

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
GİRESUN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
GİRESUN UNIVERSITY INSTITUTE OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YILDA İKİ KEZ YAYINLANAN
ULUSLARARASI HAKEMLİ BİR DERGİDİR.

THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES IS A PEER REVIEWED
INTERNATIONAL JOURNAL PUBLISHED BIANNUALLY.

İLKBAHAR / SPRING 2013

YIL / YEAR: 5 SAYI / NUMBER: 8

KARADENİZ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ
THE BLACK SEA JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

ISSN: 1309-081X

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi
Sahibi / Owner

Doç. Dr. Sedat MADEN

Editör / Editor

Doç. Dr. Sedat MADEN

Editör Yardımcıları / Assistant Editor

Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU

Yrd. Doç. Dr. Gürkan Fırat SAYLAN

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Kemal KARTAL

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY

Doç. Dr. Yalçın SARIKAYA

Doç. Dr. Servet CEYLAN

Yrd. Doç. Dr. Ali Ata YİĞİT

Yrd. Doç. Dr. Temel TOPAL

Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNGÖR

Yrd. Doç. Dr. Mehmet ÖZMENLİ

Yrd. Doç. Dr. Adem GÜRLER

Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK

Bilim ve Danışma Kurulu / Science and Advisory Board

Prof. Dr. Aygün ATTAR	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Hayati DOĞANAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Hiroki ODAKA	Aichi Gakuin University, Aichi, Japan
Prof. Dr. Anvarbek MOKEYEV	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Fatih TAYFUR	Ortadoğu Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Burcu BOSTANOĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Vahit TÜRK	İstanbul Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Jale SARMAŞIK	Giresun Üniversitesi
Prof. Dr. Metin BOZKUŞ	Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan KAVRUK	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Ömür CEYLAN	Kültür Üniversitesi
Prof. Dr. Mahman MUSAOĞLU	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Olcabay KARATAYEV	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa KİBAROĞLU	Okan Üniversitesi
Prof. Dr. Erdoğan ERBAY	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Günay KARAĞAÇ	Aydın Üniversitesi
Prof. Dr. Goran SVENSSON	Norway and Halmstad University, Sweden
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ	Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Feridun EMECEN	İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi
Prof. Dr. Muhsin MACİT	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa ÖNER	Ege Üniversitesi
Prof. Dr. Burul SAGINBAYAVA	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Akmatali ALİMBEKOV	Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi
Prof. Dr. Yaşar ÖZBAY	Gazi Üniversitesi
Doç. Dr. Burhanettin KESKİN	Columbus State University, GA, USA

Yazı İşleri Müdürü / Editorial Manager

Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK

Sekreter / Secreter

Arş. Gör. Mehmet ALVER

Yazışma Adresi / Correspondence Address

Giresun Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Güre Yerleşkesi 28200 / Giresun
Tel: (0454) 310 10 85
e-mail: sosbil@giresun.edu.tr, sosdergi@gmail.com

Basım Tarihi / Printing History: Temmuz 2013

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*The Black Sea Journal of Social Sciences***Sekizinci Sayının (5 / 8) Hakem Listesi***List of Referee for the Eighth (5 / 8) Issue*

Prof. Dr. Ayla ANTEL Mimar Sinan Üniversitesi

Prof. Dr. Simber ATAY Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK Ankara Üniversitesi

Prof. Dr. Ramazan SEVER Giresun Üniversitesi

Prof. Dr. Eva ŞARLAK Işık Üniversitesi

Doç. Dr. İncilay CANGÖZ Anadolu Üniversitesi

Doç. Dr. Cengiz DÖNMEZ Gazi Üniversitesi

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Yüksel GÖKTAŞ Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Adem İŞCAN Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Doç. Dr. Selçuk KARAMAN Atatürk Üniversitesi

