
IJOSES

International Journal of Social and Educational Sciences – Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi

Volume 3, Issue 5, June 2016 & Cilt 3, Sayı 5, Ocak 2016

ISSN: 2148-8673

IJOSES

International Journal of Social and Educational Sciences (IJOSES)

Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi (USEBD)

2013 yılında yayın hayatına başlamış Sosyal ve Eğitim alanında özgün araştırmalara yer veren hakemli bir dergidir.

IJOSES’de yılda iki defa Haziran ve Aralık aylarında Türkçe ve İngilizce bilimsel makaleler yayınlanır. Ulusal ve Uluslararası sempozyumlarda ve konferanslarda sunulan bildiriler, belirtmek şartı ile yayın için gönderilebilir. Sempozyumlarda sunulan bildirilerin basılmamış olması gerekmektedir. Yıl içerisinde gerekli görüldüğü takdirde özel sayılar da yayımlanmaktadır.

IJOSES’de yayımlanan yazılarda belirtilen düşünce ve görüşlerden yazar(lar)ı sorumludur.

IJOSES’e yayınlanmak üzere gönderilen ve en az iki hakemin olumlu görüşü sonrası yayın kurulunca kabul edilen makalelerin tüm yayın hakları IJOSES dergisine aittir.

Yayımlanan yazılar izinsiz olarak kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde çoğaltılamaz.

Editör / Editor

Selim Hilmi ÖZKAN

Alan Editörleri

Fatih Demirel

Hasan Ünal

Talat Aytan

Yayın Kurulu / Editorial Board

Ahmet Göksel AĞARGÜN, Abdullah KAYA, Âdem Cengiz ÇEVİKEL, Ali Fuat ARICI, Cahit KAYA, Enver SARI, Gürsoy Şahin, Güven ÖZDEM, Hasan BABACAN, Hatem TÜRK, Hüseyin TOROS, İsmail KIVRIM, Mustafa ŞEKER, Orhan ÇELTİKÇİ, Remzi KILIÇ, Remziye CEYLAN, Sacit UĞUZ, Saim YÖRÜK, Tahir SEVİNÇ, Talat AYTAN

Cilt: 3 Sayı: 5 – Haziran 2016 & Volume: 3 Issue: 5 2016 – June

Yıldız Technical University, Department of Social Education A- 316 34220 Esenler / İstanbul, TURKEY

Tel: +9(0212) 3834864

E-mail: ijoses@hotmail.com

www.ijoses.com

Bu Sayının Hakemleri / Referees

Dr. Âdem Cengiz Çevikel, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Elif Bahadır, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Hakan Özçelik, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Hilmi Demirkaya, Akdeniz Üniversitesi

Dr. Hüseyin Arak, Erciyes Üniversitesi

Dr. Mustafa Bıyıklı, Manas Üniversitesi

Dr. Mustafa Doğan, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Mustafa Sağdıç, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Mustafa Sami Topçu, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Mustafa Şeker, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Oltan Evcimen, Hacettepe Üniversitesi

Dr. Orhan Çeltikci, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Osman Kürşat Acar, Süleyman Demirel Üniversitesi

Dr. Ünsal Umu Topsakal, Yıldız Teknik Üniversitesi

Dr. Yılmaz Kara, Bartın Üniversitesi

Dr. Zafer Hanedar, Milli Eğitim Bakanlığı

Dr. Zehni Özmen, Erciyes Üniversitesi

Dr. Zeynep Uğurlu, Sinop Üniversitesi

IJOSES

International Journal of Social and Educational Sciences – Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi

Volume 3, Issue 5, June 2016 & Cilt 3, Sayı 5, Ocak 2016

ISSN: 2148-8673

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

Makaleler

AN EXAMINATION OF PRESERVICE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS.....1-12
Elif Esra ARIKAN & Hasan ÜNAL

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ FAALİYETLERİNİN DİDAKTİKSEL DURUM TEORİSİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ.....13-27
İlyas YAVUZ & İbrahim KEPCEOĞLU

SANAT DEĞERİNİN ÇEVİRİYE ETKİSİ.....28-38
Özber CAN

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ.....39-54
Aylin Yonca GENÇOĞLU

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER.....55-70
Araz ASLANLI

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI.....71-86
Aiman BAYASSOVA & Halim KAZAN

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI.....87-104
Zafer HANEDAR & Ali Rıza ERDEM & Ali Rıza ŞEKERCİ

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI..105-129
Yüksel KAŞTAN & İbrahim BOZAN

TÜRKİYE'DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI.....130-155
Yüksel KAŞTAN & Yücel KAŞTAN

Kitap Tanıtımı

DONNA TRUEİT, PRAGMATİSM, POST-MODERNİSM, AND COMPLEXİTY TEHEORY THE "FASCİNATING İMAGİNATİVE REALM" OF WILLİAM E. DOLL, JR156-159
Hilmi DEMİRKAYA

Cilt: 3 Sayı: 5 – Haziran 2016 & Volume: 3 Issue: 5 2016 – June

Yıldız Technical University, Department of Social Education A- 316 34220 Esenler / İstanbul, TURKEY

Tel: +9(0212) 3834864

E-mail: ijoses@hotmail.com

www.ijoses.com

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS

Elif Esra ARIKAN* & Hasan UNAL**

Abstract

The purpose of this study was to investigate prospective mathematics teachers' realistic approaches during problem solving and posing. In advance of this study, pilot study had been implemented to see its necessity. According to findings of pilot study, the current study was required. The current study is a case study of qualitative research methods. 40 mathematics teacher candidates, who study at a state university in Istanbul, participated in this study. Questions were developed by Chen et al. (2005) were used in the study. Descriptive statistics and percent frequency methods were used in data analyzing. As a result, the study was of high importance for prospective teachers to recognize realistic problems.

Key Words: Problem solving, problem posing, realistic approaches, prospective mathematics teachers, division-with-remainder.

Introduction

The process of education has three main components including teachers, students and curriculum. The extent of the curriculum which is prepared in a way to provide students to think critically and creatively is not important as this curriculum will be carried out by teachers who are the co-actor of the curriculum. Therefore, teacher is the most efficient component in the process of education. Teachers should be able to adopt the innovations into changing curriculum (Arslan, 2006). For example, in 2009 the constructivist approach has been adopted for the curriculum reform. The purpose of this reform is to provide students to think, question and criticize as individuals and to prevent rote learning. For this reason, the topic is not only performing mathematics at the lessons but also it is to associate mathematics with real life.

The problem is defined as a difficulty or an obstacle which must be overcome. In school mathematics lessons, students do not notice whether there is a problem for them while their teachers are motivating them. Students are not interested in solving a problem because of the difficulty of recognizing a problem till their teacher asks them to solve the problem (Jonassen, 2010). According to Jonassen (2010), solving a problem is a cognitive activity.

Wood (1983) emphasized that problem can be solved by using path constraint carefully from initial state. Therefore, appropriate selection process (path) refers to problem solving. Problem solving process consists of two steps that are; understanding the problem and searching for solution of the problem (Newell & Simon, 1972). Ideal problem solver uses four stages to reach solution of problem; understanding problem, determining possible strategies for solving, suitable strategy choosing and looking back. The most common problem solving steps in mathematics education

* (Dr.); Sabahattin Zaim University, Faculty of Education, elif.arikan@izu.edu.tr

** (Doç. Dr.); Yildiz Technical University, Faculty of Education, hunal@yildiz.edu.tr

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS

were developed by Polya in 1957 (Jonassen, 2010). According to Polya; understanding problem, making a plan for solving, executing the plan and evaluate its effectiveness are needed in problem solving process. Moreover, thinking similar problems, recalling similar problems and heuristic approaches can help to solve the problem.

Problem solving and posing have been searched by many mathematics training researchers. They have argued that problem posing is as indispensable as problem solving in teaching mathematics (Brown & Walter, 2005; Cai, 1998, Stoyanova & Ellerton, 1996)

Solving problems related to real life as well as school mathematics, provide students to find out genuine keys to solutions by keeping them out of memorization (Salman, 2012). Also for problem solving, a person need to use features like genuine ways, creative ideas and top-end thinking skills (Tertemiz & Çakmak, 2004)

Students should be given an opportunity to mingle with non-routine and open ended problems. Students should not pose and solve just only routine problems. They need to be encouraged to pose open ended and non-routine problems (NCTM, 2000). Polya says not using problems except from the routine ones in classroom will lead not to use of imagination and failure of evaluation (Cited by Yazgan & Bintaş, 2005)

Schonfield (1988) stated that solving problems provide students to recognize the processes, operations and alternative solutions. The most commonly used problem in problem solving in which interpretation is occurred is DWR (Division with Remainder). To the DWR question which was asked by National Assessment of Education Progress in 1983 (An army bus holds 36 soldiers. If 1,128 soldiers are being transported to their training site, how many buses are needed?) Only %24 of 13 years old American students used the right solution and made realistic comments (Li & Silver 2000). Then DWR problems have been used for searching students' realistic approaches in many studies. Silver, Shapiro and Deutsch (1993) asked this bus problem to 200 secondary school students with different numbers. Although more than 60 % of students operated the procedure accurately, because of the students who did not display realistic approach, only 45% of students gave the right answer. In this study, the interpretations other than the requested ones were accepted right (for instance while the result was 13,5 and the answer was 14, a student gave an answer like 13 buses + 1 van, and it was accepted right). In this study the most significant outstanding point indicating the fact that while students were choosing the right operation in DWR problems, they could not give the right answer since they could not interpret the solution.

DWR problems are thought to be as complex and non-routine by many researchers. Verschaffel, Greer and De Corte (2000) stated that real life could be used in both routine and non-routine problems. But in routine problems, problem can be solved by following certain actions, whereas it is not sufficient just to follow certain actions in non-routine problems. The number you get should be interpreted in accordance with real life (Rodriguez, Lago, Hernández, Jiménez, Guerrero & Caballero, 2009). Using real life problems (DWR) provides students to recognize the division with remainder while describing the process of division with remainder to students. In China problems, open ended and related to real life, are used not only for problem solving but also for problem posing. In studies it is presented that students are prone to classical non graphical problems whereas they do not display realistic approach. For example, Verschaffel, De Corte and Lasure (1994) defined two problem types as standard and problematic, and, the students were asked to solve them.

Pete organized a birthday party for his tenth birthday. He invited 8 boyfriends and 4 girlfriends. How many friends did Pete invite for his birthday party? (Standard)

Carl has 5 friends and Georges has 6 friends. Carl and Georges decided to give a party together. They invited all their friends. All of their friends came to party. How many friends were there at the party? (Problematic)

It is observed that students solve the standard problems easily while they have difficulties in problematic problems. DWR problems are often used for searching this realistic approach. Operating the division with remainder accurately is not enough and it needs to be interpreted appropriate for real life. Students have a desire for problem solving with only operations ignoring real life is interpreted as students perceive mathematics as being not related to real life. It is claimed that this situation is originated from the books which are used and the problems were used by teachers (Chen et al., 2010).

Cai (1998) presented the question above to American and Chinese students to solve it. Arıkan and Ünal's studies about this division with remainder bus problem were presented to 7th grade and 8th grade students. But, only 10, 52 % of 7th grade students and 22, 41 % of 8th grade students could both choose the right operation and interpreted the result accurately. Related to this subject Inoue (2005) claimed that the problems which students exercise in classroom should be parallel with problems they run into their real lives, so, their approach to mathematics lesson can be affected positively.

In this subject especially in university's teacher training program, to recognize real life problems and constitute environments in which they can discuss on those problems are crucial (Korkmaz, Gür& Ersoy 2004)

The realistic approach which is displayed by students brings to mind the topic that how mathematics prospective teachers have an attitude towards an approach in DWR problems. Thus the aim of this study is to analyze realistic approach of mathematics prospective teachers by solving and posing DWR problems.

The purpose of this study was to examine prospective mathematics teachers' realistic approaches during problem solving and problem posing activity. Therefore, it was asked whether mathematics teacher had to display realistic behavior. Because teachers need to know their students' mathematical understanding and help them to link between mathematics and real life. To help students, teachers are able to pose and solve problems by realistic approaches.

A pilot study was carried on sixth grade students for demonstrating the necessity of the study. 100 sixth grade students participated into the pilot study. A routine problem which was division with remainder problem was asked to the students in standard and non-standard versions.

1. 28 slabs of cake were divided into 5 friends equally. Then how many slabs do friends have?
2. If these friends have 28 balloons-not slabs of cake-, then, how many balloons do friends have?

The required data were collected in written and coded as correct or incorrect. A response was coded as correct when true solution and realistic comment were chosen by students. A response was coded as incorrect when a realistic comment was not made although the operation was implemented properly. After the pilot study, students were asked whether they stated their opinion during the problem solving activity.

We used descriptive statistics for data analyzing of the pilot study. According to the findings, 17 students answered correctly the standard problem while this number is 62 for the non-standard problem. It was surprising for us since we had assumed exactly the opposite case. 80,34 % of the 62 students said that they had often a hazardous opinion in problem solving activity.

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS

The Importance of the Study

Problem solving is known as one of the thinking skills that has to be gained for the individuals (Baykul, 2009; Presseisen, 1985). However, the answer that the students have presented for the first question has given a hint that the problem they have faced in the mathematical lessons has been different from those they have been requiring a realistic approach. The fact that the students find the false answer, which is just resulted from the lacking of realistic interpretations, despite they have used the correct operation applications in order to solve the problem itself has also been detected as a finding during the studies carried out in the countries, such as Belgium, China, Switzerland, UK and Japan (Greer, 1993; Hegarty, Mayer & Monk 1995; Verschaffel, De Corte & Lasure 1994; Yoshida & Verschaffel and De Corte, 1997; Xin, Lin, Zhang & Yan, 2007).

The fact that the problems requiring realistic approaches have not been used in the lessons or they have very rarely been used has been shown as the reason for this finding. The problems presented by the teachers in the lessons have been strengthening the students' beliefs, such as "each problem has one single solution.", "problems are solved with the given figures.", etc. (Xin et al., 2007). Therefore, it has been important that the teachers have to select the problems from various types for their students. The approaches that the prospective teachers in the teacher training programs presented during the problem posing and solving have been a puzzle just at this point.

Method/ Procedure

In this study, case study method among qualitative research approaches was used. Case study method is a kind of systematic design that includes steps like data collection on a certain subject, organizing collected data, interpreting and accessing research findings (Merriam 1998). Although organizing collected data is difficult, it is possible to search the current situation blow by blow and get tangible evidences (Cohen & Manion, 1994).

Participants

40 mathematics prospective teachers, who study at a public university in Istanbul, attended to this study. Prospective teachers stated that they had not carried out studies on problem posing before. Convenience sample was used for selecting participants. The participants were easy to recruit for the study and the researcher did not consider selecting participants that are representative of the entire population.

Insurement

In this study, questions is quoted from the study of Chen, Van Dooren, Chen and Verschaffel (2010). Problem solving and problem posing tasks consist 3 items was conducted with each prospective teachers. First two problems at problem solving task are problematic problems and the last problem is a standard one. At problem posing task prospective teachers were asked to pose a problem that requires $100/8$ operation and given numbers as result. Problem solving and problem posing tasks are as in the following.

Table 1. Problem solving and problem posing tasks

Problem Solving Task	Problem Posing Task
1. 100 children are being transported by minibuses to a summer camp at the seaside. Each minibus can hold a maximum of 8 children. How many minibuses are needed?	Pose a problem of which solution is $100 \div 8$ operation and answers are those numbers below:
2. Packages of mil kare brought to a school. To carry one case, 8 children are needed. How many cases can be carried by the 100 children at one time, if they all cooperate?	13
3. In a school restaurant 100 liters soup are boiled in equal 8 liters capacity pots. How many liters do these pots contain?	12
	12.5

A semi-structured interview was conducted with 5 prospective teachers chosen, in parallel with the results derived from the study.

Data Coding

Answers in problem solving were coded as right or wrong. Descriptive statistics and percent frequency methods were used. According to the content analysis, posed problems have classified as (a) realistic, (b) realistic but ill-defined, (c) non-realistic problems. At posing problem, outstanding prospective teachers' perception for the necessity of problems requires realistic approach and their thoughts about the problem they posed were examined by having a semi-structured interview. Descriptive analysis technique was used in interview analyzing. Interview questions were envisaged by prospective teachers' responses. Hence, prospective teachers could take the opportunity to see their mistakes.

Findings

Out of 40 mathematics prospective teachers who attended to this study, 2 of them could not answer at least one question at problem solving task and 18 of them could not answer questions at problem posing task accurately. Prospective teachers who had difficulties in problem solving and posing were displayed through coding in Table 2 and Table 3.

While two of the prospective teachers could not display realistic approach in problem solving, this number was defined as 5 in problem posing.

Table 2. Unsuccessful students at solving division problems

Problem Solving 1	Problem Solving 2	Problem Solving 3
S14, S17	S14, S17	S14

Table 3. Unsuccessful students at posing division problems

	Non Realistic	Realistic but ill-defined problems
Problem Posing 1	S12	S2, S4, S5, S6, S9, S11, S14, S17
Problem Posing 2	S12, S15, S16	S1, S2, S4, S8, S9, S10, S14, S17
Problem Posing 3	S7, S18	S3, S10, S13, S14

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS

When we analyze Table 2 and Table 3 together, we see teacher candidates who cannot solve and pose the same type of questions. It is possible to comprehend that prospective teachers have not done any study about problem posing before. 45 % of the prospective teachers failed.

Five teacher candidates, S7, S12, S15, S16, S18 posed problems which were not related to real life when they posed problems. It was detected, although 18 prospective teachers who had not been successful on problem (DWR problem) posing study, tried to pose problems with realistic approach, they had linguistic deficiencies.

For instance;

S11: A group of 100 friends is going to ride on a swing for 8 people, to have fun. According to this, how many times does it have to run for riding each person?

1 toy= 8 friends

2 toys= 2x8 friends

3 toys= 3x8 friends

.

.

.

.

12 toys=12x8 friends

13 toys= 97,98,99,100 So it has to run 13 times.

While the prospective teachers using the word 'swings' in problem, explained it as groups of 8 friends ride on the swing in turn. This situation gives the impression that prospective teacher's thoughts and writings are not consisted with each other, in other words he cannot put his thoughts into his words.

S2: Ahmet needs 8 people to donate blood, for taking blood which is compatible to his blood type. How many tubes of blood can he take if he brings 100 people?

In this question prospective teachers seem to think if 8 people can give one tube of one blood type, 100 people can give 12 tubes of his blood type. But the problem does not represent that aim. A student can give answer to this question as 100 tubes.

S13: A woman prepares 100 liter fruit juice and will share it with her 8 neighbors. How many liters does it fall to each one's share?

In this question prospective teacher does not express how many liter that will be shared to whom or if it will be equal. So, many possibilities come into question for the solution.

Samples of unstructured problems as follows:

S4: There are desks for 8 in a 100 seat classroom. When all the desks are full, there are students remain standing. How many desks are there in classroom?

If the classroom is for 100 students, how some students can remain standing?

S10: Maximum 8 students can attend to each school club. According to this, how many students cannot attend to no club? How many students remain without a club?

If teacher candidate had asked this question as ‘how many school clubs are there?’”, he would have posed the problem appropriate for the requested situation.

Samples of problem which did not display realistic approach:

S12: A teacher handed a 100 lined poem in his students and ask them to write it on their notebooks. Students’ notebooks are same and there are 8 lines in a page. How many pages are required to write this poem? (Problem Posing 1)

Prospective teacher may think that the pages could be written to halfway. Thus the answer could be 13. But the page could be indicated ‘half’. So the result could be as 12 whole and a half page. So the answer would be 12, 5.

S12: There are 8 tables in a cafeteria. Students will have lunch there at lunch time. They will sit down equally around each table in this school for 100. How many students can sit down around each table? (Problem Posing 2)

Teacher candidate may think that 4 students do not have lunch. Because students cannot be divided into two parts.

S7: We have 100 liters of water. There are 8 people who can drink water at same capacity. 100 liters water is shared to those 8 people. How much water can each person drink? (Problem Posing 3)

Water drinking capacity cannot be 12,5 liters.

S18: Some pools will be opened in a sport complex. 8 isochoric pool takes 100 liters water. How many liters do the pools take?

Semi-Structured Interviews:

Structured interview carried out with 5 teacher candidate among the teacher candidates who give conspicuous answers. The researcher who carried out the interview was coded as R. Structured interview carried out with the prospective teachers who cannot pose a problem.

Problem which was posed by S10 for Problem Posing2

Maximum 8 students can attend to each school club. According to this, how many students cannot attend to any of the clubs? How many students will be without a club?

R: Do you think the problem you posed is appropriate for the requested situation?

S10: It coincided with the end of lesson. I wrote it wrong because of hurry.

R: Why wrong?

S10: I think the main question would be ‘how many clubs are there in school?’

R: Do you think problem solving and posing study makes a professional contribution to you?

S10: One of our teachers showed us a video about Chinese education system. Students dwelled on only one question at one lesson; they found out different solutions and posed different problems similar to that one. After that video I came to believe problem posing is a more effective method. In our education system different problems confront to our students but the solutions are always the same, after some time the students begin to learn those solutions by heart.

Answer of S17 for Problem Solving 1

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS

There are 100 students. If each minibus takes 8 people, one of them must be the driver. So, each minibus takes 7 students. Then the solution is $100/7 = 14$. Thus they need 15 minibuses.

R: Why did you take the driver into consideration in problem solving?

S17: I wanted a different solution. I am sure others in classroom solved the problem as you wanted.

R: Do you think problem solving and posing study makes a professional contribution to you?

S17: Honestly, I do not think that will contribute me.

Problem which was solved by S7:

We have 100 liters of water. There are 8 people who can drink water at the same capacity. 100 liters water is shared to those 8 people. How much water can each person drink?

R: Can you help me to solve the problem you posed?

S7: Yes, I think I posed a nice problem, answer is 12,5 liters.(S7 laughs)

R: All right. Can we have a capacity of drinking 12,5 liters of water?

S7: Of course we cannot.

R: Do you think we should reflect the reality in problems we pose? Or the problem posed after the operation and result is sufficient?

S7: I think it should, for instance, when we learn a subject at first, we search the samples in real life. It is like that.

R: Finally, do you think problem solving and posing study makes a professional contribution to you?

S7: Of course it does. For example, here after, I will search if it is sensible or not when I pose a problem (S7 laughs again).

Problem which was posed by S11 for Problem Posing1:

A group of 100 friends is going to ride on a swing for 8 people, to have fun. According to this, how many times does it have to run for riding each person?

R: I was confused while solving this problem. Are you sure you posed it accurately?

S11: I am sure it is true and an eliminative one.

R: While there was the term 'swings' in problem, I understood as if there were one swing and all the students rode on the swing in a group of 8 at solution. Can you explain the solution clearly?

R: Do you think problem solving and posing study makes a professional contribution to you?

S11: Sure I think problem posing, solving, get students to pose and solve problem are important for mathematics teachers. Because we both learn how to react to the cases related with the real life, and improve our minds using our minds. As a prospective teacher; from our private lesson experiences at least I observed students have difficulty in problem solving. First reason of it, we do not teach them how to pose a problem, we give them the problem on hand and ask them to solve it. Second reason is our teachers who were educated with traditional method reflect us as if questions have just one solution. We, as newly educated prospective teachers, should improve ourselves with this kind of studies at first, and then we should apply this training we got to our students.

Problem of S1 for Problem Posing 3

We have 100 balls. There are 8 boxes to put them in. On condition that we put equal numbers of balls in these boxes; how many balls are there in a box?

R: Is this problem appropriate for the requested situation?

S1: No, it is not actually. But if I had more time, I could pose a creative problem.

R: Why is this problem is not appropriate?

S1: 100 liters water would be more appropriate. Balls cannot be divided.

R: Do you think problem solving and posing study makes a professional contribution to you?

S1: It will not, if I pose the problem inaccurately.

Problem of S18 for Problem Posing 3

Some pools will be opened in a sport complex. 8 isochoric pools take 100 liters water. How many liters do the pools take?

R: I could not solve this problem.

S18: What kind of help do you want exactly? Should I help about how the students will solve it? Then I draw 8 isochoric pool on the board. Since they are at the same volume I code them x. Totally, there are 100 liters I write an equation as $x+x+x+x+x+x+x+x=100$. Then, I try to explain it to students.

R: But how can we swim in 12, 5 liters water?

S18: Oooww yes! Very sensible. Then the number has to be increased or a problem related to milk can be posed.

R: Have you ever thought it should be meaningful with real life when you pose a problem?

S18: Yes it exactly should be. We can say carelessness, inexperience at problem posing.

R: Do you think problem solving and posing study makes a contribution to you vocationally?

S18: Problem solving and posing are important. Problem should be posed by regarding level of students. Age, learning level and intelligence capacity of students determine that level. The more students solve problem the better they comprehend the subject, problem solving improves the mind. I think for this reason problem solving and posing at lessons are important.

Conclusion

According to pilot study, sixth graders thought that cake was divisible. Therefore, they approached realistically during problem solving. In other words, the result of pilot study supported the necessity of the study.

It is mentioned by researchers that there are deficiencies at teacher training and they need to be removed by analyzing them well. One of the components of teacher's learning is stated as knowledge of students' development of particular mathematical ideas (NCTM, 1991). Training of prospective teachers, at a level of reaching professional competence in pre-service education is among the aims of teacher training program (Işık, Çiltaş & Baş, 2010) Providing qualified education at schools can be possible with the teachers who are contained in school (Seferoğlu, 2004). For this reason, continuation of training without being aware of the existing curriculum can cause problems when prospective teachers enter the profession. Problem solving and posing have

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS

importance in mathematics curriculum of which first step was taken in 2005 and of which reform was accelerated in 2009. Therefore, for teacher candidates, experiencing the applications of problem solving and posing as lessons help to overcome the problems.

Referring to Table 2 and Table 3, although prospective teachers are 95 % successful at solving problem which required division with remainder, their success at posing those problems is defined % 45. Therefore, teacher candidates can solve non-routine problems using their experiences they have gained up to the present. However due to being inexperienced or lack of assessment by an expert, they can be said to be far below the level required in problem posing. If the teacher candidates do not confront with the deficiencies and do not correct those deficiencies, their students can avoid problem posing or teacher himself may become dependent on textbooks and reference books instead of problem posing.

One of the outstanding point in study is the answer to interview questions which S17 gave. Teacher candidates' perceptions stands out in their works. Teacher candidate stated that he wished to offer a different solution and wanted to give an answer out of cliché. Of course, it is important to have individuals who think critically, produce creative solutions and question. However, what these concepts are, should be explained to the teacher candidates with classroom interactions.

Another outstanding point in this study is posing problems of teacher candidates which is not related to real life. At the interview they realized that they posed problems not related to real life when they posed problems. This situation can be caused by teacher candidates who approach mathematics as operational knowledge. Teacher candidates accepted priority in aims, is emergence of a well-structured problem and they ignore posing a problem that can be solved by knowing which operation should be made for which reason. Concept knowledge is to know the meaning of operations and generalization made (Bekdemir & Işık 2007). Therefore no matter how accurate the result is operationally, capacity of drinking 12,5 liters water and swimming in 12,5 liters water in a pool cause students to perceive mathematics as an independent concept of reality. Problems completely contrary to the purpose of constructivist education and reflect mathematics as a tangle of operations should be avoided.

A similar study was conducted by Chen et al (2011) and the researchers found that the participants had behaved realistically when solving and posing DWR problems. Cooper and Harries (2003) conducted a study on DWR problem for solving and interpreting. The participants of their study was 14 working class students who were 11-12 years old. The participants were presented DWR problem at first step and s they responded four yes-no questions which included the DWR problem to make explicit of students' interpretations. Furthermore, The result of this study, when the students faced with DWR problems, they could not identify proper operations.

Based on the survey, as long as mathematics teachers approach realistically, it will be satisfied with expected mathematical performance for secondary students.

References

- Albayrak, M., İpek, A.S. ve Işık, C. (2006). Temel işlem becerilerinin öğretiminde problem kurma-çözme çalışmaları. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 1-11.
- Arikan, E. E., & Unal, H. (2014). Development of the structured problem posing skills and using metaphoric perceptions. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 2(3), 155-166
- Arslan, S. (2006). Matematik öğretimi. H. Gür (Ed.), *Matematik öğretiminde teknoloji kullanımı*, (ss. 347–380) İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bekdemir, M., Işık, A. ve Çıkcı, Y. (2004). Matematik kaygısını oluşturan ve arttıran öğretmen davranışları ve çözüm yolları. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16, 88–94
- Brown, S. I., & M. I. Walter, 2005. *The art of problem posing*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cai, J. (1998). An investigation of US and Chinese students' mathematical problem posing and problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 10(1), 37-50.
- Chen, L., Van Dooren, W., Chen, Q., & Verschaffel, L. (2011). An investigation on Chinese teachers' realistic problem posing and problem solving ability and beliefs. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 9(4), 919-948.
- Cohen, L.& Manion, L. (1994). *Research methods in education*, London: Routledge.
- Cooper B, Harries T. (2003). Children's use of realistic considerations in problem solving: Some English evidence. *Journal of Mathematical Behavior*, 22, 451-465.
- Greer, B. (1993). The mathematical modeling perspective on world problems. *Journal of Mathematical Behavior*, 12(2), 239–250.
- Hegarty, M., Mayer, R. E., & Monk, C. A. (1995). Comprehension of arithmetic word problems. *Journal of Educational Psychology*, 85, 18-32.
- Inoue, N. (2005).The realistic reasons behind unrealistic solutions: The role of interpretive activity in word problem solving. *Learning and Instruction*, 15, 69-83.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 53-62
- Jonassen, D. H. (2010). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. New York: Routledge.
- Kayan, F., & Çakıroğlu, E. (2008). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel problem çözmeye yönelik inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 218-226.
- Korkmaz, E., Gür, H. ve Ersoy, Y. (2004). Problem kurma ve çözme yaklaşımli matematik öğretimi-II: Öğretmen adaylarının alışkanlıkları ve görüşleri, *Matematikçiler Derneği Bilim Köşesi*. 20.07. 2014 tarihinde <http://www.matder.org.tr/Default.asp?id=132> adresinden ulaşılmıştır

AN EXAMINATION OF PROSPECTIVE MATHEMATICS TEACHERS' REALISTIC APPROACHES WITH DIVISION WITH REMAINDER (DWR) PROBLEMS

- Li, Y., & Silver, E.A. (2000). Can younger students succeed where older students fail? An examination of third graders' solutions of division-with-remainder (DWR) problem. *Journal of Mathematical Behavior*, 19, 233-246.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study research in education a qualitative approach*, USA: Jossey-Bass Publishers,
- National Council of Teachers of Mathematics (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Newell, A., & Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Polya, G. (1957). *How to solve it*, 2nd ed. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rodríguez, P., Lago, M. O., Hernández, M. L., Jiménez, L., Guerrero, S., & Caballero, S. (2009). How do secondary students approach different types of division with remainder situations? Some evidence from Spain. *European journal of psychology of education*, 24(4), 529-543.
- Salman E., (2012). *İlköğretim matematik öğretiminde problem kurma çalışmalarının öğrencilerin problem çözme başarısına ve tutumlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Erzincan Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Schoenfeld, A. H. (1992). *Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition, and sense making in mathematics*. Handbook of research on mathematics teaching and learning. In: D. Grows (Ed) New York: Mac Millan.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe yönelik tutumları. *XII. Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı*, 413-423.
- Tertemiz, N. İ., Çakmak, M. (2004). *Problem çözme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık
- Toluk, Z., & Olkun, S. (2002). Türkiye'de matematik eğitiminde problem çözme: ilköğretim 1.-5. sınıflar matematik ders kitapları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 2(2), 567-581.
- Verschaffel, L., De Corte. E., & Lasure, S. (1994). Realistic considerations in mathematical modeling of school arithmetic word problems. *Learning and Instruction*, 4. 273-294.
- Wood, P. K. (1983). Inquiring systems and problem structure: Implications for cognitive development. *Human Development*, 26 (5), 249-265.
- Xin, Z., Lin, C., Zhang, L. & Yan, R. (2007). The performance of Chinese primary school students on realistic arithmetic word problems. *Educational Psychology in Practice*, 23, 145-159.
- Yazgan, Y., ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini kullanabilme düzeyleri: Bir öğretim deneyi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 210-218.
- Yoshida, H., Verschaffel, L., ve De Corte, E. (1997). Realistic considerations in solving problematic word problems: do Japanese and Belgian children have the same difficulties? *Learning and Instruction*, 7, 329-338.

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ FAALİYETLERİNİN DIDAKTİKSEL DURUM TEORİSİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

INVESTIGATION OF IN-CLASS PRACTICES OF MATHEMATICS TEACHERS IN THE CONTEXT OF THEORY OF DIDACTICAL SITUATIONS

İlyas Yavuz* & İbrahim Kepceoğlu**

Öz

Bu çalışmanın amacı, didaktiksel durum teorisi kapsamında oluşturulan kategoriler aracılığıyla matematik öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki davranış ve eylemlerini tasvir ederek anlamaya çalışmaktır. Sınıf içindeki faaliyetleri daha detaylı açıklayabilmek için öğretmenlerden öğretim süreçlerine “20’yi söyleyen kazanır” oyununu dâhil etmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin karar alma ve bu süreçte yaşadıklarını normal derslerinden daha detaylı bir şekilde anlatabilmelerine olanak sağlayacağı düşünüldüğünden daha önceden karşılaşmadıkları ve alışık olmadıkları böyle bir öğretim senaryosu kullanılmıştır. Araştırmada öğretmen-öğrenci arasındaki karşılıklı etkileşimin, öğretim sürecinin zorluğu ve karmaşıklığı da göz ardı edilmeden, daha detaylı resmedilebilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya iki farklı ilköğretim okulunda görev yapan ve 7. sınıf öğrencilerini okutan iki gönüllü öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden kendi şekillendirdikleri ders planlarına göre “20’yi söyleyen kazanır” oyunu üzerinden ders anlatmaları istenmiştir. Uygulama sonrasında ise öğretmenlerle sınıf içindeki durumlarla ilgili olarak mülakat yapılmıştır. Bu çalışma öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının ne kadar karmaşık olduğunu ve dolayısıyla tasvirinin ne kadar zor olduğunu; ayrıca didaktik ortamı oluşturma, öğretmenin pozisyon belirleme ve didaktiksel zaman süreçleri ile didaktik antlaşmasıyla ilgili durumlar, sınıftaki öğretmen davranışının üzerindeki kısıtlamaların etkilerini belirleme imkânı vermiştir.

Anahtar kelimeler: Matematik Öğretmeni, Didaktiksel Durum Teorisi, Didaktik Antlaşması, Sınıf içi Faaliyetler

Abstract

The purpose of this study is to understand by describing the attitudes and the actions in the class of mathematics teachers by means of a model based on some theoretical categories in the context of the theory of didactical situations. In order to explain more detailed the in-class practices, teachers are asked to include the game “A race to 20” to their teaching processes. In this study, without ignoring difficulty and complexity of teaching processes, to describe deeply the mutual interaction between teacher and student is aimed. Two 7th grade voluntary mathematics teachers that work in two different elementary schools participated to the study. They included the game “A race to 20” in their lectures. After the lecture hours, the interviews with teachers about in-class situation were made. This study reveals that the in-class practices of a teacher are very complex and thus it is very difficult to describe. Furthermore, formation of didactical situations, the determination of its role and the didactical timing with the situations about the didactic contract gave an opportunity to determine the effect of restrictions on the teacher behavior.

Key words: Mathematics Teacher, Theory of Didactical Situations, Didactic Contract, In-class Practices.

* (Doç. Dr.); Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, iyavuz@marmara.edu.tr

** (Yrd. Doç. Dr.); Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ibrahimkepceoglu@hotmail.com

1. Giriş

Ülkemizde öğretmenler üzerine son yıllarda yapılan çalışmalar, genel olarak öğretmenlerin bir konu hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu duruma örnek olarak Milli Eğitim tarafından yayımlanan ders kitapları ile ilgili (Bakar, Keleş ve Koçakoğlu, 2009; Nakiboğlu, 2009), probleme dayalı matematik öğretimi (Yenilmez ve İşgüden, 2007), öğretme-öğrenme yöntemleri ile ilgili (Bozkurt ve Yenilmez, 2008) vb. çalışmalar verilebilir. Bu çalışmalarda, veri toplama aracı olarak formlar, anketler ve ölçekler kullanılmış ve öğretmenlerin verdiği cevaplar analiz edilerek araştırılan konu hakkındaki görüşleri ortaya konulmuştur.

Bu çalışmaların hiçbirisinde gerçek bir sınıf ortamı kullanılmamıştır. Öğretmenlerin sınıfta uygulamak için öngördükleri öğretim senaryosu ile sınıf içi pratiklerinin genellikle farklı olduğu bilinen bir gerçektir; çünkü sınıf içinde birçok değişken vardır ve bu değişkenlerin her zaman kontrol altına alınması mümkün olmayabilir. Ülkemizde öğretmenlerin gerçek bir sınıf ortamında pratiklerini ve dolayısıyla öğrencilerle etkileşimlerini doğrudan ya da dolaylı olarak izleyip bu etkileşimleri matematiksel bilgi bağlamında inceleyen çalışmalara rastlanmamaktadır.

Bu çalışmanın amacı ise matematik dersinde öğretmenin sınıf içindeki eylemlerinin didaktik yaklaşımı çerçevesinde anlaşılması ve açıklanmasıdır. Öğretme ve öğrenme süreçlerinin matematiksel içerikten ayrı olarak ele alınamayacağı ve o an varolan söz konusu bilginin öğretmen-öğrenci etkileşimiyle şekilleneceği aşikârdır. Buna bağlı olarak, bu çalışmada sınıf gözlemi sırasında ortaya çıkan etkileşim örneklerine bakılarak öğretilen bilginin ne olduğu ve bu bilginin nasıl öğretildiği konularında açıklayıcı bilgiler elde edilmek istenmektedir. Aynı zamanda, bu etkileşimler didaktiksel durum teorisinden ortaya çıkan kategoriler yardımıyla sınıflandırılıp analiz edilecektir. Öğretmenin eyleminin öğretme ve öğrenme teorilerine dayanan daha genelleyici tabanlarda da değerlendirilebileceği göz önünde bulundurularak, öğretmenin kendisiyle sınıf içi eylemleri hakkında yapılan mülakattaki düşünceleri de hesaba katılmıştır.

Bu çalışmada, Brousseau (1998)'nin araştırmalarında kullandığı “20’yi söyleyen kazanır” oyunu ele alınarak hazırlanan ders anlatımları incelenmiştir. “20’yi söyleyen kazanır” oyununun yapısı, hem öğrenci hem de öğretmen açısından farklı eylemlerin ortaya çıkmasında rol oynayacağı için tercih edilmiştir. Ayrıca, araştırmaya katılan öğretmenler bu oyunla ilk defa karşılaşmaktadırlar ve bu sayede sınıf içindeki doğal akış belirlenmeye çalışılmıştır.

“20’yi söyleyen kazanır” oyunu:

İki oyuncunun karşılıklı olarak oynadığı bir oyundur. İlk oyuncu 1 veya 2 söyleyerek oyuna başlar. İkinci oyuncu ilk oyuncunun söylediği sayıya 1 veya 2 sayısı ekleyerek yeni bir sayı oluşturur ve rakibine söyler. Aynı kurala uyarak ilk oyuncu yeni bir sayı söyler ve oyun bu şekilde devam eder. Oyunun amacı 20 sayısına ulaşmaktır. 20 sayısını söyleyen oyunu kazanır.

Oyunu kazanmak için bazı sayıları söylemek yeterlidir: 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20. Çoğu öğrenci kazanmak için bu sayıları söylemenin yeterli olduğunu kendiliğinden anlayamaz. Kazanmak için 17 sayısını söylemenin önemli olduğunu çabuk bir şekilde anlayabilirler; ancak 14 sayısını söylemenin kazanmak için önemini kavrayabilmeleri için birçok tur oyun oynamaları gerekebilir. Buna bağlı olarak, öğrencilerin oyunun içinde bu sayıların önemini anlayabilmeleri için öğretmenin maksadı ve niyeti önemli yer tutmaktadır. Brousseau (1998), “20’yi söyleyen kazanır” oyunu ile ilgili yapmış olduğu çalışmalarında, bu oyunun didaktiksel durumların keşfedilmesinde nasıl yol gösterdiğini belirtmektedir: Oyunu kazanma kuralı olan 20’yi söylemek ile 17’yi söylemenin eşdeğer olduğu ve bir anlamda oyunun 17’yi söylemek olarak değerlendirilebileceği; 17’yi söylemenin de 14’ü söylemek ile eşdeğer olduğu ve oyunun 14’ü

söylemek olarak değerlendirilebileceği gibi “kazanma stratejileri” ve “oyun eşdeğerliği” gibi teoremlere öğrencilerin ulaşabilmeleri beklenmektedir. Öklid Bölünmesi [$A = B \cdot Q + R$; ulaşılacak sayı A (20), adım uzunluğu B (3), adım sayısı Q, kalan R (2)] bu tip bir oyunun genel modelidir. Denklemde kalan olarak çıkan R (2) ise, oyunu kazanmak için söylenmesi gerekli olan ilk sayıdır.

2. Teorik Çerçeve

Öğretmen davranışlarının analizi için, Brousseau (1984, 1986, 1987, 1988a, 1988b, 1994, 1998) tarafından ortaya atılan ve geliştirilen aşağıdaki kavramlar kullanılmıştır.

2.1. Didaktiksel Durum Teorisi

Didaktiksel Durum Teorisi, öğretim ve öğrenim bağlamında yapılan varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlar oyun metaforu kullanılarak şöyle ifade edilebilir:

- Öğretmen, didaktik ortamı ve öğrenciden oluşan bir sistemi hazırlar. Amacı, öğrenciyi oyunun içine dâhil etmek, oyunun kurallarının ve kazanma stratejisinin anlaşılabilirliği açısından mümkün olan en iyi ortamı öğrenciye sunmaktır.
- Öğrenci, didaktik ortamın içindeki oyuncudur ve amacı temel kuralları ve stratejileri anlamak ve süreçte kazanma stratejilerini detaylandırmaktır.

Didaktiksel Durum Teorisi’nde didaktik ortamı, ekolojik bakış açısından “balığın yaşadığı doğal çevre” tanımında olduğu şekilde anlaşılmalıdır. Dolayısıyla “ortam” öğrencinin içinde bulunduğu doğal ortamdır. Her bir dersin kendine has didaktik ortamı olabileceği gibi, bir dersin farklı konularının işlendiği ders saatlerinde oluşan ortam da o zaman dilimine has bir ortam olabilir. Didaktik ortamının içinde kurallar ve öğrenciler tarafından ortaya atılan teoremler gibi sembolik nesnelere olabileceği gibi, yazı tahtası, defter, projektör ve yazı tahtasında yazılanlar gibi maddesel nesnelere de olabilir. Öğrenci söz konusu ortamda başarılı olmak için oyunun kurallarını bilmeli ve kazanan stratejileri geliştirmelidir. Didaktiksel Durum Teorisine göre öğrenme, öğretmenden öğrenciye bilgi aktarımının sonucuna indirgenemez. Öğrenme, içinde bulunan didaktik ortamında oluşan durumların anlamlandırılması ve bu durumlarla başa çıkılması olarak düşünülmektedir. Bir bilginin öğretilmesi, öğrencinin hayatta kalmak için söz konusu bilgiyi kullanmak zorunda kalacağı bir didaktik ortamın oluşturulmasını gerektirir. Eğer oluşturulan ortamda hayatta kalmak için herhangi bir matematiksel bilginin kullanılması gerekmiyorsa, sadece sosyal davranışlar hayatta kalmak için yeterli ise böyle bir ortamda öğrenci sadece sosyal davranışlarda bulunmayı öğrenebilir ancak matematiksel bir bilgi öğrenemez. Dolayısıyla Didaktiksel Durum Teorisi’nde bilgi, öğretmen tarafından düzenlenmiş özel ortamda öğrencilerin etkileşimlerinin bir sonucudur ya da öyle anlaşılmalıdır (Balacheff, 1993).

Öğretmenin, öğrenci ve didaktik ortamı sistemi içinde oynadığı role göre farklı didaktiksel durumlar vardır. Öğretmenin neredeyse oyuna hiç dâhil olmadığı durumdan en otoriter olduğu duruma doğru dört farklı didaktiksel durum tanımlanmaktadır:

Aksiyon Durumu (Situation of Action): Öğretmenin, öğrencilerin çalışması için ortamı hazırlayıp daha sonra sahnedeki çekildiği aşamadır. Ortam öğrencilerde merak uyandıran ve onların ilgisini çeken, meraklarını tatmin için ilgilenecekleri, ayrıca çözümü kendi kendilerine kurabilecek yeterli bilgiye sahip olacakları, çözümü kurarken öğretmenin yardımı olmadan olası çözümler içinden birini seçebilecekleri, ya da yeni bir yöntem kurabilecekleri şekilde seçilmiş bir problem durumudur. Bu aşamada bilgi problemin çözülmesinde kullanılacak bir araç durumundadır.

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ FAALİYETLERİNİN DIDAKTİKSEL DURUM TEORİSİ KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Formülasyon Durumu (Situation of Formulation): Bu aşamada ortam öğrencilerin daha önceden yaşadıkları bir deneyim ya da gözlemledikleri bir olay üzerine kurulmuştur. Öğrenciler yaşanan ya da gözlenen olayla ilgili edindikleri izlenimleri, geliştirdikleri fikirleri ve kendi görüşlerini diğerleriyle paylaşırlar. Öğrenciler bu aşamada fikirlerini ifade etmek için yeterli sembolik ya da matematiksel bilgiye sahip olmayabilirler ancak düşündüklerini ifade edebilecekleri ve arkadaşlarıyla da kabul edilecek bir ortak dil ya da sembol geliştirmeye yönelik adımlar atabileceklerdir. Bu aşamada öğretmen, öğrenciler arasındaki fikir alışverişinin düzenleyicisi görevini üstlenir. Zaman zaman öğrencilerin ürünlerini tahtaya yazar ya da yüksek sesle tekrar eder. Bilgi daha çok kişiseldir. Çünkü kişisel bir deneyimin sonucunda oluşmuştur ve diğerleriyle paylaşılması gerekmektedir. Diğer öğrenciler tarafından anlaşılabilmesi için de kısmen bağlamdan uzaklaştırılması ve bireyselliğinin azaltılması gerekmektedir.

Doğrulama Durumu (Situation of Validation): Bu aşamada öğretmen diğer teorisyenlerin ürünlerini değerlendiren bir teorisyen rolünü oynar. Öğrenciler bir olayı açıklamaya çalışırlar ya da teorik bir varsayımı doğrulamaya çalışırlar. Öğretmen bu aşamada öğrencilerin kendi aralarında geçen tartışmalarda düzenleyici ya da arabulucudur. Sınıf ortamı öğrenciler açısından bir sınıftan çok seminer ortamını andırmaktadır. Bilgi bu aşamada henüz teorik bilgiye dönüşmemiş, dinamik bir yapıdadır.

Kurumsallaştırma Durumu (Situation of Institutionalization): Bu durumda öğretmen resmi müfredatın sözcüsüdür. Resmi müfredat, okul yönetiminde belirlenen resmi matematik, bakanlık tarafından onaylanmış ders kitapları ve resmi kültür tarafından belirlenir. Bu aşamada öğretmen öğrencileri kurumun bakış açısından önemli görülen resmi terminoloji, tanımlar ve teoremler hakkında bilgilendirir. Oyun boyunca öğrenciler tarafından üretilmiş olan bilgiler bu aşamada resmîyet kazanır.

Pek çok matematik dersinde ve üniversitelerdeki hemen her matematik dersinde kurumsallaştırma durumu sınıf içinde mutlak hâkim durumdur. Diğer didaktiksel durumlar ya hiç yaşanmamakta ya da dejenere olmuş olarak gözlenmektedir (Sierpinska, 2002). Örneğin aksiyon durumunun dejenere olmuş halinde öğretmen öğrencilere bir problem vermekte hemen akabinde ise çözebilmeleri için onlara sürekli ipuçları ve önerilerle yardımcı olmaktadır. Fakat bilimsel bilgi bu şekilde gelişmemektedir. Her şey bir problemle başlamakta, kesin olmayan deneysel ya da farazi çözümlerle devam etmekte, çözüm hakkında iletişim kurulmakta ve diğer insanlarla tartışılmakta, çözüm gözden geçirilerek bilimsel toplumdaki elde edilen geri dönüşler ışığında düzeltilmekte ve sonuç olarak bilimsel bilgi elde edilmektedir. Bilginin doğal gelişimini yansıtan bu düzen; aksiyon, doğrulama, formülasyon ve kurumsallaştırma aşamalarından oluşmaktadır. Fakat okullarda yeni bir bilgi keşfedilmemekte, her zaman daha önceden kurumsallaştırılmış bir bilginin öğretilmesi söz konusu olmaktadır. Bu nedenle öğretmenler çoğunlukla zaten kurumsallaşmış bir bilgi için aynı aşamalardan geçilerek bilginin öğretilmesini zaman kaybı olarak görmektedir. Doğrudan kurumsallaşmış bilginin öğrencilere aktarılması daha ekonomik bir öğretim yöntemi olarak kabul edilmektedir. Fakat bu tür bir öğretimde hiçbir kazanç elde edilememektedir. Çünkü bu yöntemde bilimsel bir bilgi ve bu bilginin ortaya çıkış sürecini oluşturan bilimsel sorgulama değil sadece kural öğretilmiş olmaktadır (Sierpinska, 2002).

Didaktiksel Durum Teorisi daha geniş bir kapsamda ele alındığında, öğretmenin davranışları didaktiksel etkileşimin başlaması ve devam etmesiyle ilişkili olarak üç boyutta ele alınabilir (Brousseau, 1998):

Didaktik ortamı oluşturma: Öğretmenin öğrencilerin öğrenmeye yönelik etkileşimde bulunacakları bir öğrenme ortamı organize etme sürecidir. Öğretmen tarafından herhangi bir

ortam oluşturma eylemi olmazsa, öğrenciler “20’yi söyleyen kazanır” oyununu herhangi bir kazanma stratejisi üzerinde çalışmadan oynayabilirler. Mesela, öğretmen öğrencilerden oyun sırasında söyledikleri sayıları bir tablo şeklinde yazmalarını isterse, öğrenme ortamına yeni sınırlamalar ve olanaklar getirmiş olur ve yeni bir ortam oluşturur.

Öğretmenin Pozisyonu Süreci: Bir aktivitenin öğretmen ve öğrenciler arasında paylaştırılması ve pozisyon belirleme sürecidir. Mesela, “20’yi söyleyen kazanır” oyununa başlarken öğretmen, bir öğrenciye karşı oyunu oynayabilir, iki oyuncu oyunu oynarken hakemlik görevini yapabilir veya daha basit bir şekilde oyunu gözlemleyebilir. Bu teknikler her katılımcının ne bilmesi ve dolayısıyla ne yapması gerektiğini belirtmek amacıyla yapılan üç farklı pozisyona örnek olarak verilebilir. Aynı şekilde eğer bir öğrenci 14 sayısını, kazanma teoremi olarak ya da kazanmak için önemli bir sayı olduğunu belirtirse, öğretmen kendisini yüksek statüde bir pozisyona koyarak öğrencinin önermesini doğrulayıcı bir açıklama yapabilir (“Doğru söylediğini biliyorum ve doğru söylediğini sana belirtmek benim görevim” gibi) veya düşük bir profil çizerek öğrencinin önermesine karşı diğer öğrencilerin cevaplarını alabilir (“Doğru olduğunu biliyorum fakat diğer arkadaşlarının da doğruluğunu kabul etmeleri gerekir, bunun için söylediğini şu an için doğrulamak benim görevim değil” gibi).

Didaktiksel Zamanlama: Bu boyut ise öğretmenin önerdiği ve öğrencinin üzerinde çalıştığı bilginin gelişim ve dönüşüm sürecini tasvir etmektedir. Bu süreç öğrenme ortamına özgü olan didaktiksel sürenin ortaya çıkmasını gerektirir. Öğretmen öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bilginin aktarım sürecini bir veya daha fazla ders saati süresince gözlemlemek zorundadır. Mesela, eğer öğrencilerden birisi “20’yi söyleyen kazanır” oyununda 14 sayısını söylemenin kazanma teoremi olduğunu çok kısa bir süre içerisinde ileri sürerse, öğretmen bu görüşü dikkate almamayı tercih edebilir. Bu kadar kısa sürede gelen bir cevap, diğer öğrencilerin bilişsel durumlarına bağlı olarak öğrenme sürecini amacına tam olarak ulaşmadan sonlandırabilir.

2.2. Didaktik Antlaşması

Didaktik antlaşması kavramı, Didaktiksel Durum Teorisi’nin bir alt başlığı olarak G. Brousseau tarafından, matematik dersine özgü başarısızlıkların olası bir nedeni olarak ifade edilmiştir. G.Brousseau (1984, 1986, 1987,1988a, 1988b, 1994) didaktik antlaşması’nın tanımını, öğretmen, öğrenci ve bilgi temelleri üzerinde şu şekilde ifade etmektedir: “Öğretmenin öğrenciden ve öğrencinin öğretmeninden beklediği davranışlar bütünü. Bu davranışların çok az bir kısmı açık bir şekilde ifade edilir, birçok davranış ise kapalı bir şekildedir”. Bu ifade, sözleşme gibi işleyen ve öğretmen-öğrenci-bilgi (bu durumda matematik) arasındaki üç yönlü etkileşimi/iletişimi düzenleyen gizli normların bulunduğunu dile getirmektedir. Bu antlaşmanın büyük bir kısmı, öğretmen ve öğrencinin konuyla uğraşmak için bir araya geldiği ilk anda oluşmaktadır. Brousseau böyle bir sözleşmenin belirli ifade şekillerinin kullanılırken aynı zamanda sürekli gözden geçirildiğini de varsayar. Didaktik antlaşmasının bu şekilde gözden geçirilmesi, öğretmen ve öğrenciye beraber çalışma fırsatı verir. Aynı zamanda kendilerine düşen çalışmaları yaparken, sorumluluklarını da yerine getirme imkânı sağlar.

Didaktiksel Durum Teorisi’nin en temel varsayımlarından biri belli bir bilginin öğretimi üzerine odaklanmasıdır. Bu nedenle didaktik antlaşmayı oluşturan kural ve stratejiler de doğal olarak öğretilecek bilgi ile az ya da çok ilişkili olacaktır. Ya da en azından öğretilecek bilginin değişmesi halinde kurallar da değişecektir. Örnek olarak sonsuz kavramının öğretimi sırasında yapılan didaktik antlaşmasının kuralları ve stratejileri ile limit konusunun öğretimi sırasında yapılan didaktik antlaşmasının kuralları ve stratejileri farklıdır. Satranç, dama vb. gibi alışılmış oyunlarda, oyunun başlangıcında oyunun kuralları belirlidir. Didaktik antlaşmasının kuralları ise açık değildir. Örneğin dersin başında öğretmen ve öğrenciler uyulması gerekli kurallar listesi hazırlamaz. Ancak hem öğretmen hem de öğrenciler bilirler ki, açık olarak ifade edilmiş olmasa

da, kurallar vardır ve uyulmak zorundadır. Kuralın varlığı bu kuralı bozan bir davranışın sergilenmesiyle ortaya çıkar. Bu kurallar sınıftan sınıfa, kültürden kültüre değişebileceği gibi, aynı sınıfta öğrenciler ve öğretmen aynı olsa bile zaman içinde değişebilir.

Didaktik anlaşması öğrencilerin başarısızlıklarının altında yatan nedenlerin sadece çevresel faktörlerden, zekâ seviyesinden ya da kuralsal anlamalardan kaynaklanmadığını öngörmekte ve yeni bir etkileşimsel perspektif sunmaktadır. Bu perspektif bağlamında başarı ya da başarısızlık, eğitim ortamında etkileşimler aracılığıyla oluşur.

2.3. Kullanılan Öğretim Teknikleri

Öğretmenin sınıf içi eylemlerini daha iyi anlayıp yorumlayabilmek için kullandığı teknikleri de bilmek gerekmektedir. Bu teknikler oynanan oyuna özgün ya da öğrenme-öğretme ile ilgili genelleyici teknikler olabilir. Özgün tekniklere örnek olarak öğrencinin “20’yi söyleyen kazanır” oyununda 17’ye varmanın kazanma teoremi olduğunu veya “20’yi söyleyen kazanır” oyununun 17’ye varış ile eşdeğer olduğunu söyleyebilmesidir. Bunu sağlamak için öğretmenin öğrenciler ile matematiksel olarak “20’yi söyleyen kazanır” oyunuyla ilgili özgün şartlar altında iletişime geçmesi gereklidir. Eğer konu geometrik bilgiler içeriyor olsaydı, öğretmenin anlatımı da geometriye özgü farklı bir matematiksel tarzda olacaktı. Genelleyici tekniklere örnek olarak ise öğrenme sürecinde herhangi bir bilgi için öğrencinin sürecin içinde olması veya öğrencinin konu ile ilgili temel kavramlardan, ilişkilerden haberdar olması için gerekli koşulları sağlaması verilebilir.

3. Yöntem

Araştırmaya iki farklı ilköğretim okulunda görev yapan ve 7. sınıf öğrencilerini okutan iki gönüllü öğretmen katılmıştır. Borusseau (1998), “20’yi söyleyen kazanır” oyununun 13-15 yaş aralığındaki öğrenciler için uygun olduğunu belirttiği için bu çalışmada 7.sınıf öğrencileri tercih edilmiştir. Öğretmenlerin ikisi de İstanbul’da farklı iki ilköğretim okulunda çalışmakta olup, bunlardan birincisi 5, ikincisi ise 13 yıllık mesleki tecrübeye sahiptir. Öğretmenlerle ilk olarak “20’yi söyleyen kazanır” oyununun tanıtımı ve oyunun matematiksel yönleri ile ilgili bir ön görüşme yapılmıştır. Daha sonra öğretmenlerden kendi şekillendirdikleri ders planlarına göre “20’yi söyleyen kazanır” oyunu üzerinden 1 ya da 2 ders saati sürecek şekilde ders anlatmaları istenmiştir. İki öğretmen de uygulamaya 1 ders saati süre ayırmıştır. Uygulama sonrasında ise öğretmenlerle sınıf içindeki durumlarla ilgili olarak mülakat yapılmıştır.

Bütün dersler (toplam iki ders saati) video kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Sınıf içerisindeki tüm diyaloglar metne dökülmüş ve gerektiğinde fotoğraflardan (tahtada yazılı olan metinlerin fotoğrafları gibi) detay analizi yapılmıştır. Metne dökülen diyaloglar süre akışına göre numaralandırılmak suretiyle daha kolay analiz edilmesi sağlanmıştır. Ayrıca araştırmacıardan birisi de sınıf ortamında bulunarak sınıf içindeki durumlarla ilgili dikkatini çeken noktaları not etmiştir. Çalışmada günlük koşullarda sıradan ders çalışmalarının sentezinin ve bunun sonucunda didaktiksel durum teorisine dayanan öğretim deneyimlerinin elde edilmesi amaçlanmaktadır.

Öğretmenlerin sınıf içi eylemlerinin analizi 3 farklı başlık altında ele alınmıştır:

- Didaktik ortamı oluşturma, öğretmenin pozisyonu ve didaktiksel zamanlama süreçleri ile bu süreçlerin etkileşimleri,
- Didaktik antlaşması ve didaktik ortamı ilişkisi,
- Kullanılan öğretim teknikleri ve inanışlar.

Birinci bölümde, öğrencilerin öğrenme ortamına dâhil edilmesi amacıyla öğretmenin didaktiksel zamanlama akışını sağlama, öğretmenin pozisyon belirleme davranışları ve öğrencilerin ortam ile olan etkileşimlerini oluşturma çabası anlatılmaktadır. Bahsedilen bu üçlü sınırlamalar didaktiksel oyunun doğasında var olan ve öğretmen tarafından tanımlanması ve gözlemlenmesi gereken eylemlerdir. İkinci bölümde ise öğretmenin öğretim akışı içinde değişen hedefler doğrultusunda yeni hedefler ile didaktik etkileşimi sağlama, ortam ile didaktik antlaşmalar arası geçişleri incelenmektedir. Üçüncü bölümde ise öğretmenin sınıf içi eylemlerinin açıklanmasında öğretmenin inanışları ele alınmaktadır. İnanışların açıklanmasında sınıf içi gözlemler ile öğretmenin yaşanmış durumu ilgili yapılan mülakat sırasındaki söylemleri ilişkilendirilmektedir.

Uygulamayı yapan öğretmenler Ö1 ve Ö2 olarak isimlendirilmiştir. İki öğretmenin sınıflarında geçen diyaloglar ve olaylar yukarıda ifade edilen teorik çerçeveye yardımıyla ele alınarak ve karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

4.1. Didaktik ortamı oluşturma, öğretmenin pozisyonu ve didaktiksel zamanlama süreçleri ile bu süreçlerin etkileşimleri

4.1.1. Birinci Öğretmenin (Ö1) Ders Akışı

Didaktik Ortamı Oluşturma

Ders süresi 45 dakikadır ve uygulama 7. sınıfta geçmektedir. Sınıfta ilk olarak, öğretmen tarafından seçilen bazı öğrenciler ikiye bölünmüş olarak tahtaya kalkarak deneme oyunları oynama ve kazanabilme stratejilerinin sınıfça tartışılması şeklinde bir senaryo uygulanmıştır. Daha sonra bu yöntemde herhangi bir kazanma stratejisinin öğrenciler tarafından ortaya konulamaması nedeniyle öğretmen farklı bir yöntem kullanmaya karar vermiştir. Bu yöntemde göre aynı sıralarda oturan öğrenciler kendi aralarında oyunu oynayarak niçin kazandıklarını ya da niçin kaybettiklerini açıklamaları istenmiştir. Öğretmen derse 20'ye varış oyununu aşağıdaki şekilde açıklıyor:

1. Ö1: Bugünkü oyunumuzun adı “20'ye ulaşan kazanır.” Oyun nasıl başlayacak? 2 kişi seçeceğim. O 2 kişi, 1 ya da 2 rakamını seçme hakkı var. Başlayan kişi 1 diyebilir 2 diyebilir. O, onun tercih hakkı. Diğer karşısındaki sıra gelince, arkadaşının söylediğine, kendi tercihine göre 1 ya da 2 ekleyerek söyleyecek. Mesela diyelim ki ben 1 dedim, karşısındaki 1'e 1 ekleyerek 2 de diyebilir, 2 ekleyerek 3 de diyebilir. Anladınız mı?

2. Öğrenciler: anladık (*sadece sınıfın bir kısmı ve cılız bir ses tonuyla*)

3. Ö1: Peki, kim önce oynamak ister?

Öğretmen, parmak kaldıran 2 öğrenciyi seçerek tahtaya kaldırır.

4. Ö1: (*tahtaya kaldırdığı öğrencilerden birine*) Sen başla, 1 ya da 2, nerden başlamak istersen. (*Öğrenciler oyunu oynamaya başlarlar*).

Ö1: (*öğrencilerden bir tanesi 7 dedikten sonra karşısındaki 10 dediği zaman öğretmen müdahale eder*)

Hayır, 3 ekledin, 7 dedi arkadaşın (*öğrenci hatasını düzeltir ve 9 diyerek oyuna devam ederler*). Oyun bittikten sonra:

5. Ö1: (*sınıfa sorar*) Kim kazandı? (*sınıftan tepki gelmeyince...*). Peki, tekrar başlayalım. (*Az önce oyuna başlamayan öğrenciyeye dönerek*) Bu sefer de sen başla.

¹ Alıntılar içerisinde italik olarak belirtilen ifadeler araştırmacının sınıf içi gözlemlerinden oluşmaktadır.

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ FAALİYETLERİNİN DIDAKTİKSEL DURUM TEORISI KAPSAMINDA İNCELENMESİ

Burada dikkat edilirse öğretmen oyunun amacıyla ilgili herhangi bir açıklamada bulunmamaktadır. Sadece oyunun adından bahsederek oyundaki ilk adımları açıklamıştır. Öğrencilere oyunu anlayıp anlamadıkları sorulduğunda; öğretmen, sınıftan çok az bir tepki gelmesine rağmen oyunun amacıyla ilgili ek bir açıklama yapmak yerine iki kişiyi tahtaya kaldırarak uygulama yaptırmak suretiyle oyunun kurallarını ve amacını kavratmayı hedeflemektedir.

Daha sonra farklı öğrencileri oyuna dâhil ederek deneme oyunları oynanır. Öğretmen herhangi bir öğrenciyle oyunu karşılıklı olarak oynamaz ve sadece hakem rolü üstlenir. Deneme oyunları ardı ardına oynanmaktadır ve öğrencilerin kazanma stratejisi üzerine düşünmelerine fırsat verilmemektedir. Her oynanan oyundan sonra öğretmen kazanan öğrenciye nasıl kazandığını sormakta, öğrenciler de genellikle tesadüfen kazandıklarını dile getirmektedir. Bunun üzerine öğretmen tahtadaki öğrencileri yerlerine oturtturarak aynı sırada oturanların oyunu karşılıklı oynamalarını ister:

32. Ö1: Şimdi sıranızda yanınızdaki arkadaşınızla oynuyorsunuz. (*Öğretmen, tek başına oturan öğrencileri yan yana oturmalarını bekler*). Ben başla diyince herkes başlıyor. Hazır mısınız?

33. Sınıf: Hazırız.

34. Ö1: Başla! (*Bütün sınıf aynı anda oyun oynamaya başlar. Öğrenciler, birkaç kere yanındaki arkadaşları ile oyunu oynadıktan sonra...*)

35. Ö1: Yenenler, ya da yenilenler, neden yendiklerini ya da neden yenildiklerini bir kural dâhilinde açıklamalarını istiyorum. Kurallarınız ne? Ona göre oyunu oynuyorsunuz. (*Öğrenciler oyunu oynamaya devam ederler, parmak kaldıran bir öğrenci neden yenildiğini açıklamaya başlar...*)

Görüldüğü gibi öğrenciler yanında oturan arkadaşıyla oyunu oynamaya başlar. Öğretmen bu esnada onlara kazanma stratejisini ortaya çıkarabilecek herhangi bir yöntem (söylenen sayıların bir tabloya not edilmesi, bir hakemin bulunması vb.) önermeden bir kural dâhilinde yenme/yenilme nedenlerini açıklamalarını istemektedir. Öğrenciler oyunu kendi aralarında değişmeli olarak oynarlar. Öğrenciler kazanmak için önemli olan numaraları söylemeye ve kazandıracak numaralar ve stratejiler üzerine sınıf içinde tartışmaya başlarlar. Öğretmen oyuna sadece hakem olarak dâhil olur. Belli bir süre sonra bazı öğrenciler söz alarak nasıl kazandıklarını ifade eder. Bu ifadelerden bazıları gerçekten bir kazanma stratejisi iken (17'yi söyleyen kazanır, 14'ü söyleyen kazanır gibi), bazıları da tesadüfen kazanmaya yol açan stratejilerdir (sürekli birer adım ilerlemek, sürekli çift sayıları söylemek, uğurlu sayısını söylemek v.b. gibi). Öğretmen bu stratejilerden doğru olanları duyduğunda pek fazla tepki vermeyerek gülümsemekle yetinir, yanlış olanlar için ise öğrencileri tekrar oynatarak stratejinin yanlış olduğunu kendilerinin fark etmesini sağlar. Bazı öğrenciler 17 den başlayarak 14, 11, 8 ve 5'e kadar geriye doğru ilerleyerek bu rakamları söyleyen kişinin kazanacağını dile getirirler. Öğretmen de bu sayıları tahtaya yazarak dersi tamamlar. Ancak sınıfın büyük bir kısmı bu sayıların nasıl ortaya çıktığını ve özellikle 17 den önceki sayıların neden söylenmesi gerektiğini tam olarak kavrayamadan ders tamamlanır.

Öğretmenin Pozisyonu Süreci

Ders planına öğretmenin pozisyonu açısından bakıldığında, ilk dakikalarından sonra öğrenme ortamında önemli bir değişme olduğu görülmektedir. Bu dakikaya kadar yapılan çalışmalardan farklı olarak, öğretmen "20'yi söyleyen kazanır" oyunu ile ilgili matematiksel vasıflar kullanarak oyunu formüle etmeye çalışmaktadır. Sonraki etaplarda oyunun içeriğinden ziyade, oyunun oynanma şekli daha çok önem kazanmıştır. Yine de öğretmen öğrencilerden gelen her türlü düşünceye açıktır.

Öğrencilerden birisi tarafından “17’yi söyleyen kazanır” söylemine yakın bir söylem kısa süre içerisinde gelir. Öğretmen bu görüşü formüle ederek onaylar ve sanki bunu bekliyormuş gibi davranır. Fakat diğer öğrencilerden “17’yi söyleyen kazanır” stratejisine tepki gelmeyince, öğretmen bu varsayımın irdelenmesi üzerinde çok durmaz ve öğrencileri kendi aralarında oynamaya yönlendirir. Ancak bu varsayımı ortaya atan öğrenciler için bir anlamda öğrenme ortamı değişmiş ve oyunun yeni formatı “17’yi söyleyen kazanır oyunu” olmuştur ve bu öğrenciler bu varsayımı irdelemeye devam ederler.

Fakat sınıf içinden gelen bazı farklı görüşler (ikişer ikişer gitmek, önce 1 sonra 2 eklemek v.b. gibi) üzerine sınıf içi bir tartışma yapılmamaktadır. Öğretmen bu öğrencilerin oyunu tekrar oynamasını isteyerek, ifade ettikleri görüşlerin her zaman oyunu kazanmaya yeterli olmadığını fark etmelerini sağlar. Bunun yanında 17, 14 ve 11 gibi rakamlar ortaya atıldığında öğretmen hemen bir sınıf içi tartışma oluşumunu sağlayarak bir anlamda dikkatleri doğru stratejiler üzerine çekmek istemektedir. Bahsedilen bu teknikler, öğretmenin oluşturmak istediği ortamla ilgili olarak yaptığı tümlayıcı veya göz ardı edilecek eylem seçimlerine örnek olarak verilebilir.

Didaktiksel Zamanlama Süreci

Yukarıda da ifade edildiği gibi önemli sayılar bazı öğrenciler tarafından söylendiğinde öğretmen, kazandıran sayılar üzerinden konunun işlenmesini devam ettirseydi bu durum öğrencilerin bilişsel öğrenimleri açısından zararlı olacaktı. Çünkü “17’yi söyleyen kazanır” teoremi bir öğrenci tarafından ortaya atılmıştı ve pek çok öğrenci 17’yi söylemenin henüz önemini kavrayamamıştı. Öğretmen burada bu söyleminin üzerinde fazla durmayarak göz ardı etmiş oldu. Böylece didaktiksel zamanı yavaşlatarak, sınıf içi kuşkuların ve kararsızlığın doğru zamanda devam etmesini sağladı. Bu durum didaktiksel zamanlama ile ilgili tekniklerin bilgi (hangi konunun daha çok ilgi çekeceği) ve öğrenci (vurgulamak istediği konuya bağlı olarak söz vereceği öğrencileri seçmesi) bağlamında ne kadar öğretmene bağlı olduğunu göstermektedir. Sonuçta öğrenme olayının gerçekleşmesinde, didaktiksel zamanlamanın öğretmenin konumuna ne kadar bağlı olduğu ve bu konunun ne kadar önemli olduğu burada görülmektedir.

Ayrıca öğretmen düşüncelerini doğrudan vurgulamak yerine “bazı sayılar diğer sayılara göre daha önemli gözüküyor” gibi söylemlerle dolaylı olarak öğrencilere iletmektedir. Öğretmen öğrencileri o an ki bilginin çeşidinden haberdar etmek istiyor ancak bunu bilginin çeşidini doğrudan söylemeden yapmaya çalışıyor. Bilginin net olmasını göz ardı ederek, öğrencilere bilişsel çevrede keşif yapma şansını tanımaktadır.

4.1.2. İkinci Öğretmenin (Ö2) Ders Akışı

Didaktik Ortamı Oluşturma

Ders, diğer öğretmenin dersinde olduğu gibi 45 dakika sürmüştür ve uygulama 7. sınıfta geçmektedir. Dersin öğretmeni ders süresince sadece birebir karşılıklı çalışmalara yer vermiş, her oynanan oyundan sonra sınıftan görüşler alarak sınıf içi tartışmalar organize etmiştir. Dolayısıyla diğer öğretmenin aksine grup çalışmasına hiç yer vermemiştir. Dersin başlamasından itibaren öğrenciler sadece kazanmalarını değil, nasıl kazandıklarını da açıklamaları gerektiğinin farkındadırlar.

Öğretmen dersi organize eder ve oyunun kurallarını öğrencilere açıklar. Açıklama aşağıdaki şekildedir:

1. Ö2: Evet çocuklar bugün bir oyunumuz var. Oyunumuzun adı “20’yi söyleyen kazanır.” Şimdi oyunumuz şöyle: İki kişiyle oynanıyor. İki kişiyi ben tahtaya çıkaracağım daha rahat görmeniz açısından. Çıkan kişilerden bir tanesi, kimin başladığı fark etmiyor, 1 ya da 2 sayısı ile oyuna başlayacak. 1 ya da 2 diyecek. Daha sonra karşısındaki kişi onun üzerine ya 1 ya da 2 sayısını ekleyecek. Aynı şekilde diğeri de

MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN SINIF İÇİ FAALİYETLERİNİN DIDAKTİKSEL DURUM TEORISI KAPSAMINDA İNCELENMESİ

ya 1 ya da 2 ekleyecek. Bu şekilde devam ederek 20 sayısına ilk kim ulaşırsa oyunu kazanmış olacak. Oyunumuz bu. Anladınız mı? (*sınıftan bazı öğrenciler anladık diye bağırır*). Ahmet, bir de sen anlat bakalım oyunun kurallarını! (*Ahmet, oyunun kurallarını açıklar. Öğretmen küçük açıklamalar ilave ederek oyunun kurallarının anlaşılmasını sağlar*)

2. Ö2: Fakat oyundaki dikkat etmemiz gereken nokta şu: Acaba siz hangi yolları deneyerek, 20'ye ulaşıyorsunuz? Bu yoldaki stratejiniz, yönteminiz ne olabilir acaba? Bunu bir iki oyundan sonra keşfetmeye başlayacaksınız ve ben sizin yorumlarınızı alacağım bu konu hakkında. Bu şekilde başlayacağız. Önce gönüllü sorayım: Oynamak isteyen var mı? (*Birkaç öğrenci parmak kaldırır*). Önce Ali ile ben oynuyorum. (*Öğretmen bu arada sınıfa dönerek*) Siz de bu arada izleyin nasıl oluyor?

Görüldüğü gibi bu öğretmen diğer öğretmenin aksine daha uzun bir açıklama ile hem oyunun kurallarını hem de oyunun amacını açıklamaktadır. Daha sonra öğrencilerden oyunun kurallarını tekrar etmelerini istemektedir. Bununla da yetinmeyip öğretmen bir öğrenci ile oyunu karşılıklı oynayarak öğrencilere oyunun nasıl oynanacağını gösterir ve yerini bir öğrenciye bırakır. Buradan bu öğretmenin problemin anlaşılmasını sağlamak ve dolayısıyla didaktik ortamı oluşturmak için daha uzun bir zaman harcadığını görmekteyiz. Daha sonra farklı öğrencileri ikiye bölerek tahtaya kaldırarak oyunu oynatır. Oyunu oynayan her öğrenciye nasıl kazandığını ya da kaybettiğini sorar. Öğrenciler öğretmenin sorduğu sorular hakkında yorumlarını belirtirler. Oyun süresince öğrencilerin buluşları ve teorileri üzerine sınıf içi tartışma yapılır. Ancak öğretmen öğrencilerine oyunun kazanma stratejilerini keşfetme ile ilgili herhangi bir yöntem önermez.

Öğretmen öğrencilerden gelen doğru varsayımları tahtaya yazmaya başlar. İlk önce ortaya çıkan "17'yi söyleyen kazanır" stratejisini sınıf içinde tüm öğrenciler tarafından kabul edildikten sonra tahtaya yazar. Bundan sonra sınıftan farklı stratejiler gelmeye başlar (karşıdaki tek söylese çift, çift söylese tek söylemek gibi); ancak bu stratejilerin doğru olmaması üzerine öğretmen bunlar üzerinde pek fazla durmaz. Bunun yerine öğrencileri doğru stratejiye yönlendirmek için açıklamalarda bulunur. Örneğin,

23. Ö2: Tamam 17'yi anladınız. 17 olunca gerisi bitiyor diyorsunuz. Peki, başka bir şey var mı? Öncesinde görebileceğiniz bir şey var mı? Yani ne bileyim 17 den önce ne söylemek gerektiği gibi ya da birinizin başlamış olması gibi. Birinizin başlıyor olması bir şeyi değiştiriyor mu acaba?

Burada aslında öğretmen oyunu kazanma stratejisiyle ilgili sürekli ipuçları vermektedir. Her ne kadar öğretmen bu oyunda buna benzer ipuçlarını vermeye devam etse de öğrenciler oyuna konsantre olduklarından öğretmenin bu yönlendirmelerinden pek fazla etkilenmiş görünmemektedirler. Dersin sonuna doğru birkaç öğrenci tarafından; 17 için 14 söylemek gerektiği, 14 için 11, 11 için 8, 8 için 5 ve 5 için 2 söylemek gerektiği açıklaması gelir. Öğretmen bu sayıları da tahtaya yazar. Ancak bu sayıların neden kazanmak için önemli olduğu sınıfın çoğunluğu tarafından anlaşılmadan ders tamamlanır.

Ders anlatımı sürecinde ilk olarak öğrencilere oyunun kuralları aktarılmış, deneme oyunu oynanmış ve bire bir karşılıklı oynanarak ilk süreç tamamlanmıştır. Bu süreçte, öğrenciler bir anlamda Brousseau'nun teorisi bağlamında esas amaçlarının oyunun nasıl kazanılacağını formüle etmeye çalışmak olduğunun farkında olarak aksiyon safhasını gerçekleştirecekleri bir ortam içinde bulunmuşlardır. Öğrencilerin bu çalışma sonucunda keşifleri üzerine yaptıkları tartışmalar ise, eylem safhasından formülasyon safhasına geçişi sağlamaktadır.

Ö1 ile Ö2 öğretmenleri kıyaslandığında; Ö1'in grup çalışması yaptırarak didaktiksel durum teorisinin formülasyon durumunu ve yönlendirmede bulunmadığı için de keşfetme durumunu iyi organize ettiği söylenebilir. Ö2'nin de problemin anlaşılmasını sağlama için uzun bir zaman

ayırıldığı ve bunun için farklı yolları denediği için aksiyon durumunu çok iyi organize ettiği söylenebilir. Ancak Ö2 kazanma stratejisi ile ilgili çok fazla yönlendirme yaptığı ve sürekli ipuçları verdiği için keşfetme aşamasını öğrenmenin gerçekleşmesi yönünde oluşturamadığı görülmektedir.

Öğretmenin Pozisyonu Süreci

Didaktiksel zamanlama ile ilgili teknikler genellikle öğretmenin iyi bir pozisyonda olmasını gerektirdiği gibi, öğretmenin pozisyonu da didaktiksel akışın hızının ayarlanması ile yakından ilgilidir.

