulanması, zamanın etkili kullanılması, sınıf içi ilişkilerin düzenlenmesi, öğrencide davranış geliştirilmesi ve düzenlenmesi alanındaki öğretmen yeterlilikleri orta düzey ve altında olduğu bulunmuştur.

Türnüklü'nün (2000), "İngiltere ve Türkiye'deki okullarda arzu edilmeyen öğrenci davranışları" adlı araştırmasında arzu edilmeyen öğrenci davranışlarının her iki ülke arasında benzerlikler gösterdiği görülmüştür.

Öztürk'ün (2000) öğretmenlerin "sınıf içi etkileşim" davranışlarını belirlemek üzere ilköğretim I. ve II. kademe ve orta öğretim öğretmenleri üzerinde yapılan araştırma sonucunda; öğretmenlerin sınıf içi etkileşim davranışları genel olarak orta derecede görülmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın genel amacı, Uşak ili Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı devlet ilköğretim okulu 8. sınıfta görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetimi kapsamında sahip oldukları yeterliliklerini, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin ve 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre

değerlendirmektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. İlköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “iletişim” boyutuna ilişkin yeterlilikleri,

a) Kendi görüşlerine ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ne düzeydedir?

b) Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre “iletişim” yeterlikleri farklılık/ değişiklik göstermekte midir?

2. İlköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “disiplin” boyutuna ilişkin yeterlilikleri,

a) Kendi görüşlerine ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ne düzeydedir?

b) Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre “disiplin sağlama” yeterlikleri farklılık değişiklik göstermektedir?

3. İlköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “güdüleme/ motivasyon” boyutuna ilişkin yeterlikleri,

a) Kendi görüşlerine ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ne düzeydedir?

b) Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre “güdüleme/motivasyon” yeterlikleri farklılık/değişiklik göstermekte midir?

4. İlköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “sınıf düzeni sağlama” boyutuna ilişkin yeterlikleri,

a) Kendi görüşlerine ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ne düzeydedir?

b) Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre “sınıf düzeni/ sağlama” yeterlikleri farklılık / değişiklik göstermekte midir?

5. İlköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “öğretimi planlama” boyutuna ilişkin yeterlilikleri,

a) Kendi görüşlerine ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre ne düzeydedir?

b) Öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre “öğretimi planlama” yeterlikleri farklılık / değişiklik göstermekte midir?

#### **Araştırmanın Önemi**

Sınıf yönetimi, sınıfta karşılaşılan, öğrenme ve öğrenme dışı faaliyetleri kapsadığı ve bir bakıma sınıftaki tüm faaliyetleri ilgilendirdiği için bu kavramla elde edilecek tüm bulgular eğitim ve öğretimin kalitesini artırmada önemlidir (Balay, 2003).

Bu çalışma, Türkçe öğretmenlerinin sınıf yönetme yeterliliklerini ile ilgili davranışlarının belirlenmesi, sınıf yönetme yeterliliklerinin alt boyutlarındaki etkisinin araştırılması ve sınıf yönetme yeterliliklerinin tespit edilip, sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin sınıfı yönetme davranışlarına yardımcı olması bakımından önemlidir. Öğrencilerin öğretmenlerinin sınıf

yönetme yeterlilikleri konusunda görüşlerinin ve karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlaması bakımından da yararlı olacağı umulmaktadır.

#### **Sınırlılıklar**

Araştırma 2006–2007 öğretim yılı itibariyle, Uşak merkez ve ilçede bulunan resmi ilköğretim ikinci kademe okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ve 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle sınırlıdır.

#### **Yöntem**

##### **Araştırma Modeli**

Uşak ili Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “sınıf yönetme yeterlilikleri” bakımından değerlendirilmesini amaçlayan bu araştırma, karşılaştırmalı türden tarama modelindedir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımı olan tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 1991).

##### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini, Uşak ili merkez sınırları içinde (ilçeler) bulunan resmi ilköğretim okulları ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenleri ile 8. sınıfta öğrenim gören öğrencileri oluşturmaktadır.

Araştırma evreninde 85 Türkçe öğretmeni, 4875 8. sınıfta öğrenim gören öğrenci bulunmaktadır. Örneklem seçiminde görev türü (öğretmen, öğrenci) ile bulunduğu yere göre (il ve ilçe) iki ölçüt esas alınmıştır.



Tablo 1. Evren ve Örneklemi Oluşturan İlköğretim 8. sınıfta Görev Yapan Türkçe Öğretmenleri ile 8. Sınıfta Öğrenim Gören Öğrencilerin Dağılımı

İLÇE ADI	Evreni Oluşturan İlköğretim 8. Sınıf Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı			Örneklemi Oluşturan İlköğretim 8. Sınıf Öğrenci Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı			Örneklemi Oluşturan İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımı		
	Erkek	Kız	Top lam	Erkek	Kız	Top lam	Erkek	Kız	Top lam
Uşak (Merkez)	1461	1273	2734	111	99	210	25	22	47
Banaz (Merkez)	159	142	301	12	11	23	2	3	5
Eşme (Merkez)	92	67	159	6	6	12	1	0	1
Karahallı	47	29	76	3	3	6	0	0	0
Sivaslı (Merkez)	81	71	152	6	6	12	0	0	0
Ulubey (Merkez)	60	67	127	5	5	10	1	0	1
Uşak (Köy)	178	165	343	14	12	26	3	5	8
Banaz (Köy)	138	136	274	11	10	21	4	4	8
Eşme (Köy)	135	137	272	11	10	21	3	3	6
Karahallı (Köy)	61	69	130	5	5	10	3	3	6
Sivaslı (Köy)	63	72	135	5	5	10	2	1	2
Ulubey (Köy)	57	31	88	4	3	7	1	0	1
Eşme (PİO)	46	38	84	4	3	7	0	0	0
Toplam	2578	2297	4875	297	168	375	45	40	85

Örneklem oluştururken “çok aşamalı” örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle evren, il ölçütünde merkez ve ilçeler olmak üzere iki tabakaya ayrılmıştır. Her ilçede görev yapan Türkçe öğretmenleri ve sekizinci sınıf öğrenci sayıları belirlenmiş ve her ilçeden 4 okulun seçilmesi, her ilçenin tamamını temsilde yeterlilik ve değişkenlik dikkate alınarak uygun görülmüştür. Bu okulların seçimi için her ilçede resmi ilköğretim okullarının ikinci kademesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin sayılarını içeren bir liste

oluşturulmuştur. Okulların seçimi Türkçe öğretmenlerinin sayısı 1; öğrenci sayısı ise 20'den az olmamak koşulunu sağlayan okullar içinden kura ile yansız olarak seçilmiştir. Böylece ilçeler de görev türüne (öğretmen, öğrenci) göre ilçe bazında ikinci bir tabaka oluşturulmuştur.

Örneklem büyüklüğünü belirlemede, farklı büyüklükteki örneklem için kuramsal örneklem büyüklükleri çizelgesinden faydalanılmıştır (Balci, 2004). Bu çizelgede %95' lik güven düzeyi için %4 sapma miktarı için esas alındığında 4875 olan 8. sınıf öğrenciler alt evreninin 375 kişinin temsil edebileceği görülmektedir. Türkçe öğretmen sayısının çok fazla olmaması nedeniyle, evren, örneklem olarak kabul edilmiş ve Türkçe öğretmeni örneklem büyüklüğü 85 olarak belirlenmiştir. Her ilçede örnekleme girecek öğrenci sayısının belirlenmesi, tüm ildeki toplam öğrenci sayısına oranlanarak belirlenmiştir.

Araştırma evrenini ve örneklemini oluşturan Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerinin il ve ilçelere göre dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

#### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Bu araştırmada kullanılan anketin geliştirilmesinde; sınıf yönetimi konusu ile ilgili kaynaklar incelenmiştir. Alan araştırması sonucunda, sınıf yönetimi alanıyla ilgili altı alt boyut (iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni, öğretimi planlama ve zaman yönetimi) ve bu alt boyutları temsil eden 168 yeterlik maddesi hazırlanmıştır. Bu maddeler Türkiye'nin çeşitli yerlerindeki sınıf yönetimi alanında uzman olan akademisyenlere gönderilerek uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşünden alınan dönütler göz önüne alınarak sınıf yönetimi alt boyutları sayısı 5'e (iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni ve öğretimi planlama) indirilmiştir. Boyutları ifade eden madde sayısı ise 55 olarak belirlenmiştir.

Alt ölçeklerin yapı geçerliği, faktör analizi tekniği ile sınanmıştır. Bu teknikte her bir ölçeğin bir ya da birden fazla yapıyı ölçüp ölçmediği, başka bir deyişle tek boyutlu olup olmadığına bakılmıştır. Ön uygulamada örnekleme giren katılımcılar dışında 80 öğretmene ve 120 öğrenciye ayrı ayrı faktör analizi yapılmış ve karşılaştırılmıştır. Daha sonra iki görev grubu (öğretmenler, öğrenciler) birlikte ele alınarak değerlendirilmiştir. Faktör belirlemede öz değer (eigen value), açıklanan varyans oranı ve faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak oluşturulan çizgi grafiği (scree pilot) ölçütleri dikkate alınmıştır (Büyükoztürk, 2002). Faktör yükü tüm maddeler için .35'in üzerinde çıkmıştır. Bu analizin sonuçlarına göre alt ölçeklerin oluşturulmasına karar verilmiştir. Sonuç olarak, bütün alt ölçekler tek faktörlü yani tüm alt ölçeklere ait maddelerin tek bir yapıyı ölçtüğü, faktör yük değerinin, açıklanan varyans oranlarının birbirine yakın olduğu, alfa değerinde önemli bir yükselme sağlandığı için disiplin boyutundan 9. madde, güdüleme boyutundan 8. madde ve sınıf düzeni boyutundan 9, 11 ve 12. madde çıkarılmıştır.

Güvenirlilik çalışması ise, bir iç tutarlık yaklaşımı olan Cronbach Alfa Katsayısı formülü kullanılmıştır. Alt ölçeklerin geçerlik ve güvenirlik analizleri

sonuçları ise şöyledir: İletişim alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .80'dir. Güdüleme alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .83'tür. Sınıf düzeni alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .76'dır. Disiplin alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .75'dir. Öğretimi planlama alt ölçeğinin güvenilirliği için hesaplanan alpha iç tutarlık katsayısı .74'dür.

#### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır.

Anketin uygulanmasıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 13.0 girilerek değerlendirilmiştir. 55 maddeden oluşan ankette, öğretmen ve öğrencilerin; iletişim, disiplin, motivasyon, sınıf düzeni ve öğretimi planlama boyutlarında görüşlerini değerlendirebilmek amacıyla, Her zaman (5); Çoğu zaman (4); Bazen (3); Nadiren (2); Hiçbir zaman (1), türünde bir likert tipi ölçek kullanılmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin her bir alt ölçeğe göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için t-testi analizi ve her bir alt ölçekte yeterlikleri değerlendirmek için de aritmetik ortalama ve standart sapma gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır.

#### **Bulgular ve Yorumlar**

Bu bölümde, "Sınıf Yönetme yeterlilikleri Ölçeği" ile kaynak kişilerden toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Araştırma bulguları sırasıyla; "İletişim", "Disiplin", "Motivasyon (Güdüleme)", "Sınıf Düzeni" ve "Öğretimi Planlama" başlıklarıyla sunulmuş ve yorumlanmıştır. Katılımcıların sınıf yönetimi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin her bir alt ölçeğe göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek için değişkenin durumuna göre uygulanan t-testi analizine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Son aşamada da her boyutla ilgili bulgular tartışılmıştır.

#### **İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin Sınıf Yönetme Yeterliliklerine İlişkin Bulgular**

#### **Katılımcıların Türkçe Öğretmenlerinin "İletişim" Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumları**

Sınıf yönetimi ölçeğinin bu boyut ya da ölçekte yer alan 11 maddeye (yeterliliğe) ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri ile ilgili betimsel istatistikler topluca Tablo 3'de verilmiştir.

**Tablo 3. Katılımcıların İ.Ö. O İkinci Kademe Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “İletişim” Yeterliklerine İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler**

Mad No	Yeterlik	Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
1	Öğrencilerle bir sorunu olduğunda birebir görüşme.	Öğretmen	4,16	0,663	7
		Öğrenci	3,11	1,376	10
		Toplam	3,29	1,343	
2	Ders dışında öğrencileri dinlemek için zaman ayırma.	Öğretmen	4,16	0,683	8
		Öğrenci	3,29	1,331	8
		Toplam	3,43	1,289	
3	Konuyu anlatırken jest ve mimikleri uygun bir biçimde kullanma.	Öğretmen	4,35	0,607	3
		Öğrenci	3,80	1,300	5
		Toplam	3,90	1,230	
4	Öğrenciler duygularını rahatlıkla paylaşabilme.	Öğretmen	4,10	0,748	10
		Öğrenci	3,03	1,430	11
		Toplam	3,21	1,398	
5	Derste öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamalarına izin verme.	Öğretmen	4,32	0,664	5
		Öğrenci	4,05	1,259	2
		Toplam	4,10	1,185	
6	Sınıfta öğrencilerimin beden diliyle verdikleri mesajları dikkate alma.	Öğretmen	4,15	0,676	9
		Öğrenci	3,27	1,366	9
		Toplam	3,42	1,318	
7	Öğrencileri dinlerken başka bir işle uğraşmamaya çalışma	Öğretmen	4,30	0,735	6
		Öğrenci	3,99	1,376	4
		Toplam	4,04	1,318	
8	Öğrencilerle iletişim kurarken net ve anlaşılır bir dil kullanma.	Öğretmen	4,42	0,735	2
		Öğrenci	4,41	1,376	1
		Toplam	4,41	1,297	
9	Öğrencilerin derste olumsuz konuşmalarında sinirlenmemeye özen gösterme	Öğretmen	3,91	0,683	11
		Öğrenci	3,46	0,987	7
		Toplam	3,53	0,943	
10	Ders süresince öğrencilere güler yüzlü ve içten davranma.	Öğretmen	4,32	0,830	4
		Öğrenci	3,75	1,368	6
		Toplam	3,84	1,304	
11	Öğrencilerle iletişim kurarken nezaket kurallarına uygun davranma.	Öğretmen	4,41	0,622	1
		Öğrenci	4,01	1,233	3
		Toplam	4,08	1,174	
Toplam		Öğretmen	4,24		
		Öğrenci	3,66		

Tablo 3’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre “iletişim” toplam boyutuna ilişkin yeterlik düzeyinin  $\bar{X} = 4,24$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ve ölçekteki tüm maddelerin ortalamaların ölçek

sınırları içerisinde “her zaman” düzeyine geldiği görülmektedir. Öğretmenlere göre, bu ölçekteki ortalama puanlar 3,91-4,42 arasında değişmektedir.

İlköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “İletişim” toplam boyutunda Türkçe öğretmenlerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre yeterlilik düzeylerinin  $\bar{X} = 3.66$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçekte “çoğu zaman” düzeyine denk gelmektedir. Öğrencilere göre Türkçe öğretmenlerinin bu ölçekteki yeterliliklerine sahip olma düzeylerini gösteren ortalama puanlar 3,03-4,41 arasında değişmektedir. Öğrencilerin bu boyutta yeterliliklere ilişkin ortalama puanları Türkçe öğretmenlerinin puanlarından düşük olduğu ve önemli sayıda yeterlik ortalamasının “bazen” düzeyde olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin görüşlerine göre ortaya çıkan bulgular, Türkçe öğretmenlerinin kendi yeterliklerine ilişkin ortaya koydukları bulguları desteklemektedir. Öğretmen ve öğrenci açısından ilk üç ve son üç maddeler benzerlikler göstermektedir. Öğrenciler açısından daha düşük düzeyde yer alan maddeler “öğretmene kendini ifade edebilme” ve “karşılıklı iletişim kurabilme” maddeleri olarak yer almaktadır. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerini tüm ortalamalar itibarıyla “her zaman” düzeyinde değerlendirirken, öğrenciler “bazen” düzeyinde değerlendirmiştir.

Bulgulara incelendiğinde öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkçe öğretmenlerinin “İletişim” boyutunda en az sahip olduğu yeterlik “Öğrencilerin duygularını rahatlıkla paylaşması”dır. Öğretmen ve öğrencilerin görüş birliğinde olduğu en yüksek yeterlik ise, “Öğrencilerle iletişim kurarken net ve anlaşılır bir dil kullanma”dır.

Katılımcıların ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “İletişim” boyutuna ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4. Katılımcıların İ. Ö. O. İkinci Kademedeki Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “İletişim” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	t	P
Öğrenci	375	3,66	,780	447	33,136	0,000
Öğretmen	74	4,24	,390			

Tablo 4’de görüldüğü gibi katılımcıların ilköğretim 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “İletişim” boyutuna ilişkin görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [ $t(447)=33,136$ ,  $p<.05$ ]. Göreli olarak; Türkçe öğretmenlerin algıları ortalamalarının ( $\bar{X} = 4,24$ ), 8. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ( $\bar{X} = 3,66$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Katılımcıların İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Disiplin Sağlama” Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri ile İlgili Bulgular ve Yorumları**

Sınıf yönetimi ölçeğinin bu boyutta yer alan 8 maddeye ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri ile ilgili istatistikî ölçüler topluca Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5. Katılımcıların İ. Ö. O. İkinci Kademedeki Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Disiplin Sağlama” Boyutunda Yeterliliklere İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler**

Mad No	Yeterlik	Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
1	Öğrencilerin disiplin sorunlarını sınıf ortamında görüşme	Öğretmen	3,93	0,782	7
		Öğrenci	2,91	1,471	8
		Toplam	3,04	1,434	
2	Sınıf kurallarını dönem başında öğrencilerle birlikte oluşturma	Öğretmen	4,27	0,955	5
		Öğrenci	3,41	1,475	5
		Toplam	3,50	1,472	
3	Sorun olan davranışın nedenini anlamadan çözüm yolu üretmekten kaçınma	Öğretmen	4,40	0,794	1
		Öğrenci	3,34	1,510	6
		Toplam	3,46	1,479	
4	Sorun olan davranışı öğrencilerin kendi aralarında çözüm bulmalarına olanak sağlama	Öğretmen	4,00	0,794	6
		Öğrenci	3,92	1,318	1
		Toplam	3,84	1,299	
5	Sorunlu davranış konusunda gerektiğinde rehberlik servisiyle ilişki kurma	Öğretmen	3,80	1,147	8
		Öğrenci	3,08	1,455	7
		Toplam	3,10	1,450	
6	Öğrencilere disiplin sorunlarında çözüm yolları sunarken adil davranma	Öğretmen	4,38	0,635	2
		Öğrenci	3,60	1,421	4
		Toplam	3,74	1,358	
7	Olumsuz davranış gösteren öğrencinin kendisinden değil, davranışından hoşlanmadığını öğrenciye hissettirme	Öğretmen	4,27	0,849	4
		Öğrenci	3,75	1,342	3
		Toplam	3,82	1,324	
8	Verilen görevi yerine getirilip getirilmediğini yakından takip etme	Öğretmen	4,28	0,652	3
		Öğrenci	3,87	1,328	2
		Toplam	3,87	1,287	
Toplam		Öğretmen	4,16		
		Öğrenci	3,49		

Tablo 5’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre “disiplin sağlama” toplam boyutuna ilişkin yeterlik düzeyinin  $\bar{X} = 4,16$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ve ölçekteki tüm maddelerin ortalamaların ölçek sınırları içerisinde “çoğu zaman” düzeyine geldiği görülmektedir.

Öğretmenlere göre, bu ölçekteki ortalama puanlar 3,80-4,40 arasında değişmektedir.

İlköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “disiplin” toplam boyutunda Türkçe öğretmenlerini yeterliliğine ilişkin algılarına göre yeterlilik düzeylerinin  $\bar{X} = 3.49$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçekte “çoğu zaman” düzeyine denk gelmektedir. Öğrencilere göre Türkçe öğretmenlerinin bu ölçekteki yeterliliklerine sahip olma düzeylerini gösteren ortalama puanlar 2,91-3,92 arasında değişmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin bu boyutta yeterliliklere ilişkin ortalama puanları Türkçe öğretmenleri puanlarından düşük olduğu ve önemli sayıda yeterlik ortalamasının “bazen” düzeyde olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak öğrenci ve öğretmenlerin “disiplin sağlama” boyutunda fikir birliği içinde oldukları “Sorun olan davranışın nedenini anlamadan çözüm yolu üretmekten kaçınma.” yeterlilik önem sırasında, öğretmenlerde en yüksek düzeyde olmasına rağmen öğrenci görüşlerinde son üç yeterlilik arasına girmiştir. Öğretmenler sorun olan davranışın kaynağını araştırdıklarını düşünürken; öğrenciler, öğretmenlerin nedenini araştırmadan çözüm yolu ürettiklerini düşünmektedirler. Öğrencilerin önem sırasına göre en yüksek düzeyde değerlendikleri “Sorun olan davranışı öğrencilerin kendi aralarında çözüm bulmalarına olanak sağlama” yeterlik maddesi öğretmenler de son üç yeterlilik arasında yer almaktadır. Öğrenciler sorunlu davranışı kendi aralarında çözüm yolu bulduklarını düşünürken, öğretmenler sorun olan davranışı kendileri müdahale ettiklerini düşünmektedir. Diğer yeterlilik ifadeleri öğretmenlerle öğrenciler arasında yakınlık göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenler ve öğrenciler kendilerini tüm yeterlilikleri ortalamaları itibariyle “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Katılımcıların, ilköğretim ikinci kademe de görev yapan Türkçe öğretmenlerinin “Disiplin sağlama” boyutuna ilişkin algılarının görev değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6. Katılımcıların İ. Ö. O. İkinci Kademe Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Disiplin sağlama” Boyutunda Yeterliklerine İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Görev	N	$\bar{X}$	S	Sd	T	p
Öğrenci	375	3,49	0,91	447	31,82	0,000
Öğretmen	74	4,16	0,50			

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların ilköğretim 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “Disiplin sağlama” boyutuna ilişkin görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [ $t(447)=31,821, p<.05$ ]. Göreli olarak, Türkçe öğretmenlerinin algıları ortalamalarının ( $\bar{X} = 4,16$ ), ilköğretim

8. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından ( $\bar{X}=3,49$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

**Katılımcıların İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Motivasyon Sağlama” Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri ile İlgili, Bulgular ve Yorumları**

Sınıf yönetimi ölçeğinin bu boyut da yer alan 12 maddeye (yeterliliğe) ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin algılamaları ile ilgili istatistiki ölçüler topluca Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7. Katılımcıların İ. Ö. O. İkinci Kademe Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Motivasyon sağlama” Boyutuna İlişkin Algıları İle İlgili Betimsel İstatistikler**

Mad No	Yeterlik	Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
1	Sınıfta dikkat dağıldığında ses tonuyla derse ilgiyi sağlamaya çalışma	Öğretmen	4,24	0,737	6
		Öğrenci	4,22	1,116	3
		Toplam	4,22	1,106	
2	Dersi öğrencilerin zevk alacağı bir şekilde işlemeye çalışma	Öğretmen	4,32	0,664	4
		Öğrenci	3,93	1,293	7
		Toplam	4,00	1,220	
3	Dersin başlangıcında, öğrencilere öğrenecekleri konunun onlara sağlayacağı yararları anlatma	Öğretmen	4,23	0,693	8
		Öğrenci	3,38	1,390	11
		Toplam	3,52	1,338	
4	Sınıfta öğrencilerin ilgi düzeyini belirleyip konuları bu doğrultuda işleme	Öğretmen	4,04	0,784	12
		Öğrenci	3,45	1,137	10
		Toplam	3,55	1,298	
5	Sınıfta yanlış cevap verseler bile, öğrenciyi doğru cevaplar vermeleri için cesaretlendirme	Öğretmen	4,28	0,803	5
		Öğrenci	4,43	0,963	1
		Toplam	4,41	0,944	
6	Öğrencilere sınavlara nasıl hazırlanacaklarına ilişkin bilgi verme	Öğretmen	4,15	0,917	10
		Öğrenci	4,19	1,119	4
		Toplam	4,18	1,087	
7	Öğrencilerin görüşlerini özgürce açıklamalarını sağlayan bir sınıf ortamı oluşturma	Öğretmen	4,23	0,791	7
		Öğrenci	3,79	1,333	9
		Toplam	3,86	1,270	
9	Öğrencileri sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde cesaretlendirme	Öğretmen	4,42	0,683	9
		Öğrenci	4,15	0,811	5
		Toplam	3,50	1,340	
10	Öğrencilerin çalışmalarına değer verme	Öğretmen	4,43	0,664	3
		Öğrenci	3,89	1,268	8
		Toplam	3,98	1,206	
11	Öğrencilerin soru sormalarına teşvik etme	Öğretmen	4,58	0,574	2
		Öğrenci	3,95	1,314	6
		Toplam	4,06	1,245	



12	Öğrencilere isimleriyle hitap etme	Öğretmen	4,61	0,545	1
		Öğrenci	4,31	1,170	2
		Toplam	4,36	1,098	
13	Öğrencilere ders esnasında olumlu davranışlarını pekiştirme için ödülleri kullanma	Öğretmen	4,11	0,786	11
		Öğrenci	2,28	1,333	12
		Toplam	2,58	1,431	
Toplam		Öğretmen	4,28		
		Öğrenci	3,81		

Tablo 7’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin algılarına göre “motivasyon sağlama” toplam boyutuna ilişkin yeterli düzeyinin  $\bar{X} = 4,28$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ve ölçekteki tüm maddelerin ortalamaların ölçek sınırları içerisinde “Her Zaman” düzeyine geldiği görülmektedir. Öğretmenlere göre, bu ölçekteki ortalama puanlar 4,04-4,61 arasında değişmektedir.

İlköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “motivasyon sağlama” toplam boyutunda Türkçe öğretmenlerinin yeterliliğine ilişkin algılarına göre yeterlilik düzeylerinin  $\bar{X} = 3,81$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçekte “çoğu zaman” düzeyine denk gelmektedir. Öğrencilere göre Türkçe öğretmenlerinin bu ölçekteki yeterliliklerine sahip olma düzeylerini gösteren ortalama puanlar 2,28-4,43 arasında değişmektedir.

İlköğretim okulu ikinci kademe görev yapan Türkçe öğretmenleri ve 8. sınıf öğrencilerinin görüşlerine göre Türkçe öğretmenlerinin “Motivasyon sağlama” boyutunda farklı olarak değerlendirdikleri yeterlilik “Öğrencilere sınava nasıl hazırlanacaklarına ilişkin bilgi verme”. Bu yeterlilik öğrenciler arasında ilk dört yeterlilik arasına girmişken, öğretmenlerde son üç yeterlilik arasına girmiştir.

Sonuç olarak öğrenci ve öğretmenlerin “motivasyon sağlama” boyutunda yeterliliklerine ilişkin görüşleri farklılık göstermektedir. Özellikle “Öğrencilerin ders esnasında olumlu davranışlarını pekiştirmek için ödülleri kullanma” yeterliliğini öğrenciler “nadiren” düzeyinde değerlendirirken, öğretmenler de “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerini tüm yeterlilikleri ortalamaları itibarıyla “her zaman” düzeyinde değerlendirirken öğrenciler, “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir. Bununla birlikte, öğretmenler kendilerini tüm yeterlilikler ortalamaları itibarıyla “her zaman” düzeyinde değerlendirirken öğrenciler, “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Katılımcıların ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin “Motivasyon” boyutuna ilişkin algılarının görev değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8. Katılımcıların İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Motivasyon Sağlama” Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Öğrenci	375	3,81	0,77	447	25,173	0,000
Öğretmen	74	4,28	0,41			

Tablo 8’de görüldüğü gibi katılımcıların ilköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin “Motivasyon sağlama” boyutuna ilişkin görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [t(449)=25,173, p>.05]. Göreli olarak; öğrencilerin görüşleri ortalamalarının ( $\bar{X} = 3,81$ ), öğretmenlerin ortalamalarından ( $\bar{X} =4,28$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir.

Türkçe öğretmenleri ve 8. sınıf öğrencilerinin “motivasyon sağlama” boyutuna ilişkin algılarının t-testi analizinde, farkın Türkçe öğretmenleri yönünde anlamlı olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmenleri “iletişim” ve “disiplin” boyutunda olduğu gibi “motivasyon” boyutunda da kendilerini 8. sınıf öğrencilerine göre daha yeterli algılamaktadırlar.

**Katılımcıların, İlköğretim Okulu İkinci Kademe Türkçe Öğretmenlerinin “Sınıf Düzeni” Boyutuna ve Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri ile İlgili, Bulgular ve Yorumları**

Sınıf yönetimi ölçeğinin bu boyutta yer alan 10 maddeye (yeterliliğe) ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşleri ile ilgili istatistikî ölçüler topluca Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9. Katılımcıların İlköğretim İkinci Kademe Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Sınıf Düzeni” Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler**

Mad No	Yeterlik	Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
1	Öğrencilerin derse geç gelmesi ilgiyi dağıttığı için sınıfa zamanında gelinmesini isteme	Öğretmen	4,58	,597	1
		Öğrenci	4,32	1,131	1
		Toplam	4,35	1,048	
2	Ders materyallerini derse girmeden önce hazırlama	Öğretmen	4,34	0,745	5
		Öğrenci	3,84	1,326	4
		Toplam	3,90	1,302	
3	Sınıf içi etkinliklere katılmada öğrencilere fırsat eşitliği sağlama	Öğretmen	4,41	0,597	3
		Öğrenci	3,81	1,326	5
		Toplam	3,85	1,302	
4	Sınıfın ısı, ışık ve renk durumunu eğitim ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek şekilde ayarlama	Öğretmen	4,05	0,920	7
		Öğrenci	2,72	1,429	8
		Toplam	3,02	1,458	
5	Sınıf etkinlikleri ile ilgili sorumlulukların dağılımında	Öğretmen	4,00	0,876	8
		Öğrenci	3,37	1,395	6

	kararları öğrencilerle birlikte alma	Toplam	3,43	1,384	
6	Sınıfta ve okul ortamında öğrencilerin çevreyi temiz ve düzenli tutmaları için gereken açıklamalarda bulunma.	Öğretmen	4,46	0,780	2
		Öğrenci	3,89	1,216	3
		Toplam	3,91	1,250	
7	Sınıfta oturma düzenini, öğretmen-öğrenci iletişimine uygun olarak hazırlama	Öğretmen	4,36	0,653	4
		Öğrenci	3,36	1,425	7
		Toplam	3,49	1,423	
8	Öğrencilerin oturma düzeninde bireysel ve grupla çalışma ortamına göre değişiklikler yapma	Öğretmen	3,99	1,007	9
		Öğrenci	2,69	1,390	9
		Toplam	2,88	1,424	
10	Derse zamanında girme	Öğretmen	4,20	0,860	6
		Öğrenci	4,26	1,072	2
		Toplam	4,24	1,075	
13	Konu yetişmediğinde öğrencilere ek ders yapma	Öğretmen	2,92	1,422	10
		Öğrenci	2,45	1,381	10
		Toplam	2,58	1,438	
Toplam		Öğretmen	4,13		
		Öğrenci	3,41		

Tablo 9'da yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre “sınıf düzeni” toplam boyutuna ilişkin yeterlik düzeyinin  $\bar{X} = 4,13$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ve ölçekteki tüm maddelerin ortalamaların ölçek sınırları içerisinde “Çoğu Zaman” düzeyine geldiği görülmektedir. Öğretmenlere göre, bu ölçekteki ortalama puanlar 2,92-4,58 arasında değişmektedir.

İlköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “sınıf düzeni” toplam boyutunda Türkçe öğretmenlerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre yeterlilik düzeylerinin  $\bar{X} = 3,41$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçekte “çoğu zaman” düzeyine denk gelmektedir. Öğrencilere göre Türkçe öğretmenlerinin bu ölçekteki yeterliliklerine sahip olma düzeylerini gösteren ortalama puanlar 2,45-4,32 arasında değişmektedir.

Sonuç olarak 8. sınıf öğrencileri ve Türkçe öğretmenlerinin “sınıf düzeni” boyutunda görüşleri değerlendirildiğinde “Konu yetişmediğinde öğrencilere ek ders yapma” ve “Öğrencilerin oturma düzeninde bireysel ve grupla çalışma ortamına göre değişiklikler yapma” yeterliklerinin katılımcılar tarafından ortak görüşleri olarak en az sahip olunan yeterlik olduğu görülmektedir. “Öğrencilerin derse geç gelmesi ilgiyi dağıttığı için sınıfa zamanında gelmesini isteme” ve “Sınıfta ve okul ortamında öğrencilerin çevreyi temiz ve düzenli tutmaları için gereken açıklamalarda bulunma” yeterlilikleri de “sınıf düzeni” boyutunda katılımcılar tarafından ortak görüş olarak en fazla sahip olunan yeterlik olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcıların ilköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Türkçe öğretmenlerinin “sınıf düzeni” boyutuna ilişkin görüşlerinin görev değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10. Katılımcıların, İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Sınıf Düzeni” Boyutuna İlişkin Algılarının Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Öğrenci	375	3,41	0,81	17,833	0,000	0,000
Öğretmen	74	4,13	0,51			

Tablo 10’da görüldüğü gibi katılımcıların ilköğretim Türkçe öğretmenleri “Sınıf Düzeni” boyutuna ilişkin algılamaları görev değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [t(449)=17,833, p<.05]. Göreli olarak; Türkçe öğretmenlerin algıları ortalamalarının ( $\bar{X} = 4,13$ ), öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X} = 3,41$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Farkın Türkçe öğretmenleri yönünde anlamlı olduğu ortaya çıkarken, “sınıf düzeni” boyutunu, Türkçe öğretmenleri, 8. sınıf öğrencilerine daha olumlu algılamışlardır.

**Katılımcıların “Öğretimi Planlama” Boyutuna ve Yeterliliklerine İlişkin Algılamaları ile İlgili, Bulgular ve Yorumları**

Öğretimi Planlama ölçeğinin bu boyut ya da ölçekte yer alan 9 maddeye (yeterliliğe) ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin algılamaları ile ilgili istatistiki ölçüler topluca Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11. Katılımcıların İ.Ö.O İkinci Kademedeki Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin “Öğretimi Planlama” Boyutuna İlişkin Görüşleri İle İlgili Betimsel İstatistikler**

Mad No	Yeterlik	Görev	$\bar{X}$	S	Önem Sırası
1	İşlenen konuya göre derste farklı öğretim yöntemleri kullanma	Öğretmen	3,93	0,849	1
		Öğrenci	3,14	1,388	1
		Toplam	3,27	1,345	
2	Planları sınıf düzeyine uygun olarak hazırlama	Öğretmen	4,15	0,753	5
		Öğrenci	3,60	1,326	4
		Toplam	3,69	1,266	
3	Ders başında öğrencilerin dersle ilgili ön bilgileri belirleyerek derse başlama	Öğretmen	4,12	0,739	3
		Öğrenci	3,47	1,398	5
		Toplam	3,58	1,334	
4	Öğrencilere ders sonunda anlatılanları özetleme	Öğretmen	4,38	0,656	7
		Öğrenci	3,53	1,388	8
		Toplam	3,67	1,332	
5	Her ders sonunda dersin anlaşılıp anlaşılmadığını	Öğretmen	4,41	0,618	8
		Öğrenci	3,91	1,311	6

	kontrol etme.	Toplam	3,99	1,237	
6	Sınav sorularının cevaplarını sınavdan sonra açıklayarak gerekli dönütleri verme	Öğretmen	4,24	0,919	2
		Öğrenci	3,72	1,402	3
		Toplam	3,81	1,347	
7	Sadece tahtayı değil diğer görsel araç-gereçleri de kullanma	Öğretmen	3,91	0,797	4
		Öğrenci	2,86	1,348	7
		Toplam	3,03	1,332	
8	Dersin amacını ve konusunu tahtanın sol üst köşesine yazma	Öğretmen	3,73	1,076	9
		Öğrenci	2,57	1,568	9
		Toplam	2,76	1,558	
9	Ev ödevlerini düzenli olarak kontrol etme	Öğretmen	4,04	0,851	6
		Öğrenci	3,55	1,485	2
		Toplam	3,63	1,412	
Toplam		Öğretmen	4,10		
		Öğrenci	3,47		

Tablo 11’de yer alan bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin görüşlerine göre “öğretimi planlama” toplam boyutuna ilişkin yeterlik düzeyinin  $\bar{X} = 4,10$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ve ölçekteki tüm maddelerin ortalamaların ölçek sınırları içerisinde “Çoğu Zaman” düzeyine geldiği görülmektedir. Öğretmenlere göre, bu ölçekteki ortalama puanlar 3,73-4,41 arasında değişmektedir.

İlköğretim 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin “öğretimi planlama” toplam boyutunda Türkçe öğretmenlerinin yeterliliğine ilişkin görüşlerine göre yeterlilik düzeylerinin  $\bar{X} = 3,47$  olduğu saptanmıştır. Bu ortalama ölçekte “çoğu zaman” düzeyine denk gelmektedir. Öğrencilere göre Türkçe öğretmenlerinin bu ölçekteki yeterliliklerine sahip olma düzeylerini gösteren ortalama puanlar 2,57-3,91 arasında değişmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin ve ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin “öğretimi planlama” boyutunda; “Her ders sonunda dersin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etme.” ve “Sınav sorularının cevaplarını sınavdan sonra açıklayarak gerekli dönütleri verme.” ifadeleri ilk üç yeterlilik arasındadır. “Dersin amacını ve konusunu tahtanın sol üst köşesine yazma.”, “Sadece tahtayı değil diğer görsel araç-gereçleri de kullanma.” ve “İşlenen konuya göre derste farklı öğretim yöntemleri kullanma” Türkçe öğretmenleri ve öğrenciler arasında son üç yeterlilik arasında yer almaktadır.

Sonuç olarak öğrenci ve öğretmenlerin “öğretimi planlama” boyutunda görüşleri farklılık göstermemektedir. Özellikle “öğretmen ve öğrencilerin ilk ve son üç yeterlilik birbiriyle benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, öğretmenler ve öğrenciler kendilerini tüm yeterlilikleri ortalamaları itibarıyla “çoğu zaman” düzeyinde değerlendirmişlerdir.

Katılımcıların ilköğretim Türkçe öğretmenlerinin “Öğretimi Planlama” boyutuna ilişkin algılarının görev değişkenine göre t-testi sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12. Katılımcıların İ. Ö. O İkinci Kademedeki Görev Yapan Türkçe öğretmenlerinin “Öğretimi Planlama” Boyutuna İlişkin Algılarının Görev Değişkenine Göre t-Testi Sonuçları**

Görev	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Öğrenci	375	3,47	0,95	447	34,079	0,000
Öğretmen	74	4,10	0,46			

Tablo 12’de görüldüğü gibi katılımcıların ilköğretim okulu 8. sınıf Türkçe öğretmenlerini “Öğretimi Planlama” boyutuna ilişkin görüşleri görev değişkenine göre anlamlı bir fark göstermektedir [t(449)=34,079 p<.05]. Göreli olarak; Türkçe öğretmenlerin algıları ortalamalarının ( $\bar{X} = 4,10$ ), öğrencilerin ortalamalarından ( $\bar{X} = 3,47$ ) daha yüksek olduğu görülmektedir. Farkın Türkçe öğretmenleri yönünde anlamlı olduğu ortaya çıkmaktadır. Türkçe öğretmenleri “öğretimi planlama” boyutunda ilköğretim 8. sınıf öğrencilerini daha olumlu algılamışlardır.

### Sonuç ve Öneriler

Resmi ilköğretim okulu ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Sınıf Yönetme bağlamında, Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre “İletişim” boyutunda yeterli düzeyi ölçek sınırları içerisinde “her zaman” düzeyine denk gelirken; öğrencilerin görüşlerine göre “çoğu zaman” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Katılımcıların görev değişkenine göre, iletişim yeterli düzeyine ilişkin görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türkçe öğretmenleri lehinde olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkçe öğretmenlerinin “Disiplin Sağlama” boyutunda yeterli düzeyi ölçek sınırları içerisinde “çoğu zaman” düzeyine denk gelirken; 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre, bu boyuta ilişkin yeterli düzeyinin ölçek sınırları içerisinde “Çoğu Zaman” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Katılımcıların görev değişkenine göre, “disiplin sağlama” boyutundaki yeterli düzeyi görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türkçe öğretmenleri lehinde olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkçe öğretmenlerinin “motivasyon sağlama” boyutunda yeterli düzeyi ölçek sınırları içerisinde “Her Zaman” düzeyine denk gelirken; 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre, bu boyuta ilişkin yeterli düzeyinin ölçek sınırları içerisinde “Çoğu Zaman” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Katılımcıların görev değişkenine göre, “motivasyon sağlama” boyutundaki yeterli düzeyi görüşleri

arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türkçe öğretmenleri lehinde olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkçe öğretmenlerinin “Sınıf Düzeni Sağlama” boyutunda yeterlik düzeyi ölçek sınırları içerisinde “Çoğu Zaman” düzeyine denk gelirken; 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre de, bu boyuta ilişkin yeterlik düzeyinin ölçek sınırları içerisinde “Çoğu Zaman” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Katılımcıların görev değişkenine göre, “disiplin sağlama” boyutundaki yeterlik düzeyi görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türkçe öğretmenleri lehinde olduğu tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmenlerin görüşlerine göre, Türkçe öğretmenlerinin “Öğretimi Planlama” boyutunda yeterlik düzeyi ölçek sınırları içerisinde “çoğu zaman” düzeyine denk gelirken; 8. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerine göre, bu boyuta ilişkin yeterlik düzeyi ölçek sınırları içerisinde “Çoğu Zaman” düzeyine denk geldiği görülmektedir. Katılımcıların görev değişkenine göre, “öğretimi planlama” boyutundaki yeterlik düzeyi görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın Türkçe öğretmenleri lehinde olduğu tespit edilmiştir.

### Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler ileri sürülebilir:

1. Türkçe öğretmenlerinin “iletişim” boyutunda yeterlikleri kapsamında en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliklerin “Öğrencilerin derste olumsuz konuşmalarında sinirlenmemeye özen gösterme” ; “Öğrencilerin duygularını rahatlıkla paylaşma”; “Öğrencilerle bir sorunu olduğunda birebir görüşme”; “Sınıfta öğrencilerin beden diliyle verdikleri mesajları dikkate alma” olduğu görülmektedir. İletişim boyutunda çok önemli olan bu yeterliklerin artırılması yönünde gerekli eğitim programları düzenlenmeli ve Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarının Sınıf Yönetimi dersi kapsamında bu yeterliklerin kazanmalarına öncelik verilmelidir.

2. Türkçe öğretmenlerinin “Disiplin” boyutunda yeterlikleri kapsamında en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliklerin; “Öğrencilerin disiplin sorunlarını sınıf ortamında görüşme”; “Sorunlu davranış konusunda gerektiğinde rehberlik servisiyle ilişki kurma” ve “Sorun olan davranışın nedenini anlamadan çözüm yolu üretmekten kaçınma” yeterlikleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu yeterliklerin artırılması yönünde Türkçe öğretmenlerinin gerekli eğitim programlarına katılımları sağlanmalı ve ve Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına Sınıf Yönetimi dersi kapsamında bu yeterlikleri kazanmalarına öncelik verilmelidir.

3. Türkçe öğretmenlerinin “Motivasyon Sağlama” boyutunda yeterlikleri kapsamında en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliklerin; “Sınıfta öğrencilerin ilgi düzeyini belirleyip konuları bu doğrultuda işleme” olduğu

görülmektedir”; “Öğrencilerin ders esnasında olumlu davranışlarını pekiştirmek için ödüller kullanma” yeterlikleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu yeterliklerin artırılması yönünde Türkçe öğretmenlerinin gerekli eğitim programlarına katılımları sağlanmalı ve Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına Sınıf Yönetimi dersi kapsamında bu yeterlikleri kazanmalarına öncelik verilmelidir.

4. Türkçe öğretmenlerinin “Sınıf Düzeni Sağlama” boyutunda yeterlikleri kapsamında en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliklerin; “Konu yetişmediğinde öğrencilere ek ders yapma”; “Öğrencilerin oturma düzeninde bireysel ve grupla çalışma ortamına göre değişiklikler yapma”; “Sınıfın ısı, ışık ve renk durumunu eğitim ve öğretimi olumlu yönde etkileyecek şekilde ayarlama” yeterlikleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu yeterliklerin artırılması yönünde Türkçe öğretmenlerinin gerekli eğitim programlarına katılımları sağlanmalı ve Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına Sınıf Yönetimi dersi kapsamında bu yeterlikleri kazanmalarına öncelik verilmelidir.

5. Türkçe öğretmenlerinin “Öğretimi Planlama” boyutunda yeterlikleri kapsamında en düşük düzeyde sahip oldukları yeterliklerin; “Dersin amacını ve konusunu tahtanın sol üst köşesine yazma”; “Sadece tahtayı değil diğer görsel araç-gereçleri de kullanma; “İşlenen konuya göre derste farklı öğretim yöntemleri kullanma” yeterlikleri olduğu görülmektedir. Bu nedenle, bu yeterliklerin artırılması yönünde Türkçe öğretmenlerinin gerekli eğitim programlarına katılımları sağlanmalı ve Eğitim Fakültelerinde öğretmen adaylarına Sınıf Yönetimi dersi kapsamında bu yeterlikleri kazanmalarına öncelik verilmelidir.

#### Kaynakça

- Aksu, F. (1997), **Öğretmenlerin Sınıf Yönetimindeki Etkiliği**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Altay, S. (2003), **İlköğretim Birinci Kademe Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorumluluğa Dayalı Sınıf Yönetimi Yaklaşımlarının İncelenmesi**, Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Akın, G. (2002), **Orta Öğretim Kurumlarında Öğretmenlerin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Disiplin Sorunları ve Baş Etme Yolları**, Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aydın, A. (2004), **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Tekağaç Eylül Yayıncılık. Ankara, 5. Baskı.
- Balay, R. (2003), **2000’li Yıllarda Sınıf Yönetimi**, Ankara: Sandal Yayınevi.
- Balcı, A. (2004), **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler..** Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (1999), **Sınıf Yönetimi**. İstanbul:Milli Eğitim Yayınları.
- Başar, H. (2001), **Sınıf Yönetimi**. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bozkurt, E. (1994), Sınıfta İletişim. **Çağdaş Eğitim Dergisi**,
- Büyükoztürk, Ş. (2002), **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: PEGEM a Yayınları.
- Celep, C. (2001), **Sınıf Yönetimi ve Disiplini**, Ankara: Anı Yayıncılık.



- Erdoğan, İ. (2001), **Sınıf Yönetimi, (Ders, Konferans, Panel ve Seminer Etkinliklerinde Başarının Yolları)**. İstanbul:Sistem Yayıncılık.
- Günay, K. (2003), **Sınıf Yönetiminde Öğretmenlerin İletişim Becerilerinin Değerlendirilmesi**, yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2004), **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kaya, M. (Ed). (2003), **Sınıf Yönetimi**, Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Küçükahmet, L. (Ed.). (2004), **Sınıf Yönetimi**, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Türnüklü, A. (1999), İlköğretimde Sınıf İçi İstenmeyen Davranışlar ve Nedenleri, **Yaşadıkça Eğitim**, (64), s.30-34.

**İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Adım Adım Türkiye Ünitesinin”  
Yapılandırmacı Yaklaşımına Göre Etkililiğinin Değerlendirilmesi<sup>a</sup>**

Oğuz GÜRBÜZTÜRK<sup>b</sup>

Nur MALA<sup>c</sup>

**Özet**

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Adım Adım Türkiye ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir.

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Mamak ve Çankaya ilçelerinden random olarak seçilmiş okullarda görev yapan 30 5. Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Adım Adım Türkiye Ünitesinin Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin belirlenebilmesi için uzman kanısı alınarak geliştirilmiş

likert tipi anket kullanılmıştır. Ankette, anılan üniteye ait kazanım ve etkinliklerle ilgili 30 madde ve bunların gerçekleşme derecesi ile ilgili “tamamen, çoğunlukla, kısmen, az, hiç” şeklinde 5’li seçenekler yer almaktadır.

Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablo halinde verilmiştir. Kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları İlköğretim okullarının sosyo-ekonomik durumu açısından, öğretmenlerin “Adım Adım Türkiye” ünitesinin Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, tek boyutlu varyans analizi ile yoklanmıştır; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır.

Sonuçta, Öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere yeterince yer veremedikleri; Görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik durumuna göre ve mezun oldukları yükseköğretim kurumuna göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olmadığı; Mesleki kıdemlerine göre ise, öğretmenlerin görüşleri arasında fark olduğu, ortaya çıkmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim programları, Sosyal Bilgiler dersi, Yapılandırmacılık

**The Evaluation of The Effectiveness of “Step by Step Turkey” Unit in Social  
Sciences Lesson for Fifth Graders in Primary School According to The  
Constructivist Approach**

**Abstract**

The main purpose of this research is to evaluate the effectiveness of “Step by Step Turkey” unit in social sciences lesson for fifth graders in primary school according to the constructivist approach from the points of teachers’ views. This study consists of 30

<sup>a</sup> Bu makale, 13-15 Eylül 2006 Tarihleri Arasında Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nce düzenlenen 15.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiriden yararlanılarak oluşturulmuştur.

<sup>b</sup> İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı ogurbuzturk@inonu.edu.tr

<sup>c</sup> İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı Doktora Öğrencisi nur\_mala1@yahoo.com

5<sup>th</sup> grade teachers working in randomly chosen schools in the districts of Mamak and Çankaya in Ankara.