Doç. Dr. Beyhan KESİK Giresun Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet ŞİMŞEK Sakarya Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Metin AŞCI Celal Bayar Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Neslihan BAY Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Şirin DİLLİ Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Beytullah DÖNMEZ Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gazanfer İLTAR Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Oğuz Serdar KESİCİOĞLU Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Adem KOÇ Eskişehir Osmangazi Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Güven ÖZDEM Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Nihat SARIALIOĞLU Giresun Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Hatem TÜRK Giresun Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları.....1**
Teachers' Views About Acquisitions in Turkish Lesson Curriculum
Erhan DURUKAN
- Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması15**
Validity and Reliability Study of The Control List for The Evaluation of The Print Awareness of Pre-School Children
Özlem ŞİMŞEK ÇETİN - Fatma ALİSİNANOĞLU
- Giresun'da Ağaç Kültürü, Giresun'un Geleneksel El Sanatlarında Ağacın Yeri ve Önemi.....29**
Tree-Based Culture in Giresun, The Place and Importance of Trees in Traditional Crafts of Giresun
Mehmet ÖZMENLİ - Ahmet GÜRSOY - Abdullah DEMİR
- Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu.....53**
The Development and Finance of Basic Education in Turkey from the Ottoman Era to the Republican Era
Tarık SOYDAN
- İlköğretim Okullarında Bilişim Teknolojileri Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi.....73**
Evaluation of The New Teaching Programme Developed Under The Name of Svet in Informatics Technologies Lesson in The Vocational High Schools Via The Teachers' Point of View
Aslan GÜLCÜ - Saadettin AYDIN - Şenay AYDIN
- Doğa Sporları Yapan Bireylerin Profilleri, Doğa Sporunu Yapma Nedenleri ve Elde Ettikleri Faydalar: Antalya Örneği.....93**
The Profile of the Outdoor Sports Participants and The Reason and The Benefits of Participating in Outdoor Sports: Antalya Case
Ayşe KAPLAN - Faik ARDAHAN
- Türk Şiirinde Halk Kültürü Unsurlarının Kullanımına Yetkin Bir Örnek: Hasan Hüseyin Korkmazgil.....115**
An Ideal of Usage of Folk Culture Elements in Turkish Poetry:
Hasan Hüseyin Korkmazgil
Ahmet KESKİN

Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Zihin Haritalama Tekniğinin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi.....	131
The effects of Using Mind Mapping Technique in Secondary 6.th Grade Social Studies Lesson to the Students' Academic Achievements Öğuzhan KARADENİZ - Zafer TANGÜLÜ - Melike FAİZ	
The Concept of Death in Joyce's <i>Dubliners</i>.....	143
<i>Dubliners</i> 'ta Ölüm Kavramı Fırat YILDIZ	
'60 Türk Sinemasında Kentli Konut İç Mekanı.....	149
Urban Dwelling Interiors in 1960s Turkish Cinema Demet DİNÇAY- Filiz ÖZER	
İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları.....	169
The Perceptions Of Primary School Students On Studying Lesson Serpil DEMİREZEN - Nadire Emel AKHAN	
Propagandanın Etkili Araçları: KIA'lar.....	185
Effective Tools of Propaganda: Mass Media Gülbin ÖZDAMAR AKARÇAY	
Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları.....	209

Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları

Erhan DURUKAN*

Özet

Bu çalışmanın amacı 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme kazanımlarına yönelik öğretmen görüşlerini belirlemektir. Öğretmen görüşleri 'açıklık, faydalılık, uygulanabilirlik, ölçülebilirlik ve seviyeye uygunluk' ölçütleri doğrultusunda ele alınmıştır. Bu amaçla 175 Türkçe öğretmenine programdaki kazanımlardan hareketle, araştırmacılar tarafından oluşturulan "Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Yönelik Görüş Anketi" uygulanmıştır. Toplanan nicel veriler, SPSS 16 programında ortalamaları ve standart sapmaları belirlenerek analiz edilmiştir. Araştırma sonunda; belirlenen ölçütler bakımından öğretmenlerin okuma kazanımlarının $\bar{X}=2.50$, dinleme/izleme kazanımlarının $\bar{X}=1.72$, konuşma kazanımlarının $\bar{X}=2.01$ ve yazma kazanımlarının $\bar{X}=1.67$ oranlarında genel olarak 'açık, faydalı, uygulanabilir, ölçülebilir, seviyeye uygun' olduğuna dair görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, Türkçe dersi öğretim programı, kazanımlar, öğretmen görüşleri.