Öğretmen bir öğrenciden “eğer 17’yi söylemen gerekiyorsa öncesinde 14’ü söylemelisiniz” varsayımı geldiğinde, öğrencinin söyleminin doğru olduğunu vurgulamak istemiş; fakat sınıftaki birçok öğrencinin bu düşünceyle hem fikir olmadıklarını fark etmiştir. 17’yi söylemek için 14’ü mü yoksa 15’i mi söylemek gerektiği tartışması sınıf içerisinde devam etmektedir. Ö2, bu öğrencinin öngörüsünün doğruluğunu diğer öğrencilere de aktarabilmek için 15’i savunan diğer bir öğrenci ile birlikte 14’ü savunan öğrenciyi seçerek bu iki kişiye karşılıklı olarak oyunu oynatmaya karar vermiştir. Oyun içinde 14’ü söylemeyi savunan öğrenci kendisini 14 veya 15’i söyleyebilecek bir durumda bulmuştur. Bu öğrenci, öğretmenin de işaret etmesiyle 14 sayısını söyler. Bu öğrenci oyunu kazanır ve öğretmen, öğrenciye 14’ü mü yoksa 15’i mi söylemek istediğini tekrar sorar ve süreç sonunda “14’ü söyleyen kazanır” önermesinin doğruluğunu (en azından bu öğrenci için) onaylatmış olur. Burada öğretmen hem hakem rolü üstlenmiş hem de öğrenciyi 14’ü söylemesi yönünde teşvik ederek kendisini yüksek statüde bir pozisyona koyarak öğrencinin önermesini doğrulayıcı bir açıklama yapmaktadır. Diğer yandan dersin ortalarına doğru bir öğrenci “Öğretmenim oyunları takip edince genellikle 2 ile başlayanların oyunu kazandığını belirledim” şeklinde bir ifade kullanıyor. Öğretmen bu öğrenciye cevaben “Bunun nedenini biraz düşün, bu düşünceni geliştirirsen sonra tekrar konuşuruz” ifadesini kullanıyor. Bu durumda da öğretmen daha düşük bir profil çizerek öğrencinin önermesi üzerinde durmayarak diğer öğrencilerin de keşif aşamasında bulunabilmesini sağlamaya çalışmıştır.

Didaktiksel Zamanlama Süreci

Öğretmen bir öğrenciden gelen bir tek bir çift sayı söyleme varsayımını göz ardı etmiştir. Öğrencilerden gelen “14 kazanır” ve “15 kazanır” önerilerini de net olmadıkları için ve 17 sayısı ile ilgi kurulamadığı için dikkate almadan ortamı belli bir süre korumuştur. Öğrencileri yeniden “17’yi söyleyen kazanır” teoremine geri çekip, ortamı devam ettirmek için yeniden bir açıklama yapar. Dersin sonlarına doğru, beklenen varsayımlar ortaya çıkar ve doğrulama safhası (phase of validation) ortamına geçilir. Doğrulama safhası, oyundaki önemli sayıların serisi ve 2 ile başlama durumunu içermektedir. Dersi sonlandırmak ve ortamı özetlemek için öğrencilerden birisine “20’yi söyleyen kazanır” oyununu kazanmak için ne yapılması gerektiğini tekrar sorar. Öğrencinin söylemlerindeki teoriler tahtaya yazılır. Ancak sürenin kısıtlı olmasından dolayı doğrulama safhası sadece bazı öğrenciler için amacına ulaşmış, diğer öğrenciler için ise bu ortam gerçekleşmeden ders sonlanmıştır.

Öğretmen dersin zaman akışını genellikle kontrolü altında tutmuştur. Dersin süresinin bitimine doğru, öğrendiklerini tekrarlamak amacıyla en son doğrulamanın bir öğrenci aracılığı ile tekrar yapılmasını istemiş ve “evet, devam et”, “sana yardımcı olacak bir arkadaşımı seç ” gibi söylemlerle didaktiksel zaman akışını hızlandırmayı amaçlamıştır. Öğretmenin bahsedilen söylemleri didaktiksel zamanlama tekniği olarak algılanabileceği gibi, özellikle ikinci söylemi öğretmenin pozisyonu kapsamında da değerlendirilebilir.

4.2. Didaktik Antlaşması ve Öğrenme Ortamı Arasındaki İlişki

Didaktik antlaşması tanımlaması altında, öğretmen ve öğrencilerin ortaya çıkardığı eylemlerdeki kurallar ve beklentiler göz önüne alınır. Didaktik ortamı tanımlaması altında ise, verilen duruma ait olan nesnelerin ve bu nesnelere arası etkileşimler üzerinde durulur. Ancak bu iki kavram da birbirini tamamlamak durumundadır.

Bu uygulamalarda didaktik antlaşması-öğrenme ortamı ilişkisine odaklanacak olursak, Ö2'nin dersinde bir öğrenciye öğretmenin tekrar oyunu oynatmasını ele alabiliriz. Olaydan önce, öğrenciler tahtada ikiyeşerli olarak yeterince oyunu oynamışlardır. Bu oyunlar daha çok tartışmayı sağlayacak bir öğrenme ortamı olarak ele alınabilir. Fakat bir öğrenciyi öğretmenin oyunu bir kez daha sınıfın önünde oynatması durumunda ise, oyun içerisinde daha özgün limitler kullanılmış ve bu öğrenci 14 veya 15'i söyleyebilecek durumda bırakılmıştır. Sonucunda ise 14 sayısını söylemenin daha önemli olduğu doğrulanmıştır. Bu tarz doğrulamaları Brousseau (1998) pragmatik ispat olarak tanımlamaktadır. Süreçte, öğretmenin öğrenme ortamını değiştirmesine bağlı olarak oyunun kuralları da değişmiştir. Ö2 öğrencilerinden varsayımlarının pragmatik sonuçlarını test etmelerini istemiştir. Öğretmenin yeni ortam içerisindeki beklentileri yeni bir antlaşmayı oluşturmuştur. Öğrenciler, öğretmenlerinin kendilerinden oyun öncesinde söylediklerini ispat etmelerinin beklediğinin farkındadırlar. Ayrıca Ö2'nin kazanma stratejisi ile ilgili sürekli ipuçları vermesi sınıfında oluşturulan bir didaktik antlaşma maddesinin olduğunu göstermektedir. Aşağıdaki alıntılarda öğretmen tarafından verilen ipuçlarına örnekler verilmiştir;

23. Ö2: Tamam 17'yi anladınız. 17 olunca gerisi bitiyor diyorsunuz. Peki, başka bir şey var mı? Öncesinde görebileceğiniz bir şey var mı? Yani ne bileyim 17 den önce ne söylemek gerektiği gibi ya da birinizin başlamış olması gibi. Birinizin başlıyor olması bir şeyi değiştiriyor mu acaba?

...

36. Ö2: Peki Ahmet 17 dedi kazandı. Sen o 17 demeden önce bir şey yapamaz mıydın? Baştan oyunu alamaz mıydın? [...]

...

43. Ö2: (*Sınıfa döner*) Arkadaşınız şunu söylüyor. Siz ilk başta 17'yi buldunuz. Arkadaşınız da diyor ki 14 deseydi karşıdaki, ya da ben 14 deseydim, karşıdaki ya 15 ya da 16 diyecek ki ben de o zaman ne yapacağım diyor. Bir şekilde 17'ye ulaştıracağım 1 ya da 2 eklediğim için. 17'den sonrasını zaten biliyorsunuz. Oyun size geliyor. Evet, bakalım devam edelim daha aşağılara inebilecek miyiz?

...

55. Ö2: (*Tüm sınıfa döner*) 17'nin öncesinde ne söylemek lazım. Bulacaksınız ama tam olmadı herhalde. Biraz daha oynayalım [...]

Dolayısıyla bu öğretmenin sınıftaki problem çözümleriyle ilgili öğrencilerle oluşturmuş olduğu bir didaktiksel antlaşma maddesi vardır. Buna göre öğretmen öğrencilerin sonucu keşfedebilmesi için ipuçları vererek onları yönlendirmektedir. Daha sonra öğretmenle yapılan mülakatta bu yoruma katılmakla birlikte; aslında matematik dersinde bu kadar sıklıkla yönlendirmelerde bulunmadığı ancak bu oyun için sürenin kısıtlı olmasından dolayı bu şekilde davrandığını belirtmiştir.

4.3. Kullanılan Öğretim Teknikleri ve İnanışlar

Çalışma analizlerinin üçüncü kısmı öğretmenlerin inanışları üzerinedir. Bu bölümde tanımlamalarla antropolojik çalışmalara dayanan inanışlara bağlı olarak bazı didaktik tekniklerin nasıl oluştuğunun üzerinde durulmaktadır.

Birinci öğretmen (Ö1), 20'ye varış oyununa başlarken öğrencilerden oyunun hedefini ve kurallarını tahmin etmelerini isteyen ve bekleyen bir teknik kullanmaktadır. Bir anlamda kendisini en düşük pozisyonda bulundurur. Görüşmeler sırasında öğretmenin bu davranışının kendisi tarafından planlanmış bir eylem olduğu anlaşılmaktadır. Ö1'in açıklamalarından bu tekniğin öğretmenin geçmişte kendi aldığı eğitim ile tutarlı olarak özellikle motivasyonu düşük olan öğrencileri de dersin içine katabilmek amacıyla gerçekleştirdiği bir çaba olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenin söyledikleri aslında pozisyon belirleme ile motivasyonu sağlama süreçlerinin ilişkilendirmenin zorluğunu da bir anlamda göstermektedir. Ayrıca aşağıdaki diyalog Ö1 in sınıfında geçmektedir:

32. Ö1: Şimdi sıranızda yanınızdaki arkadaşınızla oynuyorsunuz (*Öğretmen, tek başına oturan öğrencileri yan yana oturmalarını bekler*). Ben başla diyince herkes başlıyor. Hazır mısınız?

33. Sınıf: Hazırız.

34. Ö1: Başla! (Bütün sınıf aynı anda oyun oynamaya başlar)

Bu diyalogdan da anlaşıldığı gibi Ö1 in sınıfta çok otoriter olduğu ve sınıfı sanki bir komutan edasıyla 'hep beraber başlayıp hep beraber bitirme şeklinde' yönettiği görülmektedir. Görüşmede Ö1 bu durumu, sınıfta düzeni ve sessizliği sağlama adına yaptığını dile getirmiş ve genellikle bu tür davranışların işe yaradığını belirtmiştir. Dolayısıyla Ö1 in sınıfta otoriteyi sağlamak adına böyle bir alışkanlığının olduğu görülmektedir.

İkinci öğretmenin (Ö2) uyguladığı dersle ilgili olarak yapılan görüşme sırasında söyledikleri ve sınıf içindeki davranışları didaktik ve eğitim ile alakalı inanışlarını daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Dersin başında öğrencilerin derse hazır olmasını beklemesi, dinamik bir ortamın oluşturulması ve öğrencilerin oyun esnasında aldıkları rollerin farklılaştırılmasının dersin devamlılığını sağlayacak didaktik bir araç olarak kullanılması gibi aktiviteleri niçin yaptığı hakkında açıklayıcı yorumlarda bulunmuştur.

5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada iki matematik öğretmenin sınıf içi ders işleme sürecindeki davranış ve eylemleri tasvir edilerek öğrenmeye etkisi incelenmiştir. Sensevy, Schubauer-Leoni, Mercier, Ligozat & Perrot (2005) da çalışmalarında aynı oyunu kullanarak bir uygulama yapmışlar ve bu çalışmada elde edilen bulgulara benzer bulgular elde etmişlerdir. Sensevy ve diğer. (2005) belirttiği gibi çalışmada teorik çerçeve olarak kullanılan üç farklı tekniğin de birbirleri ile ilişkili olması çalışmanın önemli noktalarından birisidir. Didaktik ortamı oluşturma, öğretmenin pozisyon belirleme ve didaktiksel zaman süreçleri ile didaktik antlaşmasıyla ilgili durumlar, bize sınıftaki öğretmen davranışının üzerindeki kısıtlamaların etkilerini belirleme imkânı vermiştir. Kullanılan öğretim yöntemleri ve inanışlar ile ilgili betimleme ise, odaklanılan bu tekniklerin eğitimsel arka planını ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenin eylemlerinin açıklanmasının kalitesi bu üç tekniğin birbirleriyle ilişkisinin ne derecede anlatılabilesine bağlıdır. Ancak bu çalışma, öğretmenin sınıf içindeki davranışlarının ne kadar karmaşık olduğunu ve dolayısıyla tasvirinin ne kadar zor olduğunu göstermektedir. Çünkü öğrenciler tarafından ifade edilen farklı stratejilere öğretmenin yaklaşımı öğrenmeyi etkileyen en önemli faktördür. Örneğin öğretmen hangi stratejiye ne zaman önem verecek, hangisini görmezlikten gelecek, kendisini ne zaman bir öğrenci konumunda tutacak ve ne zaman sınıfta bir otorite olarak son sözü söyleyen bir kişi olacak v.b. sorular her bir öğrenci için farklı durumları ifade etmektedir. Dolayısıyla öğretmen sınıf içindeki her söylemine ve yaklaşımlarına çok dikkat etmelidir ve ne zaman "masumu oyna/anlamamazlıktan gelme" gibi teknikleri kullanacağını iyi bilmelidir.

Araştırmanın bütününe bakıldığında böyle üçlü tasvirleri kullanırken metodolojik açıdan bazı noktalara dikkat etmenin gerekli olduğu görülmektedir. Öncelikle sınıf içinde böyle bir uygulama yapmadan önce, öğretmenlerin öğretme süreçleri ve inanışları hakkında daha önceden veriler toplanmalıdır. Bu şekilde sınıf içindeki olaylar daha iyi tasvir edilebilir. Bunun yanında öğretmenin uygulama sırasındaki kendi performansının analizini yapması çok yararlı olabilir.

Bu çalışmanın devamı iki farklı yönde sağlanabilir. Birincisi, aynı kategorilere bağlı olarak daha farklı ortamlarda ve özellikle de sıradan matematik derslerinde çalışmalar yapılabilir. Bu sayede farklı ortamlarda olmasına rağmen öğretmenin kullandığı tekniklerde belirgin olan değişkenler hakkında karşılaştırmalar yapılarak bu değişkenlerin nedenleri üzerinde durulabilir. İkinci olarak ise, öğretmenler için, matematik dersinde yaptıkları eylemleri üzerine hizmet içi eğitimler verilebilir. Sınıf dışındaki ortamlarda öğretmenin yükümlülüğündeki eylemlerin bilimsel ve matematik eğitimi açısından sorgulanması önemlidir. Zira buradaki amaç, öğretmenlerin genel öğretim tekniklerini matematik dersine özgü öğretim tekniklerine dönüştürebilecekleri ortamın oluşturulmasını sağlamaktır.

Kaynakça

- Bakar, E., Keleş, Ö. ve Koçakoğlu, M. (2009). Öğretmenlerin MEB 6. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Kitap Setleriyle İlgili görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 41-50.
- Balacheff, N. (1993). Artificial Intelligence and Real Teaching. In C. Keitel and K. Ruthven (Eds.), *Learning from Computers: Mathematics Education and Technology*. Berlin: Springer-Verlag, 131-158.
- Bozkurt, E. ve Yenilmez, K. (2008). Altıncı sınıf matematik öğretim programında çoklu zeka kuramına dayalı öğrenme yönteminin uygulama düzeyine ilişkin öğretmen görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 90-99.
- Brousseau G. (1984). Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage, *Actes du colloque de la troisième Université d'été de didactique des mathématiques d'Olivet*.
- Brousseau G. (1986). *Le jeu et l'enseignement des mathématiques*, [allocution au 59ème congrès AGIEM], Bordeaux, doc. ronéo, 11 p.
- Brousseau G. (1987). *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques*, *Etudes en didactique des mathématiques*, doc. ronéo., Université de Bordeaux I : IREM, 84 p.
- Brousseau G. (1988a). Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 9, 3, 309-336.
- Brousseau G. (1988b) Traitement de la mémoire des élèves dans le contrat didactique, in C. Laborde (ed.), *Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau G. (1994). *Perspectives pour la didactique des mathématiques*, in M. Artigue et col. (eds), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France : Hommage à Guy Brousseau et Gérard Vergnaud*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 51-66.

- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage éditions Grenoble, 1998 Collection : Recherches en Didactique des Mathématiques
- Çakıroğlu, Ü., Güven, B. ve Akkan, Y. (2008). Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitiminde Bilgisayar Kullanımına Yönelik İnançlarının İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 35, 38-52.
- Gürçay, D., Yılmaz, M. ve Ekici, G. (2009). Öğretmen kolektif yeterlik inancını yordayan faktörler, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 36, 119-128.
- Karakuş, F. ve Kösa, T. (2009). İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımlarına Yönelik Görüşleri. *Milli Eğitim*, 181, 184-197.
- Kırmızı Susar, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 25, 42-54.
- Korkmaz, Ö. (2009). Öğretmenlerin Eleştirel Düşünme Eğilim ve Düzeyleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-13.
- Nakiboğlu, C. (2009). Deneyimli Kimya Öğretmenlerinin Ortaöğretim Kimya Ders Kitaplarını Kullanımlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 91-101.
- Sensevy, G., Schubauer-Leoni, M-L., Mercier, A., Ligozat, F. & Perrot, G. (2005). An attempt to model the teacher's action in the mathematics class. *Educational Studies in Mathematics*, 59, 153-181.
- Sierpiska, A. (2002). Perspectives sur les recherches en didactique des mathématiques. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* 34 (4), 164-174.
- Şengül, C. ve Üstündağ, T. (2009). Fizik Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Düzeyleri ve Düzenledikleri Etkinliklerde Eleştirel Düşünmenin Yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 36, 237-248.
- Toptaş, V. (2008). Geometri Alt Öğrenme Alanlarının Öğretiminde Kullanılan Öğretim Materyalleri ile Öğretme-Öğrenme Sürecinin Bir Birinci Sınıfta İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(1), 299-323.
- Tosunoğlu, M. ve Aköz, Y. (2009). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilk okuma yazma öğretiminde başarıyı etkileyen faktörler. *Milli Eğitim*, 183, 68-80.
- Yenilmez, K. ve İşgüden, E. (2007). Probleme dayalı matematik öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(13), 119-131.
- Yeşilyurt, E. (2009). Öğretmenlerin sahip oldukları niteliklere yönelik algıları (Elazığ ili örneği). *Milli Eğitim*, 183, 169-189.
- Yıldırım, F. ve Öztürk, K. B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-107.

I J O S E S

International Journal of Social and Educational Sciences – Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi
Volume 3, Issue 5, June 2016 & Cilt 3, Sayı 5, Haziran 2016
ISSN: 2148-8673

SANAT DEĞERİNİN ÇEVİRİYE ETKİSİ

THE EFFECT OF ARTISTIC VALUE ON THE TRANSLATION

Özber CAN*

Öz

Bu makale *Venedik'te Ölüm* başlığıyla Almanca'dan Türkçe'ye çevrilen romanın dil-üslup çerçevesinde sözdizimi ve anlam sapmalarını inceler. Hedef dilde akıcı, etkin metin kurma uğraşısı okurun algısını yanılttığı için karşılaştırma yöntemiyle ticari ve akademik çevirileri bir araya getirir. Özgün metnin edebi yöntemlerle aktarılma zorunluluğuna rağmen çeviri metinde okuma hazzı ve ahengin zayıflamasını, sanat kaybını örnekler. Çevirmenin sınırlılıklarını, sanat değerinin çeviriye etkisini, okur algısının seviyesini değiştirmesini açığa çıkarır.

Anahtar Sözcükler: Venedik'te Ölüm, Sanat Değeri, Edebi Çeviri, Dilin Materyal Unsurları, Anlam ve Sözdizimi Sapmaları

Absract

This article examines the syntactic and meaning deflections within the language and manner aspects of the novel that's been translated from German to Turkish with the title death in Venedig. Because the struggle in producing a text with a fluent, effective manner in the target language deludes the readers perception, it bring together the commercial and academic translations with the comparison manner. Despite the inevitability to narrate the original text in a literary manner, it models the diminution in the pleasure of reading and coherence, and the loss of the art in the translated text. It reveals the translators limitations, the effect of the artistic value on the translation and the change of the readers perceptic level.

Keywords: Death in Venedig, artistic value, literature translation, material elements of language, meaning and syntax deviations

* (Yrd. Doç. Dr.); Necmeddin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, ozbercan@hotmail.com

GİRİŞ

Sözlü ya da yazılı eserlerin yapı ve anlamca mutlak sanat değerleri vardır. Yapı kelimeler, cümleler, paragraflar ve bütün metinle, anlam ise sanat ve materyal unsurlarıyla işlev kazanır. Dil, bu karmaşık gibi görünen öğeleriyle anlaşılması anlaşılır kılar; eser, edebiyata açılan kapılarıyla hayata da açılır. Kurmaca kelime seçimi, tonlama ve anlam, uzun ya da kısa sözdizimleri, duygu değeri, metinlerin açık-kapalılığıyla anlaşılması bekler. Kaldı ki metinlerin, “abartma, anaför, bilinç akımı, çağırışım, diafor, eksilti, gerilim, gönderme, imge, imaj, kara mizah, kolaj, metonomi, mit, motif, örtmece, parabol, retorik, simge, tersinleme, yabancılaştırma”¹ gibi sanat unsurlarıyla anlaşılması tam bir muamma, çevirileriye sırların çözümü kadar zordur. Çünkü bir eserin sanat değeri, işlediği gerçeklikle inandırıcılığı sağladığı ölçüde güçlenir; güçlendikçe de diğer bir kültüre aktarımı zorlaşır. Öyle de olsa değişimin yeterlik düzeyini zorladığı bugün, “dizgesel dilbilim (Systemlinguistik)”² sayesinde metinbilim düzlemi, yabancı dil bilmeyen okura çeviriyle yakınlaşmaktadır. Ancak yapı, anlam, gerçeklik, duygu ve estetik değerlerin yanı sıra, “kültürbilimsel bakış açısını öne çıkaran yaklaşımlar”³ aktarımda bir dizi engeldir. Oysa edebiyat ve dilbilim arasında bir disiplin oluşuyla çeviribilim, sadece iletişimi değil, eşdeğer olanı kurmayı bekler. Bu süreçte bir dizi bilgi ve kuraldan söz edilse de kabul gören genel-geçer bir çeviri kuramından söz edilmez. Ayrıca bilimsel dizge eksikliği ve bağdaşmazlığın, hem genel bir çeviri kuramının doğmasını engellediği hem de, “kuram denemelerinin paradigma anlamında uyumsuzluğu sonucunu doğurduğu”⁴ düşünülmektedir. Yine de yaklaşım uyumsuzluklarının, “çeviribilim için kaçınılmaz olan disiplinlerarasılığın belirsizliğinden”⁵ kaynaklandığı, çeviribilimse, “disiplinlerarası bir bilim”⁶ olmasıyla sosyokültürel etkileşimlerden beslendiği yadsınmaz. İpuçları vermesiyle kültür, kuram ve metnin çeviriye etkisi çeviribilimin özel konumuna kısmen gölge düşürdüğü için diğer bilimlerin bu alana, “keyfi müdahalesi”⁷ çeviriyi derinlikli düşünmeyi gerektirmektedir. Ki bu durumda çevirmen sanatçının yakasına değil, eserinin yoruma ve yeniden yazmaya kapalı kelimelerine, satırlarına yapışabilir. Yahut da anlatılanları birleştiren her bir işaretin, kelimenin veya söz öbeğinin anlamına odaklandığı sürece yakasını okurun ellerinden kurtarabilir. Buradaki kalfalığı sanatçıya, çağa ve çevresinde yaşananlara bakış ustalığına dönüştükçe, kastı anlamlandırma kolaylaşacaktır. Thomas Mann işte bu bakışı bekleyen ustalardan biridir.

A. THOMAS MANN - SANAT ANLAYIŞI

20. yüzyılın önemli Alman yazarlarından Thomas Mann, 1875’te Lübeck’te doğar. Varlıklı bir ailenin çocuğudur. Okula istemeyerek gider. Dolayısıyla öğrencilik hayatı parlak geçmez.

¹ Gürsel Aytaç, *Genel Edebiyat Bilimi*. İstanbul: Say Yayınları, 1. Baskı, 2003, s. 323-378.

² Mario Wandruszka, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München: Piper, 1979, s. 133 (Bkz. Werner Koller, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 4. Auflage, Quelle&Meyer, Heidelber, 1992)

³ N. Lew Zybatow, Sprache-Kultur-Translationoderwieso hat Translationetwas mit Sprachezu tun?, In: *Translation zwischen Theorie und Praxis*. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft I. Forum Translationswissenschaft Bd. I. Lang Verlag: Frankfurt, 2002, s. 61-82.

⁴ Zybatow, 2002, a.g.m. s. 81.

⁵ Wolfram Wills, Interdisziplinerität: ein neues übersetzungswissenschaftliches Paradigma?, In: *Paradigmenwechsel in der Translation: Festschrift für Albrecht Neubert zu 70. Geburtstag/Hrsg. Von Peter A. Schmitt*, Tübingen: Staufenburg, 2000, s. 265-279.

⁶ Mary Snell-Hornby, *Übersetzungswissenschaft-Eine Neuorientierung*, UTB-Wissenschaft, Francke Verlag, Tübingen-Basel, 2. Auflage, 1994, s. 12; (Bkz. Albrecht Neubert, Translationstudies and applied Linguistics, In *AILA Review I*, 1984)

⁷ İsmal İşcen, *Çevrim Kuramı*, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2002, s. 72.

SANAT DEĞERİNİN ÇEVİRİYE ETKİSİ

Ancak okumayı Goethe ve Schiller'in eserleriyle sevdiren edebiyat öğretmenine hep mihnet duymuştur. 16 babasını kaybedince baba mesleği ticaret geride kalır. Ailenin Münih'e taşınmasıyla birlikte sanata olan ilgisi artar. 19 yaşında bir sigorta şirketinde çalışmaya başlaması, edebiyat serüvenini de başlatır. Ne var ki öğrencilik yıllarında kaleme aldığı şiirler karalama da olsa ailenin itibarını sarsar. Özel derslerle büyüyen, büyük bir firmanın varisi genç Thomas aşk şiirleri yazmamalıdır. Üzerindeki baskı o dönem sanata olan ilgisini kırsa da onun kalktığını hissetmesiyle birlikte edebiyata dört elle sarılır.

Thomas Mann'ın gelişiminde birçok besteci, orkestra şefi ve akademisyenle kurduğu dostluğun, özellikle de müziğin önemli rolü vardır. Tiyatro denemelerinden sonra Buddenbroks (*Buddenbrooklar*), Zauberberg (*Büyülü Dağ*) ve *Doktor Faustus (Doktor Faust)* gibi romanları ve *Der Tod in Venedig (Venedik'te Ölüm)* uzun hikayesiyle dünya edebiyatına girer. 1910'da Münih'te prömiyerine katıldığı Mahler Senfonisi'yle, "Mahler izlerini bu romanın merkezi karakterine, Gustav von Aschenbach'a aktardığı"⁸ hatta *Venedik'te Ölüm*'ün, "Mahler'in 1911 yılında ölümünün etkisiyle yazılmış"⁹ olduğu ileri sürülür. *Buddenbrooklar* ile burjuva ailenin, *Venedik'te Ölüm*'le de sanatçı ahlâkının çöküşünü işleyen Mann, Nazi rejimine karşı çalışmasının bedelini 1936'da Alman vatandaşlığından çıkarılarak, önce İsviçre'ye ve zaman sonra da ABD'ye göçerek öder. İrkçı politikaların sonlanmasıyla Goethe'yi anma toplantılarına katılmak üzere 1949'da ülkeye döndüğünde, edebiyatçılar tarafından soğuk karşılanır. Oysa o Avrupa'yı peşine düşüren Goethe'nin izinden gitmekte; izlenimleriyle Batılı aydınlardan farklı bir yolda yürümektedir.

Sanatçılığı açısından Mann, "eserlerinin eleştirel-metafizik içeriğini Nietzsche ve Schopenhauer'e, biçim ve kurgusunu Tolstoy'a borçludur."¹⁰ Ayrıca kendini ifade etme cesareti, cinselliğe yaklaşımı ve içgüdüleri Freud'un, kendini eğitime, onaylama ve güçlendirme çabası ise Goethe'nin eseridir. Çağdaş Avrupa eleştirel gerçekliğinin ve 20. yüzyıl Alman romanının bu önemli temsilcisi, içine hayat hikayesini kattığı eserlerinde öznelliğe sıkışıp kalmaz. Gürsel Aytaç'ın ifadesiyle o, "yaşayan, yaşamayı bilen, oyundan, şölenlerden hoşlanan, büyüklerin, zenginlerin sofrasında bulunmaktan çekinmeyen, tek eksiği namus (Anständigkeit) olan biridir."¹¹ Keyfince gözlemler ama karar vericilerle bir araya gelmez. Politik biri olmasa da apolitik de değildir. Prusya Sanatlar Akademisi'nde Liebermann'ın Nasyonalizm kokan *Devlet ve sanat, Alman insanının kafasında ulusal hayatın birbirine bağlı organlarıdır.*(1926) sözüne karşı çıkarak, *Her sanatçı kendi kendisinin akademisidir.* tezinin kovalayıcısı olmuş; toplumla ilişkisini koşulların hep sözcüsü oluşuna bağlamıştır. Edebiyatın ırkçılığa yenik düştüğü yıllarda düşüncesini söylemekten çekinmeyen yanı ve I. Dünya Savaşı sırasındaki milliyetçi tutumu, sanata ilişkin görüşlerinde etkindir. Sanatla savaş özdeşliği ve siyasetle edebiyat ilişkisinin, bireyin kendisini bulmasına imkân verdiğini düşünür. Kendi ifadeleriyle, "Bunun sebebi yalnızca [...] dünyaya yaranmak değildi, tam tersine burada [sanatta] insani olanda anlaşma ve kendini bulma imkânının, tek kelimeyle barış imkânının ima edilebilir olduğunu görmemdi."¹² Ailesinin beklentilerine rağmen sanatı seçmesi, "yazarlık ve toplum konusundaki görüşlerinde, kurmaca eserlerinin figürlerinde"¹³ belirginleşir.

⁸ Erdem Çöloğlu, *Venedik'te Ölüm, Mann-Britten-Visconti Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analiz*, (<http://www.msgsumuzikoloji.com>)

⁹ Michael Oliver, *E. Benjamin Britten*, Phaidon, Londra-İngiltere, 1996, s. 204.

¹⁰ Klaus Schröter, *Thomas Mann*, (Çev. Özden Saatçi-Karadana), Kavram Yayınları, İstanbul, 1999, s. 67.

¹¹ Gürsel Aytaç, *Thomas Mann'ın Edebiyat Dünyası*, Phoenix Yayınları, Ankara, 2010, s. 121.

¹² Hans Wysling, *Dichter über ihre Dichtungen*, Buch 14/1, Heimeran/S. Fischer, 1975, s. 139.

¹³ Gürsel, 2010, a.g.e. s. 125.

1929'da Nobel ödülüne lâyık görülen *Venedik'te Ölüm* ve ana karakteri yazar Aschenbach bunun en belirgin örneğidir.

A. a) Venedik'te Ölüm

Eser, 1912 yılında kaleme alınır ve 1913'de yayımlanır. Bir yaklaşıma göre, “sanatçının çocukluk yıllarından başlayarak büyümesini, yetişmesini, sanatçı olmaya karar verişini”¹⁴ işler. Bir diğer yaklaşıma göre de, “eleştirici ve ironik mesafe içinde dile getirilmiş ahlâksal bir tükenişin hikâyesi”¹⁵ sayılır. Uzun hikaye özelliğiyle *Künstlerroman* (*Sanatçı Romanı*), kendini yetiştirme ve bilinçlenme tematiğiyle de yetiştirme Bildungsroman (*Çağ Romanı*) olarak okunur. Ellisine gelmiş yazarın yeniden doğuş ve gerilimlerinden kurtulma arzusu, bir gemi yolculuğuyla başlar. Ünlü yazar Aschenbach'ın Venedik'te yerleştiği otelde Tadzio'nun olağanüstü güzelliğine tutulması, eserin dönüm noktasıdır. Onun ideal güzelliğe duyduğu tutku, onu izleyerek günlerini geçirmesine, içgüdüsel düşüncelere sürükleyecektir. İlk okunduğunda garip bir huzursuzluk, tatsız bir rahatsızlık duyumsatan eser, “pedofili günahına”¹⁶ bulaşmışlık hissi uyandırır. Kelimeler yer yer okuru suçluluğa sürükleyecek kadar sessizleşmiştir. Yazar, “insanlığın bu acınası çıkmazını derin bir psikolojik analiz ve lirizmle”¹⁷ betimlerken ahlâk, ölüm ve aşk üçgeninden çıkamaz. Sanat birini daha ağına düşürmüş, güzele olan teslimiyetle ahlâki değerleri çökertmiştir. Romantizmin doruğuna ulaşan konu, uzun bir roman okuyuşuyla ilerlerken, “sanat, sanatçı, hayat ve hazı sorguladığı”¹⁸ noktalarda okura sıklıkla *Ne oluyor?* dedirtir. Aschenbach, gizlendiği yerde önünde sere serpe sergilenen vücudu izlerken duyduğu derin hayranlığı ve gözledikleriyle oluşan yargısını bir diğer yerde kırar. Burada yazar Tadzio ile Platon'un *güzel idea*'sını cisimleştirmiş, ütöfik fanteziyle davranış kültürünü eleştiriye açmıştır. Mann'ı harekete geçiren, sanatın anlamını psikolojinin desteğiyle açıklaması, sanatın ve sanatçının sorumluluk alanında olumsuz merkeze almasıdır. Bu tavrı ve antik etkiye yakın duruşu, “mantıkla duyguları amansız bir savaşa soktuğu”¹⁹ ile yorumlanacak; kendisine, “mükemmelliğiyle insanı ‘yazmaktan korkar’ hale getiren”²⁰ sanatçı dedirtecekti. Ona sıra gelmeden hastalık derecesinde büyüyen tutku ve içten gelen ses gençliğini aratmıştır. Kırılmış saçları, kırılmış yüzü ve elleriyle orta yaşın üstünde Aschenbach'ı geride kalan yıllarına öykünerek gençleştirmiş; sükûn ile ona ölümü bekletmiştir. Aschenbach'a Tadzio ile gösterilen güzel/güzellik, din etkisiyle oluşan bir motif olarak da algılanabilir.** Burjuvazinin yozlaşmasını önemseyen Mann'ın tıpkı Goethe gibi inançlı bir Hıristiyan olmaması, hatta onun İslâm'a duyduğu hayranlığa, doğallığa özenmesi, buyaklaşımı doğrulayabilir. Belki de göz, asil doğallığı ve arılığı gördükçe, ayak aklın zoruna düşmüştür. Bu bakımdan kahramana sanatçı vermesi, onu hem yüceltmış, hem de eleştirilere maruz bırakmıştır. Onun edebi yükselişi, sorunu

¹⁴ Nazan Aksoy, *Kurgulanmış Benlikler*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2009, s. 22

¹⁵ Hüseyin Arak, Thomas Mann'ın Venedik'te Ölüm Başlıklı Eserinde Sanatçı İmajı, s. 3 (<http://egitim.erciyet.edu.tr>)

¹⁶ Yücel Nural, Venedik'te Ölüm ve Rousseau, 30.01.2013, (www.dipnotkitap.net)

¹⁷ Yücel, 30.01.2013. a.g.m.

¹⁸ <http://www.benolmeden.com>

¹⁹ Murat Özer, Mantiğin Bir Anlık Çöküşü, *Radikal Kitap*, 19.08.2011.

** Goethe'nin Divan'a aldığı Züleyha, ahlâk ve yüz güzelliğiyle yaşlı Hatem'in varlık nedenidir. Faust'un, Şeytan'ın kandırmasıyla son günlerine kadar güzelliğin peşinde coğrafyalar dolaşması onun hayata bağlılık nedenidir. İslâm inancına göre *Allah'ın yeryüzündeki halifesi* insana verdiği güzelliğin özde Gerçek'in bir yansıması ve Ademoğlu'nu peşine düşürmesi gibi. Kuyudan çıkarılarak Mısır kralına satılan Yusuf'un bilgeliği dışında ahlâki ve yüz güzelliğiyle Mısır Melike'sini büyümesi, karşılıksız tutkunun zindana sürüklemesi gibi. Türk Halk Edebiyatına yansıyan ân'ın silinmesine mâni olacak kadar güçlü ama kavuşunca ölüverecek kadar narin mum-pervane ilişkisi, esin olarak mağlubiyet haliyle Batı'ya geçmiştir.

²⁰ Murat, 19.08.2011.a.g.m.

ve yitişi, eseriyle mazbuttur. Bunlara yabancı olan okur, kültürel birikimi ve beslendikleriyle yetinmektedir. Ki eğer beslendiği bir çeviri eserse, anlatanın anlattıklarını irdeleyip duracaktır. Sanatın gücü, aktarımda retorik ustalığı gerektirdiği için perdelenen söylemi ve söz uçlarını verilen bilgiler ışığında iyi irdelemek, çeviri aralığında onları edebi anlamlarıyla düşünmek durumundadır.

B. EDEBİ ÇEVİRİ

Çeviri, gelişme süreçleri sonrasında bugün alana özgü bir uygulama düzeyine ulaşmış; kavram, metodoloji ve kültürel özellikler çerçevesinde, “iki kültürün karşılaştığı yerde”²¹ çoğu zaman ihtiyaç haline gelmiştir. Dünya giderek küreselleşirken hem sözel hem de yazılı aktarımlarda sözün anlaşılması için kaynak metnin yeni bir metne dönüşmesi, bu ihtiyacı gerekli kılmaktadır. Ancak söylenen şey diğer kültürde anamlanırken ekleme, eksiltme, dolaylama... yollarıyla yapı ve anlam kayıplarına uğramakta; edebi eserin dil unsurları, sanat ve duygu değerleriyle aktarımı, karşı kültürde aynı etkiyi uyandırma özeni, güçlükleri katmanlaştırmaktadır. Öte yandan okuma esnasında irdelemelere takılan, okuru ara sokaklara götüren çeviri, “yaprakların hışırtısını kesmeden kökleri eşelemek zorunda kalan”²² çevirmenle daha da zorlaşmaktadır. Yine de olanca zorluğa rağmen anlam, söylem ve üslûbun diğer kültür dizgesine olduğu gibi aktarılması, ustasını beklercesine ortadadır. Mann, söyleminin yanlış anlaşılabilirliği kuşkusuyla çeviriye kuşkulu bakar. Sanatçı saygınlığını koruyan, “bir yabancı dilin el verdiği ölçüde tıpatıp aktarılması”²³ değil midir? Çünkü edebi çeviri yazara dışa açılma imkânı verse de kıstas, özgün metnin dili ve sanat özellikleriyle eşdeğer (Äquivalenz) aktarımıdır. Burada uyulması gerekli bir dizi zorunluluk sapmalarla boğulurken, sanatçının çağa, sosyolojik ve psikolojik gelişmelere bakışı yakından tanındıkça söylemine yaklaşılabilir. Kültürler birbirini etkilese de ortak dil arayışı çeviriyi canlı tutmaktadır. *Venedik'te Ölüm* gibi Almanca'dan Türkçe'ye çevrilen pek çok eser, değerlerin yok oluşunu sorgulamasıyla okunmakta, anlaşılmayı beklemektedir.

B. a) Dil ve Üslûp

Sanat, gerçeklik ve kurguyu birleştirir; okurun duygu ve düşüncelerine açıklık, zenginlik getirir. Onları taşıyan dil, insana özgü iletişim aracı olmasıyla, üslûpsa anlatım becerisiyle işlevseldir. İkisi de sanatçı eliyle özelleşir, estetik değer kazanır. Kurmaca eserlerde dil en az iki dünyayı tanıtırken, “anlatımın estetik zarfı ve dilin bireysel ifadesi”²⁴ üslûp özgünleşir. Almanca'nın mantık ağırlıklı, karmaşık yapıları öğeleri, sanatın gücüyle yumuşar; tasvirlerle yoğunlaşır. Türkçe ise otantik kültürün zenginliği ve sıcaklığıyla bu tasvirleri anlamlandırmaya uzak değildir. Adı geçen öykünün uzun cümleleri ve ayrıntılı tasvirlerine rağmen anlatı bütünlüğünün getirdiği boşluksuz okuma, kelimelerin büyüleyiciliği ve şiirsel dokusu çevirmeni kolayca teslim aldığı görülmektedir. Onların usulca ilerleyen duygularını bir anda tahrik eder; hatta hayat ve ölüm ikilemini aynı resme sığdırır. Hedef dilden ana dile çevrilen *Venedik'te Ölüm*, bu izleğiyle çevirmenlere eşit uzaklıktadır. İnsanın başını eğip güzelliğe teslim olması, sanatçının kendine yenik düşmesi, “iç savaşın dışavurumu”²⁵ şeklinde okunurken, çok türde cümle yapısı ve kelime anlaşılabilirliğe yol vermektedir. Vurgu, benzer kelimelere bırakılarak, olayın farklı boyutlarının gösterilmesi, yazarın evinden çıkmasıyla birlikte başlar.

²¹ F. Sakine Eruz, *Çeviribilim-Çeviriden Çeviribilime*, Multilingual, İstanbul, 2003, s. 41.

²² Edmond Cary, *Çeviri Nasıl Yapılmalı?*, (Çev. Mete Çamdereli), İnsan Yayınları, İstanbul, 1996, s. 48.

²³ Hans, 1975, a.g.e. s. 521.

²⁴ Mehmet Tekin, *Roman Sanatı I (Romanın Unsurları)*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2001, s. 166.

²⁵ Murat, 19.08.2011, a.g.m.

Örnek 1. “Gustav Aschenbach oder von Aschenbach, wie seit seinem fünfzigsten Geburtstag amtlich sein Name lautete, hatte an einem Frühlingsnachmittag des Jahres 19..., das unserem Kontinent monatelang eine so gefahrrohende Miene zeigte, von seiner Wohnung in der Prinz-Regentenstrasse zu München aus allein einen weiteren Spaziergang unternommen.”²⁶

“Gustav Aschenbach ya da ellinci doğum gününden beri resmen taşıdığı asalet unvanıyla Gustav von Aschenbach; kıtamızda aylarca tehlike havası estiren 19... yılının ilkbaharında bir ikindiüstü, Münih’te Prinzregenten Caddesi’ndeki evinden, bir başına uzunca bir gezintiye çıkmıştı.”²⁷

“Gustav Aschenbach ya da ellinci doğum gününden beri resmi olarak da söylendiği gibi Gustav von Aschenbach, bizim kıtada aylarca tehdit havaları estiren 19... yılının bir ilkbahar günü öğleden sonra, Münih’te Prinz-Regenten Caddesi’nde bulunan evinden bir başına uzunca bir gezintiye çıkmıştı.”(Yasemin Acar)

“Gustav Aschenbach, ya da doğumunun 50. yılından beri resmi olarak bilinen asil ünvanıyla, von Aschenbach; kıtamızda aylarca bir tehlike havası estiren 19... yılının ilkbaharında, öğleden sonra Münih’te Prinz-Regenten Caddesi’ndeki evinden, yalnız başına uzunca bir gezintiye çıkmıştı.”(Ferhat Dönmez)

“Gustav Aschenbach ya da ellinci doğum gününden beri resmi adı olan Gustav von Aschenbach, kıtamızda aylarca tehlikeli bir rüzgar estiren 19... yılının bir ilkbahar ikindisinde Münih’te Prinz-Regenten Caddesi’ndeki evinden tek başına uzun bir gezintiye çıkmıştı.” (Zeynep Yıldız)

“Gustav Aschenbach ya da ellinci doğum gününden beri resmen taşıdığı unvanıyla Gustav von Aschenbach, kıtamızda aylarca tehlike havası estiren 19. yüzyılın ilkbaharında bir öğleden sonra Münih’te Prinz-Regenten Sokağında bulunan evinden tek başına bir gezintiye çıkmıştı.”(Sümeysra Tokmak)

Çevirmen Behçet Necatigil ve yüksek lisans öğrencilerinin esere daha ilk cümlede farklı yaklaştığı görülüyor. Necatigil, hem cümleyi bir (;) işaretiyle ikiye bölüyor, hem de *von* ile kastedilen soyluluk nişanını, eserin kaleme alındığı zamanın diliyle aktarıyor. Bu yetkinliğe rağmen özne gurubunu ilgi ve eylem cümlesinden ayrı görmesi, özgün cümleyi benzer iki cümle ile yapılandırması, okuru ve diğer çevirmeni etkiliyor. *Frühlingsnachmittag*, *gefahrrohende Miene* bileşik kelimeleri ve *Name lautete* gibi söz öbekleri, metnin söylemini güçlendirdikleri halde farklı bir algı uyandırıyor muşçasına Türkçe’ye benzer, dolaylı, eklemeli ve özgürce aktarılıyor. Öyle ki bir öğrenci cümlesine *gibi* eklemesini yapıyor, bir diğeri *ikindiüstü* zaman zarfını eksiltiyor; bir diğeri ise *tehlike*’yi beklenen sıfat anlamıyla çeviriyor. Metodolojik bir uygulama sayılmasa da yapı öğeleriyle söylediklerinden daha fazla anlam ifade eden, “sanat formlarıyla bezenmiş metinler”²⁸ estetik etki uyandırma amacının yanı sıra bir gerçeği de ifade ederler. Böylesi metinlerin kelimeleri öyle bir yük altındadır ki dil, durum, zaman ve mekânı betimlerken, aktif/pasif yapının, kişileştirme ayrıcalığının kaçırılmasına izin vermezler. *Venedik’te Ölüm* de çekingenlik, korkaklık ve kınanma kaygısını aşan cümleleri, mitolojik motifleriyle belirgindir. Yazarın, Apollon’un karakteristik özelliklerini taşıyan Aschenbach’ın aşağılanmasına göz yummaması ama bir yabancı tarafından baştan çıkarılmasına, Dionysos’un hâkimiyeti altına girmesine izin vermesi bundandır. Aschenbach-Tadzio fantezisinin amansız takip motifiyle eserin sonuna kadar sönmemesi de aynı gerekçeye dayanır. Aschenbach düşünce ve bedenen çürürken, Tadzio klasik güzelliğin ve iffetin simgesi olarak kalmaktadır. Okurun elini sıkıca kavrayan aydın-tutku ikilemi, doğa tasvirleriyle

²⁶ Thomas Mann, *Der Tod in Venedig*, Fischer Taschenbuch, 2007, s. 9.

²⁷ Behçet Necatigil, *Venedik’te Ölüm*, Can Yayınları, 4. Basım, 2009, s. 11.

²⁸ Katerina Reiss, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, HueberVerlag, München, 1971, 84.

SANAT DEĞERİNİN ÇEVİRİYE ETKİSİ

bağlanırken, dil ve üslûp, gözlem ve ironiyle çeşitlenmektedir. Durağan akış, sade ve yalın dil, zengin tasvirlerle güçlenmiş; sıfat yoğunluklu cümleler zaman ve doğa ile bağ kurmuştur.

Örnek 2.“Es war Anfang Mai und nach nasskalten Wochen, ein falscher Hochsommer eingefallen.”²⁹

“Mayıs başlarıydı; yağışlı, soğuk geçen haftalardan sonra birdenbire aldatıcı bir yaz bastırmıştı.”³⁰

“Mayıs başlarıydı ve rutubetli, soğuk haftalardan sonra aldatıcı bir yaz gelmişti.”(Yasemin Acar)

“Mayıs’ın başıydı, ıslak ve soğuk haftalardan sonra, yolunu şaşırılmış bir yaz sıcak gelmişti.”(Ferhat Dönmez)

“Mayıs başıydı, soğuk ve yağışlı geçen haftalardan sonra yalancı bir yaz bastırmıştı.”(Zeynep Yıldız)

“Mayıs başlarıydı, soğuk ve yağışlı haftalardan sonra, ansızın aldatıcı bir yaz bastırmıştı.”(Derya Kara)

Es war Anfang Mai cümlesi Necatigil ve yüksek lisans öğrencileri tarafından çoğul-tekil zaman algısıyla çevrilmiş olsa da anlam bakımından çelişmemektedir. Ancak, Necatigil’in bu cümleyi de (;) noktalama işaretiyle bölmesi, çevirisine *birdenbire* eklemesini yapması dikkat çekicidir. Zaman ve havayı betimleyen *falscher Hochsommer* tamlaması ise, *falsch* sıfatının ilk anlamı dışında *aldatıcı-yalancı* anlamlarıyla, *yolunu şaşırılmış bir yaz sıcak* çevirisinden daha doğru bir anlam vermektedir. *Nach nasskalten Wochen* zarf tümleci ise *soğuk ve yağışlı* anlamlarıyla genişlerken, Acar’ın *rutubetli*, Yıldız’ın ve Dönmez’in *ıslak* kelimeleriyle anlam bulan cümle, algı yönüyle farklılaşmaktadır. Özü fazlaca etkilemeyen bu doğallık, okuru yazara ve söylemine yine de birkaç çekinceyle götürmektedir. Ancak Almanca cümledeki kelimelerin sıralanış ve anlamlarına sadık kalınarak yapılacak bir çevirinin de anlamı ve yapısı bozuk cümleler doğuracağı da açıktır. Yıldız’ın uyarılma ile yaptığı çeviride *falsch* sıfatını *lügnerisch* anlamıyla cümleye taşıması anlamlıdır. Türk kültüründe mevsimlerin vaktinden önce gelmesi durumunda *yalancı* sıfatıyla ifade edilmesi, gerekçeyi açıklamaktadır.

Üslûp, yazarın kendi yaşantılarından esinlendiğini kısmen gizlese de gözlem, düşünce akışı ve dinginlik arayışı neredeyse her karede hissedilir. Bu ılımlı tarzın Goethe ekolünden geldiği, Mann’ın, “Goethe’ye hem insani anlamda hem de sanatçı noktasında yakınlığı”³¹ anlaşılır.

Örnek 3.“So hatte er bald nach dem Tee das Freie gesucht, in der Hoffnung, dass Luft und Bewegung ihn wiederherstellen und ihm zu einem erspriesslichen Abend verhelfen würde.”³²

“.....o kadar gerekli ve hafifletici olan uykuyu da bulamayınca, çayını içtikten az sonra, havanın ve hareketin sınırlarını yatıştırıp kendisini verimli bir geceye kavuşturacağı umuduyla açık havayı tercih etmişti.”³³

²⁹ Thomas, 2007, a.g.e. s. 9.

³⁰ Behçet, 2009, a.g.e. s. 11.

³¹ Gürsel, 2010, a.g.e. s. 51.

³² Thomas, 2007, a.g.e. s. 10.

³³ Behçet, 2009, a.g.e. s. 11.

“Bundan dolayı, çayı içtikten sonra hava ve bedensel hareketin, sınırlarını yatıştırıp kendisini verimli bir geceye kavuşturacağı umuduyla açık havayı tercih etmişti.”(Ayşe Yılmaz)

“Çayını içtikten biraz sonra havanın ve dolaşmanın kendisini yatıştırıp verimli bir akşama kavuşturacağı umuduyla açık havayı istemişti.”(Derya Kara)

“Çayını içtikten hemen sonra, havanın o anki durumu, gezinti yapmanın sınırlarını yatıştıracağı ve kendisi için daha yararlı bir gece olacağı düşüncesiyle açık havayı tercih etmişti.”(Hatice Türk)

“Böylelikle kurtuluşu, kendisine tekrar kabiliyet ve enerji sağlayacak ve verimli bir akşam temin edecek umuduyla çayda aradı.”(Selman C. Yıldırım)

Necatigil’in, bir önceki cümleye eklenti olarak yaptığı bu çeviri cümleye bir öğrenciyle birlikte özgün cümlede olmayan *neden* bağlacı eklemesi, diğer öğrencilerle de *sınırlarını yatıştırıp* ifadesinde birleşmesi, ticari çeviriye uygun bir arayış sayılır. *Wiederherstellen* fiili yeniden harekete geçirme, ruhen yatıştırma, iyi gelme anlamlarıyla alınabilir; *Luft* ismiyle *açık hava*, *verhelfen würde* yapısıyla da henüz gerçek olmayan durum buluşmayı sağlayabilirdi. Türk ve Yıldırım bu cümlenin çevirisinde özgür davranarak yapıyı ve anlamı adeta yeniden kurmuş, kelime eklemekten çekinmemişlerdir.

Örnek 4.“Zufällig fand er den Halteplatz und seine Umgebung von Menschen leer.”³⁴

“Tramvay durağında ve çevresinde, tesadüfen kimsecikler yoktu.”³⁵

“Tramvay durağında ve çevresinde tesadüfen kimse yoktu.”(Yasemin Acar)

“Tesadüfen, durağı ve çevresini insanlardan arınmış bir şekilde buldu.”(Ferhat Dönmez)

“Tesadüfen durak ve çevresinde kimsecikler yoktu.”(Zeynep Yıldız)

“Tesadüfen bir durak buldu ve çevresinde kimse yoktu.”(Derya Kara)

“Tesadüfen bir durak buldu ve onun çevresinde insanlar yoktu.”(Sümeyra Tokmak)

“Tramvay durağı çevresinde tesadüfen kimsecikler yoktu.”(Hatice Türk)

Necatigil, Acar, Yıldız ve Türk’ün bu cümleyi özgün metnin dışına çıkıp nesnelere yer zarfı yaparak uyarılma yoluyla çevirdiği ve anlam paralelliği kurulduğu görülüyor. *Buldu* fiili *yoktu* ile *çevresini* nesnesini *çevresinde* zarfıyla anlamlandırma, yabancı dil bilmeyen okur için fark edilmeyebilir. Hatta bu nitelermeler özgün metnin söylemini de etkilemez. Ancak burada izlenmesi gereken, “düşünceye aykırı bir ifadeyi farklı bir malzeme ile yineleme ve anlama değil, aksine farklı bir dilde ifade etmeyi başarmadır.”³⁶ Dönmez nesneyi belirtmesi ve *buldu* fiiliyle özgün metne sadık kalırken, *insanlardan arınmış olarak* dolaylamasıyla, Kara ve Tokmak da aynı fiile *yoktu* olumsuzunu eklemeleriyle yapıyı bozuyorlar. Otobiyografik özelliklerle kurmacanın bulunduğu eserde üslûbun, “burjuva ailelerinde sanata yönelmeyi bir soysuzlaşma, bir çöküş, sanatkar hayatı problemi”³⁷ üzerine kurulması, kurulu düzeni ve burjuva yaşantısını ele verse de sanatçıyı alaya yakınlaştırır. Çünkü, “Tanrısal ve göze görünür tek şey güzelliştir... Sanatçının tinsel olana giden yoludur o!.. EROS yanımıza katılmadığı, önümüze düşmediği sürece, güzellik yolunda yürüyemeyiz!..”³⁸ benzerliğinde manifesto sözler, klasik akılcılığa karşı bir başkaldırının, bir meydan okuyuşun sonucudur. “Eserdeki çizgisel (lineer) örüntü ile açık ve berrak betimlemeler, biçim ve biçem olarak klasik görüntüsü altında bütün özellikleriyle romantik”³⁹ izlerle doludur. Bu

³⁴ Thomas, 2007, a.g.e. s. 10.

³⁵ Behçet, 2009, a.g.e. s. 12.

³⁶ Katerina, 1981, a.g.e. s. 80, 84.

³⁷ Gürsel Aytaç, *Çağdaş Alman Edebiyatı*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1983, s. 237-238.

³⁸ Behçet, 2009, a.g.e. s. 234.

³⁹ Yücel, 30.01. 2013, a.g.e.

SANAT DEĞERİNİN ÇEVİRİYE ETKİSİ

çerçeve de 18. yüzyılın sonlarına doğru Almanya’da gelişen ve bütün Avrupa’ya yayılan Romantizm (*Coşumculuk*), Sturm und Drang (*Fırtına ve Tepki*) akımları ve Goethe’nin Leiden des jungen Werther’s (*Genç Werther’in Acıları*) romanı, nasıl bir etki uyandırmışsa, Mann’ın *Venedik’te Ölüm* noveli de işlediği gerçeklikle aynı etkiyi uyandırmıştır. *Werther salgını*, mavi ceket, sarı pantolonla Avrupalı genç kuşakları nasıl sokaklara dökmüş, yasak aşk acıları, yalnızlık, hüznün ve tutkuyla aklını yitiren Werther’le özdeşleşme isteği onları nasıl intihara sürüklemişse, örtük kalmış dürtüler de Aschenbach’la ben’i öyle teslim almıştır. Genç Werther’le yüceltilen intihar kiliseyi nasıl kızdırmışsa, burjuva toplumunun değerlerine ters düşen duyguya yeniklik ve etik değerlerin yitimi *Venedik’te Ölüm*’le eleştirilmiştir. Biri diğerini çeken tematik unsurlar, toplumsal çarpıklığın seyrini trajik sonla bağlamıştır. İyice yaslandığı sandalyesinde uzaktakileri güç belâ izleyen Aschenbach, gördüğü saygıyı sonsuz bir vedâya bırakmıştır.

Örnek 5. “Ihm war aber, als ob der bleiche und liebliche Psychagog dort draussen ihm lächle, ihm winke; als ob er, die Hand aus der Hüfte lösend, hinausdeutete, voranschwebe ins Verheissungsvoll-Ungeheure.”⁴⁰

“Aschenbach’a öyle geliyordu ki, ta ilerde o solgun yüzlü, sevimli, can alıcı çocuk kendisine gülümsemekte, el etmekte, elini belinden çözerek uzakları göstermekte, önünden vaatler dolu sonsuzluklara uçmaktadır.”⁴¹

“Orada, ötelerde solgun yüzlü, sevimli ona gülümsüyor, el ediyormuş gibi; elini belinden çözerek öteleri gösteriyor, önünden ümit dolu vaatlerle muazzam bir şekilde gidiyormuş gibiydi.”(Derya Kara)

“O Aschenbach’a solgun yüzlü, sevimli ve can alıcı geliyordu. Ona gülümsüyor, el sallıyor, elini belinden çekip uzaklara dalıyordu. Önünden sanki vaatlerle sonsuzluğa doğru uçuyordu.”(Hatice Türk)

“Ona öyle geliyordu ki ileride o solgun yüzlü,can alıcı,gülmekte,el sallamakta,uzakları göstermekte,önünden sonsuzluğa doğru uçmaktadır.”(Sümeyra Tokmak)

“Sapsarı ve sevimli Psychagog orada ona gülümsüyor, el sallıyor, elini belinden çekip dışarıyı işaret ederek umut verici olağanüstülöklere süzülüyordu.”(Şerife Göçmen)

Mann’ın bu iki benzer cümlesi, *sanki, -miş gibi* anlamlarıyla tanımlanan Konjunktiv II özelliği taşımaktadır. Necatigil, bu zaman yapısını *öyle geliyordu ki* ile kurarken bu defa iki cümleyi birleştiriyor. Özne sıfatlarıyla, zaman o ân’ı yansıttığı haliyle anlaşılmasını beklerken, Kara ve Türk’ün özneyi gizleyip serbest çeviri yaptığı, hatta Türk’ün iki cümleyi üçe çıkardığı görülüyor. Tokmak, Necatigil gibi *als ob* bağlacını *geliyordu ki* ile bir defa anlamlandırıp kelime tasarrufu yapıyor. Göçmen de cümleyi bire indirerek çeviriyor ve söylemin önemli unsuru *Ungeheure* kelimesini sözlük anlamıyla belirliyor. Ahlâkî yargı, statü koruma içgüdüsü, kaygısızlık ve çekicilik gibi sanata özgü görüşler Aschenbach’la Tadzio arasında birbirini izliyor. Dengeyi güzellik motifi bozmuş; yazarın o güne kadar biriktirdikleriyle platonik bağı karşı karşıya getiren ikilem, sonunu getirmiştir. Aschenbach, zihin ve beden savaşını kazansa da o güne kadar inandığı her şeyin güzellikle birlikte silinip gitmesine yenik düşmüştür. İnsanın yargılar arasında sevip yüceldiği, özlemine karşılık eksik tanımanın bir sonucu olarak kaldığı, belki de onun mirasıdır.

⁴⁰ Thomas, 2007, a.g.e. s. 139.

⁴¹ Behçet, 2009, a.g.e. s. 108.

SONUÇ

Sanatçı zamanı, çevirmense onu ve anlattıklarını insana taşır. Sanatçı çağında yaşananları, toplumların sosyal, ekonomik, bireysel gelişmeleri ve çöküşlerini süzgecinden geçirerek eserine yansıtır. Onlardan devşirdiği her ürün ne bütünüyle kurgu, ne de gerçekliktir. Algıladıklarını sanatın gücüne vururken, gerçekliği kurmacaya buladıkça anlatının unsurları çözümü ve çeviriyi zorlaştırır. Tıpkı ikinci basamakta çevirmene teslim ettiği eseri gibi anlaşılmayı bekler. Bu açıdan *Venedik'te Ölüm*, ana karakterinin buhranlı haliyle ağırlaşsa da tasvirler ve devrik cümlelerle anlaşılır düzeydedir. Ancak amaç hata avcılığı olmasa da eserin durağan anlatısı çevirilerde de sezilmekte, etkin üslûbun neredeyse kaybolduğu görülmektedir. Hem ticari, hem de akademik kaygıyla yapılan çevirilerde kelimelerin kavram ve anlam alanları iyi irdelenmemiş; bölme ve eklemelerle cümle yapıları sapmıştır. Çeviri metotlarına bağlı kalma ve erek kültürün dizgesine uyma zorunluluğuna rağmen yapı kurulmuş olsa bile çoğu noktada anlam arkadan gelmektedir. Benzer aktarımlar, eserin sanat değerini düşürmektedir. Türk edebiyatına çok sayıda eser kazandıran yazar ve çevirmen Necatigil, çevirisinde en az yüksek lisans yapan öğrencileri kadar eserin özgün yapısıyla oynamış; öyküleme-ekleme-eksiltme yollarıyla okuru yazarın söylemine yakınlaştırmaya çalışmıştır. Sonuç itibarıyla çeviriye soyunan hemen her kim olursa, iki dile de hakim olmanın yanı sıra yabancı kültür dizgesini iyi tanımalı, çeviribilime özgü metodoloji desteği almalıdır. Bu, yabancıyı anlamayı kolaylaştıracağı kadar dili de zenginleştirecektir. Çünkü sanatçı üslûbundaki usta tavır, yalan ve çılgınlık, itibar payesi komediya olsa da mutlak bir gerçeği fısıldar. Ki bu fısıltı yaşananların bir yansımasıdır ve öğeleri keyfince dümen çevirmeye izin vermez.

KAYNAKÇA

- AKSOY, Nazan, *Kurgulanmış Benlikler*, İstanbul: İletişim Yayınları, 2009.
- ARAK, Hüseyin, Thomas Mann'ın Venedik'te Ölüm Başlıklı Eserinde Sanatçı İmajı; (Bkz. <http://egitim.erciyet.edu.tr>)
- AYTAÇ, Gürsel, *Thomas Mann'ın Edebiyat Dünyası*, Phoenix Yayınları, Ankara, 2010.
- AYTAÇ, Gürsel, *Genel Edebiyat Bilimi*, İstanbul: Say Yayınları, 1. Baskı, 2003.
- AYTAÇ, Gürsel, *Çağdaş Alman Edebiyatı*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 1983.
- BEHÇET, Necatigil, *Venedik'te Ölüm*, Can Yayınları, 4. Basım, 2009.
- CARY, Edmond, *Çeviri Nasıl Yapılmalı?*, (Çev. Mete Çamdereli), İnsan Yayınları, İstanbul, 1996.
- ÇÖLÖĞLU, Erdem, Venedik'te Ölüm, Mann-Britten-Visconti Üzerinden Karşılaştırmalı Bir Analiz, (<http://www.msgsumuzikoloji.com>)
- ERUZ, F. Sakine, *Çeviribilim-Çeviriden Çeviribilime*, Multilingual, İstanbul, 2003. <http://www.benolmeden.com>
- İŞCEN, İsmail, *Çevrim Kuramı*, Seçkin Yayınevi, Ankara, 2002.
- NURAL, Yücel, Venedik'te Ölüm ve Rousseau, 30.01.2013, (www.dipnotkitap.net)
- OLIVER, Michael, *E. Benjamin Britten*, Phaidon, Londra-İngiltere, 1996.
- ÖZER, Murat, Mantığın Bir Anlık Çöküşü, *Radikal Kitap*, 19.08.2011.

SANAT DEĞERİNİN ÇEVİRİYE ETKİSİ

- REISS, Katerina, *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*, Hueber Verlag, München, 1971.
- SNELL-HORNBY, Mary, *Übersetzungswissenschaft-Eine Neuorientierung*, UTB-Wissenschaft, Francke Verlag, Tübingen-Basel, 2. Auflage, 1994; (Bkz. Albrecht Neubert, Translation studies and applied Linguistics, In: *AILA Review I*, 1984)
- SCHROTER, Klaus, *Thomas Mann*, (Çev. Özden Saatçi-Karadana), Kavram Yayınları, İstanbul, 1999.
- TEKİN, Mehmet, *Roman Sanatı I (Romanın Unsurları)*, Ötüken Yayınları, İstanbul, 2001.
- THOMAS, Mann, *Der Tod in Venedig*, Fischer Taschenbuch, 2007.
- WANDRUSZKA, Mario, *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München: Piper, 1979; (Bkz. Werner Koller, *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*, 4. Auflage, Quelle&Meyer, Heidelberg, 1992)
- WILL, Wolfram, Interdisziplinerität: ein neues übersetzungswissenschaftliches Paradigma?, In: *Paradigmenwechsel in der Translation: Festschrift für Albrecht Neubert zu 70. Geburtstag/Hrsg. Von Peter A. Schmitt*, Tübingen: Staufenburg, 2000.
- WYSLING, Hans, *Dichter über ihre Dichtungen*, Buch 14/1, Heimeran/S. Fischer, 1975.
- ZYBATOVA, N. Lew, Sprache-Kultur-Translation oder wieso hat Translation etwas mit Sprache zu tun?, In: *Translation zwischen Theorie und Praxis. Innsbrucker Ringvorlesungen zur Translationswissenschaft I. Forum Translationswissenschaft Bd. I*. Lang Verlag: Frankfurt, 2002.

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ

SOCIO-CULTURAL CHANGES IN WEST EUROPE AND SOCIOLOGY AS A BRANCH OF SCIENCE

Aylin Yonca GENÇOĞLU*

Öz

Bu çalışmanın konusu, Batıdaki sosyokültürel dönüşümler ve sosyolojinin bir bilim dalı olarak ortaya çıkışıdır. Sözü edilen dönüşümler, köklü zihinsel dönüşüm, hızlı toplumsal değişme ve sosyal sorunlar ile Fransız İhtilalidir. Evrenin özne karşısında bir nesneye dönüşmesi ile gelişen modern bilim, Aydınlanmanın bu bilime duyduğu güven ve ilerleme fikrinin doğurduğu modern düşünce sistemi, muazzam bir bilimsel ve kültürel bilgi birikimi oluşturmuştur. Sömürgecilik, ticari kapitalizm, merkezi devlet, burjuvazinin doğuşu, sanayi kapitalizmi, ulus devlet, işçi sınıfının yükselişi gibi birbiriyle iç içe geçmiş süreçler ivmesi giderek artan toplumsal değişme ve büyük sosyal sorunlara yol açmıştır. Fransız Devriminin sonuçları geleneksel kurumları ortadan kaldırarak akla dayalı bir sosyal düzeni kurmanın mümkün olmadığını göstermiştir. Öyleyse yapılması gereken doğa bilimlerinin doğanın yasalarını keşfederek doğaya hâkim olduğu gibi toplumun yasalarını keşfederek onu inşa edecek bir sosyal bilimi geliştirmektir. Sosyoloji 19. yüzyılda bilimin yol göstericiliğinde Batı'nın yaşadığı sosyal sorunlara çözüm üretme ve düzen arayışı sonucunda ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyoloji, sosyokültürel dönüşüm, modern düşünce, modern bilim, Fransız İhtilali

Abstract

Abstract

The subject of this work is the socio-cultural changes in West Europe and the emerge of sociology as a branch of science. These changes are, deep-rooted intellectual transformations, fast social changes, social problems and the French revolution. The modern science that developed as the universe turned into an object before the subject, the trust that enlightenment put in this science, and modern methodology of thought which the idea of advancement gave birth to, has resulted in a vast scientific and cultural accumulation of knowledge. The interacting processes such as colonization, commercial capitalism, central government, the emergence of bourgeoisie, industrial capitalism, nation state, the rise of the working class has led to social changes and bigger social problems with an increasing momentum. The outcome of the French revolution has shown that it is not possible to establish social order based on rationality by eradicating traditional institutions. What is necessary, therefore, is to develop a social science by discovering the rules of society. Sociology has emerged from the necessity of the search of established order and finding a solution to the social problems that the west has experienced in the 19th century.

Keywords Sociology, social transformation, modern thought, The French Revolution.

* (Yrd. Doç. Dr.); Erciyes Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, agencoglu@erciyes.edu.tr

Giriş

Sosyoloji, verili olmayan ve insanoğlu tarafından üretilen ve biçimlendirilen sosyal gerçekliği inceler. Sosyal gerçeklik, insanların biraradalığı sonucunda ortaya çıkan bir varlık alanı olarak insanlar tarafından üretildiği müddetçe mevcudiyetini devam ettirir. Dolayısıyla devamlı surette yeniden ve yeniden üretilir.¹ Bu durum, her toplumun kendi kültürünü, sosyal hayatını kendi tarihi içinde üreterek, hızı ve yapısı değişen bir sosyokültürel dönüşüm içerisinde olduğu anlamına gelmektedir. Sosyokültürel gerçekliğin her unsuru gibi sosyoloji de bu dönüşüm sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın konusu, sosyolojinin bir bilim dalı olarak ortaya çıkışına etki eden sosyokültürel dönüşümlerdir.

Sosyoloji, her ne kadar genel anlamda bireylerin toplamından ayrı ve ondan daha fazlasını ifade eden bir bütün olarak, bilimsel araştırmanın nesnesi olan bir toplum nosyonundan hareketle gelişmiş olsa da bu nosyon, esas olarak Batı Avrupa toplumlarına işaret etmektedir. Wallerstein'a göre, 19. Yüzyılda, modernliğin bir sonucu olarak şimdinin toplumsal hayatı hakkındaki bilgiye duyulan ihtiyaç, üç farklı inceleme nesnesi olan üç farklı temel sosyal bilimin kurulmasına yol açmıştır. Bu çerçevede, pazarı incelemek üzere iktisat bilimi, devleti incelemek üzere siyaset bilimi ve sivil toplumu incelemek üzere sosyoloji üniversitelerde kurumsallaşmıştır. Ancak bu bilimler sadece Batı toplumlarını inceleme nesnesi olarak ele almışlardır.² Bunun sebebinin her felsefi ya da bilimsel bilginin içinde yeşerdiği sosyal koşulların bir ürünü oluşunda aramak gerekir. Coser, bir sosyoloji kuramının gerçekten anlaşılabilmesi için onun biçimsel önermelerinin ve kuramsal yapısının bilgisinin ötesinde, içinde ortaya çıktığı toplumsal ve entelektüel ortamla bir yakınlık kurulması gerektiğini öne sürer.³ Benzer şekilde sosyolojinin bir bilim olarak önem ve anlamını anlamak da onun hangi sosyokültürel koşullar içinde doğduğu hakkında sistematik bir bilgiye sahip olmakla mümkündür.

Sosyoloji, giderek karmaşıklaşan toplumsal hayatta ortaya çıkan gelişmeleri anlama ve açıklama, yaşanan derin sosyal bunalıma bir çözüm bulma ihtiyacı ile bu ihtiyaca siyasi bir düzen değişikliğinin cevap veremeyeceğinin anlaşılmasının, gerek doğal gerekse sosyal gerçekliğin bilimsel bilgisinin onlar üzerinde hâkimiyet kurmanın bir aracı olduğu düşüncesi ile birleşmesinin bir ürünüdür. Batı 16. yüzyıldan itibaren ivmesi giderek artan ve 19. yüzyılda insanlık tarihinde görülmemiş bir hıza ulaşan sosyokültürel dönüşümlere sahne olmuştur. Bu sosyokültürel dönüşüm, sosyolojinin bir bilim olarak ortaya çıkışı açısından birbiriyle iç içe geçmiş üç ana faktörün gelişimine kaynaklık etmiştir. Bunlardan ilki köklü zihinsel dönüşüm ve onun beraberinde getirdiği bilimsel ve kültürel bilgi birikiminin hem üreticisi hem de ürünü olarak modern düşünce sistemi, hızlı ve yoğun bir ekonomik, sosyal ve siyasal dönüşüm ve bu dönüşümün neden olduğu sosyal sorunlar, üçüncüsü ise Fransız ihtilalidir. Köklü zihinsel dönüşüm insanın dışında olan bir evren, bu evrene hâkim olma gücü ve yetisine sahip olan bir özne nosyonu çerçevesinde modern bilim ve düşünce sistemini ortaya çıkarmıştır. Ekonomik alanda; ticari ve ardından sanayi kapitalizmi, siyasal alanda; merkezi krallıklar ve ardından modern ulus devletin gelişim süreci ekonomik, sosyal ve siyasal hayatın örgütlenmesini kökten değiştirmiş ve büyük sosyal bunalımlarla sonuçlanmıştır. Fransız ihtilali bu sorunlara siyasi bir çözüm arayışı neticesinde ortaya çıkmış,

¹ Kadir Cangızbay, *Sosyolojiler Değil Sosyoloji*, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, s. 43-44.

² İmmanuel Wallerstein, *Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş*, (Çev. E. Abadoğlu, N. Ersoy), Aram Yayıncılık, İstanbul, 2004, s. 22-23.

³ Lewis Coser, *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamlarında Fikirler*, (Çev. H. Hülür, S. Toker, İ. Mazman), De Ki Basım Yayım, Ankara, 2015, s. 19.

ancak kısa dönemde tam bir hayal kırıklığı ile sonuçlanmıştır. Bu durum, toplumun işleyiş yasalarını tespit edecek sosyal bir bilim öncülüğünde, yaşanan sosyal sorunlara çözüm üretme ihtiyacını beraberinde getirmiş ve sosyolojinin doğuşuna kaynaklık etmiştir. Bu çalışma, sosyolojinin Batı toplumlarını inceleyen bir bilim olarak ortaya çıkışına kaynaklık eden sosyokültürel dönüşü yukarıda ifade edilen üç faktör üzerinden tarihsel bir perspektifle ele alma amacı taşımaktadır.

Köklü zihinsel dönüşüm

Sosyoloji, yukarıda da ifade edildiği üzere, köklü bir zihinsel dönüşümün hem ürünü hem de üreticisi olan modern düşünce sistemi içinde varlık kazanmıştır. Dolayısıyla bu düşünce sisteminin temel kabullerini net olarak oturtmadan bir bilim olarak sosyolojinin ortaya çıkışını da anlamak ve açıklamak mümkün görünmemektedir. Modernlik, bugünün dünyasını doğuran düşünsel, toplumsal ve politik değişimleri ifade eder.⁴ Söz konusu değişimlerden toplumsal ve politik değişimler makalenin ilerleyen bölümlerinde ele alınacağından bu kısımda modernliğin zihniyet yapısı itibarıyla işaret ettiği dönüşümler üzerinde durulacaktır.

Modern terimi, Latince bir sözcük olan “Modo” (son zamanlar-tam şimdi)’dan türetilen modernus teriminden gelen; düşüncedeki açıklık, özgürlük, otoritelerden bağımsızlık, yeni ve en son geliştirilmiş düşünceler üzerine bilgi anlamına gelen bir sıfattır.⁵ Bu çerçevede, köklü bir zihinsel dönüşüm olarak modernlik: Kopernik’le başlayan yeni bir evren algısı çerçevesinde ortaya çıkan özne-nesne ikiliği bağlamında gelişen yeni bir bilim anlayışını, Aydınlanmanın ilerleme fikri ile gerçek içeriğine kavuşan yeni bir tarih anlayışını, yeni bir akılcılık ve özne nosyonunu, toplumsal hayatın her alanının bilimin rehberliğinde yeniden düzenlenmesi gerektiği inancını ihtiva eder.

Kopernik’e kadar Avrupa’da, merkezinde yeryüzü bulunan Batlamyus’un evren anlayışı hâkim olmuştur. Buna göre evrenin merkezinde dünya, dünyanın merkezinde ise insan bulunmaktadır ve canlı cansız diğer tüm varlıklar seçkin bir varlık olan insan için yaratılmıştır.⁶ Kopernik, 1543’te yayımlanan “Göksel Kürelerin Dönmeleri Hakkında” isimli ünlü eserinde dünyanın düz, sabit ve kâinatın merkezi olmadığını; evrende dönen binlerce küreden yalnızca biri olduğunu güçlü ve yetkin bir şekilde öne sürmüştür.⁷ Kopernik’in keşfiyle insan, küçük ve sınırlı bir dünyanın efendisi olmadığını anlamış, sonsuz bir boşlukta ebediyen dönüp duran bir toz taneciğinin üzerinde yaşayan küçücük bir varlığa dönüşmüştür. Ancak bu durum insana yıldızlara isim verme, onların yerlerini tespit etme ve bir yıldızla sahip her boşluğu inceleme gücünü de vermiş, geleceğin biliminin yolunu açmıştır.⁸ Modern bilimin doğuşuna katkı sağlayan bir diğer faktör de Rönesans sanatçılarının doğaya nüfuz eden bakış açıları ve doğayı insan duyularına geldiği gibi görme konusundaki ısrarları olmuştur. Ancak modern bilimi geçmiş dönemin bilimlerinden ayıran olgu, maddenin, zamanın, mekânın ve hareketin objektif bir kesinlikle incelenmesi hususudur. Bu durum, böyle bir kaygı taşımayan sanatla bilimin birbirinden ayrılmasına yol açmış ve özgül bir bilgi üretme yolu olarak bilimin ve bilimsel bilginin gelişimine kaynaklık etmiştir.⁹

Modern bilim metodolojisinin kurucularından olarak kabul edilen ve tümevarım yönteminin sıkı bir takipçisi olan Bacon, yöntemin objektifliğini sağlamak üzere kaçınılması gereken hata

⁴ Krishan Kumar, *Sanayi Sonrası Toplumdan Post-modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları*, (Çev. M. Küçük), Dost Kitabevi, Ankara, 1999, s.88.

⁵ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 715-716.

⁶ Bozkurt Güvenç, *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 21.

⁷ John U. Nef, *Sanayileşmenin Kültür Temelleri*, (Çev. E. Güngör), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1970, s. 27.

⁸ Preserved Smith, *Rönesans ve Reform Çağı*, (Çev.S. Çağlayan), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2002, s. 188.

⁹ Nef, a.g.e., s. 28-30.