To collect data, a likert type questionnaire developed by taking experts verifications into consideration has been used to determine the effectiveness of “Step by Step Turkey” unit in social sciences lesson for fifth graders in primary school according to the constructivist approach in the questionnaire there are 30 items about the aims and the activities of the related unit and 5 options as “totally, mostly, partly, little, never” about the fulfillment grade of the these items.

In the analysis of the data the teachers’ views about the each item are given in frequency and percentage tables. Whether there is a meaningful difference between the teachers’ views about the effectiveness of the related unit according to the constructivist approach from the points of seniority, the status of graduation and the socio- economic status of the primary schools have been checked through one way ANOVA. And LSD test has been used to determine in which dimensions the difference is between. Finally it has been concluded in three results:

Teachers don’t take part in the activities enough which the constructivist approach requires. According to the socio- economic status of the schools teachers work and the status of their graduation there is no difference between their views. From the seniority of the teachers there is a difference between teachers’ views.

**Key Words:** Primary School Curriculum, Social Sciences Lesson, Constructivism

### Giriş

Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak gereği duyulmuştur.

Bu amaçla, Milli Eğitim Bakanlığı’nca İlköğretim Programlarının geliştirilmesi sürecinde ele alınan ve İlköğretimin ilk 5 sınıfında 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan programlardan biri de Sosyal Bilgiler Programıdır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre geliştirilen Sosyal Bilgiler programının vizyonu şu şekilde açıklanmıştır;

“21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılaplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir.” (MEB, 2005).

Görüldüğü gibi Sosyal Bilgiler Programının ana amacı Safran( 2005)’ın da belirttiği gibi, Milli Eğitimin Genel Amaçları çerçevesinde bireyin

kendisini, yaşadığı toplumu ve dünyayı kendi istek ve becerileriyle anlamasına ve katkıda bulunmasına fırsat ve ortam sağlamak olarak kısaca özetlenebilir (Safran, 2005, 1).

Bu doğrultuda program, gerek içerik, gerekse öğretim süreçleri ve değerlendirme boyutlarında “Yapılandırmacılık” yaklaşımıyla ele alınmıştır. Bu yaklaşımla öğrenci merkezli, dolayısıyla etkinlik merkezli, Sosyal Bilgiler açısından, bilgi ve beceriyi dengeleyen, öğrencinin kendi yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine olanak sağlayan yeni bir anlayış yaşama geçirilmeye çalışılmıştır.

Sosyal Bilgiler Programını oluşturan temel öğeler: beceriler, kavramlar, değerler ve genel amaçlardır. Programda beceri ile kastedilen, öğrencilerde, öğrenme süreci içerisinde kazanılması, geliştirilmesi ve yaşama aktarılması tasarlanan kabiliyetlerdir. Program ile aşağıdaki beceriler verilmeye çalışılmaktadır;

1. Eleştirel Düşünme Becerisi
2. Yaratıcı Düşünme Becerisi
3. İletişim ve Empati Becerisi
4. Araştırma Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Karar Verme Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanma Becerisi
10. Gözlem Becerisi
11. Mekânı Algılama Becerisi
12. Zaman ve Kronolojiyi Algılama Becerisi
13. Değişim ve Sürekliliği Algılama Becerisi
14. Sosyal Katılım Becerisi

Kavram, olgulardan yola çıkarak “geliştirilen” bir zihinsel yapıdır. Bu çerçevede kavram, “nesnelerin, insanların, duyguların ya da fikirlerin ortak özelliklerini tanımlayan ve dil ile ifade edilen bir yapı” olarak tanımlanabilir. Kavramlar insan düşüncesinin temel taşlarıdır. Sosyal Bilgiler öğretiminde, kavramların öğrenilmesini, öğretimin odak noktası olarak belirlemenin birçok faydası vardır: Öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etki sağlar. Öğrenme ve hatırlamayı basitleştirir. İletişimi kolaylaştırır. Öğretimi kişiselleştirir. Gerçek ve yanlış algılamayı ayırt etmeye yardımcı olur. Problem çözme ve akıl yürütme becerisini geliştirir (Doğanay, 2003:234–237).

Kavramlar, belli başlı soyutlamalardır. Tümüyle soyut bir içeriğin öğrenilmesi oldukça zordur. Geliştirilen programda, bu nedenle kavramları bir dereceye kadar “somutlaştırma” gayretleri olmuştur. Bu amaçla kavram öğretiminde kullanılabilecek grafik materyaller geliştirilmiştir. **Anlam**

**Çözümleme Tabloları, Kavram Ağları ve Kavram Haritaları** bunların en başlıcalarıdır.

Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır. Okullarda değer öğretiminin nasıl yapılması gerektiği konusunda farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Okullarda seçilen değerler, geleneksel telkin yöntemiyle aktarılabilirdiği gibi değer açıklama yaklaşımı ile öğrencinin kendi değerlerinin farkına varması sağlanabilir. Ayrıca öğrencinin değerlerini anlamak ve değerinin sistematik analizini yapmak amacıyla ahlâkî muhakeme ve değer analizi yaklaşımları da kullanılabilir.

Programın genel amaçları ise şunlardır;

**8. sınıf sonunda öğrenci;**

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır.
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir.
3. Atatürk İlke ve İnkılaplarının, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur.
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir.
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, milli bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder.
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar.
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.
8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar.
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır.
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar.
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır.
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir.

13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır.
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer.
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye’si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler.
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder.
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir ( TTKB, 2005).

Sosyal Bilgiler Programında içerik, sosyal hayatın tüm yönlerini kapsadığı varsayılan ve her birine “öğrenme alanı” denilen sekiz kategoriye ayrılmıştır. Bunlar; “Birey ve Kimlik”, “Kültür ve Miras”, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim”, “Bilim, Teknoloji ve Toplum”, “Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler”, “Güç, Yönetim ve Toplum”, “Küresel Bağlantılar” dır.

**Tablo 1: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğrenme Alanları, Üniteler ve Süreleri**

ÖĞRENME ALANI	ÜNİTELER	KAZANIM SAYILARI	ORANI (%)	SÜRE/DERS SAATİ
Birey ve Toplum	Haklarımı Öğreniyorum	4	11	12
Kültür ve Miras	<i>Adım Adım Türkiye</i>	6	14	15
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	<i>Bölgemizi Tanıyalım</i>	8	14	15
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Ürettiklerimiz	7	14	15
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Gerçekleşen Düşler	6	11	12
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Toplum İçin Çalışanlar	5	11	12
Güç, Yönetim ve Toplum	Bir Ülke Bir Bayrak	5	14	15
Küresel Bağlantılar	Hepimizin Dünyası	6	11	12
	<b>Toplam</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>108</b>

Öğrenme alanlarının içeriğini somutlaştıran ve eski programdaki “hedef” ifadesi yerine kullanılan, “kazanım”, öğrenme süreci içinde, planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar yoluyla öğrencinin kazanması beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir. Kazanımların yapısı, Yapılandırmacı yaklaşımın esasını yansıtmaktadır. Zira yeni programda, her bir kazanımın “beceri, bilgi ve değer” içermesine çalışılmıştır. Davranışçı yaklaşımda, bilgi-beceri-değer ayrı

kategoriler halinde ele alınmakta iken, yapılandırmacı yaklaşım, bunların her birini anlamlı bir bütün içine yerleştirmeyi temel almıştır.

Programın değerlendirme boyutu ise, klasik ölçme-değerlendirme yöntemlerini de içermesinin yanı sıra, ağırlıklı olarak “süreç” değerlendirme anlayışı ile inşa edilmiştir. Program, değerlendirme ile sadece öğrenme ürünü değil öğrencilerin öğrenme süreçleri de izlenmesini ve gerektiğinde kullanılan ölçme etkinliklerinin değiştirilmesini öngörmektedir. Sosyal Bilgiler programında değerlendirme, öğrencilerin neyi bilmediklerinden çok, neyi bildikleri ile ilgilenen bir süreçtir. Bu doğrultuda, programda alışlagelmiş ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin yanı sıra, Gösteri, Anekdotlar, Görüşme, Gözlem, Sözlü Sunum, Projeler, Araştırma Kâğıtları, Öz Değerlendirme, Öğrenci Ürün Dosyası, Performans Değerlendirme, Dereceleme Ölçekleri ve Tutum Ölçekleri gibi yöntemler de örneklendirilerek sunulmuştur (Safran, 2005, 1).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen; bireye uygun etkinlikler yaratma, öğrenenlerin birbirleri ve kendisi ile iletişim kurmalarını cesaretlendirme, işbirliğini kuvvetlendirme, öğrenenlerin fikir ve sorularını açıkça ifade edebilecekleri koşulları sağlama gibi rolleri yerine getiren ve ayrıca açık fikirli, çağdaş, kendini yenileyen, bireysel farklılıkları dikkate alan ve alanına hâkimiyetin yanında, bilgiyi aktaran değil uygun öğrenme yaşantılarını sağlayan ve öğrenenlerle birlikte öğrenen olmalıdır.

Sosyal Bilgiler dersinde, bilgi öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmalıdır. Karar verici olarak öğrencilerin yetiştirilmesinde bilginin, bir amaç olarak değil, bir problemin çözümünde araç olarak edinilmesi sağlanmalıdır.

Öğrenciler, görsel ve yazılı basının eleştirel bir okuyucusu olmaya teşvik edilmeli, öğrencilerde yansıtıcı düşünme becerisi geliştirilmeye çalışılmalıdır. Yeni Sosyal Bilgiler programı becerilere vurgu yapmaktadır. Öğretmen tarafından sözü edilen becerilerin edinilmesine dikkat edilmelidir. Bunun için bir takım etkinlikler önerilmiştir. Öğretmen, aynı beceriyi daha kısa sürede ve daha kalıcı edindirmek için kendi hazırladığı etkinlikleri de uygulayabilir.

İlköğretim Sosyal Bilgiler Programının genel yapısına ek olarak, yapılan bu çalışmanın konusunu da oluşturduğu için, Sosyal Bilgiler Programının Kültür ve Miras öğrenme alanı ve bu alanın kapsamına giren 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki “Adım Adım Türkiye” ünitesi ile ilgili açıklamalar şöyle özetlenebilir:

Öğrenciler bu öğrenme alanıyla genel olarak Türk kültürünü oluşturan temel öğeleri tanıyıp benimseyerek, ulusal bilincin oluşmasını sağlayan kültürün korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder. Öğrenciler, kültürel öğelerin bir toplumun ulusal kimliğinin oluşmasındaki önemini fark ederler. Böylece kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler

olduğunu kavrarken diğer taraftan da yerelden ulusala ve ulusaldan evrensele doğru taşınarak dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığını kavrarlar.

Bu öğrenme alanında İlköğretim 4 ve 5. sınıfta bulunan öğrenciler; ailesinden, okulundan, yaşadığı çevredeki insanlardan etkilendiğini fark eder. Öğrenciler kendisini ve ailesini oluşturan kültürel öğeleri keşfeder. Kültürle ilgili etkinlikler ile kültürü kendine mal etmeyi öğrenir. Yakın çevresinden hareketle Türkiye'deki tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır. Çevresindeki sanat ve kültür eserlerini tanıyarak onları koruması gerektiğini kabul eder. Çevresindeki diğer kültürleri öğrenmeye yönelik etkinliklerde bulunur. Öğrenciler kültürün insanlar tarafından oluşturulduğunun bilincine varır. Kültürün insanın sosyalleşmesindeki önemini anlar.

Bu öğrenme alanı, kullandığımız eşyaların geçirdiği safhalarla ilgili olarak "Bilim, Teknoloji ve Toplum"; mekân ve insan ilişkisi açısından "İnsanlar Yerler ve Çevreler"; Millî Mücadele yılları ve Cumhuriyetin ilanı açısından "Güç, Yönetim ve Toplum" ile "Kültür ve Miras"; sorumluluklarla ilgili olarak "Birey ve Toplum" öğrenme alanları ile işbirliği içinde olacaktır.

Öğrenciler bu öğrenme alanında tarih, antropoloji, sosyoloji bilim dallarının temel kavramları hakkında bilgi sahibi olacaklardır. Kültür ve Miras öğrenme alanı, 5.sınıfta Adım Adım Türkiye ünitesi ile öğrencilere verilecektir.

Bu ünitenin sonunda elde edilecek kazanımlar ise şunlardır;

1. Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihî mekânları, nesnelere ve yapıtları tanır.
2. Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir.
3. Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır.
4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar.
5. Kanıt kullanarak Atatürk inkılâplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır.
6. Atatürk inkılâplarıyla ilkelerini ilişkilendirir.

Bu ünite süresince öğrencilere görsel kanıt kullanma ( nesne, minyatür, gravür, fotoğraf, karikatür, temsili resim) becerisi doğrudan verilecek beceri olarak kabul edilmiştir. Ayrıca estetik değeri de bu ünite süresince verilmesi kararlaştırılan değerdir.

Yukarıda belirtilen açıklamalar dikkate alındığında, uygulanan programların etkili olup olmadığı, yapılacak değerlendirme çalışmalarıyla mümkündür. Bu çalışmalara katkı sağlamak üzere, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Adım Adım Türkiye ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirme çabası bu araştırmanın problemini oluşturmaktadır.



### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, İlköğretim 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Adım Adım Türkiye ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

“Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği konusunda;

1. Öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı nasıldır?
2. Görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik durumuna göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. En son aldıkları öğrenim derecesine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Mesleki kıdemlerine göre, öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Sayıtlar**

1. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin anket sorularına verdikleri cevaplar gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.
2. Ankette yer alan maddeler “Adım Adım Türkiye” ünitesi ile ilgili Yapılandırmacılığa dayalı etkinlikleri içermektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma;

1. 2005-2006 Öğretim yılında Ankara İli Merkez ilçelerindeki 30 5. sınıf öğretmeni ile,
2. 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Adım Adım Türkiye ünitesi ile,
3. 5. sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Adım Adım Türkiye ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin ortaya koyması için oluşturulan veri toplama aracındaki ifadeler ile, sınırlıdır.

### **Yöntem**

Araştırma, 5. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Adım Adım Türkiye Ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğini değerlendirmeye dönük olduğu için betimsel bir araştırmadır.

Araştırmanın örneklemini Ankara ili Mamak ve Çankaya ilçelerinden random olarak seçilmiş okullarda görev yapan 30 5. Sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması:**

Araştırmada veri toplama aracı olarak, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Adım Adım Türkiye Ünitesinin Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiğinin belirlenebilmesi için 3 uzman kanısı alınarak geliştirilmiş likert tipi

anket kullanılmıştır. Ankette, anılan üniteye ait kazanım ve etkinliklerle ilgili 30 madde ve bunların gerçekleşme derecesi ile ilgili “tamamen, çoğunlukla, kısmen, az, hiç” şeklinde 5’li seçenekler yer almaktadır. Bu seçeneklere verilerin analizinde kullanılmak üzere 1’den 5’e kodlar verilmiştir Anketin alfa güvenilirlik katsayısı 0.81 olarak hesaplanmıştır.

#### Verilerin Analizi:

Verilerin analizinde, her bir madde ile ilgili olarak öğretmen görüşlerinin frekans ve yüzdeleri tablo halinde verilmiştir. Kıdem, mezuniyet durumu ve çalıştıkları İlköğretim okullarının sosyo-ekonomik durumu açısından, öğretmenlerin “Adım Adım Türkiye” ünitesinin Yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, yine her bir madde için dağılım normal ise tek yönlü varyans analizi ile yoklanmış; farkın hangi boyutlar arasında olduğunu belirlemek üzere LSD testi kullanılmıştır. Dağılımın normal olmadığı maddelerde Kruskal Wallis-H ve Mann-Whitney-U testleri kullanılmıştır.

#### Bulgular ve Yorumlar

Burada öncelikle öğretmenlere ait nicel bilgiler verilmiş ve daha sonra da alt problemlere göre araştırmadan elde edilen bulgular sırasıyla verilip yorumları yapılmıştır.

#### 1. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait nicel bulgular:

**Tablo 2: Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Dağılımları**

Öğretmenlikte Geçen Süre	Frekans	Oran (Yüzde)
1-5	4	13,3
6-10	11	36,7
11-15	11	36,7
16 ve üzeri	4	13,3
Toplam	30	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %13,3’ü 1–5 yıl arasında, % 36,7’ si 6–10 yıl arasında ve yine % 36,7’ si 11–15 yıl arasında, % 13,7’ si 16 yıl ve üzeri kıdeme sahiptir. Bu verilere göre ankete katılan öğretmenlerin çoğu 6 ile 15 yıl arasında kıdeme sahiptir.

**Tablo 3: Öğretmenlerin En Son Aldıkları Öğrenim Derecelerine Göre Dağılımları**

Mezuniyet	Frekans	Oran ( Yüzde)
Önlisans	8	26,7
Lisans	18	60,0
Lisans-üstü	4	13,3
Toplam	30	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %26,7 si önlisans, %60'ı lisans, %13,3'ü Lisans-üstü mezundur. Bu verilere göre ankete katılan öğretmenlerden çoğu, lisans mezundur.

**Tablo 4: Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Okulların Sosyo- Ekonomik Durumuna Göre Dağılımları**

Sosyoekonomik Düzey	Frekans	Oran ( Yüzde)
Alt	13	43,3
Orta	15	50,0
Üst	2	6,7
Toplam	30	100,0

Araştırmaya katılan öğretmenlerden %43,3 'ü alt sosyo ekonomik düzeydeki; %50'si orta sosyo ekonomik düzeydeki ve %6,7'si ise üst sosyo ekonomik düzeydeki okullarda görev yaptıklarını belirtmişlerdir.

## 2. “Adım Adım Türkiye” ünitesinin Yapılandırmacı Yaklaşımına göre etkililiği ile ilgili Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

İlköğretim 5.Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde “Adım Adım Türkiye” Ünitesinin Yapılandırmacı Yaklaşıma Göre Etkililiği İle İlgili Öğretmen Görüşlerinin Dağılımı**

Maddeler	Tamamen		Çoğunlukla		Kısmen		Az		Hiç	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
1.Öğrenciler,“Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları nesnelere ve yapıtları tanır” kazanımını edinmiştir.	2	6,7	15	50	6	20	6	20	1	3,3
2.Öğrenciler, “Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir” kazanımını edinmiştir.	3	10	14	46,7	8	26,7	3	10	2	6,7
3.Öğrenciler, “Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve	2	6,7	12	40	11	36,7	4	11,3	1	3,3

farklılıklar açısından karşılaştırır” kazanımını edinmiştir.										
4. Öğrenciler, “ Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar” kazanımını edinmiştir.	3	10	14	46,7	7	23,3	4	13,3	2	6,7
5.Öğrenciler, “ Kanıt kullanarak Atatürk İnkılâpları öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır” kazanımını edinmiştir.	5	16,7	17	56,7	6	20	1	3,3	1	3,3
6.Öğrenciler, “ Atatürk inkılâplarıyla ilkelerini ilişkilendirir” kazanımını edinmiştir.	3	10	17	56,7	7	23,3	2	6,7	1	3,3
7. Adım Adım Türkiye Ünitesi işlenirken bölgede bulunan doğal varlıklar konusuyla ilişkilendirme yapılmıştır.	7	23,3	14	46,7	4	13,3	4	13,3	1	3,3
8. Ünite süresince öğrencilerin görsel kanıt kullanma becerileri geliştirilmiştir.	4	13,3	13	43,3	10	33,3	2	6,7	1	3,3
9. Ünite süresince, “kültür, kültürel öğe, yerleşme ve nüfus” kavramları kavram haritaları oluşturularak öğretilmiştir.	3	10	15	50	8	26,7	3	10	1	3,3
10. Ünite süresince öğrencilere ders kitabının yanı sıra konu ile ilgili eğitim CD’leri izletilmiştir.	1	3,3	2	6,7	9	30	11	36,7	7	23,3
11. Değerlendirme aşamasında öğrencilere ilişkin öz-değerlendirme formu kullanılmıştır.	5	16,7	7	23,3	12	40	3	10	3	10
12. Konular işlenirken sınıfta sadece ders kitabı kullanılmıştır.	2	6,7	10	33,3	5	16,7	6	20	7	23,3
13. Ünite süresince bilgisayar destekli öğretim yöntemi kullanılmıştır.	1	3,3	2	6,7	4	13,3	6	20	17	56,7
14. Ünite ile beraber öğrencilere “estetik” değeri değer analizi yaklaşımı ile verilmiştir.	1	3,3	3	10	11	36,7	8	26,7	7	23,3
15. Öğrencilerin Üniteye ait kazanımları öğrenci merkezli, demokratik bir öğrenme- öğretme ortamında sunulmuştur.	11	36,7	13	43,3	3	10	1	3,3	2	6,7
16. Etkinlikler esnasında belirlenen kazanım eksikliklerini giderici çalışmalara yer verilmiştir.	9	30	13	43,3	6	20	1	3,3	2	6,7
17. Değerlendirme sürecinde	11	36,7	11	36,7	4	13,3	3	10	1	3,3

öğrenci ürün dosyaları kullanılmıştır.										
18. Ünite de yer alan kazanımlar ile İnsan Hakları ve Vatandaşlık dersi arasında ilişkilendirme yapılmıştır.	6	20	12	40	6	20	3	10	3	10
19. Tablo ve grafik okuma becerisi kazanabilmeleri için öğrencilere konuyla ilgili tablo grafikler sunulmuştur.	2	6,7	13	43,3	10	33,3	4	13,3	1	3,3
20. Konular ile ilgili olarak öğrenci çalışma formu hazırlanmıştır.	4	13,3	12	40	9	30	3	10	2	6,7
21. Öğrenme öğretme sürecinde etkinliklerle beraber anlatım yöntemi de kullanılmıştır.	6	20	14	46,7	8	26,7	1	3,3	1	3,3
22. Konularla ilgili olarak yerel tarih öğretiminde gezilere yer verilmiştir.	1	3,3	3	10	5	16,7	5	16,7	5	16,7
23. Ünite süresince öğretmen merkezli bir öğrenme- öğretme ortamı oluşturulmuştur.	1	3,3	3	10	4	13,3	17	56,7	5	16,7
24. Proje çalışmalarıyla öğrenme ortamı çeşitlendirilmiştir.	5	16,7	10	33,3	12	40	2	6,7	1	3,3
25. Kanıt kullanım becerisi geliştirilirken ünite konuları ile Türkçe dersi ilişkilendirilmiştir.	5	16,7	17	56,7	5	16,7	2	6,7	1	3,3
26. Ünite konuları işlenirken drama, grup çalışması, beyin fırtınası gibi öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmiştir.	8	26,7	15	50	3	10	2	6,7	2	6,7
27. Değerlendirme sürecinde, açık uçlu, çoktan seçmeli, eşleştirmeli ve boşluk doldurmalı sorulardan oluşan testler kullanılmıştır.	9	30	15	50	3	10	1	3,3	2	6,7
28. Dersler süresince öğrenciler konular ile ilgili İnternet adreslerinden yararlanmışlardır.	2	6,7	5	16,7	6	20	9	30	8	26,7
29. Ünite süresince öğrenciye doğrudan verilecek beceriler ile ilgili alıştırmalar yapılmıştır.	5	16,7	14	46,7	9	30	1	3,3	1	3,3
30. Ünite süresince öğrencilerin kendi yaşantıları ve bireysel farklılıkları dikkate alınarak çevresiyle etkileşimine olanak sağlanmıştır.	4	13,3	18	60	6	20	1	3,3	1	3,3

Tablo 5'te görüldüğü gibi, öz- değerlendirme formlarının kısmen uygulandığı, derslerde çoğunlukla sadece ders kitabından yararlandığı,

bilgisayar destekli öğretimin derslerde hiç uygulanmadığı, tarih öğretimi ile ilgili olarak gezilere hiç yer verilmemiş olduğu ve proje çalışmalarına dersler süresince kısmen yer verilmiş olduğu dikkate alındığında, bu durum, öğretmenlerin 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinin “Adım Adım Türkiye” Ünitesinde yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinlikleri yeterince uygulayamadıkları, biçiminde yorumlanabilir. Bu bulgu, Ünlü ve diğerleri (2009)’nin yaptıkları araştırmanın bir bulgusunu desteklememektedir. İlgili araştırmada Sosyal Bilgiler öğretmenleri yapılandırmacı eğitim anlayışına yönelik olarak, derslerin proje çalışmaları ve gezi etkinlikleriyle desteklenmesi gerektiğini birinci öncelik olarak belirtmelerine rağmen, bu araştırmada gezilere hiç yer verilmediği, proje çalışmalarına ise kısmen yer verildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

### **3. Görev Yaptıkları Okulların Sosyo-ekonomik durumuna göre Öğretmenlerin görüşleri ile ilgili Bulgular**

Görev yaptıkları okulların sosyo- ekonomik durumuna göre yapılan istatistiksel analizde, öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu, sosyo-ekonomik düzeyi ne olursa olsun, ilgili okullarda görev yapan öğretmenlerin adı geçen üniteye yapılandırmacı yaklaşıma dayalı etkinlikleri birbirine yakın ölçülerde gerçekleştirdikleri ya da gerçekleştiremedikleri , biçiminde yorumlanabilir.

### **4. En son aldıkları Öğrenim Derecelerine göre Öğretmenlerin Görüşleri ile ilgili Bulgular**

En son aldıkları öğrenim derecelerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda söz konusu üniteye yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinlikleri yerine getirme düzeyleri bakımından, 9, 16 ve 26. maddelerde anlamlı bir fark bulunmuş; diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Görüşler arasında anlamlı farkın olmadığı maddelerle ilgili bulgular, en son aldıkları öğrenim dereceleri farklı olmasına rağmen, öğretmenlerin ilgili etkinlikleri birbirlerine yakın düzeylerde gerçekleştirdikleri, biçiminde yorumlanabilir. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri bakımından 9 ,16, ve 26. maddelerdeki farklılığın hangi öğrenim derecesine sahip öğretmenler arasında olduğunu gösteren bulgular Tablo 6’de verilmiştir.

**Tablo 6: En Son Aldıkları Öğrenim Derecelerine Göre Öğretmenlerin Görüşleri Arasındaki Fark**

Madde No	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A.F.
9	Mezuniyet									
	Önlisans	8	2,63	1,18	Gruplararası arası	6,09	2	3,04	4,24	2-3
	Lisans	18	2,17	0,70	Gruplar İçi	19,37	27	0,71		
	Lisansüstü	4	3,50	0,57	Toplam	25,46	29			
16	Mezuniyet									
	Önlisans	8	2,38 1,72 3,00	1,30	Gruplararası arası	6,38	2	3,19	4,009	2-3
	Lisans	18	1,72	0,66	Gruplar İçi	21,48	27	0,79		
	Lisansüstü	4	3,00	0,81	Toplam	27,86 6	29			
26	Mezuniyet				Sıra Ort.			$\chi^2$	p	A.F.
	Önlisans	8	2,75	1,48	19,06		2	8,290	0,016*	2-3
	Lisans	18	1,72	0,75	12,17					
	Lisansüstü	4	3,00	0,81	23,38					

\* p&lt;.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi, 9.maddede belirtilen “**Ünite süresince, “kültür, kültürel öğe, yerleşme ve nüfus” kavramları kavram haritaları oluşturularak öğretilmiştir.**”; 16. maddede belirtilen “**Etkinlikler esnasında belirlenen kazanım eksikliklerini giderici çalışmalara yer verilmiştir.**”; ve 26. maddede belirtilen “**Ünite konuları işlenirken drama, grup çalışması, beyin fırtınası gibi öğrenci merkezli etkinliklere yer verilmiştir.**” şeklinde sıralanan etkinliklerle ilgili görüşler açısından lisans ve lisans-üstü mezunu öğretmenler arasında lisans-üstü mezunu olanlar lehine bir farklılık bulunmuştur. Görüşlerden elde edilen ortalamaların yüksek olması, ilgili maddelerde belirtilen ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere daha az yer verildiğini gösterdiğinden; bu bulgu, ilgili maddelerde yer verilen etkinlikleri lisans mezunu öğretmenlerin lisans-üstü mezunu öğretmenlere göre daha fazla yaptıkları, biçiminde yorumlanabilir.

##### 5. Mesleki Kıdemine göre Öğretmenlerin Görüşleri ile ilgili Bulgular

Mesleki kıdemlerine göre öğretmenlerin görüşleri arasında fark olup olmadığı ile ilgili yapılan analiz sonucunda 2, 4, 8, 9,11,16, 17, 20 ve 29. maddelerde anlamlı bir fark bulunmuş; diğer maddelerde anlamlı bir fark bulunmamıştır. Görüşler arasında anlamlı farkın olmadığı maddelerle ilgili bulgular, mesleki kıdemleri (öğretmenlikte geçen hizmet süreleri) farklı

olmasına rağmen, öğretmenlerin ilgili etkinlikleri birbirlerine yakın düzeylerde gerçekleştirdikleri, biçiminde yorumlanabilir. İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde “Adım Adım Türkiye” ünitesinin yapılandırmacı yaklaşıma göre etkililiği ile ilgili görüşleri bakımından farklılığın hangi kıdeme sahip öğretmenler arasında olduğunu gösteren bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7 Mesleki Kıdemine Göre Öğretmenlerin Görüşleri Arasındaki Fark**

Madde No	Değişken	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
2	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	2,00	0,81	Gruplararası	8,79	3	2,93	3,379	1-4
	6-10	11	2,18	0,87	Gruplariçi	22,56	26	0,86		2-4
	11-15	11	2,73	0,90	Toplam	31,35	29			
	16 ve üzeri	4	3,75	1,25						
4	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	2,25	1,25	Gruplararası	9,45	3	3,15	3,448	2-3
	6-10	11	2,00	0,63	Gruplariçi	23,75	26	0,91		2-4
	11-15	11	3,00	1,00	Toplam	33,20	29			
	16 ve üzeri	4	3,50	1,29						
8	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	1,75	0,95	Gruplararası	7,25	3	2,41	3,47	1-4
	6-10	11	2,18	0,60	Gruplariçi	18,11	26	0,69		2-4
	11-15	11	2,55	0,82	Toplam	25,36	29			
	16 ve üzeri	4	3,50	1,29						
9	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	2,00	0,81	Gruplararası	7,01	3	2,33	3,293	1-4
	6-10	11	2,09	0,83	Gruplariçi	18,45	26	0,71		2-4
	11-15	11	2,64	0,67	Toplam	25,46	29			
	16 ve üzeri	4	3,50	1,29						
11	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	2,50	1,29	Gruplararası	10,32	3	3,44	3,028	2-4
	6-10	11	2,18	0,87	Gruplariçi	29,54	26	1,13		
	11-15	11	2,91	1,04	Toplam	39,86	29			
	16 ve üzeri	4	4,00	1,41						
16	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	1,50	0,57	Gruplararası	7,57	3	2,52	3,233	1-4
	6-10	11	1,82	0,75	Gruplariçi	20,29	26	0,78		2-4
	11-15	11	2,09	0,83	Toplam	27,86	29			3-4
	16 ve üzeri	4	3,25	1,50						



	üzeri									
17	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	1,50	0,57	Gruplararası	13,93	3	4,64	5,507	1-4
	6-10	11	1,73	0,78	Gruplarıçi	21,93	26	0,84		2-4
	11-15	11	2,00	1,00	Toplam	35,86	29			3-4
	16 ve üzeri	4	3,75	1,25						
20	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	1,50	0,57	Gruplararası	10,34	3	3,44	3,894	1-3
	6-10	11	2,45	1,12	Gruplarıçi	23,02	26	0,88		1-4
	11-15	11	2,64	0,80	Toplam	33,36	29			2-4
	16 ve üzeri	4	3,75	0,95						
29	Kıdem	N	$\bar{X}$	S	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	Sd	Kareler Ort.	F	A. F.
	1-5	4	2,00	0,81	Gruplararası	6,76	3	2,25	3,336	1-4
	6-10	11	2,09	0,70	Gruplarıçi	17,54	26	0,67		2-4
	11-15	11	2,18	0,75	Toplam	24,30	29			3-4
	16 ve üzeri	4	3,50	1,29						

\* p&lt;.05

Tablo 7’de görüldüğü gibi, 2.maddede belirtilen “Öğrenciler, “Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir” kazanımını edinmiştir.” ; 4.maddede belirtilen “Öğrenciler, “ Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar” kazanımını edinmiştir.” ; 8.maddede belirtilen “Ünite süresince öğrencilerin görsel kanıt kullanma becerileri geliştirilmiştir.” ; 9.maddede belirtilen “Ünite süresince, “kültür, kültürel öge, yerleşme ve nüfus” kavramları kavram haritaları oluşturularak öğretilmiştir.” ; 11.maddede belirtilen “Değerlendirme aşamasında öğrencilere ilişkin öz-değerlendirme formu kullanılmıştır.” ; 16.maddede belirtilen “Etkinlikler esnasında belirlenen kazanım eksikliklerini giderici çalışmalara yer verilmiştir.” ; 17.maddede belirtilen “Değerlendirme sürecinde öğrenci ürün dosyaları kullanılmıştır.” ; 20.maddede belirtilen “Konular ile ilgili olarak öğrenci çalışma formu hazırlanmıştır.” ; 29.maddede belirtilen “Ünite süresince öğrenciye doğrudan verilecek beceriler ile ilgili alıştırmalar yapılmıştır.” şeklinde sıralanan kazanım ve etkinliklerle ilgili görüşler açısından, mesleki kıdemi 16 yıl ve üzeri olan öğretmenler ile, kıdemleri 1-5, 6-10, 11-15 olan öğretmenler arasında kıdemi 16 yıl ve üzeri olanların lehine bir farklılık bulunmuştur. Görüşlerden elde edilen ortalamaların yüksek olması, ilgili maddelerde belirtilen ve yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği kazanım ve etkinliklere daha az yer verildiğini gösterdiğinden ve ayrıca yukarıda sıralanan maddelere ilişkin görüşlerden elde edilen ortalamaların kıdem artışına paralel olarak yükseldiği

dikkate alındığında, bu bulgu, 16 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin, kıdemi daha az olanlara göre ilgili üniteye yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere fazla yer veremedikleri biçiminde yorumlanabilir.

### Sonuç ve Öneriler

#### Sonuçlar:

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında,

1. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi “Adım Adım Türkiye” Ünitesinde yapılandırmacı yaklaşımın gereği olan gezileri, bilgisayar destekli öğretimi, proje çalışmalarını uygulamaya geçiremedikleri,

2. Görev yaptıkları okulların sosyo-ekonomik düzeyi bakımından, öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılığın olmadığı,

3. En son aldıkları öğrenim derecelerine (mezuniyetlerine) göre öğretmenlerin görüşleri arasında genellikle bir farklılığın olmadığı; ancak birkaç maddede lisans mezunu öğretmenlerin lisans-üstü mezunu öğretmenlere göre yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere daha fazla yer verdikleri,

4. Öğretmenlerden mesleki kıdemi fazla (16 yıl ve üzeri) olanların, kıdemi daha az (15 ve aşağısı) olanlara göre, Sosyal Bilgiler dersi “Adım Adım Türkiye” ünitesinde yapılandırmacı yaklaşımın gerektirdiği etkinliklere yeterince yer veremedikleri, ortaya çıkmıştır.

#### Öneriler:

Araştırmadan elde edilen sonuçlara paralel olarak aşağıdaki öneriler getirilebilir:

1. Yapılandırmacı yaklaşımın gereğine uygun etkinliklerin yapılabilmesi için, okullar yeterli araç- gereç ile donatılmalıdır.

2. Özellikle bilişim teknolojileri bakımından okulların tam donanıma sahip olması için çalışmalar hızlandırılmalıdır.

3. Öğretmenlerin internet ve bilgisayar derslerde etkin olarak kullanabilme becerilerinin artırılması yolunda gereken çalışmalar yapılmalıdır.

4. Meslekte kıdemi fazla olan öğretmenler başta olmak üzere, tüm öğretmenlere verilecek yapılandırmacı yaklaşım ile ilgili hizmet içi seminerler daha sistematik bir biçimde düzenlenmelidir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. ( 1999) **Türk Eğitim Tarihi ( Başlangıçtan 1999’a)**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Açıkgöz, K. (2003). **Aktif Öğrenme** İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları
- Barth, J. L. ve Demirtaş, A. (1997). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara: YÖK, Dünya Bankası Millî Eğitim Geliştirme Projesi.
- Binbaşlı, C. (1995). **Türkiye’de Eğitim Bilimleri Tarihi**, Araştırma-İnceleme Dizisi Ankara: MEB Basımevi.
- Büyükkaragöz, S. (1997 ). **Program Geliştirme “Kaynak Metinler”**, Geliştirilmiş 2. Baskı, Konya: Kuzucular Ofset.

- Cicioğlu, H. (1985). **Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Orta Öğretim**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları. No:140
- Demirel, Ö. (1999). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelenk S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. ( 2000) **İlköğretim Programları ve Gelişmeler Program Geliştirme İlke Ve Teknikleri Açısından Değerlendirilmesi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dewey, J. (1996) **Demokrasi ve Eğitim**. çev. M. Salih OTARAN, İstanbul: Başarı Yay.
- Doğanay, A. (2003). “Öğretimde Kavram ve Genellemelerin Geliştirilmesi”, **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**, (Ed: C. Öztürk-D. Dilek), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğanay, H. (2003) **Coğrafyaya Giriş**. Erzurum: Aktif Yayıncılık.
- Erden, M. (tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi** Ankara: Alkım Yayınları.
- Gülcan, M., Türkeli, Y. vd. (2003), **Türkiye’de İlköğretim (Dünü,Bugünü, Yarını)**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Gülmez, M. (1996). **İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Güngördü, E. ( 2003 ). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara MEB (2005). **İlköğretim Programı Tanıtım Elkitabı**, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi
- Öztürk, C. ve Dilek, D. (2002). **Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi**. Ankara:PegemA Yayıncılık.
- Safran, M. ve Ata, B. (1998). “Okul Dışı Tarih Öğretimi” **G.Ü.Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C:18, S: 1, ss.87-94.
- Senemoglu, N. (1997). **Gelişim Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Spot Matbaacılık.
- Şahin, C. (2003). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Sosyal Bilgiler**.(ed.) Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- TED (1995) **İlköğretim Okullarında Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları**, Ankara:TED Yayınları
- Ünlü, İ., Kaşkaya, A. vd. (2009). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yapılandırıcılığa Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi ve Değerlendirilmesi”. **8. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu**. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 21-23 Mayıs 2009.

## Görme ve Koklama Duyularının Bilişsel Öğrenme Sürecindeki Rollerinin Karşılaştırılması

Burhan AKPINAR<sup>a</sup> Zehra Nur ERSÖZLÜ<sup>b</sup>

### Özet

Bu makelede, görme ve koklama duyularının öğrenme sürecindeki rolleri tarihi süreç içerisinde ele alınarak tartışılmıştır. Tarama modelindeki çalışmada, görme ve koklama duyularının bilişsel öğrenme sürecindeki rolleri karşılaştırmalı olarak ele alınmıştır. Çalışmada, görsel kültürün öğrenme sürecinde görmeyi ön plana çıkararak koku duyusunun bu süreçteki rolünü perdelediği belirlenmiştir. Ancak araştırmalar, koklamanın öğrenmede önemli bir role sahip olabileceğini göstermiştir. Nitekim yapılan karşılaştırmada uzaysal algı ve dikkat sürecinde görmenin; hafıza sürecinde ise koku duyusunun daha baskın olduğu belirlenmiştir. Ayrıca görsel algının elektromanyetik kodlu, oranlı, objektif ve nicel olduğu; kokusal algının ise, kimyasal kodlu, bütüncül, subjektif ve nitel olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, görsel hafızanın anlamsal, kokusal hafızanın ise olaysal olduğu belirlenmiştir. Çalışmada, koku duyusunun görmeye rakip değil, aksine görsel algı kalitesini artırmada bütünleştirici olabileceği değerlendirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Görme ve koklama duyuları, Bilişsel öğrenmede koku duyusu, Kokusal öğrenme

### A Comparison and Contrast of The Roles of The Visual and Olfactory Senses in Cognitive Learning Process

#### Abstract

In this manuscript, the roles of the visual and olfactory senses in learning process are taken in historical process. In the study, which is in the form of a suveillance model, the roles of the visual and olfactory senses in cognitive learning process are taken into consideration in a comparative point of view. In the study, it is seen that, the visual culture gives the first place to visuality and turns the role the olfactory sense in learning process into being less important. However the researches point out that olfaction may have an important role in learning. Thus in the reseaches, it is proved that in the processes of spatial perception and attention, seeing, and in the process of memory, olfaction is more dominant. The results also showed that, the visual perception is electromagnetically coded, proportional, objective and quantitative, and the olfactory perception is chemically coded, holistic and qalitative. It is also determined that, the visual memory is semantic and the olfactory memory is incidental. In the study it is evaluated that, the sense of smell is not a rival to the visual sense, but more likely to be integral in increasing the quality of visual perception.

**Keywords:** The visual sense and the sense of smell, The olfactory sense in cognitive learning, Olfactory learning.

<sup>a</sup> Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, bakpinar@firat.edu.tr

<sup>b</sup> Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, nurersoğlu@hotmail.com

## Giriş

Öğrenme ile duyu organları arasındaki ilişki, psikoloji ve eğitim bilimlerinde her zaman dikkati çeken önemli konuların başında yer almış ve bu konuda pek çok araştırma yapılmıştır. Ancak, söz konusu araştırmalar, içinde buldukları zaman ve kültürün de etkisiyle büyük oranda görme ve işitme duyularının gölgesinde kalarak, diğer duyuların öğrenme sürecindeki rollerini adeta yok saymıştır. Bu bakış açısı, öğrenme olgusunun bütün yönleriyle anlaşılmasını geciktiren önemli bir nedendir.

Öğrenme sürecini ağırlıklı olarak görme ve işitme duyularına dayandırma anlayışı, büyük oranda Batı kültürünün eseridir. Bu anlayışın Batı kültüründe yerleşmesinde ise, bu kültürün temel taşlarını teşkil eden bilim adamlarının bu konudaki fikir ve düşünceleri önemli rol oynamıştır. Bunların önde gelenlerinden başta Aristo, Darwin, Freud, Arnheim, Condillac ve Kant gibi düşünürler, yaşamda görme ve işitme duyularını entelektüel “üst” duyu; diğer duyuları ise hayvani “alt” duyular olarak kabul etmişlerdir. Bunlardan Darwin ve Freud, daha da ileri giderek “görme” yi uygarlığın duyusu olarak ön plana çıkarmışlardır. Bu görüşler, özellikle 19 ve 20. yüzyıllarda Batıda hızla yaygınlaşan fotoğraf, sinema, teleskop ve televizyon gibi görsel teknolojiler tarafından da desteklenerek kökleşmiş ve kültür halini almıştır (Classen, 1997’den akt: Howes, 2002).

“Görselliğin yükselişi” olarak tanımlanan bu dönemde, koku duyusu, kültür perdesi ardına itilmiş ve adeta modern düşünce alanından silinmiştir. Howes (2002), bu durumu, “Gerçeği anlamlandırmada görmenin diğer duyuların rollerini gasbetmesi” olarak ifade etmektedir.

Öğrenmeyi sadece görme ve işitme duyuları ile sınırlandırma yanlışlığının önemli bir diğer nedeni de, davranışçı yaklaşımın öğrenme sürecinde ortamları ön plana çıkaran anlayışının 20. yüzyılın üçde ikilik kısmına egemen olmasıdır. Bu süreçte geçerli olan “ortamlar öğretir” yaklaşımına dayalı olarak, görsel-işitsel eğitim materyalleri üreten büyük işletmelerin öğrenmede görsel-işitsel duylara ağırlık veren çalışmaları desteklemeleri diğer duyuların bu süreçte adeta ölü sanılması sonucunu doğurmuştur.

Koku duyusunun, algı ve öğrenme sürecinde görmezden gelinmesinin bir diğer nedeni de, öğrenme sürecinde görme duyusu ile karşılaştırıldığında, koku duyusu araştırmalarının çok sınırlı olmasıdır. Koku duyusu üzerindeki araştırmaların az olması, kültürel ön yargılar kadar, koku duyusunun sahip olduğu özellikli yapısıyla da ilgilidir. Koku duyusunun genetik, kişilik ve kültürel özelliklere fazla bağımlı olan öznel yapısı ile kokusal iletişim sınırlarının belirsizliği ve genişliği, bu konudaki araştırmaları sınırlayan önemli zorluklardır (Finnegan, 2002; Köster, 2002; Hudson and Distel, 2002; Bodnar ve diğerleri, 2004).

Günümüzde duyu organlarının öğrenme sürecindeki etkisi; görme %83, işitme %11, koklama %3.5, dokunma %1.5 ve tat alma %1 şeklinde belirtilmektedir (Cobun, akt: Ergin, 1998:66). Görme ve işitmenin algı ve öğrenme sürecinde çok önemli olduğuna şüphe yoktur, ancak gerçekten koku duyusunun öğrenme sürecindeki ağırlığı %3,5'ler düzeyinde midir? Veya koku duyusu öğrenme sürecinde etkisiz midir? Yoksa özellikle Aydınlanma döneminden sonra kültürel olarak etkisizleştirilmiş midir? Classen'e (1993) göre, ikincisi görüş doğrudur. Çünkü eskiden kalma "Nose-Wise", "Sagacious", "Sage" ve "Sapient" gibi zekâyla ilgili bilgelik kelimelerinin Latince'de koku ve tat alma duyularıyla ilişkili olması, bunu doğrulamaktadır (Howes, 2002), Bu örnekler, Aydınlanma döneminde görselliğin algı ve öğrenme sürecinde diğer duyu gölgelemeden önce, zekâ ve yetenek kavramlarının, sadece görme ve işitmeye değil; bütün duyuyla ilişkilendirildiğini göstermektedir.

Sprinkle (2002), medya ve toplumun, reklâmlar yoluyla kokunun estetik rolünü ön plana çıkarıp, kültürel olarak kokunun öğrenme sürecinde rolünü sınırladığını belirtmektedir. Finnegan (2002) ise, günlük kültürde kokunun hafife alınmasını, ideolojik ve tarihsel içerikli bir yaklaşım olarak ifade etmiştir. Finnegan'a göre, modern Batı toplumu kokuları kişisel deodorantlar, hava temizleyiciler ve kozmetik/farmakolojik karışımlar yoluyla bozmuştur. Konuya antropolojik olarak yaklaşan Holden (2004), Paabo'nun yaptığı çalışmalardan hareketle, görmeye önem verdikçe, koku genlerinin değişime uğrayarak kendisini görselliğe uyarladığını belirtmektedir. Eğer bunlar doğru ise, görselliğin kokusal algıda fonksiyonel arızalara yol açtığı ve görselliğin sadece kültürel açıdan değil, biyolojik olarak da koku duyusunun rollerini gasbetmiş olduğu söylenebilir. Doğduğumuz zaman koku duyusunun çok güçlü olduğu ve bebeklerin annelerini kokularından tanıyabildiği, ancak bu özelliğin pekiştirilmemesi ve görselliğin etkisiyle zamanla zayıflaması (Holley, 2002), bu tezi doğrulamaktadır.

Nitekim özellikle son yıllarda yapılan deneysel çalışmalar, koku duyusunun öğrenme sürecinde kendisine biçilen %3,5'lük paydan öte bir ağırlığa sahip olabileceğini göstermiştir. Bu konudaki araştırmalar, koku duyusunun öğrenme sürecinde başta dikkat, algı, hafıza ve duygu-durum üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Ayrıca, koku duyusu bağlamında öğrenme ortamında kullanılan kokusal uyarıcıların, bilişsel performans, yaratıcılık, matematiksel başarı ve yazma becerisi üzerinde olumlu etkilerinin olduğunu belirtilmektedir (Tildesley ve diğerleri, 2005; Ceccarelli ve diğerleri, 2003; Moss ve diğerleri, 2002; Sprinkle, 1999). Hudson ve Distel (2002), kokusal uyarıcıları, bilişsel yapılandırıcılar olarak niteleyerek, davranışsal, fizyolojik ve psikolojik fonksiyonları güden rollerine dikkat çekmişlerdir.

Bütün bunlar, öğrenme sürecinde görme duyusunun sınırları olduğunu ve öğrenme olgusunu bütün yönleriyle anlayabilmek için, bu süreçte diğer duylara da söz hakkı verilmesi gerektiğini göstermektedir.