Teachers' Views About Acquisitions in Turkish Lesson Curriculum

Abstract

The purpose of this study is to determine teachers' views about acquisitions of basic language abilities in 2005' Turkish Lesson Curriculum. Teachers' views were taken according to the criteria of 'clearness, usefulness, applicability, measurability and fitness to the level'. For this purpose, "Questionnaire for Acquisitions of Turkish Lesson Curriculum", which was designed by the researchers, was applied to 175 teachers. The collected quantitative data was analyzed with mean and standard deviation by using SPSS 16 program. At the end of the research, it was found that teachers stated their views about reading acquisitions ($\bar{X}=2.50$), about listening acquisitions ($\bar{X}=1.72$), speaking acquisitions ($\bar{X}=2.01$), and writing acquisitions ($\bar{X}=1.67$) according to the specified criteria.

Keywords: Turkish teaching, Turkish lesson curriculum, acquisitions, teachers' views.

* Yrd. Doç. Dr. Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. erhandurukan@gmail.com

Giriş

Ana dili eğitimi sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılmayacak kadar önemli olsa da bu eğitimin etkili bir bölümü okullarda Türkçe derslerinde yürütülmektedir. Ana dili dersi olarak tanımlayabileceğimiz Türkçe derslerinin temel ilkesini Yıldız (2003, s.4), “*öğrencilere bugün ve gelecekte dil kullanımı açısından her türlü beklentiye karşılık verebilecek becerileri kazandırmak*” olarak ifade etmektedir. Bu beceriler okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme başlıklarında toplanmaktadır. Anlama-anlatma etkinliklerinin temelini oluşturan bu becerilerin Türkçe dersinin hedefleri arasında yer alması, Türkçe derslerinin önemini artırmaktadır.

Türkçe dersleri özellikle ilköğretim döneminde diğer tüm dersleri destekleyici niteliktedir. Çünkü öğrencinin düşünme yapısını, karar verme gücünü, duygu coşkunluğunu ve memnuniyetini geliştirme, ulusal ve evrensel kültürü tanınmasını sağlamada ve diğer derslerdeki başarısını yükseltmede ana dilini öğrenme çok önemlidir (Akyol, 2006; Demirel, 1999; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998; Öztürk, 2007; Sever, 1997; Yaman, 2009).

Öğrenmenin etkili biçimde gerçekleşmesi için, eğitimin ve öğretimin önceden planlanmış bir program içinde yapılması gerekir. Program; “*okula devam eden çocukların gelişmelerini sağlayacak biçimde onları, eğitimin amaçlarına göre yetiştirmek için, çocukların kontrollü bir çevrede işleyeceği ilgi çekici, isteklendirici ve faydalı bütün eğitici tecrübelerin ve etkinliklerin dizildiği bir tasarı*” (Güngördü ve Güngördü, 1966’dan aktaran Benzer, 2004, s.36) veya “*okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneği*” (Demirel, 2006, s.6) olarak tanımlanmaktadır.

Programlar daima bir gelişme gösterir. Bu gelişme; memleketin sosyal yapısında, siyasi hayatında, ekonomik düzeninde, genel olarak bilim ve teknolojiye gelişmelere paralel olmalıdır. 2005 yılında ülkemizde yapılan köklü program geliştirme çalışmalarının da diğer alanlardaki gelişmeler neticesinde yapılmış olduğu söylenebilir (Gömlüksiz vd., 2005, s.2).