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ

kaynaklarını tespit etmiş, sebep sonuç ilişkilerinin kesin olarak tespitine imkân verecek tümevarımsal bir incelemenin nasıl yapılacağını ayrıntıları ile ortaya koymuştur.¹⁰ Ancak Bacon'ın en önemli özelliği onun bilgiyi nesneye hâkim olmanın bir aracı olarak görmesidir. Ona göre insan doğanın hâkimi ve yorumcusudur. Doğayı kontrol etmenin tek yolu ise tümevarım yöntemi ve nedensel açıklama yoluyla onun kanunlarının bilgisine ulaşmaktır.¹¹ Modern bilim anlayışının ortaya çıkışında bir diğer önemli aşamayı ise Kartezyen düşünce oluşturmaktadır. Descartes, gerçekliği düşünce eylemi ile karakterize olan ruh ve uzayda kapladığı yer ile karakterize olan maddesel âlem olarak ikiye ayırmıştır. Düşünen özneye maddeyi nitelendiren hiçbir özelliğin yüklenemeyeceğini söyleyerek bilen özne ile bilinen bir nesne olarak maddesel dünyayı birbirini dışlayan iki olgu olarak ortaya koymuş,¹² nesneyi öznenin emrine sunmuştur. Ayrıca Descartes, tümdengelsel akıl yürütme ve matematiği evrensel bir metot olarak doğaya da uygulama çabaları¹³ ve bütün doğa olaylarının hareket halindeki madde parçacıklarından oluştuğu şeklindeki teziyle mekanikçi doğa sisteminin de kurucularından biri olmuştur.¹⁴ Mekanik evren anlayışının tam bir matematiksel formülasyonunu gerçekleştiren ise Newton'dur. Newton, Bacon'un deneysel tümevarımsal yöntemiyle Descartes'in rasyonel tümdengelsel yönteminin sentezini yaparak bilimsel düşüncenin üzerine oturduğu matematiksel bir dünya kuramına tutarlılık kazandırmıştır¹⁵. Evrensel yerçekimi yasasıyla, her zaman ve her yerde geçerli olan ve matematiksel formüllerle ifade edilen kanunlar çerçevesinde işleyen bir evren tasarımı ortaya koymuş, evreni bilinemez, gizli ve kapalı bir bütün olmaktan çıkarmıştır.¹⁶

16. yüzyılın ikinci yarısında Kopernik ve ardından Bacon'la başlayan, Descartes'la devam eden ve Newton'la gerçek anlamda ortaya çıkan modern bilim önce fizik, ardından kimya ve biyolojide büyük başarılarla imza atmış ve Batı Avrupa'da ortaya çıkan köklü zihinsel dönüşümün en önemli veçhelerinden birini oluşturmuştur. Ancak dönüşüm sadece bilimle sınırlı değildir, buna yeni bir tarih anlayışı da eşlik etmektedir.

Kozmik düzenle toplumsal düzenin iç içe olduğu, sadece baki olan sosyal konumları işgal eden tekil bireylerin geçici olduğu antik dünyada¹⁷ değişim vardır ama yenilik yoktur. İlk defa M.S. 5. yüzyılın sonunda antiqius'un karşıt anlamı olarak kullanılan modernlik, Hıristiyan ortaçağların bir ürünüdür ve eski dünya ile güçlü bir karşıtlık ortaya koyarak antik dünyanın döngüsel tarih anlayışının karşısına çizgisel tarih anlayışını koyan farklı bir zaman algısına sahiptir. İsa'nın doğumu, antik dünyanın değişmez döngüsünü kırmış, tarih İsa'dan önce ve sonra olmak üzere ikiye ayrılmış ve çizgisel tarih anlayışının doğuşuna kaynaklık etmiştir. Hıristiyanlıkla birlikte döngüsel tarih anlayışının yıkılmasına rağmen modern anlamda bir ilerleme düşüncesi hız kazanmamıştır. Çünkü bu tarih anlayışında kutsal ve dünyasal olmak üzere iki ayrı zaman söz konusudur. İnsanlığın nihai kurtuluşuna gidiş ve ilerleme ancak tanrı kenti için mümkündür, yeryüzü yani bu dünya için geçmiş ve gelecek şeklinde bir ilerleme söz konusu değildir. Çizgisel tarih anlayışının dünyevileşmesi Rönesans'ın eski-orta-yeniçağ ayrımıyla gerçekleşmiştir. Ancak bu ayrım da modern anlamda bir tarihsel ilerleme fikri için yeterli değildir. Zira Rönesans bir yeniden doğuştur

¹⁰ Amiran Kurktan Bilgiseven, *Sosyal Bilimler Metodolojisi*, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 68,70.

¹¹ Hüseyin Gazi Topdemir, "Francis Bacon'un Bilim Anlayışı", *Felsefe Dünyası*, Sayı 30, 1999, s. 59-60.

¹² Ricahrd S. Wesfall, *Modern Bilimin Oluşumu*, (Çev.İ.H. Durdu), V Yayınları, Ankara, 1987, s. 35.

¹³ Bilgiseven, a.g.e., s.36.

¹⁴ Wesfall, a.g.e., s.36.

¹⁵ Nevzat Can, "Mekanistik Evren Anlayışı ya da Hakikatin Bilgisinden Fenomenler Bilimine", *Kaygı*, No.13, 2009, s.108.

¹⁶ Ahmet Çiğdem, *Aydınlanma Düşüncesi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, s. 61.

¹⁷ Mehmet Küçük, "Postmodernin Modern Karakteri ya da Dönemleştirmenin İronisi", *Modernite Versus Postmodernite*, (der. Mehmet Küçük), Vadi Yayınları, Ankara, 2000, s. 31-32.

ve bu anlamıyla kendini antikiteden daha ileride görmez.¹⁸ Modernliğin en önemli nosyonlarından birini oluşturan ilerlemeye yönelik bir tarih anlayışı ancak Aydınlanma ile birlikte ortaya çıkmıştır. Habermas'a göre Rönesans'ın antik dünyaya attığı büyü, ilk defa Fransız Aydınlanması'nın idealleri ile çözülmüş, modern olma fikri, modern bilimin yol açtığı bilginin sonsuz ilerleyişi ve toplumsal ahlaki iyileşmenin sonsuz artışı fikri ile buluşmuş ve böylece Aydınlanma, ilerlemeye dayanan başka bir modernist bilincin şekillenmesine kaynaklık etmiştir¹⁹.

Avrupa'da 17. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmış, akli insan yaşamındaki mutlak yönetici ve yol gösterici yapma çabası ile karakterize olan bir düşünce akımı olarak aydınlanmanın temel argümanları şöyle sıralanabilir: Ezeli ve ebedî doğruların oluşturduğu rasyonel bir düzen vardır; insan akli rasyonel olarak düzenlenmiş bu evrenin ezeli ve ebedî doğrularını anlayabilir ve onların bilgisine ulaşabilir; insan, bu doğruları temel alarak eylemde bulunabilir.²⁰ Aydınlanmanın vaat ettiği şey, insanların kendilerini akıl dışılıktan kurtarmalarını sağlamaktır. İnsanın hakikati görmesini engelleyen, onu bu erginleşmeme durumuna mahkûm eden boş inançlar, ön yargılar, yanılsamalar Bacon'ın ifadesi ile "putlar" aydınlanmanın ışığıyla ortadan kalkacaktır. Bu nedenle insan yalnızca kendi aklına güvenmeli ve onu, yaşamının temel ilkesi olarak benimsemelidir.²¹ Aydınlanma akli, şeyleri ve olguları çözümlenebilir kılmanın ötesinde, bireyin en güçlü yetisi olarak daha iyi bir hayata ulaşmak için ne yapılmasına karar verebilecek ve uygulayacak işlevsel bir öznedir.²² Dolayısıyla Aydınlanma, rasyonel ve deneysel bilimin hem doğa hem de insana uygulanması fikri ile karakterize olur. Aydınlanmanın dev eseri olan ansiklopedinin yazarlarından d'Alembert'e göre, rasyonel ve deneysel bilimin temsilcileri olan Bacon, Descartes, Newton ve Locke insan zihninin hocaları olarak bakılması gereken başlıca dehalardır; Buffon, bilimle doğayı fethetme teşebbüsüne girişmekte ve Montesquieu insan toplumlarını ve onların sonsuz çeşitliliklerini kategorilere indirgemektedir.²³ Aklın ürünü olarak bilim ve bilimsel bilgi, bütün önyargı, dini düşünce ve metafizik öğelerden bütün zamanlar için geçerli bir bilgi üretim faaliyetidir ve sadece doğa alanında değil toplum alanında da geçerlidir.²⁴ Aydınlanma düşüncesini kendisinden önceki düşünce sistemlerinden ayıran temel özellik daha öncesinde yalnızca birkaç kişinin alanı olan akla uygun olarak yürütülen yaşamı tüm topluma uygulama iddiasıdır.²⁵

Aydınlanmanın akıl anlayışı modern düşüncenin de temelinde yer alır. "Modernlik söyleminde akıl, özgür bireylerin uğraşlarının yol açacağı gönderme noktası olarak başvurulacak birey üstü ve belki de insan üstü bir kategori olarak görülmüştür".²⁶ Dolayısıyla modernlik toplumsal yaşamın akılcılaştırılması üzerinden kendini gösterir.²⁷ Akılcılaştırma ile modernlik fikrinin sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve birini reddetmenin diğeri de reddetmek anlamına geleceğini ifade ederek, akılcı toplumda aklın yalnızca bilimsel ve teknik etkinliği değil, insanların ve nesnelerin yönetimini de elinde tuttuğunu iddia eder.

¹⁸ Kumar, a.g.e., s. 88-96.

¹⁹ Jürgen Habermas, "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", (G. Naliş Çev), *Postmodernizm*, (der. N. Zeka), Kıyı Yayınları, İstanbul, 1994, s. 32.

²⁰ Cevizci, a.g.e., s. 35,111.

²¹ Necati Bozkurt, *Çağdaş Felsefeden Kesitler*, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1990, s. 7-8.

²² Ahmet, Çiğdem, *Akl ve Toplumun Özgürleşimi: Jürgen Habermas ve Eleştirel Epistemoloji Üzerine Bir Çalışma*, Vadi Yayınları, Konya, 1997, s. 21.

²³ Lucien Febvre, *Uygurluk, Kapitalizm ve Kapitalistler*, (Çev.M.A. Kılıçbay), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995, s. 28-29.

²⁴ Çiğdem, *Akl ve Toplumun...*, s. 25.

²⁵ Alain Touraine, *Modernliğin Elestrisi*, (Çev.H. Tufan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 25.

²⁶ Peter Wagner, *Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma*, (çev: Mehmet Küçük), Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 29.

²⁷ Touraine, a.g.e., s. 23.

Touraine'in deyiimiyle insanların ve nesnelerin, yani evrenin yönetimini elinde tutan aklın taşıyıcısı ise yine modern düşüncenin bir diğer temel taşı olan bağımsız, özerk öznedir. Modern öznenin doğuşu 'düşünüyorum öyleyse varım' ifadesi ile insanın düşünme eylemini varlığın ve bilginin temelini koyan Descartes'le başlar. Her ne kadar Descartes, Tanrıyı özerk öznenin garantisini sağlayan bir koşul olarak görse de, onun ortaya koyduğu özerklik kavramı geçmişten radikal bir kopuşu da ifade etmektedir. Bu kopuş Bacon, d'Alembert, Condorcet ve Diderot'da da kendini gösterir. Buna göre, dünya artık üzerinde tefekküre d alınacak bir şey değil, bir denetim nesnesi olarak kavranır ve bilgi aracılığı ile yörgülabilecek bir evren sunar. Özne kendi dışında bir şey olarak gördüğü bir nesne olarak evrenin oluşumuna bizzat katılır. Dolayısıyla gelenek ve dışsal otoriteler karşısında özerklik talep eden özne, bir fail olarak kendi hayatını ve hatta bizzat toplumu düzenleme hakkını da talep eder.²⁸ Descartes'tan bu yana, dünya özneye kendi amaçlarının bir aracı olarak görülür ve akıl, öznenin kendisine yabancı ve kendisinden ayrı olarak gördüğü bu dünyaya egemen olma isteği tarafından biçimlenen bir araç haline gelir.²⁹

Akılcı düşüncenin keşfettiği ve kullandığı yasalarla yönetilen bir dünyada özgürlük ve sorumluluk hakkına sahip olan modern özne³⁰, erginleşememe durumunun yol açtığı tüm dışsal otoritelerden bağımsız bir şekilde, özgürce eylemde bulunma hakkına ve gücüne sahiptir. Bunun toplumsal ve siyasal görünümü, Fransız Devrimi'nin özgürlük ve eşitlik ideallerine dayalı yeni bir toplumsal düzen vaadinde kendini gösterir. Dolayısıyla sosyolojinin ortaya çıkışına kaynaklık eden toplumsal dönüşümlerden biri olarak zikredilen modern ulus devletin fikri temelleri, Aydınlanma ve modern düşüncenin akıl ve özne anlayışı çerçevesinde atılırken, bu felsefi, bilimsel ve toplumsal fikir sistemlerinin üretimi de söz konusu toplumsal dönüşümler çerçevesinde ortaya çıkan ihtiyaçlar tarafından biçimlenmiştir.

Hızlı toplumsal değişme ve beraberinde getirdiği sosyal sorunlar

15. Yüzyılın ikinci yarısından sonra başlayan coğrafi keşiflerin ardından sömürgecilik, ticari kapitalizm, merkezi devlet, burjuvazinin doğuşu, sanayi kapitalizmi, ulus devlet ve işçi sınıfının yükselişi gibi birbiriyle iç içe geçmiş süreçler Batının ivmesi giderek artan toplumsal değişimini ifade eden olgulardır. Batı Avrupa toplumları, sömürgecilikten ticari kapitalizme, ticari kapitalizmden sanayi kapitalizmine doğru evrilirken ekonomik olarak da hızla zenginleşmişler ve tarihte ilk defa dünya ekonomisinin merkezi haline gelmişlerdir. Bu gelişme ile paralel olarak devlet nosyonundan dahi haberdar olmayan bu toplumlar birkaç yüzyıl içinde önce kent devletleri, ardından merkezi krallıklar ve son olarak ulus devlet dediğimiz yapılanmayı ortaya çıkarmayı başarmışlardır. Ancak bu ilerleme süreci bir yeryüzü cenneti ile de sonuçlanmamıştır. Aksine keskin mücadelelerin, çatışmaların, eşitsizliklerin ve belirsizliklerin beraberinde getirdiği çok büyük sosyal sorunlarla karşı karşıya kalmıştır.

15. yüzyılın ikinci yarısında coğrafi keşiflerle birlikte ortaya çıkan ve ikinci dünya savaşı sonrasında sömürge ülkelerin bağımsızlıklarını kazanmalarına kadar devam eden sömürgecilik, siyasal ve askeri bir işgal çerçevesinde bir toplumun tüm ekonomik ve sosyal kaynaklarının merkez ülke lehine bir sermaye birikimi sağlayacak şekilde merkeze aktarılmasını ifade eder. Aynı zamanda, bilimsel ve teknolojik bilgiyi bir nesne olarak gördüğü evrene hâkim olmak üzere kullanma zihniyetinin bir ürünüdür. Bu çerçevede Antropoloji ve Şarkiyatçılık gibi bilimler de tıpkı kapitalizm gibi sömürgeciliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmışlardır. Dört yüzyıldan daha uzun bir geçmişe sahip olan sömürgecilik, hem Batı Avrupa'da hem de dünyanın geri kalanında ortaya çıkan ekonomik, sosyal ve siyasal dönüşümlerin kaynağını oluşturmaktadır.

²⁸ Küçük, a.g.m., s. 29-35.

²⁹ Alex Callinicos, *Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri*, (çev. Ş. Pala), Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001, s. 153.

³⁰ Touraine, a.g.e., s. 74.

Sömürgecilik faaliyetleri boyunca, sömürge ülkelerde bulunan değerli madenler, başta altın, gümüş ve elmas olmak üzere doğrudan merkez yani sömürgeci ülkeye akmış; köle gibi insan kaynakları kâr amaçlı büyük tarım işletmelerinde kullanılmak üzere diğer sömürgelerdeki plantasyonlara taşınmış; köle ticareti sonucunda elde edilen kâr yine doğrudan merkez ülkenin sermaye birikimine katılmıştır. Böylece, Batı Avrupa’da yoğun bir sermaye birikiminin oluşmasına yol açan sömürgecilik, yoğun sermaye birikimi ve kâr hedefi ile karakterize olan kapitalizmin hem doğuşuna hem de yeni ekonomik örgütlenme biçimleri çerçevesinde yeni görünüm kazanarak tüm dünyaya yayılmasına da aracılık etmiştir. 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ticari kapitalizm olarak ortaya çıkan bu ekonomik sistem, 18. yüzyıl sonunda sanayi kapitalizmine dönüşerek tüm dünyayı her alanda etkisi altına alan bir yapıyı kazanırken sürekli olarak sömürgecilikten beslenmiştir.

Sombart’a göre, modern ekonomik yaşamın kurulması esas ve zorunlu olarak sömürgecilik faaliyetlerinin sonucunda ülkeye giren değerli madenlerle mümkün olmuştur.³¹ Örneğin, muazzam miktarlardaki değerli maden, bazen İspanyolların Yeni Dünyada yaptığı gibi, birkaç yüz askerle kazanılan zaferler sonucunda yağmalanan Aztek ve İnka uygarlıklarından, bazen de İngiliz ve Fransız korsanlarının bunları İspanyol gemilerinden çalması neticesinde tüm Avrupa’ya hızlı ve yoğun bir şekilde aktarılmıştır. Kazgan’a göre Avrupa’ya akan altınlar, fiyatları yükselterek ticari kapitali büyütmüş, ticari kapitalin büyümesi, ticari kapitaliste yeni ve kârlı iş alanları açarken soyluları fakirleştirmiştir. Güçlenen ticari sermaye ile birlikte ortaya çıkan ticari kapitalizm, hem tarımsal üretimi hem de ev sanayini dönüştürerek geleceğin sanayi kapitalizminin de temellerini atmıştır.³² Böylece tüm ekonomik faaliyetlerin, ihtiyaçların karşılanması amacıyla çıkararak piyasa, bir başka ifade ile kâr hedefi doğrultusunda gerçekleştirilmesine dayalı yepyeni bir ekonomik sistem yani kapitalizm doğmuş ve tüm dünyayı etkisi altına almıştır.

Ticari kapitalizmle büyüyen ekonomi, yeni ticaret sanayi kentlerinde, tarımda ve uluslararası ticarete giderek güçlenen yeni zenginleri ortaya çıkarmış, toprak rantı ile geçinen soyluları fakirleştirmiş ve bu iki toplumsal tabakanın kaynaşması ile ortaya çıkacak burjuvazinin temellerini atacak bir toplumsal hareketliliğe yol açmıştır. Toplumsal hareketlilik bununla da sınırlı kalmayacaktır. Artan nüfus artışı ve değişen sosyoekonomik koşullar aynı zamanda tabakalaşma piramidinin altında yer alan toplumsal kesimleri de etkilemiş, bunların bir bölümü Amerikan kolonilerinin insan kaynağı, geri kalanı ise Avrupa’nın gerek tarımsal gerekse endüstriyel bölgelerinin ücretli işçileri haline gelmişlerdir.

Feodal zenginliğin karşısında deniz aşırı tüccarlardan, borsa vurguncularından, kaçakçılardan, devlet alacaklılarından ve büyük sermayedarlardan oluşan bir burjuva zenginliğinin ortaya çıkması, sanayi devrimini gerçekleştiren İngiltere ve Fransız devrimine sahne olan Fransa’da 17. yüzyılın sonuna kadar oldukça dar bir çerçevede ortaya çıkmış ancak bu dönemden sonra hızlı bir şekilde büyümüştür.³³ Bu dönem aynı zamanda her iki ülkede de sömürgecilik, ondan beslenen korsanlık ve deniz aşırı ticari faaliyetlerin hız kazandığı döneme tekabül eder. Sombart, bu yeni zenginlerin sadece ekonomik hayatta değil toplumsal hiyerarşide de yükselişinin çeşitli yollardan geçen bir toplumsal hareketlilik sonucunda ortaya çıktığını ve burjuvazinin doğuşuna kaynaklık ettiğini iddia eder. Bu toplumsal hareketlilik, Almanya, Fransa ve İngiltere’de çeşitli rütbe ve mevkilerin, kalıtsal soyluluğa bağlı olan gayrimenkullerin para karşılığı satılması ve evlilikler yoluyla soylu seçkinliği ile burjuva parasının kaynaşması neticesinde ortaya çıkmıştır.³⁴

³¹ Werner Sombart, *Kapitalizm ve Yahudiler*, (Çev.S. Gürses), İleri Yayınları, İstanbul, 2005, s. 43.

³² Gülten Kazgan, *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989, s. 28-29.

³³ Werner Sombart, *Aşk, Lüks ve Kapitalizm*, (Çev.N. Aça), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 15,16,50.

³⁴ Sombart, *Aşk, Lüks...*, s. 19-20.

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ

Ticari kapitalizm döneminde bu yeni toplumsal tabaka, Fransa, Londra, Berlin gibi kentlerin birer tüketici kentlerine dönüşmelerinin ana aktörü olmuştur. 18. yüzyıl boyunca soylular, saraylarını kentlere taşımaya başlamış; güçlenen merkezi devletin zengin üst düzey memurlarının kentlerdeki nüfusu hızla artmış; toplumsal hiyerarşide yükselen yeni zenginler, konumlarını meşrulaştırmak üzere kentleri bir tüketim mekânı olarak seçmiş ve her birinin hizmetçi ordusu da bunlara katılmıştır.³⁵ Bu toplumsal hareketlilik ticari kapitalizmin getirdiği zenginlikle birleşerek, lüks tüketiminde hızlı bir yarışın ortaya çıkışını beraberinde getirmiştir. Örneğin, Ferguson'a göre, 18. yüzyıl İngiltere'sinde çay, tütün, şeker, kahve gibi dönemin lüks sayılan mallarına olan talep muazzam miktarlara ulaşmış, bu malların tüketimi oda hizmetçilerine kadar inmiştir. Ama lüks tüketimi esas olarak Hint ipekli ve patiskalarına olan doymak bilmez bir iştahla gerçekleşmiştir. Zira, insan ancak belli bir miktar çay ve şeker tüketebilirken dokumaların tüketimi için bir sınır bulunmamaktadır.³⁶

Bu kentler, aynı zamanda kırsal kesimden gelen büyük göçlerle devasa boyutlara ulaşmışlardır. Ancak bu durum, ticaretten gelen zenginliğin giderek daha fazla bir nüfusu geçindirme kapasitesinden kaynaklanmamıştır. Artan lüks tüketimi üst tabakanın ihtiyaçlarına yöneliktir. Nüfusu hızla büyüyen bu kentler, aynı zamanda muazzam bir eşitsizliğe de sahne olmaktadır. Örneğin Paris'te halkın göz ardı edilemeyecek bir bölümü kilise ve kilise görevlilerinin gelirleriyle yaşamını sürdürebilmektedir.³⁷ Değerli maden bolluğunun yol açtığı pahalılık, kentlere taşınan soyluların rantlarını arttırmalarına ve bu topraklarda yaşayan köylülerin giderek yoksullaşmasına neden olmuştur.³⁸ Ticari kapitalizmin kırsal alanda yol açtığı dönüşüm, çoğu kez küçük çiftliklerin kapatılarak, büyük ve pahalı örgütsel dönüşümlerle pazar için üretim yapan büyük çiftliklere dâhil edilmesine yol açmıştır.³⁹ Sonuç olarak, rant arttırımı, toprak çevirmeleri ve yeni tarımsal örgütlenmeler gibi gelişmeler, kiracı, küçük çiftçi ve topraksız köylülerin giderek yoksullaşarak büyük kentlere göç etmek zorunda bırakmıştır.

Böylece, ekonomik gelişme ve zenginleşme bütün Avrupa'da giderek artan eşitsizlikler ve derinleşen bir yoksulluk sorunuyla bir arada gerçekleşmiştir. 16. Yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa şehirlerinin etrafı, işi gücü olmayan, büyük bölümü dilencilik ve hırsızlıkla geçinen bizim gecekondulu diyebileceğimiz yerleşim yerleri ile çevrilmeye başlamıştır. 18. yüzyılın sonuna gelindiğinde giderek büyüyen bu kitle, Condorcet tarafından tembel, çalışmaya yatkın olmayan bir sakat türü olarak nitelendirilmiştir. Zira, bu süreç, yoksula ve yoksulluğa bakış açısını da değiştirmiş, yoksula karşı gösterilen saygı ve şefkat duygusu yavaş yavaş kaybolmuştur. Toplum artık yoksulu tembel, nefret uyandıran, tehlikeli biri olarak görmekte ve dilencilik ve serserilik bir suç olarak kabul edilip, şiddetle cezalandırılmaktadır. Cehennemden çıkışın tek yolu, şartlar ne olursa olsun tam bir itaatle çalışmaktır. Aksi bir durum cehenneme geri dönmek anlamına gelir. Örneğin 1751'de Fransız parlamentosu, bir hizmetçiyi efendisine hakaret ettiği gerekçesi ile prangaya ve kentten kovulmaya mahkûm etmiştir. Ve bu konuda Fransa bir istisna teşkil etmez.⁴⁰

İlk olarak 18. yüzyılın sonlarında İngiltere'de ortaya çıkan sanayi devrimi ile birlikte gerek ekonomik gerekse toplumsal dönüşümün dolayısıyla toplumsal sorunların ve bu sorunlara çözüm arayışlarının ivmesi de giderek artmıştır. Sanayi kapitalizminin İngiltere'de ortaya çıkışı tesadüf

³⁵ Sombart, *Aşk, Lüks...*, s. 46-52.

³⁶ Niall Ferguson, *İmparatorluk: Britanya'nın Modern Dünyayı Biçimlendirishi*, (Çev.N. Elhüseyni), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2015, s. 39.

³⁷ Sombart, *Aşk, Lüks...*, s. 46.

³⁸ Leo Huberman, *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla*, (Çev.M. Belge), İletişim Yayınları, İstanbul, 1995, s. 115-116.

³⁹ Robert J. Holton, *Kentler Kapitalizm ve Uygarlık*, (Çev.R. Keleş), İmge Kitabevi, Ankara, 1999, s. 121-122.

⁴⁰ Fernand Braudel, *Maddi Uygarlık ve Kapitalizm: XV-XIII. Yüzyıllar, Mübadele Oyunları* (Çev.M.A. Kılıçbay), (II. Cilt), Gece Yayınları, Ankara, 1993, s. 453-457.

değildir. Ticari kapitalizm ve merkantilist düşüncenin krize girdiği bu dönemde değerli madenler dışında bir değer ölçütü aranırken verimli toprakları ile kapitalist tarzda bir üretim gerçekleştiren ve Avrupa'nın en güçlü ülkelerinden biri olan Fransa, değer yaratıcısı olarak tarımı, Galbraith'ın deyişiyle tek üretken sınıf olarak da toprağı işleyenleri görmektedir. Oysa İngiltere'de İnsanlar başlıca sanayi maddesi olan yüne talebin artması sonucu kırsal kesimden apar topar sürülmüş, köylerden kasabalara, kentlere ve fabrikalardaki işlere akın etmiştir.⁴¹ Dolayısıyla, tarımsal üretimin daha zayıf olduğu İngiltere'de kapitalist bir sanayi üretimi için gerekli tüm koşullar artık olgunlaşmıştır. Koyunyunüne artan talep, toprak sahipleri için kârlı bir alan açmış; kırsal kesimde üretim yapan köylüler, koyunlara yer açmak üzere topraklarından sürülerek kentlerde yığılmaya başlamışlardır. Bu süreç sanayi devrimi için gerekli olan hammadde, işgücü ve sermaye birikiminin buluşması ile sonuçlanmıştır. Devrim elbette İngiltere ile sınırlı kalmamış, Fransa ve ardından Almanya kendi sanayilerini kurmuştur. Bu devrimle birlikte artık yeni bir toplum tipi, sanayi toplumu ortaya çıkmıştır.

Sanayi toplumu işletmenin kesin olarak aileden ayrıldığı bir toplumdur.⁴² Böylece hem üretim örgütlenmesi hem de aile yapısı köklü bir dönüşüme uğramış; geleneksel aile yerini çekirdek aileye bırakırken, yüz yüze ve samimi ilişkilerin hâkim olduğu atölyenin yerini rasyonel şekilde örgütlenen, teknolojik ve mesleki iş bölümüne dayalı fabrika örgütlenmesi almıştır. Sanayi toplumunun yükselen iki sınıfı ise kâr hedefi doğrultusunda sermayeyi sanayi üretimine koşan kapitalistlerle bu üretimi gerçekleştiren işçilerdir. Artık değer, ne değerli madenlerle ne de tarımsal verimlilikle ölçülmemekte, değer tek ölçütü olarak emek görülmektedir. Sanayi toplumunun ilk teorisyeni sayılabilecek Adam Smith bir ülkenin zenginliğini o ülkede harcanan emekle eşdeğer tutmaktadır. Artık hedef fabrikalarda mümkün olan en yüksek verimlilik ve kâr oranı ile üretimi gerçekleştirmektir. Bu hedefe ulaşmanın yegâne yolu ise ücretlerin mümkün olduğunca düşük tutulması, işbölümünün artırılması ve makineleşme ile yeni üretim teknolojilerini fabrikalara uyarlanmasıdır.

Sanayi devriminin ilk yıllarında, teker teker ortaya çıkan ve hızla büyüyen sanayi kentlerinde geniş halk kesimlerini oluşturan işçiler, yaşamlarını sürdürmelerine ancak yeten bir ücret karşılığında aralıksız ve kesintisiz sürdürülen bir çalışma temposu içindedir. Bu çalışma temposunu belirleyen ise makineler ve karmaşık işlem süreleri dikkatle belirlenmiş üretim süreçleridir. Hayat mevsimlerle ya da hafta ve günlerle değil dakikalarla ölçülmektedir. Sanayi devrimi, geleneklerle ve fabrika örgütlenmesinin çalışma düzenine henüz alışmamış olan insanların tüm eğilimleri ile çelişen bir toplumsal düzeni kurmaktadır. Kötü koşullar altında ve uzun sürelerle çalışma, kamu hizmetlerinin yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan salgınlar, solunum ve sindirim yolu hastalıklarının ölümlere yol açması nadir rastlanılan durumlar olmaktan çıkmıştır. Yoksul insanların hayatı kulübe ya da adi apartmanlarda, ucuz, derme çatma hanlarda ve kiliselerde geçmektedir.⁴³

Sonuç olarak sanayi devrimi, Batı Avrupa'da muazzam bir sosyal değişimle kendisini göstermiştir. Yukarıda değinilen sağlık sorunlarına yönelik çözümler neticesinde ölümler azalmış, nüfus hızla artmaya başlamıştır. Yeni üretim teknikleri, enerji kaynakları ve üretim örgütlenmeleri ile mallar kitlesel ölçekte üretilerek tüketime sunulmuştur. Yeni üretim süreçlerine işçi kitlelerinin uyumlarını sağlamak ve verimliliği arttırmak üzere yeni okullar açılmış ve eğitim giderek ayrı bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. Aile bir üretim birimi olmaktan neredeyse tamamen çıkmış ve yeni işlevler kazanmıştır. Kadının çalışma hayatında giderek artan rolü, kadın hareketleri ile sonuçlanmış ve toplumsal cinsiyet rolleri dönüşüme uğramıştır. Artan kentleşme ile birlikte

⁴¹ John Keneth Galbraith, *Kuşku Çağı: Sosyo-Ekonomik Düşünceler ve Sonuçları*, (Çev.N. Himmetoğlu, R. Aşçıoğlu), Altın Kitaplar, 1980, s. 21, 28-29.

⁴² Raymond Aron, *Sanayi Toplumu*, (Çev.E. Gürsoy), Dergah Yayınları, İstanbul, 1997, s. 65.

⁴³ Eric Hobsbawm, *Sanayi ve İmparatorluk*, (Çev.A. Ersoy), Dost Kitabevi, Ankara, 2005, s. 79-80.

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ

nüfusun önemli bir bölümünün kentlerde yaşamaya başlaması ve halkın büyük çoğunluğunu oluşturan işçi sınıfının yaşadığı sorunlar, ekonomik ve sosyal örgütlenmeyi önemli ölçüde değiştirmiştir. İşçilerin sendikalar aracılığı ile örgütlenmesi ve işçi hareketleri başarısız devrim girişimleri ile sonuçlansa da daha demokratik bir siyasal yapının oluşmasında oldukça etkili olmuştur. Ancak bu süreç oldukça sancılıdır, değişen sadece toplumsal hayatın maddi unsurları ve kurumsal örgütlenmeler değildir. Aynı zamanda geleneksel değer ve normlar ile bunlara dayalı toplumsal bağlar da çözülmektedir. Geleneksel ilişki biçimleri yerini modern ilişki biçimlerine bırakmakta, birey yalnızlaşmakta ve modern toplum artık Simmel'in deyişiyle bir çatışma kültürü üretmektedir.

Ekonomik ve sosyal hayatta yaşanan bu hızlı dönüşüm modern devletin oluşumuyla sonuçlanan siyasal dönüşümlerle iç içe yaşanmıştır. Modern devleti yaratan merkezileşme süreci, Avrupa'nın feodal temellerinden doğan çeşitli güçlerin çatışması ve bu çatışmaların uzlaşma ile sonuçlanması ile gerçekleşmiştir. Feodal asiller, kentler, güçlerini pekiştirmeye çalışan krallar ve kilise, ardından kapitalistlerle endüstri emeği arasındaki çatışmalar her seferinde bir çevresel gücün bir bölümünün merkezle bütünleşmesini sağlamıştır.⁴⁴

Polanyi'ye göre, siyasi açıdan merkezi devlet, Ticaret Devrimi'nin yeni bir oluşumdur. Devlet, bilinçli uygulamalarla merkantilist sistemi korumacı şehirler ve eyaletlere zorla kabul ettirmiş ve ticareti ayrıcalıklı şehirlerin kısıtlamalarından kurtararak özgürleşmesini sağlamıştır.⁴⁵ 15. yüzyıl Batı Avrupa'sı ekonomik, hukuki ve askeri açıdan özerk kentlerle karakterize olur. Bu yüzyıl aynı zamanda feodal beylere karşı kent tüccarları ile işbirliği yapan kralların da güç kazandığı, büyük ve güçlü orduları için giderek daha fazla paraya ihtiyaç duydukları bir dönemdir. Sömürgecilik, kralların güçlerini devam ettirmeleri için yapacakları savaşların finansmanını sağlayacak altın ve gümüşü garanti eden bir faaliyet olarak ortaya çıkmıştır. Krallar, artan para ihtiyaçlarını karşılamak üzere sömürgecilik faaliyetlerine girişmişler ve sömürgelerden akan altın ve gümüşlerle giderek daha da güçlenmişlerdir. Bu süreç bir halkın zenginliğinin ancak diğerinin aleyhine mümkün olabildiği, bu nedenle de her ulusun refahının güçlü bir merkezi devletle sağlanabileceği tezine dayalı merkantilist politikalar çerçevesinde ulus devletin kutsandığı bir yapının ortaya çıkışıyla sonuçlanmıştır.⁴⁶ Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi'nin ardından gelen zorlu süreçte ise liberal politikalar ve büyüyen işçi sınıfının hak talepleriyle gerçekleşen toplumsal hareketler neticesinde daha demokratik bir ulus devlet yapısı ortaya çıkmıştır.

Fransız İhtilali

Tüm ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerin ortasında 17. yüzyıl Fransa'sında Aydınlanma düşüncesi yeni bir toplumsal düzenin felsefi temellerini atmaktadır. Bu yeni düzene geçiş yüzyılın sonunda Fransız İhtilali ile gerçekleşecektir. Febvre'e göre 1789'dan itibaren Fransa ve Fransa ile birlikte tüm Avrupa, insanların ve onların ürettiklerinin sonsuza kadar iyileşebilecekleri düşüncesi içinde, Aydınlanmanın ilerlemelerinin ve yeni bir uygarlığa geçişin ihtiyacını duyan umut dolu bir döneme girmiştir. Devrim yeni bir düzen kurmaktadır ancak bu düzen eski düzenin kalıntıları üzerinde gerçekleştiği için de birçok unsur için karışıklık ve dikkat çekici bir istikrarsızlık anlamına da gelmektedir.⁴⁷

⁴⁴ Şerif, Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 37.

⁴⁵ Karl Polanyi, *Büyük Dönüşüm: Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri*, (Çev.A. Buğra), İletişim Yayınları, İstanbul, 2008, s. 111.

⁴⁶ Aylin Yonca Gençoğlu, "Ticari Kapitalizminden Sanayi Kapitalizmine: Merkantilizm, Liberalizm ve Marksizm", *Toplum Bilimleri Dergisi*, Cilt. 7, No.13. s. 81-83.

⁴⁷ Febvre, a.g.e., s. 42-43.

İhtilalin doğduğu Fransa’da ticari kapitalizmin ve sömürgecilik hareketlerinin sonucunda ortaya çıkan merkezi krallıkların en önemlilerinden biri olan mutlak monarşi sistemi hüküm sürmektedir. Güneş Kral olarak adlandırılan 14. Luis’in 1643’te başlayan ve uzun yıllar süren iktidarı süresince kurduğu, otoritesini tüm toplumsal kesimlere güçlü bir şekilde hissettirdiği bu sistem; aristokrasinin siyasi gücünü önemli ölçüde kısıtlarken belli imtiyazlarını sürdürmesine de imkân vermiştir. Diğer taraftan, sömürgecilik ve ticari kapitalizmle birlikte giderek yükselen bir sınıf olarak burjuvaziyi güçlendirmiş, ancak iktidardan pay almalarını engellemiştir. 14. Luis dönemi aynı zamanda hiç durmayan savaşlarla, Saray ve aristokrasinin lüks tüketiminin getirdiği muazzam harcamalarla, Protestanların baskı altına alınması ve isyanlarıyla, vergi yükü altında ezilen köylülerle karakterize olmuştur. Fransız Aydınlanması’nın öncü isimlerinden Bayle ve Fontenelle’nin eserlerini verdiği bu dönem, aynı zamanda Fransız İhtilali ile sonuçlanacak toplumsal çalkantıların da temellerini atmıştır.

Rude’a göre, 18. yüzyılda Avrupa, ana hatlarıyla benzer sosyoekonomik süreçlerden geçmekte, benzer bir tabakalaşma sistemi içinde toplumsal kesimler arasındaki benzer çatışmalara sahne olmaktadır. Ancak İhtilal, Avrupa’nın diğer bölgelerinde değil Fransa’da ortaya çıkmıştır. Bu durumun altında yatan ana sebep, 14. Luis döneminde sadece kralın izin verdiği ölçüde kullanılabilen aristokratik imtiyazların sonraki yıllarda kontrolden çıkmış olmasıdır. 15. Luis döneminde sarayın ve imtiyazlı sınıfların hesapsız harcamaları, kendi çıkarları lehine ticareti kısıtlamaları, köylüler üzerindeki vergi yükünün dayanılmaz boyutlara ulaşması, orta sınıfların ve köylülerin öfkelerinin artmasına neden olmuştur. Yine bu dönemde, 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren burjuvazinin toplumsal ve politik beklentilerinin karşılanması artan zenginlikleri ile uyumlu olmaktan çıkmıştır. 16. Luis döneminde, Aydınlanmacıların ve sanayileşen orta sınıfların saygısını kazanan Turgot’un reform çabaları da din adamlarının ve aristokrasinin çıkarları ile çatıştığı için engellenmiştir.⁴⁸ Turgot’un sarayın savurganlığını azaltma ve vergi yükünü en düşük seviyede tutma görevinin başarısızlıkla sonuçlanması tavandan reform yapmayı olanaksız hale getirince yoksulların adaletsizliğe karşı olan duyarlılığı tabandan bir devrimi kaçınılmaz hale getirmiştir.⁴⁹ 1789’da da, geniş halk kesimlerinde aydınlanmanın idealleri ile birleşen hoşnutsuzluk ve öfkenin yol açtığı Fransız İhtilali, burjuvazinin önderliğinde gerçekleşmiştir.

Haziran 1789’da Fransa fiilen uluslaştırılmıştır. Temsili demokrasi ile Fransa’yı modernleştirme hedefi doğrultusunda feodalizmi yıkararak eski rejimin ayrıcalıklarına son veren “İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirgesi” yayınlanmıştır. Bu belge ile siyasal ve dinsel düşünce özgürlüğünün gerekliliği fikri ile vergi ve yasalar karşısında eşitlik tanınmıştır. Ancak bildirge, genel irade adına temsiliyeti, ulusun hakları adına bireylerin haklarını ortadan kaldırmış, onyedinci madde tek tek mülkiyet sahiplerinin haklarını savunmuştur.⁵⁰ Devrimin amacına ulaşmasının aklın gerçekleştireceği bir özgürlükle sonuçlanacağı idealine, İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi Fransa ve diğer ülkelerde demokrasinin ilkeleriyle özdeşleştirilmesine⁵¹ ve eşitlikçi taleplerine rağmen bu süreç yeni ve çalkantılı bir dönemin önünü açmıştır.

Fransa, 1789 Devrimi’nin başlangıcından 1799 yılının Kasım ayına kadar fırtınalı ve istikrarsız bir on yıl yaşamıştır.⁵² Devrimin ilk sonuçlarından biri kendini derin bir mali kriz olarak göstermiştir. Trask’a göre henüz yeni yetme çağında olan devrim, despotizmin tipik araçlarına başvurmakta gecikmemiştir. Zira 1789’da yönetimi de facto olarak eline alan Millet Meclisi,

⁴⁸ George Rude, *Fransız Devrimi* (Çev.A.İ. Dalgıç), İletişim Yayınları, İstanbul, 2015, s. 15.

⁴⁹ Galbraith, a.g.e., s. 23.

⁵⁰ Guryne Lewis, “Fransız Devrimi:1789-99” (K. İnal, Çev.), *Batı’da Devrimler ve Devrimci Gelenek 1560-1991*, (Der.D. Parker), Dost Kitabevi, Ankara, 2003, 123-124.

⁵¹ Kumar, a.g.e., s. 103; Touraine, a.g.e., s. 70.

⁵² Cemil Meriç, *Saint Simon: İlk Sosyolog, İlk Sosyalist*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015, s. 40.

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ

ekmek yardımı ve Paris'teki kamusal yatırımlar için gerekli büyük harcamalar, monarşiye ait devlet borçları ve ondan henüz kurtulmuş olan halkın vergi ödemedeki isteksizliği nedeniyle kendisini büyük bir mali krizin ortasında bulmuştur. Bu krizi çözmek üzere kilise mallarını müsadere ederek satışa çıkarmış ve karşılıksız para basarak büyük bir enflasyonla karakterize olan mali krizin daha da derinleşmesine yol açmıştır.⁵³ Diğer taraftan, daha ilk günlerden itibaren Devrimin meyvelerini yalnız burjuvazi toplamıştır. Devrimin fetihlerini savunan "Milli Muhafız Alayları"nın kapıları yoksullara kapanmış, belediyeler devrimin sadık hizmetkârlarının eline geçmiştir. Kurucu meclis vatandaşları etkin ve etkin olmayan olarak ikiye ayırmış, seçme ve seçilme hakkını yalnızca varlıklı kişiler olan etkin yurttaşlara tanımıştır. Halkın büyük çoğunluğu ise bu haktan mahrum kalmıştır.⁵⁴

İlk Cumhuriyetin ilan edildiği 1793'te mutedil liderler saf dışı edilirken yerlerine gelenler despotik ve uzlaşmaz bir tavır içine girmiş, pek çok Fransız vatandaşının katledildiği bir terör dönemi yaşanmış, ardından ihtilal kendi çocuklarını yutmuştur.⁵⁵ 1789-1793 dönemini içeren bu süreçte, devrimciler kısa sürede çok büyük bir değişim gerçekleştirmiş ve bu köklü değişimler, 19. yüzyılda varlığını sürdürerek diğer Avrupa devletleri içinde bir model oluşturmuştur. Ancak devrimcilerin iktidarlarını her bir yerleşim birimine genişletmeleri, sanılanın aksine, 25 yıl süren inatçı bir halk direnişi karşısında yürüttükleri büyük mücadelelerle mümkün olmuştur.⁵⁶

1789'da ortak bir amaçta birleşerek devrimi başlatanlar orta sınıflar, zanaatkârlar, köylüler, liberal aristokratlar ve din adamları iken bu geniş halk kitlelerini peşinden sürüklemek için demokratik ilkeleri bayraklaştıran burjuvazi, devrimin maddi avantajlarından tek başına yararlanmak üzere askeri bir dikta rejimine, Napolyon'a dayanmayı tercih etmiştir.⁵⁷ Çok geçmeden Napolyon, göz kamaştırıcı bir diktatör olarak dizginleri eline almış ve Avrupa üzerindeki parlak askeri zaferlerle onları elinde tutmuştur.⁵⁸ Owen'a göre, Fransa'nın son hükümdarı bile yanlış ve bencilce ilkeleri pratikte uç noktalara vardırıarak, aklın egemenliğini mutlu sona kavuşturacak Fransız İhtilali'ne katkı sağlamıştır. Ancak Napolyon yönetiminin uygulamaları, Devrime karşı köklü bir nefret uyandıracak kadar korkunç bir etkiye yol açmıştır.⁵⁹

19. yüzyıl boyunca, Fransa'da ve Avrupa'da kısa aralıklarla benzer ihtilal ve direnmelerle mücadele devam etmiştir.⁶⁰ Tilly'ye göre, Devrimin karakterindeki değişikliklerde tarımın ticarileşmesi, sermaye yoğun üretimin gelişmesi ve buna eşlik eden muazzam kentleşme, tarım ve sanayi işçilerinin siyasi eylemliliği ve diğer pek çok koşul rol oynamıştır. 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise artık soylular ve ruhban, yerel iktidar odakları üzerindeki hâkimiyetlerini yitirmiş, yerlerini imalatçılar, tüccarlar ve diğer kapitalistler almıştır.⁶¹

Fikri temelleri Fransız aydınlanması ile atılan, nesnel koşulları Fransa monarşisi, değişen sosyoekonomik koşullar ve toplumsal çatışmalar çerçevesinde oluşan Fransız İhtilali, yaşanan hızlı toplumsal değişme süreçlerinin de etkisiyle tüm Batı Avrupa'yı etkisi altına almıştır. Aydınlanmanın akla duyduğu güven, siyasal bir devrimle geleneksel kurumların prangalarından kurtulan rasyonel kurucu özneler tarafından gerçekleştirilecek bir yeryüzü cenneti vaat etmiştir. Ancak bu vaadin olanaksızlığı kısa sürede ortaya çıkmıştır. Nitekim Swingewood'a göre, Fransız

⁵³ Scott Trask, "Enflasyon ve Fransız Devrimi: Bir Parasal Facianın Hikayesi", *Liberal Düşünce*, Cilt.10, No.37, 2005, s. 87-94.

⁵⁴ Server Tanilli, *Dünyayı Değiştiren On Yıl*, Adam Yayınları, İstanbul, 2002, s. 73.

⁵⁵ George R. Havens, *Fikirler Çağı*, (Çev.B.K. Yeğen), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1971, s. 408.

⁵⁶ Charles Tilly, *Avrupa'da Devrimler: 1491-1992*, (Çev.Ö. Arıkan), Literatür Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 190-194.

⁵⁷ Rude, a.g.e., s. 22; Meriç, a.g.e., s. 40.

⁵⁸ Havens, a.g.e., s. 408.

⁵⁹ Robert Owen, *Yeni Tolum Görüşü*, (Çev.D. Şahiner), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995, s. 13.

⁶⁰ Havens, a.g.e., s. 408.

⁶¹ Tilly, a.g.e., s. 191-206.

İhtilali Aydınlanmanın rasyonalist varsayımlarına meydan okuyan bir etki yapmıştır. Devrim sonrasında geleneksel otoritelerin büyük ölçüde ortadan kalkması beraberinde toplumsal bağların çöküşünü getirmiş, felsefi rasyonalizmin bireyci toplum anlayışının bu durumu ortaya çıkaran bir faktör olduğu anlayışı kabul görmeye başlamıştır. Yine, Devrim sonrasında ortaya çıkan otorite problemi geleneksel toplumsal kurumların da sosyal düzen açısından pozitif bir rol oynayabileceği anlayışının ortaya çıkmasında etkili olmuştur.⁶² Devrimin yol açtığı çarpıcı dönüşüm, ilk Fransız sosyologlara, toplumsal düzenin yasalarının yeni bir toplumsal düzeni nasıl yaratabileceği şeklindeki temel entelektüel problemlerini de sağlamıştır.⁶³

Sonuç

Bir bilim olarak sosyoloji Batı toplumlarında görülen sosyokültürel dönüşümlerin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümler üç ana faktör üzerinden açıklanabilir. Bunlardan ilki köklü bir zihinsel dönüşüm ve beraberinde getirdiği bilimsel ve kültürel bilgi birikimidir. Batlamyus'un evren tasarımının çöküşünün ardından dünya görüşünün merkezine insanın yerleştirilmesi sonucunda Batı düşüncesinde köklü bir özne nesne ikililiği ortaya çıkmıştır. Özne olarak insanın bu merkezi konumu en net ifadesini düşünen insanı/özneyi varlığın temeline koyan Descartes'in "düşünüyorum öyleyse varım" sözünde bulmuştur. Bu dikotomi bir özne olarak insanın bir nesne olarak evrenin geri kalanı üzerinde hâkimiyet kurabileceği ve bu hâkimiyetin temelinde bilginin yattığı görüşü ile beslenmiştir. Örneğin Batı düşüncesinin temel taşlarından biri olan Bacon, 'bilgi güçtür' der. Buna Newton'un, evrenin genel geçer yasalarla işleyen mekanik bir doğası olduğu görüşü eklendiğinde geriye kalan tek şey bu yasaların doğa bilimleri tarafından bilimsel metotlarla keşfedilmesidir. Bu başarı sağlandığı taktirde evrenin geri kalanı insanın denetimi ve manipülasyonuna açık olacaktır. Aydınlanma ile birlikte bu durum bir adım daha ileri götürülür. Buna göre özne olarak rasyonel insan ve onun oluşturduğu sosyal yapılar sürekli bir ilerleme içindedir. Bu ilerleme düşüncesinin kökeninde ise insan aklına duyulan güven yatar. Örneğin Kant'a göre aydınlanma, insanın aklını kullanma yeteneğini kazanmasıyla birlikte tüm diğer toplumsal bağlarından kurtularak erginleşmesi durumudur.⁶⁴ Sonuç olarak insan, akıl ve bilimle gerek doğanın gerekse çarpık sosyal düzenin prangalarından kurtulma potansiyeline sahip bir varlık haline gelir. Batı düşüncesinde yüzyıllar boyunca devam eden tüm bu gelişmeler muazzam bir bilimsel ve kültürel bilgi birikimini de beraberinde getirmiştir. Bu birikim, bir taraftan modern düşüncenin doğuşuna kaynaklık ederek yüzyıllar içinde kavramsal olarak modernliğin içinin doldurulması ile sonuçlanırken, bir taraftan da modern zihniyet yapısının ürettiği fikri sistemler ve bilimsel gelişmelerden beslenmiştir.

İkincisi hızlı toplumsal değişme ve bunun getirdiği büyük sosyal sorunlardır. Bu değişimin kaynağında ise işgal edilen bir bölgenin gerek ekonomik, gerek kültürel gerekse beşeri kaynaklarının neredeyse tümünün işgalci ülkeye aktarılması olarak tanımlanabilecek sömürgecilik hareketleri yatmaktadır. Batıda coğrafi keşiflerle birlikte ortaya çıkan sömürgecilik hareketleri, neredeyse dünyanın geri kalan tüm bölgelerinin tüm kaynaklarının Batıya aktarılması ile sonuçlanmış ve bu süreçte görülen gelişmeler, yeni bir ekonomik, siyasi ve toplumsal sistemin ortaya çıkışını da beraberinde getirmiştir. Sömürgecilik faaliyetlerinin bir sonucu olarak hızlı gelişen ve giderek tüm dünyaya yayılan ticari kapitalizm, beraberinde merkantilist politikaları, merkezi krallıkları, para babaları ve aristokrasinin karışımından oluşan yeni bir toplumsal üst tabakayı doğurmuş, ardından gelen sanayi kapitalizmine paralel olarak geniş halk kesimlerini oluşturan bir işçi sınıfı, kentleşme ve modern ulus devlet yapılanması kendini göstermeye başlamıştır. Tüm bu gelişmelerle birlikte Batı, kendisini yıkan ve yerine yenileri üretilen normlar,

⁶² Alan Swingewood, *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*, (Çev.O. Akınhay), Mesele Kitapçısı, İstanbul, 2010, s. 34-35.

⁶³ Jonathan H. Turner vd., *Sosyolojik Teorinin Oluşumu*, (Çev. Ü. Tatlıcan), Sentez Yayın ve Dağıtım, Bursa, 2012, s. 23.

⁶⁴ Bozkurt, a.g.e., s. 7.

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ

değerler, inanç sistemleri, semboller ve toplumsal kurumların yol açtığı büyük toplumsal alt üst oluşlar ve sosyal sorunlarla karşı karşıya bulmuştur.

Bu süreç, Fransız İhtilali ile taçlandığında ise Batı ve dünyanın geri kalanı için artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktır. İhtilal farklı toplumsal kesimlerin, özgürlük, eşitlik ve refah talebi çerçevesinde, akla dayalı yeni bir sosyal düzen kurma umudu ile gerçekleştirilmiş ancak tüm Avrupa'da uzun yıllar sürecek çatışma ve kaos dönemini de beraberinde getirmiştir. Ancak Fransız İhtilali'nin sosyolojinin bir bilim olarak ortaya çıkışı açısından gerçek önemi, siyasal bir düzen değişikliğinin yaşanan kaosa ve mevcut sosyal sorunlara bir çözüm olmadığından anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Bundan sonra, ekonomik ve siyasal alanlarda hızlı bir ilerleme içinde olan Batı Avrupa toplumları sosyal sorunlarına bilimin yol göstericiliği ile çözüm bulacaktır. Nasıl ki doğa bilimleri fiziğin, kimyanın vb. yasalarını keşfederek doğayı insan lehine kullanmanın ve biçimlendirmenin yolunu açıtıysa ve insanın doğa ile savaşında ona bir zafer kazandırdıysa, aynı şekilde toplumun yasalarını keşfedecek bir bilimin geliştirilmesi yoluyla sosyal sorunlara bu yasalar çerçevesinde çözümler üretmek ve toplumsal düzeni de sağlamak mümkün olacaktır.

İşte sosyoloji yukarıda ifade edilen sosyokültürel dönüşümlerin ve bu dönüşümlerin yol açtığı sosyal düzen arayışının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Montesque'dan Comte'a, Saint Simon'dan Marx'a, Durkheim'dan Weber'e kadar sosyolojik düşüncenin tüm kurucuları aslında yaşanan değişimi bilimsel yolla anlayıp açıklayarak, geleceğin toplumunu inşa ederken atılması gereken adımlara ışık tutacak yeni bir bilimin teorik ve metodolojik temellerini atmışlardır. Her biri, görüşlerini içinde yaşadıkları toplumun tarihinin şekillendirdiği sosyal, ekonomik, siyasal koşulları dâhilinde ve köklü zihinsel dönüşümle gelen bilimsel ve kültürel bilgi birikiminden beslenerek ortaya koymuşlardır.

Kaynakça

- Aron, Raymond, *Sanayi Toplumu*, (Çev.E. Gürsoy), Dergah Yayınları, İstanbul, 1997.
- Bilgiseven, Amiran Kurktan, *Sosyal Bilimler Metodolojisi*, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 68,70.
- Braudel, Fernand, *Maddi Uygarlık ve Kapitalizm: XV-XIII. Yüzyıllar, Mübadele Oyunları* (Çev.M.A. Kılıçbay), (II. Cilt), Gece Yayınları, Ankara, 1993.
- Bozkurt, Necati, *Çağdaş Felsefeden Kesitler*, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1990.
- Callinicos, Alex, *Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri*, (çev. Ş. Pala), Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001.
- Can, Nevzat, "Mekanistik Evren Anlayışı ya da Hakikatin Bilgisinden Fenomenler Bilimine", *Kaygı*, No.13, 2009, s. 101-112.
- Cangızbay, Kadir, *Sosyolojiler Değil Sosyoloji*, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002.
- Cevizci, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.
- Coser, Lewis, *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlımlarında Fikirler*, (Çev. H. Hülür, S. Toker, İ. Mazman), De Ki Basım Yayım, Ankara, 2015.
- Çiğdem, Ahmet, *Akıl ve Toplumun Özgürleşimi: JürgenHabermas ve Eleştirel Epistemoloji Üzerine Bir Çalışma*, Vadi Yayınları, Konya, 1997.
- Çiğdem, Ahmet, *Aydınlanma Düşüncesi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.

- Febvre, Lucien, *Uygarlık, Kapitalizm ve Kapitalistler*, (Çev.M.A. Kılıçbay), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995.
- Ferguson, Niall, *İmparatorluk: Britanya'nın Modern Dünyayı Biçimlendirışı*, (Çev.N. Elhüseyni), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2015.
- Galbraith, John Keneth, *Kuşku Çağı: Sosyo-Ekonomik Düşünceler ve Sonuçları*, (Çev.N. Himmetoğlu, R. Aşçıoğlu), Altın Kitaplar, 1980.
- Gençoğlu, Aylin Yonca, "Ticari Kapitalizminden Sanayi Kapitalizmine: Merkantilizm, Liberalizm ve Marksizm", *Toplum Bilimleri Dergisi*, Cilt. 7, No.13. s. 79-94.
- Güvenç, Bozkurt, *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003.
- Habermas, Jürgen, "Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje", (G. Naliş Çev), *Postmodernizm*, (der. N. Zeka), Kıyı Yayınları, İstanbul, 1994.
- Havens, George R., *Fikirler Çağı*, (Çev.B.K. Yeğen), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1971.
- Hobsbawm, Eric, *Sanayi ve İmparatorluk*, (Çev.A. Ersoy), Dost Kitabevi, Ankara, 2005.
- Holton, Robert J., *Kentler Kapitalizm ve Uygarlık*, (Çev.R. Keleş), İmge Kitabevi, Ankara, 1999.
- Huberman, Leo, *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla*, (Çev.M. Belge), İletişim Yayınları, İstanbul, 1995.
- Kazgan, Gülten, *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.
- Kumar, Krishan, *Sanayi Sonrası Toplumdan Post-modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları*, (Çev. M. Küçük), Dost Kitabevi, Ankara, 1999.
- Küçük, Mehmet, "Postmodernin Modern Karakteri ya da Dönemleştirmenin İronisi", *Modernite Versus Postmodernite*, (der. M. Küçük), Vadi Yayınları, Ankara, 2000.
- Lewis, Guryne, "Fransız Devrimi:1789-99" (K. İnal, Çev.), *Batı'da Devrimler ve Devrimci Gelenek 1560-1991*, (Der.D. Parker), Dost Kitabevi, Ankara, 2003.
- Mardin, Şerif, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.
- Meriç, Cemil, *Saint Simon: İlk Sosyolog, İlk Sosyalist*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.
- Nef, John U., *Sanayileşmenin Kültür Temelleri*, (Çev. E. Güngör), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,1970.
- Owen, Robert, *Yeni Tolum Görüşü*, (Çev.D. Şahiner), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.
- Polanyi, Karl, *Büyük Dönüşüm: Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri*, (Çev.A. Buğra), İletişim Yayınları, İstanbul, 2008.
- Rude, George, *Fransız Devrimi* (Çev.A.İ. Dalgıç), İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.
- Smith, Preserved, *Rönesans ve Reform Çağı*, (Çev.S. Çağlayan), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2002.
- Sombart, Werner, *Aşk, Lüks ve Kapitalizm*, (Çev.N. Aça), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.
- Sombart, Werner, *Kapitalizm ve Yahudiler*, (Çev.S. Gürses), İleri Yayınları, İstanbul, 2005.
- Swingewood, Alan, *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*, (Çev.O. Akınhay), Mesele Kitapçısı, İstanbul, 2010.

BATI AVRUPA'DA SOSYOKÜLTÜREL DÖNÜŞÜMLER VE BİR BİLİM DALI OLARAK SOSYOLOJİ

- Tanilli, Server, *Dünyayı Değiştiren On Yıl*, Adam Yayınları, İstanbul, 2002.
- Tilly, Charles, *Avrupa'da Devrimler: 1491-1992*, (Çev.Ö. Arıkan), Literatür Yayıncılık, İstanbul, 2005.
- Topdemir, Hüseyin Gazi, "Francis Bacon'un Bilim Anlayışı", *Felsefe Dünyası*, Sayı 30, 1999, s.51-68.
- Touraine, Alain, *Modernliğin Eleştirisi*, (Çev.H. Tufan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.
- Trask, Scott, "Enflasyon ve Fransız Devrimi: Bir Parasal Faciannın Hikayesi", *Liberal Düşünce*, Cilt.10, No.37, 2005, s. 87-94.
- Turner, Jonathan H. vd., *Sosyolojik Teorinin Oluşumu*, (Çev. Ü. Tatlıcan), Sentez Yayın ve Dağıtım, Bursa, 2012.
- Wagner, Peter, *Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma*, (çev: Mehmet Küçük), Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996.
- Wallerstein, İmmanuel, *Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş*, (Çev. E. Abadoğlu, N. Ersoy), Aram Yayıncılık, İstanbul, 2004.
- Wesfall, Richard S., *Modern Bilimin Oluşumu*, (Çev.İ.H. Durdu), V Yayınları, Ankara, 1987.

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER

CAUSES OF KARABAKH CONFLICT: REGIONAL STRUGLE AND ETHNIC MIGRATIONS

Araz ASLANLI*

Öz

Güney Kafkasya'nın en önemli sorunlarından birisi Karabağ sorunudur. Sorunun farklı boyutlarından ve günümüzdeki duruma gelmesinde farklı aşamalardan bahsetmek mümkündür. Ancak sorunun temellerinin anlaşılması açısından XIX. yüzyılın başlarıyla XX. yüzyılın başları arasındaki yaklaşık 100 yıllık dönem üzerinde özellikle durulması gerekiyor. Bahsedilen bu dönemde bölgeye yönelik etnik göçler ve sonrasındaki Rus politikaları XX. yüzyılın sonlarında sorunun günümüzdeki şekliyle ortaya çıkması açısından önemli (hatta belirleyici) olmuştur.

Rusya Osmanlı ve Gacılar ile mücadelelerinde sağladığı başarılar sonrasında Kafkasya'da egemenliğini güçlendirmiş, bu stratejisi doğrultusunda bölgenin etnik yapısı üzerinde de oynamıştır. Rusya'nın Kafkasya'da bir Ermeni devletinin kurulması çabaları bazı Ermeni örgütlerinin "büyük Ermenistan" hayali ile birleşince Güney Kafkasya'da ve Anadolu'da etnik çatışmalar kaçınılmaz olmuştur.

Bu çalışmada özellikle Kafkasya bölgesi için yürütülen mücadele, bu çerçevede özellikle 19. yüzyıl boyunca Güney Kafkasya'ya gerçekleştirilen Ermeni göçleri, 19. yüzyılın sonlarındaki Ermeni örgütlenmeleri, XX. yüzyılın başlarındaki çatışmalar çerçevesinde Karabağ sorununun temellerinin atılması süreci anlatılacaktır.

Anahtar kelime: Ermeni, Türk, Çarlık Rusyası, Etnik Göçler, Karabağ Hanlığı

Abstract

One of the most important problems of the South Caucasus is the Karabakh conflict. One can speak about different dimensions of the conflict and the different stages of the current situation. But in terms of understanding conflict's fundamentals it is important to focus especially on the time of about 100-years period from the early 19th century to the beginning of the 20th century. Ethnic migrations towards the region following Russian politics during this period was important (even decisive) for revealing of this problem in the late 20th century.

Russia has strengthened its domination in the Caucasus after success in fight against the Gajars and the Ottomans, and has managed to play well on the ethnic structure of the region in the interest of its own strategy. Russia's efforts for establishing an Armenian state in the Caucasus coupled with imaginations of some Armenian organizations of "great Armenia" made unavoidable ethnic confrontations in the South Caucasus and in Anatolia.

The struggle for the Caucasus, in this context the Armenian migration held in South Caucasus especially in the 19th century, Armenian organizations at the end of the 19th century, foundation laying process of the Karabakh conflict in the beginning of the 20th century in the framework of confrontations - all these topics will be in the focus of this study.

Keywords: Armenian, Turkish, Russian Empire, Ethnic Migrations, The Karabakh Khanate

* (Öğr. Gör.); Azerbaycan Devlet İktisat Üniversitesi, İktisat ve İşletme Bölümü arazaslanli@gmail.com

Giriş

Sosyoloji, verili olmayan ve insanoğlu tarafından üretilen ve biçimlendirilen sosyal gerçekliği inceler. Sosyal gerçeklik, insanların biraradılığı sonucunda ortaya çıkan bir varlık alanı olarak insanlar tarafından üretildiği müddetçe mevcudiyetini devam ettirir. Dolayısıyla devamlı surette yeniden ve yeniden üretilir.¹ Bu durum, her toplumun kendi kültürünü, sosyal hayatını kendi tarihi içinde üreterek, hızı ve yapısı değişen bir sosyokültürel dönüşüm içerisinde olduğu anlamına gelmektedir. Sosyokültürel gerçekliğin her unsuru gibi sosyoloji de bu dönüşüm sürecinin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın konusu, sosyolojinin bir bilim dalı olarak ortaya çıkışına etki eden sosyokültürel dönüşümlerdir.

Sosyoloji, her ne kadar genel anlamda bireylerin toplamından ayrı ve ondan daha fazlasını ifade eden bir bütün olarak, bilimsel araştırmanın nesnesi olan bir toplum nosyonundan hareketle gelişmiş olsa da bu nosyon, esas olarak Batı Avrupa toplumlarına işaret etmektedir. Wallerstein'a göre, 19. Yüzyılda, modernliğin bir sonucu olarak şimdinin toplumsal hayatı hakkındaki bilgiye duyulan ihtiyaç, üç farklı inceleme nesnesi olan üç farklı temel sosyal bilimin kurulmasına yol açmıştır. Bu çerçevede, pazarı incelemek üzere iktisat bilimi, devleti incelemek üzere siyaset bilimi ve sivil toplumu incelemek üzere sosyoloji üniversitelerde kurumsallaşmıştır. Ancak bu bilimler sadece Batı toplumlarını inceleme nesnesi olarak ele almışlardır.² Bunun sebebini her felsefi ya da bilimsel bilginin içinde yeşerdiği sosyal koşulların bir ürünü oluşunda aramak gerekir. Coser, bir sosyoloji kuramının gerçekten anlaşılabilmesi için onun biçimsel önermelerinin ve kuramsal yapısının bilgisinin ötesinde, içinde ortaya çıktığı toplumsal ve entelektüel ortamlarla bir yakınlık kurulması gerektiğini öne sürer.³ Benzer şekilde sosyolojinin bir bilim olarak önem ve anlamını anlamak da onun hangi sosyokültürel koşullar içinde doğduğu hakkında sistematik bir bilgiye sahip olmakla mümkündür.

Sosyoloji, giderek karmaşıklaşan toplumsal hayatta ortaya çıkan gelişmeleri anlama ve açıklama, yaşanan derin sosyal bunalıma bir çözüm bulma ihtiyacı ile bu ihtiyaca siyasi bir düzen değişikliğinin cevap veremeyeceğinin anlaşılmasının, gerek doğal gerekse sosyal gerçekliğin bilimsel bilgisinin onlar üzerinde hâkimiyet kurmanın bir aracı olduğu düşüncesi ile birleşmesinin bir ürünüdür. Batı 16. yüzyıldan itibaren ivmesi giderek artan ve 19. yüzyılda insanlık tarihinde görülmemiş bir hıza ulaşan sosyokültürel dönüşümlere sahne olmuştur. Bu sosyokültürel dönüşüm, sosyolojinin bir bilim olarak ortaya çıkışı açısından birbiriyle iç içe geçmiş üç ana faktörün gelişimine kaynaklık etmiştir. Bunlardan ilki köklü zihinsel dönüşüm ve onun beraberinde getirdiği bilimsel ve kültürel bilgi birikiminin hem üreticisi hem de ürünü olarak modern düşünce sistemi, hızlı ve yoğun bir ekonomik, sosyal ve siyasal dönüşüm ve bu dönüşümün neden olduğu sosyal sorunlar, üçüncüsü ise Fransız ihtilalidir. Köklü zihinsel dönüşüm insanın dışında olan bir evren, bu evrene hâkim olma gücü ve yetisine sahip olan bir özne nosyonu çerçevesinde modern bilim ve düşünce sistemini ortaya çıkarmıştır. Ekonomik alanda; ticari ve ardından sanayi kapitalizmi, siyasal alanda; merkezi krallıklar ve ardından modern ulus devletin gelişim süreci ekonomik, sosyal ve siyasal hayatın örgütlenmesini kökten değiştirmiş ve büyük sosyal bunalımlarla sonuçlanmıştır. Fransız ihtilali bu sorunlara siyasi bir çözüm arayışı neticesinde ortaya çıkmış, ancak kısa dönemde tam bir hayal kırıklığı ile sonuçlanmıştır. Bu durum, toplumun işleyiş yasalarını tespit edecek sosyal

¹ Kadir Cangızbay, *Sosyolojiler Değil Sosyoloji*, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002, s. 43-44.

² İmmanuel Wallerstein, *Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş*, (Çev. E. Abadoğlu, N. Ersoy), Aram Yayıncılık, İstanbul, 2004, s. 22-23.

³ Lewis Coser, *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlıklarında Fikirler*, (Çev. H. Hülür, S. Toker, İ. Mazman), De Ki Basım Yayım, Ankara, 2015, s. 19.

bir bilim öncülüğünde, yaşanan sosyal sorunlara çözüm üretme ihtiyacını beraberinde getirmiş ve sosyolojinin doğuşuna kaynaklık etmiştir. Bu çalışma, sosyolojinin Batı toplumlarını inceleyen bir bilim olarak ortaya çıkışına kaynaklık eden sosyokültürel dönüşü yukarıda ifade edilen üç faktör üzerinden tarihsel bir perspektifle ele alma amacı taşımaktadır.

Köklü zihinsel dönüşüm

Sosyoloji, yukarıda da ifade edildiği üzere, köklü bir zihinsel dönüşümün hem ürünü hem de üreticisi olan modern düşünce sistemi içinde varlık kazanmıştır. Dolayısıyla bu düşünce sisteminin temel kabullerini net olarak oturtmadan bir bilim olarak sosyolojinin ortaya çıkışını da anlamak ve açıklamak mümkün görünmemektedir. Modernlik, bugünün dünyasını doğuran düşünsel, toplumsal ve politik değişimleri ifade eder.⁴ Söz konusu değişimlerden toplumsal ve politik değişimler makalenin ilerleyen bölümlerinde ele alınacağından bu kısımda modernliğin zihniyet yapısı itibariyle işaret ettiği dönüşümler üzerinde durulacaktır.

Modern terimi, Latince bir sözcük olan “Modo” (son zamanlar-tam şimdi)’dan türetilen modernus teriminden gelen; düşüncedeki açıklık, özgürlük, otoritelerden bağımsızlık, yeni ve en son geliştirilmiş düşünceler üzerine bilgi anlamına gelen bir sıfattır.⁵ Bu çerçevede, köklü bir zihinsel dönüşüm olarak modernlik: Kopernik’le başlayan yeni bir evren algısı çerçevesinde ortaya çıkan özne-nesne ikiliği bağlamında gelişen yeni bir bilim anlayışını, Aydınlanmanın ilerleme fikri ile gerçek içeriğine kavuşan yeni bir tarih anlayışını, yeni bir akılcılık ve özne nosyonunu, toplumsal hayatın her alanının bilimin rehberliğinde yeniden düzenlenmesi gerektiği inancını ihtiva eder.

Kopernik’e kadar Avrupa’da, merkezinde yeryüzü bulunan Batlamyus’un evren anlayışı hâkim olmuştur. Buna göre evrenin merkezinde dünya, dünyanın merkezinde ise insan bulunmaktadır ve canlı cansız diğer tüm varlıklar seçkin bir varlık olan insan için yaratılmıştır.⁶ Kopernik, 1543’te yayımlanan “Göksel Kürelerin Dönmeleri Hakkında” isimli ünlü eserinde dünyanın düz, sabit ve kâinatın merkezi olmadığını; evrende dönen binlerce küreden yalnızca biri olduğunu güçlü ve yetkin bir şekilde öne sürmüştür.⁷ Kopernik’in keşfiyle insan, küçük ve sınırlı bir dünyanın efendisi olmadığını anlamış, sonsuz bir boşlukta ebediyen dönüp duran bir toz taneciğinin üzerinde yaşayan küçücük bir varlığa dönüşmüştür. Ancak bu durum insana yıldızlara isim verme, onların yerlerini tespit etme ve bir yıldızla sahip her boşluğu inceleme gücünü de vermiş, geleceğin biliminin yolunu açmıştır.⁸ Modern bilimin doğuşuna katkı sağlayan bir diğer faktör de Rönesans sanatçılarının doğaya nüfuz eden bakış açıları ve doğayı insan duyularına geldiği gibi görme konusundaki ısrarları olmuştur. Ancak modern bilimi geçmiş dönemin bilimlerinden ayıran olgu, maddenin, zamanın, mekânın ve hareketin objektif bir kesinlikle incelenmesi hususudur. Bu durum, böyle bir kaygı taşımayan sanatla bilimin birbirinden ayrılmasına yol açmış ve özgül bir bilgi üretme yolu olarak bilimin ve bilimsel bilginin gelişimine kaynaklık etmiştir.⁹

Modern bilim metodolojisinin kurucularından olarak kabul edilen ve tümevarım yönteminin sıkı bir takipçisi olan Bacon, yöntemin objektifliğini sağlamak üzere kaçınılması gereken hata kaynaklarını tespit etmiş, sebep sonuç ilişkilerinin kesin olarak tespitine imkân verecek tümevarımsal bir incelemenin nasıl yapılacağını ayrıntıları ile ortaya koymuştur.¹⁰ Ancak Bacon’ın

⁴ Krishan Kumar, *Sanayi Sonrası Toplumdan Post-modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları*, (Çev. M. Küçük), Dost Kitabevi, Ankara, 1999, s.88.

⁵ Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002, s. 715-716.

⁶ Bozkurt Güvenç, *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003, s. 21.

⁷ John U. Nef, *Sanayileşmenin Kültür Temelleri*, (Çev. E. Güngör), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1970, s. 27.

⁸ Preserved Smith, *Rönesans ve Reform Çağı*, (Çev.S. Çağlayan), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2002, s. 188.

⁹ Nef, a.g.e., s. 28-30.

¹⁰ Amiran Kurktan Bilgiseven, *Sosyal Bilimler Metodolojisi*, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 68,70.

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER

en önemli özelliği onun bilgiyi nesneye hâkim olmanın bir aracı olarak görmesidir. Ona göre insan doğanın hâkimi ve yorumcusudur. Doğayı kontrol etmenin tek yolu ise tümevarım yöntemi ve nedensel açıklama yoluyla onun kanunlarının bilgisine ulaşmaktır.¹¹ Modern bilim anlayışının ortaya çıkışında bir diğer önemli aşamayı ise Kartezyen düşünce oluşturmaktadır. Descartes, gerçekliği düşünce eylemi ile karakterize olan ruh ve uzayda kapladığı yer ile karakterize olan maddesel âlem olarak ikiye ayırmıştır. Düşünen özneye maddeyi nitelendiren hiçbir özelliğin yüklenemeyeceğini söyleyerek bilen özne ile bilinen bir nesne olarak maddesel dünyayı birbirini dışlayan iki olgu olarak ortaya koymuş,¹² nesneyi öznenin emrine sunmuştur. Ayrıca Descartes, tümdengelimsel akıl yürütme ve matematiği evrensel bir metot olarak doğaya da uygulama çabaları¹³ ve bütün doğa olaylarının hareket halindeki madde parçacıklarından oluştuğu şeklindeki teziyle mekanikçi doğa sisteminin de kurucularından biri olmuştur.¹⁴ Mekanik evren anlayışının tam bir matematiksel formülasyonunu gerçekleştiren ise Newton'dur. Newton, Bacon'un deneysel tümevarımsal yöntemiyle Descartes'in rasyonel tümdengelimsel yönteminin sentezini yaparak bilimsel düşüncenin üzerine oturduğu matematiksel bir dünya kuramına tutarlılık kazandırmıştır¹⁵. Evrensel yerçekimi yasasıyla, her zaman ve her yerde geçerli olan ve matematiksel formüllerle ifade edilen kanunlar çerçevesinde işleyen bir evren tasarımını ortaya koymuş, evreni bilinemez, gizli ve kapalı bir bütün olmaktan çıkarmıştır.¹⁶

16. yüzyılın ikinci yarısında Kopernik ve ardından Bacon'la başlayan, Descartes'la devam eden ve Newton'la gerçek anlamda ortaya çıkan modern bilim önce fizik, ardından kimya ve biyolojide büyük başarılar imza atmış ve Batı Avrupa'da ortaya çıkan köklü zihinsel dönüşümün en önemli veçhelerinden birini oluşturmuştur. Ancak dönüşüm sadece bilimle sınırlı değildir, buna yeni bir tarih anlayışı da eşlik etmektedir.

Kozmik düzenle toplumsal düzenin iç içe olduğu, sadece baki olan sosyal konumları işgal eden tekil bireylerin geçici olduğu antik dünyada¹⁷ değişim vardır ama yenilik yoktur. İlk defa M.S. 5. yüzyılın sonunda antiqius'un karşıt anlamlısı olarak kullanılan modernlik, Hıristiyan ortaçağların bir ürünüdür ve eski dünya ile güçlü bir karşıtlık ortaya koyarak antik dünyanın döngüsel tarih anlayışının karşısına çizgisel tarih anlayışını koyan farklı bir zaman algısına sahiptir. İsa'nın doğumu, antik dünyanın değişmez döngüsünü kırmış, tarih İsa'dan önce ve sonra olmak üzere ikiye ayrılmış ve çizgisel tarih anlayışının doğuşuna kaynaklık etmiştir. Hıristiyanlıkla birlikte döngüsel tarih anlayışının yıkılmasına rağmen modern anlamda bir ilerleme düşüncesi hız kazanmamıştır. Çünkü bu tarih anlayışında kutsal ve dünyasal olmak üzere iki ayrı zaman söz konusudur. İnsanlığın nihai kurtuluşuna gidiş ve ilerleme ancak tanrı kenti için mümkündür, yeryüzü yani bu dünya için geçmiş ve gelecek şeklinde bir ilerleme söz konusu değildir. Çizgisel tarih anlayışının dünyevileşmesi Rönesans'ın eski-orta-yeniçağ ayrımıyla gerçekleşmiştir. Ancak bu ayrım da modern anlamda bir tarihsel ilerleme fikri için yeterli değildir. Zira Rönesans bir yeniden doğuştur ve bu anlamıyla kendini antikiteden daha ileride görmez.¹⁸ Modernliğin en önemli nosyonlarından birini oluşturan ilerlemeye yönelik bir tarih anlayışı ancak Aydınlanma ile birlikte ortaya çıkmıştır. Habemas'a göre Rönesans'ın antik dünyaya atfettiği büyü, ilk defa Fransız Aydınlanması'nın idealleri ile çözülmüş, modern olma fikri, modern bilimin yol açtığı bilginin sonsuz ilerleyişi ve

¹¹ Hüseyin Gazi Topdemir, "Francis Bacon'un Bilim Anlayışı", *Felsefe Dünyası*, Sayı 30, 1999, s. 59-60.