### **Bilişsel Öğrenme Sürecinde Görme ve Koku Duyularının Karşılaştırılması**

Bilişsel yaklaşımda bilişsel süreç, algı, dikkat etme, yorumlama, anlama ve hatırlama gibi zihinde gerçekleşen içsel süreçleri ifade eder (Bacanlı, 2003:182). Koklama ve görme duyularının bu süreçlerde çeşitli özellikler açısından karşılaştırılması Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Görme ve Koku Alma Duyularının Çeşitli Özellikler Açısından Karşılaştırılması**

<b>Özellikler</b>	<b>Görme duyusu</b>	<b>Koku alma duyusu</b>
Algı tipi	Oranlı	Bütüncül
Algı şekli	Yapısal	Nominal (görece)
Uzaysal algı (yoğunluk, yön, derinlik)	Yüksek	Düşük
Algıda kişisel farklılık	Az	Çok
Uyarıcıları anlamlandırma	Objektif anlam oluşturmaya eğilimli	Subjektif ve duygusal anlam oluşturmaya eğilimli
Uyarıcıları yorumlama	Nicel	Nitel
Dikkatle ilişkisi	Dikkatin merkezindedir	Dikkatin merkezinde değildir
Sesli ve Engelli ortamda iletişim	Az etkili	Daha çok etkili
Duyumsama şekli	Elektromanyetik	Kimyasal
Öğrenme	Dışadönük	İçedönük
Hafıza	Anlamsal (semantik)	Olaysal
Unutma	Kolay	Daha zor
Duyusal tanımı	Açık duyu	Saklı duyu
Kültüre Bağımlılık	Az	Çok

**Kaynak:** Köster (2002) ve Finnedan (2002)’dan yararlanılarak tasarlanmıştır.

### **Algı Sürecinde Görme ve Koklama Duyuları**

Bilişsel öğrenmenin temel süreçlerinden olan algı, duysal veri/bilginin anlamlandırılması ve yorumlanması süreci olarak tanımlanmaktadır (Covey, 2005:231; Senemoğlu, 2004: 292). Algı sürecinde görme ve koklama duyularının karşılaştırılmasına yönelik veriler Tablo 1’de gösterilmiştir. Buna göre, algı sürecinde görme duyusu, çevredeki varlıkların uzaklık, derinlik ve şekil algısı ile bu varlıkların büyüklük, boyut, yönleri hakkında bilgi vererek evreni anlama ve yorumlamada etkilidir. Görme duyusunun oranlı ve yapısal algı özelliği bütün bireylerde aynıdır. Görsel algıda doğuştan gelen boyut, büyüklük, uzaklık algıları türe özgüdür. Buna inter-subjektiflik denilmektedir. Bu özellik hayatta kalmak için kritik öneme sahiptir. Diğer insanların sizinle

aynı uzaklık ve büyüklük algısına sahip olmadığı bir trafikte olduğunuzu düşünün. Herhalde hiç kimse karşıdan karşıya geçmeğe cesaret edemezdi. Bu özellikleriyle görme duyusu, algı sürecinde dikkat, tarama ve uzaysal oryantasyon sağlamada ön plana çıkmaktadır.

Koku alma duyusu ise, görmeden farklı olarak çevredeki varlıkların niteliği hakkında görece bilgi vererek ağırlıklı olarak duyu durum üzerinde etkidir. Görme duyusu, bireye uzaysal uyumda yardımcı olurken, koklama, bireyin bir mekânda durma süresi üzerinde etkilidir. Koku duyusunun bu nitel özelliği, tarama ve anlamlılık ile uzaysal oryantasyon sağlamada görmeye kritik destek sağlar (Degel ve Köster, 1999'den akt. Köster, 2002; Holley, 2002). Örneğin birey, şekil ve buyutları bakımından uygun bulunduğu ancak, görsel olarak fark edilemeyen zehirli bir mekanda beklemede sakınca görmeyebilir. İşte koku duyusu burada devreye girerek, bireye zehirli veya zararlı bir uyarı sinyali vererek bireyin oradan uzaklaşmasını sağlayarak görsel algıyı desteklemiş olur. Koku duyusu bu işlemi, kokusal uyarıcıları tehlikeli kokuları itici bulan duygular ile ilişkilendirip kolmleks repertuarlar oluşturarak yapar. Koku duyusunun, kokusal uyarıcıları tanıdık ve yabancı olarak fark edebilme özelliği, yaşam için kritik bir öneme sahiptir. Nitekim, kokuların büyük çoğunluğu kültürel olarak öğrenildiği halde, “yaşam için tehlikeli kokuları itici bulma” özelliğinin beyine doğuştan kodlandığı belirtilmektedir (Broughan, 2005).

Bütün bunlar, yaşam kalitesi için görsel ve kokusal duyuların tek başına yeterli olmadığını, bunun için gerekli olan bütüncül algının gerçekleşmesinin bu sürece bütün duyuların katılımı ile olanaklı olduğunu göstermektedir. Biz farkında olmasak da yaşam kalitemizin büyük oranda duyuların birlikteliğine bağlı olduğu açıktır. Koku alma duyusunun görme ve diğer duyuların niteliği üzerindeki etkileri için, koku duyusunu kaybeden insanların durumu çarpıcı bir örnek sunmaktadır. Koku duyusunu kaybeden insanların dikkat ve konsantrasyon yeteneğini yitirdiği, yön algısının zayıfladığı ve tat alma özelliklerinin kaybolduğu rapor edilmiştir. Bu insanların işlerini kaybettikleri, yaşamı mutsuz ve puslu buldukları ve bunlardan bazılarının depresyona kadar gittiği belirtilmektedir (Van Toller, 2000'den akt. Köster, 2002). Dolayısıyla, Guterma'nın (2001) dediği gibi, “eğer beş duyuya sahip olduğunuzu düşünüyorsanız, bir daha düşünün”. Nörolojik bulgular, beyin sadece bir duyuyu hizmet ettiği düşünülen kısmının, başka duyu harekete geçtiğinde de harekete geçtiğini göstermiştir. İnsanlar, duyularının bağımsız olduğunu düşünse de, beyin, bütün duyuları birbirine adeta yapıştırılmaktadır. Bu bilgiler, öğrencileri sadece görsel veya görsel-işitsel uyarıcılara mahkûm ederek yaşama hazırlamaya çalışan eğitim sisteminin boşa kürek çektiğini veya öğrencilere doğalarına aykırı olarak ne kadar zor bir görev yüklediğini göstermez mi?

Bilişsel öğrenme sürecinde koklama ve görme duyuları arasındaki bir fark da, duyumsama şekline yöneliktir. Görmede, nesnelere hakkındaki bilgiler



göze elektromanyetik olarak ulaşır ve bu nesnenin yapısal özellikleri, beyinde saklanan kurallarla zihinsel olarak yeniden oluşturulur. Koku almada ise, bir nesnenin özellikleri hakkındaki bütün bilgiler, alıcılarla kimyasal yolla doğrudan ilişkiye geçen moleküllerde saklıdır (Dorita, 2002). Koku duyusu, varlıkları anlamlandırma ve yorumlamada onlarla kimyasal olarak doğrudan ilişkiye geçtiğinden “yakın duyu” olarak adlandırılmaktadır. Görsel imgelerin kokusal imgelere oranla çok daha genel olmasından dolayı da görme duyusu “uzak duyu” olarak isimlendirilir. Koku duyusu bir uyarıcı gelene kadar pasif kalmaya eğilimli olup, bu kokunun kaynağını bulmak için göze başvurur (Degel ve Köster, 1998’den akt: Köster, 2002). Dolayısıyla, kokusal algı niteliği bir bakıma görsel algının desteğine bağlıdır denilebilir.

Görme ve koklama duyularının bireye bağlı özellikler bakımından da ayrılırlar. Görme duyusunda kişiler arası farklılık, daha çok yoruma bağlı iken; koklamada kişiler arası farklılık algılamanın kendisinde de mevcuttur. Bunun sebebi, her kişinin o kokuyla bağdaştırdığı duygusal deneyimlerdir. Görme duyusu daha evrensel olup, düşünce ve kararlarla ilgili iken, koku duyusu ise, daha subjektif olup, his ve duygularla ilgilidir. Görme duyusu bir anlamda sanat aracı iken, koku alma zevklerle ilgilidir. Biz kokusal algı farklılıklarına daha çok duygusal anlamlar yükleriz. Koku duyusunun bireyden bireye değişen bu algı farklılığının bize zarar vermemesinin nedeni, bizim kokusal bilgileri oryantasyon ve hareketlerde kullanmamamız veya bu durumda göze başvurmamızdır (Köster, 2002, Holley, 1999). Koku duyusunun duygularla doğrudan ilişkili özelliği yaşamdaki başarı için büyük önem arz eder. Çünkü yaşamdaki mutluluk ve başarıda akademik zekadan daha çok, duyuş tarafımızla ilgili olan duygusal zeka baskındır (Goleman, 1996).

Düşünme açısından koku ve görme duyuları arasındaki farklılık konusunda, Arheim, algılamadaki anlamlandırma ve yorumlamayı görsellikle eşleştirmiştir. Ancak bu teori artık anlamlı gözükmemektedir. Parfümcü-filozof Edmond Roudnitska’nın eserlerinde bu görüşler çürütmüştür. Yapılan çalışmalar bir şeyi koklamanın düşünmeye çok benzediği belirlenmiştir. Kokusal algılama anında zihnin çalıştığı, beynin kokuyu bir yerden başka bir yere gönderip, eski hatıralar ve fark etme gibi çeşitli merkezlerle ilişkilendirdiği ifade edilmektedir (Thomas, 1983’den akt: Howes, 2002). Bu noktadan hareketle bazı bilim adamları “kokusal düşünce” ve “koku dili” kavramlarını gündeme getirmişleridir. Eldeki veriler yeterli olmasa da, koku duyusunun evreni anlama ve yorumlamada önemli bir kavramsal çerçeve oluşturabileceği belirtilmektedir (Howes, 2002; Sprinkle, 1999).

### **Dikkat Sürecinde Görme ve Koklama Duyuları**

Bilişsel öğrenme sürecinin önemli bir ögesi olan dikkat, bilincin belli bir noktada toplanması, uyarıcılara tepkiye yönelme ve zihinsel bir faaliyetin odaklaşması olarak tanımlanmakta ve zemin-şekil ilişkisiyle açıklanmaktadır. Dikkatin yapısı ise, genel uyarılmıslık hali, seçicilik ve yoğunlaşma olmak üzere üç çerçevede incelenmektedir (Bacanlı, 2003:153; Senemoğlu, 2004:387).

Bilişsel öğrenmede dikkat sürecine yönelik olarak görme ve koklama duyularının karşılaştırılmasına ilişkin bilgiler Tablo1’de verilmiştir. Buna göre, görme duyusunun dikkat sürecinde koklamadan daha etkili olduğu görülmektedir. Ancak, dikkati dağıtan sesli ve engelli ortamlarda, kokusal uyarıcılar görsel uyarıcılardan daha etkilidir (Finnegan, 2002). Kokusal uyarıcıların bu özelliği öğretmenlere kalabalık sınıflarda dikkat çekmede önemli destek sağlayabilir. Çünkü geleneksel işitsel (sesli ikaz/uyarma) ve görsel (tablo/resim) uyarılarıcılar çeşitli durum ve zamanlarda etkisiz kalabilmektedir. Nitekim öğretmenlerin zaman ve enerjilerinin büyük kısmını sınıfta dikkat çekmeye harcadıkları halde geleneksel uyarıcıların fazla da işe yaramadığı görülmektedir. Bu durumun önemli bir nedeni de günümüzdeki video, film ve cd çalar gibi görsel-işitsel araçların yaygın kullanımındır (Sprinkle, 1999). Bu araçlarla görme-işitime duyuları eğlence için aşırı uyarılmış öğrencilerin sınıfta ders için dikkatlerini çekmek gittikçe zorlaşmaktadır. Dolayısıyla, dikkat çekmede zaman zaman uyarıcı tipini değiştirerek veya çoklu uyarıcılar kullanılmalıdır. Moore (1992) bunu “duyu kanallarını değiştirme” olarak ifade etmektedir. Dikkat çekme stratejisi olarak koku duyusuna yönelik kokusal uyarıcı kullanırken rahatça algılanan ve tanımlanabilen kokulara nazaran, fark edilmeyen ve tanımlanamayan kokuların etkisinin daha güçlü olduğuna dikkat edilmelidir (Stephenson, 2002; Campbell, 1989; Gregory, 1987; Lazanov 1978b akt: Caine and Caine, 2002).

Koku duyusunu bilişsel öğrenmede ön plan çıkaran bir özelliği de, duygularla olan doğrudan ilişkisidir. Kokusal uyarıcıların duyguları harekete geçirmesiyle, bilişsel öğrenmede çok önemli olan önceki yaşantılar yeni öğrenmeleri anlamlandırmak üzere transfer edilebilir (Bacanlı, 2003). Kokusal uyarıcıların duyguları gütmesiyle daha etkili görsel duyumsama yapılabilir. Bu konuda yapılan araştırmalar, koku duyusu ile duyumsanan kokusal uyarıcıların dikkat ve konsantrasyon üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Kokusal uyarıcıların beyin üzerindeki etkisi şöyle açıklanabilir: Limbik sisteme ulaşan koku molekülleri, endorfin ve adrenalin gibi nöro-kimyasal maddelerin salgılanmasını sağlayarak, nörotransmitterleri harekete geçirip daha fazla sinaptik bağların oluşmasına yardım eder. Böylece beyinde daha fazla nöral ağ kurularak öğrenme etkinliği artmış olur (Wolfe, 2001; Özden, 2002; Welzl and Stork, 2003; Lamprecht and LeDoux, 2004). Dikkat düzeyini ile ilgili olarak, Japonların, iş yerindeki verimliliği artırmak için koku kullandıkları ve bir

deneyde havaya lavanta kokusu verildiğinde işçi hatalarının %21, yasemin verildiğinde %33, limon kokusu verildiğinde de %54 düştüğü saptanmıştır. Rus Bilimler Akademisi Üyesi Psikologlarının yaptığı benzer bir çalışmayla da, ortama verilen limon, yasemin veya okalıptus kokularının bilgisayar operatörlerinin üretkenliğini artırdığı ve uyuşukluğu gidermede etkili olduğu görülmüştür. Aynı çalışmada, odaya yasemin kokusu verildiğinde klavye hatalarının %30; limon verildiğinde %50 oranında düştüğü belirlenmiştir (Koku Terapisti, 2004; Keville ve Gren, 1995'den akt: Robins, 1999). Bu konuda Akpınar'ın (a2004) ilköğretim öğrencileri üzerinde yürüttüğü deneysel bir araştırma, sınıf ortamına verilen limon aromasının, öğrencilerin dikkat düzeyini yükselttiği belirlenmiştir. Benzer bir araştırmayı deney fareleri üzerinde yürüten Akpınar (2005a), kokusal uyarıcıların farelerin dikkat düzeyini artırmada da etkili olduğunu belirlemiştir.

### **Hafıza Sürecinde Görme ve Koklama Duyuları**

Bilişsel öğrenmede önemli bir diğer süreç de, öğrenilenlerin kalıcılığıdır. Buna yönelik olarak, koku duyusu ile görme duyusunun hafıza bağlamında karşılaştırılmasına yönelik bilgiler Tablo1'de verilmiştir. Buna göre, görsel ve kokusal uyarıcıların hafızaya yansımada birtakım farklılıklar vardır. Kokusal hafıza olaysal (episodik) iken, görsel hafıza anlamsaldır (semantik). Görsel hafızada sözel bilgilerden anlamsal bağ kurularak anlam çıkarılırken, kokuda sebep-sonuç ilişkisi olmadan anlam çıkarılmaktadır. Bilişsel öğrenmede algı, anlamlandırma, yorumlama ve dikkat süreçlerinde görme duyusu daha baskın görünürken, yaşantıların kaydedilmesinde koku duyusu, görme duyusuna göre daha etkilidir. Hafızadaki kokusal yaşantılarda görsel yaşantılara kıyasla unutma daha geç gerçekleşir. Kokusal mesajlar görsel ve işitme göre daha zor unutulur. Özellikle sesli ve engelli ortamlarda kokusal mesaj, görsele göre daha etkilidir. Koku duyusunun bu etkisi, büyük oranda kokusal hatıraların görsel hatıralara göre, duygularla daha sıkı ilişki içinde olmasından kaynaklanmaktadır. Nitekim ister negatif, isterse pozitif olsun, tüm hafızasal deneyimler duygularla birlikte dosyalanmaktadır. Hafıza, duygularla çok yakın bağlantılıdır. Hatırlanan öğrenmeler daima duygu bileşenlidir. Koklamanın, kokusal uyarıcı ve mesajları duygularla ilişkilendirerek daha etkili kaydetme özelliği dolayısıyla koku duyusu "bütünleştirici duyuyu" olarak adlandırılır (Broughan, 2005; Erlauer, 2003; Herz, 1997; Finnegan, 2002).

Görme duyusuna bağlı anlamsal hafıza, bize dünyamızı anlamada yardımcı olurken, kokusal hafızanın olaysal doğası ve uzun ömürlü olması, bizi dünyada evimizde hissettirir. İnsanlarda koku duyusunun ve kokusal hafızanın önemini anlamamanın en iyi yolu yakın zamanda koku duyusu kaybetmiş kişilerin durumudur. Bu insanların en canlı hatıralarını anımsamada dahi problem çektikleri görülmüştür (Herz, 1997; Van Toller, 2000'den akt: Köster, 2002).

Öğretmenler, koku duyusunun hafıza üzerindeki etkisinden pozitif duyguları besleyerek verimlilik için yararlanabilirler. Duyusal olarak paketlenmiş kokusal uyarıcılar, akademik kavramların hatırlanması için önemli fırsatlar sunar. Nitekim çeşitli aromaların hafıza fonksiyonların iyileştirilmesinde kullanıldığını ve kokuların algılama ve hatıraları uyandırmada önemli bir role sahip olduğu bilinmektedir (Howes and Houghton, 2003; Engen 1991'den akt: Hudson ve Distel, 2002). Moss ve diğerleri (2002) ve Herz (1997) de, kokusal imge ve deneyimlerin, uyarılma ve hafızayı desteklemede etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen, kokusal uyarıcı olarak, öğrencilerin özelliklerine uygun uyarıcı ve rahatlatıcı aromalar kullanarak, sınıfı öğrencilerin bulunmaktan hoşlanacağı, stresten uzak ve neşeli bir öğrenme ortamına dönüştürebilir (Akpınar, 2005b:29). Böyle bir ortamın öğrencilerin bilişsel performans ve yaratıcılıklarını desteklemede de etkili olduğu bilinmektedir. Çünkü yaratıcılık ve etkili öğrenmeler ile neşeli ve rahat ortam arasında yakın ilişki bulunmaktadır

### Sonuç

Tarihi süreç içerisinde kültürel ön yargılar, görsel-işitsel teknolojiler ve davranışçı eğitim yaklaşımının da etkisiyle, öğrenme konusuna ağırlıklı olarak görsel-işitsel olarak yaklaşmış ve bu süreçte diğer duyar adeta unutulmuştur. Bu yaklaşım, öğrenmenin büyük yönleriyle anlaşılmasını geciktirmiştir. Öğrenme sürecinde görmezden gelinen duyarlardan en dezavantajlı olanı, görmeye kurban edilmiş olan koku duyusudur (Holden, 2004). Çünkü diğer duyarların özellikle de görme ve işitme duyarlarının öğrenme sürecindeki rol ve etkisine yönelik azımsanmayacak araştırma yapıldığı halde, koku duyusu hakkında yapılan araştırmalar çok sınırlı kalmıştır. Bunun nedenleri arasında, koku duyusunu öğrenmede önemsiz kabul eden Batı kaynaklı kültürel ön yargılar, görsel-işitsel teknolojilerin eğitime egemen olması ve koku duyusunun kişiye fazla bağımlı olan öznel yapısı sayılabilir. Koku duyusunun kültürel olarak önemsiz görülmesinin bir göstergesi de, günlük konuşma dili ve edebiyatta, görme ile ilgili pek çok kelime mevcut iken, kokuları tanımlamak için sadece birkaç soyut kelimenin var olmasıdır. Başka bir gösterge de, bireylere görsel-işitsel algı ve anlamlandırma konusunda eğitim verilirken, kokusal algı hakkında herhangi bir eğitim verilmemesidir (Degel and Köster, 1998, 1999; Degel, Piper and Köster, 2001den akt: Köster, 2002). Hatta yaşamın her safhasında görselliğin ön plana çıkarılmasının, kokusal algıda fonksiyonel arızalara yol açtığı ve biyolojik olarak da görme duyusunu öne çıkardığı iddia edilmektedir (Holden, 2004, Finnegan, 2002). Bunun anlamı, görselliğin sadece kültürel açıdan değil, biyolojik olarak da koku duyusunun rollerini gasbetmiş olduğudur.

Ancak, günümüzde Postmodern paradigma, Bilişsel, Nörofizyolojik ve Çoklu Zeka kuramlarının da etkisiyle, öğrenmenin zihinsel, fizyolojik,

psikolojik ve kültürel yönleri bulunan çok boyutlu ve karmaşık bir süreç olduğu ve bu süreçte bütün duyuların aktif rol oynadığı anlayışı yaygınlık kazanmaktadır. Bunun sonucunda, öğrenme olgusunu görme-işitme duyularının sınırları içerisine hapseden dar kapsamlı ve tek boyutlu anlayış sorgulanmakta ve bu süreçte diğer duyuların da önemli rolleri olabileceği düşünülmektedir.

Bu anlayış çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, öğrenmede kültürel önyargılara dayalı varsayımlardan sıyrılarak görme ve koklama duyuları bilişsel öğrenme sürecinde algı, dikkat ve hafıza süreçleri bakımından karşılaştırmıştır. Literatür taramaya dayalı çalışmada, algı sürecinde görme duyusunun çevredeki varlıkların uzaklık, derinlik ve şekil algısı ile bu varlıkların büyüklük, boyut, yönleri hakkında nicel bilgi vererek evreni anlamada etkili olduğu, koku duyusunun ise varlıkların niteliği hakkında görece bilgi vererek duygular üzerinde etkili olduğu anlaşılmıştır. Algı sürecinde kokusal duyumsamların görsel algıyı netleştirmede önemli nitel bilgiler sağladığı görülmüştür. Dikkat sürecinde ise, normal ortamda görme duyusu koklamadan daha etkili olduğu halde, sesli ve engelli ortamlarda koklama daha etkilidir. Koklama duyusunun bu özelliğinden, kalabalık sınıf ortamlarında görsel dikkat çekme stratejilerini desteklemede yararlanılabileceği değerlendirilmiştir. Hafıza sürecinde, hemen her durumda koklama duyusu görmeden daha etkilidir. Bu etki, büyük oranda koku duyusunun uyarıcılarla duyguları ilişkilendiren bütünleştirici özelliğinden kaynaklanmaktadır. Bunlar, koku duyusunun bilişsel öğrenme sürecinde görme duyusuna rakip değil, aksine destekleyici bir rolünün olabileceğini göstermektedir. Ayrıca çalışmada, bilişsel öğrenmenin, bütün duyuların adeta tek bir duyu gibi beraber çalışması yoluyla gerçekleştiği ve bu süreçte kokusal bilgilerin etkili bir koordinasyon ögesi olabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Bundan başka, beş duyumuzun adeta tek duyu gibi duyumsama yaparak birtakım algıları oluşturduğu ve beynin çarpaz modlu eşleme ile tüm duyulardan gelen bilgileri birleştirerek tek bir olgu gibi yorumladığı belirlenmiştir. Bu özellik, multisensory, tümleşik algılama (unitary perceptual) veya tümel duyumsama olarak kavramsallaştırılabilir. Çalışmada ortaya çıkan önemli bir sonuç da, duyuların birlikte işe koşulmasının, optimum gelişim, bilişsel performans ve yaratıcılık bakımından çok önemli olduğudur (Broughan, 2005; Üstündağ, 2002; Stephenson, 2002; Caine and Caine 2002; İnceoğlu, 2000). Bütün bunlar, eğitim sisteminin yıllarca öğrenme-öğretme etkinliklerini sadece görme ve işitme duyularına hitap edecek şekilde düzenleyerek diğer duyuları aç bırakmasının ne büyük bir israf ve kayıp olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar, eldeki mevcut bilgi birikimi göz önüne alındığında, bugün için utopik görülebilir. Ancak, öğrenme sürecinde duyu organlarının rolüne ilişkin olarak, kokusal öğrenme, kokusal düşünme ve koku bilgeliği (Howes, 2002; Köster, 2002) gibi kavramların tartışılmasına cesaret vermektedir.

### Kaynaklar

- Akpınar, B. (2005a). **Limon Esans Yağı Aromasının Kokusal Uyarıcı Olarak Ratların Öğrenme Davranışları Üzerindeki Etkisi.** Yayınlanmamış Araştırma.
- Akpınar, B. (2005b). Aromanın Öğrenme Sürecindeki Rol ve Etkileri: Kokusal Öğrenme. **Eğitim Araştırmaları Dergisi**, (20), 25-35.
- Bacanlı, H. (2003). Gelişim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 6. Baskı.
- Bodnar, A., Corbett, R., and Nekrasovski, D. (2004). **Aroma: Ambient Awareness through olfaction in a messaging application** <http://www.ece.ubc.ca/elec596/previous/hit>.
- Broughan, C. (2002). Odours, emotions, and cognition – how odours may affect cognitive performance. **The International Journal of Aromatherapy**, Elsevier Science, 12, (2), 92-98.
- Caine, R.N., & Caine, G. (2002). **Beşin Temelli Öğrenme.** Çeviren : G. Ülgen. Ankara, Nobel yayınları.
- Ceccarelli, I., Lariviere, W. R., Fiorenzani, P., Sacerdote, P., and Aloisi, A. M (2003). Effects of long-term exposure of lemon essential oil odor on behavioral, hormonal and neuronal parameters in male and female rats. **Brain Research**, (1001), 78-86.
- Covey, S. R. (2005). **8'inci Akışkanlık, Bütünlüğe Doğru** (Çev: Sezer Soner ve Çağlayan Erendağ) İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dorita, S.B. (2002). **Music Therapy Sensory Integration and Authority**, Philadelphia, PA, USA: Jessica Kingsley Publishers. <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- Ergin, A. (1998). **Öğretim Teknolojisi İletişim.** Ankara: Anı Yayıncılık, 2. Baskı.
- Erlauer, L. (2003). **Brain-Compatible Classroom.** Alexandria, VA, USA. <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- Finnegan, R. (2002) **Communicating: The Multiple Modes of Human Interconnection.** Florence, KY, USA: Routledge. <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- Goleman, D. (1996). **Duygusal Zeka Neden IQ'dan Daha Önemlidir?** İstanbul: Varlık Yayınları.
- Guterman, U. (2001). Do You Smell What I Hear? Neuroscientists Discover Crosstalk Among the Senses. **The Chronicle of Higher Education**. Washington: 48, (16), 1-17.
- Herz, R.S. (1997) . Memory guide. The effects of cue distinctiveness on odor-based context dependent memory. **Memory and Cognition**, (25), 375-380. <http://www.memory-key.com/ResearchReports/herz97.htm>.
- Holden, C. (2004). An Eye for Nose. **Science**, Washington: 303, 621.
- Holley, A. (2002). **Olfaction, Taste and Cognition.** In B. Schaal (Ed.), Olfaction, Taste and Cognition (pp. 61-67) West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres. <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- Howes, D. (2002). **Nose-Wise: Olfactory Metaphors in Mind.** In B. Schaal (Ed.), Olfaction, Taste and Cognition (pp. 61-67) West Nyack, NY, USA: Cambridge University Pres. <http://site.ebrary.com/lib/firat>.

- Howes, M. J. R. and Houghton, P. (2003). Plants used in Chinese and Indian traditional medicine for improvement of memory and cognitive function. **Pharmacology, Biochemistry and Behavior**, 75, 513-527.
- Hudson, R. and Distel, H. (2002). **The Individual of Odor Perception**. In B. Schaal (Ed.), *Olfaction, Taste and Cognition* (pp. 408-432) West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press. <http://site.ebrary.com/lib/firat>.
- İnceoğlu, M. (2000). **Tutum-Algı-İletişim**. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Koku Terapisti (2004). <http://www.rotary>. (Erişim:20 ocak 2004).
- Köster, E. P. (2002). **The Specific Characteristics of the Sense of Smell**. In B. Schaal (Ed.), *Olfaction, Taste and Cognition* (pp. 27-51) West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press. <http://site.ebrary.com/lib/firat/Doc?id=10069964&ppg=91>
- Lamprecht, R. and LeDoux, J.(2004). Structural Plasticity and Memory. **Nature Reviews**, 5.
- Moore, K.D. (1992). **Öğretim Becerileri** (Çeviren: Nizametin Kaya).
- Moss, M., Cook, J., Wesley, K. and Duckett, P. (2002). Aromas of Rosemary and Lavender Essential Oils Differentially Affect Cognition and Mood in Healthy Adults. **Intern J Neuroscience**, 113, 15-38.
- Özden, Y. (2003). **Öğrenme ve Öğretme**. Ankara, Pegem yayıncılık.
- Robins, J.L.W. (1999). The Science and Art of Aromatherapy. **Journal o Holistic Nursing**, 17, (1), 5-17.
- Senemoğlu, N. (2004). **Gelişim ve Öğrenme-Kuramdan Uygulamaya**. Ankara: Gazi Kitabevi, 10. Baskı.
- Stephenson, J. (2002). Characterization of Multisensory Environments: Why Do Teachers Use Them? **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**.
- Sprinkle, R. (1999). The Power of Aroma and Olfactory Experience in the Classroom. **Teaching English in the Two-Year Collage**, 27, 93-188.
- Tildesley, N.T.J., Kennedy, D.O., Perry, E.K., Ballard, C.G., Wesnes, K.A. and Scholey A.B. (2005). Positive modulation of mood and cognitive performance following administration of acute doses of Salvia lavandulaefolia essential oil to healthy young volunteers. **Physiology & Behavior**, 83, 699-709.
- Üstündağ, T. (2002). **Yaratıcılığa Yolculuk**. Ankara, Pegem yayıncılık.
- Welzl, H. and Stork, O. (2003). Cell Adhesion Molecules: Key Players in Memory Consolidation?, **News Physiol Sci** 18:147-150.
- Wolfe, P., (2001), **Brain Matters: Translation Research into Classroom Practice**, Alexandria, VA USA, <http://site.ebrary.com/lib/firat/Doc?id=10044811&ppg=97>

*Dede Korkut Hikâyeleri’nde Şart Cümleleri*

Tuncay Böler<sup>a</sup>

**Özet**

*Dede Korkut Hikâyeleri* Türk dilinin üzerinde en çok çalışılan ve böylelikle kendine hak ettiği değer en yüksek dereceden verilen eserleri arasındadır. Tabii ki bu çok işlenmişlik eserin içinde barındırdığı dil malzemesiyle de doğru orantılıdır.

Bu araştırmadaki hareket noktamız olan şart cümleleri *Dede Korkut Hikâyeleri’nde* pek sık başvurulan cümle tiplerindedir.

Çalışmamızda hikâyelerdeki şart cümleleri, kuruluş ve ifade özellikleri bakımından tasnif edilmiş, sistematik bir şekilde verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Dede Korkut Hikâyeleri, cümle bilgisi, şart cümleleri.

**Conditional Sentences in *Dede Korkut Tales***

**Abstract**

*Dede Korkut Tales* are among the ones that were written so much on Turkish language and thus they are deserved to be one of the most important masterpieces. Surely, these studies have a direct proportion with the language materials that the masterpiece includes.

Conditional sentences, our starting point in this study, are mostly used sentences in *Dede Korkut Tales*.

In our study conditional sentences in the tales were classified with regard to forming and expressing features and given systematically.

**Key words:** Dede Korkut Tales, syntax, conditional clauses.

Orhun Kitabeleri’nden beri dilimizde yer alması dolayısıyla uzun bir kullanım alanına sahip şart cümleleri üzerinde şimdiye kadar birçok araştırma yapılmıştır<sup>b</sup>. Söz konusu araştırmalara bakıldığında hepsinde şart cümleleriyle

<sup>a</sup> Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Tokat.

<sup>b</sup> Bunlardan bazıları aşağıda verilmiştir:

Gülşat Aygen Tosun, “Türkçede Koşul Tümcelerinin Batı Sözdizimsel ve Anlambilimsel Özellikleri”, *XI. Dilbilim Kurultayı*, ODTÜ Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Yayınları, 1997, s. 35-45.

Hatice Şahin, “Eski Anadolu Türkçesi’nde Şart Cümlelerinin Durumuna Bir Bakış”, *XI. Millî Türkoloji Kongresi*, 15-19 Eylül 1997, İstanbul. EJOS VII (2004) Nu.:12, 1-9 ISSN 0928-6802

Hayati Develi, “{sA} Morfemli Yardımcı Cümleler ve Bunlarla Kurulan Birleşik Cümleler Üzerine Bir İnceleme”, Ankara 1997, *Türk Dili ve Araştırmaları Yıllığı Belleten* 1995, s. 115-152.

Kemal Eraslan, “-sar/-ser İsim-Fiil Ekinin Yapısı ve Fonksiyonları”, *Hasan Eren Armağanı*, TDK Yayınları, Ankara 2000, s. 92-127.

Kerime Üstünova, “Dilek Kiplerinde Zaman Kavramı”, Ankara Kasım 2004, *Türk Dili*, c. LXXXVIII, sayı 635, s. 678-686.



ilgili çeşitli konuların ele alındığı, tartışıldığı ve bunların günümüzdeki araştırmalara kaynaklık ettiği görülmektedir.

Bizim araştırmamız Dede Korkut Hikâyeleri'nde geçen şart cümleleri üzerinde olmuştur. Eserdeki şart cümleleri çalışmamızda kuruluş ve ifade özelliği bakımından tasnif edilmiştir<sup>c</sup>. Bununla amacımız Türk dilinin en önemli eserlerinden biri olan ve Türk dilinin doğal yapısını en güzel bir biçimde ortaya koyan Dede Korkut Hikâyeleri'nden hareketle şart cümlelerinin dilimizdeki değişim ve gelişiminin tespitine imkân sağlamak ve konuyla ilgili yapılacak yeni araştırmalara malzeme oluşturmaktır.

### Kuruluş Bakımından Şart Cümleleri

Dede Korkut Hikâyeleri'nde şart cümlelerinin esas kuruluşu, temel cümleye eklenen yan cümlenin bir -sA şart eki alması şeklindedir:

Urulaşuban sular taşsa deniz tolmaz. (s. 73)

Kamın akan yügrük sudan bir oğul akıtdun ise digil mana. (s. 87)

Oğuz zamanında bir yigit ki ivlense oh atar idi, okı ne yirde düşse anda gerdek diker idi. (s. 129)

Oğul anun için yağı dirler ki biz anlara yetsevüz öldürürüz, anlar bize yetse öldürür didi. (s. 158)

Karşu yatan kara tağlar karısa

Otu bitmez il yaylamaz. (s. 171)

Kayıduban buradan oğul ive varsam

Ağça yüzlü anan karşu gelüp oğul dise

Ağ elleri ardına bağılu diyeyin mi. (s. 171)

Kırk bin er yağı gördüm ise kıya bakdum. (s. 236)

Hikâyelerde -sA ekinden önce Farsça *eger* edatı kullanılarak şart anlamı pekiştirilir:

---

Kerime Üstünova, "Türkçede Zaman Kavramı ve İşlenişi", Bursa 2005, *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, yıl 6, sayı 9, s. 187-201.

Mehmet Uzman, *Türkçede Şart Kipi ve Emir Kipinin Tarih İçindeki Gelişimi*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Edirne 1992.

Metin Karaörs, "Türk Dilinde Şartlı Birleşik Cümle ve Nevayi'nin II. Divanı Nevadirü'-Şebab'da Şartlı Birleşik Cümleler", *V. Uluslararası Türk Dili Kurultayı Bildirileri*, TDK Yayınları, Ankara 2004, s. 1637-1671

Özen Yaylagül, *Türk Dilinde -sA(r)'lu Kuruluşlar*, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Tezi, Malatya 2002.

Vecihe Kılıçoğlu, "Şart Kipi", Ankara Şubat 1954, *Türk Dili*, c. III, sayı 29, s. 254-258.

Zeynep Korkmaz, "-sa/-se Dilek-Şart Kipi Eklerinde Bir Yapı Birliği Var mıdır?", *Türk Dili Üzerine Araştırmalar Birinci Cilt*, Ankara 1995, 160-167.

<sup>c</sup> Bu araştırmada kullanılan ana kaynak: Ergin, Muharrem, *Dede Korkut Kitabı I, II*, TDK Yayınları, Ankara 1997.

Dirse Han *eger* oğlançuğun görür *ise* arturmaz bizi hep kırar didiler. (s. 90)

*Eger* senün oğlun olmasayidi bizüm malumuz Gürcistanda gitmiş idi, hepümüz tutsak olmuş idi didiler. (s. 120)

Bu yigidün sözi yügrük, *eger* elinde hüneri var *ise* didi. (s. 188)

*Eger* Begil bunda imiş *ise*

Giceye degin cenk ideyidük. (s. 223)

Ancak kimi örneklerde *eger*'in cümle başına getirilmesiyle birlikte yan cümlelerin yüklemi şart kipiyle değil, ek-fiil ile çekimlenebilir:

*Eger sağdur esendür* ahşam olmadın gine ben sana gelürem, ordum sağ esen degül *ise* başunuza çara idün, men dahı gitdüm didi. (s. 100)

Bazen de yan cümlelerin yüklemine bulunan -sA şart ekine bağlı olarak cümlelerin başına *her ne*, *her kim* belirsizlik sözcükleri getirilir<sup>d</sup>:

*Her ne* iş olsa Korkut Ataya tanışmayınça işlemezler idi. (s. 73)

*Her ne* ki buyursa kabul iderler idi. (s. 73)

*Her kim* ol üç canavarı bassa yense öldürse kızımı ana virürem diyü va' de eylemiş idi. (s. 185)

yA! ünleminin y-'si eriyerek kısalmış bir biçimi olan -A! ünlemi ile genişletilen (Korkmaz, 2003: 692) ve güçlü bir dilek ifade eden şart şekli, Dede Korkut Hikâyeleri'nde aşağıdaki örneklerde yer almaktadır:

Öldürsene didiler. (s. 84)

Bunda laf urup nidersin, çünkü er dilersin varup babanı kurtarsana ne, on altı yıldır tutsakdur didi. (s. 200)

Hikâyelerde -IncA zarf-fiilinden sonra şart kipinde çekimlenmiş bir fiilin kullanıldığı görülmektedir. Burada söz konusu zarf-fiilden sonra gelecek -mAsA biçiminde olumsuz şart kipiyle çekimlenen fiiller, kendinden hemen önce bulunan olumlu zarf-fiil yapısına paralel olarak olumsuzluk ifade etmekte ve istenen, arzu edilen bir durumu göstermektedir<sup>e</sup>:

Dede Korkut bir dahı soylamış: Sarp yorır-iken kazılık ata nâmerd yigit binebilmez, bininçe binmese yig. (s. 74)

Çalup keser öz kılıcı muhannetler çalınça çalmasa yig. (s. 74)

Ata adını yorıtmayan hoyrad oğul ata bilinden ininçe inmese yig, ana rahmine düşünçe toğmasa yig. (s. 74)

<sup>d</sup> Şart cümlelerinin Eski Anadolu Türkçesi'nde bu ve yukarıdaki biçimdeki kullanımları için bk.: Hatice Şahin, "Eski Anadolu Türkçesi'nde Şart Cümlelerinin Durumuna Bir Bakış", *XI. Milli Türkoloji Kongresi*, 15-19 Eylül 1997, İstanbul. EJOS VII (2004) Nu.:12, 1-9 ISSN 0928-6802.

<sup>e</sup> Orhan Şaik Gökyay ise kitabının *gerundiumlar* bölümünde şart kipiyle çekimlenmiş bir fiilden önce gelen bu türden zarf-fiil kullanımları için, burada fiilin bir zaman sınırı vermekten çok, gelecek zamanın şartı gibi bir anlam vermekte olduğu görülür, dedikten sonra -IncA ekini, eylemleri veya kavramları kıyaslamaya yarayan bir gerundium saymanın daha doğru olacağını belirtmektedir (Gökyay, 1973: CCVII).

Yalan söz bu dünyede *olınça olmasa* yig. (s. 74)

At yimeyen acı otlar *bitinçe bitmese* yig. (s. 74)

Adam içmez acı sular *sızınça sızmasa* yig. (s. 74)

Aşağıdaki örneklerde ise şart kipi, *bak-* ve *gör-* fiillerinden sonra şart fonksiyonunu kaybederek bir izah unsuru, *ki*'nin açıklama fonksiyonuna benzer bir izah unsuru, aşağı yukarı bir izah edatı durumunda kullanılmıştır (Ergin, 1997: 481).

*Baksa görse* bir derenin içine karga kuzgun iner çıkar, konar kalkar. (s. 88)

*Baksa görse* oğlunçuğı alça kana bulaşmış yatur. (s. 88)

Öte yandan Muharrem Ergin'in *İsimlerle kullanılışı bugünkünden farksız olan bu fiil, eserde fiil şekilleri ile çok geniş olarak ve çok değişik fonksiyonlarda çok işlek ve oynak bir şekilde kullanılmış, partisipli şekillerden başka fiillere de getirilerek âdeta yepyeni, bilinen kiplerden apayrı kipler meydana getirmiştir* (Ergin, 1997 II: 473), dediği *ol-* yardımcı fiilinin şart kipindeki çekimleri Dede Korkut Hikâyeleri'nde dikkati çeken diğer yapılarıdır:

Ağz açup öger *olsam* üstümüzde Tanrı görklü. (s. 75)

Ağ sakallu atanı ağ pürçeklü ananı sorar *olsan* sağdur Bamsı. (s. 134)

Dimez *olsan* yana göyine kargaram Kazan sana didi. (s. 165)

Yaylar *olsam* menüm gorum olsun. (s. 183)

Allah menüm ivümi kurtaraçak *olur ise* seni emirahur eyleyeyin didi. (s. 105)

Götüreçek *olur isen* yigitligüm seni tutsun ağaç. (s. 109)

Bigler Allah Ta'âla mana bir kız vireçek *olur ise*, siz tanık olun, menüm kızum Pay Büre Big oğluna bişik kertme yavuklu olsun didi. (s. 117)

Gelmez *olsan* Pay Piçen kızı Banı Çiçeği aldurdun bellü bilgil. (s. 134)

Dimez *olur isen* yana göyine kargaram Kazan sana didi. (s. 164)

Aşağıdaki örnekte ise *degülmiseyidi* biçimindeki şart şeklinde yer alan *degül* sözü de bir yardımcı fiil olan *ol-* gibi kullanılmıştır:

Uruz aydur: Ağzun kurısun ana, dilün çürisün ana, ana hakkı Tanrı hakkı *degülmiseyidi* kalkubanı yirümden turayidüm, yakan ile boğazundan tutayidüm... (s. 107)

Şart ifade eden birden çok cümlenin bulunduğu ve kimi araştırmacılar tarafından *zincirleme şart cümleleri*<sup>f</sup> olarak adlandırılan yapılar eserde aşağıdaki örneklerde yer almaktadır:

Oİ Mekkeye sağ varsa esen gelse sıdkı bütün hacı görklü. (s. 75)

<sup>f</sup> Ayrıntılar için bk.: Hayati Develi, “-sa Morfemli Yardımcı Cümleler ve Bunlarla Kurulan Birleşik Cümleler Üzerinde Bir İnceleme”, *Türk Dili ve Araştırmaları Yıllığı Belleten 1995*, Ankara 1997, s. 115-152.

Ol zamanda bir oğlan baş kesmese kan dökmese ad komazlar idi. (s. 118)

Bir yigit olsa dirisi haberin getirse çırgap çuha altun akça virür idüm. (s. 131)

Karıçuk anam karşı gelse

Meni sana sorsa

Baba toğrı haber virgil. (s. 169)

Karımından dönmeşe kaçmasa erlik yahşı. (s. 203)

Eserde -sA eki *gerek* sözcüğüyle birlikte gereklilik kipini anlatmak üzere kullanılmıştır:

Bu üç nesneyi ana armağan aparsavuz *gerek idi* didiler. (s. 119)

Haberi yok ki alaçağı ala gözlü kızun otağı *olsa gerek*. (s. 122)

Kan Turalı aydur: Baba bu sözi sen mana dimemek gerek idün, çünkü didün elbetde *varsam gerek*, başuma kahınc yüzüme tohınc olmasun, kadun ana big baba esen kalun didi. (s. 186)

Kan Turalı aydur: Yok elbette öldürsem *gerekdür* didi. (s. 197)

-sA ekiyle yapılan şekillerin kipten çok zarf-fiil özelliklerine sahip olduğu, bu sebeple -sA'nın kip eki değil şart zarf-fiili sayılması gerektiğini belirtenler de vardır<sup>g</sup>. Hikâyelerde şart kipi özellikle aşağıdaki örnekte, bir zarf-fiil gibi kullanılmıştır:

*Eyle olsa* sultanum, Karaça Çoban sapan çatlatdı, dünya âlem kâfirün gözine karangu oldu. (s. 110)

(*Öyle olunca sultanım, Kara Çoban sapan çatlattı, dünya âlem kâfirin gözüne karanlık oldu.*)

#### **İfade Özellikleri Bakımından Şart Cümleleri**

Hikâyelerde ifade özellikleri bakımından hem gerçek ve gerçek olmayan şart ifade eden hem de istek ifade eden şart cümlelerine rastlanmaktadır.

#### **Gerçek ve Gerçek Olmayan Şart İfade Edenler**

Bir yigidün kara tağ yumrısınça malı *olsa* yığar direr taleb eyler, nasibinden artuğın yiyebilmez. (s. 73)

<sup>g</sup> Güner Gülsevin, "Türkçede -sA Şart Gerundiumu Üzerine", *Türk Dili*, Ankara Kasım 1990, sayı: 467, s. 276-279.

Leylâ Karahan, "-sa/-se Eki Hakkında", *Türk Dili*, Ankara Şubat 1994, sayı: 516, s. 471-474.

Bu bakış açısıyla ilgili itiraz ve değerlendirmeler için bk.:

Hayati Develi, "-sA Eki Nedir? Kip mi, Zarf-fiil mi?", *İlmî Araştırmalar*, İstanbul 1995, c. I, s. 89-94.

Mustafa Öner, "-mat/-meti Gerundiyumu Hakkında", 3. *Uluslar Arası Türk Dil Kurultayı*, TDK Yayınları, 1999, s. 833-840.

Kara eşek başına uyan *ursan* katır olmaz, karavaşa ton geyürsen kadın olmaz. (s. 74)

Kara tonlu azgun dinlü kâfirlere bir oğul aldurdun *ise* digil mana. (s. 87)

Atduğı taş yire düşmez idi, yire dahı düşse toz gibi savrılır idi, ocak gibi obrılır idi, üç yıla dak taşı düşdüğü yirün otı bitmez idi. (s. 109-110)

Beyrek aydur: Mere çobanlar bir kişi yolda taş bulsa yabana atar, siz bu yolda bu taşı niçün yığarsız? (s. 137)

Sağ esen çıkup gelse

Karşu yatan kara tağlar sana yaylak olsun. (s. 150)

Kazan aydur: Oğul bin kâfir öldürsen kimse senden kan davilemez. (s. 158)

Yad, kâfir gelse başın Oğuza armağan gönderür idi. (s. 216)

Aruk olsa kulağın deler idi avda bellü olsun diyü, amma semüz olsa boğazlar idi. (s. 217)

Hatunı ayıttı: Big yigidüm, kalabalık yağı gelse kayıtmaz idün, butuna ala oh tohınsa inlemez idün, kişi koynında yatan halalına sırrın dimez mi olur, nedür halun didi. (s. 219)

Al aygır kaçan kim yağı kohusun *alsa* ayağın yire döger idi, tozu göge çıkar idi. (s. 221)

Kardaşuz miskin yigit ensesine yumruk tokınsa

Ağlayuban dört yanına bakar olur

Ala gözden acı yaşın döker olur. (s. 228)

Üç Ok Boz Ok yığnak *alsa* Kazan ivin yağmaladur idi. (s. 243)

Kaçan Kazan ivin yağmalatsa halalınun elin alur taşra çıkar idi, andan yağma iderler idi. (s. 243)

### İstek İfade Edenler

Pay Püre aydur: Menüm dahı oğlum olsa, Han Bayındurun karşusun *alsa* tursa kullık eylese, men dahı *baksam* sevinsem *kıvansam* güvenssem didi. (s. 116)

Beyrek aydur: Sultanum meni kosan da şölen yimeginün yanına *varsam*, karnum açdur toyursam didi. (s. 145)

Hak Ta'âla atamun könlüne rahmet eylese, kebin kesüp meni ol yigide virse, bunun kibi yigit hayıf ola ki canavarlar elinde helak ola didi. (s. 188)

Kaytabanun mayasını yüklü kodum

Ner midür maya mıdur anı bilsem. (s. 205)

Kara ilüm koyunını yüklü kodum

Koç mıdur koyun mıdur anı bilsem. (s. 205)

Ala gözlü görklü halalum yüklü kodum

İrkek midür kız midur anı bilsem. (s. 205)  
Hey kırk işüm kırk yoldaşum  
Yügrük olsa yarışsam  
Güçlü olsa güreşsem  
Hak Ta'âla inayet eylese  
Üç canavarı öldürsem  
Gözeller serveri saru tonlu Selcen Hatunı alsam  
Atam anamı ivine dönsem  
Hey kırk işüm kırk yoldaşum  
Kırkunuza kurban olsun menüm başum diyü söyler idi. (s. 187-188)

### Sonuç

Türk dili ve araştırmaları bakımından eşsiz bir kaynak olan (Gökyay, 1973: CLXXXVII) Dede Korkut Hikâyeleri üzerinde yaptığımız bu araştırmadan elde ettiğimiz sonuçlar şunlardır:

Şart cümlelerinin esas kuruluşu yan cümlenin -sA şart eki alması şeklindedir.

Bunun yanında *eger* edatı kullanılarak şart anlamı pekiştirilmiştir.

*Eger* edatı cümle başına getirildiğinde yan cümlenin yüklemi ek-fiil ile çekimlenebilmiştir.

Kimi şart cümlelerinde *her ne*, *her kim* belirsizlik sözcükleri şart ekine bağlı olarak cümle başında kullanılmıştır.

-sAnA biçiminde istek ifade eden şart şeklinin hikâyelerde kullanıldığı tespit edilmiştir.

-IncA zarf-fiilinden sonra gelen olumsuz şart biçimi, istenen, arzu edilen bir durumu göstermektedir.

*Baksa görse* şeklindeki yapı şart fonksiyonunu kaybetmiş, bir izah edatı gibi kullanılmıştır.