Eğitim programları çağın gerektirdiği ihtiyaçları karşılamak, kullanılmakta olan programın eksikliklerini gidermek, eğitim alanındaki yeni gelişmeleri uygulamaya aktarmak gibi çeşitli amaçlarla zaman zaman düzenlenir ya da bütünüyle yenilenir. Bu çerçevede Türkçe programlarının da kimi dönemlerde düzenlendiği veya yenilendiği bilinmektedir. Bu çalışmalar aslında bir zorunluluktur ve uzmanlarca program düzenli kontrol edilmelidir. Çünkü dünya ne kadar hızlı değişiyorsa eğitim programlarının da bu hıza ayak uyduracak şekilde değişmesi ve gerektiğinde tamamen yenilenmesi gerekmektedir (Özbay, 1997, s.34). Ülkemizde köklü değişikliklerin ve yeniliklerin yapıldığı öğretim programlarından biri de Türkçe dersine aittir.

Türkçe derslerinin esaslarını, hedeflerini, içeriğini ve kullanılacak yöntemleri kapsayan temel kaynak Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunca hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’dır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2006, s.2) genel anlamda dil

öğretiminin amacı şu şekilde ifade edilmiştir: “*Öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünüşleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir.*”

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen dil öğretiminin genel amacına ulaşılması için öğrenme alanları içerisinde kazanımlara yer verilmiştir. Kazanım, “*öğretim sürecinde öğrencilerin edinecekleri bilgi, beceri ve alışkanlıkları belirten ifadeler*” (MEB, 2005, s.8) olarak tanımlanabilir. Buna ek olarak Türkçe Sözlük’te kazanım kavramı “kazanma işi” şeklinde tanım bulmaktadır (TDK, 2005).

Programda okuma becerisiyle ilgili 5 amaç / 52 kazanım, yazma becerisiyle ilgili 6 amaç / 42 kazanım, konuşma becerisiyle ilgili 5 amaç / 42 kazanım, dinleme/izleme becerisiyle ilgili 5 amaç / 42 kazanım, dil bilgisiyle ilgili olarak üç sınıf (6, 7 ve 8) seviyesinde 10 amaç / 53 kazanım olmak üzere toplam 31 amaç ve 231 kazanıma yer verilmiştir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda belirlenen ve Türkçe öğretmenleri tarafından sınıf içi etkinlik ve ders anlatımları ile gerçekleştirilmeye çalışılan kazanımların öğrencilere uygulama düzeyinde aktarılması gerekmektedir. Bu nedenle kazanımların anlaşılabilirliği, öğrenci seviyesine uygunluğu, hâlihazırdaki fiziki mekân ve materyallerle gerçekleştirilebilirliği, değerlendirilebilirliği, öğretmenlerin yeterliliği, genel amaçlarla tutarlılığı ve programın genel hedefleri ile örtüşmesi önemlidir. Kazanımların söz konusu nitelikleri taşıması ve buna göre belirlenmesi başarıya ulaşmada anahtar etkiye sahiptir. İlgili alanyazın incelendiğinde Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımları ile ilgili olarak bu doğrultuda sınırlı sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Kazanımların sahip olması gereken özelliklerle ilgili yapılan bu çalışmanın öğretim programının eksikliklerini ve değişmesi gereken yönlerini belirlemede etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Öğretmen, eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Uygulamadan doğan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da rahatsızlıkları, eksiklikleri en iyi gören durumundaki kişi de öğretmendir. Bu nedenle programının uygulanması sırasında karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine göre saptayıp değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözümlenmenin bir yoludur (Çelenk, 2002, s.42).

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki konumu, programın amacına ulaşması açısından da önemli görülmektedir. Bu nedenle Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımları bizzat uygulayıcı olan öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek daha faydalı olacağından bu çalışmada programda yer alan kazanımlara ilişkin öğretmen görüşlerinin ‘*açıklık, faydalılık, uygulanabilirlik, ölçülebilirlik ve seviyeye uygunluk*’ yönlerinden belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda “Türkçe öğretmenlerinin 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yer alan temel dil becerileri amaç ve kazanımlarına yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel araştırma modellerinden tekil tarama ile yapılmış bir araştırmanın ürünüdür. Bu model, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan kişi, olay, olgu, durum veya nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya, betimlenmeye çalışılır (Karasar, 2006, s.77).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2009-2010 eğitim-öğretim döneminde, Erzurum, Trabzon, Giresun ve Sivas il merkezlerinde görev yapan 175 Türkçe öğretmeninden oluşmuştur.