¹² Ricahrd S. Wesfall, *Modern Bilimin Oluşumu*, (Çev.İ.H. Durdu), V Yayınları, Ankara, 1987, s. 35.

¹³ Bilgiseven, a.g.e., s.36.

¹⁴ Wesfall, a.g.e., s.36.

¹⁵ Nevzat Can, "Mekanistik Evren Anlayışı ya da Hakikatin Bilgisinden Fenomenler Bilimine", *Kaygı*, No.13, 2009, s.108.

¹⁶ Ahmet Çiğdem, *Aydınlanma Düşüncesi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003, s. 61.

¹⁷ Mehmet Küçük, "Postmodernin Modern Karakteri ya da Dönemleştirmenin İronisi", *Modernite Versus Postmodernite*, (der. Mehmet Küçük), Vadi Yayınları, Ankara, 2000, s. 31-32.

¹⁸ Kumar, a.g.e., s. 88-96.

toplumsal ahlaki iyileşmenin sonsuz artışı fikri ile buluşmuş ve böylece Aydınlanma, ilerlemeye dayanan başka bir modernist bilincin şekillenmesine kaynaklık etmiştir¹⁹.

Avrupa’da 17. yüzyılın ikinci yarısında ortaya çıkmış, akıllı insan yaşamındaki mutlak yönetici ve yol gösterici yapma çabası ile karakterize olan bir düşünce akımı olarak aydınlanmanın temel argümanları şöyle sıralanabilir: Ezelî ve ebedî doğruların oluşturduğu rasyonel bir düzen vardır; insan akıllı rasyonel olarak düzenlenmiş bu evrenin ezelî ve ebedî doğrularını anlayabilir ve onların bilgisine ulaşabilir; insan, bu doğruları temel alarak eylemde bulunabilir.²⁰ Aydınlanmanın vaat ettiği şey, insanların kendilerini akıl dışılıktan kurtarmalarını sağlamaktadır. İnsanın hakikati görmesini engelleyen, onu bu erginleşmeme durumuna mahkûm eden boş inançlar, ön yargılar, yanlısalar Bacon’ın ifadesi ile “putlar” aydınlanmanın ışığıyla ortadan kalkacaktır. Bu nedenle insan yalnızca kendi aklına güvenmeli ve onu, yaşamının temel ilkesi olarak benimsemelidir.²¹ Aydınlanma akıllı, şeyleri ve olguları çözümlenebilir kılmanın ötesinde, bireyin en güçlü yetisi olarak daha iyi bir hayata ulaşmak için ne yapılmasına karar verebilecek ve uygulayacak işlevsel bir öznedir.²² Dolayısıyla Aydınlanma, rasyonel ve deneysel bilimin hem doğa hem de insana uygulanması fikri ile karakterize olur. Aydınlanmanın dev eseri olan ansiklopedinin yazarlarından d’Alembert’e göre, rasyonel ve deneysel bilimin temsilcileri olan Bacon, Descartes, Newton ve Locke insan zihninin hocaları olarak bakılması gereken başlıca dehalardır; Buffon, bilimle doğayı fethetme teşebbüsüne girişmekte ve Montesquieu insan toplumlarını ve onların sonsuz çeşitliliklerini kategorilere indirgemektedir.²³ Aklın ürünü olarak bilim ve bilimsel bilgi, bütün önyargı, dini düşünce ve metafizik öğelerden bütün zamanlar için geçerli bir bilgi üretim faaliyetidir ve sadece doğa alanında değil toplum alanında da geçerlidir.²⁴ Aydınlanma düşüncesini kendisinden önceki düşünce sistemlerinden ayıran temel özellik daha öncesinde yalnızca birkaç kişinin alanı olan akla uygun olarak yürütülen yaşamı tüm topluma uygulama iddiasıdır.²⁵

Aydınlanmanın akıl anlayışı modern düşüncenin de temelinde yer alır. “Modernlik söyleminde akıl, özgür bireylerin uğraşlarının yol açacağı gönderme noktası olarak başvurulacak birey üstü ve belki de insan üstü bir kategori olarak görülmüştür”.²⁶ Dolayısıyla modernlik toplumsal yaşamın akılcılaştırılması üzerinden kendini gösterir.²⁷, akılcılaştırma ile modernlik fikrinin sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve birini reddetmenin diğerini de reddetmek anlamına geleceğini ifade ederek, akılcı toplumda aklın yalnızca bilimsel ve teknik etkinliği değil, insanların ve nesnelere yönetimini de elinde tuttuğunu iddia eder.

Touraine’in deyişiyle insanların ve nesnelere, yani evrenin yönetimini elinde tutan aklın taşıyıcısı ise yine modern düşüncenin bir diğer temel taşı olan bağımsız, özerk öznedir. Modern öznenin doğuşu ‘düşünüyorum öyleyse varım’ ifadesi ile insanın düşünme eylemini varlığın ve bilginin temelini koyan Descartes’le başlar. Her ne kadar Descartes, Tanrıyı özerk öznenin garantisini sağlayan bir koşul olarak görse de, onun ortaya koyduğu özerklik kavramı geçmişten radikal bir kopuşu da ifade etmektedir. Bu kopuş Bacon, d’Alembert, Condorcet ve Diderot’da da

¹⁹ Jürgen Habermas, “Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje”, (G. Naliş Çev), *Postmodernizm*, (der. N. Zeka), Kıyı Yayınları, İstanbul, 1994, s. 32.

²⁰ Cevizci, a.g.e., s. 35,111.

²¹ NecatiBozkurt, *Çağdaş Felsefeden Kesitler*, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1990, s. 7-8.

²² Ahmet, Çiğdem, *Akl ve Toplumun Özgürleşimi: JürgenHabermas ve Eleştirel Epistemoloji Üzerine Bir Çalışma*, Vadi Yayınları, Konya, 1997, s. 21.

²³ Lucien Febvre, *Uygarlık, Kapitalizm ve Kapitalistler*, (Çev.M.A. Kılıçbay), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995, s. 28-29.

²⁴ Çiğdem, *Akl ve Toplumun...*, s. 25.

²⁵ Alain Touraine, *Modernliğin Elestrisi*, (, Çev.H. Tufan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002, s. 25.

²⁶ Peter Wagner, *Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma*, (çev: Mehmet Küçük), Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996, s. 29.

²⁷ Touraine, a.g.e., s. 23.

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER

kendini gösterir. Buna göre, dünya artık üzerinde tefekküre d alınacak bir şey değil, bir denetim nesnesi olarak kavranır ve bilgi aracılığı ile yörgülabilecek bir evren sunar. Özne kendi dışında bir şey olarak gördüğü bir nesne olarak evrenin oluşumuna bizzat katılır. Dolayısıyla gelenek ve dışsal otoriteler karşısında özerklik talep eden özne, bir fail olarak kendi hayatını ve hatta bizzat toplumu düzenleme hakkını da talep eder.²⁸ Descartes'tan bu yana, dünya özneye kendi amaçlarının bir aracı olarak görülür ve akıl, öznenin kendisine yabancı ve kendisinden ayrı olarak gördüğü bu dünyaya egemen olma isteği tarafından biçimlenen bir araç haline gelir.²⁹

Akılcı düşüncenin keşfettiği ve kullandığı yasalarla yönetilen bir dünyada özgürlük ve sorumluluk hakkına sahip olan modern özne³⁰, erginleşememe durumunun yol açtığı tüm dışsal otoritelerden bağımsız bir şekilde, özgürce eylemde bulunma hakkına ve gücüne sahiptir. Bunun toplumsal ve siyasal görünümü, Fransız Devrimi'nin özgürlük ve eşitlik ideallerine dayalı yeni bir toplumsal düzen vaadinde kendini gösterir. Dolayısıyla sosyolojinin ortaya çıkışına kaynaklık eden toplumsal dönüşümlerden biri olarak zikredilen modern ulus devletin fikri temelleri, Aydınlanma ve modern düşüncenin akıl ve özne anlayışı çerçevesinde atılırken, bu felsefi, bilimsel ve toplumsal fikir sistemlerinin üretimi de söz konusu toplumsal dönüşümler çerçevesinde ortaya çıkan ihtiyaçlar tarafından biçimlenmiştir.

Hızlı toplumsal değişme ve beraberinde getirdiği sosyal sorunlar

15. Yüzyılın ikinci yarısından sonra başlayan coğrafi keşiflerin ardından sömürgecilik, ticari kapitalizm, merkezi devlet, burjuvazinin doğuşu, sanayi kapitalizmi, ulus devlet ve işçi sınıfının yükselişi gibi birbirleriyle iç içe geçmiş süreçler Batının ivmesi giderek artan toplumsal değişimini ifade eden olgulardır. Batı Avrupa toplumları, sömürgecilikten ticari kapitalizme, ticari kapitalizmden sanayi kapitalizmine doğru evrilirken ekonomik olarak da hızla zenginleşmişler ve tarihte ilk defa dünya ekonomisinin merkezi haline gelmişlerdir. Bu gelişme ile paralel olarak devlet nosyonundan dahi haberdar olmayan bu toplumlar birkaç yüzyıl içinde önce kent devletleri, ardından merkezi krallıklar ve son olarak ulus devlet dediğimiz yapılanmayı ortaya çıkarmayı başarmışlardır. Ancak bu ilerleme süreci bir yeryüzü cenneti ile de sonuçlanmamıştır. Aksine keskin mücadelelerin, çatışmaların, eşitsizliklerin ve belirsizliklerin beraberinde getirdiği çok büyük sosyal sorunlarla karşı karşıya kalmıştır.

15. yüzyılın ikinci yarısında coğrafi keşiflerle birlikte ortaya çıkan ve ikinci dünya savaşı sonrasında sömürge ülkelerin bağımsızlıklarını kazanmalarına kadar devam eden sömürgecilik, siyasal ve askeri bir işgal çerçevesinde bir toplumun tüm ekonomik ve sosyal kaynaklarının merkez ülke lehine bir sermaye birikimi sağlayacak şekilde merkeze aktarılmasını ifade eder. Aynı zamanda, bilimsel ve teknolojik bilgiyi bir nesne olarak gördüğü evrene hâkim olmak üzere kullanma zihniyetinin bir ürünüdür. Bu çerçevede Antropoloji ve Şarkiyatçılık gibi bilimler de tıpkı kapitalizm gibi sömürgeciliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmışlardır. Dört yüzyıldan daha uzun bir geçmişe sahip olan sömürgecilik, hem Batı Avrupa'da hem de dünyanın geri kalanında ortaya çıkan ekonomik, sosyal ve siyasal dönüşümlerin kaynağını oluşturmaktadır.

Sömürgecilik faaliyetleri boyunca, sömürge ülkelerde bulunan değerli madenler, başta altın, gümüş ve elmas olmak üzere doğrudan merkez yani sömürgeci ülkeye akmış; köle gibi insan kaynakları kâr amaçlı büyük tarım işletmelerinde kullanılmak üzere diğer sömürgelerdeki plantasyonlara taşınmış; köle ticareti sonucunda elde edilen kâr yine doğrudan merkez ülkenin sermaye birikimine katılmıştır. Böylece, Batı Avrupa'da yoğun bir sermaye birikiminin oluşmasına yol açan sömürgecilik, yoğun sermaye birikimi ve kâr hedefi ile karakterize olan kapitalizmin hem

²⁸ Küçük, a.g.m., s. 29-35.

²⁹ Alex Callinicos, *Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri*, (çev. Ş. Pala), Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001, s. 153.

³⁰ Touraine, a.g.e., s. 74.

doğuşuna hem de yeni ekonomik örgütlenme biçimleri çerçevesinde yeni görünüm kazanarak tüm dünyaya yayılmasına da aracılık etmiştir. 16. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ticari kapitalizm olarak ortaya çıkan bu ekonomik sistem, 18. yüzyıl sonunda sanayi kapitalizmine dönüşerek tüm dünyayı her alanda etkisi altına alan bir yapıyı kazanırken sürekli olarak sömürgecilikten beslenmiştir.

Sombart'a göre, modern ekonomik yaşamın kurulması esas ve zorunlu olarak sömürgecilik faaliyetlerinin sonucunda ülkeye giren değerli madenlerle mümkün olmuştur.³¹ Örneğin, muazzam miktarlardaki değerli maden, bazen İspanyolların Yeni Dünyada yaptığı gibi, birkaç yüz askerle kazanılan zaferler sonucunda yağmalanan Aztek ve İnka uygarlıklarından, bazen de İngiliz ve Fransız korsanlarının bunları İspanyol gemilerinden çalması neticesinde tüm Avrupa'ya hızlı ve yoğun bir şekilde aktarılmıştır. Kazgan'a göre Avrupa'ya akan altınlar, fiyatları yükselterek ticari kapitali büyütmüş, ticari kapitalin büyümesi, ticari kapitaliste yeni ve kârlı iş alanları açarken soyluları fakirleştirmiştir. Güçlenen ticari sermaye ile birlikte ortaya çıkan ticari kapitalizm, hem tarımsal üretimi hem de ev sanayini dönüştürerek geleceğin sanayi kapitalizminin de temellerini atmıştır.³² Böylece tüm ekonomik faaliyetlerin, ihtiyaçların karşılanması amacıyla çıkararak piyasa, bir başka ifade ile kâr hedefi doğrultusunda gerçekleştirilmesine dayalı yepyeni bir ekonomik sistem yani kapitalizm doğmuş ve tüm dünyayı etkisi altına almıştır.

Ticari kapitalizmle büyüyen ekonomi, yeni ticaret sanayi kentlerinde, tarımda ve uluslararası ticarete giderek güçlenen yeni zenginleri ortaya çıkarmış, toprak rantı ile geçinen soyluları fakirleştirmiş ve bu iki toplumsal tabakanın kaynaşması ile ortaya çıkacak burjuvazinin temellerini atacak bir toplumsal hareketliliğe yol açmıştır. Toplumsal hareketlilik bununla da sınırlı kalmayacaktır. Artan nüfus artışı ve değişen sosyoekonomik koşullar aynı zamanda tabakalaşma piramidinin altında yer alan toplumsal kesimleri de etkilemiş, bunların bir bölümü Amerikan kolonilerinin insan kaynağı, geri kalanı ise Avrupa'nın gerek tarımsal gerekse endüstriyel bölgelerinin ücretli işçileri haline gelmişlerdir.

Feodal zenginliğin karşısında deniz aşırı tüccarlardan, borsa vurguncularından, kaçakçılardan, devlet alacaklılarından ve büyük sermayedarlardan oluşan bir burjuva zenginliğinin ortaya çıkması, sanayi devrimini gerçekleştiren İngiltere ve Fransız devrimine sahne olan Fransa'da 17. yüzyılın sonuna kadar oldukça dar bir çerçevede ortaya çıkmış ancak bu dönemden sonra hızlı bir şekilde büyümüştür.³³ Bu dönem aynı zamanda her iki ülkede de sömürgecilik, ondan beslenen korsanlık ve deniz aşırı ticari faaliyetlerin hız kazandığı döneme tekabül eder. Sombart, bu yeni zenginlerin sadece ekonomik hayatta değil toplumsal hiyerarşide de yükselişinin çeşitli yollardan geçen bir toplumsal hareketlilik sonucunda ortaya çıktığını ve burjuvazinin doğuşuna kaynaklık ettiğini iddia eder. Bu toplumsal hareketlilik, Almanya, Fransa ve İngiltere'de çeşitli rütbe ve mevkilerin, kalıtsal soyluluğa bağlı olan gayrimenkullerin para karşılığı satılması ve evlilikler yoluyla soylu seçkinliği ile burjuva parasının kaynaşması neticesinde ortaya çıkmıştır.³⁴

Ticari kapitalizm döneminde bu yeni toplumsal tabaka, Fransa, Londra, Berlin gibi kentlerin birer tüketici kentlerine dönüşmelerinin ana aktörü olmuştur. 18. yüzyıl boyunca soylular, saraylarını kentlere taşımaya başlamış; güçlenen merkezi devletin zengin üst düzey memurlarının kentlerdeki nüfusu hızla artmış; toplumsal hiyerarşide yükselen yeni zenginler, konumlarını meşrulaştırmak üzere kentleri bir tüketim mekânı olarak seçmiş ve her birinin hizmetçi ordusu da bunlara katılmıştır.³⁵ Bu toplumsal hareketlilik ticari kapitalizmin getirdiği zenginlikle birleşerek, lüks

³¹ Werner Sombart, *Kapitalizm ve Yahudiler*, (Çev.S. Gürses), İleri Yayınları, İstanbul, 2005, s. 43.

³² Gülten Kazgan, *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989, s. 28-29.

³³ Werner Sombart, *Aşk, Lüks ve Kapitalizm*, (Çev.N. Aça), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998, s. 15,16,50.

³⁴ Sombart, *Aşk, Lüks...*, s. 19-20.

³⁵ Sombart, *Aşk, Lüks...*, s. 46-52.

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER

tüketiminde hızlı bir yarışın ortaya çıkışını beraberinde getirmiştir. Örneğin, Ferguson'a göre, 18. yüzyıl İngiltere'sinde çay, tütün, şeker, kahve gibi dönemin lüks sayılan mallarına olan talep muazzam miktarlara ulaşmış, bu malların tüketimi oda hizmetçilerine kadar inmiştir. Ama lüks tüketimi esas olarak Hint ipekli ve patiskalarına olan doymak bilmez bir iştahla gerçekleşmiştir. Zira, insan ancak belli bir miktar çay ve şeker tüketebilirken dokumaların tüketimi için bir sınır bulunmamaktadır.³⁶

Bu kentler, aynı zamanda kırsal kesimden gelen büyük göçlerle devasa boyutlara ulaşmışlardır. Ancak bu durum, ticaretten gelen zenginliğin giderek daha fazla bir nüfusu geçindirme kapasitesinden kaynaklanmamıştır. Artan lüks tüketimi üst tabakanın ihtiyaçlarına yöneliktir. Nüfusu hızla büyüyen bu kentler, aynı zamanda muazzam bir eşitsizliğe de sahne olmaktadır. Örneğin Paris'te halkın göz ardı edilemeyecek bir bölümü kilise ve kilise görevlilerinin gelirleriyle yaşamını sürdürebilmektedir.³⁷ Değerli maden bolluğunun yol açtığı pahalılık, kentlere taşınan soyluların rantlarını arttırmalarına ve bu topraklarda yaşayan köylülerin giderek yoksullaşmasına neden olmuştur.³⁸ Ticari kapitalizmin kırsal alanda yol açtığı dönüşüm, çoğu kez küçük çiftliklerin kapatılarak, büyük ve pahalı örgütsel dönüşümlerle pazar için üretim yapan büyük çiftliklere dâhil edilmesine yol açmıştır.³⁹ Sonuç olarak, rant arttırımı, toprak çevirmeleri ve yeni tarımsal örgütlenmeler gibi gelişmeler, kiracı, küçük çiftçi ve topraksız köylülerin giderek yoksullaşarak büyük kentlere göç etmek zorunda bırakmıştır.

Böylece, ekonomik gelişme ve zenginleşme bütün Avrupa'da giderek artan eşitsizlikler ve derinleşen bir yoksulluk sorunuyla bir arada gerçekleşmiştir. 16. Yüzyılın sonlarından itibaren Avrupa şehirlerinin etrafı, işi gücü olmayan, büyük bölümü dilencilik ve hırsızlıkla geçinen bizim gecekondulu diyebileceğimiz yerleşim yerleri ile çevrilmeye başlamıştır. 18. yüzyılın sonuna gelindiğinde giderek büyüyen bu kitle, Condorcet tarafından tembel, çalışmaya yatkın olmayan bir sakat türü olarak nitelendirilmiştir. Zira, bu süreç, yoksula ve yoksulluğa bakış açısını da değiştirmiş, yoksula karşı gösterilen saygı ve şefkat duygusu yavaş yavaş kaybolmuştur. Toplum artık yoksulu tembel, nefret uyandıran, tehlikeli biri olarak görmekte ve dilencilik ve serserilik bir suç olarak kabul edilip, şiddetle cezalandırılmaktadır. Cehennemden çıkışın tek yolu, şartlar ne olursa olsun tam bir itaatle çalışmaktır. Aksi bir durum cehenneme geri dönmek anlamına gelir. Örneğin 1751'de Fransız parlamentosu, bir hizmetçiyi efendisine hakaret ettiği gerekçesi ile prangaya ve kentten kovulmaya mahkûm etmiştir. Ve bu konuda Fransa bir istisna teşkil etmez.⁴⁰

İlk olarak 18. yüzyılın sonlarında İngiltere'de ortaya çıkan sanayi devrimi ile birlikte gerek ekonomik gerekse toplumsal dönüşümün dolayısıyla toplumsal sorunların ve bu sorunlara çözüm arayışlarının ivmesi de giderek artmıştır. Sanayi kapitalizminin İngiltere'de ortaya çıkışı tesadüf değildir. Ticari kapitalizm ve merkantilist düşüncenin krize girdiği bu dönemde değerli madenler dışında bir değer ölçütü aranırken verimli toprakları ile kapitalist tarzda bir üretim gerçekleştiren ve Avrupa'nın en güçlü ülkelerinden biri olan Fransa, değer yaratıcısı olarak tarımı, Galbraith'ın deyişiyle tek üretken sınıf olarak da toprağı işleyenleri görmektedir. Oysa İngiltere'de İnsanlar başlıca sanayi maddesi olan yüne talebin artması sonucu kırsal kesimden apar topar sürülmüş, köylerden kasabalara, kentlere ve fabrikalardaki işlere akın etmiştir..⁴¹ Dolayısıyla, tarımsal üretimin

³⁶ Niall Ferguson, *İmparatorluk: Britanya'nın Modern Dünyayı Biçimlendirdiği*, (Çev.N. Elhüseyni), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2015, s. 39.

³⁷ Sombart, *Aşk, Lüks...*, s. 46.

³⁸ Leo Huberman, *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla*, (Çev.M. Belge), İletişim Yayınları, İstanbul, 1995, s. 115-116.

³⁹ Robert J. Holton, *Kentler Kapitalizm ve Uygarlık*, (Çev.R. Keleş), İmge Kitabevi, Ankara, 1999, s. 121-122.

⁴⁰ Fernand Braudel, *Maddi Uygarlık ve Kapitalizm: XV-XIII. Yüzyıllar, Mübadele Oyunları* (Çev.M.A. Kılıçbay), (II. Cilt), Gece Yayınları, Ankara, 1993, s. 453-457.

⁴¹ John Keneth Galbraith, *Kuşku Çağı: Sosyo-Ekonomik Düşünceler ve Sonuçları*, (Çev.N. Himmetoğlu, R. Aşçıoğlu), Altın Kitaplar, 1980, s. 21, 28-29.

daha zayıf olduğu İngiltere’de kapitalist bir sanayi üretimi için gerekli tüm koşullar artık olgunlaşmıştır. Koyunyününe artan talep, toprak sahipleri için kârlı bir alan açmış; kırsal kesimde üretim yapan köylüler, koyunlara yer açmak üzere topraklarından sürülerek kentlerde yığılmaya başlamışlardır. Bu süreç sanayi devrimi için gerekli olan hammadde, işgücü ve sermaye birikiminin buluşması ile sonuçlanmıştır. Devrim elbette İngiltere ile sınırlı kalmamış, Fransa ve ardından Almanya kendi sanayilerini kurmuştur. Bu devrimle birlikte artık yeni bir toplum tipi, sanayi toplumu ortaya çıkmıştır.

Sanayi toplumu işletmenin kesin olarak aileden ayrıldığı bir toplumdur.⁴² Böylece hem üretim örgütlenmesi hem de aile yapısı köklü bir dönüşüme uğramış; geleneksel aile yerini çekirdek aileye bırakırken, yüz yüze ve samimi ilişkilerin hâkim olduğu atölyenin yerini rasyonel şekilde örgütlenen, teknolojik ve mesleki iş bölümüne dayalı fabrika örgütlenmesi almıştır. Sanayi toplumunun yükselen iki sınıfı ise kâr hedefi doğrultusunda sermayeyi sanayi üretimine koşan kapitalistle bu üretimi gerçekleştiren işçilerdir. Artık değer, ne değerli madenlerle ne de tarımsal verimlilikle ölçülmekte, değerler tek ölçütü olarak emek görülmektedir. Sanayi toplumunun ilk teorisyeni sayılabilecek Adam Smith bir ülkenin zenginliğini o ülkede harcanan emekle eşdeğer tutmaktadır. Artık hedef fabrikalarda mümkün olan en yüksek verimlilik ve kâr oranı ile üretimi gerçekleştirmektir. Bu hedefe ulaşmanın yegâne yolu ise ücretlerin mümkün olduğunca düşük tutulması, işbölümünün arttırılması ve makineleşme ile yeni üretim teknolojilerini fabrikalara uyarlanmasıdır.

Sanayi devriminin ilk yıllarında, teker teker ortaya çıkan ve hızla büyüyen sanayi kentlerinde geniş halk kesimlerini oluşturan işçiler, yaşamlarını sürdürmelerine ancak yeten bir ücret karşılığında aralıksız ve kesintisiz sürdürülen bir çalışma temposu içindedir. Bu çalışma temposunu belirleyen ise makineler ve karmaşık işlem süreleri dikkatle belirlenmiş üretim süreçleridir. Hayat mevsimlerle ya da hafta ve günlerle değil dakikalarla ölçülmektedir. Sanayi devrimi, geleneklerle ve fabrika örgütlenmesinin çalışma düzenine henüz alışmamış olan insanların tüm eğilimleri ile çelişen bir toplumsal düzeni kurmaktadır. Kötü koşullar altında ve uzun sürelerle çalışma, kamu hizmetlerinin yetersizliği nedeniyle ortaya çıkan salgınlar, solunum ve sindirim yolu hastalıklarının ölümlere yol açması nadir rastlanılan durumlar olmaktan çıkmıştır. Yoksul insanların hayatı kulübe ya da adi apartmanlarda, ucuz, derme çatma hanlarda ve kiliselerde geçmektedir.⁴³

Sonuç olarak sanayi devrimi, Batı Avrupa’da muazzam bir sosyal değişim ile kendisini göstermiştir. Yukarıda değinilen sağlık sorunlarına yönelik çözüm arayışları neticesinde ölümler azalmış, nüfus hızla artmaya başlamıştır. Yeni üretim teknikleri, enerji kaynakları ve üretim örgütlenmeleri ile mallar kitlesel ölçekte üretilerek tüketime sunulmuştur. Yeni üretim süreçlerine işçi kitlelerinin uyumlarını sağlamak ve verimliliği arttırmak üzere yeni okullar açılmış ve eğitim giderek ayrı bir kurum olarak ortaya çıkmıştır. Aile bir üretim birimi olmaktan neredeyse tamamen çıkmış ve yeni işlevler kazanmıştır. Kadının çalışma hayatında giderek artan rolü, kadın hareketleri ile sonuçlanmış ve toplumsal cinsiyet rolleri dönüşüme uğramıştır. Artan kentleşme ile birlikte nüfusun önemli bir bölümünün kentlerde yaşamaya başlaması ve halkın büyük çoğunluğunu oluşturan işçi sınıfının yaşadığı sorunlar, ekonomik ve sosyal örgütlenmeyi önemli ölçüde değiştirmiştir. İşçilerin sendikalar aracılığı ile örgütlenmesi ve işçi hareketleri başarısız devrim girişimleri ile sonuçlansa da daha demokratik bir siyasal yapının oluşmasında oldukça etkili olmuştur. Ancak bu süreç oldukça sancılıdır, değişen sadece toplumsal hayatın maddi unsurları ve kurumsal örgütlenmeler değildir. Aynı zamanda geleneksel değer ve normlar ile bunlara dayalı toplumsal bağlar da çözülmektedir. Geleneksel ilişki biçimleri yerini modern ilişki biçimlerine bırakmakta, birey yalnızlaşmakta ve modern toplum artık Simmel’in deyişiyle bir çatışma kültürü üretmektedir.

⁴² Raymond Aron, *Sanayi Toplumu*, (Çev.E. Gürsoy), Dergah Yayınları, İstanbul, 1997, s. 65.

⁴³ Eric Hobsbawm, *Sanayi ve İmparatorluk*, (Çev.A. Ersoy), Dost Kitabevi, Ankara, 2005, s. 79-80.

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER

Ekonomik ve sosyal hayatta yaşanan bu hızlı dönüşüm modern devletin oluşumuyla sonuçlanan siyasal dönüşümlerle iç içe yaşanmıştır. Modern devleti yaratan merkezileşme süreci, Avrupa'nın feodal temellerinden doğan çeşitli güçlerin çatışması ve bu çatışmaların uzlaşma ile sonuçlanması ile gerçekleşmiştir. Feodal asiller, kentler, güçlerini pekiştirmeye çalışan krallar ve kilise, ardından kapitalistlerle endüstri emeği arasındaki çatışmalar her seferinde bir çevresel gücün bir bölümünün merkezle bütünleşmesini sağlamıştır.⁴⁴

Polanyi'ye göre, siyasi açıdan merkezi devlet, Ticaret Devrimi'nin yeni bir oluşumdur. Devlet, bilinçli uygulamalarla merkantilist sistemi korumacı şehirler ve eyaletlere zorla kabul ettirmiş ve ticareti ayrıcalıklı şehirlerin kısıtlamalarından kurtararak özgürleşmesini sağlamıştır.⁴⁵ 15. yüzyıl Batı Avrupa'sı ekonomik, hukuki ve askeri açıdan özerk kentlerle karakterize olur. Bu yüzyıl aynı zamanda feodal beylere karşı kent tüccarları ile işbirliği yapan kralların da güç kazandığı, büyük ve güçlü orduları için giderek daha fazla paraya ihtiyaç duydukları bir dönemdir. Sömürgecilik, kralların güçlerini devam ettirmeleri için yapacakları savaşların finansmanını sağlayacak altın ve gümüşü garanti eden bir faaliyet olarak ortaya çıkmıştır. Krallar, artan para ihtiyaçlarını karşılamak üzere sömürgecilik faaliyetlerine girişmişler ve sömürgelerden akan altın ve gümüşlerle giderek daha da güçlenmişlerdir. Bu süreç bir halkın zenginliğinin ancak diğerinin aleyhine mümkün olabileceği, bu nedenle de her ulusun refahının güçlü bir merkezi devletle sağlanabileceği tezine dayalı merkantilist politikalar çerçevesinde ulus devletin kutsandığı bir yapının ortaya çıkışıyla sonuçlanmıştır.⁴⁶ Fransız İhtilali ve Sanayi Devrimi'nin ardından gelen zorlu süreçte ise liberal politikalar ve büyüyen işçi sınıfının hak talepleriyle gerçekleşen toplumsal hareketler neticesinde daha demokratik bir ulus devlet yapısı ortaya çıkmıştır.

Fransız İhtilali

Tüm ekonomik, sosyal ve siyasal değişimlerin ortasında 17. yüzyıl Fransa'sında Aydınlanma düşüncesi yeni bir toplumsal düzenin felsefi temellerini atmaktadır. Bu yeni düzene geçiş yüzyılın sonunda Fransız İhtilali ile gerçekleşecektir. Febvre'ye göre 1789'dan itibaren Fransa ve Fransa ile birlikte tüm Avrupa, insanların ve onların ürettiklerinin sonsuza kadar iyileşebilecekleri düşüncesi içinde, Aydınlanmanın ilerlemelerinin ve yeni bir uygarlığa geçişin ihtiyacını duyan umut dolu bir döneme girmiştir. Devrim yeni bir düzen kurmaktadır ancak bu düzen eski düzenin kalıntıları üzerinde gerçekleştiği için de birçok unsur için karışıklık ve dikkat çekici bir istikrarsızlık anlamına da gelmektedir.⁴⁷

İhtilalin doğduğu Fransa'da ticari kapitalizmin ve sömürgecilik hareketlerinin sonucunda ortaya çıkan merkezi krallıkların en önemlilerinden biri olan mutlak monarşi sistemi hüküm sürmektedir. Güneş Kralı olarak adlandırılan 14. Luis'nin 1643'te başlayan ve uzun yıllar süren iktidarı süresince kurduğu, otoritesini tüm toplumsal kesimlere güçlü bir şekilde hissettirdiği bu sistem; aristokrasinin siyasi gücünü önemli ölçüde kısıtlarken belli imtiyazlarını sürdürmesine de imkân vermiştir. Diğer taraftan, sömürgecilik ve ticari kapitalizmle birlikte giderek yükselen bir sınıf olarak burjuvaziyi güçlendirmiş, ancak iktidardan pay almalarını engellemiştir. 14. Luis dönemi aynı zamanda hiç durmayan savaşlarla, Saray ve aristokrasinin lüks tüketiminin getirdiği muazzam harcamalarla, Protestanların baskı altına alınması ve isyanlarıyla, vergi yükü altında ezilen köylülerle karakterize olmuştur. Fransız Aydınlanması'nın öncü isimlerinden Bayle ve Fontenelle'nin eserlerini verdiği bu dönem, aynı zamanda Fransız İhtilali ile sonuçlanacak toplumsal çalkantıların da temellerini atmıştır.

⁴⁴ Şerif, Mardin, *Türkiye'de Toplum ve Siyaset*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012, s. 37.

⁴⁵ Karl Polanyi, *Büyük Dönüşüm: Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri*, (Çev.A. Buğra), İletişim Yayınları, İstanbul, 2008, s. 111.

⁴⁶ Aylin Yonca Gençoğlu, "Ticari Kapitalizminden Sanayi Kapitalizmine: Merkantilizm, Liberalizm ve Marksizm", *Toplum Bilimleri Dergisi*, Cilt. 7, No.13. s. 81-83.

⁴⁷ Febvre, a.g.e., s. 42-43.

Rude'a göre, 18. yüzyılda Avrupa, ana hatlarıyla benzer sosyoekonomik süreçlerden geçmekte, benzer bir tabakalaşma sistemi içinde toplumsal kesimler arasındaki benzer çatışmalara sahne olmaktadır. Ancak İhtilal, Avrupa'nın diğer bölgelerinde değil Fransa'da ortaya çıkmıştır. Bu durumun altında yatan ana sebep, 14. Luis döneminde sadece kralın izin verdiği ölçüde kullanılabilen aristokratik imtiyazların sonraki yıllarda kontrolden çıkmış olmasıdır. 15. Luis döneminde sarayın ve imtiyazlı sınıfların hesapsız harcamaları, kendi çıkarları lehine ticareti kısıtlamaları, köylüler üzerindeki vergi yükünün dayanılmaz boyutlara ulaşması, orta sınıfların ve köylülerin öfkelerinin artmasına neden olmuştur. Yine bu dönemde, 18. yüzyılın ikinci yarısından itibaren burjuvazinin toplumsal ve politik beklentilerinin karşılanması artan zenginlikleri ile uyumlu olmaktan çıkmıştır. 16. Luis döneminde, Aydınlanmacıların ve sanayileşen orta sınıfların saygısını kazanan Turgot'un reform çabaları da din adamlarının ve aristokrasinin çıkarları ile çatıştığı için engellenmiştir.⁴⁸ Turgot'un sarayın savurganlığını azaltma ve vergi yükünü en düşük seviyede tutma görevinin başarısızlıkla sonuçlanması tavandan reform yapmayı olanaksız hale getirince yoksulların adaletsizliğe karşı olan duyarlılığı tabandan bir devrimi kaçınılmaz hale getirmiştir.⁴⁹ 1789'da da, geniş halk kesimlerinde aydınlanmanın idealleri ile birleşen hoşnutsuzluk ve öfkenin yol açtığı Fransız İhtilali, burjuvazinin önderliğinde gerçekleşmiştir.

Haziran 1789'da Fransa fiilen uluslaştırılmıştır. Temsili demokrasi ile Fransa'yı modernleştirme hedefi doğrultusunda feodalizmi yıkararak eski rejimin ayrıcalıklarına son veren "İnsan ve Yurttaşlık Hakları Bildirgesi" yayınlanmıştır. Bu belge ile siyasal ve dinsel düşünce özgürlüğünün gerekliliği fikri ile vergi ve yasalar karşısında eşitlik tanınmıştır. Ancak bildirme, genel irade adına temsiliyeti, ulusun hakları adına bireylerin haklarını ortadan kaldırmış, onyedinci madde tek tek mülkiyet sahiplerinin haklarını savunmuştur.⁵⁰ Devrimin amacına ulaşmasının aklın gerçekleştireceği bir özgürlükle sonuçlanacağı idealine, İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesi Fransa ve diğer ülkelerde demokrasinin ilkeleriyle özdeşleştirilmesine⁵¹ ve eşitlikçi taleplerine rağmen bu süreç yeni ve çalkantılı bir dönemin önünü açmıştır.

Fransa, 1789 Devrimi'nin başlangıcından 1799 yılının Kasım ayına kadar fırtınalı ve istikrarsız bir on yıl yaşamıştır.⁵² Devrimin ilk sonuçlarından biri kendini derin bir mali kriz olarak göstermiştir. Trask'a göre henüz yeni yetme çağında olan devrim, despotizmin tipik araçlarına başvurmakta gecikmemiştir. Zira 1789'da yönetimi de facto olarak eline alan Millet Meclisi, ekmeq yardımı ve Paris'teki kamusal yatırımlar için gerekli büyük harcamalar, monarşiye ait devlet borçları ve ondan henüz kurtulmuş olan halkın vergi ödemedeki isteksizliği nedeniyle kendisini büyük bir mali krizin ortasında bulmuştur. Bu krizi çözmek üzere kilise mallarını müsadere ederek satışa çıkarmış ve karşılıksız para basarak büyük bir enflasyonla karakterize olan mali krizin daha da derinleşmesine yol açmıştır.⁵³ Diğer taraftan, daha ilk günlerden itibaren Devrimin meyvelerini yalnız burjuvazi toplamıştır. Devrimin fetihlerini savunan "Milli Muhafız Alayları"nın kapıları yoksullara kapanmış, belediyeler devrimin sadık hizmetkârlarının eline geçmiştir. Kurucu meclis vatandaşları etkin ve etkin olmayan olarak ikiye ayırmış, seçme ve seçilme hakkını yalnızca varlıklı kişiler olan etkin yurttaşlara tanımıştır. Halkın büyük çoğunluğu ise bu haktan mahrum kalmıştır.⁵⁴

⁴⁸ George Rude, *Fransız Devrimi* (Çev.A.İ. Dalgıç), İletişim Yayınları, İstanbul, 2015, s. 15.

⁴⁹ Galbraith, a.g.e., s. 23.

⁵⁰ Guryne Lewis, "Fransız Devrimi: 1789-99" (K. İnal, Çev.), *Batı'da Devrimler ve Devrimci Gelenek 1560-1991*, (Der.D. Parker), Dost Kitabevi, Ankara, 2003, 123-124.

⁵¹ Kumar, a.g.e., s. 103; Touraine, a.g.e., s. 70.

⁵² Cemil Meriç, *Saint Simon: İlk Sosyolog, İlk Sosyalist*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015, s. 40.

⁵³ Scott Trask, "Enflasyon ve Fransız Devrimi: Bir Parasal Facianın Hikayesi", *Liberal Düşünce*, Cilt.10, No.37, 2005, s. 87-94.

⁵⁴ Server Tanilli, *Dünyayı Değiştiren On Yıl*, Adam Yayınları, İstanbul, 2002, s. 73.

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER

İlk Cumhuriyetin ilan edildiği 1793'te mutedil liderler saf dışı edilirken yerlerine gelenler despotik ve uzlaşmaz bir tavır içine girmiş, pek çok Fransız vatandaşının katledildiği bir terör dönemi yaşanmış, ardından ihtilal kendi çocuklarını yutmuştur.⁵⁵ 1789–1793 dönemini içeren bu süreçte, devrimciler kısa sürede çok büyük bir değişim gerçekleştirmiş ve bu köklü değişimler, 19. yüzyılda varlığını sürdürerek diğer Avrupa devletleri içinde bir model oluşturmuştur. Ancak devrimcilerin iktidarlarını her bir yerleşim birimine genişletmeleri, sanılanın aksine, 25 yıl süren inatçı bir halk direnişi karşısında yürüttükleri büyük mücadelelerle mümkün olmuştur.⁵⁶

1789'da ortak bir amaçta birleşerek devrimi başlatanlar orta sınıflar, zanaatkarlar, köylüler, liberal aristokratlar ve din adamları iken bu geniş halk kitlelerini peşinden sürüklemek için demokratik ilkeleri bayraklaştıran burjuvazi, devrimin maddi avantajlarından tek başına yararlanmak üzere askeri bir dikta rejimine, Napolyon'a dayanmayı tercih etmiştir.⁵⁷ Çok geçmeden Napolyon, göz kamaştırıcı bir diktatör olarak dizginleri eline almış ve Avrupa üzerindeki parlak askeri zaferlerle onları elinde tutmuştur.⁵⁸ Owen'a göre, Fransa'nın son hükümdarı bile yanlış ve bencilce ilkeleri pratikte uç noktalara vardırarak, aklın egemenliğini mutlu sona kavuşturacak Fransız İhtilali'ne katkı sağlamıştır. Ancak Napolyon yönetiminin uygulamaları, Devrime karşı köklü bir nefret uyandıracak kadar korkunç bir etkiye yol açmıştır.⁵⁹

19. yüzyıl boyunca, Fransa'da ve Avrupa'da kısa aralıklarla benzer ihtilal ve direnmelerle mücadele devam etmiştir.⁶⁰ Tilly'ye göre, Devrimin karakterindeki değişikliklerde tarımın ticarileşmesi, sermaye yoğun üretimin gelişmesi ve buna eşlik eden muazzam kentleşme, tarım ve sanayi işçilerinin siyasi eylemliliği ve diğer pek çok koşul rol oynamıştır. 19. yüzyılın ortalarına gelindiğinde ise artık soylular ve ruhban, yerel iktidar odakları üzerindeki hâkimiyetlerini yitirmiş, yerlerini imalatçılar, tüccarlar ve diğer kapitalistler almıştır.⁶¹

Fikri temelleri Fransız aydınlanması ile atılan, nesnel koşulları Fransa monarşisi, değişen sosyoekonomik koşullar ve toplumsal çatışmalar çerçevesinde oluşan Fransız İhtilali, yaşanan hızlı toplumsal değişme süreçlerinin de etkisiyle tüm Batı Avrupa'yı etkisi altına almıştır. Aydınlanmanın akla duyduğu güven, siyasal bir devrimle geleneksel kurumların prangalarından kurtulan rasyonel kurucu özneler tarafından gerçekleştirilecek bir yeryüzü cenneti vaat etmiştir. Ancak bu vaadin olanaksızlığı kısa sürede ortaya çıkmıştır. Nitekim Swingewood'a göre, Fransız İhtilali Aydınlanmanın rasyonalist varsayımlarına meydan okuyan bir etki yapmıştır. Devrim sonrasında geleneksel otoritelerin büyük ölçüde ortadan kalkması beraberinde toplumsal bağların çöküşünü getirmiş, felsefi rasyonalizmin bireyci toplum anlayışının bu durumu ortaya çıkaran bir faktör olduğu anlayışı kabul görmeye başlamıştır. Yine, Devrim sonrasında ortaya çıkan otorite problemi geleneksel toplumsal kurumların da sosyal düzen açısından pozitif bir rol oynayabileceği anlayışının ortaya çıkmasında etkili olmuştur.⁶² Devrimin yol açtığı çarpıcı dönüşüm, ilk Fransız sosyologlara, toplumsal düzenin yasalarının yeni bir toplumsal düzeni nasıl yaratabileceği şeklindeki temel entelektüel problemlerini de sağlamıştır.⁶³

⁵⁵ George R. Havens, *Fikirler Çağı*, (Çev.B.K. Yeğen), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1971, s. 408.

⁵⁶ Charles Tilly, *Avrupa'da Devrimler: 1491-1992*, (Çev.Ö. Arıkan), Literatür Yayıncılık, İstanbul, 2005, s. 190-194.

⁵⁷ Rude, a.g.e., s. 22; Meriç, a.g.e., s. 40.

⁵⁸ Havens, a.g.e., s. 408.

⁵⁹ Robert Owen, *Yeni Tolum Görüşü*, (Çev.D. Şahiner), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995, s. 13.

⁶⁰ Havens, a.g.e., s. 408.

⁶¹ Tilly, a.g.e., s. 191-206.

⁶² Alan Swingewood, *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*, (Çev.O. Akınhay), Mesele Kitapçısı, İstanbul, 2010, s. 34-35.

⁶³ Jonathan H. Turner vd., *Sosyolojik Teorinin Oluşumu*, (Çev. Ü. Tathıcan), Sentez Yayın ve Dağıtım, Bursa, 2012, s. 23.

Sonuç

Bir bilim olarak sosyoloji Batı toplumlarında görülen sosyokültürel dönüşümlerin bir ürünü olarak ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümler üç ana faktör üzerinden açıklanabilir. Bunlardan ilki köklü bir zihinsel dönüşüm ve beraberinde getirdiği bilimsel ve kültürel bilgi birikimidir. Batlamyus'un evren tasarımı çöküşünün ardından dünya görüşünün merkezine insanın yerleştirilmesi sonucunda Batı düşüncesinde köklü bir özne nesne ikililiği ortaya çıkmıştır. Özne olarak insanın bu merkezi konumu en net ifadesini düşünen insanı/özneyi varlığın temelini koyan Descartes'in "düşünüyorum öyleyse varım" sözünde bulmuştur. Bu dikotomi bir özne olarak insanın bir nesne olarak evrenin geri kalanı üzerinde hâkimiyet kurabileceği ve bu hâkimiyetin temelinde bilginin yattığı görüşü ile beslenmiştir. Örneğin Batı düşüncesinin temel taşlarından biri olan Bacon, 'bilgi güçtür' der. Buna Newton'un, evrenin genel geçer yasalarla işleyen mekanik bir doğası olduğu görüşü eklendiğinde geriye kalan tek şey bu yasaların doğa bilimleri tarafından bilimsel metotlarla keşfedilmesidir. Bu başarı sağlandığı taktirde evrenin geri kalanı insanın denetimi ve manipülasyonuna açık olacaktır. Aydınlanma ile birlikte bu durum bir adım daha ileri götürülür. Buna göre özne olarak rasyonel insan ve onun oluşturduğu sosyal yapılar sürekli bir ilerleme içindedir. Bu ilerleme düşüncesinin kökeninde ise insan aklına duyulan güven yatar. Örneğin Kant'a göre aydınlanma, insanın aklını kullanma yeteneğini kazanmasıyla birlikte tüm diğer toplumsal bağlarından kurtularak erginleşmesi durumudur.⁶⁴ Sonuç olarak insan, akıl ve bilimle gerek doğanın gerekse çarpık sosyal düzenin prangalarından kurtulma potansiyeline sahip bir varlık haline gelir. Batı düşüncesinde yüzyıllar boyunca devam eden tüm bu gelişmeler muazzam bir bilimsel ve kültürel bilgi birikimini de beraberinde getirmiştir. Bu birikim, bir taraftan modern düşüncenin doğuşuna kaynaklık ederek yüzyıllar içinde kavramsal olarak modernliğin içinin doldurulması ile sonuçlanırken, bir taraftan da modern zihniyet yapısının ürettiği fikri sistemler ve bilimsel gelişmelerden beslenmiştir.

İkincisi hızlı toplumsal değişme ve bunun getirdiği büyük sosyal sorunlardır. Bu değişimin kaynağında ise işgal edilen bir bölgenin gerek ekonomik, gerek kültürel gerekse beşeri kaynaklarının neredeyse tümünün işgalci ülkeye aktarılması olarak tanımlanabilecek sömürgecilik hareketleri yatmaktadır. Batıda coğrafi keşiflerle birlikte ortaya çıkan sömürgecilik hareketleri, neredeyse dünyanın geri kalan tüm bölgelerinin tüm kaynaklarının Batıya aktarılması ile sonuçlanmış ve bu süreçte görülen gelişmeler, yeni bir ekonomik, siyasi ve toplumsal sistemin ortaya çıkışını da beraberinde getirmiştir. Sömürgecilik faaliyetlerinin bir sonucu olarak hızla gelişen ve giderek tüm dünyaya yayılan ticari kapitalizm, beraberinde merkantilist politikaları, merkezi krallıkları, para babaları ve aristokrasinin karışımından oluşan yeni bir toplumsal üst tabakayı doğurmuş, ardından gelen sanayi kapitalizmine paralel olarak geniş halk kesimlerini oluşturan bir işçi sınıfı, kentleşme ve modern ulus devlet yapılanması kendini göstermeye başlamıştır. Tüm bu gelişmelerle birlikte Batı, kendisini yıkan ve yerine yenileri üretilen normlar, değerler, inanç sistemleri, semboller ve toplumsal kurumların yol açtığı büyük toplumsal alt üst oluşlar ve sosyal sorunlarla karşı karşıya bulmuştur.

Bu süreç, Fransız İhtilali ile taçlandığında ise Batı ve dünyanın geri kalanı için artık hiçbir şey eskisi gibi olmayacaktır. İhtilal farklı toplumsal kesimlerin, özgürlük, eşitlik ve refah talebi çerçevesinde, akla dayalı yeni bir sosyal düzen kurma umudu ile gerçekleştirilmiş ancak tüm Avrupa'da uzun yıllar sürecek çatışma ve kaos dönemini de beraberinde getirmiştir. Ancak Fransız İhtilali'nin sosyolojinin bir bilim olarak ortaya çıkışı açısından gerçek önemi, siyasal bir düzen değişikliğinin yaşanan kaosa ve mevcut sosyal sorunlara bir çözüm olmadığından anlaşılmasından kaynaklanmaktadır. Bundan sonra, ekonomik ve siyasal alanlarda hızlı bir ilerleme içinde olan Batı

⁶⁴ Bozkurt, a.g.e., s. 7.

KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ: BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER

Avrupa toplumları sosyal sorunlarına bilimin yol göstericiliği ile çözüm bulacaktır. Nasıl ki doğa bilimleri fiziğin, kimyanın vb. yasalarını keşfederek doğayı insan lehine kullanmanın ve biçimlendirmenin yolunu açıtıysa ve insanın doğa ile savaşında ona bir zafer kazandırdıysa, aynı şekilde toplumun yasalarını keşfedecek bir bilimin geliştirilmesi yoluyla sosyal sorunlara bu yasalar çerçevesinde çözümler üretmek ve toplumsal düzeni de sağlamak mümkün olacaktır.

İşte sosyoloji yukarıda ifade edilen sosyokültürel dönüşümlerin ve bu dönüşümlerin yol açtığı sosyal düzen arayışının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Montesque'dan Comte'a, Saint Simon'dan Marx'a, Durkheim'dan Weber'e kadar sosyolojik düşüncenin tüm kurucuları aslında yaşanan değişimi bilimsel yolla anlayıp açıklayarak, geleceğin toplumunu inşa ederken atılması gereken adımlara ışık tutacak yeni bir bilimin teorik ve metodolojik temellerini atmışlardır. Her biri, görüşlerini içinde yaşadıkları toplumun tarihinin şekillendirdiği sosyal, ekonomik, siyasal koşulları dâhilinde ve köklü zihinsel dönüşümle gelen bilimsel ve kültürel bilgi birikiminden beslenerek ortaya koymuşlardır.

Kaynakça

- Aron, Raymond, *Sanayi Toplumu*, (Çev.E. Gürsoy), Dergah Yayınları, İstanbul, 1997.
- Bilgiseven, Amiran Kurktan, *Sosyal Bilimler Metodolojisi*, Filiz Kitabevi, İstanbul, 1994, s. 68,70.
- Braudel, Fernand, *Maddi Uygarlık ve Kapitalizm: XV-XIII. Yüzyıllar, Mübadele Oyunları* (Çev.M.A. Kılıçbay), (II. Cilt), Gece Yayınları, Ankara, 1993.
- Bozkurt, Necati, *Çağdaş Felsefeden Kesitler*, Sosyal Yayınlar, İstanbul, 1990.
- Callinicos, Alex, *Postmodernizme Hayır: Marksist Bir Eleştiri*, (çev. Ş. Pala), Ayraç Yayınevi, Ankara, 2001.
- Can, Nevzat, "Mekanistik Evren Anlayışı ya da Hakikatin Bilgisinden Fenomenler Bilimine", *Kaygı*, No.13, 2009, s. 101-112.
- Cangızbay, Kadir, *Sosyolojiler Değil Sosyoloji*, Ütopya Yayınevi, Ankara, 2002.
- Cevizci, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2002.
- Coser, Lewis, *Sosyolojik Düşüncenin Ustaları: Tarihsel ve Toplumsal Bağlamlarında Fikirler*, (Çev. H. Hülür, S. Toker, İ. Mazman), De Ki Basım Yayım, Ankara, 2015.
- Çiğdem, Ahmet, *Akıl ve Toplumun Özgürleşimi: JürgenHabermas ve Eleştirel Epistemoloji Üzerine Bir Çalışma*, Vadi Yayınları, Konya, 1997.
- Çiğdem, Ahmet, *Aydınlanma Düşüncesi*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2003.
- Febvre, Lucien, *Uygarlık, Kapitalizm ve Kapitalistler*, (Çev.M.A. Kılıçbay), İmge Kitabevi Yayınları, Ankara, 1995.
- Ferguson, Niall, *İmparatorluk: Britanya'nın Modern Dünyayı Biçimlendirışı*, (Çev.N. Elhüseyni), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2015.
- Galbraith, John Keneth, *Kuşku Çağı: Sosyo-Ekonomik Düşünceler ve Sonuçları*, (Çev.N. Himmetoğlu, R. Aşçıoğlu), Altın Kitaplar, 1980.
- Gençoğlu, Aylin Yonca, "Ticari Kapitalizminden Sanayi Kapitalizmine: Merkantilizm, Liberalizm ve Marksizm", *Toplum Bilimleri Dergisi*, Cilt. 7, No.13. s. 79-94.
- Güvenç, Bozkurt, *İnsan ve Kültür*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 2003.

- Habermas, Jürgen, “Modernlik: Tamamlanmamış Bir Proje”, (G. Naliş Çev), *Postmodernizm*, (der. N. Zeka), Kıyı Yayınları, İstanbul, 1994.
- Havens, George R., *Fikirler Çağı*, (Çev.B.K. Yeğen), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1971.
- Hobsbawm, Eric, *Sanayi ve İmparatorluk*, (Çev.A. Ersoy), Dost Kitabevi, Ankara, 2005.
- Holton, Robert J., *Kentler Kapitalizm ve Uygarlık*, (Çev.R. Keleş), İmge Kitabevi, Ankara, 1999.
- Huberman, Leo, *Feodal Toplumdan Yirminci Yüzyıla*, (Çev.M. Belge), İletişim Yayınları, İstanbul, 1995.
- Kazgan, Gülten, *İktisadi Düşünce veya Politik İktisadın Evrimi*, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1989.
- Kumar, Krishan, *Sanayi Sonrası Toplumdan Post-modern Topluma Çağdaş Dünyanın Yeni Kuramları*, (Çev. M. Küçük), Dost Kitabevi, Ankara, 1999.
- Küçük, Mehmet, “Postmodernin Modern Karakteri ya da Dönemleştirmenin İronisi”, *Modernite Versus Postmodernite*, (der. M. Küçük), Vadi Yayınları, Ankara, 2000.
- Lewis, Guryne, “Fransız Devrimi:1789-99” (K. İnal, Çev.), *Batı’da Devrimler ve Devrimci Gelenek 1560-1991*, (Der.D. Parker), Dost Kitabevi, Ankara, 2003.
- Mardin, Şerif, *Türkiye’de Toplum ve Siyaset*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2012.
- Meriç, Cemil, *Saint Simon: İlk Sosyolog, İlk Sosyalist*, İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.
- Nef, John U., *Sanayileşmenin Kültür Temelleri*, (Çev. E. Güngör), Milli Eğitim Basımevi, İstanbul,1970.
- Owen, Robert, *Yeni Tolum Görüşü*, (Çev.D. Şahiner), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 1995.
- Polanyi, Karl, *Büyük Dönüşüm: Çağımızın Siyasal ve Ekonomik Kökenleri*, (Çev.A. Buğra), İletişim Yayınları, İstanbul, 2008.
- Rude, George, *Fransız Devrimi* (Çev.A.İ. Dalgıç), İletişim Yayınları, İstanbul, 2015.
- Smith, Preserved, *Rönesans ve Reform Çağı*, (, Çev.S. Çağlayan), Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, İstanbul, 2002.
- Sombart, Werner, *Aşk, Lüks ve Kapitalizm*, (Çev.N. Aça), Bilim ve Sanat Yayınları, Ankara, 1998.
- Sombart, Werner, *Kapitalizm ve Yahudiler*, (Çev.S. Gürses), İleri Yayınları, İstanbul, 2005.
- Swingewood, Alan, *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*, (Çev.O. Akınhay), Mesele Kitapçısı, İstanbul, 2010.
- Tanilli, Server, *Dünyayı Değiştiren On Yıl*, Adam Yayınları, İstanbul, 2002.
- Tilly, Charles, *Avrupa’da Devrimler: 1491-1992*, (Çev.Ö. Arıkan), Literatür Yayıncılık, İstanbul, 2005.
- Topdemir, Hüseyin Gazi, “Francis Bacon’un Bilim Anlayışı”, *Felsefe Dünyası*, Sayı 30, 1999, s.51-68.
- Touraine,Alain, *Modernliğin Elestrisi*, (, Çev.H. Tufan), Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2002.
- Trask, Scott, “Enflasyon ve Fransız Devrimi: Bir Parasal Facianın Hikayesi”, *Liberal Düşünce*, Cilt.10, No.37, 2005, s. 87-94.
- Turner, Jonathan H. vd., *Sosyolojik Teorinin Oluşumu*, (Çev. Ü. Tatlıcan), Sentez Yayın ve Dağıtım, Bursa, 2012.

**KARABAĞ SORUNUNUN TEMELLERİ:
BÖLGESEL MÜCADELELER VE ETNİK GÖÇLER**

Wagner, Peter, *Modernliğin Sosyolojisi: Özgürlük ve Cezalandırma*, (çev: Mehmet Küçük), Sarmal Yayınevi, İstanbul, 1996.

Wallerstein, İmmanuel, *Dünya Sistemleri Analizi: Bir Giriş*, (Çev. E. Abadoğlu, N. Ersoy), Aram Yayıncılık, İstanbul, 2004.

Wesfall, Richard S., *Modern Bilimin Oluşumu*, (Çev.İ.H. Durdu), V Yayınları, Ankara, 1987.

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI

NEUROMARKETING AS A REAL ACTION: CONSUMER BEHAVIOR IMPLEMENTATION

Aiman Bayassova* & Halim Kazan**

Öz

İnsan odaklı ve insan davranışları ile ilgili yürütülmekte olan bilimsel araştırmalar birey davranışının sırf zihin tarafından yönetilmediğini, duygularla da idare edildiğini ortaya koymaktadır. Söz konusu bilimsel araştırma sonuçlarının ve geleneksel pazarlamanın elde ettiği bilgilerin birleşimi neticesinde “Nöropazarlama” adı verilen yeni bilim alanı geliştirilmiştir. Nöropazarlama, bireylerin duygusal biokimyasını açıklayarak pozitif uyarıcılar vasıtasıyla tüketicilerin 5 duyu organını etkilemenin kılavuzunu verebilmektedir. Nöropazarlama nörobilim, bilişsel psikoloji ve pazarlamanın bulgu ve tekniklerini kullanarak tüketici davranışlarını araştırmanın yeni bir yaklaşımıdır. Beyindeki işlevlerin direkt ölçülmesi yoluyla tüketicileri ve tüketicilerin pazarlama uyarıcılarına nasıl tepki verdiklerini daha iyi anlayabilmek nöropazarlamanın amacı olarak ifade edilmektedir. Bu çalışmada yeni keşfedilen, ancak pazarlama dünyasında henüz yaygın olarak kullanılmayan, tamamen yeni ve karmaşık bir disiplin olan “Nöropazarlama” ele alınmaktadır. Geleneksel pazarlama, genel psikoloji ve nöroloji alanlarının entegrasyonu sonucunda meydana gelen Nöropazarlama ile ilgili konular modern toplumunun karşılaştığı en karmaşık ve tartışmalı sorunları arasında yer almaktadır. Dolayısıyla araştırmanın sınırlılıkları göz önünde bulundurularak bu sorunları incelemek ve çözüm yollarını bulmaya çalışmak araştırma konusunun önemini ifade etmektedir.

Anahtar kelime: Nöropazarlama; Pazarlama; Nörobilim; Tüketici Davranışı; Tüketici Davranış Modeli.

Abstract

Based on research done on human and human's behavior, it has been revealed that, individual's action are not governed only the humans' consciousness but by the emotions too. Due to the integration of the results of these studies and traditional marketing has been released new research field as a "neuromarketing". Neuromarketing determines the biochemistry of human emotions. Thereby giving instructions for effective influence on organs of perception. Neuromarketing suited to the study of consumer behavior of the person using the achievements of neuroscience, cognitive psychology, and marketing. The aim of neuromarketing is a better understanding of the consumer and its responses to various marketing stimulants. The subject of this scientific-research is relatively new and still mysterious discipline as neuromarketing. Neuromarketing is the integration of such sciences as traditional marketing, general psychology and neuroscience. Thus, neuromarketing is one of the most controversial and complex issues of contemporary society. In this regard, taking into account limitations related to the study of these problems and search methods for solving defined as the relevance and importance of the topic.

Keywords: Neuromarketing; Marketing; Neuroscience; Consumer Behaviour; Models of Consumer Behaviour.

* Istanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, abayassova@yahoo.com

** (Prof. Dr.); Istanbul Üniversitesi, İktisat Fakültesi, halim.kazan@istanbul.edu.tr

Giriş

ABD'de 1962 yılında tüketim psikolojisi ile bitişen “Tüketici Davranışı” adı verilen ilim dalı resmen tanınmıştır. Bu yıldan itibaren tüketici davranışlarını inceleyen onlarca kitap ve makale yazılmış, bilimsel araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Ancak Antonio Damasio'nun bireylerin karar alırken sırf rasyonel değil, duygusal da davranabildiği hakkında ileri sürdüğü hipotezi insan davranışı ile ilişkin yürütülmekte olan bilimsel araştırmaları önemli düzeyde etkilemiştir.¹ Damasio'nun bu hipotezi ortaya konulduğu günden sonra tüketici davranışını anlamak amacıyla yapılan bilimsel çalışmaları da birey davranışının sırf zihin tarafından yönetilmediğini, duygularla da idare edildiğini kanıtlamaktadır. Tüketicinin nasıl satın alma kararı verdiğine yönelik geleneksel yaklaşımlar tüketicinin rasyonel düşündüğü varsayımı üzerine kurulduğundan, geleneksel veri elde etme yöntemleri yetersiz kalmıştır. Tüketici davranışını sırf deneysel ve teorik araştırmaların yardımıyla açıklamak olanaksız olduğu ortaya koyulduğunda, nörobilim ve diğer disiplinlerin bütünleşiminden oluşan nöroekonomi, nöropazarlama gibi yeni yaklaşımlara ihtiyaç duyulmuştur. Başka bir ifadeyle, tüketici davranışını açıklamak için kullanılan metotlarının yetersiz görülmesi yeni disiplinleri geliştirmeye neden olmaktadır.²

Tüketiciler duygularının etkisinde kaldıklarından kendilerini tam olarak ifade edememektedir. Dolayısıyla tüketicilerin tam manasıyla ne hissettiğini ortaya çıkarmak için farklı alanlardan yardım alınması gerektiği meydana gelmektedir.³ İşaret edildiği bu husus, pazarlama araştırmalarında şimdiye kadar kullanılan geleneksel yöntemlerin yetersizliğini ispat etmektedir. Araba pazarında Edsel'in ve bu olaydan yaklaşık 30 yıl sonra New Coke'in başarısızlığı tüketicilerin istek ve ihtiyaçlarını doğru anlayabilmek; verimli pazarlama stratejileri ile faaliyetlerini geliştirmek; satışları arttırmak amacıyla yapılan araştırmaların yararlandıkları yöntemlerini değiştirmenin zamanı geldiğini işaretlemiştir. Vance Packard'ın “The Hidden Persuaders” kitabı yayımlandıktan sonra geçen süreç içerisinde, daha doğrusu son 30 yıl boyunca pazarlama araştırmaları matematiksel yaklaşımlara, istatistiksel analiz tekniklerine odaklanmıştır.⁴ Ancak, nöropazarlama gibi yeni bilim alanlarının meydana gelmesi geleneksel pazarlama araştırmasından uzaklaşarak yeni metotların kullanılmasına olanak sağlamaktadır. Yeni yöntemler, katılımcıların direkt olarak kontrol etmekte zorlandıkları fizyolojik tepkiler ve davranışlardan oluşan verilerin elde edilmesine yol açmaktadır. Bu sayede, araştırmaya katılan bireylerin bilinçli söylemleri yerine, bilinçaltı olarak ifade edemedikleri duyguları ile düşüncelerini açıklamanın mümkün olabileceği beklenilmektedir.

Nöropazarlamanın Gelişimi

Nöropazarlama, bireylerin duygusal biyokimyasını açıklayarak pozitif uyarıcılar (kokular, müzik, renkler, raf düzeni ve vd.) vasıtasıyla tüketicilerin 5 duyu organını etkilemenin kılavuzunu verebilmektedir.⁵ Nöropazarlama nörobilim, bilişsel psikoloji ve pazarlamanın bulgu ve tekniklerini kullanarak tüketici davranışlarını araştırmanın yeni bir yaklaşımıdır.⁶ Nöropazarlama beyindeki sinir mekanizmalarının reklam ve pazarlama amaçlı olarak kullanılmasında beyindeki sinir merkezlerinin

¹Antonio Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York: Harvest Books, 2000, s.37.

²Guild of Marketers, “Demystifying neuromarketing”, *Information Resource*, t.y., (Çevrimiçi) <http://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/demistifikatsija-nejromarketinga/>, 18 Ocak 2016.

³Nick Carr, “Neuromarketing Could Make Mind Reading the Ad-Man's Ultimate Tool”, *The Guardian*, April 3, 2008, (Çevrimiçi) <http://www.commercialalert.org/issues/culture/neuromarketing/neuromarketing-could-make-mind-reading-the-ad-mans-ultimate-tool>, 22 Ocak 2016.

⁴Martin Lindstrom, *Buyology. Truth and Lies About Why We Buy*, NY, Doubleday, 2010, s. 3-5.

⁵Arndt Traindl, *Neuromarketing*, 3.Edition, German, Trauner Verlag, 2009, s.3.

⁶Dan Ariely, Gregory S. Berns, “Neuromarketing: the Hope and Hype of Neuroimaging in Business”, *Nature Reviews Neuroscience*, Vol.11, No. 4, 2010, s. 284-292.

nasıl uyarılacağı konusuna odaklanmaktadır.⁷ Diğer bir kaynakta, beyindeki işlevlerin direkt ölçülmesi yoluyla tüketicileri ve tüketicilerin pazarlama uyarıcılarına nasıl tepki verdiklerini daha iyi anlayabilmek nöropazarlamanın amacı olarak ifade edilmektedir. Nöropazarlama, beyindeki sinir mekanizmalarını inceleyerek pazarlama metotların geliştirme konusuna odaklanır. Diğer bir deyişle, nöropazarlama tüketicilerin satın alma kararını neye göre verdiklerinden ziyade, gerçek hayat şartlarında tüketicilerin satın alma kararını nasıl aldığını anlamaya çalışmaktadır. Nöropazarlama nörobilimsel metotların tüketici davranışını anlamak ve analiz etmek için uygulanmasının yanında pazarlamacıların geleneksel pazarlama araştırmasından uzaklaşarak yeni metotları kullanmasına olanak sağlamaktadır. Nöropazarlamanın temel amacı, tüketicilerin kendi ihtiyaçlarını daha iyi anlamasına ve daha doğru seçim yapmasına yardımcı olabilmek; Nörobilimden yararlanan şirketlerin tüketici davranışlarını, ihtiyaç ve isteklerini daha iyi anlayabilmesini sağlamak ve bireyleri satın almaya yönlendirmek, tüketimi arttırmak için satın alma duygusunu tetiklemek; Tıp alanında kullanılan tekniklerin medikal dışı amaçlarla kullanılması sonucunda elde edilen verileri pazarlama stratejilerini ve faaliyetlerini geliştirmede kullanmaktır.⁸

Nöropazarlamanın özgür bir bilim olarak gelişimi uzun bir süreci kapsamaktadır. Söz konusu sürecin başlangıç noktası olarak Yunanlı filozof Platon'un "Phaedrus" isimli eseri sayılmaktadır. Eserde insanların ruhu biri beyaz, diğeri yağız olmak üzere iki kanatlı attan ve bir sürücünden oluşan bir at arabasına benzetilmektedir. Burada sürücünün kendisi, arabayı güden olarak akli karşılar, beyaz at soylu isteğe (irade, ruhun yüksek nitelikleri), yağız at da maddi isteğe (arzu, tutku, içgüdü) karşılıktır.⁹ Başka bir ifadeyle, tüketici davranışlarını açıklayan "Kara kutu" modelinin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Tüketicinin satın alma davranışlarını açıklayabilecek niteliğindeki bu eserin nöropazarlamanın başlangıcı olarak sayılmasının nedeni, satın alma davranışı ifade eden duygusal ve zihinsel (mantıksal) süreç sistemlerini içermesidir. Bu nedenle, Platon'un felsefesi nöropazarlamanın konseptini oluşturmaktadır. Zurawicki'ye göre tüketicilerin satın alma davranışı duygularla ve ruh haliyle yönetilmektedir.

1957 yılında "The Hidden Persuaders" kitabında Vance Packard şirketlerin kâr sağlamak amacıyla tüketicileri (tüketicinin bilinçaltını) etkili şekilde manipüle etmekte olduğunu açıklamıştır. Kitabın başarısına rağmen, reklam aracılığıyla bilinçaltını yönlendirme tüketicileri etkilemenin ciddi bir yöntemi olarak kabul edilmemiştir. Ancak günümüzde artık her büyük şirket müşteri sadakatini kazanmak amacıyla nörobilim, davranışsal ekonomi ve tüketici psikolojisinin bulgularından yararlanmaktadır. ABD ve Büyük Britanya'da reklamcılık sektörünün harcamalarının eğitime ayrılan bütçeden fazla olması (313 milyar dolar; 132 milyar dolar) reklamın tüketicileri etkileyebilme potansiyeline sahip olduğunu kanıtlamaktadır. 1957 yılında V.Packard'ın yaptığı açıklaması günümüzde kuşku duyulmaz gerçek haline getirilmektedir.¹⁰ Nöroanatomist (neuroanatomist), fizyolog ve beyindeki zihinsel işlevlerin lokalizasyonu ile ilgili çalışmalarda öncü olan Franz Josef Gall (1758-1828) nöropazarlamanın oluşum sürecine büyük katkılarda bulunmuştur. Francis Edgeworth'ın çalışmaları nöroekonominin, dolayısıyla nöropazarlamanın yeni bir alan olarak ortaya koyulmasını sağlamıştır. Hans Berger'in 1929 yılında EEG cihazını icat etmesi nöropazarlamanın oluşum tarihçesindeki büyük bir ilerlemedir. Bununla birlikte, söz konusu süreç içerisinde William G. Walter'in bilimsel araştırmalarının rolü önemlidir.¹¹ 1971 yılında Herbert Krugman'ın

⁷Düşünmek Sanattır, "Neuro Marketing", 16 Kasım 2008, (Çevrimiçi) <https://marketrend.wordpress.com/2008/11/16/neuro-marketing/>, 15 Ocak 2016.

⁸David Lewis, *The Brain Sell. When Science Meets Shopping*, London-Boston, Nicholas Brealey Publishing, 2015, s. 9-14.

⁹Mustafa Kaya, "Platon'un Ruh Kuramı", *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: XV, No. 1, 2013, s.173-177

¹⁰Lewis, a.y.

¹¹Marketing Library, "Neuromarketing: Myths, Realistic Goals and Traps", *Information Resource*, February 15, 2010, (Çevrimiçi) <http://www.marketing.spb.ru/lib-around/science/neuromarketing.htm>, 16 Ocak 2016

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI

gerçekleştirdiği araştırması nöropazarlama alanındaki başarılı çalışmalardan birisidir.¹² Nöropazarlama alanındaki bilimsel araştırmaların öncüsü olan David Lewis'in 1981 yılında Sussex Üniversitesinin deneysel psikoloji laboratuvarındaki "biogeridönüş etkili seanslarını" (biofeedback) geliştirmeye odaklı çalışmaları nöropazarlamanın gelişim tarihçesinde büyük önem taşımaktadır. 1984 yılında yayınlanan "Brain wave analysis" adlı bir makalede geleneksel pazarlama araştırma sırasında deneklerin sosyal, kültürel ve kişisel faktörlerin etkisi altında olduğu açıklanarak, beyin faaliyetlerinin kayıt edilmesi yoluyla gerçekleştirilen araştırmaların üstünlüğü tespit edilmiştir.¹³ Dünya çapında 1999 yılında ilk kez Harvard Üniversitesi'nde Gerry Zaltman fonksiyonel manyetik rezonans görüntüleme cihazını (fMRI) nöropazarlama araştırmalarında kullandığını duyurmasıyla gündeme gelmiştir. Nöropazarlama teknikleri ile tüketiciyi anlama çalışmaları sonucunda ZMET (Zaltman Metaphor Elicitation Technique) adı verilen araştırma yöntemi (modeli) geliştirilmiştir. Yaklaşık 30 yıl boyunca yapılan tüm çalışmaları, 2002 yılında, "Nöropazarlama" kavramı ile ifade eden Erasmus Üniversitesi Profesörü Ale Smidts bu kavramı literatüre kazandırmıştır. Profesör Ale Smidts nöropazarlama kavramını, nörobiyolojinin, beyin görüntüleme ve beyin haritalama gibi tekniklerinin ticari amaçlarla uygulanması olarak açıklamıştır. 2004 yılında hızlı gelişmekte olan Nöropazarlama alanına odaklanan ilk pazarlama konferansı Houston (ABD) şehrindeki "Baylor" Tıp Koleji'nde gerçekleştirilmiştir. 1998 yılında tüketici beyni ile satın alma kararı konusuna dair neredeyse 20 makale yayınlanmışken, 2008 yılında ise çalışmanın bu özel alanına ilişkin yaklaşık 200 makale yazılmıştır.¹⁴

Amaç, yöntem ve örneklem

Araştırma nöropazarlama ile tüketici davranışları arasındaki ilişkiyi ortaya koymak ve nöropazarlamanın tüketici üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yürütülmüştür. Bununla beraber dünya genelinde literatürde nöropazarlama konusunu inceleyen çalışmalara çok fazla rastlanmamaktadır. Çalışmanın literatürdeki bu açığı kapatmaya katkı sağlaması ve akademik düzeyde yürütülecek çalışmalara destek olması da amaçlanmaktadır. Bu çalışmada araştırma amaçları doğrultusunda kurulan hipotezlerin test edilmesi için istenilen bilgilerin toplanmasında anket yöntemi kullanılmıştır. Anket forumu 2 bölüm içerisindeki 8 başlık sorudan oluşmaktadır. Anket formunun birinci bölümü demografik özellikleri belirlemeye yönelik soruları içermektedir. İkinci bölümde ise, katılımcıların tüketici davranışlarını etkileyen faktörleri; katılımcıların tüketici davranışlarını ve tercihlerini belirlemek amacıyla sorular sorulmuştur. Katılımcıların tüketici davranışlarını etkileyen faktörlerinin ölçülmesi için altıncı soruda yer alan ifadelerin son 10 tanesi nöropazarlama disiplini açısından oluşturulan faktörlerdir. Başka bir deyişle, bu 10 ifade tüketici davranışını etkileyen nöropazarlama uyarıcılarıdır ve çalışma kapsamında "nöropazarlama faktörleri" olarak adlandırılmaktadır. Anketin ikinci bölümüne giren 8.soru katılımcıların "nöropazarlama" kavramını bilip bilmediğini saptamaya yönelik sorulmuştur.

Bu araştırmanın ana kütlesi bir mal veya hizmeti ticari veya mesleki olmayan amaçlarla edinen, kullanan veya yararlanan gerçek ya da tüzel kişiler, başka bir ifadeyle tüketiciler olarak belirlenmiştir.¹⁵ Anakütlenin büyüklüğü, mekân, zaman kısıtı ve mali sebepler nedeni ile tesadüfi olmayan örnekleme yöntemlerinden "kolayda örnekleme" yönteminin kullanılması uygun görülmüştür. Örneklem büyüklüğünün 350'e ulaşmasının ardından anket girişleri kapatılarak bilgiler

¹² Herbert E. Krugman, "Brain Wave Measures of Media Involvement", *Journal of Advertising Research*, Vol 11, No. 1, 1971, s.3-9.

¹³ Sidney Weinstein, Curt Weinstein, Ronald Dmzdenko, "Brain Wave Analysis", *Psychology & Marketing*, Vol 1, No.1, 2006, s.17-41.

¹⁴ Sarah R.A. Belden, "Neuroeconomics and Neuromarketing. Practical Applications and Ethical Concerns", *Journal of Mind Theory*, Vol. 0, No. 2, 2008, s.249-257.

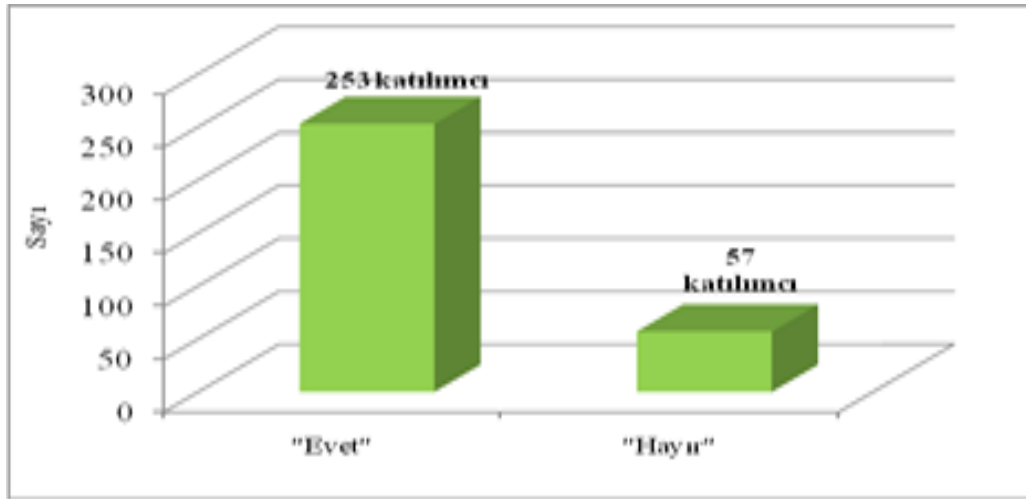
¹⁵ 23/2/1995 tarihli ve 4407 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun (RG.:8/3/1995, sy. 22221).

analiz için değerlendirilmeye alınmıştır. Hatalı ve eksik cevaplandırılan anketler çıkarıldıktan sonra 310 eksiksiz anket formu analizlerde kullanılmıştır.