*Ol-* yardımcı fiilinin sıfat-fiillerden sonra şart eki alarak kullanılan biçimleri (*yaylar olsam*, *dimez olsan*, *götürecek olur isen* örneklerinde olduğu gibi) oldukça fazladır.

Şart ifade eden birden çok yan cümle temel cümleye bağlanabilmektedir.

-sA *gerek*, gereklilik kipini anlatmak üzere kullanılmıştır.

Hikâyelerde ifade özellikleri bakımından hem gerçek ve gerçek olmayan hem de istek ifade eden şart cümleleri bulunmaktadır.

### Kaynaklar

- Ergin, M. (1997), **Dede Korkut Kitabı I Giriş-Metin-Faksimile**, TDK Yayınları, Ankara.  
Ergin, M. (1997), **Dede Korkut Kitabı II İndeks-Gramer**, TDK Yayınları, Ankara.  
Gökyay, O. Ş. (1973), **Dedem Korkudun Kitabı**, Başbakanlık Kültür Müsteşarlığı Kültür Yayınları, İstanbul 1973.

**Böler, T. / Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2, (2008): 54-61**

Korkmaz, Z. (2003), **Türkiye Türkçesi Grameri (Şekil Bilgisi)**, TDK Yayınları,  
Ankara.

## Gençlik Sorunlarında Medyanın Etkisi<sup>a</sup>

Niyazi CAN<sup>b</sup>

### Özet

Çocuğun gelişiminde kritik dönemler vardır. Okul öncesi dönemde zihinsel, bedensel gelişim, ergenlikte sosyal ve kimlik gelişimi öne çıkar. Çocuğa ve ergene yönelik programlar ortaya koyan medyanın yayınlarının çocuk ve gençlerin normal gelişimlerini destekleyecek nitelikte olması beklenir. Toplumun yaşadıklarının ve problemlerinin dile getirilmesi aşamasında medya temel taşlardan birini oluşturmaktadır. Medya, bir toplumu etkileyen, önceliklerini ve gündemini oluşturan önemli bir güçtür. Bu güç doğru şekilde kullanıldığında çocuklar, gençler dolayısıyla toplum için yararlı sonuçlar ortaya çıkar. Çocuğun gelişim özelliklerinden hareketle medyanın olumlu olumsuz etkilerini belirlemek ve öneriler geliştirmek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Araştırmanın amacını gerçekleştirmek üzere tarama yöntemi izlenmiş ve teorik bir çözümleme yapılmıştır. Medyada genellikle çocukların gelişim özellikleri dikkate alınmadan, programlar yapılmakta; onlara uyuşturucu, hırsızlık, Türkçeye ve kültürüne yabancılaşma temaları; magazineller olaylar, yanlış modeller ve marjinal olaylar içerisinde yer verilmektedir.

Çocukların eğitiminde aileler, okullar ve medya organları olmak üzere herkese sorumlulukları sürekli hatırlatılmalıdır. Aileler ve medya yetkilileri başta olmak üzere çocuğun eğitimi, gelişimi hakkında tüm ilgililer bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidirler. Çocukluk, erenlik, ergenlik döneminin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak medyada sağlıklı, isabetli kişilikler ve modellerle desteklenen programlar yapılmalı, süreçlerin ve sonuçların sürekli izlenmesi, denetlenmesi ve değerlendirilmesi için gerekli önlemler alınmalıdır.

**Anahtar kelimeler:** Çocuğun gelişimi, akran ilişkileri, medyada şiddet ve cinsellik.

## The Effects of Media in Youth Problems

### Abstract

There are critical periods in a child's development process. In the preschool period, mental/intellectual and physical developments whereas in the adolescence period, social and personality/identity developments become crucial. The media that directs programmes towards children and adolescents are expected to be in a quality that support the normal, anticipated development phase of the children and the young. The media constitutes one of the cornerstones of the society at the stage of expressing society problems and experiences. The media is a significant power that effects on the society, on its priorities and also its effects on forming the agenda. Provided that this power is used in a right way, there seems worthwhile outcomes for the children, young

<sup>a</sup> Bu makale, Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı tarafından 10-15 Eylül 2007 tarihinde Ankara'da düzenlenen 38. ICANAS Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi'nde bildiri olarak sunulan "Medya ve Gençlik Sorunları İlişkisi" konulu bildirinin geliştirilmesiyle hazırlanmıştır.

<sup>b</sup> Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bil. Bölümü, niyazic@erciyes.edu.tr



and so the society. This research was done to determine positive and negative effects of the media on the child's development features and to design advices related to the issue. To realize the aim of the study, the review method was followed and the theoretical analysis was done. Generally, in the media programmes are done without being considered the development features of the children and the themes of narcotic drugs, theft, becoming a sense of alienation from Turkish language and culture are imposed on them by means of magazine programmes, negative role models and marginal events.

In the children education, first of all the responsibilities of families, schools, mass media and then everybody's duties should be reminded continuously. Families and media authorities and then all the people concerned to the child's education and development should be informed and made conscious. Considering the childhood, puberty, adolescence periods' development features, in the media the programmes that supported by the healthy, carefully considered, appropriate personalities and models should be made and also some necessary precautionary measures should be taken to observe, supervise and evaluate the processes and results continuously.

**Key words:** Child's development, peer relations, violence and sexuality in media.

## Giriş

Toplumun yaşadıklarının ve problemlerinin dile getirilmesi aşamasında medya temel taşlardan birini oluşturmaktadır. Çünkü medyanın toplum dinamiklerini kolaylıkla harekete geçirici etkisi vardır. Medya, bir toplumu etkileyen, önceliklerini ve gündemini oluşturan önemli bir gttr. Bu g doğru şekilde kullanıldığında çocuklar, gençler dolayısıyla toplum için yararlı sonuçlar ortaya çıkabilir. Medyada zaman zaman gençlere uyuşturucu, hırsızlık, yabancılaşma, çatışma, magazin olaylar, kısaca marjinal olaylar içerisinde yer verilmektedir. Oysa, toplumsal yarar için yapılan gönüllü çalışmalar, ulusal ve uluslar arası düzeyde geekleştirdikleri projeler, kazanılan başarılar medyada ön plana çıkarılırsa topluma karşı duyulan bazı önyargıların kalkması kolaylaşır (Ayzıt vd., 2004).

Medya gündemi oluşturmak için değil, gündemi yansıtmak için var olduğunu çoğu zaman unutulabilmektedir. Sözlü ve yazılı basından oluşan medyanın amaçlı, planlı, toplumsal süreçleri dikkate aldığı lde yadsınamaz işlevi bulunmaktadır. Bu işlev, gelişim sürecini ve kritik gelişim dönemlerini yaşayan ocuk ve gençler üzerindeki etkisi yetişkinlere göre daha ileri düzeylerde dir. Toplumun tüm sektörlerinin hizmet üretirken, her türlü toplumsal dinamikleri dikkate alması gerektiği gibi zihinsel, bedensel, duygusal, sosyal ve cinsel kiritik gelişim dönemleri yaşayan yetişmekte olan bireyleri olumlu etkileme, olumsuz etkilememe kaygılarını da taşımaları yaşamsal bir önem taşımaktadır. Medya organlarının gelişim, öğrenme ve eğitim psikolojisinin verilerinden yararlanarak yayın politika ve uygulamalarını oluştırmaları büyük değer taşımaktadır. Bunun için medyanın çocuğu ve ergeni,

onun gelişimsel özelliklerini dikkate alarak yayınlarını yapmaları gerekir.

Televizyon insan hayatını, ona atfedilen önemden de fazla etkilemektedir. Bunu anında ve günlük etkilemeler olarak değil, başka bir dünyanın kültürünü ekerek oluşturmakta; zamanla ve sabırla hasatını almayı beklemektedir. Gerçek olmayan bu başka dünya, başka kültürlerin dünyası değil, insanların kendi yaratıtları bir dünyadır. Medya organlarından televizyonun özellikle gençler üzerinde anlamlı boyutlarda etkilerinin olduğu anlaşılmıştır. Bu güçlü etki, toplumun içinde yaşamadığı bir hayatı ve dünyayı, onlara günde 4-5 saat yaşatmaktadır. Bu sadece Türk geleneklerine ve adaletlerine uygun olmayan programlarda değil, en masum belgeselden, en aydınlatıcı sanat programına kadar, televizyonun bir bütün olarak tüm içeriğinde ortaya çıkmaktadır.

Gençliğin alt yapısını çocukluk ve ergenlik oluşturduğundan, medyanın bu yaş grubu üzerindeki etkileri aynı zamanda gençler üzerindeki etkileri olarak anlaşılmalıdır. Bugün gençliğin yaşadığı yabancılaşma, şiddet, cinselliğe tutku, uyuru, ilgisizlik, hedefsizlik içerikli davranışlarının altında başta televizyon olmak üzere medya organlarının önemli etkileri bulunmaktadır.

### **Problem ve Yöntem**

Çocuklar ve gençler medya aracılığıyla olumlu olumsuz etkilenmelerle yüzyüze bulunmaktadır. Çocuğun tüm hayatında etkili olan medyanın olumsuz etkilerinin ortaya çıkarılması, bu etkilerin kontrol edilebilmesi açaşından çok önemlidir (Akınar, 2004). Gençliğin şiddet cinsellik ve akran baskısıyla ilgili sorunlarının medyanın programlarıyla ne düzeyde ilişkilendirilebileceği bu araştırmanın temel hareket noktasını oluşturmaktadır. “Medyanın etkilerinin gençlik sorunlarıyla ilişkisi nedir?” sorusu, araştırmanın problem cümlesi olarak saptanmıştır. Belirtilen problemi çözmek üzere, yerli ve yabancı literatür taranmış, medyanın dünya ve Türkiye’de yaşayan gençlik üzerindeki etkilerinin boyutları tartışılmıştır. Çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi’ne bağlı farklı fakülte ve yüksek okullarda okuyan 72 üniversite öğrencisi oluşturmuş, tamamının verdiği yazılı yanıtlar problemle ilişkilendirilerek irdelenmiş ayrıca bu öğrencilerden görüşmeyi isteklilikle kabul eden 20’siyle yüzyüze görüşmeler yapılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilere yöneltilen açaık uçlu sorulara verilen yanıtlarla sağlanan veriler ile literatürdeki tartışmalar karşılaştırılmış özellikle Türkiye’de yüksek öğretimde okuyan gençlerin medyadan etkilenerek gösterdikleri olumsuz davranışlar incelenmiştir. Problemi çözmek üzere benimsenen betimsel desenli nitel bir araştırma yöntemiyle ulaşılan sonuçlar ise makale haline getirilmiştir.

### **Çocuğun ve Ergenin Gelişim Özellikleri**

Çocukluk, erinlik ve ergenlik dönemlerinin özellikleri farklılık göstermektedir. Konumuzla ilişkisi açaşından ergen, ne çocuk ne de yetişkin olup kimliğini belirlemeye çalışan bir bireydir. Ergenlik buluğ ile başlar, bitişi

için belirgin bir yaş sınırı konulamamaktadır. Bir ergenin ne zaman yetişkin sayılacağı tek bir yanıtı yoktur. Ergenliğin sınırlarının belirlenmesi biyolojik, toplumsal ve hukuksal olarak ayrı yanıtlar içerir (Parman, 2000). Çocuğun ve ergenin gelişim özellikleri bilinerek üzerlerindeki çevresel faktörlerin etkisini anlamak ve yorumlamak olanaklı olabilecektir. Çocuğu tanıyarak hizmet üretmek, hizmetlerin etkililiğini yükseltir. Bir bölümü erinlik dönemine rastlayan ilköğretimin ilkokul yıllarındaki çocuklar somut işlemler dönemini yaşamaktadır.

Son çocukluk dönemi olan 10-12 yaş çocukları kendini sınıf, arkadaş ve oyun grubu içinde bulur. Ergenlerde olduğu gibi kendi cinsiyetindeki grubun tüm faaliyetlerine katılmaya, arkadaşlarıyla iletişim kurmaya büyük çaba gösterir. Bu dönemin temel özellikleri şöyle sıralanabilir: Görsel, işitsel araçlara yönelme, Yarışma duygusunda gelişme, Kolay etkilenme, Karşıt görüşte olma, Grup içinde ve gruplar arası rekabet ve Sorumluluk. Okul çağındaki çocuklar bilişsel açıdan kendi başarı ve başarısızlıklarına ilişkin açıklamalar yapabilecek olgunluktadırlar. Başarı yönelimli ve özsaygısı yüksek çocuklar, başarılarını yetenek gibi kalıcı özelliklere; başarısızlıklarını ise çaba yetersizliği veya sınavın zorluğu gibi değişen ve kontrol edilebilen özelliklere yüklemektedirler. Çabaları ve başarıları arasında gerçekçi ilişkiler kuramamış olan, öğrenilmiş çaresizlik geliştirmiş ve özsaygıları düşük çocuklar ise başarı ve başarısızlık durumlarında tersi yüklemeler yapmaktadırlar. Bu durum onları, performanslarını gittikçe daha da tahmin edilemez duruma getirmektedir (Sayıl, 2005).

Çocuklar, karşılıklı olarak birbirlerinin hareketlerini değerlendirdiklerinin de farkındadırlar. Bu yıllarda yakın fakat kısa süreli arkadaşlıklar yaygındır. İlköğretim çağındaki gelişim özellikleri dikkate alınarak çocuklara yaklaşılması ve eğitim öğretim süreçlerinin, gelişim özelliklerine göre düzenlenmesi önem taşır (Gordon, 1993). Örneğin okul fobisi, bunun yarattığı okuldan kaçma yönelimleri ve fizyolojik farklılıklar çocuğu, okul ve aile dışında mutluluk ortamı arayışlarına itebilmektedir. Evlerinden kaçan çocukların ana babalarıyla yapılan görüşmeler, onların çocuklarına baskı ile öğretmeyi alışkanlık haline getirdiklerini göstermektedir (Gordon, 1989). Bunun için çocuğa bir şeyler öğretilmek istendiğinde o istekli hale getirilmeli, direnç gösterince vazgeçilmeli, nedenleri dinlenerek anlamaya çalışılmalıdır.

Gelişim dönemlerinde çeşitli karmaşık duygular yaşanmaktadır. Yaşanan karmaşalar; temel güvene karşı güvensizlik, özerkliğe karşı kuşku ve utanç, girişimciliğe karşı suçluluk, başarılı olmaya karşı aşağılık duygusu, kimliğe karşı kimlik bocalaması, yakınlığa karşı uzaklık, üreticiliğe karşı durgunluk ve benlik bütünlüğüne karşı umutsuzluk başlıkları altında incelenmiştir (Erikson, 1968). Erikson'a göre gelişim dönemleri, çocuğun önemli bilişsel ve sosyal becerilerin üstesinden gelerek aile dışında daha geniş bir sosyal çevrede yer edinmek istediği yıllardır. Bu dönemin en önemli

güçlüğü aşırı yetersizlik ve aşağılık duyguları geliştirme olup bu duygular ergeni farklı arayışlara itebilir. Örneğin daha önceki dönemlerde özerklik geliştirmemiş ve bu nedenle bir işin üstesinden gelmede yeterli kazanamamış bir çocuk sınıf veya oyun ortamında başarısız olabilir ve bu yüzden derin aşağılık duyguları yaşayabilir. Bu aşağılık duygusu çocuğu, çevrenin cazip önerilerine yaklaşmaya, sonuçta kontrolsüz çevre baskıları sonucu belirsizlikler ve tehlikelerle yüzyüze olmaya kadar götürebilir.

Bazen okul veya öğretmen, çocuğun çalışmasını ve başarılı olmasını sağlayacak durumları yaratamayabilir. Okul çocuğunun girişimcilik, başarılı olma ve kimlik kazanma taleplerinin bilinçli ve yeterli düzeyde karşılanamaması durumlarında çocuk, diğer çevresel etkenlerin kontrol alanına girebilir. Okul dışındaki çevresel etkenlerin amaçları ve etkinlikleri olumlu ya da olumsuz özellikler taşıyabilir. Bunlardan olumsuz ve çocuk gelişiminin özelliklerini kendi amaçları açısından kullananların kontrol alanına düşülmesi durumunda çocuğu tehlikeler bekliyor demektir. Okul dışındaki çevresel etkenlerin başında medya organları ve medya programları gelmektedir.

### **Medya Programlarının Olumlu Olumsuz Etkileri**

Bu bölümde, medya ve etkileri, şiddet, cinsellik ve medya, pornografi, ekran baskısı ve medya konuları, alanyazın verileri ile görüşmelere dayalı veriler birlikte değerlendirilerek incelenmiştir.

### **Medya ve Etkileri**

Medyanın her bir yayınının toplum kesimleri üzerinde etkileri bulunmaktadır. Yaygınlık anlamında yazılı basın gazete ve dergilerden, görsel, işitsel medya televizyon ve radyo yayınlarından oluşur. Medyanın içerisinde televizyonun ayrı bir etki gücü olduğu bilinmektedir. Bu konuda çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Bunlardan 1994'te tamamlanan ve 509 aile ve 1293 yetişkin üzerinde yapılan bir alan araştırmasında televizyonun Türk ailesi üzerindeki etkileri araştırılmıştır (<http://www.aile.gov.tr>). Televizyon, haberleri, drama programları, belgeselleri ve eğitici programları ile ailelerin kültürel şekillenme sürecinde belirleyici rol oynamaktadır. Sadece kırdan kente göçen aile fertleri için değil, bütün aileler için televizyon, değişik düzeylerde örnek alacakları, nefret duyacakları, bilgi kaynağı olarak kullanacakları bir odak olarak işlev görmektedir.

Göç ve şehirleşme gibi çeşitli nedenlerle tutumlarında ve dünyaya bakışında büyük sarsıntılar geçiren aile, televizyon dünyasında hem kendi baktığı dünyasından hem de parçası olmak istediği dünyalardan referanslar bulmaktadır.

Araştırmaya göre televizyonun, Türk ailesinin temel referans noktalarından birisi haline geldiği görülmektedir. Ailelerin % 98'inde en az bir adet renkli televizyon, büyük bir çoğunlukla oturma odalarında bulunmaktadır. İzleme, dinleme anlamında gündelik televizyon tüketiminin çokluğuna karşılık,

gündelik radyo tüketimi TV'ye göre gerilerde (%77'de) kalmaktadır. Gündelik gazete okuyanların toplam oranı radyo dinleyen ve televizyon izleyenlerin oranına göre daha da düşüktür (%75.4). Çocuklar yetişkinlere göre hem çok televizyon izlemekte hem de akşam ve gece televizyon izleme oranları yüksek çıkmaktadır. Bu durum, çocukların televizyon dünyasının verilerine ve etkilerine ne kadar maruz kaldıklarını ve incinme açısından ne kadar kritik bir durumda olduklarını göstermektedir. Televizyon toplumda yaygın görüşün oluşmasında temel bir rol oynamaktadır. Çok televizyon izleyenler televizyon dünyasının mesajlarını günlük hayatlarında daha fazla tekrar etmektedirler. Televizyon dünyası tekrar tekrar yaşadığımız dünyanın tehlikeli olduğu mesajını vermekte, çok televizyon izleyenler az izleyenlere göre böyle bir kanıyı sanki gerçek böyleymiş gibi daha fazla doğrulamaktadırlar (<http://www.aile.gov.tr>). Bu sonuçlar gelişim dönemlerini hızlı sürdürmekte olan çocuklar ve ergenler üzerinde medyanın daha büyük etkiler ortaya çıkaracağını göstermektedir.

Kendileriyle görüşülen gençlerin görüşlerinden de yararlanarak medyanın çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerini şu başlıklar altında toplamak olanaklı gözükmektedir:

- Gençler olumsuz etkilenmelerin farkındalar, ancak kazandıkları kimi alışkanlıklarından (uzun süreli TV izleme, sigara, plansızlık, verimsizlik, boş vermişlik, heyecansızlık, güvensizlik gibi) vazgeçmekte zorlanmaktadır.
- Kolay öğrenme ve kolay kazanma duygularını yaşıyorlar, bunlardan sıyrılmaya çalışıyorlar. Gençlerin çoğunluğunun ayda bir kitap okumadıkları, okumayı sevmedikleri, derslere istekli çalışmadıkları görülmektedir.
- Olumsuz akran baskısını yaşıyorlar, zaman zaman bu baskılara yeniliyorlar. Güven veren, ilgili ve bilinçli ortamlarda (okul ve aile) yetişen gençler olumsuz baskılara direnebiliyorlar.
- Eğitimsel kaygılar taşımayan programlar üniversite öncesi yıllarda çocuk ve gençler üzerinde daha çok etkili olmaktadır. Yine şiddet içeren davranışların yaşandığı ortamlardan gelenlerde şiddet eğilimleri daha fazla gözlenmektedir.
- Gelecek kaygılarını yaşıyorlar, özellikle diplomalarının işe yaramayacağını düşünüyorlar, gelecekle ilgili kötümser ve karamsar duygularını pekiştiren programlardan etkilendiklerini itiraf ediyorlar.
- Gerçek olmayan sanal dünyanın getirileri, kimi zaman ihtişam eğilimlerini, görselliği, aşağılık komplekslerini güçlendiriyor, bu durum bazı gençlerde aileyi, kültürü ve kendi toplumunu hafife alma duygularının kabarmasına neden olmaktadır.
- Tüketimi teşvik eden reklamlar ve yayınlar uzun süre içerisinde olumsuz etkilenmelere neden olmaktadır. Bu, ailenin ekonomik koşullarını zorlayan istekleri ortaya çıkarmakta, kimi zaman aile ilişkilerinin bozulmasına ve huzursuzluklara neden olmaktadır.

• Gençler ilköğretim ve orta öğretim yıllarında iken cinsel sağlık eğitimi bilgilerinin kazanılması gerekliliğini belirtiyorlar. Yeterince öğrenemedikleri cinsellikle ilgili bilgiler nedeniyle bir kısım gençler erken yıllarda olumsuz cinsel deneyimler yaşayabiliyorlar. Cinsellik dahil her konuda bilgili ve donanımlı olanlar, kimliğine ve kişiliğine değer verilerek yetiştirilen gençler daha güvenli ve kararlı kişilik özelliklerini gösterebiliyorlar.

• Çocuklar ve gençlerin azınlığı, kararlılık ve güven duygularını kazanamama sorununu yaşamaktadırlar. Çoğunluk ise akranlarından gelen her öneriye “evet” demeden bunun olumlu-olumsuz getirilerini düşünerek, tartışarak karar verme, gerektiğinde “hayır” diyebilme güven ve kararlılığını ortaya koyabilmektedirler.

Hangi maksatla üretilirse üretilsin, popüler kültür ürünleri, toplum üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkiler de yaratmaktadır. Sık ve uzun süreli seyredilen bir aracın insanları etkilememesi, özellikle de çocukları ve gençleri etkilememesi düşünülemez. Medya kuruluşlarının ticari kuruluşlar olması düşünülüğünde, bu etkinin yönünün olumsuz olabileceği kabul edilebilir. Yetişkinler olumsuz etkileri azaltabilirken ne yazık ki çocukların ve gençlerin bunu başarması zordur. Ayrıca, kitle iletişim araçları sürekli aynı tür mesajlar ileterek, çocuk ve gençlere bilinçli seçme şansı da tanımamaktadırlar. Bu dönemin özelliği gereği, gerçeklik algısı televizyon tarafından sunulan üzerinden olmaktadır. Gerçek ile televizyon tarafından sürekli yenilenen mesajlar o yaş grubundaki gençler için oldukça kafa karıştırıcıdır. Böylece çocuklar ve gençler simgesel dünya ile gerçek dünya arasında ilişki kurmakta zorlanmakta, simgesel dünyada sunulanları gerçek olarak kabul etmektedirler (Ersöz, 2005).

### **Medyanın Şiddet ve Cinsellikle İlgili Etkileri**

Televizyon, Türk hayatının bir izdüşümü değildir. Hangi maksatla üretilirse üretilsin, televizyon, toplumu değiştirici bir etkiye sahiptir. Bu güçlü etki, toplumun içinde yaşamadığı bir hayatı ve dünyayı, onlara günde 4-5 saat yaşatmaktadır. Medya organı olarak televizyon hızlı gelişim özelliklerini yaşayan çocuklarda zannedildiğinden daha fazla etkili olmaktadır. Çocuklar bunu anlık etkilenmeler olarak değil, yabancı bir dünyanın kültürünü uzun süreçte farkına varmadan içselleştirmektedirler. Televizyon aracılığıyla iletilen mesajların önemli bir bölümü saldırganlık, şiddet, pornografi ve erotik mesajlar içermektedir. Yapılan araştırmalar, günde ortalama 4-5 saat televizyon izleyen bir insanın, ortalama 40-50 şiddet mesajı ile karşılaşma riskinin bulunduğunu göstermektedir. Televizyonun çocuklar üzerindeki en önemli konu, TV'nin çocuktaki şiddet eğilimlerini artırması ve ona bu konuda yol ve yöntem öğretilmesidir. Televizyon, çağdaş dünyada şiddetin nedeni olmasa da şiddet davranışlarına katkıda bulunan bir etmen olmakta, olayları vurgulayarak

abartmakta ve tanımlayarak boyutlarını büyötmektedir (Akpınar, 2004; Yalın, 1998).

Her ne kadar gençler müzik videolarını müzik ve kısa film seyretmenin masumane bir biçimi olarak görseler de, bu ürünlerde yaratılan simgesel dünya, gerçek dünyanın algılanışını etkilemektedir. “Bu akşam ölüüm” şarkısını ve müzik videosunu izledikten, son günlerde herkesin söylediği “depresyodayım” şarkısını gençlerin dinledikten sonra neler olduğunu insanlar yeterince bilmiyorlar. Oysa saldırganlık, şiddet, pornografi ve erotizm mesajlarının uzun süreli etkilerinin gelecekte ortaya çıkabileceğinden korkulmaktadır (Ersöz, 2005). Uzun ve orta vadede televizyondaki porno ve şiddet içerikli filmler ahlak ve değer kaybına neden olmaktadır (Yavuzer, 1999).

Ayrıca müzik videolarının verdiği mesajlar, gençleri tüketime yönlentmektedir. Kaset, CD, blue jeans, cep telefonu spor ve güzellik malzemelerinin reklamlarının en çok müzik televizyonlarında yayınlanması da dikkat çekicidir. Bu tür reklamlar gençlerin tüketim kalıpları üzerinde oldukça etkili olmakta, gençler bir taraftan marka tutkunu haline getirilirken, diğer taraftan fazla tüketime yönlendirilmektedirler (Ersöz, 2005).

Kendileriyle görüşölen gençlerin çoğu “*farkına varmadan reklamlar isteyerek veya istemeyerek bizleri etkiliyor, daha fazla tüketen ve belli markalara yönelen arkadaşlar bir süre sonra aileleriyle çatışmaya giriyorlar bu da onların okul başarılarını olumsuz etkiliyor*” ifadelerini kullanmışlardır. Görsel-işitsel medyayı sürekli izlemelerin olumsuz etkilenmelerle örneğın kontrolsüz ve dengesiz tüketim alışkanlıkları veya bireyin çevresiyle çatışmaları şeklinde kendini gösterdiği görölmektedir.

Televizyon kanallarında şans oyunları ve yarışmalar da oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Özellikle 1985 sonrasında yılbaşı piyango çekilişi ikramiyelerinin hiç görölmemiş şekilde büyütölməsi ve medyada bu ikramiyelerle ilgili sürekli reklam yapılması, bireylere piyango bileti almaları için özendirici yayınlar sunulması, özellikle basında piyangodan trilyonlar kazanan kişilerin bir gün içerisinde hayatlarının nasıl değıştığının anlatılması, medyanın kumar oynama alışkanlığının olumlu gibi göröünen sonuçlarını topluma nasıl yansıttığını göstermesi açısından önemlidir. Şans oyunları, bahis ve kumarın yasallaştırılması, medyanın şans oyunları, bahis ve kumar oynamayı adeta teşvik etmesi ve gençlerin bahis ve kumarı teşvik eden bir toplumda sosyalleşiyor olmaları gençlerin de yetişkinler kadar tehdit altında olduğunu düşündörmektedir (Göktuna vd., 2004).

### **Pornografi**

Medya organları kimi zaman marjinal haberleri öne çıkarmakta bu da yetişmekte olan, gelişimlerini sürdürmekte olan çocuklarda tüm hayatın böyle olduğu izlenimini yaratmakta; karamsar, güvensiz, hatta bazı konulara duyarsız ve cinselliği istismar edilen nesillerin yetişmesi desteklenmektedir. Cinsel

istismar, temayı içeren ve içermeyen türde, sözsel cinsel sarkıntılık, teşhircilik ve gzetleyicilik Őekillerinde olabilir. Çocuğun cinsel istismarı, yetişkin bir kişinin çocuğu cinsel çıkarları doğrultusunda kullanması olarak tanımlanabilir (zgven, 1997). Cinselliği istismar eden yayınlardan pornografi, kitap, resim, heykel, film vb. yapıtlarda cinsel istek uyandırmak amacıyla erotik davranışların sergilenmesidir. Küçüklerin ve yetişkinlerin baştan çıkmasına ve ahlakın bozulmasına yol açacağı, cinsel suçlara zendireceği düşünceleriyle pornografiye karşı öteden beri toplumsal ve hukuksal yaptırımlar getirilmiştir. Belli durumlarda, önemli sanat yapıtları, hatta dinsel değeri olan yapıtlar bile bu tür varsayımlara dayanılarak pornografik sayılmakta, devlet ya da yargı organlarıncayaasaklanabilmektedir. Pornografi genelde kadınların ve çocukların cinsel istismarına dayalıdır. Pornografi, mağduru olmayan bir suç türü olarak tanımlanmasına karşın, sanıldığı kadar masum değildir (Bulut vd., 2002):

- Pornografi, kadın ve çocukları, erkeklerin cinsel isteklerini yerine getiren, boyun eğen cinsel objeler olarak gösterir.
- Cinsel etkinliğin şiddet içermesine karşı çıkmaz.
- Doğal ilişkide yer almayan her tür obje cinsel uyaran olarak kullanılır ve gerçek cinsel yaşamın bir parçası olması gerektiği vurgulanır.
- Kadınları şiddetten zevk alan insanlar olarak gösterme eğilimindedir. Adeta pornografik yayınları izleyenler kadınların şiddetten zevk aldığına inanabilirler.
- Pornografik filmlerde oynayan kadın ve çocukların genellikle rollerini seçme hakları yoktur. Birçoğu istekleri dışında bu rollerde oynamaya zorlanırlar.

Pornografi, sadece geçen ve cinsel yönden uyumlu kadınların arzulanır olduğunu savunur. Bu yolla kadının konumu erkek fantazilerinin en düşük ortak paydasına indirgenir. Bu konuma uygun olmayan ya da uygun olmak istemeyen kadınların hakları çiğnenmiş olur. Kültüre bağlı olarak değişmekle birlikte ilköğretim yıllarında cinsiyet kalıp yargıları artmaktadır. Hem erkekler hem de kızlar erkeksi davranış ve tutumlara ilgi gösterirken ve erkekler daha katı kalıp yargılara sahip olurken kızların cinsiyet rollerine ilişkin kalıp yargıları esnekleşmektedir. Bir kısım medya, bu tür yayınlarıyla erkek egemen popüler kültür ürünleri olarak olumsuz mesaj rnekleleriyle, toplumsal yaşamda kadını geleneksel rolleri olan aile, ev işleri ve ocuk bakım görevlerini yaparken göstermekte, bir taraftan da geleneksel değer yargı ve tutumların devam etmesi istenmekte böylece çelişkilerle yüklü mesajlar verilmekte veya erkek egemen bir dünya sunarak, kadın hakkında geleneksel yargı ve tutumları pekiştirmektedir (Ersöz, 2005).

Gözlem ve görüşme yapılan geçenler bu tür yayınlardan etkilenmekte olup, etkilendiklerini de kendileri ifade etmektedirler. Geçenlerin yarısı erkek egemen bir toplum olduklarının farkındalar, bunun geleneksel yaşamdan kaynaklandığını medyadaki programların da bunu pekiştirdiğini



belirtmektedirler. Gençlerin diğer yarısı bu tür gidişattan rahatsızlık duymamakta, erkek egemen toplumu benimsemiş gözükmektedir. Görüşülen bir gencin “*ev işleri, yemek işleri, çocuk bakım işleri tabii ki kadınların görevidir. Bayanlar isterse dışarıda da mesleğiyle ilgili olarak çalışabilir, ben buna karşı çıkmam ama o her mesleği de zaten yapamaz, fizyolojik yapısına uygun mesleklere yönelmelerini desteklerim*” ifadeleri geleneksel bakışı simgeleyen tipik bir örneği oluşturmaktadır. Böyle düşünen gençlerin sayısı da az değildir. İlk etapta bu tür görüşler olağan, yaşanan olguları göstermekle beraber bir üniversite gencinden daha evrensel bakış açıları beklenirken sıradan bakış açısını sergilemesi dikkat çekici bulunmuştur. Zaten medyadaki programlarda kadına yüklenen görev ve roller de aynen bunu yansıtmaktadır.

Kontrolsüz pornografik yayınlar gençlerde kadın imajıyla ilgili yanlış algılamaları desteklemektedir. Kadının bir insan olmaktan öte cinsel, zayıf, desteklenmeye ihtiyacı bulunan ve reklam ve başka amaçlarla faydalanılabilir bir obje olduğu algılamalarını güçlendiren yayınlar dikkati çekmektedir Ancak kadın-erkek rollerinin dengelenmesine ve eşitliğine doğru atılan adımlar bulunmakla beraber, pornografik yayınların yasaklanmasının da çözüm olmayacağı bilinmeli, bireylerin kendi sorumluluklarını kazanarak yayınların etkisinde kalmayacakları bir eğitim anlayışı kazandırılmaya çalışılmalıdır. Bu olgu, çocukların ve ergenlerin iyi eğitilmeleri gerekliliğini ortaya koymaktadır. İlaveten otoriteyi elinde bulunduranların da gerekli yasal önlemleri almaları gerekir (Bulut vd., 2002).

### **Akran Baskısı**

Olumlu akran ilişkileriyle, biyolojik ve fizyolojik gelişmeler paralelinde, çocuğun duygusal, sosyal gelişimlerinin ve arkadaşlık ilişkilerinin yönü ve içeriği değişebilir böylece ilişkilerinde saldırganlık azalır, olumlu sosyal davranışların sayısı artar. Çünkü akranların çocuğun ve ergenin gelişiminde ve sosyalleşmesinde önemi etkileri bilinmektedir. Medya, kişiliğin gelişimini adeta akran ilişkileriyle sınırlı göstermekte, tüm etkilenmeleri akran ilişkileri örnekleleriyle desteklemektedir. Bu dönemin doğal bir özelliği olarak ergenler akranlarıyla birlikte olmaktan, sırlarını onlarla paylaşmaktan, onlardan bir kısmına özenmekten hoşlanırlar. Ancak tüm ilişkileri bununla sınırlandırmak, gelişimin doğasını tek yönlü ve olumsuz etkileyebilir.

Arkadaşlarının etkisiyle bir yaşışmaya katılarak derece alanlar, uzun süreli flört hayatının sonucunda mutlu olan bireyler, aileden ayrı bir şekilde arkadaşlarıyla mutlu yaşayanlar yanında, uzun süreli aile birlikteliğini hayretle karşılayan görüşler, okul yıllarının etkisini küçülten dramalar, öğretmen etkisini, akrabalık ilişkilerini geleneksellik olarak hafife alan programlar yaşanan örneklerden bazılarını oluşturur. Bunun gibi program kesitleri, olağan ve önemli olan akran ilişkilerinin olumsuz akran baskılarına dönüşmesini tetikleyen örneklerden bazılarını oluşturmaktadır.

Akran baskısı, bireye yaşlıları tarafından düşünce, duygu ve davranışlarını etkilemek amacıyla yapılan zorlamadır. Akran baskısı olumlu veya olumsuz yönde olabilir; her iki durumda da bireyin değerlerini ve davranışlarını etkiler (Bulut vd., 2002).

Olumlu yönde akran baskısının etkileyebileceği alanlar:

- Okul ve okul dışı kişiliği geliştirici etkinliklerde görev almak,
  - Hedeflere ulaşmak (meslek seçimi, okulda başarı, olumlu kimlik geliştirme vb.),
  - Bedensel, psikolojik ve cinsel sağlığa dikkat etmek.
- Olumsuz akran baskısının etkileyebileceği alanlar:
- Alkol ve uyuşturucu kullanmak,
  - Okula ya da derslere devamsızlık yapmak,
  - Çevreye ya da başkalarına ait mallara zarar vermek,
  - Uygun olmayan zaman ve biçimde cinsel ilişkiye yönelmek,
  - Yasal olmayan davranışlara yönelmek,

Görüşme yapılan gençler arkadaş ilişkilerini çok önemsiyorlar. Bir genç *“arkadaşlarımla birlikte olmak beni mutlu ediyor, birlikte dersler çalışıyoruz, birlikte eğleniyoruz, ailelerimiz bize güveniyor, biz de onların güvenlerini boşa çıkarmamaya çalışıyoruz. Bazı arkadaşların aileleri ilgisiz, ilgisizlik midir yoksa yetişme biçimleri midir bilmiyorum, bunlar gezmeyi, eğlenmeyi ileri boyutlara götürüyorlar, sigara ve alkol alışkanlığımı kazananlarımız var. İlerde ev bark sahibi olacağımız için cinsel konulara da ilgi duyuyoruz, öğreniyoruz ancak bu bilgileri ilköğretim ve orta öğretim yıllarında iken büyüklerimizden öğrense idik bu yıllarda arayışlarımız olmazdı. Tabi çok az arkadaşımız meraklarını daha da ileri götürerek bozuk ilişkiler yaşıyorlar”*. Bu gencin ifadelerini paylaşan gençler çoğunlukta olup farklı cümleler kullanılsa da benzer anlamlar paylaşılmaktadır.

Yukarıda verilen görüşmelerden önemli ipuçları çıkarılabilir: Akran ilişkileri kimi zaman akran baskısına dönüşmekte, gencin önceki yıllardaki yetişme biçimi güvenli kişilik gelişimini olumlu etkilemekte, olumsuz akran baskısı daha az yaşanmakta, gençler sağlıklı cinsel bilgileri zamanında almak istemekte, bu tür yeterli bilgilere sahip gençler zamanlarını daha yararlı işlere ayırabilmekte aksi durum ve merakın sürmesi ise kontrolsüz cinsel ilişkilere kadar gençleri götürebilmektedir.

### **Medya Akran Baskısı**

Olumlu akran ilişkilerinin gençlerin gelişimlerinde önemli işlevleri bulunmaktadır. Akran baskısının içerisinde, cinsel istismara yol açan gençlik birliktelikleri, cinselliği öne çıkaran amaçsız eğlence programları, aşırı ideolojik görüşleri özendiren eğitim kulüpleri, uyuşturucu kullanımını özendiren kontrolsüz mekanlar, boş vermişliği, hayatı basitleştirmeyi, kişilik ve kimlik gelişimini, ideal davranışları hafife almayı özendiren gençlik grupları, olumsuz

düşünce ve davranışları özendiren etkinliklerdendir. Bunların sonuçları olarak kimi gençlerin hayatın ve yaşamanın anlamsızlığını, okumanın gereksizliğini, nikahsız birlikteliklerin gerekliliğini savundukları görülmektedir. Kendileriyle görüşme yapılan gençlerin ifadelerinde de bu tür yargılar desteklenmektedir. Bir gencin söylediği şu ifadeleri gençlerin çoğu paylaşmaktadır: *“Her gün 3-5 saat TV izliyorum, magazin içerikli, eğlence ve yarışma programları dikkatimi çekiyor, saatlerce kendimi alamadığım oluyor, daha sonra derse oturuyorum, kafam, beynim dolmuş oluyor, bir türlü dersimin konularına yoğunlaşamıyorum, bu arada arkadaşımın telefon geliyor, o da aynı şeyleri söylüyor, dışarı çıkmaya karar veriyoruz, günlerimizin çoğu böylece geçip gidiyor”*.

Kimi zaman gençlerin çoğunluğu olmasa da bir kısmı arkadaşlarının anlamsız ve zamansız önerilerine boyun eğmek zorunda kalabiliyorlar. Aile durumları ve önceki yaşamlarıyla ilgili deneyim ve bilgilerle de birleştirilince, bilinçli, iletişimli ve güvenli ortamlardan ve ailelerden gelen gençlerin daha kararlı ve bilinçli davranışlar sergiledikleri hemen fark edilmektedir. Bu gençlerin çoğunluğu, zamanlarını daha verimli kullanmayı biliyorlar, medya organlarının olumsuz etkilerinden uzak kalabiliyorlar, akranlarından gelen olumsuz isteklere “hayır” diyebiliyorlar. Kendi kararlarını kendisi veremeyen, ailesi, öğretmen ve büyükleriyle konuşmaktan çok sadece arkadaş ilişkilerine dayanarak hayatıyla ilgili önemli kararları veren, zayıf iradesiyle sonuçlarını düşünmeden zamansız cinsel ilişki taleplerine kolayca “evet” diyebilen, kendisiyle ve geleceğiyle ilgili kimi önerilere “hayır” diyebilme iradesini gösteremeyen gençler, genelde akran baskısının ve bunu özendiren medyanın etkilerinin ortaya çıkardığı örneklerdendir.

Gençlerde akran grubuna aidiyet duygusu ve isteği güçlü olduğundan, akranlarından gelen baskılara boyun eğme olasılığı da yüksektir. Olumlu yönde etkilenmeler sonucu ortaya çıkan akran baskısı, gencin kişilik gelişimine katkıda bulunurken, olumsuz akran baskısı duygusal ve bedensel açıdan büyük zararlara yol açabilmektedir. Bu nedenle, gençlere akran gruplarından gelen zorlayıcı etkilere karşı durabilme yeterliliği kazandırılmalıdır. Gençlerin zarar verici nitelikteki akran baskısına "hayır" demelerinin, onlara neler kazandırabileceği konusunda bilgilendirilmeleri gerekir. Öncelikli olarak gençlerin kendilerini, tüm yönleriyle tanımalarına ve değerlerini oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır. Gencin karar verme sürecini bilmesi ve uygulama yeterliliğini kazanması, kendini iyi hissetmesine ve güven duymasına, özsaygısının artmasına, diğer bireylerin saygısını kazanmasına ve tehlikelerden uzak kalmasına katkıda bulunur (Bulut vd., 2002). Medyanın akran baskısının olumsuz sonuçlarını işleyen programlara da yer vermesi önemlidir. Özellikle TV programlarının, akran ilişkilerinin olumlu örneklerini işleyen programlar hazırlamaları, akran baskısının olumsuz yönlerinin gençlerde yarattığı sorunların sonuçlarının tartışıldığı TV programlarını artırması gerekir.

Çocuğun sosyalleşmesinden birinci derecede sorumlu olan ailelerin, çocukların arkadaş ilişkilerinde ve dışarıda aradığı içtenliği onlara göstermesi, çocukların gelişim özelliklerini tanıyarak onlara yaklaşması, anlamaya çalışması etkili iletişim yollarını kullanması önem taşır. Bu bağlamda ailelerin çocukları ile birlikte nitelikli birlikteliklerini artırmaları, kültür ve eğlence amaçlı gezilere çıkmaları, tiyatro izlemeleri, televizyon seyretmeleri, bu doğrultuda başta aileler ve gençler olmak üzere toplumun tüm kesimlerinin bilinçlendirilip, bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Öğretmen, sosyal çalışmacı, psikolog ve gençlere hizmet sunan diğer meslek elemanlarına yönelik hizmet içi eğitim programlarında konunun vurgulanması, Radyo Televizyon Üst Kurulu'nun medya yayınlarını titizlikle denetlemesi dikkate alınacak hususlar arasında sayılabilir. Uzun vadede ise, ders kitaplarından cinsiyetçi kalıp yargıların çıkarılması, İletişim fakültelerinin eğitim programlarında bu tür mesajların olumsuz yönlerine de yer verilmesi, kitle iletişim araçlarından şiddet, pornografik ve saldırganlık içeren mesajların ayıklanması amacıyla kitle iletişim araçları ile ilgili kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri ve toplumun tüm ilgili tarafları arasında eşgüdüm sağlanması yararlı sonuçlar ortaya çıkaracaktır (Ersöz, 2005).

### **Sonuç ve Öneriler**

Çocuğa ve ergene hizmet sunan tüm kurum ve kuruluşların çocuğun gelişim özelliklerini yeterince tanıyarak hizmet politikalarını oluşturmaları önem taşır. Aksi halde isabetli olmayan politikalar çocuk ve gençlerde telafisi imkansız olumsuz etkiler gösteren programların yapılmasına, mevcutların da sürdürülmesine neden olacaktır. Kontrolsüz programların etkisiyle gençlerde kolay öğrenmeye ve kolay kazanmaya yönelim artmaktadır. Emek harcamadan hedefe ulaşma çabaları ile okumayan ve araştırmayan gençlerin sayısında artışlar yaşanmakta ve sonuçta başarısızlıklar görülmektedir. Kimi programların tekrarlarıyla olumsuz temaların içselleştirildiği ve aileyi ve kültürü küçümseme eğilimlerinin güçlendiği görülmektedir. Sürekli sanal dünyada gezinerek, bir süre sonra bunları gerçek olgularla karıştıran gençlere her geçen gün daha fazla rastlanmakta, bunun etkisiyle gerçek hayata ilgisiz kalma, yalnızlık, bencillik, güvensizlik duyguları artmaktadır.

Merakları ve gereksinim duydukları bilgileri ilköğretim ve orta öğretim yıllarında karşılanmayan gençler, ileriki yıllarda karşılanamayan gereksinimlerinin arayışını sürdürmektedirler, bu yetersizlik cinsellik alanında cinsel arayışlara götürmektedir. Kimi zaman da gençler arasında tahrikler sonucu, duyguların kontrol edilemediği durumlar ve kontrolsüz birliktelikler yaşanmaktadır. Tembellik, uyuşukluk, karamsarlık duyguları yanında hayatın sadece eğlenceden ibaret olduğunun zannedilmesi, tüketiciliği kışkırtan reklamların da etkisiyle istediğini satın alamamanın getirdiği ailevi huzursuzluklar ve mutsuzluklar, medyanın da desteklediği ve güçlendirdiği

olgulardandır. Gerçekte bu tür durumlardan orta ve uzun vadede gençler ve aileler yanında toplumun tüm kurum ve kuruluşlarının zarar göreceği düşünülerek şimdiden gerekli önlemler alınmalıdır.

Medyanın yayınlarının çocukların gelişim özelliklerini olumsuz etkilemeyecek nitelikte ve onların normal gelişimlerini destekleyecek türde olması beklenir. Bu çerçevede başta televizyon olmak üzere tüm medya organlarının yayın politika ve uygulamalarını gözden geçirmeleri, ilgili kurum ve kuruluşlarla koordineli olarak faaliyetlerini sürdürmeleri beklenir. Aksi halde zihinsel gelişmeleri zedelenmiş, kendine ve çevresine güvenmeyen, çalışmak ve başarmak istemeyen, gelişimine uygun kimliğini ve kişiliğini oluşturamamış hatta olumsuz davranışlarıyla çevresini de huzursuz eden bireylerin yetişmesine neden olunmuş olacaktır. Bu sonuçlardan medya da dahil tüm toplum ile toplumda yaşayan herkes zarar görecektir.

Bu araştırmayla ilgili geliştirilen bazı öneriler şunlardır: Çocukların eğitiminde ailelere, okullara ve medya organlarının yetkililerine gerekli sorumlulukları sürekli hatırlatılmalıdır. Akran ilişkileri ve çocukların doğru arkadaş seçiminin önemi, aksi durumların bireyin hayatında silinemez yaralar açacağı eğitim programlarında işlenmelidir. Çocuğun eğitimi, gelişimi hakkında tüm ilgililer sürekli bilgilendirilmeli ve bilinçlendirilmelidirler.

Erinlik, ergenlik dönemlerinde çocuk çevreden kolay etkilenmekte, karşıtlık ve rekabet duygularını yaşamaktadır. Bu dönemlerin özellikleri göz önünde bulundurularak medyanın tüm yayınlarında sağlıklı, isabetli kişilikler ve modeller sunmaları gerekir. Okul fobisini veya uzun süreli eğitim yıllarının gereksizliği duygu ve düşüncelerini yaşayan çocukların aileleri ve öğretmenlerinin gençlere daha bilgili ve bilinçli yaklaşarak, onların bu dönemi uygun bir şekilde yaşamaları sağlanmalı, böylece çevrede amaçları bilinmeyen kişi ve grupların kucağına itilme tehlikelerinin önüne geçilmelidir.

Çocukta oluşmaya başlayan güven, bağımsızlık, girişimcilik, başarılı olma, kimlik kazanma, üretkenlik ve benlik kazanma duygu ve davranışları ailede ve okulda desteklenmeli, onların bu tür duygu ve gereksinimlerini “dışarı” yerine aile ve okul ortamında karşılamalarının önlemleri alınmalıdır.

Çocukların ve gençlerin kendileriyle ilgili kararları kendilerinin düşünerek, tartışarak, sonuçlarını değerlendirerek vermelerinin eğitimi yapılmalı, gerektiğinde “hayır” diyebilme güven, cesaret ve kararlılığı kazandırılmalıdır.

Kontrolsüz pornografik yayınların, kişilerin cinselliklerini öne çıkaran ve cinsel istismarı destekleyen çabalarının etkisini azaltacak önlemler alınmalıdır. Çocuk ve gençlere yaşlarına ve gelişimlerine uygun sağlık ve cinsel sağlık eğitimi verilerek, onların kontrolsüz yayınların cazibesine kapılmalarının önüne geçilmelidir.