Çalışma grubu belirlenirken mezun olunan lisans programı, cinsiyet ve kıdem gibi özellikler dikkate alınmıştır. Çalışma grubundaki 175 Türkçe öğretmenin 100’ü erkek, 75’i kadın; 55’i 1-5 yıl, 50’si 11-15 yıl, 40’ı 6-10 yıl ve 30’u 16-20 yıl arası mesleki kıdeme sahiptir. Ayrıca mezun olunan lisans programları açısından çalışma grubundaki öğretmenlerin 85’i Türkçe Öğretmenliği mezunu, 50’ si Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği mezunu ve 40’ı da Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunudur.

Verilerin Toplanması ve Değerlendirilmesi

Verilerin toplanması amacıyla araştırmacılar tarafından, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersi öğrenme alanları kazanımlarına yönelik görüşlerini belirlemek için ‘Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Yönelik Görüş Anketi’ geliştirilmiştir. Anket maddeleri programın dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarının kazanımlarından oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki kazanımlardan hareketle oluşturulan görüş anketi, Türkçe eğitimi alanında uzman 4 akademisyen ile 4 Türkçe öğretmeni tarafından incelenmiştir. Önerdikleri düzeltmeler yapıldıktan sonra anket, öğretmenlerin bir kısmına elden, bir kısmına da e-posta aracılığıyla iletilmiş ve aynı yollarla geri alınmıştır. Öğretmenlerin “*kazanım ifadesinin açıklığı, uygulanabilirliği, faydalılığına ilişkin inanç, ölçme-değerlendirmeye uygunluğu ve seviyeye uygunluğu*” ölçütleri doğrultusunda kazanımları değerlendirmeleri amacıyla her kazanımın karşısına ölçütlerle ilgili 3’lü likert tipli sütunlar açılmış; böylece öğretmenlerin her bir kazanımı belirlenen ölçütler doğrultusunda 1 ile 3 arasında puanlaması sağlanmıştır.

Elde edilen nicel veriler SPSS 16 paket programında her beceri alanı ve her amaç için ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Öğretmenlerin kazanımlara ilişkin görüşlerinin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır.

Bulgular

Okuma Becerisi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Okuma becerisi kazanımlarının her biri öğretmenler tarafından ‘kazanım ifadesinin açıklığı, uygulanabilirliği, faydalılığına ilişkin inanç, ölçme-değerlendirmeye uygunluğu ve seviyeye uygunluğu’ açılarından değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Okuma Becerisi Amaçları İle İlgili Görüşler

	n	(A) Kazanım İfadesinin Açıklığı		(B) Kazanımın Uygulanabilirliği		(C) Kazanımın Faydalılığına İlişkin İnanç		(D) Kazanımın Ölçme Değerlendirmeye Uygunluğu		(E) Kazanımın Seviyeye Uygunluğu	
		\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.
<i>Okuma Kurallarını Uygulama</i>		2.65	.322	2.73	.363	2.62	.385	2.57	.409	2.23	.420
<i>Okuduğu Metni Anlama ve Çözümleme</i>		2.51	.268	2.56	.302	2.54	.263	2.41	.228	2.13	.440
<i>Okuduğu Metni Değerlendirme</i>	175	2.65	.398	2.80	.347	2.56	.511	2.66	.379	2.44	.398
<i>Söz Varlığını Zenginleştirme</i>		2.72	.283	2.70	.347	2.64	.365	2.54	.483	2.43	.494
<i>Okuma Alışkanlığı Kazanma</i>		2.62	.217	2.72	.244	2.65	.223	2.64	.341	2.46	.388
<i>Okuma Becerisi Amaçları Genel Ortalamaları</i>		2.57	.184	2.63	.242	2.58	.191	2.48	.191	2.23	.31