Sonuçların istatistiksel değerlendirmesinde, ilk olarak ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmıştır. Anket formunda tüketici davranışına ve tüketici davranışını etkileyen faktörlere ilişkin soruların güvenilirliği ,866 çıkmıştır. Cronbach's Alpha değerinin 0,70 ve üstü olduğu durumlarda ölçeğin güvenilir ve tutarlı olduğu kabul edilir, ancak literatürde bazen bu sınır 0,60 değeri ve üstü olarak da kabul edilebilir.¹⁶ Araştırmada kullanılan ölçeklerin Cronbach's Alpha değerleri incelendiğinde soruların güvenilir ve tutarlı olduğu görülmektedir.

Araştırma sonuçları ve değerlendirme

Araştırmaya katılan 310 katılımcının %81,6'sı "Nöropazarlama" kavramını bildiğini, %18,4'ü ise bilmediğini ifade etmiştir. Yaklaşık olarak %95,5'i yüksek eğitimli katılımcılardan oluşan örneklem %81,6'lık gibi çok büyük bir oranının nöropazarlama konusuna dair bilgi sahibi olması doğaldır. Nöropazarlamanın yeni keşfedilen ve pazarlama dünyasında henüz yaygın olarak kullanılmayan bir bilim alanı olmasına rağmen, katılımcıların büyük bir kısmının konu hakkında **fikir sahibi** olması araştırmacını memnun edici bir husus olmakla birlikte, araştırma sonuçlarının güvenilirliğini artıracığı düşünülmektedir (şekil 1.).



Şekil 1. "Nöropazarlama" kavramını biliyor musunuz?

Çalışma kapsamında "Nöropazarlama" konusu açısından tüketici davranışının yeni kavramsal modelini oluşturmak hedeflenmektedir. Bu hedef doğrultusunda öncelikle tüketici davranışı üzerinde etkisi olan faktörler arasında ilişkinin varlığını tespit etmek için korelasyon analizi uygulanmıştır. Daha sonra matematiksel bir denklem oluşturmak için ise regresyon analizi kullanılmıştır. Başka bir deyişle, tüketici tepkilerinin "Satın Alma Karar Süreci", "Tüketicinin Karakteristik Özellikleri", "Pazarlama Uyarıcıları", "Dış Çevre Faktörleri" ve "Nöropazarlama Faktörleri" olmak üzere 5 değişken tarafından nasıl açıklandığını belirlemeye çalışılmıştır. Son olarak yapılan araştırma sonuçları ışığında, nöropazarlama disiplini açısından oluşturulan faktörleri içeren yeni tüketici kavramsal davranış modeli oluşturulmuştur ve yorumlanmıştır.

¹⁶Joseph F. Hair Jr., et.al., *Multivariate Data Analysis*, 7.Edition, Pearson Prentice Hall, 2010, s.124.

Tüketici tepkileri ve etkileyici faktörler arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile tespit edilmesi

Değişkenlerin bağımlı veya bağımsız olması dikkate alınmaksızın aralarındaki ilişkinin derecesini ve yönünü belirlemek amacıyla uygulanan istatistik yöntemine korelasyon denilmektedir.¹⁷ Daha evvel söylendiği gibi, nöropazarlama konusu açısından tüketici davranışının yeni kavramsal modelini oluşturmak için öncelikle, modelde kullanılacak değişkenlerin arasındaki ilişkinin varlığı tespit edilecektir. Başka bir deyişle, “Satın alma karar süreci”, “Tüketicinin karakteristik özellikleri”, “Pazarlama uyarıcıları”, “Dış çevre faktörleri”, “Nöropazarlama faktörleri” ve “Tüketici tepkileri” olmak üzere 6 değişken arasında ilişki değerlendirilecektir. Korelasyon katsayısı testinde aşağıdaki gibi temel hipotez ortaya konulmuştur. Daha sonra bu temel hipotezin kabulü için desteklenmesi gereken alt hipotezler oluşturulmuştur. Temel hipotez iki farklı şekilde verilmiştir:

H_0 : Tüm değişkenler arasında doğrusal ilişki yoktur ($H_0: p=0$).

H_1 : Tüm değişkenler arasında doğrusal ilişki vardır. ($H_1: p \neq 0$).

Alt hipotezler ise:

$H_{1.1}$: “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Satın alma karar süreci” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.2}$: “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.3}$: “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.4}$: “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Dış çevre faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.5}$: “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.6}$: “Satın alma karar süreci” değişkeni ile “Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.7}$: “Satın alma karar süreci” değişkeni ile “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.8}$: “Satın alma karar süreci” değişkeni ile “Dış çevre faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.9}$: “Satın alma karar süreci” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.10}$: “Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni ile “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.11}$: “Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni ile “Dış çevre faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.12}$: “Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.13}$: “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni ile “Dış çevre faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

¹⁷Brian C.Cronk, **How to Use SPSS: A Step-by-Step Guide to Analysis and Interpretation**, 5.Edition, USA, *Pyrczak Publishing*, 2008, s. 41-43.

$H_{1.14}$: “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

$H_{1.15}$: “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni ile “Dış çevre faktörleri” değişkeni arasında doğrusal ilişki vardır.

Tablo 1. Korelasyon analizi sonucu

		Tüketici tepkileri	Satın alma karar süreci	Tüketicinin karakteristik özellikleri	Pazarlama uyarıcıları	Dış çevre faktörleri	Nöropazarlama faktörleri
Tüketici tepkileri	Pearson Correlation	1	,315**	,258**	,295**	,198**	,283**
	Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
	N	310	310	310	310	310	310
Satın alma karar süreci	Pearson Correlation	,315**	1	,426**	,388**	,553**	,370**
	Sig. (2-tailed)	,000		,000	,000	,000	,000
	N	310	310	310	310	310	310
Tüketicinin karakteristik özellikleri	Pearson Correlation	,258**	,426**	1	,431**	,437**	,462**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000		,000	,000	,000
	N	310	310	310	310	310	310
Pazarlama uyarıcıları	Pearson Correlation	,295**	,388**	,431**	1	,509**	,468**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000		,000	,000
	N	310	310	310	310	310	310
Dış çevre faktörleri	Pearson Correlation	,198**	,553**	,437**	,509**	1	,526**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000		,000
	N	310	310	310	310	310	310
Nöropazarlama faktörleri	Pearson Correlation	,283**	,370**	,462**	,468**	,526**	1
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	310	310	310	310	310	310

H_0 hipotezinin kabul edilmesi için p değerinin 0,05’den büyük olması gerekir. Bu durumda değişkenler arasında doğrusal ilişki olmadığına, H_0 reddedildiğinde ($p < 0,05$) ise değişkenler arasında doğrusal ilişki olduğuna karar verilir. H_0 temel hipotezinin kabul veya reddedilmesi için ilk önce alt hipotezlerinin incelenmesi gerekmektedir. Tablo 1’e bakıldığında, tüm p değerlerinin 0,05’den küçük olduğu ($p = ,000$) görülmekte ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu nedenle de, tüm değişkenler arasında doğrusal ilişki olduğuna karar verilerek, yukarıda ortaya konulan alt hipotezler kabul edilmektedir. Alt hipotezlerin kabul edilmesi nedeniyle korelasyon katsayısında kullanılan H_0 temel hipotezi reddedilmiş ve alt hipotezlerle desteklenen H_1 temel hipotezi kabul edilmiştir.

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI

Dolayısıyla, “Satın alma karar süreci”, “Tüketicinin karakteristik özellikleri”, “Pazarlama uyarıcıları”, “Dış çevre faktörleri”, “Nöropazarlama faktörleri” ve “Tüketici tepkileri” olmak üzere 6 değişken arasında doğrusal ilişki mevcuttur.

Hipotez testinin yapılmış olması ve değişkenler arasında 0,01 seviyesinde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunması nedeniyle korelasyon katsayısının yorumlanmasına geçilmektedir. Pearson korelasyon katsayısı, aralıklı ölçekte ölçülmüş olan değişkenler arasındaki doğrusal ilişkinin yönüne ve kuvvetine bakmak istediğinde en sık kullanılan katsayıdır. Pearson korelasyon katsayısı -1 ile +1 ($-1 \leq r \leq +1$) arasında değişen değerler alır. r katsayısının eksi değerleri alması değişkenler arasında ilişkinin ters orantılı olduğunu, artı değerler alması durumunda ise ilişkinin doğru orantılı olduğunu gösterir.¹⁸

Pearson korelasyon katsayısı değeri ± 1 'e yaklaştıkça ilişkinin kuvveti artarken, 0'a yaklaşması ilişki kuvvetinin az olduğunu ifade eder ve $r=0$ olduğunda değişkenler arasında doğrusal bir ilişki bulunmadığı söylenebilir. r 'nin +1'e eşit olması, değişkenler arasında pozitif ve tam doğrusal bir ilişkinin varlığını ortaya koymaktadır. r 'nin -1'e eşit olması ise, değişkenler arasında negatif ve tam doğrusal bir ilişkiyi belirlemektedir. Korelasyon katsayısının işareti pozitifse, değişkenlerden birinin değeri artarken (azalırken) diğerinin de arttığını (azaldığını) gösterir. Korelasyon katsayısının işareti negatifse, değişkenlerden birinin değeri artarken (azalırken) diğerinin değerinin azaldığını (arttığını) ifade eder, yani ters yönlü bir ilişki söz konusu olmaktadır. Bu doğrultuda, kesin sınırlamalar olmamakla birlikte 0,49'un altında korelasyon zayıf, 0,50 ile 0,69 arasında korelasyon orta, 0,70 ile 0,89 arasında yüksek, 0,90 üzeri korelasyon da çok kuvvetli ilişki göstermektedir.¹⁹

Tablo 1. detaylı incelendiğinde aşağıdaki gibi sonuçlar elde edilmiştir: “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Satın alma karar süreci” değişkeni arasında pozitif ve 0,315 kuvvetinde bir ilişki olduğu görülmekte ve korelasyon katsayısı ancak %9,92'lik bir açıklayıcılığa sahiptir. “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni arasında pozitif ve 0,258 kuvvetinde bir ilişki vardır. “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni arasında pozitif ve 0,295 kuvvetinde bir ilişki olduğu görülmektedir. “Tüketici tepkileri” ile “Dış çevre faktörleri” arasında doğrusal bir ilişkinin var olduğu ve ilişki gücünün de çok zayıf olduğu ortaya çıkmıştır. “Tüketici tepkileri” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” arasında doğrusal ve 0,283 kuvvetinde bir ilişki vardır.

“Satın alma karar süreci” ile “Tüketicinin karakteristik özellikleri” arasında pozitif bir ilişkinin var olduğu ve ilişkinin gücünün de zayıf olduğu görülmekte, 0,426'lık korelasyon katsayısı yaklaşık %18,14'lük bir açıklayıcılığa sahiptir. “Satın alma karar süreci” değişkeni ile “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni arasında pozitif ve 0,388 kuvvetinde bir ilişki olduğu tespit edilmektedir. “Satın alma karar süreci” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni arasında pozitif ve 0,370 kuvvetinde bir ilişki tespit edilmiştir. Tablo 1'de “Satın alma karar süreci” ve “Dış çevre faktörleri” gibi iki değişkenin doğrusal bir ilişkiye sahip olduğu ve ilişki gücünün de orta seviyede olduğu görülmektedir. Söz konusu iki değişken arasındaki korelasyonu incelediğimizde r değeri 0,553 olmakta, R^2 değeri ise yaklaşık olarak 0,30 olmaktadır. R^2 değeri, iki değişkenin birbirlerini açıklama oranını vermektedir. Başka bir ifadeyle, “Satın alma karar süreci” değişkeni “Dış çevre faktörleri”değişkenindeki toplam varyansın %30,58'ini açıklarken, “Dış çevre faktörleri”değişkeni de “Satın alma karar süreci”değişkenindeki toplam varyansın %30,58'ini açıklamaktadır (tablo 1.).

¹⁸Data Analysis, “Pearson's Correlation Coefficient”, *UWE Bristol*, t.y., (Çevrimiçi) <http://learn.tech.uwe.ac.uk/da/Default.aspx?pageid=1442>, 30 Mart 2016.

¹⁹Beril Durmuş, Serra E.Yurtkoru, Murat Çinko, Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi, 5.Baskı, İstanbul, Beta, 2013, s. 143-153.

“Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni ile “Pazarlama uyarıcıları” arasında pozitif ve 0,431 kuvvetinde bir ilişki olduğu görülmektedir. “Tüketicinin karakteristik özellikleri” ile “Dış çevre faktörleri” arasında doğrusal ve 0,437 kuvvetinde bir ilişki mevcut, söz konusu korelasyon katsayısı yaklaşık olarak %19'luk bir açıklayıcılığa sahiptir. “Tüketicinin karakteristik özellikleri” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni arasında pozitif ve 0,462 kuvvetinde bir ilişki bulunmuş ve R^2 değeri toplam varyansın yaklaşık olarak %21,34'ünün açıklandığını göstermektedir.

“Pazarlama uyarıcıları” ile “Dış çevre faktörleri” arasındaki korelasyonu incelediğimizde, r değerinin 0,509 olduğu tespit edilmiştir. Bu değer söz konusu iki değişkenin pozitif bir ilişkiye sahip olduğunu ve ilişkinin gücünün de orta seviyede olduğunu göstermektedir. İki değişkenin birbirlerini açıklama oranını veren R^2 değeri ise 0,25 civarındadır. Böylelikle, “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni “Dış çevre faktörleri” değişkenindeki toplam varyansın %25,9'unu açıklarken, “Dış çevre faktörleri” değişkeni “Pazarlama uyarıcıları” değişkenindeki toplam varyansın %25,9'unu açıklamaktadır. Tablo 1'de görüldüğü üzere, “Pazarlama uyarıcıları” değişkeni ile “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni arasında pozitif ve 0,468 kuvvetinde bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır. 0,468'lik korelasyon katsayısı değişkenler arasında $R^2=0,21$ 'lik bir açıklayıcılığa işaret etmektedir.

“Nöropazarlama faktörleri” değişkeni ile “Dış çevre faktörleri” değişkeni arasındaki Pearson korelasyon katsayısı incelendiğinde, r değerinin 0,526 olduğu ortaya konulmaktadır. Bu değer, “Nöropazarlama faktörleri” ile “Dış çevre faktörleri” değişkenlerinin doğrusal bir ilişkiye sahip ve ilişkinin gücünün de orta seviyede olduğunu ifade etmektedir. Açıklanan varyans oranını gösteren R^2 değeri yaklaşık olarak 0,27 olmaktadır. Bu nedenle, “Nöropazarlama faktörleri” değişkeni “Dış çevre faktörleri” değişkenindeki toplam varyansın %27,66'sını açıklarken, “Dış çevre faktörleri” değişkeni de “Nöropazarlama faktörleri” değişkenindeki toplam varyansın %27,66'sını açıkladığı söylenebilir (tablo 1.). Araştırma kapsamında yapılan korelasyon analizi sonuçlarını özetlemek gerekiyorsa, “Satın alma karar süreci”, “Tüketicinin karakteristik özellikleri”, “Pazarlama uyarıcıları”, “Dış çevre faktörleri”, “Nöropazarlama faktörleri” ve “Tüketici tepkileri” olmak üzere 6 değişken arasında 0,01 seviyesinde anlamlı doğrusal bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte, tüm değişkenlerin arasındaki ilişkiler detaylı bir şekilde incelenmiş ve ayrı ayrı ele alınarak yorumlanmıştır.

Gerçek eylem olarak nöropazarlama: tüketici davranışları uygulaması

Sosyal bilimlerde en çok kullanılan teknikler arasında yer alan regresyon analizi, bağımlı değişkenin diğer bağımsız değişken veya değişkenler tarafından nasıl açıklandığını belirlemeye çalışır. Regresyon modeli bir bağımlı ve bir bağımsız değişken bulunduğu durumlarda basit doğrusal regresyon, birden fazla bağımsız değişken olduğunda ise çoklu doğrusal regresyon olarak tanımlanır.²⁰

Tüketici tepkilerinin “Satın Alma Karar Süreci”, “Tüketicinin Karakteristik Özellikleri”, “Pazarlama Uyarıcıları”, “Dış Çevre Faktörleri” ve “Nöropazarlama Faktörleri” olmak üzere 5 değişken tarafından nasıl açıklandığını belirlemek için çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Tüketici davranışını tüketici davranışı üzerinde etkili olan faktörler ile tahmin edilebileceği varsayımını regresyon analizi ile test etmeye başlamadan önce varsayımların geçerliliği sınanmıştır.

Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin doğrusal olmadığı yönünde her hangi bir kanıt bulunmamaktadır. Serpilme matrisi veri setinde bu değişkenlerin için aykırı değerler olmadığını göstermiştir. Korelasyon katsayıları incelendiğinde (tablo 1.) bağımsız değişkenler

²⁰Alan O. Sykes, “The Inaugural Coase Lecture. An Introduction to Regression Analysis”, *Chicago Working Paper in Law & Economics*, t.y., s.1-33.

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI

arasında 0,01 seviyesinde anlamlı doğrusal bir ilişkinin varlığı tespit edilmesine rağmen katsayılar 0,7'den küçük olduğundan çoklu bağıntının olmadığına karar verilebilir.²¹

Çoklu bağıntı durumunun varlığı hakkında çeşitli kriterlere göre karar verilebileceği daha önce de açıklanmıştır. Tablo 3'ten daha bir kriter olan VIF ve tolerans değerleri ele alınmıştır. Bazı kaynaklarda tolerans değerinin 0,1'in üstünde, bazılarında ise 0,2'nin üstünde olması beklenir.²² Tabloda görüldüğü üzere, tolerans değerlerinin 0,728 ve 0,804 arasında yüksek değerler aldığı görülmektedir. Varyans şişme değeri (VIF), bağımsız değişkenler arasında bir bağıntı olup olmadığını gösterir. VIF değerlerinin 10'un üzerinde olmaması istenir ve VIF>10 olduğu durumlarda çoklu bağıntının varlığı söz konusudur.²³ VIF değerlerine bakıldığında en yüksek değeri 1,375 olduğu ve bu değer 10 değerinden küçük olduğu açıklanmaktadır. Dolayısıyla, çoklu bağıntı olmadığı söylenebilir.

Araştırma kapsamında uygulanacak çoklu doğrusal regresyon modeli:

$$Y = \alpha + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_n X_n$$

Y - bağımlı (sonuç) değişken olup belli bir hataya sahip olduğu varsayılır.

X - bağımsız (sebebe) değişkeni olup hatasız ölçüldüğü varsayılır.

a - sabit olup, X=0 olduğunda Y'nin aldığı değerdir.

β - regresyon katsayısı olup, X'in kendi birimi cinsinden 1 birim değişmesine karşılık Y'de kendi birimi cinsinden meydana gelecek değişme miktarını ifade eder.

Uygulanacak regresyon analizinde hipotez aşağı gibi oluşturulmuştur:

H_0 : Bağımsız değişkenler bağımlı değişkeni açıklamada istatistiksel olarak anlamsızdır ($\beta_1 = \beta_2 = \dots = \beta_k = 0$).

H_1 : En azından bir bağımsız değişken bağımlı değişkeni açıklamada istatistiksel olarak anlamlıdır (β değerlerinden en az biri 0 değildir).

Çoklu doğrusal regresyon analizini uygulamanın ilk adımında regresyon analizinin hipotezi F istatistiği ile test edilmiştir. F istatistiğine karşılık gelen p değeri 0,05 değerinden küçük olduğundan ($p=0,000$) H_0 hipotezi reddedilmiştir. Daha sonra bağımsız değişkenlerden hangilerinin anlamlı olarak bu modele katkı sağladığının tespit edilmesi aşamasında iki değişken elenmiştir. Diğer bir deyişle, çıktıda yer alan regresyon katsayıları tablosunda her bir değişkenin t istatistiği ve p değerleri incelendiğinde, "Tüketicinin karakteristik özellikleri" (0,264) ve "Dış çevre faktörleri" (0,080) değişkenlerinin p değeri 0,05'den büyük olduğu bulunmuştur. Bu değişkenler modele anlamlı bir katkı sağlamadığından modelden çıkartılarak analiz yeniden yapılmıştır.

Genellikle kontrol edilemeyen ve takip edilmesi zor olan dış çevre faktörlerinden oluşan bu değişkenin modele anlamlı bir katkı sağlamayacağı tahmin edilmiştir. Ancak **tüketici davranışını açıklayan modellerin çoğunda dış çevre faktörleri önemli bileşen olarak dikkate alınmaktadır**. Bu nedenle de, çoklu doğrusal regresyon analizinden önce **dış çevre faktörü bağımsız değişken olarak değerlendirilerek, dış çevre faktörleri değişkeninin tüketici davranışını etkileyen diğer faktörleri üzerindeki etkisi** basit doğrusal regresyon analiz yöntemiyle **incelenmiştir**. Araştırma kapsamında yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarını özetlemek gerekiyorsa, **dış çevre faktörü değişkeninin tüketici davranışı üzerindeki etkili olan her bir faktörü açıklamada istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir**.

²¹Sykes, a.g.e., s. 28.

²²Hair, a.g.e., s.201-202.

²³Türkçe İstatistik Rehberi, "Çoklu Regresyon İstatistikleri", *Nicel araştırma seminerlerinin offline linkleri*, 24 Ocak 2006, (Çevrimiçi) <http://istatistik.gen.tr/regresyon-analizi/>, 14 Nisan 2016.

Tüketicinin karakteristik özellikleri ve dış çevre değişkenleri modelden çıkartılarak analiz tekrarlanması: Regresyon analizinin hipotezi F istatistiği ile test edilir. F istatistiğine karşılık gelen p değeri 0,05 değerinden küçük olduğunda H_0 hipotezi reddedilir. Tablo 2. incelendiğinde, F istatistiğine karşılık gelen p değeri 0,05 değerinden küçük olduğundan ($p=,000$) H_0 hipotezi reddedilerek, H_1 kabul edileceğine karar verilmiştir. Bunun anlamı ise, oluşturulan regresyon modelinin genelde istatistiksel olarak anlamlı olduğudur. Başka bir ifadeyle, tüketicilerin tepkisi değişkenini satın alma karar süreci, pazarlama uyarıcıları ve nöropazarlama faktörleri değişkenlerinden en az biri ile tahmin etmek istatistiksel olarak mümkündür.²⁴

Tablo 2. Çoklu doğrusal regresyon analizi ANOVA tablosu

Model	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.	
1	Regression	11,389	3	3,796	17,686	,000 ^a
	Residual	65,683	306	,215		
	Total	77,072	309			

Bağımlı değişkenlerden hangilerinin anlamlı olarak bu modele katkı sağladığının bulunabilmesi için her bir değişkenin katsayısının t istatistiği kullanılarak test edilmiştir.

Tablo 3. Çoklu doğrusal regresyon. katsayı tablosu

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.	Collinearity Statistics	
		B	St. Hata	Beta			Tolerans	VIF
1	(Sabit)	1,416	,223		6,358	,000		
	Satın alma karar süreci	,163	,047	,205	3,489	,001	,804	1,244
	Pazarlama Uyarıcıları	,162	,066	,151	2,446	,015	,728	1,375
	Nöropazarlama Faktörleri	,131	,059	,136	2,220	,027	,739	1,352

Tablo 3'te her bir değişkenin t istatistiği ve p değerlerine bakıldığında, bütün bağımsız değişkenlerin tüketici tepkisi değişkenini tahmin etmek için kullanılabilirliğine karar verilmiştir. Tablo 4'te yer alan çoklu korelasyon katsayısı (R) ve çoklu açıklayıcılık katsayısı (R^2) değerleri incelenerek modelin açıklayıcılık gücü anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Çoklu doğrusal regresyon analizi özet tablosu

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate
1	,384 ^a	,148	,139	,46330

²⁴Cronk, a.g.e., s.51.

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI

Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda, “Satın Alma Karar Süreci”, “Pazarlama Uyarıcıları” ve “Nöropazarlama Faktörleri” değişkenlerinin “Tüketici Tepkisi” değişkenini %14,8 oranında açıkladığı ve bağımsız değişkenler ile bağımlı değişken arasındaki ilişki anlamlı olduğu bulunmuştur. Açıklama katsayısı bire yakın bulunur ise, bağımlı değişkendeki değişimin büyük bir kısmı bağımsız değişken tarafından açıklanabilir yorumu yapılabilmektedir ($0 \leq R^2 \leq 1$). R^2 değerinin 1'e yaklaşması uyumun iyi olduğunu gösterir.²⁵ Tablo 4. incelendiğinde, bağımlı değişkenin bağımsız değişkenler tarafından düşük oranda açıklandığı görülmektedir (%14,8) ve geri kalan %85,2'lik kısım için başka değişkenlere ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Model tüketici tepkisindeki değişmelerin yüzde 14,8'ini açıkladığından, modelin açıklama gücü “düşük” olarak değerlendirilmektedir. Nöropazarlama konusu çerçevesinde kurulan modelin açıklama gücünün düşük olacağı önceden tahmin edilmiştir ve bunun temel sebebi de konu ile ilgili olmaktadır:

- Araştırma kapsamında oluşturulan bu model, nöropazarlama faktörlerini dikkate alarak tüketici davranışını açıklamanın ilk girişimi olduğundan bazı zayıf yönlerinin mevcut olması doğal olarak kabul edilmektedir. Tüketici davranışları modeli tüketici, dolayısıyla insan ile ilişkili olduğundan sınırlı sayıda faktör tarafından açıklanması imkânsızdır. Araştırma kapsamında yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi neticesinde, “Nöropazarlama” konusu açısından “Tüketici Tepkisini” yüksek oranda açıklayan bir model oluşturabilmek için 5'ten fazla etkileyici faktörün ele alınması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

- Deneysel çalışmaların yüksek maliyetli olması ile birlikte laboratuvar ortamında yapılması nedeniyle veri toplama yöntemi olarak anket çalışmaları seçilmiştir. Çalışmada anketin kullanılması araştırmanın sınırlılıkları arasından yer almaktadır ve tüketici davranışını açıklayan modelin açıklama gücünü etkilemektedir. Tüketicinin niyeti ile davranışı arasında büyük bir farklılığın mevcut olduğu bilimsel araştırmalarla kanıtlanmış bir gerçektir. Örneğin Emily Glazer'e göre tüketicilerin kendi tercihleri hakkında verdiği yanıt pek çok güvenilir bir kaynak sayılmaz. Başka bir deyişle, gerçek hayatta katılımcıların çoğu verdiği cevabın aksine davranma eylemini sergilemektedir. Tüketiciler duygularının etkisinde kaldıklarından kendilerini tam olarak ifade edememektedir. Yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucu da, geleneksel pazarlama araştırmalarında kullanılan başlıca tekniklerinin tüketici davranışını açıklamak için yetersiz olduğunu bir daha kanıtlamıştır. Dolayısıyla tüketicilerin tam manasıyla ne hissettiğini ortaya çıkarmak için farklı alanlardan yardım alınması gerektiği açıklanmaktadır. Bu nedenle, tüketici davranış modelini oluşturmayı hedefleyen gelecek çalışmalarda geleneksel pazarlama araştırmasından uzaklaşarak yeni metodların kullanılması önerilmektedir. Nöropazarlama araştırmalarında kullanılan tekniklerden yararlanmak açıklama gücü “yüksek” ve kapsamlı modeli elde etmeye olanak sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmada, tamamen yeni ve karmaşık bir disiplin olan “Nöropazarlama” ele alınmıştır. Nöropazarlamanın yeni bir çalışma alanı olduğundan sadece Türkiye'de değil, dünya çapında literatürde sınırlı sayıda kaynak mevcuttur. Dolayısıyla kısıtlı sayıda literatürden yararlanarak bu konuyu incelemek çalışmaya alanla ilgili bir sınırlılık getirmiştir. Araştırma konusu bir sürü disiplinle ilişkili olduğundan disiplinler arası karmaşıklığı da araştırma sürecine biraz daha zorluk katmıştır. Söz konusu sınırlılıklar hedeflenen modelin ortaya konulmasını önemli oranda engellemektedir. Ancak, çalışma kapsamında kuralan ve yorumlanan bu modelin konu ile ilişkin gelecek çalışmalara bir destek olacağı ve konunun daha iyi anlaşılmasına yol açacağı tahmin edilmektedir.

²⁵Sykes, *a.g.e.*, s. 23-24.

Tablo 3’te standartlaştırılmış katsayı sütununda bulunan katsayılardan en büyük olanı, bağımsız değişkenler arasında en önemlisi ve modele katkısı daha fazla olanı olmaktadır.²⁶ Bir başka ifadeyle, tüketici davranışı etkileyen değişkenlerden “Satın Alma Karar Süreci” (0,205) tüketici tepkisini açıklayan en önemli değişkendir. Standartlaştırılmış katsayıları değerlendirildiğinde, “Pazarlama Uyarıcıları” (0,151) ve “Nöropazarlama Faktörleri” (0,136) olduğu bulunmuştur.

Araştırma kapsamında uygulanan çoklu doğrusal regresyon analizi sonucunda elde edilen model aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

$$Y = a + \beta_1 X_1 + \beta_2 X_2 + \beta_3 X_3 + \dots + \beta_n X_n$$

$$\text{Tüketici Tepkisi} = 1,416 + 0,163 * \text{Satın Alma Karar Süreci} + 0,162 * \text{Pazarlama Uyarıcıları} + 0,131 * \text{Nöropazarlama Faktörleri}$$

Regresyon analizi yapıldıktan sonraki aşamada modelin hata terimleri incelenmiştir. Hata terimlerinin normal dağılımı varsayımının sağlanması durumunda hata terimlerinin diyagonalde yer alan doğru üzerinde olması gerekmektedir. Sınanması gereken diğer bir varsayım ise hata terimlerinin eşvaryanslılık varsayımdır. Analiz sonucunda elde edilen grafikler incelendiğinde, hata terimleri diyagonal üzerinde yer aldığından normal dağılımın bozulmadığı söylenebilir. Hata terimleri bir desen çizmiyor ve sabit bir aralıkta rastgele dağılıyorsa ancak bu durumda eşit varyanslılık söz konusudur ve regresyon uygulaması geçerli olacaktır.²⁷ Bu bilgi ışığında hata terimlerinin eşvaryanslılık varsayımına bakıldığında, hata terimlerinin eşvaryanslılık varsayımının gereklerini sağladığı ve regresyon uygulaması geçerli olduğu açıklanmıştır. Sonuçta, araştırma kapsamında yapılan çoklu doğrusal regresyon analizi neticesinde elde edilen ve yukarıda yorumlanan modelin tüketici tepkisini açıklamak için kullanılması istatistiksel olarak anlamlı olduğu söylenebilir.

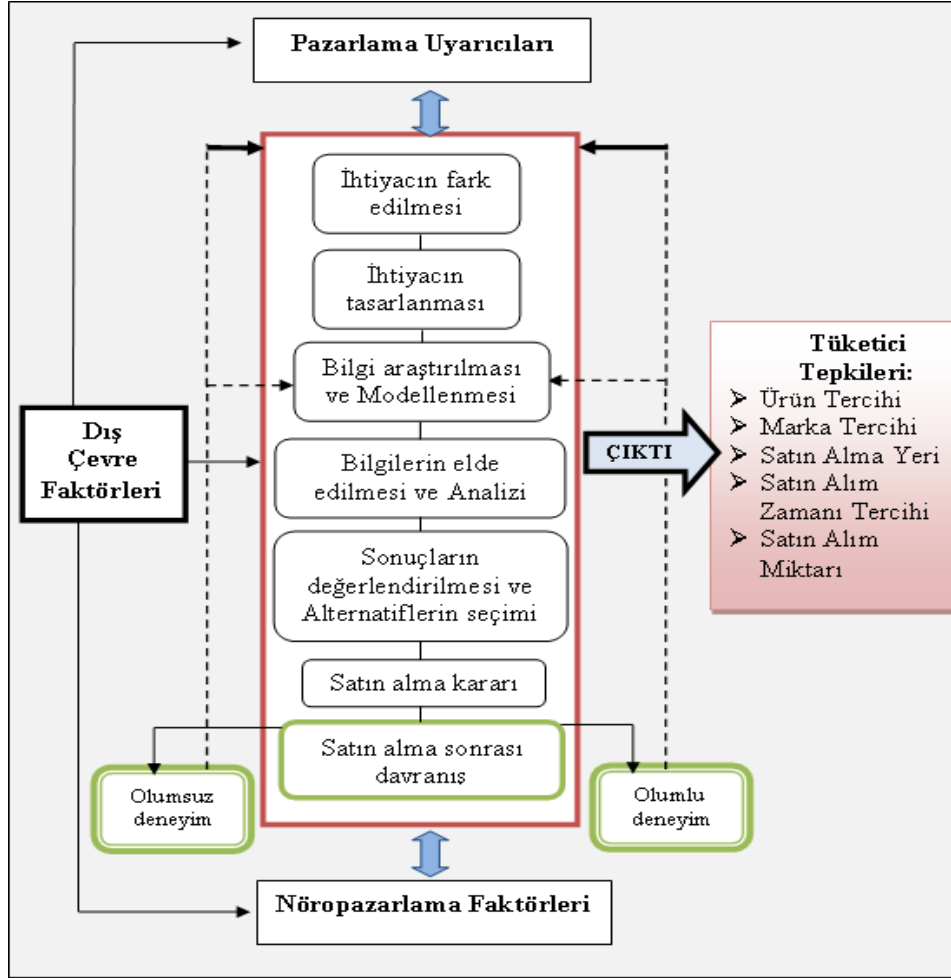
“NöroModel” - tüketici davranış modeli

Çalışma kapsamında yürütülen araştırma neticesinde, tüketici davranışı üzerinde etkili olan nöropazarlama faktörlerini içeren ve “NöroModel” olarak adlandırılan çoklu değişkenli model oluşturulmuştur (şekil 2.). Bu yeni kavramsal model tüketici davranışını açıklayan diğer modellerden farklı olmaktadır. Buna sebep ise, öncelikle “NöroModel” nöropazarlama alanının bulguları ile desteklenmektedir. Model, nöropazarlama disiplini açısından oluşturulan “Nöropazarlama faktörleri” olarak isimlendirilen tamamen yeni faktör grubunu içermektedir.

²⁶Türkçe İstatistik Rehberi, a.y.

²⁷Durmuş, a.g.e., s.157-158.

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI



Şekil 2. "NöroModel" - tüketici davranışının kavramsal modeli

Tüketici davranışını inceleyen bilim dalı entegre nitelikli modelleri geliştirmek için nicel araştırmaların ve davranışsal bilim alanlarının bazı teorilerini ödünç almaktadır. Ancak günümüze kadar geliştirilen tüm bu modeller nöropazarlama konusu açısından ele alınmamıştır. Tüketici davranışına odaklanan nöropazarlama araştırmalarının güvenilir sonuçları elde etmesi bu bilim alanının bulgularını dikkate alan yeni modelleri oluşturmanın gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle de, çalışma kapsamında nöropazarlama ve tüketici davranışı konuları detaylı bir şekilde irdelenmiş, konu ile ilişkin araştırma yapılarak elde edilen bilgi ve istatistiksel analiz sonuçları ışığında nöropazarlama bilim dalını dikkate alan yeni bir model hazırlanmıştır.

Araştırmalarında yenilikçi yaklaşımlardan yararlanan "Nöropazarlama" alanı açısından oluşturulan "NöroModel" çoklu değişkenli model niteliğine sahiptir. Çoklu değişkenli model, tüketici davranışlarını etkileyebilen mümkün olduğunca daha fazla değişkeni göz önünde bulundurarak daha kapsamlı bir davranış modelini ortaya koymaya çalışır. Bu çalışmanın kapsamında yapılan analizlerin güvenilir sonuçları NöroModel'in tüketici davranışını açıklamak için kullanılması istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit etmiştir.

Tarafımızdan oluşturulan "NöroModel", "Dış Çevre Faktörleri", "Satın Alma Karar Süreci", "Pazarlama Uyarıcıları" ve "Nöropazarlama Faktörleri" olmak üzere 4 tane değişken grubunu kapsamaktadır. Şekil 2'de görüldüğü gibi, tüketici davranışını belirleyen en önemli etmen olarak

“Dış çevre faktörleri” ortaya koyulmaktadır. **Kontrol edilemeyen “Dış çevre faktörü” değişkeninin tüketici davranışı üzerindeki etkili olan “Satın alma karar süreci”, “Nöropazarlama faktörleri” ve “Pazarlama uyarıcıları” gibi faktörlerin her birini açıklamada istatistiksel olarak anlamlı olmaktadır. Bir başka ifadeyle, dış çevrenin temel faktörlerinde meydana gelen değişimler pazarlama ve nöropazarlama uyarıcılarını etkileyerek satın alma karar sürecini de etkilemekte ve belli bir oranda şekillendirmektedir.**

Modeli oluşturan “Satın alma karar süreci”, “Nöropazarlama faktörleri” ve “Pazarlama uyarıcıları” arasında anlamlı pozitif bir ilişki mevcuttur. Tüketiciler pazarlama ve nöropazarlama etmenlerinin belli bir düzeydeki etkisi altında satın alma karar sürecini gerçekleştirir. Tüketici davranışı etkileyen değişkenlerden “Satın Alma Karar Süreci” tüketici tepkisini açıklayan en etkili değişken rolünü temsil ederek tüketici davranışının sonuçlarını belirlemektedir. Deneyim, tüketicinin davranışlarını şekillendirir ve **gelecekteki satın alma** karar sürecinin tüm aşamalarında tüketicinin **kararlarını etkileyebilir**. Tüketicinin daha önceki satın alma deneyiminin pozitif olup olmaması sonraki satın alma sürecindeki bilgi araştırma aşamasını önemli oranda etkilemektedir.

Sonuç

Görsel hale getirilen tüketici davranışının NöroModel’i tüketicilerin “Dış çevre faktörleri”, “Satın alma karar süreci”, “Nöropazarlama faktörleri” ve “Pazarlama uyarıcıları” faktörlerinin etkisi altında nasıl davrandıklarını ve bu uyarıcıların tüketici tepkilerini nasıl etkilediğini anlamaya odaklanmaktadır. Daha evvel söylendiği gibi oluşturulan modelin diğer modellerden farkı ise nöropazarlama etmenlerini içermesidir. Başka bir deyişle, atmosferics, ayna nöronlar, ritüeller, hormonlar, somatik belirteçler ve subliminal manipülasyon gibi konulardan yola çıkarak oluşturulan uyarıcılardan ibaret olması bu modelin önemini ifade etmektedir. Söz konusu etmenlerin çoğunun bilinçaltı seviyede algılanmasına rağmen tüketici davranışı fark edilecek düzeyde etkileyebilmektedir.

NöroModel’inin bu çalışma kapsamında yürütülen araştırmanın sonuçlarına dayanarak oluşturulduğuna ve çeşitli analiz neticilerine göre istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edildiğine dikkat edilmesi gerekir. Bu model, nöropazarlama faktörlerini dikkate alarak tüketici davranışını açıklamanın ilk girişimi olduğundan bazı zayıf yönlerinin mevcut olduğunu söylemek gerekmektedir. Gelecek çalışmalarda yenilikçi düşünce taşıyan bu modelin, daha kapsamlı bir şekilde ele alınacağı ve nöropazarlama araştırma standartlarına uygun bir şartlarda sınanacağı beklenmektedir. Bu nedenle de, “NöroModel” adlı tüketici davranışları modelinin de James Endgel, David Kollat ve Roger Blackwell’lerin modelleri gibi ilk ortaya atıldıktan sonra revize edilerek geliştirilmesi ve zayıf yönlerinin ortadan kaldırılacağı düşünülmektedir.

Zaman geçtikçe önemi kanıtlanmakta olan nöropazarlama alanı verimli neticiler vermektedir. Dolayısıyla, en fazla yakın gelecekte nöropazarlama bulgularını temel alarak hazırlanan kusursuz bir tüketici davranış modelinin meydana gelmesi beklenmektedir.

GERÇEK EYLEM OLARAK NÖROPAZARLAMA: TÜKETİCİ DAVRANIŞLARI UYGULAMASI

Kaynakça

- Alan O. Sykes, “The Inaugural Coase Lecture. An Introduction to Regression Analysis”, *Chicago Working Paper in Law & Economics*, t.y., s.1-33.
- Antonio R. Damasio, *The Feeling of What Happens: Body and Emotion in the Making of Consciousness*, New York: Harvest Books, 2000, s. 37.
- Arndt Traindl, *Neuromarketing*, 3.Edition, German, Trauner Verlag, 2009, s.3.
- Türkçe İstatistik Rehberi, “Çoklu Regresyon İstatistikleri”, *Nicel araştırma seminerlerinin offline linkleri*, 24 Ocak 2006, (Çevrimiçi) <http://istatistik.gen.tr/regresyon-analizi/>, 14 Nisan 2016.
- Beril Durmuş vd., *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*, 5.Baskı, İstanbul, Beta, 2013, s. 143-158.
- Brian C. Cronk, *How to Use SPSS: A Step-by-Step Guide to Analysis and Interpretation*, 5.Edition, USA, **Pyrczak Publishing**, 2008, s. 41-51.
- Dan Ariely - Gregory Berns, “Neuromarketing: the Hope and Hype of Neuroimaging in Business”, *Nature Reviews Neuroscience*, Vol.11, No. 4, 2010, s. 284-292.
- Data Analysis, “Pearson's Correlation Coefficient”, *UWE Bristol*, t.y., <http://learntech.uwe.ac.uk/da/Default.aspx?pageid=1442>, 30 Mart 2016.
- David Lewis, *The Brain Sell. When Science Meets Shopping*, London-Boston, Nicholas Brealey Publishing, 2015, s. 9-14.
- Düşünmek Sanattır, “*Neuro Marketing*”, 16 Kasım 2008, <https://marketrend.wordpress.com/2008/11/16/neuro-marketing/>, 15 Ocak 2016.
- Guild of Marketers, “Demystifying Neuromarketing”, *Information Resource*, t.y., <http://www.marketologi.ru/publikatsii/stati/demistifikatsija-nejromarketinga/>, 18 Ocak 2016.
- Herbert E. Krugman, “Brain Wave Measures of Media Involvement”, *Journal of Advertising Research*, Vol 11, No.1, 1971, s.3-9.
- Joseph F Hair, Jr. vd., *Multivariate Data Analysis*, 7.Edition, Pearson Prentice Hall, 2010, s. 124.
- Marketing Library, “Neuromarketing: Myths, Realistic Goals and Traps”, *Information Resource*, February 15, 2010, (Çevrimiçi) <http://www.marketing.spb.ru/lib-around/science/neuromarketing.htm>, 16 Ocak 2016.
- Martin Lindstrom, *Buyology. Truth and Lies About Why We Buy*, New York, Doubleday, 2010, s. 3-5.
- Mustafa Kaya, “Platon’un Ruh Kuramı”, *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: XV, No. 1, 2013, s.173-177.
- Nick Carr, “Neuromarketing Could Make Mind Reading the Ad-Man's Ultimate Tool”, *The Guardian*, April 3, 2008, <http://www.commercialalert.org/issues/culture/neuromarketing/neuromarketing-could-makemind-reading-the-ad-mans-ultimate-tool>, 22 Ocak 2016.
- Sidney Weinstein vd., “Brain Wave Analysis”, *Psychology & Marketing*, Vol 1, No.1, 2006, s.17-41.
- Sarah R.A. Belden, “Neuroeconomics and Neuromarketing. Practical Applications and Ethical Concerns”, *Journal of Mind Theory*, Vol. 0, No. 2, 2008, s.249-257.
- 23/2/1995 tarihli ve 4407 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun (RG.:8/3/1995, sy. 22221).

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI*

THE QUESTIONNAIRE OF SPATIAL CONDITION AND NECESSITY CONDITION IN SCIENCE TEACHING: A STUDY OF RELIABILITY AND VALIDITY

Zafer Hanedar**& Ali Rıza Erdem***& Ali Rıza Şekerci****

Öz

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2012-2013 eğitim-öğretim yılında uygulamaya koyduğu “4+4+4 sistemi” ile beraber “Fen ve Teknoloji” öğretim programı “Fen Bilimleri” olarak değiştirilmiştir. Bu yeni öğretim programı ile birlikte dördüncü sınıflardan sonra ilk kez ilkokul üçüncü sınıflarda da “Fen Bilimleri” dersi yürütülmeye başlanmıştır. Fen Bilimleri dersi öğrencilerin daha sonraki eğitim dönemlerine temel olması yönüyle çok önemlidir. “Fen Bilimleri Öğretiminde Mekânsal ve İhtiyaçsal Durum Anketi” (FBÖMİDA), sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde mekânsal ve ihtiyaçsal durumlarının incelenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 366 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. Anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmasına yönelik madde analizleri yapılmış; Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .950, iki yarı test güvenilirlik analizi sonucunda, Spearman-Brown katsayısı .741 ve Guttman Split-Half katsayısı .687 olarak hesaplanmıştır. Son halinde 46 madde yer alan anketin, mekânsal ve ihtiyaçsal olmak üzere iki kategoriden oluşmasına; ulaşılan sonuçlara göre geçerli ve güvenilir olduğu ortaya çıkmıştır. Güvenirliği çok yüksek olan “Fen Bilimleri Öğretiminde Mekânsal ve İhtiyaçsal Durum Anketi”nin farklı çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mekânsal Durum, İhtiyaçsal Durum, Geçerlik, Güvenirlik

Abstract

Along with the implementing of the 4+4+4 system during the 2012-2013 school year, Minister of National Education (MNE) also had the "Science and Technology" educational program changed to "Scientific Studies". With this new educational program, the "Scientific Studies" class was held for the first time for elementary third grade classes. Scientific Studies class is crucial in that it provides a foundation later educational periods for students. The questionnaire of spatial conditions and necessity condition in science teaching (QSCNCST) is developed in order to analyze the spatial and necessity conditions of primary school teachers in science teaching. The sample for this study includes 366 primary school teachers. The item analyses are done according to validity and reliability of the questionnaire, and the following data are calculated: Cronbach's alpha factor of reliability is .950, as the results of two semi-structured reliability test analyses, factor of Spearman-Brown is .741, and factor of GuttmanSplit-Half is .687. It has emerged that it is convenient to be valid and appropriate to be used as the final version includes 46 items, and the question sare categorized for spatial and necessity needs. The questionnaire of spatial conditions and necessity condition in science teaching (QSCNCST) is developed in order to analyze the spatial and necessity conditions of primary school teachers in highly commendable science teaching.

Keywords: Spatial Condition, Necessity Condition, Validity, Reliability

* Bu çalışma birinci yazarın “Sınıf Öğretmenlerinin Fen Bilimleri Öğretim Yeterlikleri ile İhtiyaçsal ve Mekânsal Durumlarının İncelenmesi” adlı doktora tezinden elde edilmiştir.

** Dumlupınar Üniversitesi, Sınıf Öğretmenliği, Doktora Programı, zafer.hanedar4@ogr.dpu.edu.tr

*** (Yrd. Doç. Dr.) Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aliriza.erdem@dpu.edu.tr

**** (Yrd. Doç. Dr.) Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aliriza.sekerici@dpu.edu.tr

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

1. GİRİŞ

Çocukların geleceğe ait yetişmiş donanımlı bireyler olmalarının ilk önemli adımı, ilkokul dönemidir. Bireylere bu dönemde kazandırılacak davranışlar temel teşkil edecektir. Fen Bilimleri de toplumların kalkınması için çok önemli bir bilim dalıdır. Bu açılarından bakıldığında ilkokul dersleri içerisinde Fen Bilimleri dersinin ayrı yeri vardır. Bu ders ile yeni yetişen kuşaklar tabiatı, hayvanlar ve bitkiler dünyasını, yeni teknolojileri keşfetmeye açık hale gelirler. Bu donanımı kazanan bireyler pek çok sahada ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün tesis edilmesine temel teşkil ederler (Geban,1996; Hançer, Şensoy ve Yıldırım, 2003; Hodson 1993; Howes, 2002; Tatar ve Kuru, 2006; Voogt ve Knezek, 2008; Yıldırım, 2015; Yiğit ve Akdeniz, 2001).

Fen dersleri ile ilgili daha nitelikli bir öğretim için yapılan çalışmalar son zamanlarda artmıştır. Bu çalışmalar içerisinde de en başta öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Ayas, 1995; Ayas, Çepni ve Akdeniz, 1993; Howes, 2002; Ornstein ve Hunkins, 1988; Yazıcı ve Özmen, 2015). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2012-2013 eğitim-öğretim yılında ilkokul, ortaokul ve lisenin her biri dört yıl olacak şekilde yeni bir yapıyı (4+4+4 sistemi) hayata geçirmiştir. Bununla beraber 2004-2005 eğitim-öğretim yılı için hazırlanan Fen ve Teknoloji programı Fen Bilimleri olarak değiştirilmiştir. Buna bağlı olarak 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde ilk kez uygulanarak üçüncü sınıflara Fen Bilimleri adıyla bir ders başlatılmıştır (Çıray, Küçükylmaz ve Güven, 2015; Eskicumalı, Demirtaş, Erdoğan ve Arslan, 2014).

2013 yılından itibaren uygulanan Fen Bilimleri Öğretim Programı, yapılandırmacı yaklaşıma bağlı olarak geliştirilmiş ve araştırma-sorgulama sürecini ön plana çıkarmıştır. Öğretim programlarının hazırlanması yanında mekânsal ve ihtiyaçsal koşulların da sağlanmış olması gerekmektedir. Bu programda, öğretmen ve öğrencilerin laboratuvar ve sınıftaki etkinliklerde araç-gereç ve materyallerin kullanılabilmesi ile eğitim-öğretim teknolojilerinden de faydalanabilmesi gerekmektedir. Fen Bilimleri dersinin öğretiminde, başta sınıf ortamı olmak üzere laboratuvar, okul içi ve dışındaki diğer mekânlarda çeşitli etkinlikler düzenlenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca bu materyallerin çocukların yaşlarına uygun ve güvenlik tedbirleri alınmış şekilde muhafazası önemlidir (Eskicumalı vd.,2014; Özdemir, 2015;Yazıcı ve Özmen, 2015). Fen Bilimlerini diğer alanlardan ayıran en önemli özellik, sürekli uygulamaya dayalı olmasıdır (Lowery, 2002; Morgil ve Yılmaz, 1999; Reiser, Krajcik, Moje ve Marx, 2003; Yazıcı ve Özmen, 2015). Bu bilgi ve açıklamalardan sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinin yürütülmesinde ihtiyaçlarının karşılanması ve uygun koşullar içeren mekânlara sahip olmaları gerektiği anlaşılmaktadır.

Okul içi mekânların yanında okul dışı mekânların da Fen Bilimleri dersine yönelik kullanılmasının, öğrencilerin fen derslerine, sevgi, ilgi, heyecan, merak ve coşkularının yükselttiğini, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunduğunu, onları eğitirken aynı zamanda dinlendirdiğini belirten araştırmalar bulunmaktadır (Bogner veWiseman, 2004; Braund ve Reiss,2006; Martin, 2003; Melber ve Brown, 2008; Smith, Steel ve Gidlow, 2010). Öztürk (2009), öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmıştır. Güneş, Şener, Topal Germi ve Can (2013) tarafından yapılan araştırmada, Fen Bilimleri laboratuvar uygulamalarına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinin belirlenmiştir. Karademir (2013) ise öğretmen ve öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersi kapsamında okul dışı öğrenme etkinliklerini gerçekleştirme amaçlarının planlanmış davranış teorisi yoluyla tespit etmiştir. Güleş (2013), okul öncesi eğitimde fiziksel çevreye ilişkin kalite standartlarını belirlemiştir.

İlgili çalışmalar incelendiğinde, eğitimde fiziksel koşulların standartlarını belirleyebilmek için anket ve ölçekler geliştirildiği görülmektedir. Ancak literatürde mekân ve ihtiyaç boyutlarını birlikte ele alan günümüz koşulları açısından ortaya koyabilecek çalışmaya rastlanılmamıştır.

1.1. Problem Durumu

Fen Bilimleri derslerinin öğretimine yönelik olarak yapılan çalışmalarda; öğretmen yeterliklerinin istenilen düzeyde olmaması (Huyugüzel Çavaş, 2009; Hestenes, 2013; Nuangchalerm ve Prachagool, 2010), hizmet-içi eğitimlerin ihtiyacı karşılamaması veya öğretmenler tarafından zaman kaybı olarak görülmesi (Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014; Düldegiç, 2014) sınıflarda öğrenci sayılarının fazla olması, laboratuvarın uygulama alanı olarak uygun olmaması, gerekli araç-gereç ve materyallerin eksik olması, alternatif yöntem ve teknikler için yeterli zaman bulunmaması, derslerin sadece kitaplara bağlı kalarak yürütülmek zorunda kalınması (Ferguson, 1991; Finn ve Achilles, 1990; Geçer ve Özel, 2012; Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Hiebert ve Wearne, 1993; Metin ve Özmen, 2010), ders kitaplarındaki değişimin beklentileri karşılamaması (Bizzo, Bianco, Monteiro ve Lucas, 2012; Anıl ve Acar, 2009; Öztürk, 2009), okulların mekânsal olarak ve fiziksel koşullar açısından durumlarının uygun olmaması ve altyapılarının yetersizliği (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Dağdeler ve Arseven, 2015; Grubaugh ve Houston, 1990; Peker Ünal, 2013; Woolfolk, 1995), öğretmenlerin Fen Bilimleri öğretimi için çok önemli olan son teknolojilerden derslerinde yeterince yararlanmaması (Doering, Hughes, ve Huffman, 2003, Kahyaoğlu, 2011; Koszalka ve Wang, 2002), öğretim programlarının içerik olarak çok yoğun olması, eski ve yeni öğretim programlarını öğretmenlerin birbirine karıştırmaması (Beck, Czerniak ve Lumpe, 2000; Bümen, 2005; Peker Ünal, 2013), okul dışı etkinliklere yönelik mevcut imkânlar ile yönetici ve velilerin desteğinin yetersiz kalması (Busher ve Barker, 2003, Rivkin, Hanushek ve Kain, 2005; Rosenblatt ve Peled, 2002; Tatar ve Bağrıyanık, 2012) şeklinde sorunlar olduğu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmalardan anlaşıldığı gibi ilkökul döneminde Fen Bilimleri öğretimi yapan sınıf öğretmenlerini olumsuz etkileyen çeşitli etmenler söz konusudur. Eğitim-öğretimin ilk basamağı olan ilkökulda yaşanan bu zorlukların öğrencilerin daha sonraki yaşamını da olumsuz etkileyebilecek olması yönüyle dikkate alınarak mutlaka çözüme ulaştırılması gerekmektedir.

Bu doğrultuda, yeni hazırlanmış Fen Bilimleri Öğretim Programı kapsamında ifade edilen ihtiyaçsal ve mekânsal durumların incelenmesi çok önemlidir. Ancak literatüre bakıldığında ilkökulda fen bilimleri dersi öğretimine ilişkin sınıf öğretmenlerinin mekânsal ve ihtiyaçsal durumlarını bir bütün olarak ortaya çıkarmaya yönelik ankete rastlanılmamaktadır. Bu yönde hazırlanan Fen Bilimleri Öğretiminde Mekânsal ve İhtiyaçsal Durum Anketi (FBÖMİDA)'nın önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı ise sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde mekânsal ve ihtiyaçsal durumlarının incelenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir anket geliştirmektir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın amacı doğrultusunda belirlenen çalışma grubundan elde edilen veriler analiz edilerek FBÖMİDA'nın geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır.

2.1. Çalışma Grubu 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde İzmir ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görevlerini sürdüren sınıf öğretmenlerinden rastgele örneklem yöntemi ile belirlenen 222 kadın (%60.7) ve 144 erkek (%39.3) olmak üzere 366 sınıf öğretmeni çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerinin 316'sının (%86.3) şehir merkezi ve ilçede görev yaptıkları, 88'inin (%24.0) 21 ve üzeri deneyim yılına sahip bulunduğu, 292'sinin (%79.8) öğrenim durumunun lisans seviyesinde olduğu, 278'inin (%76.0) eğitim fakültesi ve 209'unun (%57) sınıf öğretmenliği mezunlarından meydana geldiği belirlenmiştir (Tablo 1).

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Tablo 1: Araştırmanın Örneklemine Meydana Getiren Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı

Cinsiyet	N	%
Kadın	144	39.3
Erkek	222	60.7
Deneyim Yılı		
1-5 yıl	66	18.0
6-10 yıl	72	19.7
11-15 yıl	68	18.6
16-20 yıl	72	19.7
21 ve üstü	88	24.0
Görev Yeri		
Şehir Merkezi	230	62.8
İlçe	86	23.5
Kasaba	11	3.0
Köy	39	10.7
Öğrenim Durumu		
Ön lisans (FKB)	47	12.8
Lisans	292	79.8
Yüksek Lisans	23	6.3
Doktora	4	1.0
Mezun Olunan Fakülte		
Eğitim Fakültesi	278	76.0
Fen-Edebiyat	65	17.7
Mühendislik	5	1.4
Ziraat	3	.8
Diğer	15	4.1
Mezun Olunan Bölüm		
Sınıf Öğretmenliği	209	57.1
Fen Bilgisi Öğretmenliği	39	10.7
Fizik Öğretmenliği	21	5.7
Kimya Öğretmenliği	15	4.1
Biyoloji Öğretmenliği	12	3.3
Diğer	70	19.1
Toplam	366	100

2.2. Veri Toplama Araçları

Sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinde mekânsal ve ihtiyaçsal durumlarının incelenmesi amacıyla hazırlanan veri toplama aracı FBÖMİDA iki kısımdan oluşmaktadır. FBÖMİDA'nın birinci kısmında Fen Bilimleri dersinde kullanılan derslik, Fen Bilimleri sınıfı, laboratuvar, kütüphane, okul bahçesi, müze, bilim merkezleri ve doğal yaşam alanları gibi mekânlar ile bu yerlerin kullanım durumuna ilişkin maddeler bulunmaktadır. FBÖMİDA'nın ikinci kısmında ise Fen Bilimleri derslerinin öğretiminde, öğretim programı, teknoloji/materyal, araç-gereç, okul yönetimi ve aile desteği gibi ihtiyaçsal durumlara ait maddeler yer almaktadır. Ankette maddeler beşli likert yapısında oluşturulmuştur.

Anketin Hazırlanma Aşamaları

FBÖMİDA'nın hazırlanmasında, literatürde ki madde geliştirilmesine yönelik basamaklar takip edilmiştir (Balcı, 2009; Karasar, 2006). Anketin geliştirilme aşamaları:

- Literatürün taranarak benzer araştırmalardaki anketlerin incelenmesi
- Maddelerin hangi yapıda olacağına kararlaştırılması
- Soru havuzunun meydana getirilmesi
- Çalışma öncesi uzman görüşlerinin alınması
- Çalışma öncesi ön uygulama yapılması
- Çalışmanın yapılması
- Kategorilerin adlandırılması
- Geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılması
- Anketin netleştirilmesi

Anketin geliştirilme aşamalarına ait açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

Literatürün taranarak benzer araştırmalardaki anketlerin incelenmesi

Anketin hazırlama aşamalarının başında geniş bir şekilde literatür taraması gerçekleştirilerek konunun çerçevesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinin öğretiminde mekânsal ve ihtiyaçsal durumlarının incelenmesine yönelik anketin geliştirilmesi için literatürde ki araştırmalar detaylı bir şekilde taranarak şimdiye kadar hazırlanmış olan benzer anketler incelenmiştir (Adıgüzel, 2009; Bozaslan, Genç, Kaya ve Merter, 2012; Canbazoğlu, Eroğlu ve Demirelli, 2010; Demir, Büyük ve Koç, 2011; Er, 2015; Fernandez Manzanal, Rodriguez Barreiro ve Carrasquer, 2007; Güleş, 2013; Güneş vd., 2013; Harms, Clifford ve Cryer, 1998; İnel, Evrekli ve Balım, 2011; Kenar, 2012; Metin, Birişçi ve Coşkun, 2013; NAEYC, 2008; Özel, Yılmaz, Beyaz, Özer ve Şenocak, 2009; Sylva, Siraj Blatchford ve Taggart, 2003; Uygun, 2014; Ürey ve Aydın, 2014; Ürey ve Çepni, 2014; Yan ve Yuejuan, 2008). Literatür taraması ile birlikte sınıf öğretmenleriyle bu yönde informal görüşmeler yapılarak araştırma konusu ile ilgili bilimsel bilgilerle sahadaki durumun değerlendirilmesi sağlanmıştır. Bu görüşmeler bir taraftan konunun sınırlarının belirlenmesine yardımcı olurken diğer yandan daha sonra yapılacak uygulamaların zeminini oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından geliştirilen FBÖMİDA yeni programın amaç ve kazanımlarının gerçekleştirilmesine yönelik mekân ve ihtiyaç durumlarını dikkate alan maddelerden oluşmuş güncel bir veri toplama aracı olarak hazırlanmıştır.

Maddelerin hangi yapıda olacağına kararlaştırılması

Yapılan literatür taramalarına uygun olarak ankette demografik özelliklerden sonra iki kategori olmasına karar verilmiştir. Birinci kategoride, Fen Bilimleri dersinde kullanılan derslik, Fen Bilimleri sınıfı, laboratuvar, kütüphane, okul bahçesi, müze, bilim merkezleri ve doğal yaşam alanları gibi mekânlar ile bu yerlerin kullanım durumuna yönelik maddeler bulunmaktadır. İkinci kategoride ise Fen Bilimleri derslerinin öğretiminde, öğretim programı, teknoloji/materyal, araç-gereç, okul yönetimi ve aile desteği gibi ihtiyaçsal durumlara ait maddeler yer almasına karar verilmiştir. Madde yapısı olarak ise anketin birinci ve ikinci kategorilerindeki maddelerde "hiç katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kararsızım (3), katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5)" biçiminde beşli likert tipi olarak oluşturulmuştur.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Madde havuzunun meydana getirilmesi

Ankette yer alacak maddelerin hangi yapıda olacağının netleştirilmesinden sonra soruların hazırlanması aşamasına geçilmiştir. Madde havuzundaki her bir maddenin araştırmanın konusu ve amacına yönelik olmasına dikkat edilerek anketin geçerliğinin yüksek olması hedeflenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Fen Bilimleri dersinde mekânsal ve ihtiyaçsal durumlarının incelenmesine yönelik, ilk kategoride 35 madde ikinci kategoride ise 30 madde olmak üzere toplam 65 madde belirlenmiştir.

Uygulama öncesi uzman görüşlerinin alınması

FBÖMİDA'ya ait maddelere son halinin verilmesinden önce dört uzman öğretim üyesi ve beş sınıf öğretmeni ile görüşmeler yapılarak gereksiz olan maddeler elenmiş, ilk kategoride 28 madde, ikinci kategoride ise 25 maddenin olmasına karar verilmiştir. Bu son şekliyle FBÖMİDA toplamda 53 maddeden meydana gelmiştir.

Ön uygulama yapılması

Uygulamaya geçilmeden önce, uzman görüşleri ve literatürün tekrar sağlanması yapılarak belirlenen anket sorularının öğretmenler tarafından nasıl anlaşıldığının test edilmesi için 30 sınıf öğretmeniyle ön bir uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada İzmir'de Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görevleri devam eden sınıf öğretmenleriyle birebir görüşmeler yapılarak hazırlanan bu anket uygulanmıştır. Uygulama öncesinde yapılan bu ön çalışmadan elde edilenlere göre sorular tekrar gözden geçirilerek sorular üzerinde yer yer düzeltmeler yapılmıştır. Bu şekilde yapılan değişimlerle genel görünüm, dil ve anlatım açılarından anket soruları uygulamaya uygun hale getirilmiştir.

Uygulamanın yapılması

FBÖMİDA'nın uygulamasına yönelik anket soru formunda 53 madde yer almıştır. İlk kısımda Fen Bilimleri öğretiminde sınıf öğretmenlerinin mekânsal durumlarına yönelik 28 madde, ikinci kısımda ise sınıf öğretmenlerinin ihtiyaçsal durumlarına yönelik olarak 25 madde yer almıştır.

FBÖMİDA ile 2014-2015 eğitim-öğretim döneminde İzmir ve ilçelerinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında görevlerini sürdüren 144 erkek, 222 kadın olmak üzere 366 sınıf öğretmeniyle uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında okullara gidilerek, FBÖMİDA, sınıf öğretmenlerine bizzat uygulanmıştır. Öğretmenlere FBÖMİDA'daki maddelere cevap vermeden önce gerekli açıklama ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Uygulama ile ulaşılan veriler sonrasında geçerlik ve güvenilirlik analizleri aşamasına geçilmiş; elde edilen veriler ve uzman görüşü kapsamında yedi madde (m4, m5, m6, m42, m43, m48, m53) çıkarılarak anketin 46 maddeden meydana gelmesine karar verilmiş; analiz sonuçları ise bulgular kısmında sunulmuştur.

Kategorilerin Adlandırılması

FBÖMİDA iki kısımda toplam 46 madde kategoriler şeklinde adlandırılmıştır. Kategorilerin adları ve içerdikleri maddeler aşağıda gösterilmektedir:

Birinci Kategori: Mekânsal Durum (m1, m2, m3, m7, m8, m9, m10, m11, m12, m13, m14, m15, m16, m17, m18, m19, m20, m21, m22, m23, m24, m25, m26, m27, m28) maddelerinden oluşmaktadır.

İkinci Kategori: İhtiyaçsal Durum (m29, m30, m31, m32, m33, m34, m35, m36, m37, m38, m39, m40, m41, m44, m45, m46, m47, m49, m50, m51, m52) maddelerinden oluşmaktadır.

Anketin netleştirilmesi

Güvenirlik analizlerinin de bitmesiyle son şekli verilen beşli likert yapısındaki FBÖMİDA'nın iki kategori ve 46 maddeden meydana gelmesine karar verilmiş ve maddeler Ek-1'de sunulmuştur.

“Mekânsal Durum” kategorisinde, sınıf öğretmenlerinin, Fen Bilimleri dersinde kullanılan derslik, Fen Bilimleri sınıfı, laboratuvar, kütüphane, okul bahçesi, müze, bilim merkezleri, doğal yaşam alanları gibi mekânlar ile bu yerleri kullanım durumuna ilişkin 25 madde bulunmaktadır.

“İhtiyaçsal Durum” kategorisinde, sınıf öğretmenlerinin, Fen Bilimleri derslerinin öğretiminde, öğretim programı, teknoloji/materyal, araç-gereç, okul yönetimi desteği gibi ihtiyaçsal durumlarına ilişkin 21 madde yer almaktadır.

FBÖMİDA'nın uygulamasında verilerin daha sağlam bir şekilde elde edilebilmesi için anketin optik form şeklinde uygulanmıştır.

2.3. Veri Analizi

FBÖMİDA ile ilgili gerçekleştirilen geçerlik ve güvenilirlik analizleri aşağıda verilmektedir. Bunlar;

- Madde analizinin gerçekleştirilmesi,
- Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısının belirlenmesi,
- Ve iki yarıya bölme test güvenilirliğidir.

FBÖMİDA'daki maddelere ilişkin madde-anket korelasyonları ve alt-üst grup ortalamalar arası değerlerin analizinde t-testi ile Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayı hesabı kullanılmıştır. Anketin güvenilirliğine ilişkin olarak; iç tutarlılık için Cronbach alfa (α) güvenilirliği hesabından yararlanılmıştır. Ayrıca iki yarı test güvenilirliğine yönelik Cronbach alfa (α), Spearman-Brown güvenilirlik katsayıları ve Guttman Split-Half analizi gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılmasına yönelik aşamalar ile ilgili olarak açıklamalı bilgiler aşağıda verilmektedir.

Madde analizlerinin gerçekleştirilmesi

FBÖMİDA ait uygulama sonrasında madde analizleri gerçekleştirilmektedir. 366 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen uygulama sonrasında FBÖMİDA'ya ait korelasyona bağlı madde analizi ve alt-üst grup ortalamaları farkına bağlı madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Değerler Tablo 2'de verilmiştir.

**FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ:
GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI**

Tablo 2: FBÖMİDA'daki Maddelere İlişkin Madde-Anket Korelasyonları ve Alt-Üst Grup Ortalamalar Arası t-Testi Değerleri

Madde no	r	t	Madde no	r	t
m1	.611**	13.154	m28	.673**	14.616
m2	.660**	14.441	m29	.488**	8.697
m3	.640**	13.762	m30	.488**	8.451
m4	.382**	6.491	m31	.348**	4.979
m5	.294**	4.438	m32	.356**	6.346
m6	.331**	5.991	m33	.484**	8.246
m7	.641**	15.360	m34	.607**	11.575
m8	.604**	13.935	m35	.511**	9.305
m9	.582**	12.795	m36	.478**	9.144
m10	.581**	12.316	m37	.514**	9.611
m11	.649**	15.289	m38	.554**	12.070
m12	.713**	17.328	m39	.566**	12.136
m13	.581**	11.740	m40	.569**	12.301
m14	.629**	12.562	m41	.538**	10.239
m15	.607**	13.707	m42	.654**	15.007
m16	.645**	14.510	m43	.628**	13.729
m17	.651**	16.107	m44	.554**	11.797
m18	.706**	17.970	m45	.602**	11.934
m19	.675**	15.744	m46	.481**	8.983
m20	.683**	16.610	m47	.534**	10.579
m21	.712**	18.109	m48	.664**	15.478
m22	.722**	20.132	m49	.418**	7.557
m23	.660**	13.218	m50	.526**	10.220
m24	.469**	8.273	m51	.601**	13.734
m25	.671**	16.248	m52	.447**	8.083
m26	.634**	13.889	m53	.329**	4.911
m27	.423**	7.613			

(N=366, *p<0.01, **Korelasyonun anlamlılık düzeyi .01 dir.)

Korelasyona bağlı madde analizi

Tablo 2'de FBÖMİD anketindeki maddelere ilişkin madde-anket korelasyonları her bir madde ile toplam madde puanları arasındaki korelasyon puanları belirlenmiştir. Anketteki tüm maddelerin madde toplam puanı ile korelasyon içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca .01 düzeyinde anlamlı sonuç elde edilmiştir.

Alt-üst grup ortalamaları farkına dayalı madde analizi

Tablo 2’de FBÖMİDA’ya 366 sınıf öğretmenin verdiği cevaplara ait puanların dağılımında üstten %27’likbölüm (98) ile alttan %27’likbölüm (98) puanları alınarak analiz yapılmıştır. Analizde anketteki her bir madde için %27’lik (98) üst bölümdeki maddelerin puan ortalaması ile %27’lik (98) alt bölümdeki madde puanları ortalamaları arasında t-testi kullanılmıştır. FBÖMİDA tüm maddelere ait ortalamalar arasında anlamlı fark belirlenmiştir.

366 sınıf öğretmeniyle gerçekleştirilen uygulama sonrasında FBÖMİDA’ya ait korelasyona bağlı madde analizi ve altüst grup ortalamaları farkına bağlı madde analizlerinin sonucunda düşük t-değerine sahip maddeler belirlenmiştir. Bu işlemler anketin kapsam geçerliğine yönelik bilgi vermektedir.

Uygulama sonrasında yapılan “madde analizleri” değerlerini içeren tablolarla birlikte ankete en son şeklinin verilmesine ilişkin dört uzman öğretim üyesi ile yapılan görüşmeler sonucunda anketin birinci kısmından üç sorunun (m4, m5, m6), ikinci kısmından ise dört sorunun (m42, m43, m48, m53) çıkarılmasına karar verilmiştir. Anket bu son şekliyle ilk kısmında (mekânsal durum) 25 madde, ikinci kısmında (ihtiyaçsal durum) ise 21 soru olacak şekilde son haline getirilmiştir. Ankette yer alacak maddelerin uzman görüşü alınarak netleştirilmesinden sonra, toplamda 46 maddeden oluşan FBÖMİDA’nın güvenilirlik analizlerinin yapılması işlemine geçilmiştir.

Güvenirlilik analizi

Anketin güvenilirlik çalışması kapsamında, “Cronbach alfa (α) güvenilirlik analizi” ve “İki yarıya bölme test güvenirliliği” hesaplamaları yapılmış gerekli açıklamalar aşağıda sunulmuştur.

Cronbach Alfa Güvenirlilik analizi

Cronbach alfa (α) güvenilirlik katsayısı için; .70 ile .79 arasında güvenilir, .80 ile 90. arasında yüksek derecede güvenilir ve .90 üzerinde ise çok yüksek derecede güvenilir şekilde değer aralıkları belirlenmiştir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007).

Tablo3: FBÖMİDA’nın güvenilirlik değerleri

Güvenirlilik İstatistikleri		
	Madde Sayısı	Cronbach's Alpha
Gerçek uygulama aşamasına geçilirken	46	.950

Tablo 3’de de görüldüğü gibi 46 madde den oluşan FBÖMİDA elde edilen ölçümün iç tutarlılık güvenilirlik (Cronbach Alfa) katsayısı .950 olarak bulunmuştur. Bu değer anketin yüksek güvenilirlik değerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

İki yarıya bölme test güvenirliliği

“Testin maddelerinin tek-çift, ilk yarı-son yarı veya yansız olarak iki eş yarıya ayrılarak testin iki yarısı arasındaki ilişkiyi hareketle Spearman Brown formülü kullanılarak testin tamamı için hesaplanan korelasyon katsayısı iki yarı test güvenirliliği ile açıklanır. Testi yarılama yöntemi olarak da bilinen iki yarı test güvenirliliği, elde edilen test puanları arasındaki tutarlılığı gösterir” (Büyüköztürk, 2005).

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Tablo 4: FBÖMİDA'nın Cronbach Alfa ve Spearman Brown İki Yarı Test Güvenirliği Değerleri

Güvenilirlik istatistikleri			
Cronbach alfa	Bölüm 1	Değer	.958
		Madde Sayısı	23 ^a
	Bölüm 2	Değer	.864
		Madde Sayısı	23 ^b
Toplam Madde Sayısı (N)			46
Formlar Arasındaki İlişki			.589
Spearman-Brown Katsayısı	Eşit Uzunlukta		.741
	Eşitsiz Uzunlukta		.741
Guttman Split-Half Katsayısı			.687

a.Maddeler: m1 m3 m5 m7 m9 m11 m13 m15 m17 m19 m21 m23 m25 m27 m29 m31 m33 m35 m37 m39 m41 m43 m45

b.Maddeler: m2 m4 m6 m8 m10 m12 m14 m16 m18 m20 m22 m24 m26 m28 m30 m32 m34 m36 m38 m40 m42 m44 m46

Tablo 4'te anketin güvenilirlik çalışmasına yönelik olarak verilerin analizinden elde edilen bulgular görülmektedir. Spearman Brown formülüyle bulunan iki yarı test güvenirligi .741 ve Guttman Split-Half tekniği ile gerçekleştirilen iki yarı test güvenirligi de .687 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlardan, FBÖMİDA'nın iç tutarlılık ile iki yarı test güvenirliginin yüksek olduğunu anlaşılmaktadır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde mekânsal ve ihtiyaçsal durumlarının incelenmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir anket geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Fen Bilimleri Öğretiminde Mekânsal ve İhtiyaçsal Durum Anketinin (FBÖMİDA)'ya ilişkin iç tutarlılık güvenilirlik (Cronbach Alfa) katsayısı .950, Spearman Brown formülüyle bulunan iki yarı test güvenirligi .741 ve Guttman Split-Half tekniği ile gerçekleştirilen iki yarı test güvenirligi de .687 olarak hesaplanmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlar Fen Bilimleri Öğretiminde Mekânsal ve İhtiyaçsal Durum Anketinin (FBÖMİDA)'nın geçerli ve güvenilirliğe sahip bir veri toplama aracı olduğu söylenebilir. FBÖMİDA'ya ilişkin sunulan bu yüksek güvenilirlik değerlerinin literatürde yer alan çalışmalarda elde edilen sonuçlarla uyum içerisinde olduğu görülmektedir (Sylva, Siraj Blatchford ve Taggart, 2003; Güleş, 2013; Güneş vd., 2013; Harms, Clifford ve Cryer, 1998; Karademir, 2013; NAEYC, 2008; Öztürk, 2009; Yan ve Yuejuan, 2008).

FBÖMİDA'nın Fen Bilimleri öğretimi için ihtiyaçsal ve mekânsal durumları kapsadığı görülmekte olup; geliştirilen bu anket eğitim öğretimin hâlihazırdaki durumuna ışık tutacak bir şekilde değerlendirilmesi önerilmekte ve bu yönüyle ilgili araştırmacıların çokça faydalanabilecekleri bir veri toplama aracı olduğu düşünülmektedir.

FBÖMİDA'nın sadece Fen Bilimleri dersi için değil; çok farklı derslerin yürütülmesine ilişkin ihtiyaçsal ve mekânsal durumların belirlenmesinde kullanılabilir.

FBÖMİDA'nın yapılacak olan araştırmalarda, eğitim-öğretim; okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde mekânsal ve ihtiyaçsal durumların tespitinde kullanılabilir.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2009). Yenilenen ilköğretim programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (17), 77-94.
- Ayas, A. (1995). Fen Bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: iki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 149–155.
- Ayas, A., Çepni, S. ve Akdeniz, A. R. (1993). Development of the Turkish secondary science curriculum. *Science Education*, 77 (4), 433-440.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H. ve Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 357-383.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 44-61.
- Balcı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Beck, J., Czerniak, C., & Lumpe, A. (2000). An exploratory study of teachers' beliefs regarding to implementation of constructivism in their classroom. *Journal of Science Teacher Education*, 11, 323- 343.
- Bizzo, N., Monteiro, P. H. N., Lucas, M. B., Bianco, A. A. G. (2012). Corrected science textbooks and snakebite casualties in Brazil: 1993-2007. *Science Education International*, 23 (3), 286-298.
- Bogner, F. X. & Wiseman, M. (2004). Out doorecology education and pupils' environmental perception in preservation and utilization, *Science Education International*, 15 (1), 27–47.
- Bozaslan, H., Genç, G., Kaya, A. ve Merter, F. (2012). An investigation of the relation ships between teachers' competency with lesson planning, designing learning environments and materials, and theirsocio-cultural characteristics. *Journal of Theoretical Educational Science*, 5 (4), 433-453.
- Braund, M. ve Reiss, M. (2006). Towards a moreauthentic science curriculum: The contribution of out-of -school learning. *International Journal of Science Education*, 28 (12), 1373-1388.
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning. *Educational Management Administration Leadership*, 31 (1), 51- 65.
- Bümen, N. T. (2005). *Çoklu zeka kuramı ve eğitim. Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Yayınları
- Canbazoglu, S. Eroglu, B. ve Demirelli, H. (2010). Okul müdürlerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin çalışmalarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 759-774.
- Cohen, L. Manion. L. ve Morrison, K.(2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Çınar, O.,Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (11), 47-64.
- Çıray, F., Küçükylmaz, E. A. ve Güven M (2015). Ortaokullar için güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (31), 31-56.
- Dağdeler, İ. ve Arseven, A. (2015). İlkokul öğretim programlarının uygulanmasında okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarına ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 33 (1), 185-205.
- Demir, S.,Böyük, U. ve Koç, A. (2011). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin laboratuvar şartları ve kullanımına ilişkin görüşleri ile teknolojik yenilikleri izleme eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 66-79.
- Doering, A., Hughes, J. E., & Huffman, D. (2003). Preservice teachers: Are we thinking with technology? *Journal of Research on Technology in Education*, 35 (3), 342-361.
- Düldegişil, S. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin 4. Sınıf Fen Ve Teknoloji Dersine İlişkin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, yayınlanmış yüksek lisans tezi, Ankara.
- Er, A.E. (2015). Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğretmenlerin Tarih Konularının Öğretimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, yayınlanmamış doktora tezi, Kütahya.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z.; Erdoğan, D. G. ve Arslan, S. (2014). The comparison of the science and technology curriculum and renewed science curriculum Fen ve teknoloji dersi öğretim programları ile yenilenen Fen Bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Human Sciences*, 11 (1), 1077-1094.
- Ferguson R.F. (1991). "Paying for Public Education: New Evidence on How and Why Money Matters", *Harvard Journal on Legislation*, 28 (2), 465-498.
- Fernandez Manzanal, R.,Rodríguez Barreiro, L., & Carrasquer, J. (2007). Evaluation of environmental attitudes: Analysis and results of a scale applied to university students. *Science Education*, 91 (6), 988-1009.
- Finn, J.D. ve Archilles, C.M. (1990). Answers and Questions About Class Size:A Statewide Experiment, *American Educational Research Journal*, 27 (3), 557-577.