### Kaynakça

- Akpınar, Burhan (2004). “Çocukların Televizyon İzleme Davranışlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi.” **Çağdaş Eğitim**, 29, 306; 35-45.
- Ayzıt, Turgut, F. Çetin, E. Ergin ve B.Kulaç (2004). <http://www.worldbank.org.tr> (Erişim Tarihi 20.10.2004).
- Bulut, Ayşen ve Diğerleri (2002). **Öğretmen ve Öğretmen Adayları için Cinsel Sağlık Eğitim**. (Yayına Haz: Muhtar Çokar ve Hacer Nalbant) İstanbul: Ceren Yayınları.
- Erikson, E. (1968). **Identity: Youth and Crisis**. W.W. Norton, New York.
- Ersöz-Günindi, Aysel (2005). Popüler Kültür Ürünlerinden Müzik Videolarının Gençler Üzerindeki Olumsuz Etkileri. <http://aile.gov.tr> (Erişim Tarihi 01.06.2005).
- Gordon, T. (1993). **Etkili Öğretmenlik Eğitimi**, (Çev.E.Aksoy, B. Özkan). İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Gordon, Thomas (1989). **Etkili Ana baba Eğitimi**. Çev:Serra Cider. İstanbul: Özal Basımevi
- Göktuna, Zeynep, Serhat Damar, Özge Altan, Öykü Özü ve S. M. Değirmencioğlu. (2004). Poster Özetleri , Basının Bahis ve Kumara Yaklaşımı. <http://www.metu.edu.tr>, (Erişim Tarihi; 03.11 2004).
- Özğüven, İ. Ethem (1997). **Cinsellik ve Cinsel Yaşam**. Ankara: PDREM Yayınları.
- Parman, Talat (2000). **Ergenlik ya da Merhaba Hüzün**. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Sayıł, Melike (2005). Çocukluk: Okul Yıllarında Geliřim, Yılsonu Geliřim Raporu. <http://www.egitim.com/aile>. (Eriřim tarihi, 08.06.2005).
- Yalıñ, A. (1998). **Televizyondaki Şiddet ve Müstehcenlięin Çocuk ve Aile Üzerindeki Etkisi**, Ankara: Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı yayınları.
- Yavuzer, H. (1999). **Ana Baba ve Çocuk**. İstanbul: Remzi Kitabevi.

### Türk Modernleşmesi: Eleştirel Bir Bakış

Şeyhmus DEMİR<sup>a</sup>

Mutlu SESLİ<sup>b</sup>

Veysel YILMAZ<sup>c</sup>

#### Özet

Avrupa'da belli bir tarihi dönemde büyük ve köklü değişimlere neden olan "modernizm", Batı dışı toplumlarda modernleşme olarak kendini göstermiştir. Çalışma, Osmanlı-Türk Modernleşmesinin ne zaman başladığı, hangi paradigmalara dayandığı, kimlerin öncü olduğu ve en önemlisi kriz alanlarını açıklamaktadır. Fakat bu açıklamalar eleştirel bir bakış açısı ile ele alınmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Modernlik, modernizm, modernleşme.

#### Turkish Modernization: A Critical View

##### Abstract

In a certain historical period in Europe modernism causing caused a large and fundamental changes has shown himself to as a modernization in non-western societies. The study started when the Ottoman-Turkish Modern, which is based on the paradigm, who is leading and the most important areas to explain the crisis. However, this description has been taken up with a critical perspective.

**Key Words:** Modernity, modernism, modernization.

#### Modernizm/ Modernite: Özellikler ve Etkiler

Feminist yazar Dietz (1993)'in makalesine verdiği başlıkta dediği gibi "Bağlam Herşeydir". Kavramların anlam dünyaları itibari ile karşıladıkları olguların "bağlam" değiştiğinde farklılaştıklarını görmek mümkündür. Modernizm/ modernite "yeni zamanın" düşünsel karşılığı olan kavram ise, modernleş(tir)me de bu düşüncenin yani modern olanın uygulamada/ hayatta ete kemiğe bürünmesi anlamında karşımıza çıkan kavramsallaştırma. Burada önemsenmesi gereken nokta kavramların içinin nasıl ve ne ile doldurulduğu ve her şeyden öte kullanıldığı "bağlam"dır.

Habermas, Hegel'in ilk olarak kullandığı bir sözcük olan modernite'nin tarihi bir bağlamda kullanıldığını söylemektedir. Bu, İngiltere'deki 'yeni zamanlara' karşılık gelmektedir. Aynı zamanda bu kavram Fransa'da da 'les temps modernes' olarak kullanılmıştır. Bu aşağı yukarı 1800'lü yılları içermektedir. O tarihlerde 'modernite' geçmiş olan üç yüz yılı kapsamaktaydı. Bu zaman zarfı Yeni Dünya'nın bulunuşu, Rönesans ve Reform gibi olayları (bütün bunlar 1500'lü yıllan içeren olaylardır) yani Orta Çağ ile modern

<sup>a</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi.

<sup>b</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kamu Yönetimi Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi.

<sup>c</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Öğrencisi.

zamanlar arasındaki tarihi eşiği içerir. Hegel aynı şekilde bu modern sözcüğünü Hıristiyan Germanik dünyasını tanımlamak için de kullanır. Bu şekilde görüldüğü gibi, modern sözcüğü tarihi uzantısı belli olmayan ama mekânı Avrupa kıtası olarak belirlenen bir yeri kapsamaktadır. Bir Çin uygarlığı veya Hindistan için veya doğu bilimi için 'modernlik' sözcüğü kullanılmamaktadır (Akay, 2007). Kısacası modern'den türetilen "modernite" (modernlik) terimi, Avrupa'da belli bir tarihi dönemde yaşanan büyük ve köklü değişimlere karşılık gelir ve bu dönemin farklılığını belirlemek için kullanılır (Beriş, 2003: 484).

Modern, modernlik ve modernizm kavramlarının altında yatan psikolojik durum dikkatlice çözümlendiğinde şu ortak yargıyla karşılaşılır: Şimdiki zaman yani şu anki çağ, geçmiş (bütün) zamanlardan ve çağlardan "daha üstün", "daha ileri", "daha gelişmiş"tir. Bu yargıya göre, şu an "moda" olan modern fikir ya da tutumlar, geçmişte geçerli olan fikir, gelenek ya da kurumlardan daha iyi ve övgüye değerlidir (Özkul, 2007).

Modernitenin arka planında Rönesans ve Reform (yoğunluklu olarak 15. ve 16. yüzyıllar) hareketleri, bilim alanındaki gelişmeler, sanayi devrimi, siyaset alanında yaşanan gelişmeler (modern devlet-modern siyaset) ve teorik/düşünsel olarak "Aydınlanma Çağı" diye adlandırılan dönem ve etkileri yatmaktadır (Beriş, 2003: 485-496).

Bir süreç olarak modernizmin tarihsel olarak Rönesans'tan sonra Aydınlanma ile başladığı kabul edilmektedir. 17. ve 18. yüzyılları kapsayan Aydınlanma Çağı boyunca kilisenin insana ve topluma yaptığı baskıya karşı felsefi ve zihni tepkiler, akıl ve toplumun özgürleşmesine giden yolu açmıştır<sup>d</sup>.

---

<sup>d</sup>Bazı yazarlara göre, modernizm bir aydınlanma projesi olarak ortaya çıkmış ve zaman içinde bazı değişimler göstererek zamandaki yoluna devam etmiştir. Aydınlanmacılık akılcı bilim anlayışıyla 18. yüzyılda insan düşüncesini dinin baskısından kurtararak özgürleştirme işlevini görmüştür. Ama akılcılık zaman içinde nitelik değiştirerek bu özgürleştirici işlevindeki değişimler yüzünden daha sonra eleştiri konusu olmaya başlamıştır (Horkheimer ve Adorno, 1996, ve Tekeli; 2007). Aydınlanma projesi temelde ister doğa bilimi olsun, ister toplum bilimleri olsun bilimlerin nesnel olarak kurulabileceğini kabul etmektedir. Bu kabul dış gerçekliğin tek bir doğru temsil biçimi olacağı inancına dayanmaktadır. Bu kabuller yapılırken her soruya tek bir doğru yanıt bulunacağı da kabul edilmiş olmaktadır. Gerçek, başlangıçta, yeterli biçimde, yani tam bir nesnellikle temsil edilmese bile zaman içinde bilimin gelişmesiyle buna adım adım yaklaşılacak, mutlak gerçeğe tam olarak ulaşılmaya bile çok yakınına gelinecektir. Aydınlanma, bilime, ahlaka ve sanata ilişkin bu kabullerinin ve temelde insan aklına güvenmenin, o zamana kadar görülenden daha özgür, daha eşitlikçi, insanların daha mutlu olacağı toplumların gelişmesine neden olacağını savunuyordu. Bu kabullerin ortaya çıkardığı, üzerinde durulması gereken bazı önemli sonuçlar vardır. Eğer insanların değişmez evrensel niteliklerine göre bir ahlak kurulabiliyorsa ve bilgi nesnel olarak ve akla dayanarak doğanın ve toplumun yasalarını ya da sırlarını açıklayabiliyorsa öncü elitlerin, plancılardan, uzmanların topluma yol göstermeleri için gerekçeler var demektir. Bu yol gösterme evrensel olan değerleri gerçekleştirme için



18. yüzyılda pozitivist bilim anlayışının başarılarının da desteğiyle sanayi devriminin yayılması ve Batı'nın ekonomik gücünün artması, yeni bir dünya modelinin oluşumunu hızlandırmıştır. Batı'nın kendi geçmişine karşı bu eleştirel yaklaşımı, fikri ve siyasi geleneğe karşı oluşu da diğer toplumlara nitelik farkı gözetilmeksizin örnek olarak sunulmuştur. Dolayısıyla modernizm kavramı, yeni bir bilim anlayışı, yeni bir siyasal düzen, yeni bir iktisadi düşünce yapısı ve yeni bir ahlak anlayışını ortaya koymaktadır (Çetin, 2003: 12-13).

Kelimenin normatif anlamıyla bir ideoloji olarak modernliğin basit bir denkleme dayandığını söylemek mümkündür. İnsel (1996)'in de belirttiği gibi bu denklemi; “teknik ve iktisadî ilerleme, toplumsal, siyasal, fikrî ve ahlakî ilerlemelerin çekici gücü, lokomotif” şeklinde kurmak mümkündür. **Modernlik için büyümlü kelime, ilerlemedir.** Bu ideoloji, böyle bir denklem içinde algıladığı ilerlemeyi, bir tarih yasası olarak görür. İlerleme, bizi arkaik geçmişimizden koparıp “mutlu yarınlara” taşıyan bir tarihî/ doğal güç olarak temellendirilmektedir. Bu ilerleme fikrine göre hisler, değerler ve benzeri öznelliklerinden nesnel olguları bütünüyle ayırmak gerekir. **İlerleme fikrinin ana teması etkenlik ve verimlilik**dir. Değerler ve hisler insanların ayaklarının yere basmasını, akılcı davranmalarını büyük oranda engeller. İnsanları öznellik dünyasına hapsederler. İlerleme ise, insanları öznellikler dünyasında oyalanmaktan kurtarıp, onların somut dünyanın nesnel sorunları içine girmelerini sağlar (İnsel, 1996).

Modern toplum kavramının veya “modern toplumsal sistemler” kavramsallaştırmasının içinin hangi parametrelerle doldurulduğu modernleşme kuramını doğru ve sağlıklı şekilde algılamamıza yardımcı olacaktır. Modern toplum kavramı, belirli bir insan tipini, insanla doğa ve insanla insan arasındaki ilişkilerin belirli bir kavranış biçimini, belirli bir ekonomik ilişkiler sisteminin ve sonunda bunların toplamının oluşturduğu toplumsal ve ekonomik temel üzerine bina edildiği düşünülen bir siyasal yapıyı içermektedir (Köker, 2004: 40-41). Özetle belirtmek gerekirse, modern toplum kavramının içinin doldurulduğu modern insan; yeniliklere açık, yenilikçi, yalnız kendi çevresindeki değil diğer ve geniş bir çerçevede sorun ve konularla ilgili, geçmişten çok geleceğe dönük, planlayan ve örgütleyen, dünyanın tahmin edilebilir olduğuna inanır. Modern toplum kavramı içinde yer alan insan tipi “birey”dir. Bu anlamda insanlararası ilişkiler de “bireylerarası ilişkiler” olarak anlaşılır.

Bugün modernlik düşüncesinin geçtiğimiz on-yirmi yıl içinde şiddetle sarsıldığını, cazibesini kaybettiğini düşünen yazarlar vardır. Modernliğin bittiği, post-modern bir döneme girildiği ve bunun ilerleme düşüncesinin sonu

---

bilgiye dayanarak, bilen kişilerce yapılacaktır. Bilgi ise sürekli gelişen temsil içinde birikerek gelişecektir. Bir kez bilginin birikerek gelişmesi kabul edilince ilerleme ve gelişme fikri modernizmin ana çizgilerinden biri olarak kendini kabul ettirecektir.

anlamına geldiği, farklı yaklaşımları temsil eden düşünürlerce ve farklı argümanlarla ifade edilmektedir (İnsel, 1996).

### **Türk Modernleşmesi: Ne zaman?/Nasıl?/Niçin?/Kimler?**

Türk modernleşmesini Cumhuriyetin büyük oranda/ kabulle mirasçısı olduğu Osmanlı İmparatorluğu'nun duraklamaya ve gerilemeye başladığı 18. yüzyıla kadar götürmek mümkün gözükmemektedir.

İmparatorluğun Avrupalı devletlerin 17. yüzyılın başlarıyla beraber girdiği modernite sürecinin yarattığı değişimlerin gerisinde/ uzağında kalması ile Avrupa devletlerine artık hükmetme gücünü yitirmesi daha sonra "batılılaşma" olarak da anılacak Modernleşme sürecinin kilit noktasını oluşturmaktadır.

Osmanlı-Türk modernleşmesinin temel hedefi (en azından başlangıçta) "Devlet-i Aliyye"nin bekasını sağlamaktır: "Ne pahasına olursa olsun Devlet kurtarılmalı ve eski durumuna kavuşturulmalıdır". Beriş (2003: 508-511)'in "İlk Islahat Teşebbüsleri" olarak belirttiği III. Selim ve II. Mahmud Dönemleri, Osmanlı dönemi boyunca yapılan, Cumhuriyetle birlikte de devam edecek Batılılaşma hareketlerinin ilk örneklerini getirecek dönemlerdir. Buna göre devletin "geri kaldığı" hakkında fikir veren ilk gelişmeler askeri alanda yaşanmıştır. Batıdan yapılan ilk iktibaslar askeri alanda yapılmış ve Tanzimat'a kadar da ordunun ıslahı dışında kalan yenileşme hareketleri ikincil nitelik göstermektedir. III. Selim ve daha sonra II. Mahmud devrinde batının teknik üstünlüğü tamamen kabul edilmiş, bunun kılık kıyafet düzeyinde kendini gösteren şekillerinin de askeri reformlar kapsamında yer almasının gerekliliği düşüncesi hâkim olmuştur.

İlk sistemli Batılılaşma hareketini başlatan II. Mahmud, askerleri Batılı ordulara benzer şekilde giydirdikten sonra sivil memurların giyecekleri kıyafetlerle ilgili ayrıntılı düzenlemelerin de yapılmasını sağlamıştır.

Yaptığı reformlar nedeniyle, kimilerince "gavur padişah" şeklinde anılacak olan II. Mahmud döneminde Batı kültürünü kabul etme yönündeki kültür değişmesi hareketi köktenci ve zorlayıcı bir nitelik kazanmıştır (Beriş, 2003: 510). III. Selim zamanında modern okullar açılmış, medreseler ise kendi hallerine bırakılmıştır. Yabancı uzmanlar bu modern okullarla ilgili getirilmiş ve II. Mahmud döneminde de ilk kez yurtdışına öğrenci gönderilmiş ve süreç içerisinde bu hareketler devam etmiştir.

Abdülmecit döneminde yayımlanan Tanzimat Fermanı (1839) ile birlikte Osmanlı tebaasına can, mal, ırz ve namus güvenliği veriliyor, askerlik ve vergi konuları belli bir sistematığe bağlanıyordu. Tanzimat'ın modernleşmeye karşı pragmatist tutumu güvenlik endişesinden kaynaklanıyordu (Beriş, 2003: 512). Bu dönemde Mecelle adı verilen ilk medeni kanun hazırlanmış, şer'i hükümler bu kanun vasıtasıyla pozitif hukuk sistematığı içerisinde düzenlenmeye çalışılmıştır. Osmanlı'nın son dönemlerine

doğru Batı medeniyetine yaklaşım, pragmatist değerlendirmeleri aşmış hayranlığa doğru kaymıştır. Nitekim, batıdan yalnızca fen ve tekniğin alınması, milli değerlerin ise korunmaya devam etmesi yönündeki düşünce gücünü kaybetmeye başlamış, Batıdan yapılan model almaların sayısı gün geçtikçe artmıştır.

Tanzimat fermanı, Osmanlı-Türk modernleşme tarihinde bir dönüm noktası ve Batılılaşma düşüncesinin, değişmekte olan ya da değişmesi gerektiği varsayılan Osmanlı toplumsal, siyasi ve iktisadi yapısına bir cevabı olarak karşımıza çıkar (Dağtaş, 2007). Tanzimat Fermanı'nın Osmanlı'nın klasik siyasi yapısına getirdiği en önemli değişiklik Babîâli bürokratlarının yönetime egemen olması ve padişahtan daha fazla söze sahip olmaya başlamasıdır. Bu durum padişahın yetkisini çok fazla sınırlamamış olsa da bürokratik yapının ve güç dengelerinin değişmekte olduğunun bir habercisi olmuştur. Bu zamana kadar Weber'in 'patrimonyalizm' diye nitelendirdiği, hanedan üyesinin (yani sultanın) kişisel ve keyfî olan siyasi baskısını esas alan bir yönetim biçimine tabi olan Osmanlı İmparatorluğu, bu keyfiliği rasyonelliğe dönüştürmek için çabalayan bir bürokrat sınıfı ile 'modern' bir devlet olma yolunda ilk adımlarını atmaya başlamıştı (Dağtaş, 2007).

Tanzimat döneminin Osmanlı siyasi düşüncesinde olduğu kadar Osmanlı sosyal ve kültürel hayatında da etkileri olmuştur ve reformlar tüm toplumsal kurumlarda kendini göstermiştir. Her şeyden önce imparatorluğun yönetilen kesiminin yabancı olduğu bir kavram, 'vatandaşlık', Osmanlı seçkinlerinin gündemine girmeye başlamıştı. Onların gözünde modern bir devlet, modern bir toplumla var olabilirdi ve bu modern toplumun gerçekleştirilmesi 'reaya' gibi yöneticiye bağlılığı ifade eden bir terimin, 'tebaa' gibi bütün Osmanlı yurttaşlarını kapsayan bir kavrama dönüştürülmesiyle sembolize edilmişti. Köleliğin kaldırılması, Müslim- gayri Müslim tebaanın arasında eşitlik sağlamak ve yönetilenlerin can, mal ve haysiyetlerinin korunma çabaları tebaanın haklarının tanınması anlamına geliyordu. İlk defa padişahın "hukuk-u millete" tabi olmasından söz edilmesi de halkın ve vatandaş kavramının yönetenler gözünde geçirmekte olduğu dönüşümün bir göstergesiydi (Dağtaş, 2007).

Cumhuriyet Dönemi'ne en yoğun etkiler bırakan dönem II. Meşrutiyettir. Bu hem zamansal yakınlık dolayısıyla hem de yeniliklerin içeriği ve yeniliği yapanlar dolayısıyla böyledir denebilir. II. Meşrutiyet ile birlikte artık, Avrupa ile aradaki farkın yalnızca askeri veya teknik açıdan doğmadığı, her iki medeniyetin hayatı ele alış açılarının farklı olduğu anlaşılmış, yani sorunun bir zihniyet meselesi olduğu anlaşılmıştır. Bu dönemde farklı fikir akımları oluşmuştur. Devletin kurtarılması için Batı fen ve tekniğinin alınmasını fakat model almaların bununla sınırlı kalmasını ve Müslüman kimliğinin korunarak İslam birliğinin sağlanmasını savunan **İslamcılar**, büyük bir Türk Birliğinin kurulmasını savunan **Türkçüler** ve Batının yalnız fen ve tekniğinin

alınmasını yeterli bulmayan bir bütün olarak alınması gerektiğini savunan **Batıcılar**...<sup>e</sup>

Osmanlı İmparatorluğu'nun çöküş dönemiyle birlikte, Türkiye'de "çağdaşlaşma" adı verilen ve "Batı'nın model olarak alındığı modernleşme süreci farklı toplumsal gerilimler üretti. Bu gerilimlerin üremesinde seçkin / seçkinci zümrelerin toplum içindeki dinamikleri ve ilişkileri göz ardı eden, yukarıdan aşağıya empoze edilen toplumsal mühendislik yöntemleri temel bir rol oynadı. Modernleşmeci seçkinler ve onların zihniyetinin yönlendirdiği Türk ulus-devleti, kendi meşruiyetini, "ötekiler" üzerinden kurdu. Batı'dan, özellikle Fransa'dan devşirilen, dolayısıyla yabancı olan bir "toplumsal temsil", ötekiliği "geçmiş bir tarih", "eski bir rejim", "eski yazı", "eski milletler", "eski gelenekler" üzerinden kurdu. Bu modernleşme projesi kendi çağdaşlığını kabul ettirmek; "yeni bir ulus", "yeni bir vatandaş", "yeni bir toplum" ve daha da önemlisi "yeni bir insan" yaratmak üzere, Anadolu topraklarında yaşamakta olan insanların sahip olduğu kültürel özellikleri, kodları unutturmak ve marjinalleştirmek için büyük çaba harcadı (Kentel, 2007). Tam da bu noktada Fransa'nın modernleşme sürecinde temel model olarak alınmasının bir rastlantı olmadığına altını çizmek gerekmektedir. Cangızbay (2000: 19)'ın cümleleriyle söylenecek olunursa;

Türkiye'de Fransa'nın (...) örnek alınmasını Osmanlı-Türk aydınlarının İngilizce değil de Fransızca bilmeleriyle, bununla eş zamanlı olarak Fransa'ya olan yakınlık ve/veya alışkanlıklarıyla açıklamaya yönelik görüşler, saç dökülen delikanlının bilinçli bir arayış içinde bulunmasa bile, eczane vitrinde ilk gözüne çarpacak şeyin kıl dökme merhemi değil, kel ilacı olacağını dahi çıkartamayacak bir ferasetsizliğin veya Comte'un "üç hal yasası"na isabet eden zihinsel bir geriliğin ürünü değil iseler, özne'siz bir tarih tasavvur etmek şeklindeki amerikanperest bir karakter yozlaşmasının göstergesidir (...)

Cangızbay'ın uzun ve çetrefilli cümlesinden çıkarsanabileceği gibi Fransa'nın modernleşme sürecinde model olarak alınması bir rastlantı/tesadüf değil düpedüz amaca uygun model arayışının "isabet" kaydetmesiyle ilgilidir.

Türk modernleşmesinin aynı zamanda bir demokratikleşme süreci olduğunu söylemek mümkün. Bunun altında yatan düşünce ise Köker (2004: 33)'in belirttiği gibi, demokrasinin "geleneksel toplumsal sistemler"de değil, "modern toplumsal sistemler" içinde işlevsel ve bu nedenle gerekli ve yine aynı nedenden dolayı var olabilecek bir "siyasi yöntem" oluşudur. Sonuçta demokrasinin var olabilmesi için belirli ekonomik ve kültürel koşulların varlığının gerekliliğinin altına çizilmesi gerekir.

Modernleştirici devlet geleneği Türk modernleşmesinin en başat parametrelerinden olan laiklik alanında ise otoriter bir tutum takınmıştır. Otoriter laiklik ve yukarıdan aşağıya tasarlanmış olan resmi din yorumu yeni yaratılmış sınıflar içinde karşılığını bulmaktadır. Ancak toplumun büyük

<sup>e</sup> Karşılaştırmalı klasik bir çalışma için bkz. *Üç Tarz-ı Siyaset* (Akçura, 2005).

çoğunluğu istenilen “temsil” ile mutlak bir uyum içine girmemiştir. Kentel (2007)’e göre modernleşmeci devlet “eski” olan dinin gerilemesi için çabalarırken, halkın büyük çoğunluğu yüzyılları aşan bir gelenekle bağlarını verili yeni koşullarda yeniden üretmiştir. Tepkisini önceleri “isyan” gibi sert yollarla gösterirken, zaman içinde “geri çekilme”, “sivil itaatsizlik” gibi yöntemlerle göstermiş ya da “uyum” sağlayarak “hayatta kalma” arzusunu öne çıkarmıştır (Kentel, 2007).

Son dönem Türk tarih yazıcılığı, Osmanlı mirasını temelden reddetmeyi tercih eden Cumhuriyet ideolojisinin bir yansıması ve Türk Tarih Tezi'nin uzantısı olan bir tarih anlayışını sorgulamak ve daha eleştirel bir tarih çözümlemesini gerçekleştirmek bakımından oldukça yol kat etmiştir. Eğer Osmanlı modernleşmesi Cumhuriyet modernleşmesi ile karşılaştırıldığında yeterince radikal sayılmıyorsa bu, Cumhuriyet modernleşmesinin bambaşka bir şey olduğunun ispatı değil, tam tersine reddettiği ve eleştirdiği geçmişinden güç aldığı bir göstergesidir (Dağtaş, 2007). Ortaylı (2001: 32)'nin dediği gibi; “Cumhuriyet devrimcileri bir Ortaçağ toplumuyla değil, son asrını modernleşme sancuları içinde geçiren imparatorluğun kalıntısı bir toplumla yola çıktılar. Cumhuriyetin radikalizmini kamçılayan öğelerden biri de yeterince radikal olamayan Osmanlı modernleşmesidir.” (Ortaylı, 2001).

Türkiye’de modern devletin kurucu iradesiyle biçimlendirilen ve toplumun kendisi içinde birleştirildiği ve tanımlandığı akılsallık, dogmatik, tartışılmaz bir ilkeler bütünü olarak benimsenmiştir (Kılınç, 2007).

Toplumun modern varoluş halinin, modern ulus devletinin kurulma biçiminden kaynaklandığını, modern toplumun modern devletle ve bu devlet içinde var kılındığını biliyoruz. Başka deyişle modernlik, bu toplumda devletin taşıdığı bir karakterdir ve toplum ancak bu modern devletin tözsel varlığına katılması ölçüsünde modern bir toplum olma halini sürdürebilmektedir. Devletin toplumdaki modern olmayan, hatta modernlik öncesi kimi değerlerle hep karşı karşıya geldiği durumlarda gösterdiği refleksler karakteristiktir; devletin dogmatik akılsallığından gelen bu reflekslerden ilki, söz konusu modern olmayan öğelere izin verilmesinin devletin yapısını tehdit ettiği tepkisidir. Sadece bu bile modern Türkiye’nin aslında ve esas olarak bir modernleşme biçimini tesis eden modern devletten ibaret olduğunu kanıtlamak için yeterlidir (Kılınç, 2007).

Batı modernleşmesindeki kendiliğinden sürecin, ekonomik sürecin bile Türkiye’de devlet tarafından ve bu modern devlet için yaratılan bir alan olduğunun gösterilmesi, varlığının tümüyle devlette bulacak bir toplumsallığın işleyişinin de devletçi olmak zorundalığını açığa çıkarır. Böyle bir devlet modern bir devlet imgesine ve modeline göre kendisini inşa ederken, aslında yeni bir düzen ve bu düzen içinde anlam kazanan toplumsallık yaratmaktadır. Bu, Türkiye toplumsallığının kendisinin de “yapma” bir şey olduğunun göstergesidir. Yapma toplumsallık, kendisini ancak yapıcısında

tanımlayabileceği için de devlet, yapıcı ve hatta yaratıcı gücü nedeniyle aşkınlaşmış ve her türlü bilgi, değer ve anlamın belirleyicisi, hatta kaynağı olarak kendisini kurumsallaştırmıştır (Kılınç, 2007).

Cumhuriyet, kurucu kadroları asker ağırlıklı bürokrat elitlerin oluşturduğu bir yapı tarafından biçimlendirilmiştir. Bu bürokrasi bir devrim süreci içinde devrimci saflar içinden süzülüp gelmiş ve biçimlenmiş bir bürokrasi olmayıp doğrudan doğruya Osmanlı'nın bürokrasisidir (Cangızbay, 2000: 14-15). Türk modernleşme geleneğinin Osmanlı'dan devraldığı bazı modernleşme mirasları bize Türk modernleşmesinin sürekliliği yönünde bazı ipuçları verebilir. Bu mirasların en başında devletin modernleştirici misyonuna meşruiyet kazandırma arayışı gelmektedir. Bu gelenek, Osmanlı'da devletin bekası için anayasal düzenlemeler ve Sultanın iradesi iken, İttihatçılar için yine anayasal ama bu kez halkın rızasının aranması şeklinde tezahür etmiştir. Meşruiyet, Cumhuriyetçiler için devletin korunması ve modernleşmenin bizzat kendisi idi. Modernleşmenin, aslında bir toplumsal dönüşüm ifade etmesine rağmen, Türk modernleşme süreci, toplumun devletçe sıkı sıkıya denetlenmesinin ve kontrol altında tutulmasının bir aracı olarak kullanılmıştır. Bu yüzden de devletin modernleşmeye bakış açısı daima modernleşmenin kendisine sunduğu toplumu düzenleme ve kontrol etme imkanı tanıdığı kadar olmuştur. İkinci miras; bürokrasinin/ ordunun modernleştirici devlet geleneğinde aldığı etkin rolün sürekliliğidir (Çetin, 2003: 23; Mardin, 1997: 177).

Üçüncü miras, tüm modernleşme sürecine toplumun katılımının yetersiz ve toplumun modernleşme sürecine katılmada isteksiz olması, modernleşme taleplerinin toplumdaki değil devletçi seçkinlerce geliştirilmiş olmasıdır. Önemli bir diğer miras ise, modernleşme geleneği içerisinde toplumun birlik ve beraberliğini temsil eden onunla özdeşleşen, toplumun üzerinde mutlak bir güçle donatılmış ve merkezileşmiş devlet olgusunun modernleştirici misyonudur. "Devlet için iyi olan herkes için iyidir" inancının beslediği bu misyon, devleti modernleştirmeye birlikte güçlendiren bir gerçekliktir. Bu gelenek içerisinde toplumun/ ulusun ve devletin bütünlüğünü temsil eden lider en önemli modernleştirici aktördür. Onun iradesi, modernleşmenin yönünü ve şeklini belirlemektedir. Tüm bu modernleşme sürecinin üzerine kurulduğu toplumsal birlik anlayışında Mardin (1997:107)'in ifadesiyle "yekpare" bir toplum özleminde de kırılma olmaması bir başka önemli mirasın ipuçlarını verir (Çetin, 2003: 24).

Modernleşmeye toplum üzerinde mutlak anlamda egemen olma araçsallığı şeklinde bakan, toplumu soyut bir cumhuriyetçi bakış dışında algılayamayan ve sadece kendi himayesinde bir toplumsallık düşünebilen Cumhuriyet, Osmanlı'nın patrimonyalizm geleneğini büyük bir oranda sürdürmüş ve bunda ısrarcı olmuştur.

Öte yandan Osmanlı- Türk modernleşmesi sürecinin hem bir devamlılık hem de kesiklik oluşturduğu da söylenebilir (Cangızbay, 2000: 14). Bu anlamda Osmanlı döneminde benimsenen modernleşme süreci bazı noktalarda farklılıklar gösterir. Çetin (2003: 25)'in belirttiği gibi Osmanlı modernleşmesinde devlete rağmen aydınlar, ordu, dış şartlar tarafından halklara yönelik, Cumhuriyet döneminde ise halka rağmen, devlet (ordu, aydınlar, önder, dış şartlar) tarafından topluma/ ulusa yönelik bir modernleştirme söz konusudur. Her iki anlayışta da modernleşme yerine modernleştirme geleneğinden beslenilmiş ve bu geleneğin retoriği ve programı uygulamaya çalışılmıştır.

Modernleşme, Batı dışı toplumların kendilerine ait olmayan tarihi yaşamaya çalışma çabasıdır (Türköne, 1994: 60). Türk modernleşmesinin ana unsurlarını oluşturan Batılılaşma, kalkınma ve yeni bir kültür yaratma çabaları hep bu yeni tarih yaratma yönünde gelişmiştir. Türk modernleşmesi bir tarih değiştirme çabası yanında bir toplum değiştirme projesidir ve projenin uygulayıcısı hiç kırılma göstermeksizin modernleştirici devlet ve lider-asker-bürokrat kadrosudur.

Türk modernleşmesi, toplumu değiştirme yönünde en büyük atılımı Cumhuriyet döneminde göstermiştir. Tarih, dil, mitoloji, ideoloji, din, kültür, hukuk, ekonomi, eğitim vb. unsurlar modernleştirici devletin elinde modernleşme araçları olarak kullanılmıştır. Kalkınmış bir ekonomi, tek tipleştirilmiş bir eğitim, modernleştirici ideolojinin entelijansiyası, devlet otoritesini tesis eden hukuk, halkı bir bütün olarak mobilize eden tek-parti/ lider ve tüm bu yapı taşlarını aynı amaca yönlendiren ve kontrol altında tutan resmi ideoloji/ Kemalizm, Türk modernleşmesinin temel dinamikleridir.

“Kemalizm değişmeyecek ve değişmeyecek olanın elitist bir otorite tarafından değiştirilmesi projesidir” der Mahçupyan (2007). Toplumun dindarlığı nedeniyle kategorik olarak değişime karşı olduğunun varsayılması ve değişimin aciliyeti, sonuçta Kemalizmi tepeden inmece, baskıcı ve otoriter bir eylem planı içine sokmuştur. Böylece Kemalizm halk için neyin iyi olduğunu bilenlerin, istese de istemese de halkı o iyiye götürme stratejisi olarak hayata geçmektedir. Feroz Ahmad (1995: 91-95)'ın “bir devrim mitolojisi” olarak ifadelendirdiği Kemalizm'in önemle vurguladığı Halkçılık, halkı farklı sınıflardan oluşmuş olarak değil, Türk halkının bireysel ve toplumsal hayatındaki iş bölümünün gereklerine göre çeşitli mesleklere bölünmüş bir topluluk olarak ele almaktaydı. Laiklik ilkesi ile, din bir vicdan meselesi haline getiriliyor ve devletin kontrolünde bir din anlayışı yaygınlaştırılıyordu. Dini alan üzerinde devletin düzenleyici bir rol oynaması ve laikliğin bizzat kendisinin dine karşı bir alternatif olması belirginleşiyordu. Nitekim sonuçta Kemalizm ile birlikte, bir bağlamda “resmi bir din” tesis edilmiş oluyor, bir bağlamda da “laikliğin dinselleşmesi” ortaya çıkıyordu. (Erdoğan, 2000: 309-313).

Devletçilik ilkesi, devletin ekonomi başta olmak üzere her türlü alana müdahale imkanını devlete tanımaktaydı. Devlet, devletçilik ilkesi gereği elinde bulundurduğu ve müdahale edebileceği her türlü ekonomik gücü, imkanı ve serveti dağıtan/ dağıtıcı kaynağı temsil etmekteydi (Çetin, 2003: 26).

Türk modernleşmesine damgasını vuran en önemli unsur, geçmiş yüzyılların gelenekselleştirdiği ve Cumhuriyetle de aynen sürdürülen devlet-toplum ilişkisinde önceliğin ve üstünlüğün devlete ait olması ilkesinin bu süreci belirleyiciliğidir. Modernleşme sürecinde böyle bir devlet algısı, yurttaşların nesnesi oldukları devlet tarafından modernleştirilmeleri gerekliliğine yol açmıştır. Yani Osmanlı'daki tebaa sistemi ve patrimonyalizmin temel ilkeleri olan "sadakat ve itaat" ilkelerinden devamlı bir modernleştirme süreci gerçekleştirilmiştir (Çetin, 2003: 27).

Butakin (2003: 108)'a göre Türk modernleşmesi, merkez toplumsal değerleri, Batı medeniyetinin gölgesinde yeniden tanımlamaya çalışmaktadır. Batılı medeniyet Aydınlanma Çağı düşüncesi ile Sanayi Devrimi'nin uzantısında şekillenen modernizmi, akılcı ve pozitif değerlerin yanı sıra, bireyi merkeze alan liberal kurumlarla yoğurmuş, sosyo-kültürel ve dinsel değerlerin harmanlandığı cemaat ilişkilerini dönüştürerek, postmodern bir toplumsallığa kavuşmuştur. Türk modernleşmesi ise Batı'da yaşanan bu doğal evrimin aksine, modernleşmeyi ulaşılması gereken bir amaç olarak görmeyi tercih etmiştir.

### **Türk Modernleşmesindeki Kriz Alanları**

Modernizmin iki temel sacayağı olan "rasyonelleşme" ve "özneleşme" koşullarından sadece rasyonelleşmeyi eksen alan bir modernleşme çabası, Türk modernleşmesinde, alternatif rasyonalitelere zemin hazırlayacak ve meşruluk kazandıracak bir özneleşme sürecini daha baştan tıkamıştır (Çetin, 2003: 27).

Devlet, bir anlamda Osmanlı'dan hiçbir kopma göstermeksizin, devlet seçkinlerinin yönetimindedir. Cumhuriyet Osmanlı yapısındaki pek çok şeyi değiştirmiş olarak düşünülebilir. Ancak, bütün bu değiştirmeler/ yeniliklerin, Sicilyalı Prens Lampedusa'nın "*hiçbirşeyi değiştirmemek için her şeyi değiştirmek gerekiyordu*" sözünde ifadesini bulan bir anlamda, yani aslında mevcut yapı ve işleyişin değiştirilmemesi için yapıldığı yönünde eleştiriler de vardır (Bkz. Başkaya, 1999:14-19). Gerçekten de modernleşmenin niçinliğini ve nasıllığını belirleyen tek güç, yine bu seçkinler topluluğudur ve bu seçkinler topluluğu Cangızbay (2000: 15)'ın "*büro'sunu da kıratos'unu da Osmanlı'dan, Osmanlı olarak alan*" olarak tarif ettiği bürokrasidir. Türk modernleşmesindeki temel modernleşme krizlerinin kaynağını da bu oluşturmaktadır (Çetin, 2003: 27).

Türk modernleşme sürecinde devletin fonksiyonlarının ve bunları uygulayacak bürokratik yapıların gelişmesi devletin düzenleyici, dağıtıcı, üretici ve koruyucu olarak genişlemesine neden olmuştur. Devlet bu fonksiyonlarını "milli kapitalist/ burjuva" diye karikatürize edilebilecek yeni bir sınıfın lehine



kullanmak amacını taşıdı. Bu amaç sayesinde palazlanan ve devletin ekonomik gücüyle ayakta kalan, devletle organik ilişkiler kuran bu sınıf ekonomik değer ve güç üretmekten çok ekonomik gücünü siyasal güce/ devlete bağımlı bir hale dönüştürdü. Bu yüzden de devletin modernleştirici misyonunun daima yanında yer alarak toplumsal, siyasal ve ekonomik modernleşmenin dinamiklerini temsil edemedi (Çetin, 2003: 30).

Derinlemesine bir bakış sonucu, modernleşmenin en önemli unsurlarından olan kalkınmış ve refah düzeyi yüksek toplum hedefinin Türk modernleşme sürecinin modernleşmeyi bir kriz alanına dönüştürmesi nedeniyle gerçekleşmediğini söylemek mümkün.

Türk modernleşmesinin aynı zamanda bir krizi ifade etmesinde en önemli unsur bir modernleşme alt yapısının olmamasında yatmaktadır. Modernleşmeyi sağlayan aktörler, değerler, çatışmalar, Türk modernleşmesinde görülmez. Aksine bu unsurların yapay yollardan yaratılması yönünde çalışmıştır (Çetin, 2003: 31). Bu yönüyle başarısızlıklarla dolu, krize endeksli bunalımlı bir modernleşme süreci yaşanılması kaçınılmaz olmuştur.

Bir ideoloji olarak Kemalizm, siyasal iktidarca belirlenen ilerleme, modernleşme, iyi ve refah içinde adil bir toplum yaratma amaçlarına meşruiyet kazandırarak daha iyi bir gelecek ve mevcut siyasal ve toplumsal yapıya süreklilik kazandırmak için statükoyu koruyucu ve sürdürücü bir rol oynamaktadır. Bu rol ile birlikte siyasal iktidarın meşruiyeti sağlanmakla birlikte siyasal iktidarın toplumu ilerletmek, modernleştirmek ve mutlu kılmak için daha da güçlenerek siyasal, toplumsal ve ekonomik alanlardaki egemenlik ve müdahale imkanı arttırılmaktadır. Bu rol, topluma devletin belirlediği alanlar dışında hareket hakkı ve imkanı tanımadığı için modernleşme krizlerinin aşılması en zor yönünü içermektedir (Çetin, 2003: 33).

Türkiye modernleşmesindeki en önemli siyasal krizlerden biri, modernleştirici devlet geleneğinin dayandığı tek parti dönemi resmi ideolojisinin çok partili bir düzen içerisinde de sürdürülmeye çalışılmasıdır. Resmi ideolojinin toplumu topyekun kurmaya ve düzenlemeye yönelik total bir bağlayıcılığı vardır. Modernleştirici resmi ideoloji tek parti dönemindeki işlevselliğini modernleşmenin zorunluluklarından olan çok partili demokratik düzende de sürdürmektedir. Bu siyasal sistemde tek ve mutlak meşruiyet aracı olan resmi ideoloji egemenliğini devam ettirmektedir. Bu sistemde demokratik çoğulculuğun aksine ideolojik bir tekçilikten, yani, ideolojik iktidar tekeliinden bahsedebiliriz (Çetin, 2003: 35). Siyasal çoğulculuk toplumun tek bir ideolojik kimlikle bütünleşmiş farklı partiler ve kişiler arasında tercih yapması değil, farklı ideolojik tercihleri ve farklı kimlikleri temsil eden partiler arasında tercih yapabilesidir.

### 1990'lı Yıllar ve Sonrası: Türk Modernleşmesinde Değişim (mi?)

Doksanlı yıllarla birlikte Türk modernleşmesinde bir değişimin olduğunu söylemek mümkündür. Nilüfer Göle'nin "Modern Mahrem" kitabıyla adı "Batı dışı modernite" olarak konan bazı gelişmeler, sosyal ve kültürel alanda Batı dışı toplumların modernite tecrübesi olarak kutlanırken, siyasi alanda da İslam-demokrasi ilişkisine getirilen ufuk açıcı uyum sıfatıyla tanıtıldı.

Göle, laik kesimlerin bu gelişmeye tepkisini, cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte kazandıkları ayrıcalıkları kaybetmelerine bağlıyordu. Göle'ye göre Türkiye modernleşmesine devam ediyordu, ama ülkeyi modernleştiren aktörler değişmiş; cumhuriyetin ilk yıllarındakinin aksine bu kez muhafazakar kesimler ekonomiyi, siyaseti ve sosyal hayatı Batılı değerlere açmaya başlamışlardı. Bu modernleşme sürecinin "Batı dışı" tanımlanmasının nedeni, laik kesimlerin aksine muhafazakarların, modernleşirken kendilerinin ve ülkenin kültürel kimliğini, toplumsal gerçekliğini ve değerlerini bir kenara atmaması, "muhafaza" etmesiydi<sup>f</sup>.

Bazı yazarlar AKP'nin iktidar dönemini "kenardan merkeze modernleşme" cümlesiyle formüle ederek, laik kesimlerin merkezden kenara modernleşmesinin ömrünü doldurduğunu dile getirmektedirler.

Bu anlamda, yeni bir modernleşme tarzının egemenliğinden söz etmek mümkün hale gelirken, eski modernleşmecilerin ise tepkisellikleri ifade edilmektedir. "Kimlik, güvenlik ve demokrasi" perspektifinde Türkiye'nin AB ilişkileri üzerinde yoğunlaşan makalesinde "Batılılaşmanın Neresindeyiz?" sorusunu tartışan Dağı, Helsinki<sup>g</sup> sonrası dönemde, "seçkinci" batılılaşmadan, "demokratikleştirici" batılılaşmaya yönelişin kaçınılmaz olduğunu vurgular. Dağı, bir yandan, AB'ye yönelik kamuoyu desteğinin gerisinde refah talepleri kadar, "özgürlük" arayışlarının bulunduğunu öne sürerek, öte yandan da AB'ye direncin gerisinde "otoriteren" modernleşme anlayışının muhafaza düşüncesinin olduğunu belirtir. Geçmişte, özellikle devletçi seçkinler katında batılılaşmanın son aşaması olarak kabul gören AB üyeliğinin yeni dönemde, demokratikleşme ve insan hakları alanında taşıdığına inanılan "riskler" nedeniyle geleneksel batıcılar için bir endişe kaynağına dönüştüğünü öne süren Dağı (2001: 130-136), bunu, "batılılaşma korkusu" olarak nitelemektedir.

Dağı, Türkiye'nin batılılaşma serüvenini toplumsal ve siyasi merkez/çevre eksenleri üzerinden değerlendirir. Ona göre; 21. yüzyılın Türkiye'sinde Batılılaşma devletin, halkı "adam ettiği" bir denetim mekanizması olmaktan çıkıp tersine, halkın devleti denetlemesine imkan veren sivil bir içerik kazanmakta; devletin sivilleştirilmesinin batı ve batılı siyasal

<sup>f</sup> <http://www.fikritakip.com/news.asp?pg=1&yazi=1122>, 24/10/2007.

<sup>g</sup> Avrupa Birliği Helsinki Zirvesi, 10 Aralık 1999 tarihinde yapıldı. Helsinki zirvesinde AB'nin genişlemesi sürecinde yeni politikalar belirlendi. Türkiye ilk kez aday ülke olarak nitelendi; AB'nin genişleme stratejisinin bir parçası olarak diğer aday ülkelerle birlikte ele alındı (Dağı, 2001: 114-115).

değerlerle mümkün olabileceğini kavrayan toplumsal kesimler, tarihsel karşılıklarına rağmen batılılaşma hedefinin “mantıksal son” a taşınmasını talep etmekte, bunun için de Avrupa ve Batı ile entegrasyonu desteklemektedirler. Buna karşılık seçkinci/devletçi batılılaşmacılar, toplumsal/siyasal/ekonomik bir zemin bulan, “Demokratikleştirici Batılılaşma” ya yenik düşerek Batılılaşma ülküsünden vazgeçmektedirler: “Batılılaşmanın mantıksal sonunun demokratik/liberal bir devlet modeli olması seçkinci/devletçileri fazlasıyla ürkütüyor” (Dağı, 2001: 113-114). Sosyal/liberal kesimin önemli isimlerinden Mehmet Altan da Türkiye’nin modernleşme/batılılaşma süreciyle ilgili; AB’nin etkisinden söz ederken; Türkiye’nin AB’nin de büyük katkısıyla “Kemalist modernleşmeden”, “Demokratik modernleşmeye” geçtiğini belirtir (Altan, 2005).

### Sonuç

Türk modernleşme tarihinin temelinde egemen özne olarak devlet yer almaktadır. Özellikle kökleri Osmanlıya kadar uzanan Türk modernleşme projesi “devletin bir tercihi” olarak ortaya çıktı, “batılılaşma” olarak tanımlandı ve “din-dışı bir konsept” üzerine oturtuldu. “Türk modernleşme projesi”nin üç temel önermesi bu şekilde özetlenebilir. Son iki yüz yıllık tarihimizde modernleşme fikrinin veya ihtiyacının devletin bir tercihi olarak ortaya çıkmış olması, hem devleti ve devlet güçlerini belirleyici konuma getirmiş, hem de toplumun, halkın tercihlerinin belirleyici olması gibi temel demokratik bir hakkın yok sayılmasına yol açmıştır.

Belki modernleşme bir ihtiyaçtı ve bugün de bazı önemli ihtiyaçlara karşılık olabilmektedir; ama bu ihtiyaç devlet öyle uygun gördüğü için öyledir. Osmanlı’da modernleşme sarayın tercihiydi, Cumhuriyetle birlikte devletin tercihi oldu.

“Devletin bir tercihi” olarak modernleşme salt bir batılılaşma olarak benimsenmiş ve toplumsal hayat tepeden turnağa batılı yaşama biçimine öykünme çabası olarak karşımıza çıkmıştır denilebilir. Ki modernleşme bir form, biçimsel bir değişiklik ve semboller toplamı olarak görülmüştür.

Türkiye’deki biçimiyle modernleşme programı, bu yönleriyle ciddi bir tepki veya hoşnutsuzluk ortaya çıkarmış, bununla birlikte, zaman içinde ve demokrasinin genişlemesiyle birlikte “kenardan merkeze” doğru bir nitelik taşımaya başlamıştır. Bu süreç, hiç kuşkusuz, ileride bu süreci değerlendireceklerin, modernleşmeye ilişkin eleştirilerinin niteliğini de belirleyecektir.

### Kaynakça

- Ahmad, F. (1995), **Modern Türkiye’nin Oluşumu**, Çev. Yavuz Alogan, Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Akay, A. “**Modernliğin Başlangıcı**”, Hürriyet Gösteri Dergisi, <<http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?PG=1171>>, 11/10/2007.