- Geban, Ö. (1996). *Fen bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, ilköğretim kurumlarında fen öğretimi ve sorunları*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Geçer, A.ve Özel, R. (2012). İlköğretim Fen Bilimleri dersi öğretmenlerinin öğrenme-öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 2237-2261.
- Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (33), 135-145.
- Grubaugh, S. ve Houston, R. (1990). Establishing a Classroom Environment That Promotes Interaction and Improved Student Behaviour, *The Clearing House*, 63, 375–378.
- Güleş, F. (2013). Okul Öncesi Eğitimde Fiziksel Çevreye İlişkin Kalite Standartlarının Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü*, yayınlanmış doktora tezi, Konya.
- Güneş, M. H., Şener, N., Topal-Germi, N. ve Can, N. (2013). Fen ve teknoloji dersinde laboratuvar kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci değerlendirmeleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 1-11.
- Hançer, A. H.; Şensoy, Ö. ve Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 80–88.
- Harms, T.,Clifford R. M. ve Cryer D. (1998). (ECERS-R) Early Childhood Environment Rating Scala -Revision Edition. USA: Teachers College Press.
- Hestenes, D. (2013). Remodeling Science Education. *European Journal of Science and Mathematics Education*, 1 (1), 13-22.
- Hiebert J. ve Wearne, D. (1993). Instructional Tasks,Classroom Discourse and Students Learning in Second Grade Arithmetic, *American Educational Research Journal*, 30 (2), 393-425.
- Hodson, D. (1993). Re-thinking old ways: toward a more critical approach to practical work in school science. *Studies In Science Education*, 22 (1), 85-142.
- Howes, V.E. (2002). Learning to teach science for all in the elementary grades: What do pre-service teachers bring? *J. Research Science Teaching*, 39, 845-869
- Huyugüzel Çavaş, P. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Okuryazarlıkları İle Öğretim Yeterliklerinin Belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, yayınlanmış doktora tezi, İzmir.
- İnel, D.,Evrekli, E., & Balım, A. G. (2011). Öğretmen adaylarının fen ve teknoloji dersinde eğitim teknolojilerinin kullanılmasına ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2), 128-150.
- Kahyaoğlu, M. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin fen ve teknoloji dersinde yeni teknolojileri kullanmaya yönelik görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırması Dergisi*, 1 (1), 79-96.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

- Karademir, E. (2013). Öğretmen ve Öğretmen Adaylarının Fen ve Teknoloji Dersi Kapsamında Okul Dışı Öğrenme Etkinliklerini Gerçekleştirme Amaçlarının Planlanmış Davranış Teorisi Yoluyla Belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, yayınlanmış doktora tezi, Ankara.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi* (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kenar, İ. (2012). Teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik veli tutum ölçeği geliştirilmesi ve tablet PC uygulaması. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 123-139.
- Koszalka, T. & Wang, X. (2002). Integrating technology into learning: A summary view of promises and problems. *Educational Technology & Society*, 5 (1), 179-183.
- Lowery, N.V. (2002). Construction of teacher knowledge in context: preparing elementary teachers to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 102, 68-84.
- Martin, S.C.(2003). Theinfluenceofoutdoor schoolyardexperiencesonstudents' environmentalknowledge,attitudes, behaviors, andcomfortlevels. *Journal of Elementary Science Education*, 15 (2), 51-63.
- MEB, (2013). İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik, <http://tegm.meb.gov.tr/www/milli-egitim-bakanligi-ilkogretim-kurumlari-yonetmeliğinin-15maddesinde-yapilan-degisiklik/icerik/129> adresinden 05 Mayıs 2016 tarihinde alınmıştır.
- Melber, M. L. & Brown, D. K. (2008) Not like a regular science class informal science education for students with disabilities, the clearing house a journal of education al strategies, *IssuesandIdeas*, 82 (1), 35-39.
- Metin, M.,Birişçi, S. ve Coşkun, K. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim teknolojilerine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (4), 1345-1364.
- Metin, M. ve Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim (HİE) ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (3), 819-838.
- Morgil, F. İ. ve Yılmaz, A. (1999). Lise X. sınıf, kimya II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1 (1), 26-41.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). (2007). Early Childhood Program Standards and Accreditation Criteria: The Mark of Quality in Early Childhood Education. Washington: National Association for the Education of Young Children.
- Nuangchalerm, P., Prachagool, V. (2010). Influence of teacher preparation program on preservice science teachers' beliefs. *International Education Studies*, 3 (1), 87-91.

- Ornstein, C.A. & Hunkins, P.F. (1988). *Curriculum: Foundations*. New Jersey: Principles and Issues, Prentice Hall.
- Özdemir, A. M. (2015). Eğitim teknolojilerinin fen ve teknoloji derslerinde kullanılması: bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 3 (4), 137-148
- Özel, H., Yılmaz, G., Beyaz, I., Özer, S. ve Şenocak, E. (2009). İlköğretim okulları sınıf içi öğrenme ortamları üzerine bir araştırma. *İlköğretim Online*, 8 (2), 493-498.
- Öztürk, Ş.(2009). İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Öğretmenlerin Karşılaştığı Sorunlar (Denizli İli Örneği), *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, yayınlanmış yüksek lisan tezi, Denizli.
- Peker Ünal, D. (2013). Sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 uygulamasına yönelik görüşleri. *4 th International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 25-27 Nisan Antalya.
- Reiser, B.J., Krajcik, J.S., Moje, E. B. ve Marx, R.W. (2003). Design Strategies for Developing Science Instructional Materials. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association of Research in Science Teaching*, Philadelphia, PA.
- Rivkin, S.G., Hanushek, E.A. ve Kain, J.F. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417-458.
- Rosenblatt, Z., ve Peled, D. (2002). School Ethical Climate and Parental Involvement. *Journal of Educational Administration*, 40 (4), 349-367.
- Smith, E. F., Steel, G., &Gidlow, B. (2010). The temporary community: Student experiences of school-based outdoor education programmes. *Journal of Experiential Education*, 33 (2), 136-150.
- Sylva, K.,Siraj-Blatchford İ., &Taggart, B. (2003). ECERS-E, The Four Curricular Subscale Extension to the Early Childhood Environment Rating Scala (ECERS-R). USA: Teachers College Press.
- Tatar, N. ve Kuru, M. (2006). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarıya etkisi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31, 147-158.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11 (4), 883-896.
- Uygun, H.(2014). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Karışımlar Konusunda Pedagojik Alan Bilgilerinin Öğrencilerin Fen Tutum ve Başarılarına Etkisinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, yayımlanmamış doktora tezi, Kütahya.
- Ürey, M. ve Aydın, M. (2014). İlköğretim fen ve teknoloji dersi programında yer alan çevre konularına yönelik bir program analizi. *Kafkas Üniversitesi, e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 37-50.
- Ürey, M. ve Çepni, S. (2014). Fen temelli ve disiplinler arası okul bahçesi programının öğrencilerin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumları üzerine etkisinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 537-548.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

- Voogt, J. ve Knezek. G. (2008). (Eds.) International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education. Berlin, Heidelberg, New York.
- Woolfolk, A. (1995). Educational Psychology, Boston: Allyn and Bacon Publishing.
- Yan, L.,&Yuejuan, P. (2008). Development and Validation of Kindergarten Environment Rating Scale. *International Journal of Early Years Education*, 16 (2), 101-114.
- Yazıcı, K. E., Özmen, H. (2015). Fen ve Teknoloji Öğretim Programında Yer Alan Deney ve Etkinliklerin Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 92-117.
- Yıldırım, Z.(2015). Sınıf Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Yeterlik Algıları ve Görüşleri. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, yayınlanmış yüksek lisans tezi, Çanakkale.
- Yiğit, N. ve Akdeniz, A.R. (2001). Öğretmen katılımlı program geliştirme yaklaşımında uygulanan programın değerlendirilmesi. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, H.Ü. Eğitim Fakültesi Ankara.

EK-1:Fen Bilimleri Öğretiminde Mekânsal ve İhtiyaçsal Durum Anket(FBÖMİDA)'da yer alan maddeler

1. Fen bilimleri konularının öğretiminde kullanılan mekânları (derslik, fen sınıfı, laboratuvar vb.) fiziki yönden uygun buluyorum.
2. Fen dersleri için planlanmış etkinliklerin yapılması için gerekli sınıf ortamı mevcuttur.
3. Dersliklerin fiziksel koşullar (büyüklük, rahatlık, sessizlik, aydınlatma vb.) açısından uygun olduğunu düşünüyorum.
4. Fen bilimlerine ait kullandığım dersliklerin temizliğinde ilgili personelin hassas olduğunu görüyorum.
5. Fen bilimleri dersine yönelik okul bahçesinde yeterli uygulama alanı vardır.
6. Fen bilimleri dersine yönelik okul içinde seminer salonu vb. farklı uygulama alanları mevcuttur.
7. Sınıfın oturma düzenini dersin amaçları doğrultusunda düzenleyebiliyorum.
8. Okul kütüphanesinde fen bilimleri dersinin öğrenimini destekleyecek kitaplar bulunur.
9. Fen bilimleri dersine ilişkin çevre etkinliklerini düzenleyebilirim.
- 10.Fen derslerinin öğretimine yönelik doğa kamplarını yapabilirim
- 11.Fen bilimleri dersine yönelik bilim merkezinden faydalanırım.
- 12.Fen bilimleri dersi için okul dışında kütüphane imkânından yararlanırım.
- 13.Okul dışında fen bilimlerine yönelik yeterince (gerçek) yaşam alanı olduğunu düşünüyorum.
- 14.Fen bilimleri dersinde laboratuvarı kullanırım.
- 15.Fen bilimleri dersinde kullanılan laboratuvar fiziksel koşullar (havalandırma, aydınlatma, iklimlendirme vb.) açısından uygundur.
- 16.Fen bilimleri dersi için laboratuvar güvenlik koşulları (ilk yardım malzemeleri, yangın tedbirleri, elektrik donanımı vb.) açısından uygundur.
- 17.Laboratuvarda her bir madde güvenlik açısından bulunması gereken en uygun yerdedir.
- 18.Laboratuvar ortamı (duvarlar, yerler, deney bankoları, lavabolar vb.) temizdir.
- 19.Laboratuvarda el temizliği için gerekli malzemeler daima bulunur.
- 20.Dersin verimliliği açısından laboratuvarın tasarımı uygundur.
- 21.Laboratuvarda, yapacağım deney ile ilgili gerekli materyal bulunmamaktadır.
- 22.Laboratuvardaki araç-gereçlerin kalitesi deneyleri gerçekleştirebilecek niteliktedir.
- 23.Laboratuvardaki eksik malzemeler kısa sürede giderilebilmektedir.
- 24.Laboratuvarda deney sırasında çıkan sorunlar zamanında giderilememektedir.
- 25.Laboratuvarda deney sırasında herhangi bir kazaya karşı gerekli güvenlik önlemleri alınmıştır.
- 26.Fen bilimleri dersinin konu dağılımları uygundur.
- 27.Öğretim programının (müfredat) içeriği uygundur.
- 28.Laboratuvar ders saatlerini yetersiz buluyorum.
- 29.Fen bilimleri ders saatlerini yetersiz buluyorum.
- 30.Fen bilimleri dersindeki öğrenci sayıları uygundur.
- 31.Fen bilimleri dersi konuları ile laboratuvar uygulamaları uyumludur.
- 32.Ders kitapları öğrencilerin seviyesine uygun hazırlanmıştır.
- 33.Öğretmenlerin kullandığı kılavuz kitapların içeriğini uygun buluyorum.
- 34.Derse hazırlanırken gerekli kaynaklara (kitap, dergi, internetteki siteler vb.) ulaşabiliyorum.
- 35.Zümre öğretmen toplantılarında yapılan çalışmalarını yeterli buluyorum.

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETİMİNDE MEKÂNSAL VE İHTİYAÇSAL DURUM ANKETİ: GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

36. Merkezi sınavlarla ders içeriği uyumludur.
37. Ders kitaplarının içeriğini etkinlikler açısından yeterli buluyorum.
38. Eğitim materyallerini öğrenme hedeflerine uygun olarak kullanırım.
39. Yeni eğitim teknolojilerini (akıllı tahta, dijital teknolojiler, tablet vb.) yeterli derecede kullanabiliyorum.
40. Öğrencilerin kullandığı araç-gereçler yaşlarına uygundur.
41. Fen bilimleri dersinde interneti sık kullanırım.
42. Dersin öğretiminde belgesel, film ve animasyonları sık kullanırım.
43. Okul idaresiyle iletişim kurmada zorlanmıyorum.
44. Okul yönetiminden gerekli desteği alıyorum.
45. Okul yönetimi fen bilimleri dersine ait eksiklikleri zamanında karşılamaktadır.
46. Fen bilimleri dersine yönelik proje yarışmalarının yeterince desteklenmediğini düşünüyorum.

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

EXECUTIVES IN TERMS OF EDUCATION IMPACT ON MIGRATION: A CASE STUDY

Yüksel KAŞTAN* & İbrahim BOZAN**

Öz

Bu araştırmada okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda Antalya İli Kepez ilçesine gerçekleşen yoğun göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkisini tespit etmeye çalışılmıştır. Araştırma bölgeye yoğun bir şekilde devam eden göçlerin eğitime ve eğitim yönetimine etkilerini okul yöneticilerinin görüşleri çerçevesinde ele alınması ve araştırmacılara derinlemesine bir bakış açısı sunması bakımından önemli bir çalışmadır.

Araştırma bütüncül çoklu durum deseninde nitel bir çalışma olmuştur. Araştırmanın evrenini, Antalya'nın Kepez ilçesindeki okullarda görevli yöneticileri, araştırmanın çalışma grubunu ise bu ölçüte uyan ve gönüllülük esasına göre seçilen 5 yönetici oluşturmuştur. Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak bireysel görüşme kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak, açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Görüşme formu okul idarecileri ve Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Dalı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda kısmen değiştirilerek geliştirilmiş ve araştırmacı tarafından birebir okul idarecilerine uygulanmıştır. Veri toplama araçlarının da özellikleri dikkate alınarak veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu veri analizine dayanarak araştırmanın bulgu ve yorumları oluşturulmuştur. Araştırma bulguları tablolar halinde verilerek, frekans ve yüzde değerleri verilmiş ve okul idarecilerinin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Okul yöneticilerinin hepsi ilçede yüksek düzeyde göç alan bölgelerde yer alan okullarda görev yapmaktadırlar.

Araştırmanın sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin çoğu göçle gelen ailelerin sosyo kültürel açıdan okula olumlu bir etkisi bulunmadığını ve veli-öğretmen- öğrenci bağının yeteri kadar kurulmadığını ifade etmektedirler. Göçle gelen ailelerde karşılaşılan en yoğun problem dil, uyum, kültür ve ekonomi kaynaklı olanlardır. Göçle gelen öğrencilerde karşılaşılan en yoğun problem ise uyum sorunu ve buna bağlı olarak gelişen davranış bozuklukları ve başarısızlıktır. Okul yöneticilerinin tamamına göre göçle gelen öğrenciler sınıf ve okul başarısını olumsuz etkilemektedir. Araştırmanın sonucuna dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Göç, eğitim, yönetici, göç yaşamış öğrenci.

* (Doç. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, kastanyuksel@hotmail.com

** (Uzm. Öğrt); Milli Eğitim Bakanlığı, Gündoğmuş Yatılı İlköğretim Bölge Okulu,

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Abstract

Antalya Province in accordance with the opinion of school administrators in this study to training the intense immigration that took place in the Kepez district and studied to determine the effect of educational administration. Research area of intensive training and ongoing migration to be addressed within the framework of the views of the effects of school education is an important work in terms of management executives and provide an in-depth view opener to researchers.

Research has been a qualitative study with an integrated multi-state pattern. The universe of the research assistants in schools in Antalya Kepez district managers, and the research working group to meet this criteria and selected on a voluntary basis has been created 5 administrator. In this study, as the data collection methods used in individual interviews. As the data collection tools, semi-structured individual interviews based on open-ended questions were used in forms. The interview form and school administrators of Educational Administration, Supervision, in accordance with the opinion of the Department of Planning and Economy experts developed and applied to partially replacing verbatim school administrators by the researcher. The data taking into account the characteristics of the data collection instruments were analyzed by content analysis. The findings, based on this data analysis and interpretation of research has been established. Research findings are given in the tables, the views of frequencies and percentages given are made direct quotations and school administrators. School district administrators involved in all of the high levels of immigration are working in schools.

According to the survey, most immigrants from school administrators that families have a positive impact on socio-cultural aspects of the parent-teacher-student school and see if they are dry enough to express. Migration from family problems encountered in the intensive language, integration, are the origin of culture and economy. The most intense problems encountered in the integration problems of migrants and students are developing behavioral problems and failures accordingly. Students adversely affect the class and the school success of all migrants according to the school administrator. Suggestions were made based on the results of the research.

Keywords: immigration, education, administrators, students experienced immigration.

Giriş

Nüfusun, devamlı yaşam bölgelerini kişisel olarak ya da aileler ve gruplar halinde terk edip, geçici veya sürekli olarak yaşamak amacıyla bir başka yere gitmesi hareketine göç denir (Doğanay, 1994, s. 165). Kılıçkaya'ya (1988) göre göçün bir yer değiştirme olayı olması, bireyin bazı değişikliklerle karşı karşıya gelmesine neden olur. Birey geldiği yeni yer ile eskiden oturduğu yer arasındaki farklılığa ve benzerliğe göre çeşitli uyum problemleri yaşar;“Çocuğun gittiği yerin kültürü ve toplumsal çevresine uyabilmesi için kendi rolünü bilmesi ve her şeyden önce ise dili algılayabilmesi gerekmektedir. Bir kültür bocalaması yaşayan çocukların uyum sorunları mutlaka olacaktır” (Kılıçkaya, 1988, s. 4).

Balcioğlu'na (2001) göre bireyin davranış biçimleri için göçebe veya yerleşik olması ile köyde ya da kentte yaşıyor olması önemli belirleyicilerdir. Çok hızlı gerçekleşen iç göçle büyük kent mahallelerine eklenen taşra insanının derin ruhsal sıkıntılarının dışavurumu, toplumsal problemleri sıklıkla tek tek veya toplu vakalar hâlinde kent gündemine taşımaktadır. Demografik etkenlerin ekonomik ve kültürel etkenlerle iç içe bulunması suç olgusunu ortaya çıkarmakta ve suçluluğun artışına sebep olmaktadır. Göç ettiği yerle içine girdiği yeni ortam arasında bir bağdaşıklık göremez (Castles ve Miller, 1998, 20–21). Bu kişiler çaresizlik ve mahrumiyet içinde, çoğu zaman farklı şekillerde bunalıma düşmektedir. Toplumdaki bireylerin normal dışı davranışlar içinde olmalarında kırdan kente göçün rolü de vardır (Gün, 2000,s. 2).

Göç, toplumun sosyal, kültürel, ekonomik, politik, eğitim v.b. tüm bünyesi ile yakından ilişkili ve etkileyici bir olaydır (Petersen, 1958, 258-263). Türkiye'nin bütün bölgelerinde yaşanan köyden

kente göçün olumsuz etkilerinin başında toplumsal yapının temel ögesi olan eğitimin özellikle ilköğretim işleyişinin yetersizleşmesi ve yaygınlaştırılmaması gelmektedir. Şensoy (2005), göçün ilk önce ekonomik alanda kendisini fark ettirdiğini, zaman içinde toplumsal ilişkiler, kültür, ulusal politikalar ve uluslararası ilişkiler alanında da kendini hissettirdiği ifade etmektedir. Buna bağlı olarak göç ile kente gelen çocuk, ailesinin geleceğine ait tutumlarından tamamıyla etkilenmektedir.

Aslan (2001) ise göçün nedenlerini zorunluluk ve gönüllülük olarak açıklamıştır. Bireylerin gönüllük nedeni olarak göç sebeplerini yeni yerlerin beklenti ve isteklerini karşılama umudu; zorunluluk nedeni olarak ise devletin çeşitli sosyal, ekonomik, güvenlik vb. konularda aldığı kararların yerine getirilmesi sırasında nüfusta oluşturulan hareketlilik olarak ifade etmiştir. İnsanların gerek zorunluluktan gerekse gönüllü olarak başlattıkları bu göç hareketleri onların öncelikle kendi hayatlarındaki daha sonra ise toplum hayatını ilgilendiren beslenme, barınma ve en önemlisi sağlık ve eğitim alanlarındaki sorunlarla karşılaşmalarına neden olduğu görülmektedir.

Kırsal alandan büyük kentlere göç eden dar gelirli nüfus, kentte yaşamak uğruna kentin ağır şartlarına katlanmaktadır. Göç eden insanlar yoksulluğu hayatlarının bir parçası olarak algılamaktadırlar (Wallerstein, 2003, 531–532). Büyük kentlerde gecekondu halkının sahip olduğu ağır şartlar göç edenlerin toplum hayatına her yönüyle katılmasını engeller (Zolberg, 1983,9). Katılımın asgari seviyede olması ise insanların içlerine kapanmasına ve daha kapalı bir yaşam sürmelerine neden olmaktadır. Göç eden nüfusun eğitim düzeyi düşüktür ve en büyük problemi iş üzerinedir. Sahip oldukları bilgi birikimi tarımsal yapıya uygun olduğu için, kent ortamında kullanmalarına imkân bulamazlar.

Özellikle düzensiz kentleşmeden ve göçlerden doğan sorunlar çok değişiktir. Dinçer'e (1997) göre alt yapıdan genellikle yoksun olan kentlerin, hızlı bir nüfus artışı nedeniyle konut sağlama, temiz su ve sağlık hizmetleri, okul ve ulaşım, eğitilmiş personel, çöp ve enerji sorunlarını çözme bakımından ne kadar yetersiz kalacağını kestirmek zor değildir. Çünkü plansız yerleşim bölgelerini düzeltmek, ilkel yaşam koşullarını iyileştirmek çok güç olduğu gibi, kaybedilmiş sağlıklı bir çevreyi de özellikle fiziksel mekân olarak yeniden kazanma olanağı hemen hemen hiç yok gibidir. Bu etkilerin ortadan kaldırılması için nüfus hareketlerine göre tedbirlerin alınması gereklidir.

Türkiye'de cumhuriyetin başlarında nüfusun % 80'i kırsal alanlarda yaşamaktaydı. I. Dünya Savaşı ve Milli Mücadele dönemlerinde ülke önemli ölçüde nüfus kaybeder. Lozan Antlaşması gereği 1924 yılında Türkiye ile Yunanistan arasında uygulamaya geçirilen nüfus mübadelesi özellikle Türkiye'de kentlerde yaşayan Rum nüfusun Yunanistan'a göç etmesi ile kent nüfusu biraz daha azalır. Yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin ekonomik kalkınmada 1929 dünya ekonomik buhranı sonrası ılımlı devletçilik modelini seçmesi ve bu kapsamda 1933 yılında hazırlanan ve 1934 yılında uygulamaya konulan I. Beş Yıllık Sanayi Kalkınma Planı çerçevesinde devlet eliyle kurulmaya başlayan sanayi kuruluşları çevresine kırsal alandan bir göç hareketi başlar. Ülkede kırsal alandan kent merkezlerine doğru başkent olma avantajı ile Ankara'ya ve diğer sanayi kuruluş merkezlerine doğru bir göç başlar.

Türkiye'de kırsal alandan kent merkezlerine ikinci göç dalgası 1950 yılı sonrası DP Hükümetleri dönemlerinde gerçekleşir. Ülkede 1960 ile 1990 yıllarına kadar hızlı bir şekilde kırsal alandan kent merkezlerine, Karadeniz, Doğu ve Güneydoğu bölgelerinde kentlerden ve kırsal alanlardan ülkenin batı bölgelerine doğru göç hareketi başlar. Göç yaşayan kırsal aileler gecekondu bölgelerinde çocuklarını daha çok meslek edinebilecekleri eğitim kurumlarına ve alaylı olarak tabir edilen ilkokul sonrası meslek dallarına yönlendirmekteydiler. Ülkede 1990 sonrası turizm faaliyetlerinin giderek artması, turfanda sebzeçilik ve diğer sektörlerde iş bulabilmek amacıyla Antalya iline de giderek artan bir göç hareketi başlar. Esasen Antalya'ya emekliler, sermaye sahipleri, meslek sahipleri, tahsilli aileler çocuklarına daha iyi bir eğitim sağlamak amacıyla da göç ederler.

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Türkiye’de iç göç halen önemli bir sorun olmaya devam etmektedir. Göç, sadece bölgeler arası değil, aynı bölge, hatta aynı il içinde taşradan merkeze doğru devam etmektedir. Bu durum şehirler için alt yapı, konut, sağlık, işsizlik gibi sosyal ve ekonomik sorunları ortaya çıkarmaktadır. Göçün eğitim üzerinde de etkisi görülmektedir. Göçler eğitimin her kademesinde fiziki alt yapı, derslik, donanım, öğretmen açığı şeklinde kendini göstermektedir. Buna bir de hızlı nüfus artışı eklendiğinde, öğretim alanındaki yatırımlar AB standartlarına ulaşmamıza yetmemektedir. Bugün göç alan kentlerin kenar mahallelerinde yer alan okullarda fizikî yetersizlik, kalabalık sınıflar, ikili öğretim ve öğretmen eksikliği eğitim ve öğretim alanında çözülmesi gereken en önemli problemler arasında yer almaktadır.

Nar’a (2008) göre göç sürecinden en fazla etkilenen ise şüphesiz çocuklar olmaktadır. Göç, çocuk ve ergenlerin ruh sağlığında çeşitli tahribatlara sebep olabilmektedir yani göç, çocuk ve ergen açısından risk içermektedir. Göçe maruz kalan çocuk ve ergenlerde uyum sorunları oluşabilmektedir. Bu durum çocukların eğitimlerine de yansımaktadır ve bu çocuklar göç ettikleri yerlerdeki okullarda çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. İlköğretim çağındaki çocukların yaşadıkları eğitim sorunları aşağıda sıralanmıştır:

“Uyum, bireyin sahip olduğu özelliklerin kendi benliği ile çevre arasında dengeli bir ilişki kurabilmesi ve bu ilişkiyi sürdürebilmesidir” (Köknel, 1989, s. 9). “Uyumlu kişilik özellikleri, gerçeği yeterli biçimde algılamak, gerçeklerle rahat bir ilişki içinde olmak, endişesiz olarak kendini kabul etmek, davranışlarında doğal olmak, olumlu arayış gösteren motivasyonlara sahip olma, davranışlarında esnek olmak, kendine güveni olmak, rolünü bilmek, gelecekte beklenen ve amaçları olmaktadır” (Tufan, 1987, s. 4).

Göçlerin yoğun olarak yaşandığı bölgelerde öğrencilerin yaşadığı en önemli sorunlardan birisi, öğrenci velilerinin okula ve çocuklarının eğitim sürecine karşı ilgisizliğidir. Ailelerin önceliği çalışmak ve ailesine barınma ve beslenme ihtiyaçlarını karşılamak olduğundan aileler çocuklarının eğitim harcamaları ile yeterince ilgilenememektedirler (Chimhowu, Piesse ve Pinder 2005:95-96). Kenar mahallelerdeki ailelerin çocuk sayılarının fazla olması, öğrencilerin kardeşleriyle ilgilenmeleri, aile denetimi olmadan çoğu vakitlerini oyun alanlarında geçirmelerine neden olmaktadır. Çocukların okulda ortaya çıkan problemleri ve akademik başarısızlığını görüşmek, bu tür öğrencilere destek vermek amacıyla veliler okula davet edilmesine rağmen velilerin okula duyarsızlığı oldukça yüksektir (Kuo,1976; Akt: Doğan, 1988: 35).

Kıray’ın (1982) çalışmasına göre kente göç ile birlikte, ailenin çocuklar üzerindeki denetimi azalmaktadır. Ayrıca aile içinde yeni kent toplumunun istediği kişiliği verecek şekilde otorite ve sevgi ilişkileri gelişmemiştir. Göç eden anne baba köydeki davranış biçimlerini hemen değiştirmemekte, bu durum kentin özgür dünyasında bulunan gencin aile ile sorunlar yaşamasına yol açmaktadır. Erkeğin egemen olduğu ataerkil ailelerde babanın sözü geçer. Türkiye’de doğu bölgeleri başta olmak üzere aile yapısına bakıldığında ataerkil aile yapısının baskın olduğu görülmektedir (Keely,2000).

Sarı’nın (2004) çalışmasına göre çoğu zaman, öğrenciye davranış kazandırması amacıyla düzenlenecek olan (yetiştirme kursu, gezi vb.) sosyal etkinliklerde son kararı baba vermektedir. Babanın okula gelmemesi ve toplantılara iştirak etmemesi dolayısıyla öğretmenlerin babayı etkilemesi de mümkün olmamaktadır. “Göç eden ailelerin %50’sinin okul çağına gelmiş çocukları okula gidebilmektedir. Geri kalan %50’sinin yarısına yakını hiç okul yüzü görmemiş ya da okulu terk etmek zorunda kalmıştır. Mevcut eğitim hizmetinden ise gerekli verim alınamamaktadır” (Aslan, 2001, s. 2; DİE,2000). Büyük çoğunlukla, ebeveynin içerisinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve psikolojik koşulların getirdiği gerginlik yoğun bir şekilde çocuğa yansımaktadır. Bu da çocuğun bütün ilişkilerinde bir anlamda belirleyici ve yönlendirici olmaktadır. Çocuklar eğitim araç ve

gereçlerinden yoksun olduğu gibi barındıkları mekânların konumu ve ailenin kalabalıklığı açısından da ders çalışma imkânları bulunmamaktadır (Türkiye Odalar ev Borsalar Birliği 2010:12-13).

Antalya 1927’de yapılan Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk nüfus sayımında nüfus büyüklüğü açısından 63 il arasında 29. sırada yer alıyordu ve kilometrekareye düşen kişi sayısı 1927’de yaklaşık 11 idi (DİE,1927). 1960’lı yıllarda başlayan köyden kente göç dalgası, 1985 yılındaki sayımında kent nüfusunun köy nüfusunu geçmesiyle devam etmiştir. Antalya’nın nüfus bakımından şu an kalabalık olması da 1960’dan sonraki dönemdeki göçlerden kaynaklanır. Antalya dışından gelip Antalya’da çalışan tarım işçileri zamanla Antalya’ya yerleşmiş ve bu durum Antalya’da kontrolsüz bir şehirleşmeyi beraberinde getirip, çok hızlı bir gecekondulaşmaya sebep olmuştur. Bu gecekondulaşma özellikle Kepez ilçesinde kendini göstermiş olup bölgenin hala çözülmeyi bekleyen sorunları arasındadır. Antalya nüfusundaki bu artış 1980-2000 yıllarında turizm sebebiyle artmaya devam etmiştir (DİE, 1970; DİE,1980; DİE,1900). Turizm ile Antalya dış ülkelerden göç aldığı gibi sektörün büyümesi ve iş imkânlarının artmasıyla beraber Türkiye’nin diğer şehirlerinin yanında kendi ilçe ve köylerinden de göç almaya başlamıştır. Antalya bu sebeplerin bir araya gelmesiyle beraber Türkiye’nin en çok göç alan illeri sıralamasında 2000 ve 2005 yıllarında birinci sıraya yükselmiştir (DİE,2000; TUİK,2011).

2000 yılı sonrası Kepez ilçesi başta olmak üzere Antalya’nın il içi ve il dışı aldığı göç doğal olarak eğitimi etkilemiştir. Antalya’da birçok bölgede şehir merkezinin dışına doğru yeni yerleşim yerleri oluşmaya başlamıştır. Böylece önce mevcut okulların öğrenci sayıları hızla artmış, sonra yeni yerleşme yerlerine okullar yapılmıştır. Bu okulların kuruluş aşamasında problemleri olmuştur. Bu bölgelerdeki öğrenci sayısının artmasıyla bu öğrencilerin uyum sorunları başta olmak üzere birçok problem ortaya çıkmıştır (TUİK, 2013).

AMAÇ

Araştırma ile göç olgusunun eğitim üzerinde ve özellikle ilkokullarda ortaya çıkardığı sorunlar belirlenmeye çalışılacaktır. Araştırma yöneticilerin bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini dikkate alarak bu okulların eksikliklerinin daha derinlemesine araştırılarak anlaşılması ve bu okullardaki eksikliklerin düzeltilmesi ve bu okulların geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu araştırma ile Antalya ili Kepez ilçesindeki göç alan bölgelerdeki okulların sorunlarına ilişkin yöneticilerin görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmaya konu olan ilkokulların sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin görüşleri nelerdir? Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılır. Yin’e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Özçelik, Yıldırım,2002).

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu desen kullanılır. Bütüncül çoklu durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi birden çok kurum ve öğretmen söz konusudur. Bütüncül çoklu durum desenin çalışılması doğal olarak daha çok problemlerle karşılaşılması demektir. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış sağlamaktadır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenebilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir Bu tür durumların çalışılması daha sonraki araştırmalara temel oluşturacaktır (Yıldırım,Şimşek,2005).

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

1. Örneklem

Araştırma bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak Antalya Kepez’de yer alan ilkokullarda geçmektedir. Bu okullarda görevli 5 yönetici yer almaktadır.

Tablo 1 . Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Veriler

Katılımcı Yöneticiler	Cinsiyet	Kıdem	Yaş	Çalışma Yılı	Katıldığı Alanlar
Y1	Erkek	¼	50	29 yıl	Bireysel Görüşme
Y2	Erkek	3/2	42	19 yıl	Bireysel Görüşme
Y3	Erkek	4/1	37	15 yıl	Bireysel Görüşme
Y4	Erkek	¼	49	26 yıl	Bireysel Görüşme
Y5	Erkek	¼	50	26 yıl	Bireysel Görüşme

Tablo 1.’e göre araştırmaya katılan okul müdürlerinin hepsi erkektir. Okul müdürlerinden üçünün kıdemi 1/4’tür. Mesleklerinde 25 yılı aşmış oldukça deneyimli yöneticilerdir. Müdürlük yapan Y2 ve Y3 ise mesleklerinde 20 yılını doldurmamış, kıdemleri sırasıyla 3/2 ve 4/1 olarak çalışmaya devam yöneticilerdir. Yöneticilerin yaşları 50, 42, 37, 49 ve 28 olarak değişmektedir.

2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve bu yöntemlere uygun araçlar kullanılmıştır. Bu veri toplama yöntemlerinden birincisi görüşme formlarıdır. Katılımcıların okullarında yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar uygulanmıştır. Ayrıca konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Görüşme soruları uzman görüşü alınarak içerik geçerliliği sağlanmıştır.

Çalışmada yer alan bireysel görüşme soruları; “Yöneticilerin okulun eğitim koşulları hakkındaki görüşleri nelerdir?”, “Yöneticilerin okullarıyla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?”, “Yöneticilerin göç yaşamış ailelerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir?”, “Yöneticilerin göç yaşamış öğrencilerin yaşadığı sorunlar hakkındaki görüşleri nelerdir” şeklindedir.

3. Verilerin Toplanmasında Etik Prosedürler

Bu çalışmada yönetici olarak tek katılımcı türü bulunmaktadır. Bu katılımcılarla görüşmeye geçmeden önce kendileri araştırmanın amacı hakkında bilgilendirildi. Araştırmanın katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtildi. Araştırmada hiçbir surette isimlerinin geçmeyeceği ve kendilerine takma bir isim atanacağını söylendi. Bu sayede araştırmanın gizliliği ve güvenliği konusunda katılımcılara güven verildi. Araştırmanın kaydedilmesindeki iki neden açıklandı: birincisi görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve ikincisi zaman kazanmak. Katılımcıların görüşmenin kaydedilmesi konusunda hem fikir olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan etmelerinin ardından onlardan araştırmaya katılım için izin formunu okuyup imzalamaları istenildi.

4. Verilerin Analizi

Araştırma nitel veri toplama aracı olarak bireysel görüşmeler kullanılmıştır: Veri toplama araçlarının da özellikleri dikkate alınarak veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Fox'a göre (1969) içerik analizi, sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, belirli değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Yalçın ve diğerleri,2009:3). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım,Şimşek,2005).

Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde öğretmenlerin verdikleri yanıtlar, araştırma amacına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve her bir öğretmenin görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere (doğrudan alıntılara) uygun olarak yapılmıştır. Veriler, genel ve alt kategorilere göre düzenlenmiş ve işlenmesi için kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Daha sonra, her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekans) bulunmuştur. Frekans değerleri aynı zamanda yüzde olarak da verilmiştir. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki temel amaç; güvenilirliği arttırmak, yanlılığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır (Yıldırım,Şimşek,2005). Sorulara öğretmenlerin verdikleri cevaplar ayrı olarak değerlendirilmiştir. Buradaki amaç cevaplar arasında kıyaslama yapılabilmesini sağlamaktır. Verilerin analizinde, toplamda ne kadar görüş ifade edildiğinin görülmesi açısından toplam frekanslar verilmiştir. Bazı sorularda öğretmenler birden fazla görüş ifade ederken bazı sorularda ise herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Ayrıca öğretmenleri her soruya veridiği cevaplardan birkaçı da aynen sunulma yoluna gidilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla bir uzmanın çözümlenmeleri dikkate alınmış ve ortak noktalar belirlenmiştir.

5. Karşılaşılan Güçlükler

Yöneticilerle yaşanan zorlukların nedeni okullarda pek çok iş ve sorun olması nedeniyle görüşmeye zaman ayıramamasıdır. Okulda çalışan yöneticilerin mesai saati gözetmeden gece gündüz çalışmaları sebebiyle ve bu kadar yoğunluğun içinde araştırmacıya vakit ayırmaları zor olmuştur. Bu okulda çalışan yöneticiler pek çok işin sorumluluğunu yüklenmişlerdir. Bu yüzden okul müdürleri ile okul mesai saatleri dışında görüşme yapılmıştır. Yöneticiler ile görüşme yapılırken sık sık kapıları çalınmış ve işleri ile görüşme bölünmüş sonra tekrar konuya geri dönülmüştür.

BULGULAR

1. Yöneticilerle Bireysel Görüşmelerden Elde Edilen Bulgular

1.1.Yöneticilerin Okulun Eğitim Koşulları Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin okulun eğitim koşullarına ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 2'de elde edilen veriler görülmektedir.

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Tablo 2. Yöneticilerin Okulun Eğitim Koşulları Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Eğitim Koşulları	Y 1	Y2	Y 3	Y 4	Y 5	F	%
1-Yoğun olarak göç alan bir bölge olduğu için sorunların fazla olması	√	√	√	√	√	5	100
2-Kavga, şiddet, küfür etme, hırsızlık vb. disiplin sorunlarının fazla olması	√	√	√	√	√	5	100
3-Bölgedeki siyasi sorunların okula yansmasıyla sorunların ortaya çıkması	√		√	√	√	4	80
4-Velilerin ekonomik sıkıntı içinde olmasının okula yansması		√	√	√	√	4	80
5-Öğretmenin saygısızlık, saldırı ve aracına zarar verilmesi gibi olaylardan dolayı kendini güvende hissetmemesi	√	√		√	√	4	80
6-Göçle gelen öğrenci ve ailelerinin kültür farklılığı nedeniyle sorunlar yaşaması	√			√	√	3	60
7-Okulda ve okul çevresinde madde bağımlısı olan öğrenci ve grupların olması		√	√	√		3	60
8-Çevrenin okul, öğrenciler ve mahalle hakkında önyargılı davranması	√			√	√	3	60
9-Okulda güvenlik sorunlarının yaşanması	√		√			2	40
10-Okulun donanım olarak eksiklerinin bulunması	√	√				2	40

Yöneticilerin okulun eğitim koşulları hakkındaki görüşleri yorumlanırsa; ilk sırada %100 ile yoğun olarak göç alan bir bölge olduğu için sorunların fazla olması ile kavga, şiddet, küfür etme, hırsızlık vb. disiplin sorunlarının fazla olması, %80 ile bölgedeki siyasi sorunların okula yansmasıyla sorunların ortaya çıkması, %80 ile velilerin ekonomik sıkıntı içinde olmasının okula yansması, %80 ile öğretmenin saygısızlık, saldırı ve aracına zarar verilmesi gibi olaylardan dolayı kendini güvende hissetmemesi, %60 ile göçle gelen öğrenci ve ailelerinin kültür farklılığı nedeniyle sorunlar yaşaması, %60 ile okulda ve okul çevresinde madde bağımlısı olan öğrenci ve grupların olması, %60 ile çevrenin okul, öğrenciler ve mahalle hakkında önyargılı davranması, %40 ile okulda güvenlik sorunlarının yaşanması ve %40 ile okulun donanım olarak eksiklerinin bulunması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki bir kaç görüşü şu şekildedir:

1-Yoğun olarak göç alan bir bölge olduğu için sorunların fazla olması:

1-Y1: Okulumuzun eğitim koşulları istediğimiz düzeyde değil. Şimdi göç alan bir bölge olduğu için bir takım sorunlar da göçle beraber geliyor. Dolayısıyla eğitimde çözülemeyen bazı sorunların da ortaya çıkması oluşuyor. Tabi bunda çok etken var. Bu etkenlerin başında da özellikle uyum problemi var. Uyum problemi olduğu için de bunu çözmek uyum sağlamak baya zaman alıyor. Zor bir süreç oluyor.

1-Y2: Şimdi okulumuz çok nakil alan, göç alan bir bölge. Aldığı kadar da veriyor. Velilerimiz çoğu halde çalışan işçilerden oluşuyor. Bunlar genelde mevsimlik işçi şeklinde çalışıyorlar. 1 yıl ya da 3-5 ay çalışıp tekrar memleketlerine dönüyorlar. Çok fazla göç alıyoruz. Ortalama yıllık 150, 200 civarı nakil alıyoruz, nakil veriyoruz. Bu da nerdeyse bir okulun mevcudunu oluşturuyor. Bizim 1960 civarı öğrencimiz var, ilkokul ortaokul olarak, % 80 i Antalya doğumlu değildir.

1-Y4: Okulumuz gecekondü bölgesinde bulunuyor. Yani Antalya'da apartmanı olmayan belki tek mahalleyiz. Çok geniş bir mahalledeyiz. A dan Z ye hepsi dışarıdan gelmiş. Yani burada daha önceden yerleşim alanı yokmuş. Gecekondü kanalıyla hepsi dışarıdan yerleşmiş. Bunların yaklaşık % 40 ı da doğu kökenli. Antalya'nın ilçelerinden bir kısmı herhalde % 20'nin üzerinde Gündoğmuş ve değişik ilçelerinden var veya batıda farklı illerden. Tam bir heterojen yapı. Okulumuzun sorunları arasında her şeyden önce ben şöyle düşünüyorum, eğitimciysen bulunduğun koşullara göre hedef belirleme, vizyon, misyon oluşturma, o vizyon, misyon doğrultusunda çalışma yapmak gerekir. Yoksa sorunların içerisinde yok olur gidersin. Orayı değiştiremezsin.(...) İl içi il dışı gelip gitmeler sürekli oluyor. Olmaması mümkün değil. Çünkü burası göç alan bir yer. Ve sürekli değişken olan bir yer. Mevsimlik işçiler de geliyor hale. Hale çalışmaya geliyorlar. Ama bizim gözlediğimiz şu: dışarıdan gelen öğrencilerin başarısı düşük oluyor. Çocuk bir orda okumuş bir burada okumuş. Tabi ki o çocuğun yetişmesi ve uyumu için ek kurslar yapıyoruz. Okulumuzun öğrencileri aşağı yukarı % 50 Antalya doğumlu değil, dışarıdan gelme. Geri kalan % 50 de zaten annesi babası dışarıdan gelmedir. % 50 si buralarda doğmuş, % 50 si de göç olarak gelmiş. Antalyalı olan öğrenci sayısı çok az. Antalyalı olsa bile Antalya ilçelerinden onlar da. Antalya merkezden öğrenci yok. İlçelerden de göç alıyor mesela Gündoğmuş, Korkuteli gibi ilçelerden.

1-Y5: 80. Yıl Cumhuriyet İlköğretim okulu problemlili bir okul. Yani ilk geldiğimiz yıllarda gerçekten eğitim öğretim yapmak baya zordu. Çünkü burada Türkiye'nin her bölgesinden her ilinden aşağı yukarı her ilçesinden öğrenci var. Özellikle ağırlıklı Doğu ve Güneydoğu bölgesindeki illerimiz ve ilçelerimizden öğrenciler var. Genellikle kırsal kesimden öğrenciler yani. Diyarbakır'ın merkezden gelen öğrencimiz çok azdır. Köylerinden veya ilçelerinden. Örneğin Şırnak, Mardin, batman, Van, Siirt, Bitlis o bölge ağırlıklı ama genellikle kırsal kesimlerden. Yani belli bir kent kültürü almadan Antalya'ya, Antalya gibi dünya kentine geliyorlar. Tabi burada Antalya çok hızlı gelişen bir il. Türkiye genelinde şu anda sanırım en fazla göç alan il diye düşünüyorum. Özellikle Kepez bölgesi de bundan nasibini en fazla alan ilçedir. Tabi ki bu okulun şanssızlığı da böyle varoş, gecekondü bir bölge olması ve bölge itibarıyla kırsal kesimden gelen öğrencilerin bol olması. Sıkıntı burada.(...) Yani bir yol kat ettik. Ama bu yine de bizim başarımızı, işte bu sirkülasyon olayı Doğu'dan gelen öğrencilerin sadece Doğu değil yani Konya'dan geliyor, Artvin'den geliyor, Karadeniz Bölgesi'nden geliyor. Antalya yaşanabilir bir kent gözüyle bakılıyor. Ama böyle giderse Antalya tabi benim şahsi görüşüm, birkaç yıl sonra yaşanamaz bir kent haline gelecek. Siz de görüyorsunuz, akşamları ne oluyor şöyle bir bakarsanız.

2-Kavga, şiddet, küfür etme, hırsızlık vb. disiplin sorunlarının fazla olması:

2-Y1: Öğrencilerde kavga, hırsızlık gibi zaman zaman yaşanan, dışarıdan bir takım öğrencilerin, mezun ettiğimiz kişilerin öğrencilerden haraç istemeleri yaşadığımız ve hoşumuza gitmeyen olaylar.(...) Örneğin küfürleşme gibi, benimsememe gibi sıkıntılar yaşanıyor.

2-Y3: Okulda olumsuz davranışlar hırsızlık, kapkaç gibi öğrencinin aile ortamında kazandığı yanlış davranışlar okula yansıyor. Bunun örneklerini geçen gün yaşadık mesela. Bir öğrencimiz öğretmenin cep telefonunu aldı, üzerinde çıktı. Polise haber verildi, tutanaklar tutuldu, ailesine haber verdik. Tabi bu tür yaşanan olumsuzluklar oluyor.(...) Kötü ilişkiler olabiliyor. Kötü davranışları burada devam ettirme eğilimleri oluyor. Van'dan gelen çocuklarda birkaç hırsızlık olayları yaşandı. Bakıyorsun suçlayan da Vanlı suçlanan da Vanlı. İşte ben Ercişliydim bunlar şuralıydı. Bunlar yapar, şunlar yapmaz gibi olaylar yaşandı. Geçen yıl mesela Atatürk büstünün etrafındaki ışıklı ledler çalındı. Birkaç öğrencinin üzerinde yakalandı. O ona suç atıyor, bu buna suç atıyor. Bakıyorsun hep bu göç yoluyla nakil gelen öğrenciler yapıyor bunları. Klima boruları çalındı, bakıyorsun aynı kişiler. Olumsuz davranışları okulda da devam ettirme hareketleri var. Tabi öğrenciler arasında şiddet de oluyor. O tür öğrenciler ailede şiddet ortamında büyüdüleri için okulda da aynı şiddeti devam ettirmek istiyorlar. Diğer arkadaşlarıyla bir olumsuzluk

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

yaşadıklarında hemen şiddete başvuruyorlar. Yaralama olayları oluyor. Biz de bu olayları disiplin yoluyla çözmeye çalışıyoruz. Geçen yıl bir öğrencimize okuldan uzaklaştırma cezası verdik. Öğrenci okuldan atılmayı hak etti. Uyarı cezası, kinama cezası veriyoruz. 1 yılda yaklaşık 15, 20 ceza verilmiştir. Zaten ailelerin sosyo-ekonomik düzeyi düşük fazla bir gelir olayı yok. Fakat yardımlaşmayla, dayanışmayla okulun bu güne kadar biz de okulun ihtiyaçlarını tamamlamaya çalışıyoruz. Öğle yemeği molasında dışarıda sigara içen öğrenciler oluyor. Birbirlerini şikâyet ediyorlar. Bunlar mutlaka aileden öğrenciye bulaşan sorunlar. Biz bunları temizlemeye çalışıyoruz.

2- Y4: Şimdi şu olur. Ben size söyleyeyim. Sonuçta öğretmen de bir insan, canlı. Veli de bir canlı. Aynı zamanda öğrenci de bir canlı. Şimdi ergenlik çağında ya da gencin olduğu her yerde bir isyan vardır. Bu genellikle şöyle olur. Çocuk bir şeye karşı çıkar. Çocuk farklı zeka grubundan da olabilir. İşte hareketli, kinestetik zekâya sahip olabilir. Veyahut da matematikte Türkçede geri kalmış olabilir. Ama kendisini de göstermek isteyebilir. Nasıl gösterecek kendisini? Ya arkadaşının gözünü kırarak ya kapıyı kırarak bir şekilde gösterecek o duyguyu. Ya da o anda öğretmenle yaşadığı uyumsuzluk olabilir. Sıkıntı yaratan tüm öğrencileri veri olarak alırız. Şu anda tüm nöbetçi öğretmenlerde kâğıt vardır. Onlar sıkıntı yaratan öğrencileri hemen yazar. Sınıf öğretmenlerinden sınıf başkanlarından bu verileri alırız. Bunlar akşam harmanlanır. Rehberlik servisine gider. Rehberlik servisi hemen mesajını atar. Çocuğun haberi bile yoktur. Ama akşam eve gittiğinde veli söyler ona. Sorun yaşanan öğrenciyle ilgili hemen sisteme girilir. Öğretmen ona bakar. Öğrenciyle görüşür. Sorun çözülmezse veliyle görüşür. Sorun çözülmezse o görüşme belgeleriyle ek-10'u rehberlik servisine aktarır. Rehberlik servisi inceler. Ya öğrenci davranışları değerlendirme kuruluna ya da RAM'a gönderilir. Burada yaptığımız şu. Çocuğa demokratik hayatı öğretmeye çalışıyoruz. Çocuk yaramazlık yaptı al iki tokat, bu değil. Bu eğitim değildir. Bu çocuklar evde de sokakta da demokrasiyi öğrenmiyorlar. Okulda da öğrenmezse nasıl öğrenecek. Öğrenemeyecek. Bu çocuklar evde zaten 5-6 kardeş arasında, akşamda anne baba yorgun, dinlenmiyor. Sokakta da öyle bir şey yok. Peki, sevgiyi nerde öğrenecek. Bu anlamda okula düşen yük daha fazla.(...) Bu arada bir 10-15 kadar öğrenci de okulu ele geçirmişlerdi. İstedığı öğretmeni dışarıya atabiliyorlar, istediği sınıfı dağıtabiliyorlardı. Yani eğitim düşünülmediği gibi burada olay olmadan sıkıntı olmadan nasıl çözebiliriz noktasında hareket etmişlerdi. Oysa ben şunu düşündüm. Dışarıdan buraya göç eden insanlar bulunduğu yeri kabullenmemiş insanlardır. Ve bu insanlar riske giren insanlardır. Riske girmek de cesaret ve zekâ ister. Ve bu çocuklar onların çocuklarıydı. Ben bu çocukların zekâsıyla ilgili olarak hiçbir kuşku yok. Ama onlara uygun eğitim ortamı hazırlamak gerekiyor. Bununla ilgili olarak güçlü yönlerimiz zayıf yönlerimiz bununla ilgili bir çalışma yapmak, bu arada kademeli bir şekilde çalışmalarımızı sürdürdük.

2- Y5: Öğrenci davranışları, öğrencilerin kendileri arasında kavgadır şudur budur çok olur. Yaralama seviyesine gelmedi ama normal okullarda olan öğrenci kavgaları bizim okulumuzda da mevcut. Bir sorun olduğu zaman direkt velilerimizi çağırarak birebir onlarla görüşüyoruz. Öğrenciyi çağırıyoruz, öğrenciyle birlikte görüşüyoruz. Problem yaşandığı zaman öğretmenizi çağırıyoruz, müdür yardımcılarımızı çağırıyoruz, rehber öğretmenimizi çağırıyoruz. Yani sorunları birlikte çözmeye onları da bu işin içine katarak çözmeye çalışıyoruz. Yoksa velilerimizi soyutlarsak olaydan öğrenci, veli ve öğretmen üçgenini iyi kuramazsak yani sacayağını düzgün yapmasak mutlaka bir taraf yıkılacak, üzülecek. Bunu düzgün yapmaya çalışıyoruz. Yani velilerimizi işin içerisine kattığın zaman gerçekten hani diyoruz ki biz ya bu adam kırsal kesimden gelmiş anlamaz, cahil, böyle bir şey yok. Gerçekten o cahil insanlarda bile konuştuğun zaman senin samimiyetine senin şeyine güvendiği zaman elinden gelen anlayışı gösteriyor. İnanın tahsilli bir kişiden daha anlayışlı velilerimiz de var. Birçok olayı bu şekilde çözüyoruz. Yani birçok olay yaşadık yaşıyoruz. Yani ufak tefek şeylerde, güvenlik güçlerini veya şeyi devreye sokmuyoruz. Yani mahalle olarak muhtarı, okul-aile birliği başkanını ondan sonra rehber öğretmenimizi, öğrenci davranışları değerlendirme kurulunu çalıştırıyoruz. Müdür başyardımcımız, müdür yardımcılarımız, öğretmenlerimiz birlikte el birliğiyle

çözmeye çalışıyoruz. Ufak tefek sorunlarda zaten hemen veliye telefon açıyoruz. Gelmesini söylüyoruz, böyle böyle bir problem var. Yardımcı olun okula kadar bekliyoruz diyoruz. Geliyorlar, görüşüyoruz bu şekilde çözüyoruz. Öğrenciye okul değişikliği cezası vermek, şu değişikliği, bu değişikliği cezası vermek problemi kökten halletmiyor. Kendi içimizde onları kazanmaya çalışıyoruz. Bir iki öğrencimize okul değişikliği cezası verdik ama inan okul içinde çözdüğümüz zaman daha etkili ve daha başarılı oluyor.(...) Var 5, 10 tane öğrencimiz var bu şekilde yani davranışlarında bozukluk var. Öğrenci davranışları değerlendirme kurulunda da birkaç yaptırımlar, cezalar uyguladık.

3-Bölgedeki siyasi sorunların okula yansmasıyla sorunların ortaya çıkması:

3-Y4: *Bu konu az ya da çok oluyor. Öğretmenlere de yansıyor velilere de yansıyor. Ama yönetim olarak bizim tavrımız öğretmenlerin tavrı, hepimizin kardeşliği üzerindedir. Bunlar önceden daha çok yaşanmış. Kürt-Türk. Şu-bu tarzında olaylar olmuş. Hatta okul basmaya gelmişler. Hatta işte mesela Abdullah Öcalan'ın doğum gününde vb. günlerde bizim okul, halin köşesinde karakol var orası, bir de onun karşısında 80. yıl okulu var, oralar taşlanıyormuş. Ama biz 5 yıldır taşlanmıyoruz. Onlar 1-2 yıl daha taşlandılar.(...) Geçen yıl değil ondan önceki yıl Türkçe öğretmenimiz bayrağım adlı şiiri okuturken bir öğrenci de kalkmış bizim de bayrağımız var demiş. Öğretmenle takışmış. O arada ağzından pis sözler çıkmış. Şimdi başka bir zamanda olsaydı bu olay burayı basarlardı. Ama birkaç kişi geldi bana müdür bey bizim böyle bir şey düşünmediğimizi biliyorsunuz. Ama bu öğretmen de kontrol ederse kendisini iyi olur dediler ve gittiler. Bu da aslında bir iletişim. Sonuçta o iletişimi benimle kuramasalardı burada olay çıkardı.*

4-Velilerin ekonomik sıkıntı içinde olmasının okula yansması:

4-Y2: *Özellikle bizim bölgemizde hayat şartlarının biraz daha ekonomik yönden kişi başına düşen gelirin düşük olduğu aileler geçim derdindeyse çocukların eğitimiyle çok fazla ilgilenemiyorlar. Bu da okulun birçok şeyine yansıyor. Burada aile yok, ne kadar uğraşsan da görüşmeye çalışsan da bu tür aileler gelmiyor. Çocuk da aileyi okulda görmeyince, okulda her istediğini yapıyor. Okula gelmeyen velilerimizin öğrencileri genelde sorunlu. İşte biraz önce yaşandı daha öğretmene karşı gelme oluyor. Bu tür olaylar yaşıyoruz. Çevrenin sosyolojik yapısı farklı olduğu için de insanların da farklı yaşantıları var. Ne Antalya kültürüne uyum sağlayabilmiş ne de geldiği bölgenin kültürünü uygulayabilmiş, ikilem içinde yaşayan insanlar kendilerini ispatlama, 'ben varım' anlamındaki çıkışlarıyla güvenlik sorunu oluşturuyorlar.(...) (Birbirini anlamama oluyor mu?) Tabi ki dilde o kadar değil de genelde doğu batı kültüründen dolayı anlamama oluyor.*

5-Öğretmenin saygısızlık, saldırı ve aracına zarar verilmesi gibi olaylardan dolayı kendini güvende hissetmemesi:

5-Y1: *İşte biraz önce yaşandı daha öğretmene karşı gelme oluyor. Bu tür olaylar yaşıyoruz.*

5-Y2: *(öğretmene saygısızlık, şiddet vb. davranışlar) Genelde yaşanıyor. Şimdi zaten burada çocuklar sorunlu ailelerin çocuklarıdır, yani parçalanmış ailelerin çocukları. Bu, çocukları olumsuz yönde çok etkiliyor. Tabi ki parçalanmış aile olup ta çocuklarıyla dört dörtlük ilgilenen aileler yok mu var tabi ki. Ama sorun çıkaran öğrenciler bu tip ailelerden geliyor.*

6-Göçle gelen öğrenci ve ailelerinin kültür farklılığı nedeniyle sorunlar yaşamaları:

6-Y1: *Çevrenin sosyolojik yapısı farklı olduğu için de insanların da farklı yaşantıları var. Ne Antalya kültürüne uyum sağlayabilmiş ne de geldiği bölgenin kültürünü uygulayabilmiş, ikilem içinde yaşayan insanlar kendilerini ispatlama, 'ben varım' anlamındaki çıkışlarıyla güvenlik sorunu oluşturuyorlar.(...) (Birbirini anlamama oluyor mu?) Tabi ki dilde o kadar değil de genelde doğu batı kültüründen dolayı anlamama oluyor.*

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

7-Okulda ve okul çevresinde madde bağımlısı olan öğrenci ve grupların olması:

7-Y3: Öğle yemeği molasında dışarıda sigara içen öğrenciler oluyor. Birbirlerini şikâyet ediyorlar. Bunlar mutlaka aileden öğrenciye bulaşan sorunlar. Biz bunları temizlemeye çalışıyoruz.

7-Y4: Çevre de buna çok yatkın ve uygun. Çevre de tinercisinden tutun da her türlü kötü alışkanlığa uygun insanların da okula direkt ya da dolaylı değişik şekilde baskısı ve etkisi var.

8-Çevrenin okul, öğrenciler ve mahalle hakkında önyargılı davranması:

8-Y5: Yaşamış olduğu çevre, yani özellikle burası işte Güneş mahallesi denildiği zaman veya 80. yıl denildiği zaman insanın aklına kötü bir okul, kötü bir mahalle geliyor. Böyle bir şey, önceki süreçlerden dolayı, geçen süreçlerden dolayı böyle bir şey vatandaşların bilinçaltına yerleşmiş.

9-Okulda güvenlik sorunlarının yaşanması:

9-Y3: Mesela güvenlik sorunumuz var. Okulun bahçesi çok geniş ve 3 tane kapısı var. Biz bu durumu il milli eğitim müdürlüğüne bildirdik. Fakat kapıların aynı kalması değiştirilmemesi istendi bizden. 2 tane hizmetimizi gündüz ben döndümlü olarak kapıda tutuyorum güvenlik açısından. Öğretmenlerimize bahçe nöbeti tutturuyoruz. Okulda olumsuz davranışlar hırsızlık, kapkaç gibi öğrencinin aile ortamında kazandığı yanlış davranışlar okula yansıyor.

10-Okulun donanım olarak eksiklerinin bulunması:

10-Y1: Şimdi burası daha öncelerden beri süregelen bir dışlanmışlık, yeterince ilgi gösterilmeme, yaşanan sosyolojik yapı itibariyle de istenilen düzeyde yardımı alamamış bir okul. Dolayısıyla donanım olarak istediğimiz şekilde donanım yok. Donanım yetersiz. Materyal olmayınca görsel olarak ders işleme şansımız yok. Görsel olarak işlemediğimiz derste sadece kulaktan verme yoluyla işlenen dersten de pek başarı gelmiyor.

Yöneticiler okulun eğitim koşulları hakkındaki görüşlerini; yoğun olarak göç alan bir bölge olduğu için sorunların fazla olması, kavga, şiddet, küfür etme, hırsızlık vb. disiplin sorunlarının fazla olması, bölgedeki siyasi sorunların okula yansmasıyla sorunların ortaya çıkması, velilerin ekonomik sıkıntı içinde olmasının okula yansması, öğretmenin saygısızlık, saldırı ve aracına zarar verilmesi gibi olaylardan dolayı kendini güvende hissetmemesi, göçle gelen öğrenci ve ailelerinin kültür farklılığı nedeniyle sorunlar yaşaması, okulda ve okul çevresinde madde bağımlısı olan öğrenci ve grupların olması, çevrenin okul, öğrenciler ve mahalle hakkında önyargılı davranması, okulda güvenlik sorunlarının yaşanması, okulun donanım olarak eksiklerinin bulunması şeklinde dile getirmişlerdir.

1.2. Yöneticilerin Okullarıyla İlgili Yaşadıkları Eğitsel Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin okulda yaşadıkları eğitsel sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 3.'de elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 3. Yöneticilerin Okulla İlgili Yaşadıkları Eğitsel Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Eğitsel Sorunlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	F	%
1-Nakil gelen ve giden öğrencilerin fazla olması nedeniyle öğrenci sirkülasyonu yaşanması	√	√	√	√	√	5	100
2-Göçle gelen öğrencilerin akademik başarısının düşük olması	√	√	√	√	√	5	100
3-Göçle gelen öğrencilerin devamsızlık sorunlarının fazla olması	√	√	√		√	4	80

4-Öğretmenlerin sık tayin istemesi	√	√	√	√	4	80
5-Göçle gelen öğrencilerin davranış bozuklukları göstermesi	√		√	√	3	60
6-Velilerin eğitime önem vermemesi	√	√			2	40
7-Okuldaki başarılı öğrencilerin başka okullara gitmesi				√	1	20

Tablo 3'e göre, yöneticilerin okullarıyla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar hakkındaki görüşleri yorumlanırsa; ilk sırada %100 ile nakil gelen ve giden öğrencilerin fazla olması nedeniyle öğrenci sirkülasyonu yaşanması, %100 ile göçle gelen öğrencilerin akademik başarısının düşük olması, %80 ile göçle gelen öğrencilerin devamsızlık sorunlarının fazla olması, %80 ile öğretmenlerin sık tayin istemesi, %60 ile göçle gelen öğrencilerin davranış bozuklukları göstermesi, %40 ile velilerin eğitime önem vermemesi ve %20 ile okuldaki başarılı öğrencilerin başka okullara gitmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir.

1-Nakil gelen ve giden öğrencilerin fazla olması nedeniyle öğrenci sirkülasyonu yaşanması:

1-Y1: Yıllık 100-150 civarında sirkülasyon yaşanıyor. Bir de yeni yapılaşan bir bölge olduğu için daha fazla göç alan bir yer olduk. Özellikle bir ev 3-5 ev oluyor artık apartmanlaşma olduğu için. Dolayısıyla iskân da fazla olduğu için öğrenci sayısında artış oluyor.(Öğrenci sayısı) Şu anda 1200 civarında. Ben buraya 2 buçuk yıl önce geldiğimde 750 civarındaydı. 500'e yakın bir artış oldu. Bu 1200 öğrencinin 800'e yakını dış kökenli, Antalya dışından. Yaklaşık %70 civarında denilebilir.

1-Y5: Ya yılda benim okuluma 300-400 öğrenci gelir gider. Yani nakil gelir, nakil gider bu göçten dolayı. Adam, vatandaşımız ne oluyor, köyünde veya kasabasında, ilçesinde geçim şartlarından dolayı, ekonomik şartlardan dolayı bir ümitle bırakıp geliyor, köyünü bırakıp geliyor. Antalya gibi bir ile geliyor.(...) Özellikle düşünabiliyor musunuz, bir okulda normal bir okulun öğrenci sayısı diyelim 500- 600 veya 700 diyelim. Benim okulumda 1600-1700 öğrenci mevcudu var. Ama normal, Antalya'daki normal bir okuldaki öğrenci sayısı kadar öğrenci yıllık sirkülasyon oluyor. Gelip gidiyor. Bu da başarıyı etkiliyor. Biz tam burada eğitime odaklanıyoruz. Bir şeyler düzelttik diyoruz. Al 100-150 tane öğrenci daha kırsal kesimden geldiği zaman tekrar sil baştan, tekrar işe başlamak zorunda kalıyoruz. Bu da bizim işimizi zorlaştırıyor.(...) Şimdi Antalya düşünün, kalkıp Antalya'ya geliyor Şırnak'ın herhangi bir köyünden veyahut ta Mardin'in herhangi bir köyünden kalkıp buraya geliyor. Daha halen gelen velilerimiz var.

2-Göçle gelen öğrencilerin akademik başarısının düşük olması:

2-Y2: Tabi ki göç yaşayan öğrencilerde yaşamayanlara göre başarı daha düşük. Mesela öğretmenimizin birisi söylüyor. Yeni nakil gelmiş bir öğrenci 4. sınıfa gelmiş, hala okuma yazma bilmiyor. Bu da, göç alan bir okul olduğu için okulun genel başarısını düşürüyor.

2-Y3: Tabi göç yaşayan öğrenciler mesela geçen yıl yoğun şekilde Van'dan öğrenciler geldi. Van'dan gelen öğrencilerin durumu bize göre çok kötüydü. Öğretmenlerimiz onların seviyelerini daha yukarı çıkarmak için daha çok çaba sarf etmek zorunda kaldılar. Çünkü hiç okuma yazma bilmeyen çocuklar geldi. 6, 7, 8'lerde de daha dört işlemi bilmeyen çocuklar geldi. Mesela bugün bir örnek vereyim. Bugün bir öğrenci geldi başka mahalleden bizim okulun olduğu mahalleye taşınmışlar. Kaydını yapacağım. Kaç doğumlu çocuk dedim. 9 yaşında dedi. Okula gitti mi, hayır okula başlamadı, daha yeni başlayacak diyor. Çocuğu 2 yıldır okula vermemiş, biz de yeni verecek. Çocuk da 2., 3. sınıf seviyesine gelmiş fizik olarak. Bu tür sorunlar oluyor yani.

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

3-Göçle gelen öğrencilerin devamsızlık sorunlarının fazla olması:

3-Y2: *Sürekli devamsızlık yapan öğrencilerimiz var. 9 civarı öğrencimiz sürekli devamsızlık yapıyor. Okula hiç gelmiyor.*

3-Y3: *Okula devam etmemiş sorumsuz öğrenciler olabiliyor. Birkaç ay devam etmemiş, buraya taşınmış ve sınıfa yeni başlamış öğrenciler oluyor. Bu da sınıflarımızın eğitim kalitesini düşürüyor.(...) Sürekli devamsız olan öğrencilerimiz 8-10 civarında. Biz günlük bunları e-okula işliyoruz. Ailelere 7, 14 ve 21. günlerde uyarı mektupları gönderiyoruz. Aileye bilgi veriyoruz. Çocuğunuzu devam ettirmesiniz işte kanunen takip etmek zorundayız. Kaymakamlığa 20 günden fazla gelmeyen öğrencileri bildiriyoruz. İlçe milli eğitim müdürlüğü ve kaymakamlığa bildiriyoruz. Tüm çocuklara okula devam zorunluluğunu aşılamaya çalışıyoruz.*

4-Öğretmenlerin sık tayin istemesi:

4-Y1: *Şimdi sadece bu okul değil, bu çevrede burası bir atlama tahtası olarak görülüyor. Burada 2 yılını doldurup hemen başka bir okula kaçayım. Dışarıdan bu okullara gelenler, 10-15 tane okul var bu çevrede, bu düşünceyle gelir. Ama şu anda öğretmenler gerçekten aidiyet duygusuyla isteyerek çalışıyorlar. Her okulda olduğu gibi işte bu meslekte 3-5 tane çıkacak.*

5-Göçle gelen öğrencilerin davranış bozuklukları göstermesi:

5-Y3: *Geçen yıl mesela Atatürk büstünün etrafındaki ışıklı ledler çalındı. Birkaç öğrencinin üzerinde yakalandı. O ona suç atıyor, bu buna suç atıyor. Bakıyorsun hep bu göç yoluyla nakil gelen öğrenciler yapıyor bunları. Klima boruları çalındı, bakıyorsun aynı kişiler. Olumsuz davranışları okulda da devam ettirme hareketleri var.*

5-Y5: *Şimdi öğrenciler kent kültürüne alışmamış. Yani vatandaşlarımız da alışmamış. O köydeki yaşam tarzını devam ettirmeye çalışıyor. Daha sonra bakıyor bir kültür etkileşimine başlıyor buradaki, Antalya'daki kültürle, buradaki daha önceden gelenlerin kültürüyle onların yaşam tarzı farklı. Bu da eğitimi olumsuz etkiliyor. Yani nedir, öğrenci davranışlarında bozulmalar çok oluyor özellikle. Yani davranış bozukluğu olan öğrencilerimiz çok. Çünkü her kültürden var. Siz de bunun farkındasınız.*

6-Velilerin eğitime önem vermemesi:

6-Y1: *Veliler eğitimin önemine inanmıyorlar. Ve dediğim gibi göç alan bir mahalle, göç sonucu oluşmuş bir mahalle olduğu için, eğitimden önce karnını doyurmaya çalışıyor millet.*

6-Y2: *Burada aile yok, ne kadar uğraşsan da görüşmeye çalışsan da bu tür aileler gelmiyor. Çocuk da aileyi okulda görmeyince, okulda her istediğini yapıyor. Okula gelmeyen velilerimizin öğrencileri genelde sorunlu.*

7-Okuldaki başarılı öğrencilerin başka okullara gitmesi:

7-Y5: *Kepez bölgesinde de çok zeki çocuklar var inanın. Ama bunu Konyaaltı'ndaki, Muratpaşa'daki okullar kaptığı için genellikle bakınız bir araştırma da orada yapmanızı isterim. İnanın oradaki başarılı öğrencilerin genellikle bu tür okullardan gittiğini de göreceksiniz. Geçen yıl benim bir öğrencim vardı. Alanya Fen Lisesini kazandı. Bu yıl fen lisesine gidecek.486 puanı vardı. Kesin fen lisesine gidecekti. Geçen yıl Başöğretmen Atatürk İlköğretim okuluna hemen çocuğu çektiler. Neden? Çünkü fen lisesi garanti zaten. Yani sadece bende değil, diğer bölgelerde, diğer okullarda da bu tür kaymalar var.*

Yöneticiler okullarıyla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar hakkındaki görüşlerini; nakil gelen ve giden öğrencilerin fazla olması nedeniyle öğrenci sirkülasyonu yaşanması, göçle gelen öğrencilerin akademik başarısının düşük olması, göçle gelen öğrencilerin devamsızlık sorunlarının fazla olması,

öğretmenlerin sık tayin istemesi, göçle gelen öğrencilerin davranış bozuklukları göstermesi, velilerin eğitime önem vermemesi, okuldaki başarılı öğrencilerin başka okullara gitmesi olarak belirtmişlerdir.

1.3. Yöneticilerin Göç Yaşamış Ailelerle Yaşadıkları Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin göç yaşamış ailelerle yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 4'te elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 4'te göre, yöneticilerin göç yaşamış ailelerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşleri yorumlanırsa; ilk sırada %60 ile ailelerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişimde sıkıntı yaşanması, %60 ile ailelerin, okulu bir yardım kurumu gibi görmesi ve okuldan maddi yardımlar beklemesi, %60 ile çocuklarını arkadaş seçimi konusunda yönlendirmeleri, %40 ile veli toplantılarına katılımlarının yetersiz olması, %40 ile ailelerin kız çocuklarını okutmak istememesi, %40 ile ailelerin çocuk sayısının fazla olması, %40 ile ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamama, %40 ile ailelerin eğitim ve kültür seviyelerinin düşük olması, %20 ile çocuklarını sadece para cezasından kurtulmak ve zorunlu olduğu için okula göndermeleri, %20 ile okula karşı önyargılı olmaları, ailelerin kalabalık olması, ailelerin iş sıkıntısı nedeniyle sürekli taşınmaları, öğretmene karşı saldırıda bulunmaları ve ailelerin sosyal yaşamdan uzak olmaları görülmektedir. Katılımcıların bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 4. Yöneticilerin Göç Yaşamış Ailelerle Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Ailelerle Yaşanan Sorunlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	F	%
1-Ailelerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişimde sıkıntı yaşanması	√		√	√		3	60
2-Ailelerin okulu bir yardım kurumu gibi görmesi ve okuldan maddi yardımlar beklemesi	√		√	√		3	60
3-Çocuklarını arkadaş seçimi konusunda yönlendirmeleri		√	√		√	3	60
4-Veli toplantılarına katılımlarının yetersiz olması	√		√			2	40
5-Ailelerin kız çocuklarını okutmak istememesi			√		√	2	40
6-Ailelerin çocuk sayısının fazla olması			√	√		2	40
7-Ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamama				√	√	2	40
8-Ailelerin eğitim ve kültür seviyelerinin düşük olması				√	√	2	40
9-Çocuklarını sadece para cezasından kurtulmak ve zorunlu olduğu için okula göndermeleri	√					1	20
10-Okula karşı önyargılı olmaları	√					1	20
11-Ailelerin kalabalık olması	√					1	20
12-Ailelerin iş sıkıntısı nedeniyle sürekli taşınmaları					√	1	20
13-Öğretmene karşı saldırıda bulunmaları					√	1	20
14-Ailelerin sosyal yaşamdan uzak olmaları				√		1	20

1-Ailelerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişimde sıkıntı yaşanması:

1-Y1: Şimdi işte dil. En büyük problem dil. Özellikle doğu ve güneydoğudan gelen vatandaşların dil problemleri var. İletişim problemimiz var. Bazen çocukların velileriyle tercüman aracılığıyla konuşuyoruz. Türkçe bilmiyor. İşte bu da birbirimizi anlamada yaşadığımız dil problemlerinden biri.

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

1-Y3: Doğu kökenli % 40 ailemiz var. Tabii bunlardan bu tür dil sorunu yaşayan müdür yardımcılarımız oldu. Yanında mutlaka birisiyle geliyor, bir çocukla. Anne Türkçeyi bilmediği zaman veya baba, yanında büyük çocuğuyla geliyor. Onunla aktarır bu şekilde anlaşmalar oluyor.

2-Ailelerin okulu bir yardım kurumu gibi görmesi ve okuldan maddi yardımlar beklemesi:

2-Y1: Göç yaşayan aileler zaten buraya geldikleri zaman işte biz bitkiniz, durumumuz yoktur diyorlar. İlk başta istedikleri yardım. Bize yardım diyorlar sanki biz hayır kurumuyumuz gibi yardım istiyorlar. Maddi yardım istiyorlar. Çocuğun pantolonu yok, gömleği yok. İşte bunların bir şekilde karşılanmasını talep ediyorlar. Biz de diyoruz ki; ya burası hayır kurumu değil. Bizim okulun imkânları olmadığı için sizi yönlendireceğimiz bir yer var. Sosyal yardımlaşma var. Oraya yönlendiriyoruz. Şimdi o göç yaşayan ailelerde bir çekingenlik olması gerekirken, maalesef bizim okuldan hiç çekinmeden talepte bulunuyorlar.

2-Y3: Sadece burada çeşitli yardımlar olduğu zaman veliler ortaya çıkıyor. Genelde maddi durumları iyi olmadıkları için işte hocam yardım var mı, beni de ekleyin gibi talepler oluyor.

3-Çocuklarını arkadaş seçimi konusunda yönlendirmeleri:

3-Y2: Göç yaşamayan bir aile, sürekli aynı evde olan bir aile diğerinin halinden fazla anlamaz. Aşırı uçta olan öğrenci olduğu zaman aileler çocuklarının arkadaşlarına dikkat ediyorlar.

3-Y3: Bu doğuludur bununla arkadaş olma gibi tutumların bazı sınıflarda yaşandığını duyuyorum. Ailenin bakışından çocuğa yansımaları oluyor. Yoksa sınıf içinde bir kavga dövüş yok. Aile yönlendiriyor çocuğu onlarla arkadaş olma diye.

4-Veli toplantılarına katılımlarının yetersiz olması:

4-Y1: Maalesef biz 100 aileye davetiye gönderiyorsak katılan 15-20 aile oluyor. İstediklerimiz karşılığı bulamıyoruz.

4-Y3: Veli toplantılarına katılım olmuyor. Okul aile birliği toplantısı yapıyoruz, genel toplantı, 1350 öğrenciden 200 kişi ancak geliyor. Bu da geçen yıllara göre artış var. Geçen yıl 150 kişi gelmişti bu yıl 200 kişi geldi. Ailelerin eğitime bakış açısı doğru değil.

5-Ailelerin kız çocuklarını okutmak istememesi:

5-Y3: Bazı kız çocuklarını göndermek istemeyen aileler var. Geçende karşılaştık, arkadaşımız devam takip yaparken bir kız öğrencinin gelmediğini tespit ettik. Aileyle görüştük telefonla. Ben göndermeyeceğim diyor. İsterseniz tutanak tutun ben imzalayayım diyor. Ben kız çocuğumu başka yerde eğiteceğim diyor. Buraya göndermeyeceğim diyor. Dini olarak eğitim vermek istiyormuş, hafızlık ve Kuran-ı Kerim olarak yetiştirmek istiyor. Devletin okuluna çocuğunu göndermek istemediğini, bunun bir suç olduğunu, mutlaka göndermesi gerektiğini, biz bunu kaymakamlığa bildireceğimizi resmi yazılarla söylüyoruz. Veli de her şeyi göze aldığını söylüyor.

6-Ailelerin çocuk sayısının fazla olması:

6-Y3: Ailelerin çok çocuklu olması, küçük çocukların evde anneleri tarafından bakılması veya her iki anne babanın da çalışıyor olması durumu ortaya çıkıyor. İşte sürekli okula gelemiyoruz, ayda yılda bir gelebiliyoruz diyorlar.

6-Y4: Bu çocuklar evde zaten 5-6 kardeş arasında, akşamda anne baba yorgun, dinlenmiyor. Sokakta da öyle bir şey yok. Peki, sevgiyi nerde öğrenecek. Bu anlamda okula düşen yük daha fazla.

7-Ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamama:

7-Y4: *Şimdi mesela oradaki insan aç, oradaki insan işsiz, oradaki insan sıkıntılı. Böyle bir konumda ne yapacak neyi düşünür bu kişi, çocuğunun eğitimini, özel öğretmen tutmayı, dershaneyi düşünemez. Neyi düşünecektir, akşam eve getirip de ben onların karnını doyurabilir miyim diye düşünecektir. Yani çocuğun evde ödevi, kitabı, defteri veya temel ihtiyaçları geri plana itilecektir. Şimdi ana nokta bu. Bu konu okul olarak bizim dışımızda çözülecek bir konu. Ama biz okul olarak neyi çözebiliriz? Şunu çözebiliriz: ailenin kafasında çocuklarının öncelik sırasını değiştirmeyi çözebiliriz.*

8-Ailelerin eğitim ve kültür seviyelerinin düşük olması:

8-Y5: *Yani ailenin gelmiş olduğu, geçmişinde yaşamış olduğu köy, kasaba neyse artık bulunduğu il, yaşadığı il, toplumun kültürü. Hani birden bire insan var olan alışkanlıklarını değiştirmesi mümkün değil. Yani belirli bir süreç geçmesi gerekiyor değişmesi için. Yani şimdi hani bir söz vardır, bir insan yedisinde neyse yermişinde de odur diye. Ne kadar eğitilirse eğitilelim, örneğin benim konuşma şeklime baksanız bile kelimeleri kullanma veyahut ta düzgün konuşmada ne kadar eğitim alırsam alayım ne oluyor, Alanya'nın konuşma ağzına gidiyor. İşte yani şöyle bir şey, insanın değişmesi çok zor bir olay. Kültürün değişmesi de çok zor. Çünkü var olan bir alışkanlık var. Aileden almış olduğu bir alışkanlık var. Ondan sonra ailenin dışına çıkıp okula geldiği zaman orada var. Değişik bir şey görüyor, kültürle karşılaşıyor. Okul bittikten sonra toplum içine girdiği zaman değişik bir kültürle karşılaşıyor. Ne oluyor sonuçta? Yani kültür çatışması gibi bir olay yaşanıyor. İşte ailelerin eğitim düzeyinin düşük olması burada önemli bir etken.*

9-Çocuklarını sadece para cezasından kurtulmak ve zorunlu olduğu için okula göndermeleri:

9-Y1: *Çocuk onlar için evden gönderilip cezadan kurtulma düşüncesiyle ilköğretimin mecburi olmasından dolayı okula gönderiliyor. Onlarda öncelik, göç yaşamış gelmişler, sığınacak bir yer bulup, karın doyurmak. Çocuk sadece cezadan kurtulmak için okula gönderiliyor.(...) Sadece buraya çocuklarını cezadan kurtulmak amacıyla gönderiyorlar. Önce bunu çözmeye çalışıyoruz zaten. Aile eğitimiyle bunu çözebilirsek, daha güzel olacak diye düşünüyoruz.*

10-Okula karşı önyargılı olmaları:

10-Y1: *Zaten oradan gelen ailenin okul bakış açısı çok farklı. İsmail Hakkı Kaya dediğiniz zaman farklı bir gözle bakıyorlar. Okulun daha önceden adı çıkmış bir kere bölgenin en kötü okullarından birisi olarak. Hala o düşünce vatandaşın beyninden silinmediği için göçle gelen veli hemen şunu diyor: ya biz çocuğumuzu buraya yazdıracağız ama bu okul da çok kötüymiş. Biz kendimiz anlatıp ona inandırana kadar baya bir sıkıntı yaşıyoruz.*

11-Ailelerin kalabalık olması:

11-Y1: *Gelmiş vatandaş yeri yok. Özellikle çoğu akrabasının üstüne gelmiş. Akrabası burada oturuyor. Akrabasının yanında sığıntı halinde. Oradaki psikolojiyi düşün. Dolayısıyla göç yoluyla gelen aileler bu sıkıntıyı yaşıyorlar.*

12-Ailelerin iş sıkıntısı nedeniyle sürekli taşınmaları:

12-Y5: *Tabi ki adam kendi bölgesinden kopmuş gelmiş. Yani sadece öğrenci değil onun sorunu. İş, aş sorunu var. Adam geliyor, Diyarbakır'dan göçüp geliyor. Burada 3 ay duruyor. Sonra Korkuteli'de iş buluyor, Kumluca'da iş buluyor. Naklini oraya aldirmek zorunda kalıyor. Bu gelişmeler bizi yoruyor.*

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

13-Öğretmene karşı saldırıda bulunmaları:

13-Y5: Burada bir olay olduğu zaman veli okula baskına geliyor. Benle kavga etmeye geliyor. Biz bu tür olaylarda öğretmenle velinin karşı karşıya gelmesini istemiyoruz. Herhangi bir şey olursa bize gelin diyoruz veya müdür başyardımcısına gidin, bana gelin biz çözemsek ondan sonra gerekli mercilere gidersiniz diyoruz. Siz haklıysanız zaten biz sizin hakkınızı ararız diyoruz veliye. Öğretmen haklıysa öğretmenimizin hakkını ararız. Ama öğretmenimize de her zaman sahip çıkarız. Çünkü sonuçta bizim meslektaşımız. Ama yanlışla da kim yaparsa yapsın buna da sahip çıkmak hiç kimsenin şeyi değil yani. Yanlış yapan cezasını çeker yani öğretmen de olsa yanlış yapıyorsa mutlaka bir yaptırım uygulanacaktır.

14-Ailelerin sosyal yaşamdan uzak olmaları:

14-Y4: Buradaki insanlar tam bir varoş ortamında oluyor. Ne köylü ne kentli arada bir yerde oluyor. Sonuçta yani Antalya'da yaşıyor da niye yaşıyor? Sinemaya gitmemiş, tiyatroya gitmemiş, Antalya'nın sosyal hayatıyla hiç uzaktan yakından ilgisi yok. Ama Antalya'da yaşıyor. Niye yaşıyor? İşte köyde iş yok burada bir iş bulursam, karnımı doyurursam, Antalya'da güzel memleket, sıcak.

Yöneticiler göç yaşamış ailelerle yaşadıkları sorunlar hakkındaki görüşlerini; ailelerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişimde sıkıntı yaşanması, ailelerin okulu bir yardım kurumu gibi görmesi ve okuldan maddi yardımlar beklemesi, ailelerin okula karşı ilgisiz olması, çocuklarını arkadaş seçimi konusunda yönlendirmeleri, veli toplantılarına katılımlarının yetersiz olması, ailelerin çocuklarına ilgi göstermemesi, ailelerin kız çocuklarını okutmak istememesi, ailelerin çocuk sayısının fazla olması, ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamama, ailelerin eğitim ve kültür seviyelerinin düşük olması, ailelerle iletişim kurulamaması, çocuklarını sadece para cezasından kurtulmak ve zorunlu olduğu için okula göndermeleri, okula karşı önyargılı olmaları, ailelerin kalabalık olması, ailelerin ekonomik sıkıntılar nedeniyle okula destek olamaması, ailelerin iş sıkıntısı nedeniyle sürekli taşınmaları, öğretmene karşı saldırıda bulunmaları, ailelerin sosyal yaşamdan uzak olmaları, kayıt bölgesi olmadığı halde çocuklarını okula kayıt yaptırmak istemeleri şeklinde ifade etmişlerdir.

1.4. Yöneticilerin Göç Yaşamış Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin göç yaşamış öğrencilerin yaşadığı sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 5.'te elde edilen veriler görülmektedir. Buna göre ilk sırada %100 ile uyum sorunu, %40 ile dışlanma, %40 ile kent kültürü olmaması, %40 ile ailelerinin parçalanmış olması, %40 ile çevredeki farklı gruplar tarafından kullanılmak istenmeleri, %20 ile çocuk üzerindeki aile baskısı, %20 ile alay edilme, %20 ile evde ders çalışma ortamının olmaması, %20 ile ailelerin ilgisiz olması, %20 ile okula geç başlama, %20 ile içe kapanıklık, %20 ile aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışmak zorunda kalmaları ve %20 ile kent yaşamına özenti gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki bazı görüşleri aşağıda verilmiştir:

1-Uyum sorunu:

1-Y3: Öğrenciler arasında belirgin toplu ayrımcılıklar olmuyor. Münferit olaylar yaşanıyor. Velinin yönlendirmesi gibi, kendini şartlamış doğu kökenlilerle arkadaş olma yok şunlarla arkadaş olma falan diye. Çocuk da ne yapacağını şaşırıyor. Çocuğa ailesi baskı kuruyor. Hatta öğretmenleri bile o veli ayırıyor. Şu doğu kökenli yok şu şöyle, şu benim çocuklarıma karşı olumsuz davranıyor, neden doğulu olduğu için falan diyor. Çocuklar arasında olmuyor. Bunu veliler kıskırtıyor. Çocukların o yaşta onu algılamaya düşüncesi yok. Çocuk çocuktur yani herkesle arkadaş olur.(...) Etnik ırk olarak birbirine karşı olabilecek öğrenciler olabiliyor. Bu da ailenin tutumundan kaynaklanıyor. Bu doğuludur bununla arkadaş olma gibi tutumların bazı sınıflarda yaşandığını

duyuyorum. Ailenin bakışından çocuğa yansımaları oluyor. Yoksa sınıf içinde bir kavga dövüş yok. Aile yönlendiriyor çocuğu onlarla arkadaş olma diye.(...) Onlarla arkadaşlık etme diye çocuğunu yönlendiriyor. Çocuğuna baskı yapıyor. Şu çocukla sakın konuşma işte bunlar şuralı gibi yanlış yönlendirmelerle çocukların arasını da bozmaya çalışıyor veliler.

Tablo 5. Yöneticilere Göre Göç Yaşamış Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

Göç Yaşamış Öğrencilerin Yaşadığı Sorunlar	Y1	Y2	Y3	Y4	Y5	F	%
1-Uyum sorunu	√	√	√	√	√	5	100
2-Dışlanma	√		√			2	40
3-Kent kültürü olmaması				√	√	2	40
4-Ailelerinin parçalanmış olması				√	√	2	40
5-Çevredeki farklı gruplar tarafından kullanılmak istenmeleri			√		√	2	40
6-Çocuk üzerindeki aile baskısı	√					1	20
7-Alay edilme	√					1	20
8-Evde ders çalışma ortamının olmaması	√					1	20
9-Ailelerin ilgisiz olması		√				1	20
10-Okula geç başlama			√			1	20
11-İçe kapanıklık			√			1	20
12-Aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışmak zorunda kalmaları					√	1	20
13.Kent yaşamına özentisi					√	1	20

2-Dışlanma:

2-Y1: Şimdi tabii ki ilk etapta bir dışlanma yaşıyor. Ama bir de memleket olayı var. Bakıyorum öğrencilerin memleketi aynıysa hemen kabulleniyorlar. Diğerlerine karşı koruma duygusu var. Diğerlerine karşı koruyup işte onları kendi etrafında toplayarak güçlenme var. Biz de onu çözmeye çalışıyoruz. O klikleşme dediğimiz çeteleşmenin önüne geçmeye çalışıyoruz.

2-Y3: Göç yaşamayan ailelerin göç yaşayan çocuklara ve ailelerine bakışı olumsuz. Bu tür aileleri sahiplenmiyorlar. Dışlama durumları oluyor. Mahallelerinde anlaşamıyorlar.

3-Kent kültürü olmaması:

3-Y4: Buradaki ana nokta, bu kişi kentte yaşıyor ama kentin hiçbir nimetinden yararlanmıyor. Kent kültürü de elde edemiyor. Örneğin, bir yat gezisi düzenledik 30 öğrenciyle. 15 öğrencimiz Kalekapısı'ni yani Cumhuriyet alanıyla denizi ilk defa görüyor. Şimdi 13-14 yaşındaki çocuğun durumu bu. Burada önemli olan şu: bulunduğunuz bölgeyi eğer kentselleştirmesiniz, eğer bulunduğunuz bölgedeki imkânlarla kent kültürüne uygun sosyal çalışmalar yapamazsanız, bu çocuk tabii ki ne yapacaktır, kesinlikle köyle kent arasındaki kültürel farkı yansıtacaktır. Nasıl yansıtacaktır, şiddetle yansıtabilir, başka nedenle yansıtabilir. Olayın temelinde bu yatıyor.

5-Çevredeki farklı gruplar tarafından kullanılmak istenmeleri:

5-Y3: Özel eğitime giden bazı çocuklarımızın kullanılması var. Zeytinköy'den arkadaşları gelip parklarda bu tür olaylara karışan çocuklar olabiliyor. Bizim öğrencilerimizden kullanılmak istenenler oluyor. Fakat biz bunları polislerle haftalık görüşmelerde dile getiriyoruz. Daha sık gelip kontrol edilmesini istiyoruz polislerden.

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

5-Y5: *Ekonomi insanlarda olmadığı zaman ne olacak, ister istemez çocuklarımızı belirli suç örgütleri, belirli şeyler kullanmaya çalışıyor bu ailelerin çocuklarını. Sadece çocuklar etkilenmiyor bundan aileler de etkileniyor.*

6-Çocuk üzerindeki aile baskısı:

6-Y1: *Bu yetişme tarzıyla yetişen, evde Anadolu, özellikle doğu kültürüyle yetişen çocukların üzerinde bir baskı unsuru var. Sen çocuğsun, sen sus gibi ifadelerle çocukların bir takım bastırılmış duygularının oluşmasına neden oluyor. Tabi ki çocuklarda oluşan o bastırılmış duygular da çocukları rahatsız ettiği için bir şekilde ondan kurtulmak ve şarj olmak istiyor. Dolayısıyla bunu okulda arkadaşları üzerinde yapmaya çalışıyor. Bu da okulda olumsuzlukların yaşanmasına, tabi bizim istemediğimiz, hoşumuza gitmeyen, öğrenci davranış bozuklarının oluşmasına neden oluyor.*

7-Alay edilme:

7-Y1: *Dalga geçiyorlar zaten 5. sınıfa gelmiş okuma yazma bilmiyor diye dalga geçiyorlar. O da çocuğu psikolojik olarak etkiliyor. İşte biz ona destek eğitimi yaparak bir şekilde okuma yazma öğretmeye çalışıyoruz.(...) Akademik başarısızlıktan dolayı alay edilme, buna karşılık karşısındaki aşırı tepkisi bir takım olumsuzlukları tetikliyor.*

8-Evde ders çalışma ortamının olmaması:

8-Y1: *O insanların yaşam tarzlarını, oradaki yaşayan çocukların uyumlarını düşün. Ders çalışmak için ayrı bir odası yok. Zaten öğrencilerimizin özellikle %80'i doğu ve güneydoğu kökenli. Bu çocuklar 10-15 kişilik ailelerin içinde yaşıyorlar. Ayrı odaları yok. Özel kendi şeylerini paylaşabilecekleri bir durumları yok. Dolayısıyla göç yoluyla gelen aileler bu sıkıntıyı yaşıyorlar. O da çocukların okula o sorunu yansıtmasını ortaya çıkarıyor. İşte biz onlarla uğraşıyoruz.*

9-Ailelerin ilgisiz olması:

9-Y2: *Velilerimizin çoğunluğu halde çalışan işçilerden oluşuyor. Haldeki çalışma koşulları biraz zorluyor. Her sabah 4 buçuk 5 gibi işe gitmek zorundalar. Bu da babaların çocuklarla ilgilenmelerini engelliyor. Akşam zaten yorgun argın eve geliyorlar. Çocukların eğitimiyle ya da çocuklarla oturup sohbet etme, dertlerini dinleme gibi şeyleri çok az oluyor. Bu da tabi ki eğitimi çok olumsuz yönde etkiliyor.*

10-Okula geç başlama:

10-Y3: *Mesela bugün bir örnek vereyim. Bugün bir öğrenci geldi başka mahalleden bizim okulun olduğu mahalleye taşınmışlar. Kaydını yapacağım kaç doğumlu çocuk dedim, 9 yaşında dedi. Okula gitti mi, hayır okula başlamadı, daha yeni başlayacak diyor. Çocuğu 2 yıldır okula vermemiş, biz de yeni verecek. Çocuk da 2.-3. sınıf seviyesine gelmiş fizik olarak. Bu tür sorunlar oluyor yani.*

11-İçe kapanıklık:

11-Y3: *Burada sınıfa adapte olamama, bir de ders seviyesinin düşüklüğünden dolayı çocuk iyice içine kapanabiliyor. Bu tür sıkıntıları aşmak için bu Van'dan gelen ailelerle geldikleri zaman özel olarak ilgilendik, her öğretmenimizle görüştük. O çocuklarla birebir rehber öğretmenler görüşmeler yaptı. Onlara daha çok psikolojik destek verdik.*

12-Aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışmak zorunda kalmaları:

12-Y5: *Tabi ki öğrencilerimizin içerisinde okumayıp, okumayı değil de hemen kısa yoldan iş hayatına atılma, para kazanma ve ekonomik kısıtlamadan dolayı çünkü ekonomi burada gerçekten kısıtlı, ekonomisi kısıtlı aileler, çocuklar aile bütçesine katkıda bulunuyorlar. Bizim çocuklar genellikle pazarda. Ben pazara gidiyorum. Genellikle benim öğrencilerle karşılaşıyorum. Yani*

onlardan alışveriş yapmaya çalışıyorum genelde. Yani onların da hoşuna gidiyor. Aferin diyorum, bak ekmek parası kazanıyorsunuz. Mesela Pazar günü çocuk babasıyla pazara gidiyor veya kendi pazarcılık yapanlar var. Yani çalışıyorlar.

13.Kent yaşamına özentisi:

13-Y5: Antalya'ya geldiği zaman Muratpaşa'ya gidiyor, ilçeye gidiyor oradaki yaşam tarzına özentisi başlıyor. Bu özentiden dolayı, ekonomik güç de yok, bu özentiden dolayı aileler özellikle çocuklarına yeterli ölçüde sahip çıkamıyor. Çünkü genç, çünkü çocuklarda bir özentisi başlıyor. Yaşam, o yaşama adaptasyon olayı başlıyor ki adapte olmak çok zor. Çünkü ekonomi gerekiyor. Yani bir, ailelerin ekonomik yetersizliği, birinci neden bu, ailenin ekonomik yetersizliği.

Yöneticiler göç yaşamış öğrencilerin yaşadıkları sorunları; uyum sorunu, etnik ayrımcılığa maruz kalma, dışlanma, kent kültürü olmaması, ailelerinin parçalanmış olması, çevredeki farklı gruplar tarafından kullanılmak istenmeleri, çocuk üzerindeki aile baskısı, alay edilme, evde ders çalışma ortamının olmaması, ailelerin ilgisiz olması, okula geç başlama, içe kapanıklık, demokrasiyi bilmemeleri, ailelerinin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişim sıkıntısı yaşamaları, aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışmak zorunda kalmaları ve kent yaşamına özentisi olarak dile getirmişlerdir.

BÖLÜM V. SONUÇ, TARTIŞMA ÖNERİLER

Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma ile göç alan okullarda yöneticilerin, yaşadıkları sorunlar ve çözümleri hakkındaki görüşleri nitel desenli olarak araştırılmıştır. Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, yapılan çözümlemelere dayalı olarak ortaya çıkan sonuçlar ve geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

Araştırmada kullanılan nitel desen öğretmenlerin söz konusu sistemler hakkındaki düşüncelerinin derinlemesine elde edilmesini sağlamıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği genelleme yapılmamakla birlikte öğretmenlerin söz konusu sorunlar hakkındaki düşüncelerinin öğrenilmiş olması konunun farklı boyutlarıyla birlikte bir bütün olarak görülmesi açısından önemlidir.

Yöneticiler tarafından okulun eğitim koşulları ile ilgili olarak yoğun olarak göç alan bir bölge olduğu için sorunların fazla olması, kavga, şiddet, küfür etme, hırsızlık vb. disiplin sorunlarının fazla olması görüşleri en üst seviyede (yöneticilerin tamamı tarafından belirtilmiş) olarak görülmektedir. Ayrıca bölgedeki siyasi sorunların okula yansımaları sorunların ortaya çıkması, velilerin ekonomik sıkıntı içinde olmasının okula yansımaları, öğretmenin saygısızlık, saldırı ve aracına zarar verilmesi gibi olaylardan dolayı kendini güvende hissetmemesi görüşlerinin de yoğun olarak belirtildiği görülmektedir.

Yöneticilerin bölgenin yoğun olarak göç almasının sorunlara neden olduğu ifade etmesi Nar'ın (2008) araştırmasını desteklemektedir. Yöneticilere göre, okullarına nakil gelen öğrenci sayısının çok fazla olduğu, bu durumun idari işleri yavaşlattığı bulgusu bu araştırmayla örtüşmektedir.

Yöneticilerin okullarında yaşadıkları eğitsel sorunlar olarak nakil gelen ve giden öğrencilerin fazla olması nedeniyle öğrenci sirkülasyonu yaşanması, göçle gelen öğrencilerin akademik başarısının düşük olması, göçle gelen öğrencilerin devamsızlık sorunlarının fazla olması, öğretmenlerin sık tayin istemesi sorunları yöneticilerin çoğunda görülmektedir.

Yine Nar'ın (2008) araştırmasına göre yöneticiler, öğretmenlerin göç alan bölgelerdeki okullarda kalmak istemediklerini belirtmiştir. Öğretmenler kendilerini bu okullarda geçici görmekte oldukları için bu nedenle öğretmenlerin performansları düşmektedir. Bu sorun araştırmada yöneticilerin ifade ettiği öğretmenlerin sık tayin istemesi sorunuyla benzer niteliktedir.

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Yöneticilerin göç yaşamış ailelerle ilgili yaşadıkları sorunları yorumlanırsa; ailelerin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişimde sıkıntı yaşanması, ailelerin okulu bir yardım kurumu gibi görmesi ve okuldan maddi yardımlar beklemesi, ailelerin okula karşı ilgisiz olması, çocuklarını arkadaş seçimi konusunda yönlendirmeleri sorunları yöneticilerin çoğunda yaşanmaktadır. Ayrıca veli toplantılarına katılımlarının yetersiz olması, ailelerin çocuklarına ilgi göstermemesi, ailelerin kız çocuklarını okutmak istememesi, ailelerin çocuk sayısının fazla olması, ekonomik sıkıntılar nedeniyle çocuklarının ihtiyaçlarını karşılayamama, ailelerin eğitim ve kültür seviyelerinin düşük olması, çocuklarını sadece para cezasından kurtulmak ve zorunlu olduğu için okula göndermeleri, okula karşı önyargılı olmaları, ailelerin kalabalık olması, ailelerin ekonomik sıkıntılar nedeniyle okula destek olamaması, ailelerin iş sıkıntısı nedeniyle sürekli taşınmaları gibi sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Avcı, Koçoğlu ve Ekici'nin(2013) araştırmasında göç yaşamış ailelerle ilgili karşılaşılan güçlüklerle bakıldığında okul yöneticilerinin büyük çoğunluğuna göre dil sorunları ve ekonomik sıkıntıların ailelerde sık görülen problem olduğudur. Genelde ekonomik durumu iyi olmayan aileler fakirliklerini öne sürmekte ve parasal yardım isteyeceklerini düşündüklerinden okul yönetiminden uzak durmaktadırlar. Aynı zamanda çoğunluğu kırsal kesimden göç ile gelen ailelerin Türkçe bilmemesi veya etkili iletişim kuramaması da aileden kaynaklanan problemler arasındadır. Bu bulgular araştırmayla aynı yönde sonuçlar ortaya koymaktadır.

Nar(2008) yöneticilerin görüşlerine göre velilerin bir kısmının okuma yazma bilmemesi hatta Türkçe konuşamaması nedeniyle diyalog sorunlarının oluştuğunu ifade etmiştir. Bu sonuçla, araştırmada yöneticilerin Türkçe bilmemeleri nedeniyle ailelerle iletişimde sıkıntı yaşamaları sonucu paralellik göstermektedir.

Göç yaşamış öğrencilerin yaşadığı sorunlarla ilgili yöneticilerin görüşleri yorumlandığında; öğrencilerin uyum sorunu yaşamaları yöneticilerin tamamı tarafından ifade edilmiştir. Etnik ayrımcılığa maruz kalma yine yöneticiler tarafından yoğun olarak belirtilmiştir. Ayrıca dışlanma, kent kültürü olmaması ailelerinin parçalanmış olması, çevredeki farklı gruplar tarafından kullanılmak istenmeleri, çocuk üzerindeki aile baskısı, alay edilme, evde ders çalışma ortamının olmaması, ailelerin ilgisiz olması, içe kapanıklık, ailelerinin Türkçe bilmemesi nedeniyle iletişim sıkıntısı yaşamaları, aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışmak zorunda kalmaları gibi sorunlar da dile getirilmiştir.

Karakuş'un(2006) araştırmasına göre yöneticiler köyden kente göç ile gelen çocukların büyük bir çoğunluğunun sınıf seviyesinin altında bir seviyede bulunduğu hatta bazılarının okuma-yazma bilmediği ve bunların da öğretmenin çalışmalarını olumsuz etkilediğini ifade etmektedir. Başarılı olan çocukların da öğretmen ve çevre değişikliği nedeniyle uyumsuzluk yaşamaları ve bocalaması bu araştırmaya paralel bir sonuç ortaya koymaktadır.

Yöneticilerden elde edilen çocukların aile bütçesine katkıda bulunmak için bir işte çalışmak zorunda kalmaları bulgusu Nar'ın(2008) araştırmasıyla aynı doğrultudadır. Yöneticilere göre, öğrencilerin aileleri tarafından bir işte çalıştırılmaları bulgusu araştırmayla örtüşmektedir.

Yine Avcı, Koçoğlu ve Ekici'nin(2013) araştırmasında okul yöneticilerinin çoğunluğuna göre en yoğun problem öğrencilerdeki uyum sorunu ve sorunlardan kaynaklı zamanla ortaya çıkan davranış bozuklukları ve başarısızlıktır. Göçlerle gelen öğrencilerin okul başarısına etkisine ilişkin okul yöneticilerinin tamamı bu öğrencilerin okul başarısını olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar araştırmadan elde edilen sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Yöneticilerin göç alan bölgelerde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri yorumlanırsa; "İnsanlar arasındaki ayrımcı düşünce bitmelidir.", "Çeşitli kurumlar ve rehber öğretmenler tarafından

göç yaşamış aile ve öğrencilere seminerler verilmelidir.”, “Göç alan bölgelerde kentsel dönüşüm yapılmalı ve gecekondulaşma bitirilmelidir.”, “Göç yaşamış aileler çocuklarının okuluna daha sık gelerek öğretmen ve idarecilerle iletişim kurmalıdırlar.” önerilerinin daha yoğun olarak belirtildiği görülmektedir. Daha sonra ise yöneticiler “Çocuklara saygı, sevgi gibi değerlerin kazandırılması gerekmektedir.”, “Uyum problemlerinin ortadan kaldırılması gerekmektedir.”, “Öncelikle göç durumu temelden engellenmelidir.”, “Göç yaşamış ailelere sahip çıkılmalıdır.”, “Göç yaşamış ailelere psikolojik destek verilmelidir.”, “Göç yaşamış aileler ve öğrenciler sosyal yaşamın imkânlarından yararlandırılmalıdır.”, “Göç veren bölgelerde insanlara istihdam sağlanmalıdır.”, “Siyasi çözümler bulunmalıdır.”, “Öğretmen kendini sürekli geliştirmeli ve vizyon sahibi olmalıdır.”, “Göç yaşamış ailelerin kent kültürüne alışması gerekmektedir.” gibi çözüm önerileri getirmiştir.

Öneriler

1. Öğretmenlerin okullarında yaşadıkları en büyük kişisel sorunları göç yaşamış velilerden kaynaklanmaktadır. Öğretmenler göç yaşamış velilerle iletişim sıkıntısı yaşamaktadır. Bu velilerin birçoğu çağrıldıkları halde okula gelip çocuklarının durumuyla ilgili görüşmemektedirler. Yine öğretmenler göç yaşamış velilerin birçoğuyla Türkçe bilmemeleri nedeniyle iletişim kuramamaktadır. Bu konuda yönetici ve öğretmenlerin de yoğun olarak vurguladığı çözüm yolu göç yaşamış ailelerin seminer, konferans vb. çeşitli faaliyetlerle eğitilmesi gerekmektedir.

2. Göç alan okullarda çalışan yönetici ve öğretmenlerin yaşadığı sorunlara bakılırsa yoğun olarak göç alan bir bölgede çalışmalarından dolayı pek çok sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Eğitim öğretim yılı boyunca bu okullarda göçten dolayı sürekli nakil gelen ve giden öğrenciler olmaktadır. Okullardaki bu sorunları en aza indirmek için insanların göç etmeleri engellenmelidir. Bunun için yoğun olarak göç veren bölgelerdeki sorunlar çözümlenmelidir. Böylece göç alan bölgelerdeki okullarda yaşanan öğrenci sirkülasyonunun azaltılması sağlanabilir.

3. Yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre göç alan bölgelerdeki okullarda çok fazla kavga, şiddet, küfür etme, hırsızlık vb. disiplin sorunları yaşanmaktadır. Bu sorunları azaltmak için göç yaşayan öğrencilere şiddeti önleme konusunda seminerler ve çeşitli eğitimler düzenlenmelidir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin disiplin konusunda ortak tavırda olmaları gerekmektedir. Disiplin sorunları oluşmadan önlenmesi için öncelikle kurallar nedeniyle öğrencilere açıklanmalıdır. Disiplin sorunları yaşandığında öncelikle öğrencilerle yanlış davranışta bulunma sebebi sorulmalı ve sorunun üzerinde hemen yoğunlaşılmalıdır. Öğrenciler bir disiplin suçu işlediklerinde ise yaptırımını belirli olmalı, gerektiğinde ise yaptırımlar uygulanmalıdır.

4. Öğrenci başarısı okullarda istenilen düzeyde değildir. Özellikle göçle gelen öğrencilerin akademik başarısı düşüktür. Bu öğrencilere yönelik uyum programları yapılmalıdır. Bununla birlikte ücretsiz kurslar açılarak bu öğrenciler desteklenmelidir. Maddi durumu yeterli olmayan öğrenciler için üst kurumlar kurslar için ek kaynak (kitap) sağlayabilir.

5. Okullarda öğrenciler arasında seviye farkı vardır. Bu sorunun çözümü için öğrenciler arasında seçme sınavları yapılarak seviye gruplarına göre ayrı sınıflar açılabilir. Özellikle ilkökul eğitiminde yeterli bilgi seviyesi kazanamayan ve okuma yazma öğrenemeyen öğrenciler için yetiştirme kursları açılabilir.

6. Okullarda öğretmenlerin sık tayin istemesi nedeniyle öğrencilerin çok fazla öğretmen değişikliği yaşadığı görülmektedir. Bu durum başarısızlıkta büyük bir etkidir. Öğretmenlerin göç alan bölgelerdeki okullarda kalmasını sağlamak amacıyla çalışmalar yapılmalıdır. Üst kurumların bu konuyla daha ciddi ilgilenmesi gerekmektedir.

7. Göç yaşayan velilerin bazıları çocuklarını okutmak istememektedir. Bu yüzden öğrencilerde devamsızlık problemi yaşanmaktadır. Çocuklarını okula göndermeyen velilerle görüşmeler yapıp

YÖNETİCİLER AÇISINDAN GÖÇÜN EĞİTİM ÜZERİNDEKİ ETKİSİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

ikna etmeye çalışılmalıdır. Veliler bu durumla ilgili karşılaşacağı yaptırımlar konusunda bilgilendirilmelidir. Gerektiğinde üst kurumlarla iletişime geçerek yaptırımlar uygulanmalıdır.

8. Göç yaşamış öğrencilerin ailesinin kalabalık olması nedeniyle evde ders çalışma ortamı yoktur. Bu sorunun çözümü için veliler çocuk sayısı konusunda bilinçlendirilmelidir. Farklı kurumlarla da işbirliği yapılarak ailelere seminerler verilebilir. Böylece göç yaşamış ailelerin bakabileceği kadar çocuk yapması sağlanabilir.

9. Öğrencilerin sigara, alkol, tiner, uyuşturucu vb. madde kullanımını önlemek için rehberlik servisiyle sınıf rehber öğretmenlerinin işbirliği halinde çalışması gerekmektedir. Öğrencilere yönelik olarak madde kullanımının zararları konusunda seminerler düzenlenmelidir. Velilerle de iletişim kurularak onların böyle durumlarda çocuklarına nasıl davranmaları gerektiği anlatılmalıdır. Velilerde bu konuyla ilgili farkındalık oluşturulabilirse onlarla daha kolay işbirliği yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Aslan, C. (2001) *Göç-Eğitim-Batman ve Çocuk: Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Göçün Aile ve Çocuk Üzerindeki Etkisi*. <https://www.google.com.tr/webhp?hl=tr#hl=tr&q=egitim.cu.edu.tr%2Fmyfile%2Fopen.aspx%3Ffile%3D942.doc%E2%80%8E> adresinden 18 Mayıs 2013'te alınmıştır.
- CHIMHOWU Admos, Jenifer PIESE ve Caroline PINDER (2005). "The Socioeconomic Impact of Remittances on Poverty Reduction", *Remittances: Development Impact And Future Prospects*, Samuel
- Munzele Maimbo ve Dilip Ratha (ed.), *The World Bank*, Washington DC.
- Balcıoğlu, İ. (2001) *Şiddet ve Toplum (1. baskı)*. İstanbul: Bilgi Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (2004) *Ailede Ve Okulda Eğitim Sorunları*. (2. Baskı) İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Birinci, N. (2003) Cumhuriyetin 80. Yılında Milli Eğitim Üzerine Bir Bakış <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/sayi44/birinci.html> adresinden 23 Şubat 2012 tarihinde alınmıştır.
- Diñer, M. (1997) Göç – Doğal Kaynaklar İlişkinine Çevre Güvenliği Açısından Bir Bakış. *Toplum Ve Göç Bildiriler Kitabı*, s.54-67, Ankara: DİE Yayınları.
- DİE, 1927, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 1970, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 1980, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 1990, Nüfus Sayımı Verileri.
- DİE, 2000, Nüfus Sayımı Verileri.
- Castles, S. ve Miller, M. J. (1998), *The Age of Migration*, Mcmillan, London.
- Gün, Z. (2000) *Kültürler Arası Gelişimsel Psikoloji*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Semineri. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Karakuş, E. (2006) *Göç Olgusu ve Eğitime Olumsuz Etkileri (Sultanbeyli örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Keely, Charles B. (2000). "Demography and International Migration" *Migration Theory Talking Across Discipline*, Brettel and Hollifield (ed.). Newyork and London: Routledge.

- Kılıçkaya, N. (1988) *Yurt Dışı Deneyimi Geçiren Ve Geçirmeyen Lise Öğrencilerinin Kendini Gerçekleştirme Düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kıray, M. (1982) *Toplum Bilim Yazıları*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayını.
- Köknel, Ö. (1989) *Bireysel ve Toplumsal Şiddet*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Kuo, Wen. "Theories of Migration and Mental Health: An Empirical Testing on Chinese Americans" *Social Science and Medicine* 10:297-336. 1976.
- Nar, B. (2008) *Göçün Eğitime ve Eğitim Yönetimine Etkileri(Dilovası Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Petersen, W. (1958), "A General Typology of Migration", *Amerikan Sociological Review*, Vol: 23.
- Özçelik, E. ve Yıldırım, S. (2002, 23-25 Mayıs). *Web Destekli Öğrenme Ortamlarında Bilişsel Araçların Kullanımı: Bir Durum Çalışması*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uluslararası Açıkta ve Uzaktan Eğitim Sempozyumunda sunulmuştur, Eskişehir.
- Sarı, D. (2004). *Okul Yönetimi ve Halkla İlişkiler*. mebk12.meb.gov.tr/.../16013611_deryasarokulynetimivehalklailekiler adresinden 5 Haziran 2013'te alınmıştır.
- Şensoy, S. E. (2005) *Kent ve Göç Van İline Çevre İl ve İlçelerden Göç Edenlerin Sorunlarına Sosyolojik Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- TUİK, 2011, Adrese Dayalı Genel Nüfus Verileri.
- TUİK, 2013, Adrese Dayalı Genel Nüfus Verileri.
- Tufan, B. (1987) *Türkiye'ye Dönen İkinci Kuşak Göçmen İşçi Çocuklarının Psiko-Sosyal Durumları*. Ankara: D.P.T. Sosyal Planlama Başkanlığı, Planlama Dairesi Yayınları.
- Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği 2010, Ankara.
- Yalçın, N. Ve diğerleri, (2009) "*Hacettepe Üniversitesindeki Makalelerin Niteliği: İçerik Analizi*," *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı*, 1-3 Mayıs, Çanakkale, s.3.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Wallerstein, Immanuel (2003), "Dünya-Sistemleri Kavramına Karşı Dünya-Sistemi Kavramı: Bir Eleştiri",
- Dünya Sistemi, Der. Frank, G. Gills, B. İmge, Ankara.
- Zolberg, A. R. (1983), "International Migrations in Political Perspective", *Global Trends in Migration: Theory and Research on International Population Movements*, Der. Krtiz, M. M. Keely, C. B. Tomasi, S. M. Center for Migration Studies, N.Y.

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

PROBLEMS EXPERIENCED IN THE PROCESS OF PASSING FROM EIGHT- YEAR BASIC EDUCATION INSTITUTIONS TO 4+4+4 APPLICATION IN THE WAY OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS AND ADMINISTRATIVE OPINIONS REGARDING SOLUTION: A CASE STUDY

Yüksel KAŞTAN* & Yücel KAŞTAN**

Öz

Bu araştırma ile Türkiye’de Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Kurumundan İlkokul ve Ortaokul Şeklinde 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar Ve Çözümlerine İlişkin Yönetici Görüşleri tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma için Antalya Muratpaşa İlçesinde sondajlama yöntemiyle belirlenmiş olan İlkokul ve Ortaokullar seçilmiştir. Araştırma bütüncül çoklu durum deseninde nitel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Antalya Muratpaşa İlçesi’nde İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu bu ölçüte uyan ve gönüllülük esasına göre seçilen 35 yönetici (15 müdür ve 20 müdür yardımcısı) oluşturmaktadır.

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak bireysel görüşme kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış bireysel görüşme formları kullanılmıştır. Veri toplama araçlarının da özellikleri dikkate alınarak veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Bu veri analizine dayanarak araştırmanın bulgu ve yorumları oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucuna dayalı olarak önerilerde bulunulmuştur. Araştırmadan elde edilen en önemli sonuç yöneticilerin genel anlamda 4+4+4 kademeler arası geçiş sisteminden memnun olmamalarıdır. Ancak bazı düzenlemelerle sistemlerin daha işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim, İlkokul, Ortaokul, Muratpaşa, İdareci, sorun, çözüm, gelişim.

Abstract

With this research in Turkey from Eight-Year Basic Education Primary and Secondary Institutions in Transition shape 4 +4+4 Application to Problems Encountered and Solutions Regarding the Executive Opinion is intended to be identified. For this study determined Primary and Secondary Schools in the district Muratpaşa of Antalya by the method of drilling have been selected. This research is a qualitative study in a holistic multi-state pattern. The universe of this study, in the district of Antalya Muratpaşa working in Primary and Secondary constitute deputy director. This research group's work on a voluntary basis to meet this criteria and selected 35 managers (15 managers and 20 assistant director) constitutes.

In this study, individual interviews were used as data collection methods. Data collection tools based on open-ended questions were used to form a semi-structured individual interviews. Taking into account the characteristics of the data collection instruments data were analyzed with content analysis. Based on this data analysis and interpretation of research findings have been created. Recommendations are made based on the results of research. The most important results obtained from this study 4+4+4 interstage transition systems in general that they are not satisfied. However, some regulations are expected to be more functional systems.

Keywords: Primary, Elementary, Middle School, Muratpaşa, Executive, problem, solution development.

* (Doç. Dr.); Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakltesi, kastanyuksel@hotmail.com

** Milli Eğitim Bakanlığı, Vali Hüsnü Tuğlu İlkokulu Müdürü

Giriş

Öğrenme insanın en temel etkinliklerindedir ve bunun için de toplum hayatında daima yer edinmiştir. İnsanın yaşamı boyunca devam eden öğrenme süreci, belli bir toplumsal gelişmeden sonra kurumsallaşmış ve çeşitli kurumsal yapılardan oluşan sistemler bireylerin öğrenme etkinliklerini gerçekleştirdikleri yerler haline gelmiştir. Öğrenme, insanın yaşamı boyunca her yerde sürmekle birlikte “planlı” ve “istendik” öğrenmelerin gerçekleştirildiği yerler olan okullar, toplum yaşamında önemli bir rol üstlenmişlerdir. Bu yüzden okullar, bireylerde istendik öğrenmeleri kasıtlı ve planlı olarak meydana getirmekle görevli kurumlar olmaktadır. Değişmekte olan toplumsal ihtiyaçların karşılanması için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması rolü okullara verilmiştir. Okulların, bireylerin ihtiyacı olan temel bilgileri kazandırma, vatandaşlık bilinci verme, meslek edindirme, toplumun değer yargılarını tanıtmaya gibi amaçları üstlendiği düşünülmektedir. Bütün bu amaçlara cevap verecek eğitim basamaklarının ilki ve belki de en önemlisi ilköğretimdir. Bu eğitim basamağında çocuk, toplum içinde diğer bireylerle uyum içinde yaşamayı, toplum kurallarına uygun bir şekilde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli temel bilgi ve becerileri kazanır. İlköğretim hem toplumun hem de bireyin gereksinimlerine yetecek şekilde planlanmalıdır, bu yüzden de ilköğretimden beklentiler çok fazladır.¹

Osmanlı Devleti’nde ilkokulların parasız ve zorunlu olması ilk kez II. Mahmut döneminde 1826 yılında bir ferman ile duyurulur. Zorunlu hale getirilen bu ilkokullar Avrupa tarzında açılan ilkokullardan olmayıp medrese eğitiminin ilk kısmını oluşturur. İlkokulda Kuran ve her çocuğun yeteneğine göre Tecvit, İlmihal, Risale, İslam’ın Şartları ve Din dersleri yer alır.² İlkokulların zorunlu hale gelmesinden sonra İlköğretimde önemli gelişmelerden biri de Tanzimat Dönemi’ndedir. 1847 yılında yayımlanan bir talimatla Sıbyan Mekteplerinin süresini 4 yıl olur; fakat 4 yıldan sonra çocukların 2 yıl süreli olan ve yeni açılmakta olana Rüştüye (ortaokul) mekteplerine girmesini de zorunlu tutulur. Böylece; Türk Eğitim Sistemine ilk kez 6 yıllık bir zorunlu ilköğretim şartı getirilir. Bu Talimatla; Kur’an derslerinin yanı sıra eğitim programına; Ahlak, Türkçe Lügat, yazı dersleri girer ve derslerde araç gereç kullanılmaya başlanır. Tanzimat Dönemi’nde eğitimde 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi (Genel Eğitim Tüzüğü) ile yeni bir düzenleme yapılır. Bu Tüzükle, İlköğretim zorunlu kılınarak süresi 4 yıl olarak belirlenir. Bu nizamname ile kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşları arasında mektebe devam etmeleri zorunlu kılınır. 1869’dan itibaren geleneksel Sıbyan Mekteplerinin yanında bir de iptidai mektep, usul-i cedide mektebi adıyla yeni okulların kurulmaya ve yeni öğretim yöntemlerinin yerleşmeye başladığı görülür. Bu tarihten itibaren Sıbyan Mekteplerine Tarih, Coğrafya, Hesap gibi derslerin girmesinden sonra öğrenci sırası, kara tahta, tebeşir, harita, yerküresi, öğretmen kürsüsü gibi araç gereçlerin kullanımı da başlar. 1913 yılında çıkartılan “ilköğretim Geçici Kanunu” (Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati) ile ilk kez ilköğretimin parasız ve zorunlu hale gelir. Bu kanun ile İptidai ve Rüştüye adlı okullar birleştirilerek “Mekatib-i İptidaiye Umumiye” adını alır.³

Türkiye’de Cumhuriyetin ilk yıllarında halkın okuryazarlık ve okullaşma oranı oldukça düşüktür. Ülkenin bu vahim durumu düşünülerek daha Sakarya Meydan Savaşı bitmeden Ankara’da Maarif Kongresi düzenlenerek yapılması gerekenler görüşülür. Bu görüşmede eğitimin önüne “milli” ibaresi getirilir. Ülkede 3 Mart 1924 tarihli “Tevhid-i Tedrisat Kanunu” ile devlette okul kuruluş sistemi ile

¹Şafak Akça, **Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002,s.9; Münire Erden, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul, 2001,s.173-177.

² Yahya Akyüz, **Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2009**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009, s. 151-152; Ahmet Üstün, “Eğitim Tarihimiz İçinde Bir Yolculuk”, Eğitim Araştırmaları, Sayı:1, 2000,s.87.

³Gülcan, M., Türkeli Y., Parabakan F., Şölen A. ve Albayrak F., **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2003,5-8; Yahya Akyüz,age,s.268.

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

İlgili çok ciddi ve kökten değişiklikler olur. Bu kanunla öğretim birleştirilerek laik, demokratik, birlik okulunun temeli atılır. Bu yasayla bir yüzyıldan beri devam eden yeni okul ile medresenin kavgasını kaldırılır ve eğitimi tek çatı altında birleştirilir. Cumhuriyetin ilanından sonra ilkokulların zorunlu ve parasız olması konusu yeniden gündeme gelir ve ilköğretimin 7–14 yaş çocukları için parasız ve zorunlu olduğu ifadesi 1924 Anayasasının 87. Maddesinde yer alır. 22 Mart 1926 tarihinde kabul edilen 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun Cumhuriyet Dönemi eğitim sisteminin yönetsel yapısını düzenleyen ilk yasal düzenleme olması açısından önemlidir. Milli Eğitim Bakanlığının mevcut yapısı içerisinde çok önemli bir yere ve işleve sahip olan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Talim ve Terbiye Dairesi adıyla ilk kez bu yasa da yer alır. Cumhuriyetin ilk on yılı içindeki devrimler eğitime millilik niteliği kazandırır. Bundan böyle milli eğitim “Milli Eğitim Bakanlığı” adını alır.⁴

Zorunlu eğitim süresinin artırılması ile ilgili ilk çalışmalar 1946 yılında yapılan Üçüncü Milli Eğitim Şurasında görüşülerek, şehir okullarının 8 yıla çıkarılması Şura tarafından önerilir. 1960’lı yılların başında, planlı kalkınma politikalarıyla yeni bir döneme giren Türkiye, 1961 yılında kabul ettiği Anayasa ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması hükmüne yer verir ve zorunlu eğitim süresini 5 yıl olarak belirlenir. 1973’de çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde düzenler ve ilköğretimi de kapsar. Yasaya göre, ilköğretimin süresi 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için 8 yıl olarak düzenlenir. Türkiye’de 8 yıllık temel eğitim ilk kez bu yasa da yer alır. Ancak, bu hükmün uygulanması Yasa’nın geçici 2. maddesiyle ortaokulların yurt sathına yaygınlaşması koşuluna bağlanır. 222 ve 1739 sayılı yasaların 1983 yılında 2917 sayılı ve 2842 sayılı yasa ile değiştirilmesi sonucunda zorunlu eğitim çağının başlangıcı 6 yaşına çekilir. İlköğretimin Türkiye’nin tüm bölgelerinde, Eğitim Birliği Yasası çerçevesinde 8 yıllık zorunlu temel eğitim olarak uygulamaya geçirilmesi 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile de öngörülür. Türkiye’de 1997-98 öğretim yılı başına kadar 5 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim nihayet, 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile 1739 ve 222 sayılı yasalarda yapılan değişiklik ve geçici maddelerin kaldırılması ile zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkarılır ve uygulama başlatılır. Bu Yasa ile aynı zamanda, iki kademeli olan ilköğretim 8 yıllık bütünlük içinde ele alınır.⁵

Toplumun beklentisi, ülkenin gereksinimleri doğrultusunda gelişen ve değişen dünya şartlarına uygun bir eğitim ortamı içinde bireylerin yetiştirilmeleridir. Bu beklentinin 5 yıllık zorunlu eğitimle gerçekleştirilmesi mümkün olmadığından zorunlu eğitimin kalkınma planlarında da öngörüldüğü gibi önce kesintisiz 8 yıla, sonra da 12 yıla çıkarılması kaçınılmaz hale gelir. Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilebilmesi için alt yapı hazırlıklarına başlanır ve bu hazırlıkların başında ilköğretim okullarının sayısının artırılması üzerinde durulur. Mevcut ilkokullara derslik, işlik ve diğer tesisler yapılarak ilköğretim okullarına dönüştürülür. Yine aynı amaçla illere göre okul ve derslik ihtiyaçları, öğrenci sayıları göz önüne alınarak beş yıllık bir plan hazırlanır. İlköğretimi Geliştirme Politikaları ve Uygulamaları ise; Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş ve ilköğretim okullarının yaygınlaştırılması, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Temel Eğitim Projesi, Temel Eğitim Pilot Projesi, Kızların Eğitimi

⁴ İbrahim Ethem Başaran, **Eğitim Yönetimi**, Kadıoğlu Matbaası, Ankara, 1983,s.22; Hasan Cicioğlu, “*Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları**, Sayı:140, Ankara,1985,s.19; Yüksel Kaştan, “*Çorum’da Eğitimin Cumhuriyet Dönemi Tarihi Gelişimi*”, Uluslararası Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Çorum Sem.pozyumu, Çorum Belediyesi Kültür Yayınları, Cilt:1, (2007), 147.

⁵ MEB, **1996 Yılı Bütçe Raporu**, Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara, 1996,s.50; DPT,**Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, 1996, s. 219;MEB **Strateji Geliştirme Başkanlığı**, 2011, s. 91; İbrahim Ethem Başaran, **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Ekinoks Yayınevi, Siyasal Basın Yayın Dağıtım, Ankara, 2008,s.102; MEB, **Genelge**, Ankara,2012, s. 401.

Projesi, Gezici Tarım İşçi Çocuklarının Eğitimi Projesi ve Taşımali İlköğretim Uygulaması şeklindedir.⁶

Değişim 21. yüzyıl insanını en çok etkileyen olguların başında gelmektedir. Bilginin her 4 yılda ikiye katlanması ve toplumların endüstriyel çağdan bilgi çağına geçişi, değişimin hızı ve etkisi hakkında önemli bir fikir vermektedir.⁷ Bugün ekonomide, sosyal alanda, kültürel yaşamda, siyasal ve toplumsal düzende gelişme devam etmektedir. Dünya'da 1950 sonrasında başlayan pragmatik gelişmeler doğal olarak eğitim sitemini de değişikliğe zorlamaktadır.⁸ Türkiye'de yapılan yeni reformlar özellikle mesleki ve teknik eğitimde beklenen ilerlemeyi sağlayamamış, giderek bu kurumlar körelmiş, bunun aksine temel liseler giderek artmıştır.⁹ Türkiye'de öğrenciler ezber dayalı ve ne işe yarayacağını bilmediği bir eğitim alma yerine kendisine ne zaman nasıl faydalı olacağı, ezber dayalı olmayan, uygulamanın daha ağırlıkta olduğu, öğrenci merkezli bir eğitim öğretim süreci hazırlanmalıdır. Esasen bu değişim sosyal, kültürle, politik, ekonomik ve kültürel yönde olacaktır.¹⁰ Ülkelerde başlatılan eğitim reformları bazen olumsuz olarak sonuçlanabilmektedir. Ama bu deneme yeni bir reformun altyapısını oluşturacaktır.¹¹ Dünyada giderek değişen toplum düzeni, yeni ihtiyaçlar, meslekler, etkileşimler, teknolojik gelişmeler, üretim ve tüketim araçlarının hızla değişmesi doğal olarak çocukların geleceğe hazırlanması, eğitim ve öğretim süreçlerinde de değişikliğe gidilmesine neden olmaktadır.¹²

Zorunlu eğitimin bütün bu çalışmalardan sonra 12 yıla çıkarılması 2012 yılında olur. 11.04.2012 tarihli ve 28261 sayılı resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girer, 30.03.2012 tarihli ve 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'da zorunlu eğitime yönelik uygulamalarda düzenleme yapılır. İlgili kanunla zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılır ve bazı yeni uygulamalar gündeme gelir. Bu yeni uygulamadan zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilköğretim, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsar. Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl ilköğretim, ikinci 4 yıl ortaokul ve üçüncü 4 yıl ise lise şeklinde isimlendirilir. İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilir.¹³

⁶ Yüksel Kavak, **Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim**, Pegem Yayınları, Ankara, 1997,s.60-64; Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:02 ISSN: 2146-9199.

⁷ M.A.Özer, *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,2011; **Eğitim Bir-Sen, Birinci Yılı Dolduran 4+4+4 Eğitim Sistemine İlişkin En Kapsamlı İzleme ve Değerlendirme Çalışması**, www.egitimbirsen.org.tr; KAYA, A., Kesintisiz eğitimin okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki sosyo-psikolojik etkilerine ilişkin bir değerlendirme. Eğitime Bakış,7 (21),2011. 11-18.

⁸Y.Özden, Eğitimde Yeni Değerler, Pegem A Yayıncılık, Ankara,2010; **EĞİTİM BİR-SEN, 4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu,2013**, www.egitimbirsen.org.tr

⁹ Yahya K.Akyüz, *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara,2005; ÇELİK, V., Kesintili-kesintisiz eğitim politikasının değerlendirilmesi, Eğitime Bakış, 7 (21),2011. 47-50; **EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ, 4+4<8: Bilgi notu. Kesintisiz temel eğitim nedir?** http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_KesintiliEgitim_BilgiNotu.pdf,2012

¹⁰ A.Huczynski And Buchanan, *Organizational Behaviour*. Prentice Hall International (UK) Ltd. New York, 1991; **EĞİTİM-BİR-SEN, 4+4+4 Yeni eğitim sistemi ne getiriyor? neler olmalı?**<http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/121-egitimbirsen.org.tr-121.pdf>,2012.

¹¹ Z. Sabuncuoğlu, M.Tüz, *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi, Bursa,1995.

¹² M. A. Özer, agy; ÇELİK, Z., Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara,2012.

¹³ MEB Genelge, Ankara,2012; DEMİRTAŞ,Z., Gelişim dönemleri ve özellikleri açısından 25 zorunlu eğitim, Eğitime Bakış, 7 (21), 2011.25-30.

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Türkiye’de eğitime katılma oranının Avrupa ülkelerine göre düşük kalması nedeniyle ülkede zorunlu eğitim yasa ile 12 yıla çıkarılmıştır. Türkiye’de % 28 düzeyinde olan lise mezunu oranını ilerleterek Avrupa Birliği ülkeleri seviyesine getirmeyi hedeflemiştir.¹⁴ Türkiye’de ortaöğretimde okullaşma oranı batı bölgelerinde giderek yükselirken doğu bölgelerinde ancak % 30-50 arasında kalmaktadır. 4+4+4 Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası ile ortaöğretimde okullaşma oranının yükseltilmesi hedeflenmiştir.¹⁵ 4+4+4 Kesintisiz Zorunlu Eğitim Yasası’nda 60 aya gelenlerin ilkokula başlama zorunluluğu uygulamada çıkan aksaklıklar, velilerin şikâyetleri doğrultusunda esnetilmiş ve 66 aya yükseltilmiştir.¹⁶

Yöneticilerin okulu değişime uygun bir örgüt ortamına kavuşturmak için, öğretmen, öğrenci ve velilere rehberlik yaparak ve karşılaşılabilecek problemlerin çözüm odağı konumunda bulunarak değişime liderlik yapmaları gerekmektedir.¹⁷ Yasada yer alan hedeflere ulaşmada en fazla yükün okul idarecilerinde olacağı düşünüldüğünde 4+4+4 uygulamasına geçiş sürecinde idarecilerin de görüşlerinin alınması önem kazanmaktadır.¹⁸

YÖNTEM

Türkiye’de zorunlu eğitimin 8 yıldan 12 yıla çıkarılmasını ve eğitim sisteminin 4+4+4 şeklinde kademelendirilmesini öngören İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair 6287 No’lu Kanun 11 Nisan 2012’de Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girer. Türk Eğitim sisteminde 4+4+4 Kademeler Arası Geçiş Uygulaması 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanır. Halk arasında 4+4+4 düzenlemesi olarak bilinen bu kanun ile Türk Eğitim Sistemi’nde önemli değişiklikler gerçekleşir.

İlköğretim okullarının İlkokul ve Ortaokul’a 4+4 şeklinde dönüştürülmesi ile birlikte yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler yeni bir durumla karşılaşır. Araştırmada İlkokul ve Ortaokullarda görev yapan yöneticilerin bu yeni durum hakkındaki algı ve düşünceleri ile ortaya çıkan problemlerin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılır. Yin’e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir.¹⁹

Araştırmada durum çalışması desenlerinden bütüncül çoklu desen kullanılır. Bütüncül çoklu durum desenlerinde, isminden de anlaşılacağı gibi birden çok kurum ve idareci söz konusudur. Bütüncül çoklu durum deseni çalışması doğal olarak daha çok problemlerle karşılaşılması demektir. Nicel çalışmalar ile karşılaştırıldığında, nitel çalışmalar derinlemesine bilgi, kavrayış ve

¹⁴MEB, Milli eğitim istatistikleri örgün eğitim 2012-2013, Ankara: MEB, Pedagoji Derneği. (2012), Pedagoglardan 4+4+4’e eleştirel bakış. <http://pedagojidernegi.com/2012/03/09/4-4-4-e-pedagogik-bakis/>,2012.

¹⁵ B. S. GÜR, ve diğerleri, 2012’de Eğitim, Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı, Ankara, 2012.

¹⁶ B. S. GÜR ve Z. ÇELİK, Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler, (Rapor no 1), Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı,2012.

¹⁷ S. Özdemir, *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara,2010.

¹⁸ S. Paşa Memişoğlu ve Mehmet İsmetoğlu, **Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri**, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:02 ISSN: 2146-9199,2013.

¹⁹ Erol Özçelik, Soner Yıldırım, “*Web Destekli Öğrenme Ortamlarında Bilişsel Araçların Kullanımı: Bir Durum Çalışması*”, **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu**, 23-25 Mayıs, Eskişehir, 2002.

anlayış sağlamaktadır. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesiyle hareket edilir ve incelenen probleme ilişkin toplanan verilere açıklamalar getirilir. Nitel çalışmalarda amaç, sayılar yoluyla genellenabilir sonuçlara ulaşmak değil; araştırılan konu ile ilgili betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Araştırma sonuçlarının geçerlik ve güvenilirliği açısından verilerin olabildiğince ayrıntılı ve doğrudan sunulması önemlidir. Bu tür durumların çalışılması daha sonraki araştırmalara temel oluşturacaktır.²⁰

ÖRNEKLEM

Antalya Muratpaşa İlçesi'nde 56 İlköğretim kurumu yer almaktadır. Bu okulların bir kısmı ilkokul, bir kısmı ortaokul, bir kısmı ise hem ilkokul hem de ortaokul olarak devam etmektedir. Araştırma bütüncül çoklu durum desenine uygun olarak Antalya İli Muratpaşa İlçesi bünyesinde yer alan ilkokul ve ortaokullarda gerçekleştirilir. Araştırmanın evrenini ilkokul ve ortaokullarda görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturur. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine ve gönüllük esasına göre seçilir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının derinlemesine bilgi edeceğini düşündüğü durumlarda önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde çalışma gruplarının belirlenmesi için kullanılır. Bu araştırmadaki ölçüt, çalışma grubundaki bireylerin tabi oldukları sistemleri kullanabilme yeterliliğine sahip olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubu içinde bu ölçüte uyan ve gönüllük esasına göre seçilen 35 yönetici (15 müdür ve 20 müdür yardımcısı) yer alır. Araştırmaya katılan yöneticilerin 7'i kadın, 28'si erkektir.

VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada nitel veri toplama yönetimi ve bu yöntemlere uygun araçlar kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcıların Sekiz Yıllık Kesintisiz İlköğretim Kurumundan İlkokul ve Ortaokul Şeklinde 4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Yaşanan Sorunlar Ve Çözümlerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu formlar uygulanmıştır.

Çalışmada yer alan görüşme soruları şu şekildedir:

1. 4+4 +4 uygulamasına geçiş hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Okulunuzun fiziksel yapısı hangi kademeye uygundur?
2. Okulunuzun ilkokul veya ortaokul olarak tespitinde okul idarecilerinden görüş alındı mı, okulunuz kademeli mi, yoksa aniden mi 4+4+4 uygulamasına geçti ve 4 +4+4 uygulamasına geçiş sürecinde okulunuz öğretmenleri ve veliler yeterince bilgilendirildi mi?
3. 4+4+4 uygulamasına geçiş sürecinde okulunuzda ortaya çıkan sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?
4. 4+4+4 uygulamasına geçiş sürecinde okulunuzda yaşadığınız eğitsel sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?
5. 4+4+4 uygulamasına geçiş sürecinde okulunuzda yaşadığınız idari sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?
6. Okuluza 60 İle 72 ay arasında kayıt yaptıran öğrencilerle ilgili yaşadığınız sorunlar ve çözüm önerileriniz nelerdir?
7. Okulunuz çevresinde 60 ayını dolduran öğrencilerin kayıt oranı ne düzeydedir?

²⁰ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.

VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada okul müdürü ve müdür yardımcısı olmak üzere iki farklı katılımcı türü bulunmaktadır. Bu katılımcılarla görüşmeye geçmeden önce kendileri araştırmanın amacı hakkında bilgilendirildi. Araştırmanın katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği belirtildi. Araştırmada hiçbir surette isimlerinin geçmeyeceği ve kendilerine takma bir isim atanacağını söylendi. Bu sayede araştırmanın gizliliği ve güvenliği konusunda katılımcılara güven verildi. Araştırmanın kaydedilmesindeki iki neden açıklandı: birincisi görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi ve ikincisi zaman kazanmak. Katılımcıların görüşmenin kaydedilmesi konusunda hem fikir olmaları ve araştırmaya gönüllü olarak katılacaklarını beyan etmelerinin ardından onlardan araştırmaya katılım için izin formunu okuyup imzalamalarını istenildi.

Nitel araştırmada veri toplama aracı olarak bireysel görüşme metodu kullanılmıştır: Veri toplama araçlarının da özellikleri dikkate alınarak veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Fox’a göre (1969) içerik analizi, sözel ve yazılı verilerin belirli bir problem veya amaç bakımından sınıflandırılması, belirli değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkarılması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır.²¹ İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkiler ulaşmaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: (1) verilerin kodlanması, (2) temaların bulunması, (3) kodların ve temaların düzenlenmesi, (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması ulaşmaktır.²²

Bu nedenle, araştırma verilerinin çözümlenmesi sürecinde, müdür ve müdür yardımcılarının verdikleri yanıtlar, araştırma amacına göre kodlanmıştır. Verilerden hareketle, kodların benzerlik ve farklılıkları, birbiriyle ilişkili olmaları dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuş ve her bir müdür ve müdür yardımcısının görüşü, orijinal formu ve anlamı bozulmadan bu kategorilere yerleştirilmiştir. Analiz birimi olarak cümleler kullanılmıştır. Nitel verilerin çözümlenmesi betimsel analizlere (doğrudan alıntılara) uygun olarak yapılmıştır. Veriler, genel ve alt kategorilere göre düzenlenmiş ve işlenmesi için kavramsal bir yapı oluşturulmuştur. Daha sonra, her bir kategorinin hangi sıklıkla tekrar ettiği (frekansı) bulunmuştur. Frekans değerleri aynı zamanda yüzde olarak ta verilmiştir. Böylece, nitel veriler nicelleştirilmiştir. Nitel verilerin nicelleştirilmesindeki temel amaç; güvenilirliği arttırmak, yanlışlığı azaltmak ve kategoriler arasında karşılaştırmalar yapmaktır.²³ Sorulara müdür ve müdür yardımcılarının verdikleri cevaplar ayrı olarak değerlendirilmiştir. Buradaki amaç cevaplar arasında kıyaslama yapılabilmesini sağlamaktır. Verilerin analizinde, toplamda ne kadar görüş ifade edildiğinin görülmesi açısından toplam frekanslar verilmiştir. Bazı sorularda müdür ve müdür yardımcılarını birden fazla görüş ifade ederken bazı sorularda ise herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Verilerin yorumlanmasında, müdür ve müdür yardımcılarının görüşleri doğrudan aktarılmıştır.

Okul müdürleri ve müdür yardımcılarını ile bilimsel bir görüşme yapmak için büyük gayret gösterildi ve ancak kişisel ilişkiler ile görüşmeler gerçekleştirilebildi. Araştırma ilçede üç farklı sosyal, ekonomik ve kültürel çevredeki okullarda gerçekleştirildi. Bu okullardan iki tanesi özel okuldur. Muratpaşa ilçesinde İlköğretim okullarından bazıları ortaokula, bazıları ilkokula ayrılırken bazıları ise hem ortaokul hem de ilkokul birlikte eskisi gibi tek müdür ve müdür yardımcılarını ile devam etmektedir. İlçede müdür ve müdür yardımcısı sirkülasyonu devam ettiğinden idareciler görüşmelerde oldukça tedirgin olmuşlardır. Hatta bazı idareciler kabul etmemişlerdir. Zaten çalışma gönüllülük esasına göre gerçekleştirildiğinden sadece görüşmeyi kabul edenlerle çalışma

²¹ Yalçın N. ve Diğerleri, “Hacettepe Üniversitesindeki Makalelerin Niteliği: İçerik Analizi,” **I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı**, 1-3 Mayıs, Çanakkale, 2009,s.3.

²² Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, age.

²³ Ali Yıldırım, Hasan Şimşek, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yay., Ankara, 2005.

gerçekleştirilmiştir. İdareciler istedikleri gibi cevap veremeyerek daha çok kaçamak şeklinde evet, hayır veya kısmen şeklinde cevap vermeyi tercih ettikleri gözlenmiştir. Çalışmada odak grup görüşmesi de hedeflenmesine karşın okul müdürleri ve müdür yardımcıları beraberce gerçekleştirecek olan bu görüşmeyi kabul etmemişlerdir. Bir başka araştırma türü olan doküman analizi ile ilgili de idareciler yardımcı olmak istemediler ve dokümanlara ulaşmaya izin vermeye yanaşmadılar. Araştırmada odak grup görüşmesi ve doküman analizi sadece birkaç idareci ile gerçekleştirilebildi.

Çalışmada müdür ve müdür yardımcıları aynı okuldan seçilmiş ve böylece okuldaki problemler karşılaştırılabilmiştir. Çalışmada da görüldüğü üzere müdürler ile müdür yardımcılarının verileri birbirleri ile örtüşmektedir. Eğer okul ortaokula dönüştü ise erken yaştaki öğrencilerin kayıt problemleri yer almamış, eğer ilkokula dönüşmüş ise 5.sınıfa geçen öğrencilerin yaşadıkları problemler yer almamıştır. Ancak ikisi bir arda olan okul idarecileri bu sorulara tam cevap verebilmişlerdir.

Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplandırmaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken şu kodlama sistemi kullanılmıştır: A müdür, B müdür yardımcısı, K kadın, E erkek. Örneğin (A1.K) kodu birinci kadın olan müdürü, (A5.E) kodu beşinci erkek müdürü, (B8.E) sekizinci erkek müdür yardımcısını ifade etmektedir.

BULGULAR

1. 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Hakkında Ne Düşünüyorsunuz?

Tablo 1: 4+4 +4 Uygulamasına Geçiş Hakkında Okul İdarecilerinin Görüşleri

Olumlu	A (f)	B (f)	Olumsuz	A (f)	B (f)
Doğru bir uygulama	2	5	Yanlış bir uygulama		4
Okulların ayrılması bakımından olumlu	2	3	Uygulamanın eksikleri var	1	1
5.Sınıfların orta kısmında olması olumlu	1		Fiziki yetersizlikler var	4	2
Binaların fiziksel olarak ayrılması doğru	1		Program uygun değil	4	2
			Dayatma ile yapıldı		1
			Dini eğitime yönlendirme		1
			28 Şubat'ın rövanşısı		1
Frekans Toplamı	6	8	Frekans Toplamı	9	12

Tablo 1'de yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Hakkında okul müdürlerinin vermiş oldukları cevapların % 39,6'sı olumlu, % 60,4'ü ise olumsuzdur. Olumlu cevap verenlerin frekans dağılımına göre en fazla doğru bir uygulama, okulların ayrılması bakımından olumlu olurken daha sonra 5. sınıfların Orta kısmında olması bakımından ve binaların fiziksel olarak ayrılmasının cevapları yer almıştır. Frekans dağılımına göre olumsuz görüşlerden en fazla frekansa sahip okulun fiziki yetersizlikleri ve programın uygun olmadığı gelirken bir kişi de uygulamanın eksiklerini belirtmiştir.

Olumlu görüşte olanlara ait birkaç görüş şu şekildedir;

A6.E. *Doğru bir uygulama olup, hem öğrenci, veli ve öğretmeni rahatlatmıştır.*

A8.E *6 Yaş grubu ile 13-14 yaş grubu çocukların ayrılması konusunda olumlu buluyorum.*

A15.E *5.Sınıfların Ortaokul sınıfı olmasının doğru bir karar olduğunu düşünüyorum. Binaların fiziksel olarak ayrılması da doğru.*

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Olumsuz görüşte olanlara ait birkaç görüş şu şekildedir;

A5.E. *Yeterince görüşülmeden, kanuni alt sistemler uygulamasına dönük iyileştirilmeden uygulamaya geçildiğini düşünüyorum. Yani alt sistemler olan okulların yasal dayanakları paydaş lehine işlemediği kanısındayım.*

A4.E. *Plansız, programsız, ben yaptım oldu ile dayatma yapılmıştır.*

A9. E. *Öğrencileri ve velileri olumsuz etkilediğini alt yapı olmadan uygulama yapıldığı.*

Tablo 1’de yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Hakkında müdür yardımcılarının vermiş oldukları cevapların % 40’ı olumlu, % 60’ı ise olumsuzdur. Olumlu cevap verenlerin frekans dağılımına göre en fazla, doğru bir uygulama, daha sonra ise okulların ayrılması bakımından olumlu olurken, olumsuz cevap verenlerin frekans dağılımına göre en fazla yanlış bir uygulama, daha sonra fiziki yetersizlik var ve program uygun değil şeklinde olurken uygulamanın eksikleri var, dayatma ile yapıldığı, 28 Şubat’ın rövanş olduğu ve dini eğitime yönlendirme şeklinde yer almıştır.

Olumlu görüşte olanlara ait birkaç görüş şu şekildedir;

B1E. *Uygulamayı genel olarak iyi buluyorum. Fakat bazı zorlukları da beraberinde getirmiştir.*

B20.K. *Olumlu bir gelişme olarak değerlendiriyorum. İlkokul ve ortaokulun aynı binada eğitim almalarını uygun görmüyorum*

Olumsuz görüşte olanlara ait birkaç görüş şu şekildedir;

B3.K. *Olumlu şeyler düşünüyorum ancak bunun dini eğitime yönlendirme amacıyla uygulamaya konması düşünmekten rahatsızım.*

B14.E. *28 şubat rövanş gibi algılansa da halen seçmeli ders açmazı olsa da eğitimi yap-boz tahtasına döndürse de eğitim şart diyorum.*

B6. K. *Alt yapı çalışmaları tamamlanmadan geçildiğini düşünüyorum.*

B11.K. *4+4+4 eğitim sistemine geçişte uzman görüşlerin alınmaması yapılan en büyük hatadır. Ayrıca eğitim politikaları bir ülkenin en önemli girdilerini oluşturmaktadır. Bu anlamda alt zemin oluşturmadan yapılan her değişikliğin olumsuz dönütler getireceğini düşünüyorum.*

B14.E. *Eğitimde deneme yanılma yolu çok tehlikelidir. Milli politikalar üretilmeli ve yöneltmelerle değil ciddi akademik sentezlerden sonra uygulanır kararlar alınmalıdır.*

2. Okulunuz Fiziksel İmkanları Hangi Kademeye Uygundur?

Tablo 2: İdarecilerinin Okulun Fiziki Durumunun Hangi Kademeye Uygun Olduğuna Dair Görüşleri

Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerinin Frekans Dağılımı ve Yüzdesi	A (f)	%	B (f)	%
Okulunuz fiziksel imkanları ilk 4’e uygun	8	52.8	5	25
Okulunuz Fiziksel imkanları ikinci 4’e uygun	2	13.2	6	30
Okulunuz Fiziksel imkanları ikisi bir arada uygun	5	33	9	45
Frekans Toplamı	15	100	20	100

Tablo 2’de yer aldığı gibi “Okulunuz Fiziksel İmkânları İle Sizce Hangi Kademeye Uygundur?” sorusuna okul müdürlerinin vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla ilk 4’e (ilkokula), daha sonra her ikisine de (ilkokul ve Ortaokul bir arada) ve en az ikinci 4’e (ortaokula) uygun olduğu şeklindedir.

Okulunuz Fiziksel İmkânları İle Sizce Hangi Kademeye Uygundur?” sorusuna müdür yardımcılarının vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla her ikisine de (ilkokul

ve Ortaokul bir arada) uygun olduğu, daha sonra ikinci 4'e (ortaokula) ve ilk 4'e (ilkokula) şeklinde olmuştur.

Bu verilere göre daha önceki ilköğretim okullarının yarısından fazlası ilkokula uygun eğitim ve öğretim yapmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca cevaplara göre okulların her ikisinin bir arada devam etmesi de vurgulanmıştır. Burada İlköğretim Okulunun ilkokul, ortaokul ve ikisi bir arada devam etmesinin cevaplarda etkisi büyük olmuştur.

3. Okulunuzun İlkokul Veya Ortaokul Olarak Tespitinde, Okul İdarecilerinden Görüş Alındı Mı, Okulunuz Kademeli Mi Yoksa Aniden Mi 4+4+4 Uygulamasına Geçti ve 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Okulunuz Öğretmenleri Ve Veliler Yeterince Bilgilendirildi Mi?

Tablo 3: Okulun 4+4+4 Kademeli Geçiş Süreci İlgili Okul İdarecilerinin Görüşleri

Okul Müdürleri ve Müdür Yardımcılarının Görüşlerinin Frekans ve Yüzdeleri	A	%	B	%
Okulunuzun ilkokul veya ortaokul olarak tespitinde okul idarecilerinden görüş alındı	3	19.8	3	15
Okulumuz 4+4 uygulamasına kademeli geçti?	12	79.2	17	85
4+4 uygulamasına geçiş sürecinde okulumuz öğretmenleri ve veliler yeterince bilgilendirildi	3	19.8	7	35

Okulunuzun İlkokul veya Ortaokul olarak tespitinde okul idarecilerinden görüş alındı mı şeklindeki soruya Okul müdürlerinin verdikleri cevaplarda % 20 oranında alındı, % 80 oranında alınmadı, Müdür Yardımcılarının cevaplarında % 15 oranında alındı, % 75 oranında alınmadı ve % 10 oranında haberim yok şeklinde yer almaktadır. Buna göre geçiş sürecinde okul idarecilerinin büyük kısmına sorulmadığı, sadece belirli okulların idarecilerine sorulduğu anlaşılmaktadır.

Okulunuz 4+4+4 uygulamasına kademeli mi geçti sorusuna okul müdürlerinin verdikleri cevaplarda okullarının yaklaşık % 80'i kademeli geçtiği, % 20'sinin ise aynen devam ettiği anlaşılmaktadır. Okul müdür yardımcılarının verdikleri cevaplara göre ilköğretim okullarının % 85'inin kademeli geçtiği, % 15'inin de aynı okulda ilköğretim gibi devam ettiği görülmektedir. Buna göre Muratpaşa İlçesinde İlkokul ve Ortaokul olarak ayrılmasına karşın fiziki olarak eskisi gibi devam eden okulların dışında diğer tüm okullar kademeli olarak geçişe tabi tutulmuşlardır.

4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Okulunuz Öğretmenleri Ve Veliler Yeterince Bilgilendirildi Mi sorusuna okul müdürlerinin verdikleri cevaplarda yaklaşık % 20'si bilgilendirildiklerini, % 80'i ise bilgilendirilmediklerini söylemişlerdir. Bir kısmı kısmen bilgilendirildiklerini ve ailelerin de okul idaresi tarafından bilgilendirildiğini ifade etmiştir. Aynı soruya okul müdür yardımcılarının verdikleri cevaplarda yaklaşık % 35'i bilgilendirildiklerini, % 65'i ise bilgilendirilmediklerini söylerlerken bir kısmı da kısmen bilgilendirildiklerini ve ailelerin okul idaresi tarafından bilgilendirildiğini söylemiştir. Buna göre idareciler, öğretmenler ve veliler büyük oranda bilgilendirilmemişler, ancak küçük bir oranda okul idarecileri bilgilendirilmiştir. Öğretmenler ve veliler bilgilendirilmemişlerdir. Ancak okul idarecilerinin bir kısmı kendilerinin toplantılarla öğretmenleri ve velileri bilgilendirdiklerini belirtmişlerdir.

- A2.E. MEM tarafından bilgilendirme yapılmadı. Okul idaresi tarafından yapıldı.
A6.E. Veli, öğretmen ve öğrencilerin tamamı okul idaresi tarafından bilgilendirildi.
B1.E. Yeterince bilgilendirildiklerini düşünmüyorum.
B6.K. Bilgimiz dâhilinde öğretmen ve veliler bilgilendirildi.
B7.K. İlçe il ve bakanlık genelge ve kararları zamanında ve düzenli olarak okuldaki öğretmenlere iletildi.

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

B11.K. Yeterli olarak bilgilendirilmediğini düşünüyorum.

4. 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Okulunuzda Ortaya Çıkan Sorunlar Ve Çözüm Önerileriniz Nelerdir?