- Akçura, Y. (2005), **Üç Tarz-ı Siyaset**, Lotus Yayınevi, Ankara.
- Altan, M. “**Avrupa Parlamentosu’ndaki Konuşma**”,  
<<http://www.ikincicumhuriyet.org/arsiv/arsiv4912.htm>>, 30 Mart 2005
- Başkaya, F. (1999), **Yedi yüz Osmanlı Beyliğinden 28 Şubata: Bir Devlet Geleneğinin Anatomisi**, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- Beriş, H. E. (2003), “Moderniteden Postmoderniteye”, **Siyaset**, Ed. Mümtaz’er Tüköne, Lotus Yayınevi, Ankara.
- Butakın, M. (2003), **Üniter Düşüncenin Sonu-Özgürlük Önergeleri**, Avesta Basın Yayın, İstanbul.
- Cangızbay, K. (2000), **Hiç kimsenin Cumhuriyeti**, Ütopya Yayınları, Ankara.
- Çetin, Halis, (2003), “*Gelenek ve Değişim Arasında Kriz: Türk Modernleşmesi*”, **Doğu-Batı Dergisi**, Yıl: 7, Sayı: 25, Kasım-Aralık-Ocak 2003-2004, ss.11-40.
- Dağı, D. İ. (2001), “Avrupa Birliği ve Türkiye: Batılılaşmanın Neresindeyiz?”, **Türkiye’nin Dış Politika Gündemi, Kimlik, Demokrasi, Güvenlik**, (Der. Şaban H. Çalış, İhsan D. Dağı, Ramazan Gözen), Liberte Yayınları, Ankara.
- Dağtaş, Seçil, “**Tanzimat’ın Türk Modernleşmesindeki Yeri**”,  
<<http://kirpi.fisek.com.tr/print.php?metinno=tarih/20041219221512.txt>>,  
10/10/2007.
- Dietz, M. (1993), “*Bağlam Herşeydir: Feminizm ve Yurttaşlık Teorileri*”, (Çev. Esin Asena), **Birikim Dergisi**, 55: 82-94.
- Erdoğan, M. (2000), **Demokrasi Laiklik Resmi İdeoloji**, 2. Baskı, Liberte Yay. Ankara.
- Horkheimer, M. Ve Adorno, W. T. (1996), **Aydınlanmanın Diyalektiği Felsefi Fragmanlar-2**, Kabalıcı Yayınları, İstanbul.
- İnsel, A. “**İlerleme ve İkinci Modernlik**”, **Radikal**, 29/09/1996.
- Kentel, F. “**Tepeden İnme “Çağdaşlığın” Teyakkuz Hali**”  
<<http://www.gazetem.net/fkentelyazi.asp?yaziid=338>>, 04/10/2007
- Köker, L. (2004), **Modernleşme, Kemalizm Ve Demokrasi**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Mağcupyan, E. “**Kemalistler değişimi niçin hazmedemiyor?**”  
<<http://www.gazetem.net/emahcupyan.asp?yaziid=318>>, 10/10/2007.
- Mardin, Ş. (1997), **Türk Modernleşmesi**, Der. M. Türköne-T. Önder, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Ortaylı, İ. (2001), **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı**, İletişim Yay., İstanbul.
- Özkul, O. “**Modernleşme ile İnsanileşme İlişkisi/İlişkisizliği**”,  
<<http://www.koprudergisi.com/index.asp?Bolum=EskiSayilar&Goster=Yazi&YaziNo=356>>, 05/10/2007.
- Tekeli, İ. “**Modernizm ve Postmodernizm Kavramları Üzerine**”,  
<<http://www.felsefeekibi.com/site/default.asp?PG=1855>>, 10/10/2007.
- Kılınç, T. N. “**Modern Devletin İcrası Olarak Modernleşme**”,  
<<http://www.birikimdergisi.com/birikim/makale yazdir.aspx?mid=153>>,  
10/10/2007.
- Türköne, M. (1994), **Türk Modernleşmesi**, Lotus Yayınevi, Ankara.
- Üşür, S. S. (2004), **Otoriter Türk Modernleşmesinin Cinsiyet Rejimi**, , Bu yazı, Doğu-Batı Dergisi Kasım 2004 sayısında yayınlanmak üzere yazılmıştır.  
<<http://www.fikritakip.com/news.asp?pg=1&yazi=1122>>, 24/10/2007.

## Varoluşsal Yaklaşımda Psikolojik Danışma ve Gruba Uygulanışı

Recep KOÇAK<sup>a</sup>

Rıza GÖKLER<sup>b</sup>

### Özet

Bireyin varoluşuna, özgürlüğüne ve seçme hakkına özel vurgu yapan birçok yazar ve düşünürü etkileyen varoluşçu felsefi akım 19. ve 20. yüzyıla damgasını vurmuştur. Felsefi bir akım olarak ortaya çıkan varoluşçu yaklaşım daha sonradan diğer alanlara yayılmıştır. Varoluşçu yaklaşıma dayalı psikolojik danışma sürecini açıklayıcı Türkçe kuramsal bilgilerin yetersiz olması bu çalışmanın literatüre sağlayacağı katkının önemini artırmaktadır. Bu makale varoluşçu yaklaşım çerçevesinde psikolojik danışmanın nasıl yapılabileceğine ışık tutan ve gruba uygulanışını açıklayan bir derleme çalışmasıdır. Çalışmada önce varoluşçu yaklaşımın temel ilkeleri insan ve kişilik anlayışıyla ilgili bilgi verilmiştir. Ardından varoluşsal psikolojik danışmanın ne olduğu, temel kavramları tedavi yaklaşımı ve grup süreci ile ilgili bilgiler çeşitli kaynaklardan derlenerek aktarılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Varoluş, Psikolojik Danışma, Grupla Danışma

### Existentialist Psychological Counseling and Application to The Group

#### Abstract

Existentialism, philosophical movement or tendency, emphasizing individual existence, freedom, and choice, that influenced many diverse writers in the 19th and 20th centuries. This article is a literature review study explaining existentialist psychological counseling and its application to the group in the context of existentialism approach. In this study, at first, the main features of existentialism, its view on human and personality issues, its moral individualism and subjectivity are discussed. Next, the information regarding the explanation of existentialist counseling and its main concepts, and treatment approach and group counseling practices are gathered and presented.

**Key Words:** Existentialism, Psychological Counseling, Group Counseling

### Giriş

Varoluşçu yaklaşım insanın biricik oluşu ve özgün olma özelliğini hiçe sayarak bir nesne gibi ele alan yaklaşımlara karşı bir tepki olarak doğmuştur. Varoluşçu düşünce insanın kendini yaşamakta olduğu zaman içinde varedebileceği ve değiştirilebileceği ilkesine dayanmaktadır. Varoluşçu düşünce akımı var oluş felsefesinin insanın doğası üzerindeki varsayımları ile Fenomenolojik inceleme yöntemini birleştirerek insan sorunlarını incelemek

<sup>a</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı, rcepkocak@gop.edu.tr

<sup>b</sup> Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik Ana Bilim Dalı

için Avrupa'da ortaya çıkmış bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre insan her şeyden önce tanımlanması gereken bir nesne değil bir var oluştur. Kaygıda bir hastalık değil yaşamın sorumluluklarından kaçışın bir anlatımıdır. İnsan yaşamının belirleyicileri insanın geçmişi ve içsel dürtüleriyle kısıtlanamaz. Varoluşçu yaklaşımda bireyin problemlerinin çözümü insanın geçmişinde ya da biyolojik yapısında değil yaşam yollarını özgürce seçip sorumluluğunu üstlenmesindedir (Corey, 1991; Bezirci, 1997)

Avrupa insanı yirminci yüzyılın ilk yarısını bunalım, savaş ve karışıklıklar içinde geçirmiş, Birinci Dünya Savaşı'nı ise soğuk savaş bunalımı izlemiştir. Bütün bu zorlanmalara ek olarak endüstriyel ve bilimsel gelişmeler giderek artan nüfus ve kentleşme insan ilişkilerinde bir karmaşa ve yabancılaşmaya neden olmuş. Bu sorunlarla boğuşan dünyanın ekonomik, toplumsal ve politik sorunlara odaklanması, bireyden çok toplum çıkarlarına önem vermeye başlaması, insana olan bakış açısını değiştirmiştir. Evrenin ölçülemez boyutlarını kanıtlayan yeni buluşlar karşısında her bir insan düşen zaman ve yer payının önemsizliği, bireyin değerini neredeyse bir hiçe indirgemesi insanlık tarihinde daha önce yaşanmamış nitelikte kaygıların belirlenmesine yol açmıştır (Gençtan 1996; Büyükdevenci, 1994). Dünyanın bu bunalımlı döneminde çeşitli yerlerdeki bazı psikoterapistler kendilerine başvuran kişilerin histerik belirtiler yerine, yalnızlık, yabancılaşma, anlamsızlık, diğer insanlardan soyutlanma, yakın ilişkiler kuramama gibi durumlardan şikâyetçi olduklarını gözlemlemişlerdir. Psikolojik yardım talebinde bulunan bu insanların çoğu yaşamlarını boş ve anlamsız buluyorlardı. Bunun üzerine terapistler klasik psikanalist ve davranışçı ekolle bu tür yakınmaları anlamak ve çözmek olanaksızlığında birleştiler. Çünkü bu yaklaşımların çoğu insanı bir nesne gibi inceleme ve açıklama eğilimdediler. Oysa kendi var oluşunu algılayabilme kendi seçtiği amaçlara, kendi seçtiği yolda ilerleyerek ulaşmak ve böylece kendi varoluşunu yaşamak insan olmanın en temel karakteristiğidir (Gençtan, 1996; Friedman, 1997) Yani insan doğanın egemenliğinden kurtulmak için teknolojiyi geliştirmiş ancak bu kez insanoğlu kendi geliştirdiği uygarlık ve teknolojinin bir tutsağı, kölesi haline gelmiştir. Bu tutsaklık onun birey olarak evrendeki yerini, kimliği ve biricikliğini yitirmesini yol açmıştır. İşte varoluşçu yaklaşım insanı, kölesi olduğu teknolojiden kurtararak kimlik ve anlam kazandırma çabasının bir adımıdır.

### **İnsan Anlayışı ve Kişilik Kuramı**

Varoluşçu yaklaşım insanı Psikoanalitik ve davranışçı yaklaşımlardan farklı bir bakış açısıyla yorumlamaktadır. İnsan her şeyden önce bir var oluştur, tanımlanamaz. Bu nedenle insan bir kişilik kuramı çerçevesine alınarak tanımlanıp incelenemez. İnsan herhangi bir nesne gibi nicelenerek anlaşılabilir. Çünkü yeryüzündeki tüm varlıklarda öz varoluştan önce gelir. Fakat insanda ise varoluş özden önce gelir bu nedenle kendi varlığını kendi yaratabilen tek varlık

insandır. İnsan dışındaki tüm varlıklar varoluşlarından önce yaratılmışlardır. Masa masalığını, ağaç ağaçlığını kendisi yapamaz. Fakat sadece insan insanlığını kendisi yapabilmektedir ve nasıl yaparsa da öyle var olur öyle de yaşar. İnsan değerlerini ve yolunu kendi seçer. Yaşamaya başlamadan önce insan yoktur. Yaşama anlam veren yaşayan insandır. Doğada insana yol gösterecek yine insanın kendisidir. Bu nedenle insan özgürdür ve yaşamını yönlendirme, seçim yapma özelliğine sahiptir. Böylece kendi var oluşunu gerçekleştirmektedir (Satre, 1997; Friedman, 1997, Orr, 1998).

Varoluşçulara göre “varoluş” bir takım özelliklere sabitleştirilmeyen sınırlanamayan bir meydana geli bir oluştur. Bu var oluş yalnızca bireylerde değil, bireylerle çevre arasında da meydana gelir. Var oluş genellikle çevrede var olmak olarak adlanır. Fakat varoluşçular insanın “ruh ve beden” “yaşantı ve çevre” olmak üzere bağımsız iki özden oluştuğunu savunan düalist görüşe karşı çıkmaktadırlar. Ayrıca insanı ve davranışlarının açıklamasında nedensellik kavramına karşı çıkarlar. İnsanın varoluşunu ego, bilinçdışı, ruhsal ya da fiziksel enerji içgüdü, çevre gibi kavramlarla açıklanamayacağını savunurlar. İnsanı fenomenolojik bakış açısıyla inceleyip anlamaya çalışmaktadırlar. Çünkü esas olan olayların, onları yaşayan birey tarafından görüldüğü ve algılandığı biçimiyle anlaşılmasıdır.

Var oluş psikolojisinin temel kavramı **Dasein**'dir. Dasein dünya içinde var olmak anlamına gelip Freud'un egosu Jung'un arketipi gibi insanın bir özelliği değildir. Dasein Almanca bir sözcük olup canlı olmayan şeylerin anlatımı için kullanılan Varhandesein sözcüğünün karşıtıdır. Daesin sözcüğü Türkçeye *da:olmak* ve sein: var ya da orada var, biçiminde var oluş şeklinde çevrilmektedir. İnsanın dünyadan ayrı bir varlığı yoktur. İnsan ve içinde bulunduğu dünya bir bütündür.

İnsan hiçbir kalıp ve standart içinde olamaz. İnsan ne görürse ne isterse ne yaparsa ve nasıl yaparsa odur. Bireysel ihtimaller ve bunlar karşısında yapılan davranışlar önemlidir. Ayrıca insan doğası diye bir şey yoktur. Her insanın kendisi için yarattığı gerçekler, yaşam tarzı ve tercihleri vardır. Her insan (akıl bakımından yetersiz olmadıkça) kendi davranışlarından sorumludur. İnsan durağan bir varlık değildir. Sürekli değişme ve bir şey olma durumundadır. İnsanın dünyadaki var oluş alanı üçe ayrılmaktadır: 1. **Umwelth** (Doğa Yasalarının Dünyası), 2. **Mithwelt** (İnsan Dünyası), 3. **Eingenwelth** (Kişinin Özne Dünyası) Aslında bu üç dünya birbirinden ayrılmaz bir bütünlük içindedir (Karahana ve Sardoğan,1994).

**Umwelth:** İnsanın biyolojik varlığını sürdürme ve biyolojik gereksinimlerini karşılama dünyasıdır. Doğa yasalarının doğal döngülerin, uyku ve uyanıklığın, doğmuş olmanın ve ölümün, doyum aramanın ve gerilim boşaltmanın dünyasıdır. Umwelt'te yaşayan insan; davranışlarını biyolojik ihtiyaçlarına göre düzenler. Kendisiyle ve dış olaylarla ilişkisinin de tek amacı, biyolojik varlığını sürdürebilmek ve doyum sağlamaktır. Bu doğa yasalarıyla

işleyen durumları sıkıntısız geçirmek, uyum yapmak ile mümkündür. Uyum da biyolojik dünyanın bir boyutudur.

**Mithwelt:** Bireyin diğer insanlarla birlikte varoluş dünyasıdır. İnsanın insanla kurduğu ve içsel dünyasına ilişkin duygularını ve düşüncelerini paylaştığı, anlamlı ve içten bir ilişkinin o insanda oluşturduğu duyguları içermektedir. Böyle bir ilişkide kişilerin, birbirlerini yaşantılarının bilincine ulaşabilmiş olmaları, insanın var oluş bilincini ve kendi benliğine ilişkin duygularını zenginleştirir ve bireyi yalnızlık ve soyutlanmış olma yaşantılarından uzak tutar. Bu süreç iki insanın birbirine uyumlu ilişkiler kurmasından öte bir “ilişki”dir. Çünkü bu ilişki her iki insanda da değişime ve gelişime neden olmaktadır.

**Eigenwelth:** Bireyin kişisel öznel dünyasını temsil eder. Bu alan insanın kendisini ve kendi varoluşunun farkında olması ile olmasıyla ilişkilidir. Diğer bir deyişle kendisi için yaşamasıdır. Varoluşçu düşünceye göre her insanın diğer insanlarınkine benzemeyen insana, dünyaya, yaşama ve olaylara bakış açısını belirleyen öznel bir dünyası vardır. Bu dünyasında birey özgürdür. Birey bu dünyasını nasıl var ederse öylede yaşar. Bunun sorumluluğu da kendisine aittir. Seçme özgürlüğü ve sorumluluk varoluşçu düşünürlerin en çok üzerinde durdukları kavramlardır.

### Varoluşçu Yaklaşımın Temel İlkeleri

1. Varoluşçu anlayışa göre insan tanımlanması gereken bir nesne değildir insan her şeyden önce bir varoluştur. Var oluşu yaklaşımı diğerlerinden ayıran en önemli farklardan biri doğa bilimlerinde Geçerli olan nedensellik (causality) kavramının psikolojiye aktarılmasına karşı çıkmasıdır. Bu yaklaşıma göre insanın var oluşunda neden- sonuç ilişkisi yoktur. Yani çocuktaki yaşanmış bir olay o insanın yetişkin yaşamındaki bazı davranışların nedeni olamaz. Varoluşçu yaklaşım nedenselliği reddederek olguculuk, gerekircilik ve maddeciliği de reddetmiş olmaktadır (Büyükdevenci, 1994; Satre, 1997).

2. Varoluşçu yaklaşım özne ve nesne şeklindeki bir ikiciliğe, düalist anlayışı da karşı çıkmaktadır. Bu yaklaşım dünya- içinde birey birliğini vurgulamaktadır ve bu birliği bozan her türlü görüş insanın varoluşunun anlamını saptırmaktadır. Bu yüzden insanın varoluşu ego ya da bilinçdışı ruhsal aygıtlarla, fiziksel enerjileri, iç gövdüler ya da arketiplerle açıklanamaz. İnsan fenomenolojik bir oluştur. Fenomen de o anda var olan her şeydir. İnsan ve davranışlarını belli tanımlar ve kalıplar ile açıklamak onun bireyselliğine ve özgünlüğüne yapılan saygısızlıktır. Psikoloji ve psikiyatrinin amacı da bu fenomenleri açıklamaktadır (Gazda, 1989).

3. Varoluşçu yaklaşım açısından insan, kendi varlığının ne yapmakta olduğunu ve kendisine neler olduğunu bilincindedir. Evrende davranışlarının neden ve sonuçlarını bilen seçme özgürlüğü olan tek varlık insandır. Bunun sonucu olarak da insan kendisi ve çevresindeki olaylarla ilişkin kararlar verme ve



kendi sorumluluğunu üstlenme yeteneğine sahiptir. İnsan seçip yaparak kendi var oluşunu yapan tek varlıktır ve bu var oluşundan doğan sorumluluğu yüklenmelidir. İnsan insanlığını kendi yapar ve nasıl yaparsa da öyle var olur değerini kendi çizer. Bu çizdiği yolda kendini var etmenin sorumluluğunu yüklenerek yaşamını anlamlı kılabilir. İnsan ancak kendi sorumluluğunu üstlendiği oranda özgürdür.

4. Varoluşçu yaklaşımın insana tamamen iyimser bir açıdan baktığı yargısı doğru değildir. Çünkü varoluşçu yaklaşım yaşamla ilgili olduğu kadar ölümle de ilgilidir. Bir hiçe indirgenme olasılığı her zaman insanla birlikte. Bu olasılık ona hiçliği anlatmaktadır ve hiçlik ölümle simgeleştirilmektedir. Bunu bilmek yaşam da sürekli bir kaygı oluşturur. Ölüm de varoluşsal gerçeklerden biridir insan ölümle de yüzleşmelidir. Çünkü insan kendi varoluş gerçeklerinden kaçamaz. Yüzleşerek sorumluluğunu alabilmelidir. Böylece bu korkuyu yenebilir.

5. Varoluşçu yaklaşım insanı açıklamak için “Fenomenolojik” inceleme yöntemini tercih etmektedir. Fenomenolojik görüşün temel anlayışına göre tek bir doğru yoktur Öyle evrende doğruları ve yanlışları aramak çözüm değildir. Doğrular bireyin yaşadıkları ve algıladıklarıdır. Gerçeğe entelektüel çabalarla değil fenomenleri anlamaya çalışılarak varılabilir. Yani olayların arkasındaki gerçekler onu yaşayan kişi tarafından görüldüğü biçimi ile anlaşılabilir. Önemli olan olay değil nasıl algılanıp anlamlandırıldığıdır. Gerçekte bu olur. Varoluşçu yaklaşımda danışman, danışanın davranışlarını düşünce ve duygularını olduğu gibi anlayabilmeye yoğunlaşmaktadır. Çünkü gerçekleri anlamak bireyin öznel, fenomenolojik dünyasını anlamak ile mümkün olabilir.

6. Varoluşçu yaklaşımda psikolojik danışma süreci ve terapi sürecinde uzmanın tutumları ile ilgili önemli bir açıklama getirilmemiş ve teknikler önerilmemiştir. Çünkü tekniklerin kullanımı, danışanın bir obje gibi ele alınması sonucunu doğurmakta bununla danışma sürecini etkiliğini bozacağına inanılmaktadır. Bu yüzden yöntem ve tekniklere ağırlık verilmemektedir.

7. Varoluşçu yaklaşımda danışma sürecinin özü danışanın kendi varoluş bilincine ulaşmasıdır. Kendi sorumluluğunun farkına vararak üstlenmesini sağlamaktır. Danışan kendisi ile ilgili ailesi ile ilgili birçok olumsuzluklar ve engeller içinde olsa bile bazı seçenekler yinede açıktır ve bu seçimlerinin farkına vararak kendine karşı sorumluluğuna üstlenmelidir. Danışmanın amacını her türlü şartlarda bile danışanın seçme özgürlüğünün farkına vararak sorumluluğunu üstlenmesine yardımcı olmaktır. Bu da gerçekleştirme çabasıdır (Corey, 1991)

### Varoluşçu Yaklaşımın Gruba Uygulanışı

İnsanın doğası bakımından temel olarak psikolojik danışma (psikoterapi) yaklaşımlarını üç kategoriye ayırmak mümkündür. Bunlar;

1. İnsanın doğasının iyi olmadığını savunan psiko dinamik yaklaşım (İçgörü, bilinçaltı, kişiliğin yeniden yapılanması )

2. İnsanın doğasının Nötr olduğunu savunan davranışçı yaklaşımlar (akılcı duygusal, bilişsel transaksyonel analiz, gerçeklik terapisi )

3. Üçüncü grup ise, insanın doğasının iyi olduğu savunan Hümanist ve Varoluşçu yaklaşımlardır.

Yıllarca psikoloji ve psikolojik yardım hizmetleri alanında başat olmuş görgülü yaklaşımların tersine Varoluşçu psikologlar insan davranışlarının sadece objektif yöntemlere dayalı olarak anlaşılamayacağını savunmuşlar. Bunun yerine bireyin içsel değerlendirmelerinin öznel yaşantısının dikkatine alınması gerektiğini savunmuşlardır.

Varoluşçu psikolojik danışma diğer iki yaklaşıma karşı tepki olarak çıkmıştır. Gerek psikoanalitik gerekse davranışsal psikolojik yardım hizmetleri yaklaşımları insanın bireyselliği ve özgürlüğünü sınırlandırmaktadırlar. Varoluşçu psikolojik danışma ise bireye yapılan psikolojik yardım sürecini insanın var oluşunda, özünde yer alan dört büyük konuya ( ölüm- özgürlük-yalıtılmışlık-anlamsızlık ) odaklanan dinamik bir süreç olarak görmektedir. Bireyin seçimleri ve eylemlerinde özgür olduğu bu nedenle de seçimlerinin ve eylemlerinin sorumluluğunu alması gerektiği anlayışı vurgulanmaktadır. Biz insan olarak koşulların kurbanı değiliz çünkü her türlü koşullarda biz olmayı ya da olmamayı seçtiğimiz şeyizdir. Psikolojik danışma sürecinin amacı danışanların seçtiklerini keşfederek farkına varmaları ve bunların sorumluluğunu almasıdır. Birçok danışan için kendilerini var eden seçimlerini fark etmeleri değişimin, iyileşmenin başlangıcı olmaktadır. Bir insan olarak biz koşulların pasif bir kurbanın olarak kalmak zorunda değiliz ve bunu fark ederek sürekli biçimde kendi yaşamımızın mimarı haline gelebiliriz (Yalom, 1980 ).

Varoluşçu yaklaşım önceleri bireysel psikolojik danışmalara uygulanmasına rağmen daha sonraları birçok farklı alanlarda başarılı bir biçimde uygulanmaya başlanmıştır. Varoluşçu yaklaşım bir tür zihinsel etkinliklerin açılma sürecidir. Grup lideri psiko terapiyi yürütmek yerine onu yaşar. Danışman yorumlama, değerlendirme ve yargılama yerine kendisi o anda yaşanan etkileşime açar ve bu yaşantıdan anladıklarını paylaşır. Varoluşçu grup etkileşiminde şu anki yaşantılar üzerine yoğunlaşılır. Geçmiş şu anın doğru bir şekilde aydınlatılmasında işe yarayabilir. Geçmişe takılıp kalmamak geçmiş geleceği tesis etmek için kullanmak önemlidir. Varoluşçular psikolojik rahatsızlıkları bir hastalık değil dinamik var oluşsal bir baskı olarak yorumlarlar. Aslında psikolojik rahatsızlıklar bireyin varoluşsal sorumluluğundan kaçışının bir sonucudur. Sağlıklı bir kişinin sürekli gelişmekte olduğu ve bu gelişim sürecinde kendi varoluşsal sorumluluğunu yüklenerek

kendisini yeniden var etmekte olduğu anlayışı kabul görmektedir. Bu anlamda bireyin rahatsızlıklarından kurtarılması içinde seçimler yaparak sorumluluğunu alması gerekir.

Varoluşçu psikolojik danışmada, danışan grup yaşantısının başlangıcında yalnızca sorunlarını ve varoluşsal kaygılarını gidermekle ilgilendiği ve enerjisinin çoğunu bunun için ayırdığını bundan dolayı otantik olamadığının farkına varır. Danışan grup yaşantısı içinde yavaş yavaş kendini keşfetmeye ve kendini anlamaya başlar. Savunmalarından ve gereksiz kaygılarından sıyrılarak otantik yaşamaya başlar. İşte bu durum varoluşsal danışmada bireyin rahatsızlıklarının çözümünde kilit rol oynar. Varoluşçu gurup terapisinde tedavinin amacı danışanların yaşam görevlerinin tam olarak farkında olmamaları sağlamaktır. Bir başka ifade ile danışanların grup sürecinde birbirlerinden etkilenerek amaçlarını belirleyip sorumluluklarının farkına varmalarına yardım etmek tedavinin özünü oluşturmaktadır. Kadere rağmen birey davranışlarından sorumludur. Çünkü insan sorunlarını çözebilmek için öncelikle yaşama karşı sorumluluk ve amaçlarının farkında olmalıdır. Varoluşsal psikolojik danışmada danışanın her an bu bilinç ve sorumluluklarının farkına vararak yaşamını anlamlı kılmasına yardım etmek esastır. (Gazda,1989). Varoluşsal yaklaşımda grup sürecinde danışanların birbirlerinin hayat öykülerinden çıkarımlar yaparak yaşamın gerçekleriyle yüzleşmeleri iradelerini kullanmaları ve sorumluluk almaları amaçlanır. Böylece danışanlar otantik kararlara, şimdi ve bura dayı yaşamaya yönelir. Amaç ve sorumluluklarının farkına vararak bakış açısı genişler yaşamını anlamlı kılar. Yaşamındaki anlamlı ve anlamsız öğeleri daha net ayırır. Çünkü yaşamak için nedeni olan (anlamlı olan) kimse nasıllarına da katlanır ve hatta karşı koyabilir.

Varoluşçu yaklaşım gerek bireysel gerekse grup terapisinde aşağıdaki süreç izlenmektedir (Öner, 1992, Orr, 1998).

1. Kişiler kendi davranışlarının başkaları tarafından nasıl görüldüğünü öğrenir. Yani

Grup içinde birey üyelerin verdiği geri bildirimlerle başkalarının gözüyle kendini görebilmeyi öğrenir;

2. Grup üyeleri birbirlerine verdikleri tepkilerin paylaşılmasıyla kendi davranışlarının başkaları üzerinde nasıl duygular uyandırdığını öğrenir.

3. Varoluşsal psikolojik danışma sürecinde grup üyeleri grup yaşantısı içinde davranışlarının başkalarında ne tür duygu ve düşüncelere neden olduğunu öğrenir. Şimdi ve burada olan yaşantıların paylaşılmasıyla da birey kendisiyle ilgili değişik yönlerini farkederek değişime başlar.

4. Grup üyeleri grup yaşantısı içindeki davranışlarının kendisiyle ilgili kendi görüşlerini etkilemekte olduğunu fark ederek, öğrenir. Grup yaşantısının en çarpıcı yönü de bu olur. Grup üyeleri tüm grup yaşantısı içinde o anda yeniden doğarlar ve hep birlikte ilerlemeye yeniden var olmaya başlarlar.

Bütün bunların sonucunda birey kendi benlik değerlendirmelerini yeniden düzenleyebilir. Her bir adım bireyin kendi davranışlarının diğer insanların duygu ve düşüncelerini, kurduğu ilişkilerinin iletişim biçimlenmesinde nasıl etkili olduğunu anlar. Bunun sonucunda da diğer insanların kendisine karşı gösterdiği tepkilerden kendisinin sorumlu olduğunu kavrayarak kendini değiştirme ve yeniden var etme yönünde çaba harcar, seçme hakkını kullanır.

### **Grup Liderinin (Danışmanın) Rolü ve Görevleri**

Daha öncede belirtildiği gibi varoluşçu terapi belli teknikler kullanmaktan çok içinde bulunan andaki yaşantıya ve ilişkiye odaklaşmaktadır. Danışmanı iyileştirecek, geliştirecek olan ilişkinin kendisidir. Danışman ve danışman arasında kurulan bu ilişki sürecinde danışman'ın görevlerini şöyle sıralamak mümkündür;

1. Danışmanın temel görevi danışan ile olmak ve onun öznel yaşantısını anlayarak

terapötik ilişkiyi kurmaktır. Ayrıca uyulması gereken temel kural ve tekniklere de gerek yoktur.

2. Varoluşçu yaklaşıma göre danışma bir çift ilişkidir. Bu ilişki değişim ve bireyin

kendi yeniden var etmesi sorumluluğu alması için uygun bir ortamdır. Grup içinde oluşan ilişkiyi canlandırmak üyeler arası anlamlı ilişkileri güçlendirmek danışmanın en önemli görevidir ve sorumluluğudur. Danışman danışanın o anki durumuna, yaşantılarına odaklaşır. Danışanın geçmişle gelecek arasında bu gününü yaşamaya çabalamasına önem verilir desteklenir.

3. Danışmanın temel amacı grup üyelerinin kendi öznel dünyalarını yakalayarak kendilerini ve seçeneklerini anlamaları için gerçek dünyalarını yaşayacakları terapötik ilişki ortamı oluşturmaktır.

4. Danışmanın bir diğer önemli görevi danışanı kendi hayatına yön verecek kadar özgürlüğünü (seçimlerini) kullanmasına ve sorumluluk sahibi olmasına yardım etmektir.

5. Varoluşsal psikolojik danışma sürecinde lider hem grup yöneticisi hem de üyelerle birlikte bir birey olarak grupta yer alır. Bu yüzden grup lideri (danışman) kendi seçimini yapıp kendi düşünce yargı ve ilişkileriyle ilgili sorumlulukları alarak iyi bir model oluşturur.

6. Varoluşçu grup danışmanı üyelerin yaşantılarını tam olarak yaşayamadıklarının farkına vararak var olmalarını sağlayacak seçimler

yapmaları ve sorumluluklarını almaları için ilişkiye dayalı bir yaşantıdır geçirecekleri ortam oluşturur.

7. Danışman danışmanı olağan üstü dünyasını anlamak için pozitif saygı gösterir. Açıklama yaparak teorik dil kullanmak yerine yaşantılarıyla örnek olur ve geri bildirimde bulunur.

### **Varoluşçu Yaklaşımın Gruba Uygulanışında Kullanılan Çalışma ve Aktiviteler**

Varoluşçu yaklaşımda hem bireysel danışma için hem de grup psikolojik danışma içinde uygulanabilecek bazı alıştırmalar vardır. Bu alıştırmalar grup süreciyle varoluşçu kavramların nasıl bütünleştirildiğini gösteren iyi bir örnektir. Varoluşçu Grupla Psikolojik Danışma Sürecinin temel özellikleri aşağıda verilmiştir (Corey, 1991).

#### **1. Kendinin Farkında Olma Etkinliği (Self-Avarnes):**

Grup üyeleri diğer grup yaşantılarında olduğu gibi, kendileri hakkında çok şey öğrenmekten korktuklarını sık sık getirebilirler. Bu durum üyelerin 'Göz ardı etmek mutluluktur' veya 'bilmediğin şeyler seni korkutmaz' Anlayışından kaynaklanıyor olabilir. Böyle bir durumda varoluşçu gurup lideri üyelere kendiniz hakkında her şeyi öğrenmeye açık mısınız? Ya da farkında lığınızı genişletmek için istekli misiniz? Şimdi kapalı olan kapıların açılması yaşantınızı nasıl etkiler? Gibi sorularla kendileri hakkında düşünmeye yönlendirmeye çalışır.

#### **2. Özgürlük ve Sorumluluk Bilinci Kazanma ( Freedom and Responsibility):**

Seçim özgürlüğü, yaşantınıza yön vermede sorumluluğunuzun olduğunu kabul etmeye yol açar. Özgür olmanın anlamı hayatta kaldığımız sürece ne olacağınız konusunda tercih yapmaktır. Varoluşçu grup sürecinde bazı sorularla üyelerin seçimlerini farketmesi ve sorumluluk bilinci kazanması amaçlanır. Şu anki durumunuz, tercihlerinizin bir sonucu olduğun yada durumları sizin oluşturduğunuzu düşünüyor musunuz? Şimdiki gelişiminiz açısından çok önemli o an yaptığımız başlıca seçimler nelerdir? Bunları grupla tartışınız. Eğer farklı şekilde karar verseydiniz, şimdiki hayatınız nasıl farkı olacağını düşünün. Özgürlüğü isteme ve ondan korkma konusundaki mücadeleniniz nelerdir? Özgürlüğünüzü elde etmek ve seçim yapmayı kabul etmek için kendinizi ne kadar hazır hissediyorsunuz? Seçimlerinizin grup liderliğinizi nasıl etkileyeceği konusunda tartışınız.

#### **3. Kaygı ( Anxiety):**

Kaygı sadece değişiklik için bir güç değildir aynı zamanda seçimlerinizden sorumlu olduğunuz farkında olmanın bir sonucudur. Hayatınız için anahtar kararlar vermede ne tür kaygılar yaşadınız? Hangi koşullarda daha

fazla kaygı yaşarsınız? Seçimlerinizin sonucu ile direkt yüz yüze gelerek kaygıyı yenmeye yatkın mısınız? Başkalarını kendisinden sorumlu tutmaya çalışarak? Seçim yapmaya karşı koyarak? Gerçeği reddederek? Gerçek yaşantınızda kaygı ile nasıl baş ettiğiniz grup ile tartışınız.

#### **4. Ölüm ( Death ):**

Ölüm gerçeğini nasıl kabul edersiniz? Ölüme nasıl baktığınız ile şu anı dolu dolu yaşamınız arasında bir ilişki görüyor musunuz? Ölümün yaşamınızı nasıl etkileyeceğini irdeleyerek ölümle ilgili duygu ve düşüncelerinizi sınıflayabilirsiniz.

a) Mezar taşınıza yazacağınız, yaşamınızdaki anlamlı kişiler, hakkında ne düşünüyorsunuz? Onlara ne söylemek istersiniz?

b) Cenaze töreninizde dağıtılmasını istediğiniz bir mısra yazınız. Gruba veriniz ve Onlarla paylaşınız.

c) Ölümünüze 24 saat var. Ne yapmak istersiniz? Değerleriniz hakkında ne söylemek istersiniz?

d) Ölümünden önce başarmak istedikleriniz nelerdir?

e) Kendi ölümünüz ve sevdiklerinizin ölümü ile ilgili korkularınız nelerdir? Bu korkularınız ile nasıl baş ediyorsunuz?

f) Eğer size yakın birini kaybettiyseniz, bunun sizin için ne anlama geldiğini grupla paylaşın. Bu yaşantıdan kendiniz hakkında ne öğrendiniz?

g) Eğer yukarıdaki soruları yanıtladıysanız, bir grup lideri olarak, grup üyelerini kendi ölümleri ile yüz yüze getirmeye ve bununla baş etmeye yardımcı olmak için yetenekleriniz üzerinde düşünün.

#### **5. Yaşamdaki Anlam (Meainin in Life):**

Ölümle yüzleşmek yaşamın nasıl anlamlı olduğunu düşünmemize yol açar. Grupta, beş yıl önceki tipik bir güne dönün. Nasıldı ve sonra nasıl oldunuz? Yaşamınızda şimdiki ve sonraki önemli farklılıklar nelerdir? Beş yıl içinde yaşamınızda gerçekleştirdiğiniz önemli değişiklikleri grupla paylaşınız? Gelecekteki beş yıl için planlarınız nelerdir? Nasıl olacağınız ile ilgili umutlarınız nelerdir? Neler olacağı ile ilgili korkularınız nelerdir? Var oluştunuz anlamını oluşturan yada eksilten deneyimlerinizi grupla paylaşınız. Bu sorulara verdiğiniz yanıtların davranışları yaşamlarına anlam vermeleri konusunda yöreklendirmek konusundaki yetersizliğiniz konusunda biraz düşünelim.

#### **6. Otantik olma (Authenticity):**

Varoluşçu yaklaşım bireyin kendi kendini sorgulayarak doğrulama süreci üzerine yoğunlaşmaktadır. Seçim yapma kaygısıyla karşılaşınca otantik olabilmek ve seçimlerimizin sonuçlarını kabul edebilmek kendi var oluşumuzu yaşayabilmek için önemlidir. Otantik olan insan başkalarının, kendisinin, kim ve ne olduğu tanımlamasına izin verir. Bu anlamada varoluşçu grup sürecinde

aşağıdaki soruları yanıtlayarak, üyelerin kendilerini yakından tanımlamaları sağlanır.

- a) Ben kimim? Benim ben olmamı sağlayan nedir?
- b) Tipik olarak oynadığım roller nelerdir? Kendimi nasıl görmekteyim?
- c) Ne gibi seçimler yaptım? Başkaları benim için ne gibi seçimler yaptı?
- d) Yanıtlar ve yönetmeler için birilerini ararken kendimi mi kaybettim? Başkalarını mı?
- e) Geçmiş yaşantılar, insanlar, olaylar ve başka birçok şey tarafından yaşantım nasıl şekillendi?
- f) Yaşamdan daha fazla ne istiyorum? Ne tür bir kimlik arıyorum?

#### **7. Yaratıcılık ve ( Loneliness ):**

Grup lideri üyeleri ile yalnızlıkla ilgili yaşantılarını paylaşır. Yaşantınızda kendinizi çok yalnız hissettiğiniz bir anı anımsayabilir misiniz? Varoluşçu grup lideri olarak yalnız kaldığımız zaman genel olarak bu sizin için neyi ifade ediyor? Yalnızlıktan kaçtınız mı yoksa yalnızlığı istediniz mi? Yaşamınızın herhangi bir anında yaşadığınız yalnızlığa benzeyen bir roman, resim yada bir kitaptan alıntı seçiniz ve gruba getirerek paylaşınız. Grup üyelerinin kendi yalnızlıkları ile baş etmelerinde yardımcı olunuz.

#### **8. Yaratıcı Tek Başına olmak ( Creative Solitude):**

Varoluşçuluk, bir anlamda tek başına olmaktan, yaratıcı olarak hoşlanmadıkça başkaları ile gerçek anlamda yaklaşamayacağımızı bilmektir. Varoluşçu grup lideri olarak tek başına kalmak için kendinize zaman yaratıyor musunuz? Tek başına kalmak sizin için genel olarak ne ifade etmektedir? Tek başına olmayı istiyor musunuz, yoksa kaçıyor musunuz? Sizin için barışçıl bir tek başına olmayı temsil eden, bir şarkı şiir, poster yada resim seçiniz. Tek başınıza olduğunuz zamandan hoşlanmayı nasıl öğrendiniz? Tek başınıza olmaktan hoşlandığınız bir zamanınız oldu mu?

#### **9. Grup Liderinin İşlevi ve Rolü (Role and Functions of the Group Leader):**

Varoluşçu yaklaşımda grup lideri terapi yapan biri değildir tamamen bir kişi olarak grupta yer almaktadır. Varoluşçu grup lideri olarak kendinizi başkalarını yaşantılarındaki önemli konuları görmeleri için yüreklendirecek özellikle hissedip hissetmediğinizi grupla tartışınız. Örneğin, kendinizi başkalarını yaptıkları ve şimdi de onlar için açık olan tercihlerini görmelerine yüreklendirecek hazırlıkta hissediyor musunuz? Bunu kendi yaşantınızda yaptınız mı? Yaşam ve ölümle ilgili konulara yüz yüze gelmeye istekli misiniz?

### 10. Kişisel Değerlendirme ve Eleştirme:

Varoluşçu grup lideri olarak grup yaşantınızda varoluşçu yaklaşıma ilişkin, oldukça değerli bulabileceğiniz, kavramlar ortaya çıkarabilirsiniz. Bu yaklaşımdan ne ödünç aldınız? Bu yaklaşımlar hangi insanlar için daha uygulanabilir? Farklı kültürel yapılardan kişilerin bulunduğu gruplarda, varoluşçu yaklaşımın uygulanmasının avantajları ve dezavantajları nelerdir? Diğer modellerden hangi tedavisel teknikleri, grupta kavramlara uygularsınız ya da uygulayacaksınız? (Corey, 1995).

#### Kaynaklar

- Bezirci, A. (1997). **Varoluşçuluk**, Say Dağıtım, Ankara.
- Büyükdüvenci. S. (1994) **Varoluşçuluk ve Eğitim**. Form Ofset, Ankara.
- Corey, G. (1991). Theory and Practice Of Counseling and Psychotherapy (4 th. Ed). California: Brooks Cole Pub
- Frankl, V.E. (1998) **Duyulmayan Anlam Çığılığı** (Çev. S.Budak(6.Ed),Öteki Yayınları, Ankara
- Friedman. M. (1997) Mordechai Rotenberg's Dia-logo Therapy: A New Approach to Dialogical Psychotherapy **Journal of Psychology and Judaism**, Vol. 21, No. 3, Fall
- Gazda, G.M. (1989) Group Counseling a Developmental Approach, (4 th. Ed). Boston Allyn and Bacon Pub
- Gençtan, E. (1996) **Varoluş ve Psikiyatri** (5.baskı),Remzi Kitapevi, İstanbul
- Karahan, F. ve Sardoğan M.(1994).**Psikolojik Danışma Kuramları**, Birsen yayınevi İstanbul
- Orr, S. (1998). Existential Art Therapy: The Canvas Mirror **American Journal of Art Therapy**. Washington: Vol. 36, (3)
- Öner, U.(1992) Grup yaşantısının Üniversite Öğrencilerinin insan Doğasına etkisi (Yayınlanmamış Bölüm) **Ankara Eğitim Bil. Fak. Dergisi**, Ankara.
- Satre, J.P. **Varoluşçuluk** Çev. Asım Bezirci (1997).14.Basım, Say Yayınları, Ankara.
- Yalom, (1980).**Varoluşçu Psikoterapi**. Çev: Zeliha İyidoğan, Kabalcı Yayınevi İstanbul.



**Tablo 1. Varoluşçu Grupla Psikolojik Danışmada Grup Sürecinin Gelişimsel Aşamaları**

BOYUT	BAŞLANGIÇ AŞAMASI	ÇALIŞMA AŞAMASI	BİTİŞ AŞAMASI
<b>Anahtar Gelişimsel Görevler ve Amaçlar</b>	Grup üyelerinin kendi dünyalarını nasıl algıladıklarına odaklanılır; böylece grup üyelerinin yaşantısal gerçeklerini farkederek öznel algılarının geliştirmeleri amaçlanır. Asıl hedef her kişinin özgürlüğünü genişletmek amacıyla seçeneklerin farkında olmayı arttırmaktır. Grubun başlangıç görevi insancıl seçeneklerinin mücadelelerini içeren, kişisel açıklama için sözleşme yapmaktır.	Bu aşamada üyelerden insanlığın ortaklaşa paylaştığı evrensel varoluşsal kaygılarını (yalnızlık, kendi yaşamını kendi özgür seçimleri ile gerçekleştirmeyi fark etmenin kaygısı, özgürlüklerin seçimlerin sorumluluğunu alma kaygısı, yaşamın ve ölümün anlamını keşfetme kaygısı v.b.) fark etmeleri beklenir. Grup üyeleri yaşadıkları gerçek yaşam sorunlarıyla yüz yüze gelerek birlikte baş etme yolları ararlar. Kişinin seçtiği yol ile ilgili olarak sorumluluk alması üzerine yoğunlaşmaktadır. Yani üye şimdi olmayı seçtiği yol için odak olarak kendini keşfetmeye yoğunlaşması sağlanır. Ki böylece savunmaları bırakarak ve otantik yaşamaya teşvik edilir.	Varoluşsal grup sürecinde danışman üyelerin değişimi için iyi bir model olduğu için, bu durum grup süreci içinde ve sonunda üyeleri cesaretlendirerek değişmeye ve değişimleri günlük yaşama aktarmalarına oldukça yardımcı olmaktadır. Üyeler grup içindeki paylaşım ve yaşantılarıyla kendilerini yeniden var etmeye varoluşlarını yaşamaya yönelirler. Çünkü varoluşçu grupta üyeler yaşamlarını değerlendirme ve nasıl değişeceklerini seçmeye şansları kullanmayı öğrenirler. Grubun sonlarına danışman üyelerin değişimlerini gerçek yaşama aktarmaları kolaylaştırmak için cesaretlendirir. Grubun sona ermesinden dolayı oluşabilecek kaygıları gidermek için etkinlikler yapabilir.

**Tablo 1. Varoluşçu Grupla Psikolojik Danışmada Grup Sürecinin Gelişimsel Aşamaları (Devam)**

<b>BOYUT</b>	<b>BAŞLANGIÇ AŞAMASI</b>	<b>ÇALIŞMA AŞAMASI</b>	<b>BİTİŞ AŞAMASI</b>
<b>Grup Liderinin Rolü ve Görevleri</b>	Varoluşsal yaklaşımda grupla psikolojik danışma sürecinde grup liderin en önemli görevi, varoluşsal psikolojik danışma anlayışı içinde gurubu yöneterek üyelerin özgürlüklerini, seçimlerini fark ederek, kendi yaşamlarını var etme sorumluluklarını almalarına yardım etmektir. Üyeleri kendi yaşamlarındaki seçim elementleri olduğunu yüzleştirerek fark etmeleri için yönlendirmektedir.	Grup lideri kendi varoluşsal yaşantılarıyla, kendini açma ve otantik davranışları ile üyelere bir model sunar. Danışman kendi varoluşu ile orada olması gereken bir kişidir ve üyelerle birlikte grup sürecinde bilinmeyen bir yolculuğa doğru yeni yaşantılara açık bir lider. Liderler kendi yaşantıları kadar üyelerin öznel dünyaları ile ilgili olup onları anlamalı ve varoluşlarını yaşamalarına yardım etmelidir.	Varoluşsal psikolojik danışma grubunun bitiş evresinde lider üyelerin grup sürecindeki otantik yaşantılarını varoluşsal değişimlerini gerçek yaşama aktarmaya ve aktif olmaya yönlendirir. Lider üyelerin grupta öğrendiklerini birleştirmelerine ve bütünleştirilmelerine yardım eder. Aslında varoluşsal grup sürecinde lider danışma yapmaktan çok üyelerle birlik açıklıkla etkileşim kurarak varoluş bilincini yaşamaya ve yaşatmaya özen gösterir.

**Tablo 1. Varoluşçu Grupla Psikolojik Danışmada Grup Sürecinin Gelişimsel Aşamaları (Devam)**

BOYUT	BAŞLANGIÇ AŞAMASI	ÇALIŞMA AŞAMASI	BİTİŞ AŞAMASI
<b>Grup Üyelerinden Beklentiler</b>	Varoluşsal gurup süreci başladığı andan itibaren her üye her zaman grupta öznel bir yere sahiptirler. Üyeler öncelikle varoluşsal çelişkileriyle seçimleri ve sorumluluklarıyla yüzleşmeye başlarlar. Varoluşlarını yaşayarak kim ve ne olduklarını, kimliklerini anlamaya belirlemeye çabalarlar.	Grup üyeleri yaşadıkları varoluşsal kaygıları ve çatışmalarıyla yüzleşirler. Bu süreçte rolleri değiştirme, eski özdeşimler yaratma, değer çatışmaları, boşluk, yalnızlıkla baş etme, özgürlük ve sorumluluk korkusu gibi varoluşsal kaygılarla yüzleşme ve baş etme egzersizleri yapılır. Böylece grup sürecinde etkileşim içinde seçim ve sorumlularını fark ederek otantiklik yaşamaya başlarlar.	Varoluşsal gurup süreci sonunda üyeler varoluşsal değişmelerini, guruptaki otantik yaşantılarını günlük yaşamda devam ettirmek kararlılığıyla guruptan ayrılırlar. Kendi seçimlerinden ve yaşantılarından sorumlu oldukları için, farklı biçimde yaşayıp yaşayamayacaklarına, olacaksa nasıl olacağına karar vererek gerçek yaşama adım atarlar. Grup başarılı ise, üyeler otantik kimliğe ulaşırlar ve eyleme yol açan seçimlerin farkına varırlar.