Tablo 4: 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Okullarda Ortaya Çıkan Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorun	A (f)	%	B (f)	%	Çözüm	A (f)	%	B (f)	%
Sorun yaşanmadı	3	9.9	4	7.2	İlkokul ve ortaokul yönetmelikleri ayrılmalıdır	1	3	2	4.4
Öğretmen kadro sorunu ve rahatsızlıkları	4	13.2	8	14.4	Geçiş direkt olmalı	4	12	5	11
İdareci kadro sorunu ve rahatsızlıkları	1	3.3	2	3.6	4+4 yerine 5+3 olmalı	2	6	3	6.6
Bina ve derslik sorunu	2	6.6	4	7.2	İlkokul ve ortaokul binaları ayrı olmalı	4	12	6	13.2
İkili öğretimin zorlukları	3	9.9	7	12.6	Fiziki şartlar uygun olmalı	5	15	6	13.2
Ücretli Öğretmen çalışması	1	3.3	3	5.4	Öğretmen ataması yapılmalı	3	9	4	8.8
Ders araç gereç eksikliği	1	3.3	3	5.4	Veliler bilgilendirilmeli	5	15	6	13.2
Öğrenci yoğunluğu	2	6.6	3	5.4	Normal öğretime geçilmeli	6	18	8	17.6
Velilerin rahatsızlıkları	6	19.8	8	14.4	Sınıf yoğunluğu 30 olmalı	2	6	3	6.6
Giriş ve çıkış saatleri	6	19.8	8	14.4	Oyun ve sosyal alanların artırılması	1	3	2	4.4
Seçmeli dersler			2	3.6					
Her personel perişan oldu	1	3.3	1	1.8					
Frekans Toplamı	30	100	55	100	Frekans Toplamı	33	100	45	100

Tablo 4’te yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlar Hakkında okul müdürlerinin vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 19,8 oranıyla velilerin rahatsızlıkları ve okula giriş çıkış saatleri yer almaktadır. Daha sonra sırasıyla % 13,2 oranıyla öğretmen kadro sorunu ve rahatsızlıkları, % 9,9 oranıyla ikili öğretimin zorlukları ve problem yaşanmadı gelmektedir. Bunlara ilaveten bina ve derslik yetersizliği, öğrenci yoğunluğu, idareci kadro sorunu ve rahatsızlıkları, ücretli öğretmen çalışması, ders araç gereçlerinin eksikliği ve yardımcı personelin rahatsızlıkları yer almıştır.

A2.E. Öğretmenlerin yer değişikliği, velilerin belirsizliği, öğrenci yoğunluğu. Alıştığı okuldan gitmek istememeleri, kısa sürede geçişin yapılması.

A3.K. 1.Sınıfa kayıt alamadık, yakın veliler başka okula göndereceği için tepki gösterdi.

A10. Çok şiddetli tepki gösterdiler. Yeniden siteme kayıt olunması, öğretim şeklinin değişmesi, yaş

grupları vb. ile ilgili tepkiler.

A.11.E. İkili öğretime geçilmesinin zarureti ve sıkıntıları oluştu.

A13.E. Aynı binada iki okul durumu zorluyor. Bu problem oluyor.

A14.E. İkili eğitim sorunu. Sabah derse giriş 6.50, ders saati nedeniyle akşam dersten çıkış 15.45. Erken girildi ve geç çıkıldı.

Tablo 4'te yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Ortaya Çıkan Sorunlar Hakkında müdür yardımcılarının vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 14,4 oranıyla velilerin rahatsızlıkları, okula giriş çıkış saatleri, öğretmen kadro sorunu ve rahatsızlıkları ile ikili öğretimin zorlukları yer almıştır. Daha sonra sırasıyla problem yaşanmadı, bina ve derslik problemi, ücretli öğretmen çalışması, ders araç gereç eksikliği, öğrenci yoğunluğu, idareci kadro sorunu ve rahatsızlıkları, seçmeli dersler ve yardımcı personel rahatsızlıkları olarak yer almıştır.

B1.E. Yöneticiler için iş yükü fazla mesai vb. Olumsuzluklar öğretmen ve öğrenciler ile ilgili olarak sabah erken vakitte eğitime başlamaları öğretmen yer değiştirmelerinin kademeli olması vb. İlkokul olmamızdan dolayı 5'inci sınıfa geçecek velilerin çocuklarının diğer okulda uyum sağlayamayacağı endişesi, evi okulumuza yakın olan öğrenci velilerinin çocuklarını diğer okula gönderme isteksizliği.

B2.E. Öğrenci ve öğretmenlerin geliş gidiş problemleri yardımcı hizmetler personeli ve temizlik problemleri oluştu. Memnun olmadıklarını eğitimin tam gün olmasını istediklerini söylediler.

B8. E. Öğretmenlerin ilişkilendirilen okula atamaların yapılması ücret karşılığı öğretmen görevlendirilmesi. Ücret karşılığı görevlendirilen öğretmenleri kabullenmemeleri.

B18.E. İkili öğretim araç ve gereçlerin kullanılması. Derse giriş ve çıkış saatleri. Sınıfların ve binanın genel temizliği. Derse giriş ve çıkış saatleri. Sınıf araç ve gereçlerinin düzensiz kullanımı ve çabuk bozulması sınıf ve binanın temizliğinin yeterince yapılamaması.

Okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde en fazla ortaya çıkan velilerin rahatsızlıkları, okula giriş çıkış saatleri ile ortaya çıkan problemler ile öğretmenlerin kadro sorunları oluşturmuştur.

Tablo 4'te görüldüğü üzere okul müdürleri ve müdür yardımcılarının sorunların çözümü ile ilgili görüşlerinin birbirlerine çok yakın frekans dağılımları ve yüzde değerleri olduğu görülmektedir. Buna göre çözüm önerilerinin frekans dağılımı en yüksek olandan başlayarak şu şekilde sıralanmaktadır; tekli öğretime geçilmeli, fiziki şartların iyileştirilmeli, veliler bilgilendirilmeli, kademeler arasında geçiş direkt olmalı, ilkokul ve ortaokul binaları birbirinden ayrılmalı, norm kadroya göre öğretmen ataması yapılmalı, sınıf yoğunluğu 30 öğrenci olmalı, 4+4 yerine 5+3 uygulanmalı, oyun ve sosyal alanlar genişletilmeli, ilkokul ve ortaokul yönetmelikleri ayrılmalıdır.

A2.E. İkili öğretimden normal öğretime geçilmeli. Sınıf mevcutları 30'a çekilmeli.

A3.K. Veliler bilgilendirilmeli. Okulda oyun ve sosyal alanlar artırılmalı.

10. E. Okulun fiziki şartları iyileştirilmeli. Öğrenciler sabah erken akşam geç çıkmamalıdır.

A12.E. Öncelikle okulların binalarının ayrılması gerekir. Okullar tam gün olmalı, 5+3 şeklinde olmalı yardımcı personel sayısı artırılmalı.

A13.E. Okulların bir an önce ayrılması ve fiziki şartların düzeltilmesi olumlu olur.

B2.E. Eğitim tam gün olmalıdır. Okulda öğretmen eksikliği olmamalıdır.

B4.E. Geçişin kademeli olmasından ziyade direkt bir geçiş olması daha uygun olurdu. 4+4+4 uygulaması ilkokul ve ortaokul olarak ayrılma anlamında olumlu.

B8. E. Öğretmenlerin ilişkilendirilen okula atamaların hemen yapılmalı, ücret karşılığı öğretmen görevlendirilmemeli. İlkokul ve ortaokul yönetmelikleri ayrılmalıdır. Müdür yardımcısı ve müdür başyardımcısına düşen öğrenci sayıları anaokulları seviyesine çekilmelidir.

B9.E. 4+4+4 sistemi 5+3 şeklinde olmalı ve ilköğretime başlama yaşı 72 ay olmalıdır.

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

B19.E. Okulumuz çift öğretim olarak devam etmektedir. Beşinci sınıfların 5+3 şeklinde olup, ilkokulda alınması uygun olacaktır.

B15.E. 5+3 şeklinde olup sadece ortaokulların İmam-Hatip kısmı açılarak isteyenin gitmesi daha uygun olur.

5. 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Okulunuzda Yaşadığınız Eğitsel Sorunlar Ve Çözüm Önerileri Nelerdir?

Tablo5: 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Okullarda Yaşadıkları Eğitsel Sorunlar ve Çözüm Önerileri

Sorun	A (f)	%	B (f)	%	Çözüm	A (f)	%	B (f)	%
Velilerin ilgisizliği	3	6.6	3	4.2	Eğitim ve Öğretim materyali yeterli olmalı	2	6.6	3	7.5
Evdeki alışkanlıkların okula taşınması	1	2.2	2	2.8	Okul Aile işbirliği artırılmalı	6	19.8	7	17.5
Fiziki oyun alanları ve sosyal etkinlik alan yetersizliği	4	8.8	5	7	Fiziki oyun alanları ve sosyal etkinlik alanı artırılmalı	3	9.9	5	12.5
Devamsız öğrenciler	2	4.4	2	2.8	Normal eğitime geçilmeli	7	23.1	9	22.5
Ders araç gereç eksikliği	1	2.2	3	4.2	Öğretmenlerin yer değiştirme endişeleri giderilmeli	9	29.7	11	27.5
Teneffüs sürelerinin azlığı	1	2.2			Temizlik sorunu giderilmeli	3	9.9	5	12.5
Sınıfların kalabalık oluşu	1	2.2	2	2.8					
5.Sınıfların uyum sorunu			1	1.4					
Öğretmen motivasyonunun olumsuz etkilenmesi	10	22	18	25.2					
Sınıfların temizlik problemi	2	4.4	5	7					
Öğrencilerin giriş ve çıkış saatleri	10	22	12	16.8					
İkili öğretim problem oluşturdu	10	22	17	23.8					
Frekans Toplamı	45	100	71	100	Frekans Toplamı	30	100	40	100

Tablo 5’te yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Ortaya Çıkan Eğitsel Sorunlar Hakkında okul müdürlerinin vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 22 oranıyla öğretmenlerin motivasyonunun olumsuz etkilenmesi, öğrencilerin giriş çıkış saatleri ve ikili öğretimin oluşturduğu problemler yer almıştır. Daha sonra fiziki oyun alanları ve sosyal etkinlik alan yetersizliği, velilerin ilgisizliği, sınıfların temizlik problemi, devamsız öğrenciler, evdeki alışkanlıkların okula taşınması, ders araç gereç eksikliği, teneffüs sürelerinin azlığı ve sınıfların kalabalık olması yer almıştır.

A1.E. İlgisizlik, duyarsızlık hat safhadadır. İkili öğretim devam etmekte olup olumsuz etkilemiştir. İkili öğretime geçince idareciler hemen hemen 11-12 saat gibi okulda kalmaya zorlandı. Öğrenciler sabah erken, akşamüstü geç saatlerde çıkması, sınıfların kullanımı sırasında oluşan problemler. Sınıfların temizliği ancak akşam yapılabilmektedir.

A2.E. Öğrencilerin okula geldiğinde evdeki kötü alışkanlıkları devam ettirmeleri, okulun evde devam ettirilmemesi, velilerin taraflı davranışları.

A3.K. Fiziki koşullardan kaynaklı öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine cevap verebilecek alan ve mekânların dolu ve yetersiz oluşu. Kademeli olması nedeniyle sabah 7'den akşam 17.30'a kadar devam eden bir eğitim sisteminde saha ve alanların kullanılması sıkıntı yarattı.

A6.E. Devamsız öğrenciler vardır. Okulun özel konumundan dolayı ve parçalanmış aile, tutuklu anne, baba vb. İkili eğitim yapılmakta. Sabah 6.50'de öğrencilerin derse gelmesinde sıkıntı var.

Tablo 5'te yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Ortaya Çıkan Eğitsel Sorunlar Hakkında müdür yardımcılarının vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 25,2 oranıyla öğretmenlerin motivasyonunun olumsuz etkilenmesi, % 23,8 ile ikili öğretimin oluşturduğu problemler ve % 16,8 ile öğrencilerin giriş çıkış saatleri yer almıştır. Daha sonra sırasıyla fiziki oyun alanları ve sosyal etkinlik alan yetersizliği, sınıfların temizlik problemi, velilerin ilgisizliği, ders araç gereç eksikliği, evdeki alışkanlıkların okula taşınması, devamsız öğrenciler, sınıfların kalabalık olması ve 5.sınıfların uyum sorunu yer almıştır.

B1.E. Okullarda ilkokul olmuşsa ortaokul öğretmeleri, ortaokul olmuşsa sınıf öğretmenleri yer değişikliği yapma telaşına düştüler. Bu da okullarda motivasyon olumsuz etkiledi. İkili eğitim olduğundan zaman zaman servis sorunları yaşanmakta. Sosyal etkinlikler çerçevesinde yapılan gezilere servis bulma sorunu yaşandı. Yardımcı hizmetler statüsünde temizlik personellerinin iş yükü çok arttı.

B2.E. Öğrenci davranışları ve özellikle 1'inci sınıf öğrencilerinde uyum problemleri yaşandı. Olumsuz etkiledi. Kurum personeli arasında bölünme yaşandı. Ortaokul ilkokul öğretmenleri gibi. İkili eğitim yapılmakta olup derslik kullanım problemi oluştu. Direk geçiş olsa belki sorun az olurdu. Kademeli geçiş olduğu için ilk ve ortaokul aynı bina sıkıntılı.

B6.K. Öğrenci devamsızlığında kaynaklanan sorun nedeniyle sıkıntı yaşanmaktadır. Okul dönüşümleri nedeniyle norm fazlası konumuna düşen öğretmenlerimizin okula olan ilgisi azalmıştır. 5 inci sınıfa giren branş öğretmenlerinin öğrenci seviyesine inmede sorun yaşadığı gözlenmiştir.

B7.K. Öğretimden çok eğitimin gerektiği bir okul aile birliği katılımı olmaması, sosyo-ekonomik yapının düşük olması kültür seviyesinin düşük olması. Ortaokul bölümündeki öğretmen arkadaşlar gerçekten bezmiş durumda. Belirsizlik insanları yıpratıyor. Öğretmenleri okulların değişiminden dolayı zorunlu yer değiştirmeye tabi tutuldu. Yeni sisteme adaptasyon sorunları oluştu.

B14.E. Velilerin duyarsızlığı beşinci sınıfların yaş özelliklerinin ortaokula uyum sorunları. Öğrenci servisleri seçmeli dersten dolayı olumsuz etkilendi. Zaman çizelgeleri yöneticileri 11 ile 12 saat mesaiye zorlandı. Seçmeli derslerden dolayı ikili öğretime geçmek zorunda kaldık.

B15.E. Moral ve motivasyon düşüklüğüne neden oldu. Daha önce sınıf branş ayrıcalığı yoktu. Şimdi sınıf ve branş öğretmenleri ayrıştırıldı. 5.Sınıfların daha hazır olmadığını öğretmenler ve

idareciler gözlemledi. İkili öğretim oldu. Zaman ve derslik sıkıntısı oluştu. İkili öğretim erken başlayıp geç saatlere kadar devam ediyor. Öğrencilerin sabahın erken saatlerinde kalkıp okula uykusuz ve aç veya yarı aç gelmeleri, okuldan geç saatlerde çıkmaları bu öğrencilerde psikolojik, biyolojik ve güvenle ilgili problemler oluşturmaktadır.

Okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde en fazla öğretmenlerin motivasyonunun olumsuz etkilenmesi, ikili öğretimin oluşturduğu problemler ve öğrencilerin giriş çıkış saatleri ile ilgili ortaya çıkan eğitsel sorunlar olmuştur.

Tablo 5'te görüldüğü üzere okul müdürleri ve müdür yardımcılarının okullarında oluşan eğitsel sorunların çözümü ile ilgili görüşlerinin birbirlerine çok yakın frekans dağılımları ve yüzde değerleri

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

olduğu görülmektedir. Buna göre çözüm önerilerinin frekans dağılımı en yüksek olandan başlayarak şu şekilde sıralanmaktadır; öğretmenlerin yer değiştirme endişelerinin giderilmeli, normal eğitime geçilmeli, okul aile işbirliği artırılmalı, fiziki oyun alanları ve sosyal alanlar artırılmalı, temizlik sorunu giderilmeli, eğitim ve öğretim materyali yeterli olmalıdır.

A1.E. Okulların eğitim ve öğretim materyalleri tam olmalı. Velilerden maddi destek istenmemelidir. İdareci ve öğretmenler maddi nedenlerle velilerle karşı karşıya getirilmemelidir.

A2.E. Öğrencilerin okula geldiğinde evdeki kötü alışkanlıkları devam ettirmeleri, okulun evde devam ettirilmemeli, okul aile işbirliği artırılmalı.

A3.K. Fiziki koşullardan kaynaklı öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine cevap verebilecek alan ve mekânlar sağlanmalı. Sosyal ve sportif alanlar sağlanmalı.

A8.E. Okullar normal eğitime geçmeli. Öğrencilerin sabah 7’den akşam 17.30’a kadar devam eden bir eğitim sisteminden kurtarılmalı.

B1.E. Okullarda ilkokul olmuşsa ortaokul öğretmenlerinin, ortaokul olmuşsa sınıf öğretmenlerinin yer değişikliği endişeleri giderilmelidir. Öğretmenlerin motivasyonu artırılmalı. İkili eğitimin getirdiği servis sorunları giderilmeli. Sosyal etkinlikler çerçevesinde yapılan geziler artırılmalı. Yardımcı hizmetler statüsünde temizlik personellerinin iş yükü azaltılmalı.

B2.E. Öğrenci davranışları ve özellikle 1’inci sınıf öğrencilerinde uyum problemleri aile işbirliği ile giderilmeli. Kurum personeli arasında yaşanan bölünme giderilmeli; Ortaokul ilkokul öğretmenleri gibi. İkili eğitim yapılmakta olduğundan derslik sorunu çözümlenmeli. Kademeli geçiş olduğu için ilk ve ortaokul aynı binadan ayrılmalı. Okulun temizlik sorunu giderilmeli.

B6.K. Öğrenci devamsızlığında kaynaklanan sorun aile işbirliği ile giderilmeli.

B19.E. Tüm okulların normal öğretime dönüştürülmesi yeterince memur yardımcı hizmetler sayısı personeli atanması yapılması. Okulların fiziki tüm ihtiyaçlarının bakanlıkça karşılanması iyi olacaktır.

6. 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Okulunuzda Yaşadığınız İdari Sorunlar Ve Çözüm Önerileriniz Nelerdir?

Tablo 6: İdarecilerin 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Yaşadıkları İdari Sorunlar

Sorun	A (f)	%	B (f)	%	Çözüm	A (f)	%	B (f)	%
Maddi sorunlar	4	10	6	9.6	Okulların maddi sorunu devlet tarafından giderilmeli	8	24	12	24
Devletin idarecilerin arkasında durmaması	2	5	3	4.8	ALO 147 ve BİMER daha duyarlı kullanılmalı	7	21	10	20
ALO 147 ve BİMER rahatsızlığı	2	5	5	8	İlkokul ve Ortaokulun ayrı idarecileri olmalı	5	15	8	16
Norm kadro değişimi	7	17.5	9	14.4	Yardımcı personel ihtiyacı giderilmeli	6	18	9	18
Yardımcı personel ihtiyacı	8	20	10	16	İdarecilerin fazla mesai yükü azaltılmalı	2	6	3	6
Müdür problemi	3	7.5	5	8	Öğretmen ihtiyacı giderilmeli	4	12	5	10
Başmüdür Yardımcılığı Kadrosu	2	5	3	4.8	Rehber öğretmen olmalı	1	3	3	6
Müdür yardımcılığı	4	10	6	9.6					
İdarecilerin fazla mesai yükü	5	12.5	8	12.8					

Öğretmen ihtiyacı	2	5	4	6.4					
Rehber öğretmen ihtiyacı	1	2.5	1	1.6					
Frekans Toplamı	40	100	60	100	Frekans Toplamı	33	100	50	100

Tablo 6’da yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Ortaya Çıkan İdari Sorunlar Hakkında okul müdürlerinin vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 20 oranıyla yardımcı personel ihtiyacı, % 17,5 ile öğretmenlerin norm kadroya takılması yer almıştır. Daha sonra sırasıyla idarecilerin fazla mesai yükü, müdür yardımcılığı kadro açığı, maddi sorunlar, müdür kadrosunun belirsizliği, başmüdür yardımcılığı kadrosunun düşmesi, ALO 147 ve BİMER rahatsızlığı, devletin idarecilerin arkasında durmamaları, öğretmen ihtiyacı ve rehber öğretmen ihtiyacı yer almıştır.

A1.E. Okulun maddi sorunları bulunmaktadır.

A2.E. Devletin idarenin arkasında durmaması, idarenin veliye ezdirilmesi, ALO 147 ve BİMER gibi uyduruk şikayet yerlerinin olması. Müdür Yardımcısı ve hizmetliye ihtiyacı var. Her oluşan sorun daha da büyütülerek sıkıntı yaşanmasına sebep olmaktadır. Bu da motivasyonu olumsuz yönde etkilemektedir. Ciddi bir güvensizlik ve yalnızlık hissi uyandırdı.

A4.E. Sık sık şikayet edilme ve bunların dikkate alınması sonucu devamlı inceleme ve soruşturma yapılması. Müdür Yardımcısı norm fazlası duruma düştü. Tarih boyunca hep olmuştur.

A5.E. Norm kadroların değişimi ve eski norm kadro yönetmenliğinin yeni sisteme cevap verememesi. Çok önemli sorunlar görüldü. İdarecinin branşı makamda kalmasında önemli engel olmuştur. Norm kadro fazlası oluştu. İdareciler ilkokul ve ortaokul şeklinde görevlendirildiler.

A10.E. İdari yönden boşluklar oluşması. Gruplar arsında sürtüşme ve anlaşmazlıklar çıkmakta, sınıfların ortak kullanımı sıkıntılı. Evet, kim nereye nasıl bakacak ne olacak şeklinde. Evet, memur, hizmetli ve müdür yardımcısı.

A11.E. Öğretmenlerin ve idarecilerin hak etmediği suçlamalarla ilgili psikolojik baskı oluşturmakta.

Sistem ne olursa olsun asıl olan uygulayıcıların işini yürekten ve gereği gibi yapmasıdır. “Aynası iştir kişinin, fazla söze bakma”.

A13.E. Tek müdürün iki okulu yönetmesi. Zaman zaman ekonomik olarak (ödenek olmaması nedeniyle ve giderlerin sadece Okul-Aile Birliği kanalı ile çözülmeye çalışılması). Yeterince Müdür Yardımcısı olmaması. Yardımcı personel ihtiyacı var.

A14.E. İlkokul ve Ortaokulun bir arada olmasının getirdiği sorunlar, Okul Aile Birliği vb. işler. Norm fazlalığı ve görev dağılımı problemleri. Yardımcı hizmetli eksik. ALO 147 ve BİMER uygulamaları güzel uygulamalar, ancak veliler ve isimsiz şahıslarca maksadı dışında sınırsız kullanılarak, gereksiz zaman kaybı yaşanmakta, gereksiz soruşturmalar öğretmen ve idarecilerin çalışma şevkini ve azmini kırmaktadır. Veliler tarafından amacı dışında kullanılıyor.

Tablo 6’da yer aldığı gibi 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde Ortaya Çıkan İdari Sorunlar Hakkında müdür yardımcılarının vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 16 oranıyla yardımcı personel ihtiyacı, % 14,4 ile öğretmenlerin norm kadroya takılması, % 12.8 ile idarecilerin fazla mesai yükü, % 9.6 oranıyla müdür yardımcılığı kadro açığı ile maddi sorunlar yer almıştır. Daha sonra sırasıyla ALO 147 ve BİMER rahatsızlıkları, müdür kadro boşluğu, başmüdür yardımcılığı kadrosunun düşmesi, devletin idarecilerin arkasında durmamaları, öğretmen ihtiyacı ve rehber öğretmen ihtiyacı yer almıştır.

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

B1.E. Fazla mesai yükünü getirdi. Zaman zaman ikili eğitim olmamızdan dolayı servis sorunları yaşanabiliyor.

B2.E. Sık sık yönetici değişmektedir. Eksik yönetici ile çalışılıyor. Müdür başkan yardımcılığı fazlalığı oluştu. İkili eğitim olmasından kaynaklı uzun çalışma saati, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle bilhassa rehber öğretmen sayısında artış olmalı. Ayrıca temizlik teknik anlamında ihtiyaç var.

B9.E. Bir idareci olarak velinin herhangi bir şikâyetinde üst makamları yanımda hissetmiyorum. Okulla ilgili değil. Müdür yardımcıları zaman içerisinde norm fazlası olacak. Yoktur.

B11.K. Hem ilkokul hem ortaokul beraber olması en büyük idari sorundur.

B12.E. Öğretmen motivasyonu çok olumsuz etkilemekte. Öğretmen kendisine sınırsız yetki verilen veliler tarafından gereksiz şekilde her an bu iletişim mekanizmalarını kullanacağı konusunda rahatsız.

B14.E. Yönetici sorunları nedeniyle 4+4 e yönelik uyumumuz idari atamaları ve diğer tarafta fazlalıklar. Ortaokul ve ilkokul ayrımı azami düzeye geldi. Müdür ve yardımcıları eksikleri görevlendirilmelerle giderilmeye çalışılıyor. Şu anda norm fazlası var 2 tane.

B15.E. Yönetici normları düştü. Sınıf öğretmeni yöneticiler norm dışı kaldı. Oluştur. İdarede müdür başkan yardımcılığı ve müdür başkan yardımcılığı normlarında sıkıntı oldu. Bu sıkıntı giderilemedi. Okulun bütünlüğü düşünülmedi. Yardımcı personele gerek var.

B16. Norm fazlası durumu Bina yetersiz kalıyor. İkili öğretim zorunlu hale geliyor. Gelecek yıllarda öğrenciler akşam geç saatlere kadar okulda kalacak. Personel ihtiyacı var. Ancak hemen hemen her okulda ihtiyaç olan hizmetli ihtiyacı bulunmaktadır.

B17.E. Öğretmen ve yöneticiler üzerinde motivasyon düşüklüğüne neden oldu. Veliler öğretmene hükmetmeye çalışıyor.

Okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre 4+4+4 Uygulamasına Geçiş Sürecinde en fazla yardımcı personel eksikliği ve öğretmenlerin norm kadro problemleri ile ilgili ortaya çıkan eğitsel sorunlar olmuştur. Buna göre okul müdürleri ile müdür yardımcılarının görüşleri birbiriyle örtüşmektedir.

Tablo 6’da görüldüğü üzere okul müdürleri ve müdür yardımcılarının okullarında oluşan idari sorunların çözümü ile ilgili görüşlerinin birbirlerine çok yakın frekans dağılımları ve yüzde değerleri olduğu görülmektedir. Buna göre çözüm önerilerinin frekans dağılımı en yüksek olandan başlayarak şu şekilde sıralanmaktadır; okulların maddi sorunları devlet tarafından karşılanmalı, ALO 147 ve BİMER daha duyarlı kullanılmalı, okulların yardımcı personel ihtiyacı giderilmeli, ilkokul ve ortaokulun ayrı idarecileri olmalı, öğretmen ihtiyacı giderilmeli, idarecilerin fazla mesai yükü azaltılmalı ve rehber öğretmen ihtiyacı giderilmelidir.

A1.E. Öğretmenlerin motivasyonunu, disiplini sonlandırdığını düşünmekteyim. ALO 147 iptal edilmelidir. Okullarda müfredat hafifletilmeli, öğretmen ve idareciye güvenilmeli, olanaklar zenginleştirilmeli, okullara öğrenci sayısınca ödenek gönderilmeli, sosyal etkinlikleri için çok amaçlı salon ve spor salonları oluşturulmalıdır.

A5.E. Yöneticilerin eğitim kademelerinde branş engelini ortadan kalkması zorunlu eğitimin 12 yıla çıkmasındaki ruhuna daha uygun olduğunu düşünüyorum.

A8.E. İdarecilerin sorumluluğu çok ama yetkisinin az olduğunu düşünüyorum. Yetki yönünden ve kullanımı yönünden biraz daha fazla güçlendirilmeleri gerekmektedir.

A9.E. Okullar özelleştirilmeli. Personel ihtiyacını devlet karşılamalı. Okulların bütçesi olmalı. Müdürü atamalı ve performansına göre sözleşme ile çalıştırmalı.

A10.E. ALO 147 ve BİMER’in derhal kapatılması gerekmektedir, çok olumsuz. Bence zamansız ve başka amaçlı bir uygulama.

A13.E. Tek müdür iki okulu yönetmemeli. İlkokul ve Ortaokul müdür ve müdür yardımcıları ayrı olmalı. Okulun ihtiyaçları devlet tarafından karşılanmalı. Yeterince Müdür Yardımcısı olmalı ve idarecilerin iş yükü azaltılmalı. Yardımcı personel ihtiyacı giderilmeli.

A14.E. İlkokul ve Ortaokulun bir arada olmamalı ve ayrılmalı. Zira fazla iş yükü oluşturmakta; Okul Aile Birliği vb. işler. Norm fazlalığı ve görev dağılımı problemleri. Yardımcı hizmetli eksik.

A13.E. ALO 147 ve BİMER daha duyarlı kullanılmalı. Her şikâyet göz ardı edilmemeli, ancak gerçekliği de araştırılırken öğretmen ve idarecilerin iş yükü artırılmamalı, motivasyonları düşürülmemelidir.

B2.E. Sık sık yönetici değişmemeli. Eksik yönetici ile çalışılmamalı. Müdür başyardımcılığı fazlalığı sorunu giderilmeli. İkili eğitim olmasından kaynaklı uzun çalışma saati azaltılmalı, öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle bilhassa rehber öğretmen sayısında artış olmalı. Ayrıca temizlik ihtiyacı teknik anlamında giderilmeli.

B4.E. Bir idare olarak idarecilerin okulların fiziksel sorunlarından ziyade eğitim-öğretim ve işleyişi daha fazla eğitmesi gerektiğini düşünüyorum. Okullar derhal ayrılarak müdür ve yardımcılarını tayin edilmelidir.

B9.E. İdareciler üst makamları yanında hissetmeli. Okul Aile Birliği ve okul idarecileri velilerden para toplama işinden kurtarılmalı, okulların ihtiyaçları devletçe karşılanmalı.

B.11.E. ALO 147 ve BİMER'e şikâyet edenin en az 100 TL yatırmalı ve şikâyetinde haklıysa parasını geri almalı. Böylece hem şikâyet oranını düşer hem de şikâyetler daha objektif olur.

B16.E. Eğitim ve öğretim işlerinin öğretmene bırakılması. Öğretmenleri ve idarecileri kendilerini her yerden güvende hissetmiyor. Hissetmeli. Sendikalar eğitim-öğretim üzerinden elini çekmeli, özellikle odalaşmalarda birinci derecede belirleyici olmaktan vazgeçmelidir.

7.Okulunuza 60 İle 72 Ay Arasında Kayıt Yaptıran Öğrencilerle İlgili Yaşadığımız Sorunlar Ve Çözüm Önerileriniz Nelerdir?

Tablo 7: İdarecilerin 60 İle 72 Ay Arasında Kayıt Yaptıran Öğrencilerle İlgili Yaşadıkları Sorunlar

Sorun	A (f)	%	B (f)	%	Çözüm	A (f)	%	B (f)	%
Devamsızlık	1	2	1	1.25	Fiziki yeterliliğe gelince okula başlamalı	6	19.8	10	20
Fiziksel hazır bulunuşluğu eksikliği	2	4	5	5.25	Program yaş grubuna göre düzenlenmeli	8	26.4	12	24
Anne bağımlılığı	3	6	5	5.25	Aile ile işbirliği yapılmalı	7	23.1	9	18
Çabuk sıkılma, bıkmama	6	12	9	11.25	72 aylıklar 1.sınıfa alınmalı	4	13.2	8	16
Öğretmen bağımlılığı	5	10	7	8.75	1.sınıf öğretmenleri bilgilendirilmeli	5	16.5	6	12
Ağlama, darılma, altına kaçırma, kişisel bakım yapamama	5	10	9	11.25	Çok fazla yaş grubu aynı sınıfta olmamalı	3	9.9	5	10
Teneffüse çıkamama, kantinden alışveriş yapamama	4	8	5	5.25					
Sosyal etkinliklere katılmada zorluk çekme	3	6	4	5					
Çabuk unutma	4	8	6	7.5					
Duygusallık	1	2	1	1.25					
Okula gelme isteksizliği	1	2	1	1.25					
Uyum sağlayamama	7	14	11	13.75					
Geç öğrenme	1	2	2	2.5					

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Rapor olarak öğrenciyi kayıt yaptırmama			2	2.5					
60 Aylık öğrencilere programın uygun olmaması	4	8	8	10					
1.Sınıf Öğretmenlerinin kaygıları	3	6	4	5					
Frekans Toplamı	50	100	80	100	Frekans Toplamı	33	100	50	100

Tablo 7’de yer aldığı gibi 60 İle 72 Ay Arasında Kayıt Yaptıran Öğrencilerle İlgili Ortaya Çıkan Sorunlar Hakkında okul müdürlerinin vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 14 oranıyla uyum sağlayamama, % 10 ile çabuk sıkılma, bıkkınlık ve ağlama, darılma, altına kaçırma, kişisel bakım yapamama yer almıştır. Daha sonra sırasıyla öğretmen bağımlılığı, 60 Aylık öğrencilere programın uygun olmaması, teneffüse çıkamama, kantinden alışveriş yapamama, çabuk unutma, anne bağımlılığı, sosyal etkinliklere katılmada zorluk çekme, 1.Sınıf Öğretmenlerinin kaygıları, Fiziksel hazır bulunuşluğu eksikliği, devamsızlık, duygusallık, okula gelme isteksizliği ve geç gelme yer almıştır.

A1.E. Devamsızlık sorunları bulunmaktadır.

A2.E. Öğrenciler hazır olmadığından çabuk sıkılma, bıkkınlık, ağlama, okula gelmek istememe, altına kaçırma, gece çiş yapma vb.

A4.E. Pek çok öğrenci uyum sağlayamadı. Velilerin bilinçsiz ısrarları olmakta, okul müdürlüğünün danışmanlığı fazla dikkate alınmamaktadır.

A5.E. 5 Yaş öğrencilerinde ilk yıl sıkıntılar yaşandı. Uyum zorluğu yaşandı. Diğer sınıflardan ayrı bir sınıfta öğretim görüyorlar.

A11.E. Okuma yazma ve adaptasyonda zorluklar ve gecikmeler yaşandı. 60-72 aylık çocuklar 1.sınıfa uymakta zorlandılar.

A13.E. Çocuğun kişisel bakımlarını yapamaması, bünyesinin fiziksel olarak uygun olmaması.

A15.E. Yaşları küçük çocukların uyum sağlayamadıkları. 1.Sınıf öğrencileri ile sorunlar yaşandı. Norm kadro problemi, seçmeli ders problemi, 1 ve 2.kademe öğretmenlerinin ayrışması.

Tablo 7’de yer aldığı gibi 60 İle 72 Ay Arasında Kayıt Yaptıran Öğrencilerle İlgili Ortaya Çıkan Sorunlar Hakkında müdür yardımcılarının vermiş oldukları cevapların frekans dağılımına göre en fazla % 13.75 oranıyla uyum sağlayamama, % 11.25 ile çabuk sıkılma, bıkkınlık, ağlama, darılma, altına kaçırma, kişisel bakım yapamama, 60 Aylık öğrencilere programın uygun olmaması ve öğretmen bağımlılığı yer almıştır. Daha sonra sırasıyla teneffüse çıkamama, kantinden alışveriş yapamama, çabuk unutma, anne bağımlılığı, sosyal etkinliklere katılmada zorluk çekme, 1.Sınıf Öğretmenlerinin kaygıları, Rapor olarak öğrenciyi kayıt yaptırmama, Fiziksel hazır bulunuşluğu eksikliği, devamsızlık, duygusallık, okula gelme isteksizliği ve geç gelme yer almıştır.

B1.E. Küçük yaş gurubu öğrencilerin kişisel becerilerini kazanmadan ilkokulla başlamaları öz beceri eksiklerini ortaya çıkardı. Büyük yaş grubu öğrencileri ile aynı mekân sağlamaları kendilerini her akademik hem de davranışsal olarak eksikler sergilediler. Küçük yaş grubunda bulunan öğrencilerin 1’inci sınıf düzeyinde hem fiziki hem de ruhen hazır olmayışı.

B2.E. Çocuklar motor becerileri ile kas gelişimleri yeterince gelişmediğinden zorlanmaktadırlar. Geç öğrenme problemleri ile karşılaşmışlardır.

B3.K. 4+ 4’e geçişin gereksiz bulunduğu tepkisi. Zoraki çocukların okutulmaması gerektiğini söylediler. Alt yapının hazırlanmadan yapılmasının yanlış olduğunu belirttiler. 48-60 aylık öğrencilerin zorunlu olmaması gerektiğini ifade ettiler.

B4.E. Bazı veliler kayıt konusunda kararsız kaldı. Bazı velilerin kayıttan sonraki süreçle ilgili endişelerini dile getirdi.

B6.K. Öğrenci ve öğretmenlerin aynı sorunu çektikleri görülmüştür. Çok erken okula başladığı için gelişimini tamamlayamadığından sıkıntılar oluştu. Tuvalet problemi, dersi anlayamama, anne bağımlılığı, okuldan sıkılma, dersten çabuk sıkılma vb.gibi problemler yaşanmakta. 60-66 ay çocukların okula uyum konusunda sergilediği öğretmenlerin bu yaş grubu öğrencilerinde sıkıntılar yaşadıkları ortaya çıktı

B8. E. 60-66 aylık öğrencilerin uyum sorunu velilerin öğretmen tercih talepleri. Tercihleri yapılmasında terettütlü yaklaşımları. Genellikle 48-60 aylık çocukları okutan öğretmenler zorluklarla karşılaştılar. 5.Sınıfta derse giren öğretmenlerde ilk zamanki öğrenci seviyesine inmekte zorluk çekilmektedir.

B10. E. Küçük yaş gurubunda uyum sorunu yaşandı. Kendi yaş grubunun bulunduğu problemler olması normal. Derse girmeme, annesinin devamlı yanında olmasını istemesi vb.gibi. 4+4 de değil ama başlama yaşında sıkıntı vardı. Altyapı problemleri, seçmeli ders problemleri var.

B15.E. Okula ve devam problemleriyle karşılaşıldı. Özbakım problemleri, anne bağımsızlığı, psiko motor beceri eksikliği. Çocuklar yeterince gelişimini tamamlamadan birinci sınıflar kaydedildi. Nasreddin Hoca misali bindikleri dalı kestiler. Gülünç duruma düşürüldü

B17.K. 60 aylıklarda biraz uyum sorunu yaşandı. Küçük yaş gruplarına dahil olanların ilk zamanlarda bocalaması, anasının aktarılması, özbakımlarını kendilerinin yapamaması vb. Çocuklar başarısız oldu. Okumayı öğrenmeden bir üst sınıfa geçtiler. Öğretmen ve öğrenciler norm fazlası oldular.

Okul müdür ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre 60 İle 72 Ay Arasında Kayıt Yaptıran Öğrencilerle İlgili Ortaya Çıkan Sorunlar Hakkında görüşleri birbirleriyle genel olarak örtüşmektedir.

Tablo 7’de yer aldığı gibi 60 İle 72 Ay Arasında Kayıt Yaptıran Öğrencilerle İlgili Ortaya Çıkan Sorunların Çözümü ile ilgili görüşlerinin birbirlerine çok yakın frekans dağılımları ve yüzde değerleri olduğu görülmektedir. Buna göre çözüm önerilerinin frekans dağılımı en yüksek olandan başlayarak şu şekilde sıralanmaktadır; program yaş grubuna göre düzenlenmeli, aile ile işbirliği yapılmalı, fiziki yeterliliğe gelince okula başlamalı, 1.sınıf öğretmenleri bilgilendirilmeli, 72 aylıklar 1.sınıfa alınmalı ve çok fazla yaş grubu aynı sınıfta olmamalıdır.

A1.E. Devamsızlık sorunları aile işbirliği ile giderilmelidir.

A2.E. Öğrenciler hazır olmadığından çabuk sıkılma, bıkkınlık, ağlama, okula gelmek istememe, altına kaçırma gibi nedenlerle öğrenciler fiziki yeterliliğe ve hazır bulunuşluğa gelince 1.sınıfa alınmalı.

A4.E. Pek çok öğrenci uyum sağlayamaması nedeniyle program yeniden yaş grubuna göre düzenlenmeli. Okul müdürlüğünün danışmanlığı dikkate alınmalıdır.

A15.E. Öğretmenlerin pedagojik olarak yaş gruplarına uygun ve daha detaylı eğitim almaları.

B2.E. 5 Yaş öğrencilerinde ilk yıl sıkıntılar yaşanması nedeniyle 72 aylık öğrenciler 1.sınıfa alınmalı.

B8.E. 1.Sınıf öğretmenleri küçük yaş grupları için bilgilendirilmeli ve bu öğretmenler hizmet içi kursa alınmalıdır.

B13.E. Çok farklı yaş grubu öğrencileri aynı sınıfta yer almamalıdır.

8. Okulunuz Çevresinde 60 Ayını Dolduran Öğrencilerin Kayıt Oranı Ne Düzeydedir?

Okul müdürlerinin verdikleri cevaplarda iki okul çevresinde 60 ayını dolduran öğrencilerin kayıt yaptırmadıkları, altı okulda % 20’nin altında kaldığı, üç okulda % 50 civarında olduğu ve sadece bir okulda % 80 oranında kayıt olduğu yer almıştır. Müdür yardımcılarının verdikleri cevaplarda beş okulda 60 ayını dolduran öğrencilerin kayıt yaptırmadıkları, dokuz okulda % 20’nin altında kaldığı, iki okulda % 30 ile 50 civarında ve iki okulda ise % 80 oranında kayıt olduğu görülmüştür.

TARTIŞMA

4+4+4 eğitim modelinin getirdiği yeniliklerden biri olan, 60-66 aylık çocukların ilkokula başlamasıyla ilgili yapılan ilk bilimsel araştırma; Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyelerinden Prof. Dr. Emine Gül Kapçı ve arkadaşları tarafından, “İlkokul Birinci Sınıfa Farklı Yaşlarda Başlayan Çocukların Ruhsal ve Sosyal Gelişim ile Akademik Benlik Alguları Açısından Karşılaştırılması”²⁴ başlığıyla yapılan araştırmadır. Araştırmada, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında, 5 ve 6 yaşında ilkokula başlayan çocuklar, çeşitli duygusal, sosyal, davranışsal ve okul sorunları açısından karşılaştırıldı. Araştırma sonuçlarına göre; 5 yaşındaki çocukların 6 yaşındaki çocuklara göre sorun yaşadıkları alanlardan bazıları şöyle; “Ev ödevlerini yapamama, matematiği kavrayamama, harf-kelimeleri doğru yazamama, okuma güçlükleri, dikkat dağınıklığı, sınıfta yerinde oturamama, düşünmeden hareket etme, kontrolünün zor olması, yetişkinlerin isteklerine karşı gelme, sırasını bekleyememe, diğer çocukları rahatsız etme, arkadaşları tarafından istenmeme, oyunlara alınmama, söylenenleri yapamama, baş ağrıları, unutkanlık, kolayca sinirlenme, yorgunluk, diğer çocukların canını acıtmaya çalışma, huzursuzluk, öğrendiklerini hemen unutma, ürkeklik, korkma, herşeye ağlayarak tepki verme, ruh halinin hemen değişmesi, diğer çocukları işlerine ve oyunlarına müdahale etme gibi.”

Olumlu özellikler açısından ise 6 yaşındaki çocukların, 5 yaşındaki çocuklara göre daha fazla özellik sergilediği görüldü. Bu olumlu özellikler şöyle; “Paylaşma ve sırasını bekleme, akranlarına yardım etme, diğer çocuklar için güzel şeyler yapma, hem kız hem erkek arkadaşları tarafından sevilme, yeni görevler almaya istekli olma, sınıf içinde yeni fikirler ortaya koyma, anlamadığında sorma, sınıfta uygun biçimde konuşma, sınıfta sessiz kalabilme, başarıları hakkında uygun biçimde konuşma, diğer çocuklarla işbirliği yapma, hatalarını düzeltme, arkadaşlar tarafından aranma, lider gibi davranabilme, kendinden söz ederken olumlu cümleler kullanma, çalışmasını ve sonuçlarını değerlendirebilme, kendini küçük görmeme ve bağımsız olarak çalışabilme.”²⁵ Kapçı ve arkadaşlarının elde ettiği veriler çalışmada yer alan sonuçlarla örtüşmektedir.

4+4+4 eğitim sistemi ile ilgili olarak yapılan bir başka araştırma ise Yrd. Doç. Dr. Soner Doğan ve arkadaşları tarafından yapılan “4+4+4 Eğitim Sisteminin Okul Paydaşlarına Olumlu ve Olumsuz Etkilerinin Yönetici Görüşlerine Göre İncelenmesi” başlıklı araştırma okul idarecilerinin karşılaştıkları problemlere yer verilmiştir.²⁶ Çalışmada okulda 60 aylık çocukların problemleri, velilerle yaşananlar, okulların ayrılma, öğretmenlerin norm kadro tedirginliği ve ikili eğitim gibi idarecilerin karşılaştıkları problemler çalışma ile örtüşmektedir.

Bir başka araştırma, Eray Akkan tarafından yapılan, “4+4+4 Eğitim Modelinin Değişim Yönetimi Bakımından İncelenmesi” başlıklı araştırmada Uşak il sınırları içerisindeki görev yapan öğretmenlerin Türk Eğitim Sisteminde 4+4+4 eğitim modelinin “planlanma” ve “hazırlık” aşamasına ilişkin görüşlerini değişim yönetimi ilkeleri bakımından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmasının sonuçlarına göre, öğretmenlerin 4+4+4 eğitim sistemine geçiş döneminde “planlama” ve “hazırlık” aşamalarının çok az düzeyde gerçekleştirildiğini düşünmektedirler. Bu durumun öğretmenlerin değişime direnç gösterme olasılıklarının yüksek olabileceğini ve 4+4+4 eğitim modelinde beklenen hedeflere ulaşmada bir takım problemler yaşanabileceğini ortaya koymaktadır.²⁷ Akkan’ın sonuçları çalışmada elde edilen verilerle paralellik taşımaktadır.

²⁴E. Gül Kapçı, Söyleşi, Eleştirel Pedagoji, Sayı:31, Ocak-Şubat 2014.

²⁵ E. Gül Kapçı, Söyleşi, Eleştirel Pedagoji, Sayı:31, Ocak-Şubat 2014.

²⁶ S. Doğan, T.C. Uğurlu ve A. Demir, Gaziantep University Journal of Social Sciences, 2014, 13(1),s.115-138.

²⁷ Eray Akkan, 4+4+4 Eğitim Modelinin Değişim Yönetimi Bakımından İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi,2013.

Eğitim Reformu Girişimi tarafından yapılan “Temel Eğitimin Kademelenmesinin İzlenmesi” başlıklı rapor, 4+4+4 modeli ile ilgili bir başka araştırmadır. “4+4+4” düzenlemesi okullarda tam gün uygulamasından ikili eğitime geçilmesine neden olmuştur. 2012-2013 eğitim- öğretim yılında sabahçı ve öğlenci öğrenciler üzerinde yapılan bir araştırmada öğrencilerin başarısının tam gün uygulamasına göre düştüğü tespit edilmiştir. Sabahçı grubun derslerinin çok erken başlaması, öğlenci grubun da çok geç bitmesi öğrencilerin akademik başarısına etki yapmıştır. 4+4+4” düzenlemesi ile ortaokula giden 5. Sınıf öğrencileri birdenbire branş öğretmenleri ve farklı bir ortamla karşılaşmaları nedeniyle başarıları düşmüş, disiplin olayları artmış ve uyum problemleri yaşanmıştır.²⁸

Ortaokullarda haftalık ders saatinin daha aşağıya çekilmesi gerekmekte sonucu, Talim ve Terbiye Kurulu (TTK)’nun, 28.5.2013 tarih ve 22 sayılı kararla ortaokullarda haftalık ders yükünü 35 saate indirmesi ile çalışmada öne çıkan bulgularla örtüşmektedir.

Ortaokullarda seçmeli derslerin çokluğu ile ilgili problemlere yer verilmiştir. TTK tarafından 28.5.2013 tarih ve 22 sayılı kararla ortaokullarda seçmeli ders saatini altıya ve üç seçmeli derse indirilmiş olması çalışmanın bulgularını desteklemektedir.

SONUÇ

Okul idarecileri İlköğretim Kurumlarının 4+4+4 şeklinde kademelenmesi yerine 5+3 şeklinde kademelenmesinin daha uygun olacağını, okulların ilkokul ve ortaokul şeklinde yarılmasında okul idarecilerinin görüşleri alınmadan ve fiziki şartların hangisine uygun olacağı tespit edilmeden geçiş sağlanması nedeniyle önemli problemler ortaya çıkmıştır. İlköğretimden ilkokul ve ortaokula geçiş Muratpaşa İlçesinde tüm okullarda kademeli olmuştur. Geçiş sürecinde okullardaki öğretmenler ve veliler yeterince bilgilendirilemediğinden bir kargaşa, belirsizlik ve endişe yaşanmış, fakat kısa süre sonra öğretmenler ve velilerin bilgilendirilmesi sonrasında problemler azalmıştır.

İlköğretim Okullarından dönüşen okulların idarecileri acaba hangi okula müdür olacağı, eğitim durumunun ortaokula müdür olmada oluşturduğu sıkıntı, müdür başyardımcılığının düşmesi, belirsizliklerin oluşması, uzun süre idarecilerin okullara sahiplenmesinde sıkıntı oluşturmuştur. İlköğretimden kademeli geçiş sürecinde okullarda fiziki mekan, idareci, yardımcı personel ihtiyacı oluşurken, idarecilerin ilkokul ve ortaokul tercihi yapamamaları, Başmüdür Yardımcılığı kadrolarının düşmesi ve idarecilerin başka okullara tayin edilmeleri, ilk kademe öğretmenlerinin ortaokullarda hangi okula gidecekleri konusunda telaşa düşmeleri, orta kısımda ise ilk kademe öğretmenlerinin aynı endişe içerisinde yer almaları öğretmenlerin motivasyonunu düşürmüştür. İlkokul ve ortaokul birlikte devam eden okullarda ise idareciler sabah çok erken saatten akşam geç saate kadar mesai yapmakta, iki okul bir müdür ve diğer idarecilerle yönetmede sıkıntılar oluşmuştur.

Okula erken yaşta gelen öğrencilerde büyük sıkıntılar meydana gelmiş, bu öğrencilerin diğer öğrencilere uyum sağlamada güçlük çekmiş, sınıfta birkaç farklı yaş grup oluşmuştur. Ayrıca erken yaşta kayıt olan öğrencilerin uzun süre anne bağımlılığı devam etmiş, tenefüslere çıkmakta ve kantinden alışveriş yapmakta zorlanmışlar, arkadaşları ile bahçede oynamada uyum güçlüğü yaşamışlardır. Bu öğrencilerin ailelerinin sıkça olarak idare ve öğretmenlerle problem yaşamışlardır. Öğrenciler bilişsel olarak diğer öğrencilere göre pek farklı değildir, çabuk öğrenmekte ama çabuk ta unutmaktadır, öğrenilen bilgiler ise kalıcı olamamaktadır. Bu öğrencilerin fiziksel ve psiko motor becerilerinin henüz tam olarak yeterli olmadığı için okumaya geçişte zorlanmaktadır, yazma da ise oldukça zorluk çekmekte, sınıf içindeki sosyal etkinliklere katılmakta güçlükler yaşamaktadırlar. Eğitim düzeyi yüksek olan bölgelerdeki aileler çocuklarını erken yaşta okula göndermemelerine

²⁸ http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444_ArastirmaRaporu.04.03.14.WEB_0_0_0.pdf (Erişim Tarihi; 06.06.2014).

TÜRKİYE'DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

karşın, eğitim ve ekonomik düzeyleri düşük olan bölgelerde aileler bilinçsiz olduklarından okula kayıt oranları daha yüksek olmuştur.

İlkokul ve ortaokul şeklinde ilköğretim okullarının ayrılmasında veliler öğrencilerini başka okula göndermek istemeyerek okul idarecileriyle problem yaşamışlardır. İlkokula başlamada veliler alıştıkları okuldan başka bir okula öğrencilerini kayıt yaptırmada zorlanmışlar ve eski okuldaki idarecilerle münakaşa etmişlerdir. Yine 4.sınıftan 5.sınıfa geçen öğrenciler ve velileri başka bir okula gitmenin nedenini anlamak istememişlerdir. Diğer yandan 5.sınıf öğrencileri ortaokulda derslerde oldukça zorlanmışlar ve bir uyum süreci ve zorluğu yaşamışlardır.

Daha önceleri tam gün eğitim öğretim yapan okullar fiziki altyapı hazırlanmadan ikili eğitime geçilerek devam edilmesi, öğrenci velilerinde ve öğrencilerde şikâyetlere neden olmuştur. Okulların tam gün eğitimden ikili eğitime geçmeleri öğrencilerin çok erken saatlerde okula gelmeleri, okuldan geç çıkmaları velileri ve idarecileri zor duruma sokmuştur.

Araştırmada idareciler okullardaki fiziki eksiklikler, ikili eğitim, 5.sınıfların ortaokula geçmesi nedeniyle öğrencilerin uyum sağlayamamaları, 60 aylık okula erken giden çocuklarda ortaya çıkan problemler, öğretmenlerin norm kadro endişeleri, idarecilerin durumlarının belirsizlikleri gibi genel olarak diğer araştırmalarla örtüşen bir sonuç ortaya çıkmıştır.

ÖNERİLER

- Okulların fiziki imkânları düzenlenerek tam gün eğitime geçilmelidir, ancak aynı okulun bahçesine yeni binalar yapılmamalı ve öğrencilerin oyun alanları daraltılmamalıdır.

-Yasada yer alan hedeflere ulaşabilmek amacıyla bir an önce ilköğretim okulları fiziki şartları göz önüne alınarak ilkokul ve ortaokul şeklinde ayrılmalıdır

-Kademeli geçiş nedeniyle farklı okullara gitmek zorunda kalan kardeşler bir okulda birleştirilmelidir.

-Okulların ayrılması nedeniyle norm fazlası durumuna düşen öğretmenlerin endişeleri giderilmelidir.

-Okulların fiziki şartları düzeltilmeli, sınıfların kalabalıklığı azaltılmalıdır.

-Kademeler arası geçiş birden olmalı.

- 4+4+4 yerine 5+3+4 şeklinde ilkokul ve ortaokul yeniden yapılandırılmalı veya İlkokul ve ortaokul programları öğrencilerin yaş ve fiziksel özellikleri ile somut işlemler ve soyut işlemler dönemi dikkate alınarak yeniden düzenlenmelidir.

-Öğretmenler pedagojik olarak yaş gruplarına uygun ve daha detaylı eğitim almalı. Öğretmen ve idareciye güvenilmeli.

-Sosyal ve ekonomik durumları daha düşük öğrencilerle ilgilenilmeli, okula uyum problemleri giderilmelidir.

-Branş değişikliği yapan sınıf öğretmenlerinden geri dönmek isteyenlere bir fırsat verilmelidir.

-İdarecilerin durumu için yeni bir yönetmelik düzenlenerek endişeleri giderilmelidir.

-Okula başlama yaşı olarak belirtilen 60 ay süresi 66 aya çıkarılmalı, veliden rapor getirme zorunluluğu kaldırılmalıdır. Öğrencinin okula başlaması veli okul görüşmeleri ile olmalıdır.

-Birinci sınıf okutacak sınıf öğretmenlerine dönem başında uyum programı uygulanmalıdır. İlkokul ve ortaokullarda ders saatleri azaltılarak oyun ve sosyal etkinlik saatleri artırılmalıdır. TTK'nın 28.5.2013 tarih ve 22 sayılı kararıyla ortaokullarda haftalık ders saatini 35 saate indirilmiştir. Bu karar çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir.

-Seçmeli dersler okul aile işbirliği içinde öğrencilerin istekleri doğrultusunda açılmalıdır. Seçmeli derslere alanında uzman öğretmenlerin girmesi sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- AKÇA, Şafak, **Ailelerin İlköğretim Kademesinde Yaptıkları Eğitim Harcamaları**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2002.
- AKKAN, Eray, 4+4+4 Eğitim Modelinin Değişim Yönetimi Bakımından İncelenmesi. Yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi,2013.
- AKYÜZ, Y. K., *Türk Eğitim Tarihi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara,2005.
- AKYÜZ, Yahya, **Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2009**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2009.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem, **Eğitim Yönetimi**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1983.
-, **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Ekinoks Yayınevi, Siyasal Basın Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- ÇİCİOĞLU, Hasan, “*Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*”, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Sayı:140, Ankara, 1985.
- ÇELİK, V., Kesintili-kesintisiz eğitim politikasının değerlendirilmesi, *Eğitime Bakış*, 7 (21),2011. 47-50.
- ÇELİK, Z., Politika ve uygulama bağlamında Türk eğitim sisteminde yaşanan dönüşümler: 2004 ilköğretim müfredat reformu örneği. Yayınlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 2012.
- DPT, Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı**, Ankara,1996.
- DEMİRTAŞ, Z., Gelişim dönemleri ve özellikleri açısından 25 zorunlu eğitim, *Eğitime Bakış*, 7 (21), 2011.25- 30.
- DOĞAN, S. UĞURLU, T.C, DEMİR, A. (2014) Gaziantep University Journal of Social Sciences. 2014 13(1):115-138.
- EĞİTİM VE ÖĞRETİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ**, Journal of Research in Education and Teaching Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:02 ISSN: 2146-9199.
- EĞİTİM REFORMU GİRİŞİMİ**, 4+4<8: Bilgi notu. Kesintisiz temel eğitim nedir? http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/ERG_KesintiliEgitim_BilgiNotu.pdf,2012
- EĞİTİM BİR-SEN**, Birinci Yılımı Dolduran 4+4+4 Eğitim Sistemine İlişkin En Kapsamlı izleme ve Değerlendirme Çalışması, www.egitimbirsen.org.tr.
- EĞİTİM BİR-SEN**, 4+4+4 Eğitim Reformunu İzleme Raporu,2013, www.egitimbirsen.org.tr
- EĞİTİM-BİR-SEN**, 4+4+4 Yeni eğitim sistemi ne getiriyor? neler olmalı?.<http://www.egitimbirsen.org.tr/yayinlarimiz/121-egitimbirsen.org.tr-121.pdf>,2012.
- ERDEN, Münire, **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Alkım Yayınları, İstanbul, 2001.
- GÜLCAN, M., TÜRKELİ, Y., PARABAKAN, F., ŞÖLEN, A. ve ALBAYRAK, F., **Türkiye’de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 2003.
- GÜR, B.S. ve diğerleri, 2012’de eğitim. Ankara: Siyaset Ekonomi ve Toplumsal Araştırmalar Vakfı, 2012.
- GÜR, B.S.ve ÇELİK, Z., Türkiye’de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler, (Rapor no 1), Ankara: Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı,2012.
- HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİ FAKÜLTE KURULU**, Hacettepe Üniversitesi

TÜRKİYE’DE SEKİZ YILLIK KESİNTİSİZ İLKÖĞRETİM KURUMUNDAN İLKOKUL VE ORTAOKUL ŞEKLİNDE 4+4+4 UYGULAMASINA GEÇİŞ SÜRECİNDE YAŞANAN SORUNLAR VE ÇÖZÜMLERİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

- Eğitim Fakültesi'nin Görüşü. <http://www.uzeyirhoca.net/2012/03/egitim-fakultelerinin-444-sistemi.html,2012>.
- http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/444.ArastirmaRaporu.04.03.14.WEB_0_0_0.pdf (Erişim Tarihi; 06.06.2014).
- HUCZYNSKI, A. And BUCHANAN, *Organizational Behaviour*. Prentice Hall International (UK) Ltd. New York,1991.
- KAŞTAN, Yüksel, “Çorum’da Eğitimin Cumhuriyet Dönemi Tarihi Gelişimi”, Uluslararası Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Çorum Sempozyumu, Çorum Belediyesi Kültür Yayınları, Cilt:1, Çorum,2007.
- KAVAK, Yüksel, **Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim**, Pegem Yayınları, Ankara, 1997.
- KAYA, A., Kesintisiz eğitimin okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki sosyo-psikolojik etkilerine ilişkin bir değerlendirme. *Eğitime Bakış*,7 (21),2011. 11-18.
- MEB. 1996 Yılı Bütçe Raporu**. Ders Aletleri Yapım Merkezi, Ankara, 1996.
- MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı**, Ankara, 2011.
- MEB Genelge**,Ankara,2012.
- MEB, Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2012-2013, Ankara: MEB, Pedagoji Derneği. (2012), Pedagoglardan 4+4+4’e eleştirel bakış. <http://pedagojidernegi.com/2012/03/09/4-4-4-e-pedagojik-bakis/>,2012.
- MEMİŞOĞLU, S.Paşa ve İSMETOĞLU, Mehmet, **Zorunlu Eğitimde 4+4+4 Uygulamasına İlişkin Okul Yöneticilerinin Görüşleri**, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching Mayıs 2013 Cilt:2 Sayı:2 Makale No:02 ISSN: 2146-9199,2013.
- ÖZÇELİK, Erol, YILDIRIM, Soner, “*Web Destekli Öğrenme Ortamlarında Bilişsel Araçların Kullanımı: Bir Durum Çalışması*”, **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uluslararası Açıkta ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu**, 23-25 Mayıs, Eskişehir, 2002.
- ÖZER, M.A., *21. Yüzyılda Yönetim ve Yöneticiler*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara ,2011.
- ÖZDEN, Y., *Eğitimde Yeni Değerler*, Pegem A Yayıncılık, Ankara,2010.
- SABUNCUOĞLU, Z. Tüz, M. *Örgütsel Psikoloji*, Ezgi, Bursa,1995.
- ÜSTÜN, Ahmet, “*Eğitim Tarihimiz İçinde Bir Yolculuk*”, Eğitim Araştırmaları, Sayı:1, 2000.
- YALÇIN, N. ve Diğerleri, “*Hacettepe Üniversitesindeki Makalelerin Niteliği: İçerik Analizi*,” **I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı**, 1-3 Mayıs, Çanakkale, 2009.
- YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan, **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.

Ek:1

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Okul Müdürlerine İlişkin Veriler

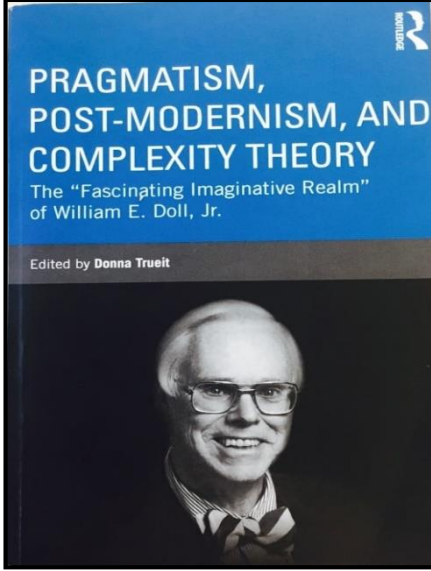
Okul Müdür ü	Cinsiyeti	Kıdemi	Yaş	Bulunduğu Pozisyondaki Çalışma Yılı	Okuldaki Çalışma Yılı
A1	Erkek	30	53	24	3
A2	Erkek	25	45	10	4
A3	Kadın	20	57	12	7
A4	Erkek	33	54	25	2
A5	Erkek	18	40	15	4
A6	Erkek	25	46	24	3
A7	Erkek	33	58	16	3
A8	Erkek	20	42	9	3
A9	Erkek	21	43	15	5
A10	Erkek	28	50	24	4
A11	Erkek	38	56	38	4
A12	Erkek	22	48	4	4
A13	Erkek	28	51	16	3
A14	Erkek	24	43	18	2
A15	Erkek	15	47	10	5

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Okul Müdür Yardımcılarına İlişkin Veriler

Okul Müdür ü	Cinsiyeti	Kıdemi	Yaş	Bulunduğu Pozisyondaki Çalışma Yılı	Okuldaki Çalışma Yılı
B1	Erkek	13	36	5	4
B2	Erkek	23	43	15	4
B3	Kadın	15	45	15	7
B4	Erkek	8	31	3	1
B5	Erkek	34	57	25	2
B6	Kadın	12	38	2	2
B7	Kadın	10	35	2	2
B8	Erkek	34	55	22	2
B9	Erkek	19	39	4	1
B10	Erkek	17	42	12	2
B11	Kadın	12	34	1	1
B12	Erkek	10	35	3	7
B13	Erkek	36	60	1	1
B14	Erkek	28	49	19	2
B15	Erkek	36	56	19	4
B16	Erkek	24	46	18	3
B17	Kadın	23	46	16	3
B18	Erkek	29	50	14	6
B19	Erkek	39	61	34	7
B20	Kadın	18	40	4	4

Hilmi Demirkaya*

Donna Trueit, *Pragmatism, Post-modernism, and Complexity Teheory the “Fascinating İmaginative Realm” of William E. Doll, Jr.*, Routledge, Taylor & Francis Group, New York ve Londra, 2012, 268 s.



Bu kitapta önemli bir program geliştirmeci bilim insanı olan William E. Doll, Jr.'nin başlıca eğitim programı çalışmaları derlenerek değerlendirilmiştir. Kitabın temel amacı, 50 yılı aşan bilim kariyerinde Doll'un bilimselliği üzerine genel bir değerlendirme yapmak ve Doll'un eğitim programı çalışmalarına yaptığı önemli kuramsal ve uygulamalı katkıları belgelendirmektir. Dünya çapındaki bilim insanların ilgisini çeken bu kitap Doll'un post-modernizm ve karmaşıklık kuramı çalışmaları ile tanıştıranak zihinsel alanda şekillenmelerine yardımcı olduğu yüksek lisans ve akademik hayata yeni başlamış bilim insanları çağına gelmiş bireyler için özel bir öneme

sahip olacaktır. Bu kitap, program geliştirme çalışmaları, öğretmen eğitimi ve eğitim kuruluşlarındaki yüksek lisans öğrencileri ve eğitim fakültesi öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmıştır.

Doll'un yaklaşımı kendi ders araştırmalarına ve öğretim yaşantılarına dayalı olmasına rağmen, temelde betimseldir. O, Gregory Bateson'dan ilham alan ve benzer bir tarzda üst kuramsal bir bakış açısı ortaya koyar: bir durumu her zaman daha geniş bir bağlama yerleştirerek ve varsayılan dinamik güçleri oyuna katarak bakar. Bu yüzden onun yaklaşımı ilkokuldan en ileri eğitim düzeyine kadar eğitim yelpazesinin her aşamasını kapsar.

Bill Doll'un pragmatizm, post-modernizm ve karmaşıklık kuramı yoluyla oluşturduğu zihinsel yörüngesi, zihinsel çalışmalarının kanıtıdır. Fakat, onun eğitimsel düşünce alanı ile olan yakın ilişkisi bu seyahati çok daha anlamlı bir hale dönüştürmektedir. Kendi eşsiz iç-görüsü vasıtasıyla, biz onu geleneksel bilim dünyasının dışında bir yerde konumlandırabiliriz. Bununla birlikte eğitim araştırmacıları olarak bizler kendi çalışmalarımızda onun görüşlerinin etkisini her zaman hissederiz.

Doll tarafından yazılan seksenin üzerindeki makale arasından bazıları bu kitap için seçilmiştir. Seçilen makaleler kişisel düşüncelerinden başlayacak ve pedagojik düşünceleri ile sonlandırılacak şekilde beş bölüm halinde tematik olarak düzenlenmiştir. Onun çalışmaları

* (Prof. Dr.); Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, hdemirkaya@akdeniz.edu.tr

geniş ölçüde saf öğretim programına dayalı okul sisteminden farklı bir konumda eğitsel eğitimin özelliklerini yansıtmaktadır: kişisel düşünceler; dönüşüm; modernist ve post-modernist yöntemler ve örgütler; karmaşıklık; bir pragmatist/post-modernist/karmaşıklıkçı olarak öğretim.

Kitabın ilk dört bölümünde Doll'un akademik kariyeri ve zihinsel çalışmaları üzerine düşüncelere yer verilmiştir. Nel Noddings yıllar önce Bill Doll'un eğitime ilişkin görüşlerini değerlendirirken 'o ilham verici ve nevi şahsına münhasır bir kişiliğe sahiptir' ifadesini kullanıp, 4R modelini (Richness-zenginlik, Recursion-tekrar, Relations-ilişkiler ve Rigor-özen) geliştirmeden önce yıllarca üzerinde çalıştığını vurgulamıştır. 4R'nin, sadece kopyalanacak ya da izlenecek bir model olmakla kalmayıp, aynı zamanda eğitimcilerin kendi öğretim ortamlarında çalışırken kullanabilecekleri bir yol haritası olduğunu iddia etmiştir. Doll'un bu konuda yaptığı çalışmalar, kendisini John Dewey'in ideallerini gerçekleştirmeye adanmış hissettirmektedir. Dewey'in muhakeme yöntemi olan Reflection (Yansıtma), William Doll'un düşünce dünyasının büyük bir kısmını oluşturmaktadır.

İkinci bölümde ele alınan makale, bir düşünce tarihi olarak Leonard Waks tarafından incelenmiştir. Yolculuğu sırasında Doll'un kendine has belirleyici özellikleri olan ve tesadüfen ortaya çıkmış kişisel, profesyonel ve düşünsel geçmişi açıklayıcı katkılarını gözlemleyebiliyoruz. Şu ana bakmak, bir sonuca yönlendirilmiş seçimlerin sonucu olmakla kalmayıp, bununla birlikte karşılaşılan şans, iyi talih ve şakalardan da etkilenmiştir.

Üçüncü bölüm "geçmişi düşünmek" başlığı ile Doll'un 25 yıl önce yayınladığı 'Prigogine: bir yeni düzen duygusu' fikirlerini hatırlatıcı özelliğiyle yeniden baskısı özelliklerini taşıyan Karmaşıklık ve Eğitim Üzerine Kanada Müfredat Çalışmaları Derneği Dergisi (JCACS)'nın özel bir sayısı olarak yayınlanmıştır. Bu çatallanma noktaları onun karmaşıklık temelli müfredatına öncülük etmektedir.

Dördüncü bölümde "Din ile mücadeleler", Doll insanın dünyadaki yeri ve dünya ile ilişkilerini değerlendirmiştir. Din ile ilgili modernist düşünceleri şekillendiren insanla ilgili hikayesi hem evrenbilimsel hem de ekolojik bir din ile olma olasılığıdır. Din için açık seçik oluşturulan bir çerçeve hayatın gizemlerinin onurları olarak görülmelidir. Doll bir varlık (mevcudiyet) sorumluluğu olarak insanların diğerleri ile ilişkilerini yeniden anlamak sorumluluğunu göz önünde bulundurmada Derrida'nın aporia'sını (çözülemeyen çelişki) kullanmıştır.

Beşinci bölüm Johns Hopkins Üniversitesi öğretim elemanı, Doll'un mentoru, John Dewey'ci bilim insanı ve siyasi bir aktivist olan John Steven Mann'a övgülere ayrılmıştır. Mann ile ilişkisi vasıtasıyla idealist Amerika görüşü, onun Steven'a olan hayranlığı ile uyumlu olarak onun bir hayat boyu siyasi aktivizmi sırasında karşılaştığı adaletsizliklerin farkına varma, gülünçlükler ve trajedileri de açıklamıştır.

Dewey, Piaget, Bruner, Whitehead Süreç ve Dönüşüm; William E. Doll'un Dewey, Whitehead, Bruner ve Piaget açıklamaları gelişen bir dünyada dönüşümsel bir süreç olarak öğrenme fikrine çeşitli yollarla katkıda bulunarak onun kuram oluşturma çabalarını etkilemiştir. Doll'a göre öğretim programı öğrenenlerin deneyimleri ve kültürleri arasında etkileşimli olarak gelişme ihtiyaçları Tyler mantıksal temelinde Ralph Tyler tarafından

geliştirilen önceden hazırlanmış, standardize edilmiş, hedef odaklı öğretim programı da olan birçok makalede ortaya çıkar.

Buna karşın dengeli bir dünyaya/evrene dayalı tarafsız modernist gerçeklik görüşü Doll'ün öncülünün yaratıcı bir evren olduğunu gösterir. Bu dörütlü grubu (Dewey, Whitehead, Bruner ve Piaget) derin ve yakından okumalarından elde ettiği temalar Doll'ün çalışmalarını dayanıklı hale getirmiş, geliştirmiş ve kariyer boyunca tekrar tekrar ele almıştır: hareket etme, kontrol, yöntem, dönüşüm, ruh/ruhsallık, yaratıcılık. Bu bölümde sekiz makaleye yer verilmiştir. Doll'ün zihinsel kahramanlıklarını cezbeden bu makaleleri 1972-2008 tarihleri arasında yazılmıştır. O aynı zamanda modern tarihte eleştirel çatallanma noktalarında oturan etkili karakterler olan Ramus, Taylor ve Tyler karşısında sonuçta bilinçli bir şekilde kendisine kaybettirdiği yazılarıyla kendisini günah keçisi yerine koyabilmiştir.

Modern/post-modern yapılar, oluşumlar ve örgüt; Bill Doll'ün liberal, klasik eğitim ve Dewey, Piaget, Bruner ve Whitehead'in çalışmalarını detaylı incelemesi, ona post-modernizm adı verilen bir kavramla ilişkili olarak mimarî, sanat ve edebiyatta fikri eserlerin öneminin farkına varmasını sağlayan kabiliyetini öne çıkaran bir zihinsel altyapıya sahiptir. Müfredat çalışmaları ile bağlantılar kurduğu Doll'ün zirve yaptığı çalışması ilk kitabı olan 'Müfredat üzerine post-modern bir bakış (1993)' günümüzde hala basılmaya devam etmekte olup 6 dile çevrilmiştir. Halen Kanada, ABD, İran, Türkiye, İsrail, Güney Kore ve Brezilya'da üniversitelerde bu kitap derslerde yararlanılan önemli bir kaynaktır. Bu kitabın Çin müfredat reformu üzerinde büyük bir tesiri olmuştur.

Doll, post-modernizmi soru sormak için bir fırsat olarak görür ve bilimciliğin tesiri, gerçekliğin formüle edilmesi, özne ve nesnenin ayrıştırılması ve açıklamanın gizlenmesi ile karakterize edilen belli bir zaman dilimi ile ilişkilendirilmiş belli bir düşünce yapısı olarak gördüğü modernizmin sorgulamadan kabul edilen yapıları, oluşumları ve örgütlenme ilkelerini dikkatle incelemiştir. O, modernizm ile henüz bir araya gelen 'post' öneki arasındaki ilişkiyi göstermek için araya (-) işareti (post-modern) kullanmıştır. Onun takipçilerinden Lyotard, "Tam olarak modern, dinamik olabilir, fakat her zaman kendini bu konuda diken üstünde hisseder ve bu nedenle tanım ya da tahmin yapmaktan kaçınır. Doll, 'yapılar' ve 'oluşumlar' kelimelerini kullandığı zaman onun zihni Newton uyumlu değişmez düşünce yapısında değildir. Fakat, daha akışkan ve gelişen bir düzen içerisindedir. Doll, Piaget'in yaş ve düzeylerine takılmaz, fakat onun bir zihinsel şemadan diğerine, daha genişine ve daha kullanışlı olanına geçişi üzerine odaklanır. Sonuç olarak Doll, Prigogine'nin "enerji dağıtan yapılar"ına doğru hareket eder, bunlar artık kabul görmeyen geleneksel fizik yasalarının sahip olduğu kararlılıktan uzaktırlar. Burada Doll müfredat için bir bireyin sabit (set) değil ilişkisel yapıya odaklanabileceği yeni bir bakış açısı geliştirmiştir.

Karmaşıklık Düşüncesi (complexity thinking); kariyeri boyunca Doll, bir bilim tarihçisi özelliği göstermiştir. Bilimin etkisine eşsiz bir bakış açısı getirmiş ya da sık sık dile getirdiği bilimde belli bir kavramsallaştırmaya dikkat çektiği bilimcilik açısından bakmıştır. O, Gerald Holton'un bilim ile yani bilim insanı tarafından yapılan araştırma yoluyla uygulama olarak bilim ile 'yöntem' ile karakterize edilen bilimin derlendiği ve idealleştirilmiş versiyonu arasındaki ayrıma vurgu yapar.

Son birkaç yıl içinde, Doll bilimsel yöntemler tarafından örnek teşkil edilmiş düşünce üzerine odaklanmaya başlamıştır. Okullarda bu düşünce hiçbir surette gerçek düşünce olmayıp, bilim insanlarının pek yapmadıkları kurallarla belirlenmiş izlenmesi gereken basamaklardan oluşur. Gerçekten yeni karmaşıklık ve kaos bilimleri dinamik yeniden örgütlenmeden ziyade bir sonuca ulaşma yolu olan mantıksal muhakeme mücadelesidir. Aşağıdaki üç makale Doll'ün Edgar Morin tarafından 'paradigmatik değişim' olarak adlandırdığı değişime götüren kendi dönüşümünü yansıtmaktadır. Bu öyle bir dönüşümdür ki, Doll'ün şu düşünce yapılarından hareket etmesine neden olmuştur:

-eğitime süreç odaklı bakma yolu olan alternatif bir yol olarak ne olduğuna ve önerdiğine bakan kriticizm,

- dinamik benlik sistemi (kendini düzenleme sistemi) ile ilgili yeni bilimlerin bulgularıyla donatılmış, radikal bilgi kuramsal konumlandırma,

- Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer ve Jacques Derrida, fakat özellikle Richard Rorty, antropolog Gregory Bateson ve çok yakınlarda öne çıkan kaos teorisyeni Michel Serres gibi bilim insanlarının görüşlerinden de haberdar olmak.

Bu yeni bakış açısından bir sistemi oluşturan ve bir sistemi etkileyen bağlantıları, ilişkileri ve etkileşimleri ortaya çıkarmak için bir adım geri atar. Şöyle ki, hem bir etkileşim zenginliği hem de etkileşim bolluğu ile yaratıcı ve daha sağlıklı hale gelen sistem anlaşılır bir özellik gösterir. Önemle belirtmek gerekir ki, bu sistemin bir parçasıdır. Dönüslü olarak bir birey, başka bir bireyin fikirlerinin şekillenmesinde aynı fikirlerin diğer kültürlerde ve diğer kültürler tarafından nasıl şekillendirilebildiğini sorgulayarak sistemin etkisini ortaya çıkarabilir.

Bu uygulama modern bakış açısında kesinlik (doğruluk) idealleriyle mücadelede belirsizlik fikrini başlatır. Fikirlerin çeşitliliği farklılıklar olarak ve yeni fikirler oluşturarak geri besleme döngüleri yoluyla sisteme fayda sağlar. Bir sınıf, öğretmen ve öğrencilerin tümünün öğrendiği bir öğrenme sistemi olarak düşünülebilir. Tom Kieran'dan ipucu alarak Doll, öğretim yaptığı her dersten ve dinlediği her sunumdan üç şey öğrenmeye çalışmıştır. Bu yolla, Doll, Serres ve Aoki'den oluşan iki zihinsel kahramanı çok sevmiştir. Serres ve Aoki her zaman öğrenen bir öğretmen olarak alçak gönüllü bir şekilde çalışmalarını sürdürmüşlerdir.