**Tablo 1. Varoluşçu Grupla Psikolojik Danışmada Grup Sürecinin Gelişimsel Aşamaları (Devam)**

BOYUT	BAŞLANGIÇ AŞAMASI	ÇALIŞMA AŞAMASI	BİTİŞ AŞAMASI
<b>Uygulanan Başlıca Yöntem ve Teknikler</b>	<p>Varoluşçu psikolojik danışma sürecinde ister bireysel olsun iste gurupla olsun net olarak belirlenmiş herhangi bir yöntem ve teknik yoktur. Çünkü bu yaklaşımda teknik ve yöntemden çok yaşantıya, gurp sürecine ve ilişkilere önem verilir. Gerek duyulursa diğer yaklaşımların yöntem ve tekniklerinde yararlanılabilir. Bir grup liderinin teknik ve becerisinden çok liderin tutumu ve davranışları grup süreci için çok önemlidir. Grup liderleri tedavisel hedef planlarının uygulanan teknik uzmanlar olarak görülmezler. Herhangi bir değerlendirme yoktur.</p>	<p>Varoluşsal yaklaşımda grubun izleyeceği süreç önceden belirlenmez bir plan hazırlanmaz. Varoluşsal yaklaşımda gurup süreci tamamen spontane olarak gelişen otantik yaşantılar bütünlüğüdür. Bundan dolayı yöntem yada teknik kullanmak önemli değildir. Ancak üyelerin sahip oldukları seçimler ve yeni yaşam kurma kararlarının fark etmeleri için bazı özel teknikler geliştirilebilir. Daha çok ben/sen ilişkisi yaratma ve tam olarak, şimdi bura otantik olarak var olma vurgulanmaktadır. Üyelerin gurup sürecinde varoluşsal kaygı ve çelişkileriyle yapıcı olarak yüzleşmeleri önemlidir.</p>	<p>Varoluşsal Grup danışması üyeler ve üyeler ile lider arasında kendiliğinden oluşan otantik bir iletişim süreci olarak görülmektedir. Grup süreci sonunda üyelerin kendi seçim ve sorumluluklarını fark ederek guruptan ayrılmaları beklenir. Üyelerin gurubun bitmesinden dolayı yaşanması muhtemel kaygılarını giderecek bazı teknikler kullanılabilir. Sonuç olarak varoluşsal gurup sürecindeki her şey kendiliğinden gelişen yaşanması gerekenler olarak algılanır.</p>

**Tablo 1. Varoluşçu Grupla Psikolojik Danışmada Grup Sürecinin Gelişimsel Aşamaları (Devam)**

BOYUT	BAŞLANGIÇ AŞAMASI	ÇALIŞMA AŞAMASI	BİTİŞ AŞAMASI
<b>Grup Sürecindeki Muhtemel Sorular</b>	Bir varoluşçu grup, insanlara yaşam boyu kendini keşfetme yolculuğuna başlama ve sürdürme için karar vermelerine sağlama süreci olarak tanımlana bilir. Bu yolculuğa katılma istekliliğinize sorgulayınız. Şu anki varoluşsal kaygı ve çelişkilerinizle yüzleşmeye varoluşunuzu yeniden yapmaya hazır mısınız? Gerekli zamanlarda üzüntü ve Hayal kırıklığı yaşatabiliyor musunuz? Bilinmeyene katılma bilir misiniz? Garantileri olmaksızın özgürlüğümüzü deneyebilir misiniz? Yaşamınızdaki kaygı ile nasıl baş edebilirsiniz?	Varoluşsal psikolojik danışma gurubunda ne için ne derece var olabilirsiniz? her şeyde yeniden var olmaya hazır mısınız? Üyelerce herhangi bir yöne çekilmeğe isteklimizsiniz? Grup da, üyelerinin geliştirilmesini beklediğiniz tutum ve davranışlar için model olabilir misiniz? Neyi modellersiniz? Diğer yaklaşımlardan ödünç teknikler alabilir misiniz? Aldığınız bu teknikleri gurup sürecinde uygulayabilir misiniz? Teknikleri üyelerle kurduğunuz ilişki bağlamında ve güven ikliminde kullanır mısınız? Üyeler elde edebilecekleri eylem seçeneklerinin farkındalar mı? Eylemlerindeki seçimlerinin sonucuna katlanmaya hazırlarımı?	Üyeler harekete geçmeye istekliler mi? Öğrendiklerini eylem haline getirebiliyorlar mı? Yaşamlarında değişiklik yapmaya söz vermişler midir? Kesin, somut değişiklikleri nasıl yapacaklardır? Üyeler seçimleri olduğunu görebilir mi? Seçimlerinde eyleme geçmenin bedeli olduğunu görebilirler mi? Belirsizlikte yüzleşerek kendileri için seçim yapmaları gerektiğini görebilir mi? Kararlarının sorumluluğunu alabilirler mi? Şimdi, özgürlükle gelen kaygıyla gruba girdikleri zamankinden daha iyi baş edebiliyorlar mı? (Corey, 1995).

## Sendikaların Doğuşu; Türkiye ve Batı Avrupa Ülkeleri Karşılaştırması

Ahmet ÖZKİRAZ<sup>a</sup>

Nuray TALU<sup>b</sup>

### Özet

Sendikalar 18. yüzyılın sonlarına doğru İngiltere’de Sanayi Devrimi’nin yol açtığı olumsuz koşullar sebebiyle doğmuştur. Ancak Türkiye’de sendikaları doğuran koşullar ve sendikaların yapısı Batı Avrupa ülkelerinden farklılık göstermektedir. Çalışmanın amacı Batı Avrupa ülkeleri ile Türkiye’de sendikacılığın doğuşunu karşılaştırmaktır. Asıl amacı işçi hak ve çıkarlarını korumak olan sendikalar, ortaya çıkma süreçleri açısından Batı Avrupa ülkeleri ile Türkiye arasında benzerlikten çok farklılıklara sahiptir. Bu sonucun asıl saiki ise sanayileşme ve demokratikleşme sürecinin Batı’da Türkiye’den önce başlamış olmasıdır. Çalışma’da konu ile ilgili kitap, dergi ve makale gibi ikincil kaynaklar taranmış ve ulaşılan bilgiler yorumlanarak kullanılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Sendika, Sendikaların doğuşu, Türkiye, Batı Avrupa.

### Emergence Of Trade-Unions: Comparison Between Turkey And Western-European Countries

#### Abstract

Trade-unions emerged toward the end of the 18th century due to the negative conditions that industrial revolution had caused in England. However, the reasons which made trade-unions in Turkey come into being and the structure of these trade-unions are different from those in the West.

The aim of this study is to compare the emergence of trade-unions in Western-European countries with that in Turkey. Trade-unions whose original goal was to protect workers’ rights and interests have, in terms of emerging process, dissimilarities between Western-European countries and Turkey. The actual motive of this consequence is the fact that the process of democratization and industrialization in Europe started prior to in Turkey. For the study, such relevant resources as books, magazines, articles and etc. were scanned and the obtained data was interpretively used.

**Key Words:** Trade-union, Emergence of Trade-unions, Turkey, Western Europe.

## 1. Giriş

Sanayi Devrimi 18. yy.’ın ikinci yarısında İngiltere’de doğmuş ve oradan Batı Avrupa ülkelerine yayılmıştır. Sanayi Devrimi aslında makinenin ve onunla birlikte buhar ve büyük fabrika sanayinin doğuşu olayıdır ve ekonomik yaşamı ve onun kurumlarını derin bir biçimde değiştirmiştir. Çağdaş sanayi tekniği 18. yy.’ın ikinci yarısından başlayarak şaşırtıcı bir hızla gelişmiş ve bu gelişme büyük ve derin toplumsal değişmelere yol açmıştır. Bu teknik ve

<sup>a</sup> Yrd.Doç.Dr, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, İİBF, Kamu Yönetimi Bölümü, ahmeto@gop.edu.tr

<sup>b</sup> Bilim Uzmanı , Nuray.TALU@halkbank.com.tr

toplumsal gelişme ve değişimler, önceki dönemden farklı olarak, geniş bir işçi sınıfını ortaya çıkarmış, yeni yaşama ve çalışma koşulları yaratmış, kentlerin nüfusu hızla artmış, erkek, kadın ve çocuk işçileri zor, ağır ve insanı hızla yıpratıcı çalışma koşullarıyla karşı karşıya bırakmıştır.

Kapitalist sistem, küçük atölye sistemini yıkarak ve makineleşmeden önce imalathanelerde kalabalık işçileri toplayarak, vaktiyle loncalar içinde toplanmış öğeleri birbirinden ayırmış ve girişimcinin karşısına durmadan artan, yeni bir sınıf ortaya koymuştur.

Başlangıçta iktisadi liberalizmin etkisiyle çeşitli baskı ve yasaklamalarla sindirilmeye çalışılan sendikal hareket, kararlı mücadelelerden sonra, 19. yüzyılda hak olarak tanınmıştır. Sendika hakkı günümüzde gerek iç hukuk gerekse uluslararası hukuk metinlerinde temel insan hakkı olarak yer almaktadır. Başlangıçta işçilerin örgütlenme biçimi olan sendikalar, işçi sendikaları güçlenince işverenlerce de tercih edilmiş ve işçi sendikalarına tepki olarak işveren sendikaları kurulmuştur.

Çalışmanın amacı Batı Avrupa ülkeleri ile Türkiye’de sendikacılığın doğuşunu karşılaştırmaktır. Çalışma’da yöntem olarak konu ile ilgili kitap, dergi ve makale gibi ikincil kaynaklar taranmış ve ulaşılan bilgiler yorumlanarak kullanılmıştır.

## **1. Batı Avrupa Ülkelerinde Sendikacılığın Doğuşu**

### **1.1. İngiltere’de Sendikal Hareketin Ortaya Çıkışı**

Sendikal hareketin gelişmesi için gerekli iki koşuldan biri sanayileşme diğeri de demokrasinin varlığıdır. Bu iki koşulun gerçekleştiği ilk ülke İngiltere’dir (Tokol, 1984:221). Bu ülkede sanayileşmenin etkilerinin görülmeye başladığı 18. yüzyılın son çeyreğine kadar çalışma hayatı loncalar tarafından düzenlenmiştir (Yücel, 1980:221). Geleneksel üretim yapısı ve kapalı üretim tarzının yer aldığı loncalarda kalfaların ustalara kesin bağımlılığı söz konusudur (Ekin, 1989:6-7, Demircioğlu, 1987:61).

Bu bağımlılık başlangıçta büyük sorunlar oluşturmuş ancak ticari hayattaki hızlı gelişmeler ve ulaşım ve haberleşme sistemindeki ilerlemeler, makineleşme zamanla kalfa ve ustalar arasında önemli çatışmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Değişen piyasa koşullarına ayak uydurmak isteyen ustaların çıraklık yasalarını çiğnemeleri ve ücret anlaşmalarını bozmaya başlamaları üzerine kalfalar “Dostluk Dernekleri” “Meslek Klüpleri” kurmaya başlamışlardır. Yerel nitelikte olan bu örgütler üyelerine, hastalık, işsizlik ve ölüm risklerine karşı sosyal yardım sağlamışlardır (Yücel, 1980:96-97).

Örgütlenme ihtiyaçlarının artması işçi hareketlerinin çoğalması üzerine 1789 ve 1800 yıllarında “Birleşme Yasaları” yürürlüğe girmiştir. Yasalar her türlü birleşmeyi yasaklamış, birleşmeye katılan kişileri üç aya kadar hapis ve ağır işte çalışma cezası verilmesini öngörmüştür. Bu dönemde örgütlenmenin suç olarak kabul edilmesinde devletin ekonomik ve sosyal hayatta her türlü

müdahalesini reddeden “liberal görüş”ün rolü bulunmaktadır. Birleşmeyi önleyen yasalara rağmen vasıflı işçiler arasında örgütlenmenin 1800’lü yılların başında hızla devam ettiği görülmektedir (Yücel, 1980:96-97).

İngiliz sendikacılık hareketi 1830’lu yıllarda Robert Owen’ın fikirlerinden etkilenerek yeni bir boyut kazanmıştır (Ekin, 1989:79). Üretim kooperatiflerine dayanan bir toplum düzeni ile işçilerin emeklerinin karşılığını alacağına inanan Owen bu düzenin sağlanmasında barışçı genel grevin etkili olabileceğini savunmuştur. Owen’a göre barışçı genel grevde en büyük desteği diğer sınıfların iyi niyetli insanları sağlayacaktır. Owen’ın fikirleri doğrultusunda 1834 yılında “Üretici Sınıfların Büyük Milli Manevi Birliği” kurulmuştur (Işıklı, 1972:19-20).

Birlik kısa sürede çok sayıda işçiyi bünyesine almıştır. Ancak birliğe üye işçiler üzerinde devletin ve işverenlerin sürdürdüğü yoğun baskılar örgütün kısa sürede dağılmasına yol açmıştır. Owenizm hareketinin başarısızlığa uğraması üzerine “Chartizm Hareketi” işçiler arasında yaygınlık kazanmaya başlamıştır. 1837-1848 yılları arasında işçileri etkileyen hareketin temel esasları bütün vatandaşlara oy hakkı verilmesi, seçim bölgeleri arasında eşitlik sağlanması, milletvekili adaylığı için ödenen vergilerin kaldırılması, seçimlerde oylamaların gizli olarak yapılması ve işgücünün on saat olarak belirlenmesi şeklinde sıralanabilir (Lefrance, Sülker, 1966:10).

Chartizm hareketi özellikle vasıfsız işçiler arasında yaygınlık kazanmasına karşılık vasıflı işçilerin denetiminde bulunan sendikalarla yeteri kadar dayanışma sağlayamadığı ve teorik bir yapıya sahip olamadığı için başarısızlığa uğramıştır (Işıklı, 1972:23-24).

Belli bir alanda ulusal düzeyde ilk sendika kurma girişimi 1851 yılında makine ustaları tarafından gerçekleştirilmiş, “Birleşik Makine Ustaları Sendikası” kurulmuştur. Birleşik Makine Ustaları Sendikası merkezden denetlenen ilk ulusal sendikadır. Bu sendika sistemi ortadan kaldırmak yerine sistemle uyum içinde işçilerin kısa vadeli ekonomik çıkarlarını korumayı amaçlamıştır (Yücel, 1980:101-102). Sendika üyelerinden yüksek aidat almış, üyelerine çeşitli risklere yardım sağlamış, üyelerinin çıkarlarını vasıfsız işçilere karşı korumuştur (Jackson, 1992:24).

1860’larda Birleşik Makine İşçileri Sendikası modeli sendikalar yaygınlık kazanmaya başlamıştır. Duvarcılar, taş işçileri ve diğer meslek gruplarındaki işçiler büyük ulusal sendikalar oluşturmuşlardır. Öte yandan bugün varlığını sürdüren “İşçi Sendikaları Kongresi” de 118 000 işçiyi temsil eden 34 sendika temsilcisinin bir araya gelmesi ile 1868 yılında kurulmuştur (Yücel, 1980:103-106).

Bu gelişmeler sonucunda sendikal hareketi gözden geçirmek amacıyla 1867 yılında bir Kraliyet Komisyonu görevlendirilmiş, komisyonun görüşleri doğrultusunda 1871 yılında yeni bir sendikalar yasası çıkarılmıştır. Yasa İngiliz sendikacılığında yeni bir dönem başlatmıştır. 1871 yılından sonra sendikaların



faaliyetlerini düzenleyen çok sayıda yeni yasa uygulamaya konulmuştur (Ekin, 1989:78). Bu yasalar sendikalara tüzel kişilik kazanma hakkını, sendika fonlarının yasal olarak korunmasını, grev hakkını ve şiddete başvurmadan uyuşmazlığın genişletilmesini öngörmüştür (Talas, 1976:188).

İngiltere 1876 yılından 1888 yılına kadar geçen dönemde büyük bir kriz içine girmiş, krizden vasıfsız işçilerin yanı sıra vasıflı işçiler de olumsuz etkilenmiştir. Bunun üzerine ülkede grev hareketleri yaygınlaşmış, ancak bunlar başarısızlıkla sonuçlanmıştır. Sendikaların büyük bölümü kapanmış, bir bölümü de üyelerini ve gelir kaynaklarını kaybetmişlerdir. Ülkede 1880'lerin sonlarına doğru Karl Marx'ın fikirleri bazı sendikacılar arasında benimsenmeye başlamış, ekonomik bunalımın etkisi ile taraftar toplamıştır. Marxist sendikacılar uzun dönemde ülkenin servetinden herkesin eşit pay almasını, işçilerin siyasi iktidarı ele geçirerek üretim araçlarının mülkiyetinin topluma mal edilmesini hedeflemişlerdir. Bu doğrultuda ilk grev hareketi kadın kibrit işçileri tarafından başlatılmış, bunu benzin işçileri ve Londra Liman işçileri grevi izlemiştir. Bu üç grevin de başarılı olması vasıfsız işçileri örgütleyen sendikaların kurulmasına imkan tanımıştır. Her meslekteki işçiyi örgütleyen yeni sendikalar meslek sendikalarına göre daha radikal bir tutum izlemişlerdir (Yücel, 1980:106-109, Jackson, 1992:25). Böylece İngiltere'de 1890'larda sendikal hareket yeni bir şekil almıştır. Bu değişimler daha sonra İşçi Partisi'nin kurulmasına yardımcı olmuştur (Ekin, 1989:82).

## 1.2. Almanya'da Sendikal Hareketin Ortaya Çıkışı

Almanya'da sanayileşme hareketi oldukça geç tarihlerde başlamıştır. Ülkede 1850'lerden önce büyük sanayi kuruluşlarının sayısı sınırlıdır. Napolyon Savaşlarından sonra İngiliz sanayinin yeniden uluslararası piyasalara hakim olması Almanya'yı önemli ölçüde etkilemiştir. Alman hükümetleri 1825 yılından sonra sanayinin ilerlemesi için önlemler almaya başlamışlardır. Ancak Alman birliğinin sağlanamaması, loncaların varlıklarını sürdürmeleri, sermaye ve girişim yetersizliği sanayinin gelişmesini engellemiştir. 1840'lardan sonra başlayan sanayileşme büyük güçlüklerle karşılaşmış, özellikle loncalarda yer alanlar sanayileşme hareketine direnmişlerdir (Talas, 1976:231-232).

1848 Devrimi ülkede sendikal hareketin canlanmasına zemin hazırlamıştır. 31 işçi örgütü ile 3 işçi komitesi delegelerinin katıldığı bir işçi kongresi toplanmış, kongre sonunda ise ilk siyasi işçi örgütü olan "İşçi Kardeşliği" oluşturulmuştur. Ancak 1848 Devriminin başarısızlığa uğraması üzerine 1854 yılında tüm sosyalist ve komünist görüşlü sendikalar kapatılmıştır (Tokol, 1989:1).

1860'lı yıllar Almanya'da siyasi hareketliliğin görüldüğü yıllardır. Bu yıllarda gerek 1859 yılında kurulan "Alman Ulusal Birliği" gerekse liberal görüşü benimseyen "İşçi Eğitim Birlikleri" işçilerin siyasi faaliyetlere katılmalarını sağlamak için yoğun çaba harcamışlardır. Aynı yıllarda Ferdinand

Laselle'nin yayınladığı "Open Letter of Reply" adlı eser işçileri önemli ölçüde etkilemiştir. 1863 yılında Laselle'nin görüşleri doğrultusunda "Alman İşçileri Genel Birliği" kurulmuştur (Tokol,1989:1).

Laselle'nin amacı, işçilerin siyasi gücü ele geçirmeleri ve üretim kooperatiflerine dayalı bir toplum düzeni oluşturmalarıdır. Siyasi hareket ve mücadeleye inanan Laselle 1864 yılında öldüğünde ADAV (Alman İşçileri Genel Birliği)'nin üye sayısı 4 000 civarındadır.

Laselle'nin yanı sıra Karl Marx'ında Alman işçi hareketini etkilediği görülür. August Bebel ve Wilhelm Liebknecht'nin liderliğinden sonra İşçi Eğitim Birlikleri Karl Marx'ın görüşleri doğrultusunda faaliyet göstermişlerdir. (Lefrance, Sülker, 1966:16-17) Öte yandan 1861 yılında Saksonya'da sendikal yasakların kaldırılmasından sonra birbiri ardına kurulmaya başlayan sendikaları etkilemek amacıyla gerek ADAV gerekse İşçi Eğitim Birlikleri'nin yoğun çaba harcadıkları görülmektedir.

Alman İmparatorluğu'nun 1871 yılında Bismark tarafından çıkarılan "Sosyalizm Yasası" sendikaların gelişmesini önemli ölçüde etkilemiştir. Bismark'ın sendikaları hedef almadıklarını belirtmesine karşın sendikalar yasadan büyük ölçüde etkilenmişlerdir. 17 federasyon, 39 yerel sendika, 3 merkezi sigorta fonu ve yerel sendika kapatılmış, tüm grevler şiddetle cezalandırılmıştır. Yasaya rağmen işçiler eğitim dernekleri, uzmanlık örgütleri adı altında bir araya gelmişlerdir. Hükümetin yoğun baskısına rağmen 1889 yılında Ruhr bölgesindeki madenciler greve gitmişler, bu grev hareketi Almanya'nın diğer bölgelerindeki madenciler tarafından desteklenmiştir. (Tokol, 2002:5).

Sosyalizm Yasası'nın 1890 yılında yürürlükten kaldırılmasından sonra Alman sendikal tarihinde yeni bir dönem başlamıştır. 1889 yılında ise sosyalist işçi hareketinin Paris'te yapılan kongresinde çalışma saatlerinin azaltılması amacıyla 1 Mayıs'ta çeşitli faaliyetler yapılması kararı alınmıştır. Bu karar üzerine Hamburg'da 1 Mayıs'ta gösteriler yapılmış, ancak gösterilere katılan işçiler işverenlerce işten çıkarılmışlardır. Bu durumu protesto etmek amacıyla işçiler aylarca direnmişler, işçilerin direnişi Almanya'nın diğer bölgelerinde yer alan işçilerce desteklenmiştir.

1913 yılında Alman sendikaları gerek üye sayısı gerek mali yönden oldukça önemli bir güce ulaşmışlardır. Bu tarihte hür sendikalar 2.5 milyon, Hristiyan sendikalar 340 bin, liberal sendikalar (Hirsch-Dunker) ise yaklaşık 105 bin üyeye sahip bulunmaktadırlar. I. Dünya Savaşı'nın başlaması üzerine Alman sendikaları arasında ulusal dayanışma düşüncesi ağırlık kazanmaya başlamıştır. Sendikalar devletin sendikal faaliyetleri yasaklayacağı endişesi ile savaş sırasında devlete destek olma eğilimi içine girmişlerdir. Bu amaçla grevler sona erdirilmiş, sendikalar işçilerin gıda ihtiyaçlarının karşılanması, savaş malüllerine yardım edilmesi gibi yeni sorumluluklar yüklenmiştir. Bu durum sendikaların kamu organları tarafından kabul edilmesini sağlamıştır.

1917 yılından sonra ise sendikaların desteği dışında kötüleşen koşullara bağlı olarak çeşitli grev hareketleri gündeme gelmiştir.

### 1.3. Belçika'da Sendikal Hareketin Ortaya Çıkışı

Belçika 1830 yılında bağımsızlığına kavuşmuş, 1831 Anayasası ile meşruti bir krallık haline gelmiştir. Sanayileşmenin yetersiz olması birleşmeyi ve işçi hareketlerini suç olarak kabul eden ceza yasası ülkede sendikal hareketin gelişimini uzun süre engellemiştir. 19. yüzyılın ilk yarısında vasıflı işçiler tarafından karşılıklı yardımlaşma, dostluk dernekleri oluşturulmuş ise de bunları sendikalar olarak kabul etmek güçtür (Tokol, 1993:21).

Ülkede ilk sendika 1857 yılında Gent'te tekstil işçileri tarafından kurulmuş, bu sendikayı 1859 yılında metal işçilerinin kurduğu sendika izlemiştir. 1860 yılında metal ve tekstil işçileri tarafından ilk bölgesel federasyon oluşturulmuştur. İzleyen yıllarda diğer bölge ve sektörlerde yeni sendikalar kurulmuş, ilk ulusal federasyon ise 1865 yılında kamu işçileri tarafından oluşturulmuştur (Tokol, 1993:21).

Ülkede kurulan ilk sendikalar ideolojik ve siyasi bakımdan bağımsızdır. Belçika'da işçiler arasında ideolojik bölünmeler ancak 1860'lardan sonra ortaya çıkmıştır. Hristiyan sendikal hareket 1886 yılından sonra gelişmeye başlamıştır. İlk Hristiyan sendikalar hastalık fonları, kültürel topluluklar, kooperatifler, bankalarca desteklenmiştir. Walloine ve Brüksel'de Hristiyan sendikaların temellerini Demokratik Federasyonlar, Flandre'de ise Lounvain'de kurulan loncalar oluşturmuştur (Tokol, 1993:21).

Sosyalist tarafta ise 1885 yılında kurulan "Belçika İşçi Partisi" sendikaların oluşturulması ve geliştirilmesinde etkili olmuştur. Parti sendikalar ve federasyonlar oluşturmak amacı ile 1898 yılında "Sendikalar Komitesi" kurmuştur. Belçika İşçi Partisi'ne üye olmayan sendikaların da komitede yer alması ile komitenin adı daha sonra "Bağımsız Sendikalar ve Belçika İşçi Partisi Sendika Komitesi" olarak değiştirilmiştir. Komite temel olarak ulusal federasyonlar oluşturmayı amaçlamıştır (Tokol, 1993:22).

### 1.4. Fransa'da Sendikal Hareketin Ortaya Çıkışı

Fransa sendikal hareketin geç geliştiği ülkelerden biridir. Ülkenin ekonomik, sosyal ve siyasi yapısı sendikal hareketin oluşmasını uzun süre geciktirmiştir. 1789 Devrimi sırasında Fransa'da henüz sanayileşme hareketine rastlanmamaktadır. 1791 yılında çıkarılan "d'Allerde Yasası" ticaret ve sanayi özgürlüğü ile çalışma özgürlüğü sağlamasına rağmen siyasi istikrarsızlık ve savaşlar sanayileşmeyi engellemiştir. Bu konuda ilerlemeler Restorasyon (1814-1830) ve Temmuz Monarşisi (1830-1848) dönemlerinde sağlanmış ancak gerçek anlamda sanayileşme II. İmparatorluk (1852-1870) ve III. Cumhuriyet (1871-1940) dönemlerinde yani 19. yüzyılın ikinci yarısında gerçekleştirilmiştir (Gülmez, 1991:60,80).

Siyasi yapı ise III. Cumhuriyetten sonra sendikaların gelişmesi için uygun bir nitelik kazanmıştır (Talas, 1976:244-245).

Fransa'da işçilerin ilk örgütlenme girişimlerini karşılıklı yardımlaşma toplulukları oluşturmaktadır. Bu topluluklar sadece vasıflı işçileri içermekte, üyelerine hastalık, yaşlılık, iş kazası, işsizlik gibi durumlarda yardımcı olmaktadır. Yardımlaşma toplulukları sahip olduğu fonksiyonlar nedeni ile önceleri devlet ve işverenlerce desteklenmiş, direnme topluluklarına dönüşmemeleri için sıkı bir denetim altına alınmışlardır. Ancak topluluklar zaman içinde aynı meslekteki kişilerin bir araya gelerek sorunlarını tartıştıkları yerler haline gelmişler, özellikle 1830'lardan sonra bazı grev hareketlerine katılmışlar, grev hareketlerini yöneten direnme topluluklarına dönüşmüşlerdir.

Fransa'da işçilere yönelik gelişmeler 1848 Devrimi'nden sonra başlamıştır. 1848 Devrimi temelde bir işçi devrimi olarak bilinmektedir. Kentsoylular, Napolyoncular ve Cumhuriyetçilerin yardımı ile oluşan devrim toplumsal önderlerin iktidara gelmesini sağlamıştır (Talas, 1990:209). 24 Şubat'ta geçici bir hükümet kurulmuş, hükümet ilk olarak çalışma hakkı ve dernek kurma özgürlüğü tanımıştır. Geçici hükümet tarafından yapılan düzenlemeler izleyen yıllarda kurucu meclis tarafından tümüyle ortadan kaldırılmıştır (Talas, 1990: 119).

21 Mart 1884 yılında çıkarılan yasa ile sendikaların önceden izin almadan serbestçe kurulabilmelerine imkan tanınmıştır. Yasa sendikaların devlete karşı bağımsızlığını teminat altına almış, bireysel sendika özgürlüğünü kabul etmiş, sendika çokluğu ilkesini benimsemiştir. 27 Aralık 1892 tarihinde çıkarılan yasa ise toplu iş uyuşmazlıklarının çözümlenmesi ile ilgili düzenlemelere yer vermiştir. Yasa çalışma koşulları ile ilgili toplu iş uyuşmazlıklarının uzlaştırma komitesinde, bu komitede anlaşma sağlanamaması halinde hakem kurulunda çözümlenmesini öngörmüştür (Tokol, 1993:120).

Yasal düzenlemelerin ardından, ülkede sendika ve sendikalı işçi sayısı hızla artmıştır (Talas, 1976:246). Bu dönemde sendikal birliği sağlamak amacı ile yerel ve mesleki yapıda örgütler oluşturulmuştur. Yerel örgütler aynı yerde çalışan farklı meslekteki işçileri bir araya getiren "emek borsaları"dır. 1892 yılında ise anarko-sendikalist görüşü benimseyen "Emek Borsaları Federasyonu" oluşturulmuştur. Emek borsaları yardımlaşma, eğitim, propaganda hizmeti vermiş, "sendikal bağımsızlık" ilkesini benimsemiştir (Tokol, 1993:121).

## **2. Türkiye'de Sendikacılığın Doğuşu**

### **2.1. Cumhuriyet'in Kuruluşundan Çok Partili Döneme Kadar Sendikacılığın Gelişimi(1923-1946)**

Kurtuluş Savaşı zaferle sonuçlanmış ve bağımsızlık kazanılmıştır. Cumhuriyet'in ilanı ile ortaya ülkenin vatandaşlarının kimlik sorunu çıkmıştır. Çok uluslu bir imparatorluktan ulus devlete geçilmiş, fakat bunun toplumsal

alanda karşılığı henüz oluşturulmamıştır. Ulus devletin ideolojik boyutunun oluşturulması zaman almıştır (Yükselbaba, 2001:84).

Yeni kurulan Cumhuriyet, sınıf çatışmasıyla uğraşmak istememiştir. Halk söylemi Kemalistlerin 1923'te kurdukları partinin adında kullanılmıştır: Halk Fırkası. Ayrıca her türlü muhalefetin yaratacağı fikir ayrılıklarından çekinmekteydiler ve bu farklılıklara tahammülleri yoktu. "İşçileri yeniden kazanmak, en azından öfkelerini yatıştırmak için şimdi acilen bir ideolojiye ihtiyaç vardı. "Çare korporatizmde bulundu." (Ahmad,1995:139,145) Korporatizm ile sınıfsal ayrılıkların üzeri örtülerek toplum tek bir potada eritmek istenmiştir.

Cumhuriyet sonrası işçiler lehine düzenlemeler yapılmamıştır. Ne sendika hakkı ne grev hakkı verildi. Bunun yerine işçilere korporatizm ilkelerine göre devletin gözetiminde uyumlu bir yaşam sürmeleri söyleniyordu (Ahmad,1995:143). Osmanlı'dan sanayi altyapısı devralınmamıştır. Sosyalist partiler Cumhuriyet öncesinde hiç kök salamamışlardır. Sınıf bilinci ise örgütlülüğün zayıflığından gelişmemiştir. Böyle bir ortamda ayrıca Kemalist ideoloji ile sarmalanan, "halkın devleti" diye tanımlanan bir devletle karşı karşıya olan işçilerin grev yapması, bazı taleplerde bulunması kolay değildir (Ahmad, 1998:147).

Bütün bu vasata rağmen 1923 yılı işçiler açısından birçok gelişmeye sahne olmuştur. Bunlardan birisi de 17 Şubat - 4 Mart 1923 tarihleri arasında İzmir'de toplanan İzmir İktisat Kongresi'dir.

Bu kongreye toplumun her kesiminden temsilciler katılmıştır. İşçiler de önemli ölçüde temsilcileriyle katılmıştır. Kongrede işçiler örgüt olarak Milli Türk Ticaret Birliği tarafından yönlendirilen İstanbul Umum Amele Birliği tarafından temsil edilmişlerdir. Kongrede işçiler ile ilişkili bir takım kararlar kabul edilmiştir (Genel-İş, 2000:10-11).

Ancak, İzmir İktisat Kongresi, hem yönetim, hem de farklı toplumsal katmanlar açısından daha sonra izlenecek iktisat politikalarına ışık tutmakla birlikte, Kongre'nin sonuçlarını abartmamak gerekir. Her şeyden önce, birbiriyle ne denli tutarlı oldukları, uygulanma olanakları, finansman yolları araştırılmadan ve öncelik dereceleri belli olmadan alınan bu kararlar bir program ya da plan olmayıp genel nitelikte dilekler görünümündedir (Sarc, 1983:349).

Asıl muhalefet ise, doğu illerinde 25 Şubat'ta patlayan ayaklanma olmuştur. Bir kürt isyanı olarak bilinen ayaklanmada ulusçu yönler olsa da isyana büyük ölçüde dini öğeler hakim olmuştur. Mustafa Kemal krizlere karşı çözüm üreten biri olarak, önce Başbakanlıktan Fethi Bey'i alıp yerine İsmet Paşa'yı getirmiştir. Bundan sonra 4 Mart 1925'te acilen Takrir-i Sükun Kanunu çıkarılmıştır. 4 Mart 1929'da kaldırılan bu kanun Meclis'e olağanüstü yetkiler vermektedir (Zürcher,2000:245-246). Terakkiperverci muhalefetin kanunun Anayasa'nın 70'inci maddesine aykırı olduğunu öne sürmesine karşın kabul

edilen Takrir-i Sükun Kanunu, işçi örgüt ve eylemleri için yasaklayıcı bir çerçeve oluşturmuştur.

Hükümetin işçilerin örgütlenmelerini de engelleyen bu tutumu o gün iktidar partisi olan CHP'nin işçi kitlelerinin bilinçlenmelerini, kendi hak ve çıkarlarını birleşerek aramalarını istemediğini göstermekteydi. Bütün partileri kapatarak güdümlü bir yönetime giden CHP, işçi kuruluşlarının kendi isteklerine ve görüşlerine göre yönetilmesi amacıyla giderek daha sıkı tedbirlere başvuruyordu.

Takrir-i Sükun sonrasında 1930'lardaki ekonomi siyaseti yine aynı temelden yürütülmekteydi; "toplumsal barış"ı korumak. Bunun için ceza yasasındaki 141. ve 142. madde "komünist propaganda"nın çok geniş yorumlanmasında kullanılmıştır. Her türlü eleştiri bu maddenin içerisine sokulmuş ve düzinelerce insan bu nedenle tutuklanmıştır (Ahmad, 1995:143).

Sınıflar arası uçurumun arttığı böyle bir ortamda CHP'ye karşı tepkiler de yoğunlaşmıştır." Tek parti sisteminde Cumhuriyet Halk Partisi'nin devlet aygıtıyla sıkıca özdeşleşmiş olmasından dolayı, bu hoşnutsuzluk devlete olduğu kadar partiye de yöneliktir." Bütün bu gerilimlerin farkında olan iktidar siyasal anlamda yeni açılımlar oluşturup, liberalleşmeye yönelmeye karar vermiştir. Bu kararda uluslararası konjonktürün de payı bulunmaktadır (Zürcher, 2000:302).

### 2.1.1. CHP'nin İşçi Sınıfı Hareketine Yaklaşımı

CHP 1931'de Türkiye'nin sınıflı bir toplum olmadığını programına dahi geçirmiştir. "Cumhuriyet Halk Fırkası her bakımdan bir iktidar tekeli kurmuş ve 1931'deki parti kongresinde Türkiye'nin siyasal sistemi tek parti sistemi olarak ilan edilmiştir (Zürcher,2000:257). Program üzerinde tartışılırken parti sekreteri şöyle diyordu: "Memlekette bir sınıf suuru uyandıracak tahrikat hissediliyor. Biz bu zeminde uyanık olmak lüzumuna kaniiz."(Erişçi, 1951:21 ) Ayrıca yapılan konuşmalarda partinin tüm halkın çıkarlarını koruyan bir kuruluş olduğu ifade edilmiştir. CHP'nin dikkate aldığı sınıflar arasında işçiler ve köylüler olmamıştır. Sanayinin fazla gelişmediği bir ülkede işçileri ve çıkarlarını ifade etmek gerektiğini duymamışlardır (Cumhuriyet, 29 Ocak 1931'den aktaran Ahmad, 1998:146). "CHP hem burjuva yönüyle, hem de ulusal burjuva oluşturma amacı dolayısıyla, karmaşık bir partiydi"(Eroğul, 1994:44-49).

CHP sınıf bilincini uyandırmasına meydan verecek örgütlerin kurulmasını ve yaşamasını istememiştir. Bu nedenle işçilerin örgütlenmelerine izin verilmezken, o sıralarda hazırlanan Esnaf Cemiyetleri Talimatnamesi ile esnaf arasında meslek esasına dayanan cemiyet kurulmasına izin verilmekteydi. Sendika biçiminde olmamak üzere kurulan dernekler, mesleğin teknik bakımından gelişmesi, meslek anlaşmalarının çözümü ve meslektaşlar arasında dayanışma ve yardımlaşma sağlanması gibi işlerle uğraşmış, sınıfsal çıkarlar ardında koşmamışlardır. Esnafa dernek kurma izni veren hükümet sınıf ilkesine

dayanan sendika kurmasına, işçilerin sosyal ve ekonomik çıkarlarını elde etmek için sosyal alanda mücadelelere girişmelerine izin vermemiştir. Böyle güdümlü bir ortamda işverenlerin istedikleri gibi davranmaları, ücretleri keyfi ayarlamaları, işçileri yer altı mücadelelerine doğru kaydırmıştır (Sülker, 1955:29).

İşçi hareketleri baskı yoluyla durdurulamayınca, 1931 seçimlerinde CHP yöneticilerinin izniyle, bazı işçi liderleri milletvekili adayı gösterilmişlerdir. Hükümetin yardımlarıyla işçi örgütlerinin çoğu yardım sandıkları şekline dönüştürülmüştür. Böylece dolaylı yollardan egemen çevreler, işçi kitleleri üzerinde ekonomik bir baskı düzeni kurmuşlardır.

1935'lere gelindiğinde devletçilik ilkesi hem en tepe noktasında hem de en tartışmalı döneminde bulunmaktaydı. Çünkü "ne parti ne de hükümet, devletin ekonomiye müdahalesinin sınırlarını, özel sektörü ve bu sektörün CHP içindeki destekçilerini tatmin edecek şekilde tanımlayabilmiştir". Bu belirsizlik toprak ağalarını, burjuvaziye rahatsız etmekteydi. Toprak ağaları toprak reformu yapılamayacağı konusunda garanti verilerek sakinleştirilmekteydi. Yükselen kapitalist sınıf devletçiliğin kendilerini nasıl etkileyeceğini bilemiyordu. Parti Genel Sekreterliğine Recep (Peker)'in getirilmesi (1931) kapitalistleri daha da endişelendirdi. Recep (Peker), totaliter bir eğilim sergiliyordu ve bu CHP'nin devlet üzerindeki ağırlığını artırmıştır. "Nihayet 1935'te, Almanya'daki örneği izleyen CHP parti ile devletin birleşmesini öngören bir tasarımı kabul etmiştir; genel sekreter İçişleri Bakanlığı görevine getirilirken, partinin il başkanları vilayetlerine vali olarak atanmışlardır." (Ahmad, 1995:127,129).

Bütün bu süreç, bürokrasinin reformlarla sökülemeyecek bir şekilde kök salmasını sağlamıştır. Dünya'da kriz sürecine girilmiştir; Almanya gittikçe güçlenmektedir. Almanya'nın bu şekilde güçlenmesi Türkiye'yi -geleneksel olarak Almanya yakınlığı Osmanlı'nın özellikle son aşamasında başlamıştı- bu devletle yakınlaşmaya götürdü; bundan siyaset ve ideoloji de etkilenmiştir (Ahmad, 1995:94).

Dönemin kısa ömürlü iki muhalefet partisinden yalnızca Terakkiperver Cumhuriyet Fırkası'nın programında işçi sorununa genel bir anlatımla yer verilmiştir. 35. maddeye göre, "sermaye ile say ü amel münasebatı tanzim ve sermayedar ile imal ve mesai erbabının hukuk ve menafı aynı suretle müdafaa edilecektir." 36. madde ise "amelenin temettüe iştirak ettirilmesine taraftarız. Fakat bunu kanun kuvvetiyle değil, ikna suretiyle temin etmeye çalışacağız" denilmektedir (Tunaya, 1952:619). Görüldüğü gibi devletin görevlilerinin "hadd-i asgari"ye indirilmesinden yana olan ve liberal ekonomi görüşünü benimseyen fırka, işveren ile çalışanın hak ve çıkarlarını "aynı suretle", aralarında herhangi bir ayırım gözetmeksizin ve eşit taraflar olarak savunmayı amaçlamaktadır. Öte yandan programda işçinin kara katılmasından yana olduğunun açıklanması oldukça ilginçtir.

Serbest Cumhuriyet Fırkası'nın hiçbir hazırlık yapılmadan yayımlanan 11 maddelik çok kısa programında ise, işçi-işveren ilişkilerine hiç değinilmemiştir (Tunaya, 1952:633-634). Buna karşın, hoşnutsuz halk kitlelerinin varlığını ortaya çıkaran bu muhalefet deneyi, "Cumhuriyet Halk Fırkası'nı çalışanların lehine atılımlar yapmaya, daha doğrusu yapar görünmeye itecektir (Gülmez, 1983:186).

### 2.1.2. Kanunlarda Yapılan Düzenlemeler ve 1936 İş Kanunu

8 Haziran 1936'da 3008 sayılı İş Kanunu Meclis'te kabul edilmiş 1937'de yürürlüğe girmiştir (Yavuz, 1998:165). Kanun çıkartılıncaya kadar birçok kanun tasarısı meclise gelip gitmiştir. Bu konuda 1923'de İzmir İktisat Kongresi'nde karar alınmıştır. 5. İcra Vekilleri Heyeti Reisi Ali Fethi Okyar'ın hükümet programında da böyle bir yasa yer almıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra Ali Fethi Okyar hükümetinin (22.11.1924-03.03.1925) ve 6. İnönü hükümetinin (04.05.1931-01.03.1935) programlarına girmiştir. Fakat İş Kanununun çıkması ancak 7. İnönü hükümeti döneminde, 1936'da çıkartılmış, 1937 yılında yürürlüğe girmiştir (Işık, 1995:89, Yavuz, 1998:164). Bu kanun o güne kadar gündeme gelen tasarılarından daha antidemokratik ve bürokratiktir (Erişçi, 1951:23). 1923'te savaştan çıkmış olmasına rağmen işçilere daha fazla hak verilmiştir. Bunun nedeni siyasetin kendini sağlamlaştırma sürecinde olmasıdır. 1936'da ise siyasi iktidarın kendini sağlamlaştırma sürecini tamamladığını ve artık muhalif güçlerin sindirilmesi zamanının geldiği dönemdir.

Sürekli gündeme gelip giden bu tasarılarından 1924 tarihli olanında grev hakkı tanınmıştır. Bu tasarı 1929 tarihinde hükümet tarafından geri çekilmiştir. 1928 ve 1932 tarihli tasarılarında grev ve sendika hakkı gündeme getirilmemiştir. 1936 tarihli yasa gündeme geldiğinde Sanayi Birliği tasarıya karşı çıkmıştır. Bu tasarı işverenlere yüklediklerinin çok fazla olduğunu, bunun ise hem ekonomiye hem de işçilere zarar vereceği söylenmiştir. Eğer bu tasarı yasalarsa sermaye yatırım yapmayarak rantiyeliğe yönelecek ve işçiler işsiz kalacak şeklindeki söylemler aslında işveren kesiminin tehditleridir. İşverenlerin talepleri şu şekilde sıralanabilir: Bazı durumlarda ihbara gerek duyulmaksızın işten çıkarılma, lokavt hakkı, terk-i hizmet yasağının getirilmesi, çalışma süresinin 50 saat olması gibi... Hükümet İş Kanunu için ABD'li uzmanlardan da görüş almıştır. Bu uzmanlar işkoluna göre sınıflandırma yapılmasını, sayım yapılmasını, asgari ücretin saptanmasını, aynı ücretin kaldırılmasını, vasıflı eleman yetiştirilmesi için önlemler alınmasını önermişlerdir. Öneriler arasında grev ve sendikalaşma hakkının verilmesi bulunmaktadır (Işık, 1995:90-95).

CHP 4. Kurultayı'nın sonucunda programına, "İş anlaşmazlıklarının uzlaşma yoluyla, olmazsa uzlaştırma araçlarının yargıçlığı ile giderilmesi ve grev ve lokavtın yasaklanmasını sağlayacak bir iş kanunu" çıkartılmasını



koymuştur (Işık, 1995:90-95). “Kanunun hazırlanmasında İtalya iş mevzuatından yararlanılmıştır.”(Karpas, 1967,:100’dan aktaran Timur 1997:146, Zürcher, 2000:291) Kanun hazırlanırken işçilere söz hakkı verilmemiştir, fakat Meclis’te işçilere büyük övgüler arasında kabul edilmiştir (Timur, 1997:157). İş Kanunu tartışmalarında İktisat Vekili Celal Bayar tasarının “güzelleşmiş” ve “iyileşmiş” olduğunu ifade etmiştir. 1936 Kanunu çıkartılırken, Muvakkat Encümen Mazbatasında vurgulandığı gibi, “memlekette başlamış olan endüstri hayatını milli bir varlık halinde görmenin ve bu intizam ve ahengi bozabilecek herhangi bir ihtilafı, Devletin kuracağı telif vasıtalarının hakemliği ile halletmenin iktisadi bünyemize en uygun bir yol” olduğu görüşü oybirliğiyle kabul edilmiştir (TBMM Zabıt Ceridesi, 1936:49’dan aktaran Gülmez, 1995:173).

Sendika kurmak kanunla yasaklanmıştır. Sendikaların yasak olduğu bir ortamda bunun yerine uzlaşma sistemi yürürlüğe konmuştur. Bu sistemin unsurları işçi temsilcileri, devlet ve işverenlerdir. Ayrıca uzlaşma olmasa bile kanun 72. madde ile grevlere katı yasaklar getirmiştir. 73. ve 75. maddeler grevlere karşı sert hükümler içermektedir. 74. maddeye göre lokavtlar da yasaktır. Bu kanunun grev tanımı da oldukça katıdır. 73. maddeye göre üç işçinin yan yana gelmesi ve üretimi kısmen veya tamamen aksatması hali grev sayılmaktadır. 127. ve 128. maddeler işverenin iş sözleşmesini feshetme hakkını tanımlamaktadır.

1936 yasaının birincil özelliği, ulus ve halkla kaynaşma temeline dayanan tek parti ideolojisiyle devletçi ekonomi politikası anlayışını zorunlu öğeleriyle birlikte çalışma ilişkileri alanına yansıtması, dolayısıyla da devletin çalışma yaşamının tüm sorun ve alanlarına biricik ve düzenleyici aktör niteliğiyle kapsamlı karışmasının simgesi; kısacası, “rejimin iş yasası” olmasıdır (Gülmez, 1995:162).

İş Kanunu sınıfsallaşmayı engelleyen bir çerçevede kurulmuştur (Timur, 1997:155). İşçilerin dayanışma ve mücadele bilincini geliştirecek sendikal örgütlenmeye izin verilmemiş, grev ise anlamsız kalacak şekilde sınırlandırılmıştır.

Cumhuriyet’in ilanından sonra 1924 Anayasası’nın getirdiği toplanma ve dernek kurma hakkı 1925’te yürürlüğe giren Takrir-i Sükun Kanunu ile kaldırıldı. Bu kanun, her türlü mesleki ve siyasi örgütlenmenin yanı sıra grevleri de yasaklamıştı. Öte yandan Ceza Kanunu’nda 1933’te yapılan değişikliklerle grev ve lokavt yasakları cezai hükümlerle kuvvetlendirilmiştir (Ekin, 1987:231). Kanunlardaki düzenlemelerden birisi de 1936 yılında yapılan düzenlemedir. 141 ve 142. maddeler İtalyan Ceza Kanunu örnek alınarak daha da ağırlaştırıldı.

## 2.2. Çok Partili Dönemden 1960'a kadar Sendikacılığın Gelişimi(1946-1960)

### 2.2.1. 1946 Cemiyetler Kanunu Sonrasında İşçi Örgütleri

1938 yılında kabul edilen Cemiyetler Kanunu'nun maddesinin (h) fıkrası, "Aile, cemaat, ırk, cins ve sınıf esasına veya adına dayanan cemiyetler kurulamaz. "hükmü ile sendika kurma hak ve hürriyetini tamamen ortadan kaldırmıştır. 4919 sayılı Cemiyetler Kanunu'nun 1946 yılında yürürlüğe girmesinden sonra, bu durum son bulmuştur. Yeni Cemiyetler Kanunu, sendikaları veya sınıf esasına dayanan dernekleri, kurulması yasak dernekler arasında saymamıştır. Ayrıca, eski kanunda sendika kurmayı yasaklar mahiyette yer alan 9. madde, sendika kurma hürriyetini sağlayacak yönde değişikliğe uğramıştır. Oysa 1946 Cemiyetler Kanunu, getirdiği yeni hükümlerle, işçilerin dernekler halinde teşkilatlanmalarına belli bir ölçüde imkan hazırlamıştır. "Yeni dernekler kanununa göre sınıf esasını üzerine dernekler kurulmasına izin verilmesinden sonra birçok büyük şehirlerimizde çeşitli sendikalar kurulmuş ve çalışmaya başlamıştır" (Talas, 1963:36-37). Bu suretle sendikaların sayısı, Sendikalar Kanunu'nun kabul edildiği tarihlerde 100'e yaklaşmıştır. 10 Haziran 1946'da bu konuyla ilgili olarak Cemiyetler Kanunu'nda yapılan değişikliğe göre, cemiyetlerin ve bu arada işçi sendikalarının faaliyetlerini sınırlayan bazı maddeler kaldırılmıştır. Ancak CHP, işçi emekçilerin sınıf temeli üzerine örgüt kurulmasına konulan yasağı kaldırmamıştır.

Sendika kurma yasağının kaldırılması ilk bakışta büyük bir sevinç uyandırmış ise de yasanın sendika özgürlüğünü kısıtlayıcı birçok hükümleri beraberinde getirmesi bu sevinci gölgelemiştir. Sendikaların politika ile, siyasal propaganda ile ve siyasal yayınlarla uğraşmama hükmü işçi sendikalarının çalışma alanını çok daraltmaktaydı. Ayrı bir madde ile sendikaların ulusal çıkarlara aykırı hareket edemeyeceklerinin belirtilmesi; grev yasağının hüküm süreceği bir dönem içinde işçi sendikalarını kısıktırak bağlayacak nitelikte olmuştur.

CHP sendikaların teşkilatlanmasında yardımcı ve önyak olurken kendisine yakınlığı olan, hatta parti mensubu olan işçilerin yönetici kadroları işgal etmeleri amacını gütmüş ve bu yoldan belli bir ölçüde sendikaların faaliyetlerini kontrol edebilme imkanını elde etmiştir. Bu maksatla Sendikalar Kanunu yürürlüğe girdikten sonra, CHP'ye bağlı bir "işçi bürosu"nun kurulduğu görülmektedir (Talas, Dilik, Işıklı, 1963:41).

CHP iktidarının sendikalara mali yardımları da olmuştur. Sendikalar, kuruluşlarının hemen ilk yıllarından itibaren aidatın iyi toplanmaması ve işçi kitlesinin bilgisizliği dolayısıyla hükümetten para yardımı talep etmek durumunda kalmışlardır. Sendika bağımsızlığı ile bağdaşmasına imkan olmayan bu yoldaki tatbikata İş Kanunu'nun 30. maddesi başlıca imkanı sağlamıştır. Bu

maddede mevcut hüküm gereğince, işverenler cezalı işçilerin ücretlerinden yaptıkları kesintiyi her yıl Çalışma Bakanlığı'nda biriken bu paraların bir kısmı sendikalara yardım olarak kullanıldığından, özellikle sendikacılığın ilk yıllarında bazı merkez ve üst kademe kuruluşları için zaman zaman yararlandıkları önemli bir kaynak teşkil etmiştir.

DP çeşitli sınıfların çıkarlarının genellikle kamu yararı çerçevesinde uzlaştırılmasına inanmaktaydı. Sosyal, ekonomik ve mesleki amaçlarla dernek ve sendikalar kurabileceğini, sendikalara ise her türlü politik amaçlar dışında kalmak üzere grev hakkının tanınması gerekliliğini savunmaktaydı. Öteden beri grev hakkını isteyen işçiler bu vaat yüzünden DP'yi desteklemeye başlamışlardır. DP bunun yanında her türlü sosyal ve ekonomik tedbirlerin alınarak işçilerin rahat bir yaşama düzeyine kavuşturulacağını ileri sürmüştür. Dönemin diğer partilerinden Sosyal Adalet Partisi, sosyalizm, adalet ve devletçilik prensiplerinin birleştirilmesine çalışacağını söylüyor, İngiliz hayranı Çiftçi ve Köylü Partisi düşüncelerinin iktidar partisiyle aynı olduğunu bildiriyor, Sosyal Demokrat Parti ise, ülkede vatandaşların gereksinimlerine göre sendika kurulmasını gerekli bulmaktaydı. Türk Sosyalist Partisi ise her türlü adaletsizliği ortadan kaldırarak emek ve geleneklerini hak ettikleri biçimde değerlendirmek amacını taşımaktaydı. Türkiye Sosyalist Emekçi ve Büyük Köylü Partisi ise geniş halk yığınlarının giderek yoksullaşması sonucunu doğuran işgücünün sömürülmesini ortadan kaldırmayı istemiş, geniş halk yığınlarını siyasal özgürlükleri uğruna mücadele yapmaya çağırmıştır (Eroğul, 1970:14).

Ancak, bunlardan hiçbiri en bilinçli ve en güçlü muhalefet ögesini oluşturan büyük toprak sahiplerinin temsilcisi DP ile rekabet edecek durumda değildi. DP diğer bazı muhalefet ögelerinin yanı sıra işçi sınıfının geniş desteğinden yararlanmayı ve işçilerin baş koruyucusu olarak görünmeyi başarabilmiştir (Çeçen, 1973:20).

“CHP ile DP arasında, işçi sendikalarını ve sendika birliklerini kendi yanlarına çekebilmek için çetin bir mücadele başlar. Her iki parti de bu amaçla, sendika örgütlerine ve yönetim kurullarına kendi ajanlarını yerleştirirler, bazı sendika liderlerini para ile veya yüksek mevkiler vaat ederek satın almışlardır. Ancak her iki parti de, sendika hareketini sınıf temelleri üzerine oturtmak isteyen kadrolara karşı, hükümetin ve yerel makamların desteğiyle şiddetli baskı uygulayıp, bu gibi girişimleri önlemişlerdir.

### **2.2.2. Demokrat Parti'nin İktidara Gelişi ve İşçi Sınıfına Karşı Uygulamalar**

Üzerine gölge düşen bir seçimle iktidarını sürdüren CHP, muhalefet baskısı altında kendi programında değişiklikler yaparak ve parti ile devleti liberalleştirerek tepki vermiştir. Kararlı bir laisist olarak bilinen İnönü ve CHP artık okullara din dersi konulması kararı alma noktasına gelmiştir.

Liberalleştirme siyaseti 1950 seçimlerine kadar hız kazanarak sürmüştür (Ahmad, 1995:154).

Dünya'da soğuk savaşın başlaması Yunanistan'da iç savaşın patlaması her iki partiyi dış dünyanın siyasal açıdan "istikrarlı Türkiye" isteğine uygun davranma yönelimine götürmüştür (Ahmad, 1995:154). CHP bir taraftan burjuvaziye sürekli olarak tatmin etmeye çalışırken bir taraftan da İslami uygulamadaki kısıtlamaların kaldırılmasını isteyen kesimleri yatıştırmaya çalışmış, tavizler vermiştir. Fakat CHP ile özdeşleşmiş bulunan "jandarmalı, tahsildarlı ceberrut devlet" imgesi birçok girişime rağmen unutturulamamıştır (Ahmad, 1995:155).

14 Mayıs 1950'de yapılan milletvekili genel seçiminde Cumhuriyet Halk Partisi yenilmiş ve iktidar Demokrat Parti'nin eline geçmiştir. "Beyaz İhtilal" diye anılan bu seçimlerde DP oyların %53,3'ünü, CHP oyların %39,9'unu ve Millet Partisi (MP) %4,8'ini almıştır (Savran, 1995:90-91).

DP iktidarının ilk yıllarında işçilere grev hakkını vermek üzere bir kanun tasarısının hazırlandığı kamuoyuna açıklanmıştır. Ancak çok geniş kısıtlamalar taşıyan bu tasarı Meclis'e sunulmadan rafa kaldırılmıştır. DP'nin 15 Ekim 1951'de onaylanan programında ise bu haktan ve buna ilişkin olarak toplu sözleşme hakkından söz edilemez. 1952'den sonra DP iktidarının sözcüleri bu hakları vermenin kolay olmayacağını, derin incelemelere ihtiyaç gösterdiğini açıklamaya başlamışlardır ve bu konuda öncelikle sendikalardan gelen taleplere karşı gittikçe ağırlaşan baskılar uygulanmıştır (Işıklı, 1979:360).

Nitekim Başbakan Menderes'e kabinede, partinin Türk işçilerine grev vaadinde bulunduğu hatırlatıldığında sabırsızlıkla şu karşılığı verdi: "Bırakın bu saçmalığı. Türkiye'de grev olur mu? Bırakın biraz ekonomik gelişme olsun, bu konuyu o zaman düşünürüz" (Ahmad, 1995:158).

DP iktidarı, bir yandan sendikaların en ilkel fonksiyonlarını bile "siyaset" olarak nitelendirerek yasaklarken diğer yandan sendikaları, kendi çizgisinde politize etmek için büyük çaba sarf etmiştir. Aslında bu dönemde ve genellikle siyaset sayıldığı için siyasal iktidarın karşı çıktığı hareketlerin ortak yanı, siyasal iktidar tarafından karşıt görülmektedir. Sendikalarda siyasal iktidarın görüşlerine ve tercihlerine uygun bir doğrultuda beliren tutum ve eylemler, en koyu bir siyasal nitelik taşısalar bile herhangi bir yasakla karşılaşmadıkları gibi çoğu zaman siyasal iktidarın destek ve zorlamaları sonucunda belirmişlerdir (Işıklı, 1979:363).

### **2.3. Amerikan Tipi Sendikacılık ve Türk-İş'in Kurulması**

1946 yılında sendikaların kurulmasında yaşanan patlama ve bu sendikaların ağırlıklı olarak sosyalist hareketle organik bağının olması CHP'yi de bu konuda adım atmaya zorlamıştır. Türkiye'ye Cumhuriyet döneminde ne getirilmesi gerekiyorsa kendisi getirmeye alışmış olan CHP bu kez de işçi

sendikalarının kurulmasına önayak olmuştur. Fakat CHP ve sonraki gelen hükümet DP ancak Amerikan tipi sendikacılığı kabul edebilmişlerdir.

Amerikan tipi sendikacılık Toker Dereli tarafından şu şekilde tanımlanmıştır: “Başlıca işlevini üyelerinin ekonomik ve mesleki çıkarlarını gözetmek ve geliştirmek olarak gören, ABD sendikacılığını belirleyen sendikacılık anlayışı.” Amerikan tipi sendikacılığının temel özelliği, kapitalist sistemde bütünsel değişimler öngörmemesi, varolan işçi ve kapitalist sınıfların yalnızca ekonomik tartışmaları, sendikaların siyasetle ilgilenmemesi ilkeleri üzerine kurulmuştur (Dereli, 1996:41-44).

Türkiye’de sendikacılıkta ABD etkisi 1951 yılında başlamıştır. ABD gelişmekte olan işçi hareketlerinin kontrol altına alınması konusunda son derece duyarlı ve deneyimlidir. Bu etkiyi sağlamada çeşitli yol ve yöntemler kullanılmıştır.

Amerikan İşçi Sendikaları Federasyonu (A.F.L.), Türkiye’de 1946 ve sonrasında kurulan sendikaları bir konfederasyon bünyesinde bir araya getirme, bir merkezden denetim ve güdümleri altına alma doğrultusunda ilk girişimlerini 1951 yılı Ocak ayında başlatmıştır. A.F.L.’den Boris Shiskin Türkiye’ye gelerek kurulacak bir konfederasyona Marshall yardımı çerçevesinde kaynak aktarabileceğini bildirmiştir (Koç, 1987:36-92’den aktaran Öz,1993:46).

Türk-İş resmen 31 Temmuz 1952’de 10 sendikalar birliği ve sendikalar federasyonu tarafından kurulmuştur (Sülker, 1987:182).

Türk-İş ile DP iktidarı arasındaki uyum, bu iki gücün rızası hilafına da olsa bozulmak zorunda kalmıştır. Bu alanda ilk büyük anlaşmazlık, 1954 yılında toplanan Çalışma Meclisi’nde ortaya çıkmıştır. Bu mecliste işçi önderlerinin çok istemiş olmasına ve Hükümet programında bulunmasına rağmen, DP’den çalışma yaşamının iyileştirilmesine ilişkin olumlu sözler alamamışlardır. Buna rağmen, Türk-İş’in hükümete karşı bir işçi muhalefeti örgütleyebildiği söylenemez (Işık, 1995:190).

1954 yılında Türk-İş’e bağlı sendikaların sayısı 18, üye işçilerin sayısı ise 150 000’i bulmuştur. (Şişmanov, 1978:170).

1954 yılında başlayan AID (Uluslar arası Kalkınma Örgütü) yardımları 1962 yılına kadar Çalışma Bakanlığı tarafından Türk-İş’e iletilmekteydi. Ancak, 1962 yılından sonra bu yardımlar doğrudan Türk-İş’e verilmeye başlanmıştır (Tüm İktisatçılar Birliği, 1976:106).

Bunun iki nedeni vardır. Birincisi, Türk-İş, kurulduğundan bugüne dek siyasal iktidarları doğrudan karşısına alan bir politika izlememiştir. Bu anlayış, 1960’lı yıllardan sonra kendisini daha net bir biçime getirmiş ve ünlü “partiler üstü politika” haline dönüşmüştür. İkinci neden ise daha pratik bir dayanağa sahiptir. 1947 sendikacılığı, sendikaları hükümete mali olarak bağımlı hale getirmiştir. Sendikaların aidatlarını “kaynakta kesinti” sistemiyle değil de, gönüllülük esasına göre toplamış olmaları, örgütlenme geleneğine sahip olmayan sendikaları, mali güçlüğüle karşı karşıya bırakmış; bu güçlüğü

aşabilmek için hükümet yardımı devreye girmiştir. Bu da, sendikal hareketin kıskaca alınabilmesi için önemli bir neden olmuştur (Işık, 1995:190).

Türk-İş'in Ocak 1964'te toplanan Genel Kurulunda, tüzüğüne de geçmiş bulunan "partiler üstü politika" ilkesi, Amerikan sendikacılığına egemen olan "tarafsız" (non-partisan) politika ilkesinin bir benzeridir (Dereli, 1996:41-44, Işıklı,1990:354).

#### 4. Sonuç

Sendikalar, işçilerin; işyeri ve toplumsal alanlarda çıkarlarını sağlamak, haklarını elde etmek ve özgürlüklerini genişletmek için kurdukları örgütler olarak tanımlanabilir.

Asıl amacı işçi hareketini örgütlemek, onların hak ve çıkarlarını korumak, kendileri için sistemin yarattığı sonuçları hafifletmek olan işçi sınıfı ve onların örgütleri olan sendikaların, ülkemizde siyasetçilerin ve diğer güç sahiplerinin arzu ve çıkarlarını yerine getirmek için kurulduğu; sendikaların siyasi yönetim tarafından devamlı olarak denetim altında tutulduğu, Batıdan farklı bir sınıfsal güç olarak ortaya çıkmadıkları ve toplumsal dinamikleri etkileme açısından ciddi manada etkili olmadıkları söylenebilir. Türk toplumunun sanayileşme sürecindeki geri kalmışlığı ve demokrasi geçmişinin çok yeni olduğu için bu durum Türkiye'de sendikaların doğuş süreci açısından doğal karşılanmalıdır.

Görüldüğü üzere Türkiye ve Batı ülkeleri açısından sendikacılığın doğuşu ve gelişimi açısından önemli benzerlikler ve farklılıklar vardır. En önemli benzerlik hem Batıda hem de bizim ülkemizde sendikal hareketler kolay kolay kabul görmemiş ve siyasal iktidarlar tarafından ciddi yasaklamalarla karşılaşmışlardır. Özellikle bu yasaklamalar sendikaların doğuş yıllarında hem Batıda hem de bizim ülkemizde yaşanmıştır. Temel farklılık ise Batının önceden sanayileşmiş ve demokratik yaşama daha önceden geçmiş olduğu için sendikal faaliyetlerin Batıda sosyal bir sınıf temeli üzerinde cereyan etmesidir. Türkiye'de ise Batıdaki anlamında bir işçi sınıfının yokluğundan dolayı az sayıda ve toplumsal bir taban oluşturacak düzeyde olmayan işçilerin sendikal faaliyetleri siyasal iktidarlar tarafından daha kolay kontrol altında tutulabilmiştir. Türkiye'nin Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren on yıllar boyunca devletçi bir ekonomi politikası uygulaması sonucu üretim birimlerinde çalışan kişileri işçi olarak görmek doğru değildir. İşçi, tanımı gereği, piyasa koşullarında emeğinin karşılığı geçimini sağlayan kişilerdir. Devlet işletmelerinde çalışan kişiler ise, devletin geçimlerini sağladığı kişilerdir. Devletçi bir ekonomik politikanın uygulandığı yerde işçi sınıfından ve onun toplumsal gücünden söz etmek ne kadar tutarlı olacaktır.

Öncelikle sendikaların asıl doğuş nedeni ele alınacak olursa sanayi devrimi sonrasında ortaya çıkan yaşam koşulları, işçilerin bu koşullardan olumsuz etkilenmeleri haklarını aramalarına ve mücadele etmelerine neden

olmuştur. Türkiye'ye bakıldığında ise Sanayi Devrimi'nin yaşanmaması, tarıma dayalı bir toplum olması ve işçilerin bu süreçten Batı'daki gibi etkilenmemesi farklılığın asıl nedenidir. Türkiye'de ilk sendikaların ortaya çıkışına bakıldığında karşımıza Amerikan tipi sendikacılık çıkmakta, işçi hakları işveren yararına olan bir sendikacılıkla aranmaya çalışılmaktadır.

Türkiye'de sendikacılığa gelişim süreci açısından bakıldığında da benzer sorunlar karşımıza çıkmaktadır. Sendikaların asıl amacı işçi çıkarlarını korumaktan çıkıp, siyasi ve ideolojik fikirlerin iş hayatındaki yansımaları olmuştur. Hatta bazı sendikalar partiler üstü politika izleyerek iktidarda hangi parti varsa o partinin istekleri doğrultusunda hareket etmiş, iktidar partisi ile ters düşmenin kayıp anlamına geldiği düşünülmüştür. Avrupa'da ise durum tamamen farklıdır, eğer işçi çıkarlarına aykırı bir durum varsa, sendikalar iktidar partisi ile ters düşme pahasına işçi haklarını savunmuşlar ve sonunda da istediklerini almışlardır. Batıdaki sendikal faaliyetler sanayi devrimiyle birlikte sosyolojik bir taban üzerinde sancılı ve uzun bir süreç sonucunda doğmuş ve bugünkü durumuna gelmiştir. Türkiye'de sanayileşme süreci daha sonra başlamış, Batıdaki manada sendikal hareketlerin dayandığı toplumsal taban oluşmamış ve sendikal faaliyetlerde daha sun'i ve siyasi iktidarın kontrolünde ortaya çıkmıştır.

#### Kaynaklar

- Ahmad, F. (1995), **Modern Türkiye'nin Oluşumu**, çev. Yavuz Alogan, Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- Ahmad, F. (1998), **Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sine İşçiler Cumhuriyet Türkiye'sinde Sınıf Bilincinin Oluşması, 1923-1940**, der. Donald Quataert ve Erik Jan Zürcher, çev. Cahide Ekiz, 2. Baskı, İletişim Yayıncılık, İstanbul
- Çeçen, A.(1973), **Türkiye'de Sendikacılık**, Özgür İnsan Yayınları, Ankara
- Demircioğlu, A. M. (1987) , **Dünya'da İşçi Sendikaları**, Basisen Eğitim ve Kültür Yayınları, İstanbul
- Dereli, T. (1996), **Amerikan Tipi Sendikacılık , Türkiye Sendikacılık Ansiklopedisi**, Cilt 1, Kültür Bakanlığı ve Tarih vakfı, İstanbul
- Ekin, N. (1987), **Endüstri İlişkileri**, 4.Baskı İ.Ü.İşletme İktisadi Enstitüsü Yayınları, İstanbul
- Ekin, N. (1989) , **Endüstri İlişkileri**, 5. baskı , İşletme Fakültesi Yayını, İstanbul
- Erişçi, L.(1951), **Türkiye İşçi Sınıfının Doğuşu-Özet Olarak**, Kurtulmuş Basımevi, İstanbul
- Eroğul, C.(Nisan 1994), "46 Ruhunun Mirası Artık Herkesindir", **İktisat Dergisi**, Yıl: 30, Sayı: 348, s.44-49
- Eroğul, C. (1970), **Demokrat Parti**, 1.Baskı, Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları, Ankara
- Gülmez, M. (1983), **Türkiye'de Çalışma İlişkileri (1936 öncesi)**, TOAIE Yayınları, Ankara
- Gülmez, M. (1995), **Meclislerde İşçi Sorunu ve Sendikal Haklar (1909-1961)**, Öteki Yayınevi, Ankara

- Işık, Y. **Osmanlı'dan Günümüze İşçi Hareketinin Evrimi (1876-1994)**, Öteki Yayınevi, Ankara
- Işıklı, A. (1990), **Sendikacılık ve Siyaset**, 4. Baskı, İmge Kitabevi, Ankara
- Lafrance, G. , Sülker, K. (1966) , **Dünya'da ve Bizde Sendikacılık**, Varlık Yayınları, İstanbul
- Öz, Y. (1993), **Türkiye'de İşçi Sendikalarının Üst Örgütlenmesi**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Savran, S. (1992), **Türkiye'de Sınıf Mücadeleleri Cilt 1: 1919- 1980**, Toplum Politika: 1 , Kardelen Yayınları
- Sülker, K.(1955), **Türkiye'de Sendikacılık**, Vakıf Matbaası, İstanbul
- Sülker, K. (1987), **Türkiye'de Sendikacılık Tarihi 1** , Bilim Kitabevi Yayınları, İstanbul
- Şişmanov, D. (1978), **Türkiye'de İşçi ve Sosyalist Hareketi**, haz.A.R.Zarakolu, Belge Yayınları, İstanbul
- Talas,C. , Dilik, S., ve Işıklı, A. (1963), **Türkiye'de Sendikacılık Hareketi ve Toplu Sözleşme**, Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları ,Ankara
- Talas, C. (1976) , **Sosyal Ekonomi**, S Yayınları, Ankara
- Timur, T. (1997), **Türk Devrimi ve Sonrası**, İmge Kitabevi , Ankara
- Tokol, A. (1984), **İngiltere' de Sendikacılık ve Toplu Pazarlık Sistemi**, U.Ü.İ.İ.B.F., Dergisi, Cilt 5, Sayı 1
- Tokol, A. (2002), **Avrupa Birliği'ne Üye Ülkelerde Sendikal Hareket**, Vipaş, Bursa
- Tunaya, T. Z. (1975), **Siyasi Müesseseler ve Anayasa Hukuku**, 3. Baskı, İÜHF Yayını, İstanbul
- Tüm İktisatçılar Birliği (1976) , **Türkiye'de İşçi Sınıfı Mücadeleleri Tarihi**, 1.Baskı ,Tüm İktisatçılar Birliği Yayınları, Ankara
- Yavuz, E. (1998), **Sanayideki İşgücünün Durumu, 1923-1940, Osmanlı'dan Cumhuriyet Türkiye'sinde İşçiler**, der. Donald Quatoert ve Erik Jan Zurcher, çev. Cahide Ekiz, 2. baskı, İletişim Yayıncılık, İstanbul
- Yücel, A. (1980), **Emek Ekonomisi ve Endüstri İlişkileri**, Kalite matbaası, Ankara
- Yükselbaba, Ü. (2001), **Türkiye' de 1960'lara Kadar Sanayileşme Sürecinde İş Hukukunun Ortaya Çıkışı**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Zurcher, E. J. (2000), **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, 7. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul.



**Yazıcızade Ahmed Bîcan'ın Dürr-İ Mekkûn Adlı Eseri Üzerine**

**Hanifi VURAL<sup>a</sup>**

**Özet**

Türk ilim ve kültür dünyası adına önemli eserlere imza atan Yazıcızade Ahmet Bîcan, gerek döneminde, gerekse daha sonraki zamanlarda bilinen, tanınan ve takip edilen önemli bir şahsiyettir. Yerli ve yabancı kütüphanelerde birçok nüshası bulunan Dürr-i Mekkûn, Ahmet Bîcan'ın coğrafya ile ilgili olan ve dönemin şartları çerçevesinde ileri bir düzeyi işaretleyen kıymetli bir eserdir. Bu yazıda, Dürr-i Mekkûn adlı eser Viyana nüshasından hareketle ele alınıp incelenecek ve devamında da eser üzerinde yapılmış bir çalışmanın kritiği yapılacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** Yazıcızade Ahmet Bîcan, Dürr-i Mekkûn, Viyana Nüshası, Saklı İnciler.

**On Dürr-İ Mekkûn by Yazıcızade Ahmed Bîcan**

**Abstract**

Yazıcızade Ahmed-i Bîcan both in his period and later periods is an important personality who produced significant works for Turkish cultural life. Durr-i Mekkun which has many manuscripts in national and international libraries, signifies an important level and is important in terms of geography. In this article, we will discuss Durr-i Mekkun based on Vienna manuscript and analyze a work on Durr-i Mekkun.

**Key Words:** Yazıcızade Ahmet Bîcan, Dürr-i Mekkun, Vienna manuscript, Saklı İnciler (Hidden Pearls)

Daha çok Envârü'l-Âşıkîn adlı eseri ile tanınan XV. yy. müelliflerinden Yazıcıoğlu Ahmed Bîcan Efendi, döneminin önemli bilgin ve tasavvufçularındandır. Yazıcıoğlu Mehmed'in küçük kardeşi olan Yazıcıoğlu Ahmed Bîcan'ın babası Kâtip Salih'tir. Yazıcıoğlu, Yazıcızade, Bîcan lâkaplarıyla tanınmakla beraber, İbnü'l-Kâtib olarak da anılmıştır. Eserlerinden Arapça ve Farsçayı iyi bildiği anlaşılan Ahmed Bîcan Gelibolu'da doğmuştur. Ölüm tarihi hakkında elde kesin bir bilgi mevcut olmayan müellifin tahminen 1466 yılından sonra vefat ettiği söylenebilir.

Aydın bir aileden gelen Yazıcıoğlu Ahmed Bîcan, Türk ilim ve kültür dünyası adına önemli eserler ortaya koymuştur. Tasavvuftan coğrafyaya ve kozmonografyaya kapı aralayan/yer veren bu eserleri şöyle sıralamak mümkündür: Envârü'l-Âşıkîn, Acâibü'l-Mahlûkat, Dürr-i Mekkûn, Kitâbü'l-Müntehâ ale'l-Fusûs, Şemsiyye, Cevâhîr-nâme (Çelebioğlu, 1999).

<sup>a</sup>Doç.Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi Tarih Bölümü, Tokat.

Bu yazıda Yazıcıoğlu Ahmed Bîcan'ın Dürr-i Meknûn adlı eserini Viyana nüshasından hareketle ele alıp kısaca incelemeyi amaçladık. Devamında ise eser üzerinde yapılmış bir çalışmaya yer vermeye çalıştık.

Farsça tamlama yoluyla oluşturulmuş adına bakarak eserin konusunu tahmin etmek mümkün görünmemektedir. Dürr; *inci*, *lü'lü*; meknûn ise *gizli*, *saklı*, *dikkatle korunan* anlamındadır. Bu iki sözcük tamlama yoluyla "Saklı/gizli İnciler" anlamına gelmektedir. Konusunu doğrudan çağrıştırmayan bu adın, eserin içeriğinin çok değerli olduğu vurgusuna hizmet ettiği söylenebilir. Kaynaklarda coğrafya ve kozmonografya'ya dair eserler arasında anılan (Sakaoğlu, 1999: 1-10) Dürr-i Meknûn'un konusu Amil Çelebiği tarafından şöyle özetlenmektedir: "On sekiz bin âleme işaret olarak on sekiz babdan meydana gelen bu eserde çeşitli ayet, hadis, temsil ve hikâyelerle dünyanın yaratılışı, bazı peygamberlerin ahvali ve kıyamet alâmetleri anlatılmıştır. Tek bir eserin tercümesi olmaktan çok bir derlemeye benzemektedir. Eserde yer alan birçok somut bilginin yanısıra, çok sayıda rivayet ve menkıbe de geçmektedir. Bu yönüyle eser, tam bir kaynak teşkil etmese de yazıldığı dönemin şartları çerçevesinde önemlidir." (Çelebioğlu, 1999).

Tarih Vakfı yayınları arasında çıkan çalışmada Dürr-i Meknûn'un yazmaları konusunda 21. dipnotta şu bilgilere yer verilmektedir: "Dürr-i Meknûn'un İstanbul Süleymaniye Kütüphanes'nde, İzmir, Pertevniyal, Saliha Hatun, Hacı Mahmut Efendi, Fatih kütüphanelerine kayıtlı, ayrıca Osman H. Öztürkler koleksiyonunda nüshaları olduğu gibi, Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Türkçe yazmaları arasında da 4 ayrı nüshası vardır. Bunların en eskisi H. 1007 (M. 1598) tarihlidir. F. Taeschner, Dürr-i Meknun'un, Viyana, Leipzig Üniversitesi, Dresden kitaplıklarında da yazma nüshalarının bulunduğunu haber vermektedir. Paris Biliotheque Nationale'de ise üç nüshası vardır" (Sakaoğlu, 1999: 16).

Süleymaniye Kütüphanesi'nde yaptığımız araştırmada eserin şu nüshalarını tespit ettik:

Fatih 2615, 89 yaprak/15 satır, nesih. Osman Huldî Öztürkler 52/1, 67/13, harekeli nesih. Rşd. 765, 114, nesih. Hacı Mamud Efendi 1856, 102/19, nesih. Hacı Mamud Efendi 1900, 118/17, talik. İzmir 419, 91/23, nesih. Pertevniyal 454, 156/23 talik. Pertevniyal 455, 137/15, rik'a. Pertevniyal 456, 162/15 nesih. Saliha Hatun 112/1, 87/19, nesih. Serez 1641, 74/20, Arap yazısı. Yazma Bağışlar 3475, 112/9, nesih. Yazma Bağışlar 4319, 136/15 talik.

Ayrıca Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesinde bulunan nüshaları şunlardır: Hazine Kitaplığı 427, 130 yaprak/19 satır, talik. Koğuşlar Kitaplığı 916, 88 yaprak/25 satır, harekeli nesih. Revan Köşkü Kitaplığı 1656, 125 yaprak/15 satır, talik. Hazine Kitaplığı 426, 144 yaprak/15 satır, talik kırması. (Topkapı Sarayı Müzesi Kütüphanesi Türkçe Yazmalar Kataloğu, C.I, s.440-441.)

Eseri tanıtırken esas alacağımız yazma, bir bilim adamımız aracılığı ile elde ettiğimiz Viyana (Flügel 1452). Yazmasını esas alacağız.\*

Dürr-i Mekkûn'un elimizdeki yazması 126 varaktan ibarettir. Nesihle yazılmış olan metnin her sayfasında 19 satır vardır. İç kapakta Dürr-i Mekkûn başlığının altında "istensahahu el-'abdu'n-nasr Mehmed Ra'if ..." ibaresi yer almaktadır. Bu kayıttan, yazıcının, adı geçen şahıs olduğu anlaşılmaktadır. Metin Arapça bir girişle başlamaktadır. Türkçe metin 1b/14. satırın sonundan itibaren başlamaktadır: "bilgi kim hak sübhanehu ve te'ala celle ve 'ala vâhiddür ferddür sameddür ..." Metin bir Arapça dua ile son bulup son satırda "tahriren fi şehri şa'bani'l-mu'azzama sene ١٠٦٣" ifadesi yer almaktadır. Bu da, metnin H. 1063/M. 1653 yılında istinsah edildiğini göstermektedir. Ayrıca metinde, eserin telif tarihi hakkında herhangi bir bilgi bulunmamaktadır.

Faydalı olmayı ve bilgilendirmeyi temel alan eserin dili, amacına uygun olarak dönemin Türkçesiyle yazılmış diğer eserlere oranla oldukça sade ve anlaşılabilir denebilir. Metnimiz Türkçe söz varlığı bakımından oldukça zengindir. Ele aldığı konularda geniş kitleleri bilgilendirmek/aydınlatmak amacını güttüğü için süslü bir anlatımın ötesinde ağır olmayan bir dil tercih edilmiştir. Dil bilgisi unsurları bakımından da bir zenginlik arz etmektedir. Dönemin Türkçesinde şimdiki zaman eki "-yor" pek geçmemekle birlikte bu nüshanın bir yerinde kullanıldığını görmekteyiz: oluyor (116a)\*\*.

Mensur olan metinde Türkçe sözdizimine genel olarak uyulmakla beraber kimi yerde devrik ve çoğu zaman da 'kim'li, 'ki'li cümlelere yer verilmiştir:

'Ali radyallahu 'anh Resûlullah hazretine su'al itdi 'arşun ululuğundan (6b).

Diledi kim yerleri ve gökleri yarada (5a).

Ol yılan bu dünya yılanı gibi degüldür ki Adem andan nefred ide (17a).

Metinde, bugün Türkiye Türkçesinde pek kullanılmayan çok sayıda Türkçe sözcük mevcuttur. Bunlardan bazılarını şöyle sıralamak mümkündür: ancılâyın [onun gibi] (65a), arış [arşın] (76a), arkun [yavaş, ağır, yavaş] (6a), bile [ile, beraber] (7b), degirmi [yuvarlak] (50b), degürmek [ulaştırmak] (71a), depsermek [kuruyup buruşmak] (123b), divşürmek [derlemek, bir araya getirmek] (78a), dükeli [hep, hepsi, bütün] (57b), göyündürmek [yakmak] (84a), günilemek [kıskanmak] (35a), ısıcak [sıcak] (22b), inen/igen [pek, çok] (42b), irgürmek [ulaştırmak, eriştirmek] (70b), kanda [nerede] (44b), kaflı [kağrı arabası] (39b), karındaş [kardeş] (35b), karavaş [hizmetçi] (14a), kızgurmak [kaygı duymak, üzülme] (71a), kiçi [küçük] (77b), kimi [gibi] (59a), koçulmak [sarılmak, kucaklanmak] (12b), öyken [akciğer] (88a), sağış [sayı] (9b), sayru [hasta] (54b), sımak [kırmak] (70a), sınmak [kırılmak] (35b), sırça parmak

\* Bu nüsha, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi öğretim üyesi Prof. Dr. Ali İbrahim SAVAS'ın koleksiyonundan elde edilmiştir.

\*\* Yazıdaki tanıklar Viyana nüshasından alınmıştır.

[küçük parmak] (28b), söyündürmek [söndürmek] (27b), süçi [şarap] (111b), tamzırmak [damlatmak] (26a), tizigmek [sıçramak] (22a), tulunmak [batmak, gözden kaybolmak] (50b), turıgelmek [ayağa kalkmak] (116b), üründülemek [iyisini seçmek] (17a), üşmek [toplanmak] (57b), viribimek [göndermek] (30a), yıldırımak [parıldamak, ışıdamak] (39b), yaraklanmak [hazırlanmak, silahlanmak] (19b), yaylak [yazı geçirmek için çıkılan yüksek yer, yayla] (65a).

Ayrıca metnimizde geçen deyim formundaki bir kısım söz guruplarının da bugün kullanılmadığını görüyoruz: aynına almamak [göze alamamak] (3b), su kalkmak [su kabarmak] (5b), heybetin bırakmak [korkutmak] (6b), yürüiş eylemek [yürümek] (54a), ümid tutmak [ümit etmek, ummak] (77b).

Dürr-i Mekkûn'un Gaziantep'te elde edilmiş olan bir yazması Yeni Türk alfabesine aktarılarak Tarih Vakfı Yurt Yayınları tarafından yayımlandı (Sakaoğlu, 1999). Bu yayını görünce hem ilim dünyası ve Türk kültürüne katkısı adına sevindik, hem de bu nüshanın, daha önce bir bilim adamımızın aracılığı ile elde ettiğimiz Viyana Nüshası ile herhangi bir farklılık arz edip etmediğini merak ederek karşılaştırmak istedik. Ancak söz konusu yayın, çevriyazı sistemiyle yayımlanmadığından ve devamında tıpkıbasımına da yer verilmediğinden eldeki nüsha ile birebir karşılaştırma fırsatı bulamadık. Başlangıçta, yalnızca Viyana yazmasının dil özellikleri üzerinde durmayı hedeflediğimiz bu çalışmada, ilgili bazı belirlemelerimizi ifade etmek amacıyla adı geçen yayından da söz etmeyi uygun bulduk.

İşin daha çok tarihsel ve (bu eser bağlamında) coğrafi yönüyle ilgilenen kuruluşlar, inceleme konusu yaptırdığı eserleri, biraz da genelin dikkatine sunma amacı gütmektedirler. Bu amaçla yapılan çalışmalarda ilgili disiplinlerin kimi kuralları ve bilimsel çerçevenin ölçütleri gereğince/yeterince uygulanmamaktır denilebilir. Bu durum, geniş kitlelere söz açabilme/seslenebilme amacına yönelik bir tavır olarak kendi içinde anlamlı bir yaklaşım sayılsa bile beraberinde kimi sorunları da getirmiyor değildir.

Bu yazıyı hazırlarken geniş ölçüde yararlandığım Prof. Dr. Mertol TULUM'un, Tarihî Metin Çalışmalarında Usul adlı eserinde konu ile ilgili olarak şu belirlemeler yer almaktadır: "Eski bir metin günümüz diline aktarılmadan, sadece yazı çevrimli (transkripsiyonlu) metin hâlinde verilmiş, ayrıca kitaba sözlük de eklenmemişse, hazırlayanların onun dilini ne ölçüde çözdüklerini, kendi okuyuşlarıyla metne nasıl anlam verdiklerini bütünüyle değerlendirmek hemen hemen imkânsızdır. Bununla birlikte, belirli sesler için seçilmiş özel işaretleri kullanmak, morfolojik (dil yapıları bakımından; özellikle, Arap harfli eski bir Türkçe metinde izafetler ve birleşik yazı kalıpları bakımından) değerlendirme ve noktalamada (büyük harf, yardımcı işaretler vb. kullanımında) yapılan yanlışların ölçüsü, bir bakıma, metnin ne derecede anlayarak okunmuş olduğunun da ölçüsü sayılır.

Öte yandan tıpkıbasımı da yoksa, yazı çevrimi ile aktarılmış bir metnin sadece yanlışlarını bulmak değil, bu yanlışların neden kaynaklandığını

değerlendirmek de oldukça güçtür; ama bir tür kopyalama sayılabilecek yazı çevrimi uygulaması, bu işi yaparken harekete geçen bir psikolojik mekanizmayla ilgilidir, dolayısıyla da doğru değerlendirmeler yapabilmek bu mekanizmayı tahlil etmekle mümkündür.” (Tulum, 2000)

Yukarıda alıntıladığımız bu tespitler, ele aldığı konu bakımından aydınlatıcı ve yol gösterici niteliktedir. Dürr-i Mekkûn’un ilgili yayını bu gözle incelendiğinde, birtakım eksiklikler içerdiğini gözlemlemek mümkündür. Eski bir metni yayımlarken çevriyazı bile yetmiyorsa, bu özellikten de yoksun olma durumu artık bu yetersizliği iyice pekiştirir denebilir. Viyana nüshası ile hiç karşılaştırmadan, bir öykü/roman gibi baştan sona okuduğumuz ilgili yayında, sadece eski metinler ve dönemin Türkçesi ile ilgili genel bilgilerimizden hareketle dikkatimizi çeken bazı sıkıntılı hususlar tespit ettik. Bunlardan birkaçını, benzer çalışmalara katkıda bulunması ümidiyle burada dile getirmeyi uygun gördük:

Bu tür tarihsel metinlerin ait oldukları dönemin dil özelliklerini kısmen verebilmesi ve yanlışlıklara kapı aralamaması için çevriyazı ile aktarılması her zaman verimli sonuçlar doğurmuştur. Ancak ne yazık ki metin böyle bir özellikten yoksun bırakılmıştır.

Metinde yer alan Arapça alıntılardan ve dualardan bazıları imlâsına uygun okunmamıştır. *ve kâne arşuhu alâ’l-me’vâ* olarak okunan (s. 23) ve kaynağı verilmeyen âyetin (Hud/6) doğru okunuşu şu şekilde olmalıydı: *ve kâne ‘arşuhû ‘ale’l-mâ’*. Âyetten sonraki *ve* bağlacı âyete dahil sanılarak “mâ” sözcüğü “me’vâ” şeklinde okunmuştur.

*Ve buyurur: er-Rahmanu ale’l-arşı istiva* (s. 23) cümlesindeki alıntı, bir âyet (Tâhâ/5) olup, *er-Ra2mânu ‘ale’l-‘arşı’s-tevâ* olarak okunmalıydı.

*Âmin, bi-hürmeti seyyide’l-mürselin ve hâtemi’n-nebiyyin ve sallallahü ‘aleyhi ve âlihi ve sahbihî ecmain* (s. 39).

*Allahümme erzuknâ bihürmeti seyyidelmürselin ve alihi ve sahbihî ecma’in* (s.51).

Dikkat edileceği gibi tam bir çevriyazı metodu kullanılmaksızın verilen bu iki benzer duadaki aynı kelimelerin imlâlarında bir birlik mevcut değildir (*bi-hürmeti- bihürmeti, seyyide’l-mürselin-seyyidelmürselin, âlihi-alihi, ecmain-ecma’in*). Doğrularını koyu olarak yazdığımız bu ikili sözlerden *seyyide’l-mürselin* tamlaması *seyyidi’l-mürselîn, ecmain* sözcüğü *ecma’in, Allahümme erzuknâ* da *Allahümme’rzuknâ* şeklinde yazılmalıydı.

Birinci bölümün başlığında yer alan “*melâike-i mukarreb*” (s. 23) tamlaması *melâike-i muqarrebîn* tarzında olmalıydı. Farsça kurala göre oluşturulan bu sıfat tamamlamasındaki “*muqarrebîn*” sözcüğü eğer müstensih tarafından eksik yazılmış ise (metinde tam bir çevriyazı sistemi uygulanmadığına göre) düzeltilmeliydi.

Eğer yazıcı/müstensih çok büyük hata yapmamışsa, araştırmacı, metnin daha çok ait olduğu dönemin dil özelliklerini göz önünde bulundurmadan

birtakım yanlış okunmalara kapı aralamıştır. Üstelik bu yanlışları, herhangi bir nüshadaki karşılıkları ile karşılaştırmadan, yalnızca anlam örgüsünü esas alarak belirlemeye çalıştık. Bunlardan öne çıkanlarını burada sıralamaya çalışacağız:

“Arş *ucûb* eyleyip Hak te’âlâ benden azîm nesne yaratmadı dedi.” (s.23) cümlesinde altı çizili sözcük, kendini beğenmişlik anlamında (Develioğlu 1993: 1116) *’ucb* olmalıydı.

“... *bardakları vardır, sağrıklar gümüştendi.*” (s.30). Bu cümlelerin gerek kendisi ve gerekse öncesi ve sonrası hesaba katıldığında ‘sağrık’ sözcüğünün; *kadeh, bardak, sürahi, maşraba, tas* anlamında *sağrağ* olmalıydı (Tarama Sözlüğü V: 3242).

“*Maşrıkda doğar; magribde dolanır*”(34). Türkçemizde bulunan *dulunmak/tulunmak* fiili, *kaybolmak, görünmez hâle gelmek* anlamındadır. (Tarama Sözlüğü II: 1250). Nitekim bu sözcük de cümlede, *kaybolur, batar* anlamında kullanılmıştır: “*Maşrıkda doğar; magribde dulunur*”.

“*Koyunda ilik dahi söküklerde artmaktadır; oğlan dahi anası karnında büyümektedir*”(s.34-35). Kemik anlamına gelen ‘sünük’ (Tarama Sözlüğü V: 3622) sözcüğü, ‘nazal n’ ile yazılmaktadır. Dolayısıyla yazılış benzerliği burada yanıltıcı olmuş ve *sünük* sözcüğünü *sökük* olarak okutturmuştur.

“*Dahi yılanlar vardır ki miller gibi, en küçüğü direkler gibi*”(s.41). Bu cümledeki ‘*direkler*’ sözcüğü, ‘*ki miller*’ gibi okunan ibarenin ‘*gemiler*’ olarak okunması için (eski deyişle) bir karinedir. Metnin tıpkıbasımı elimizde yok fakat, sözkonusu sözcüğün ‘*ki miller*’ olarak okunabilmesi için *âááá* şeklinde yazılmış olması gerekir.

“*Dahi Buhara fuzalâ, vecahadır ve adl u vera’ yeridir*” (s.74). Dizgi hatasından da kaynaklanmış olabilecek olan ‘*vecahadır*’ kelimesi, kanaatimizce iki ayrı kelime olup “*ve bahâdır*” olarak okunmalıydı.

“*İşiten valihi ve hayran olur*” (s.74-75). Valih ve hayran müteradif sözcüklerdir ve metinlerde daha çok ‘*vâlih ü hayran*’ olarak geçerler.

“*Andan daima tef ve ney âvâzı gelir. İşiten valihi ve hayran olur. Hiç kimse anın aslı nedir ve yakından gelir çalan bilinmez*” (s.74-75). Burada sözü edilen tef ve neyin sesinin nereden geldiğinin bilinmediği ifade edilmektedir. Dolayısıyla “*ve yakından*” değil, “*veya kandan gelir çalanı bilinmez*” olmalıydı.

Damlamak anlamındaki ‘*dammak*’ fiili şu cümlede ‘*demmek*’ olarak okunmuştur: “*Anın bir direğinden daima bal demer derler*” (s.81).

“*Pes Hak te’âlâ Süleyman’ı dâ’vete viripdi*” (s.83). Bu cümlelerin yüklemi bu hâliyle *ver-* fiilinin anlatılan geçmiş zaman hikâyesi kipinde olup ‘*vermişti*’ anlamına gelir (Timurtaş 1994: 122). Halbuki Eski Anadolu Türkçesindeki “*viribimek*” fiili; “*biribimek, veribimek, virbimek*” versiyonlarıyla göndermek, irsâl etmek demek olup ilgili cümleye de uygun düşmektedir: “*Pes Hak te’âlâ Süleyman’ı dâ’vete viribidi*” (Tarama Sözlüğü VI: 4167)

“Süleymân bir gün buyurdu: Bir geyn yazıda bir döşek doқыyalar” (s.83). Cümleinin anlamını göz önünde bulundurduğumuz zaman bu sözcüğün geniş anlamında “gin/gén” olarak okunması daha doğru olurdu kanaatindeyiz (Tarama Sözlüğü III: 1630).

On beşinci bölümde Simurgun dışından ve erkeğinden söz edilirken şöyle denilmektedir: “Dahi havaya ağıdılar. Deryâlar geçtiler. Erkeği doymadı, nâzik olurmuş” (s. 115). Konunun akışı ve son cümledeki “nâzik olurmuş” ifadesinden de anlaşılacağı üzere, “doyamamak” fiili; dayanamamak, katlanamamak, tahammül edememek demek olan “döymemek/döyememek” olmalıydı (Dilçin 1983: 73).

“Çıkar esrârının bazı kitaplar naklinden, alâim-i kıyametden haber işit.” (s.122). Bu cümleinin ilk kelimesinde bulunan bir harfin benzeriyle karıştırılması (fe – kaf ) sonucu “cifir”, “çıkır” sanılmıştır.

“Mal irgersin binalar yaparsın. Sanır mısın dünyada kalırsın?” (s.134). Kaynaklarda irgemek/irgemek fiiline rastlayamadık. Eski Anadolu Türkçesinde kullanılan “irkmek” fiili ‘toplamak’ anlamında olup bu cümleye de tam bir anlam bütünlüğü sağlamaktadır (Dilçin 1983: 117).

Eserin girişinde verilen bilgiler ve son bölümdeki ayrıntılı sözlük ve notlar, önemli bir gayretin ürünü olarak çalışmanın Türk ilim ve kültür dünyasına katkısını değerli kılmaktadır. Alanında önemli bir boşluğu dolduran bu eserin hazırlayıcısı, takdire ve tebriğe değer bir emek ürünü ortaya koymuştur. Ancak, yukarıda değindiğimiz ufak tefek arızalar da giderilmiş olsaydı daha bir verimli olunacaktı. Umarız eserin ikinci baskısında bu küçük düzeltmeler yapılır ve ‘Saklı İnciler’ den herkes payına düşeni devşiriverir.

Kısaca belirtmek gerekirse, daha çok öğreticiliği, bilgi aktarmayı ön plânda tuttuğu için Ahmed Bîcan, eserinde hem cümle yapısı hem de kelime dağarcığı bakımından anlaşılır olmayı, dönemin şartlarına oranla arı bir dil kullanmayı tercih etmiştir denebilir. Dürr-i Meknûn, konusu bakımından olduğu kadar dil yönüyle de büyük bir önem taşımaktadır. Bütün yazmaları karşılaştırılmak suretiyle eser üzerinde yapılacak bir çalışma, Türk dili ve kültür varlıklarına katkıda bulunmak adına önemli bir gayret olacaktır.

#### **Kaynakça**

- Çelebioğlu, A., (1989) Ahmed Bîcan maddesi, **İslâm Ansiklopedisi**, TDV Yayınları, C.2, İstanbul.
- Develioğlu, F., (1993) **Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lûgat**, Aydın Kitabevi, Ankara.
- Dilçin, C., (1983) **Yeni Tarama Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Dürr-i Meknûn, **Codex Vindobonensis Palatinus 449**, (Flügel 1452).
- Sakaoğlu, N., (1999) **Dürr-i Meknun Saklı İnciler**, Tarih Vakfı Yayınları, İstanbul.
- Türk Dil Kurumu, (1995) **Tarama Sözlüğü**, Türk Dil Kurumu Yayınları, 3. Baskı, C.I-VII, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Tulum, M., (2000) **Tarihî Metin Çalışmalarında Usul, Menâkıbu’l-Kudsiyye Üzerinde Bir Deneme**, Deniz Kitabevi, İstanbul.