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi amaçlarından okuma kurallarını uygulama kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =2.65, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =2.73, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.62, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =2.57, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.23’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi amaçlarından okuma kurallarını uygulama kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi amaçlarından okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =2.51, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =2.56, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.54, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =2.41, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.13’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin

okuma becerisi amaçlarından okuduğu metni anlama ve çözümleme kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi amaçlarından okuduğu metni değerlendirme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =2.65, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =2.80, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.56, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =2.66, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.44’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi amaçlarından okuduğu metni değerlendirme kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi amaçlarından söz varlığını zenginleştirme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =2.72, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =2.70, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.64, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =2.54, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.43’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi amaçlarından söz varlığını zenginleştirme kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin okuma becerisi amaçlarından okuma alışkanlığını kazanma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =2.62, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =2.72, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.65, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =2.64, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.46’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi amaçlarından okuma alışkanlığını kazanma kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) uygulanabilir, açıkça ifade edilmiş, faydalı, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin okuma becerisi amaçlarına yönelik belirlenen ölçütler için genel olarak ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =2.57, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =2.63, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.58, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =2.48, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.23’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin okuma becerisi amaç/kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) genel olarak açıkça ifade edilmiş, faydalı, uygulanabilir, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Dinleme/İzleme Becerisi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Dinleme/izleme becerisi kazanımlarının her biri öğretmenler tarafından ‘kazanım ifadesinin açıklığı, uygulanabilirliği, faydalılığına ilişkin inanç, ölçme-değerlendirmeye uygunluğu ve seviyeye uygunluğu’ açılarından değerlendirilmiştir.

Tablo 2: Dinleme/İzleme Becerisi Amaçları İle İlgili Görüşler

	n	(A) Kazanım ifadesinin Açıklığı		(B) Kazanımın Uygulanabilirliği		(C) Kazanımın Faydalılığına İlişkin İnanç		(D) Kazanımın Ölçme Değerlendirmeye Uygunluğu		(E) Kazanımın Seviyeye Uygunluğu	
		\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.
<i>Dinleme/İzleme Kurallarını Uygulama</i>		1.58	.609	1.51	.436	2.57	.317	1.17	.399	1.39	.438
<i>Dinlenenini/İzlenenini Anlama ve Çözümleme</i>		1.62	.493	1.43	.287	2.17	.188	1.41	.289	1.40	.288
<i>Dinlediklerini/İzlediklerini Değerlendirme</i>	175	1.83	.697	1.55	.387	2.37	.377	1.50	.364	1.47	.271
<i>Söz Varlığını Zenginleştirme Etkili Dinleme/İzleme Alışkanlığı Kazanma</i>		1.86	.532	1.60	.193	2.43	.368	1.63	.330	1.62	.297
<i>Dinleme/İzleme Becerisi Amaçları Genel Ortalamaları</i>		1.71	.488	1.52	.280	2.40	.145	1.50	.283	1.49	.274

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi amaçlarından dinleme/izleme kurallarını uygulama kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =1.58, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =1.51, kazanımın faydalılığına ilişkin inanç \bar{x} =2.57, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =1.175, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =1.18’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi amaçlarından dinleme/izleme kurallarını uygulama kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) açıklık, uygulanabilirlik, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygunluk açısından olumsuz, faydalılık açısından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi amaçlarından dinlenenini/izlenenini anlama ve çözümleme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =1.62, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =1.43, kazanımın faydalılığına ilişkin inanç \bar{x} =2.175, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =1.41, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =1.40’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi amaçlarından dinlenenini/izlenenini anlama ve çözümleme kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) uygulanabilirlik, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygunluk

açılarından olumsuz, açıklık yönünden kısmen olumlu, faydalılık bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi amaçlarından dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.83$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.55$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.37$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.50$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.47$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi amaçlarından dinlediklerini/izlediklerini değerlendirme kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) açıklık, uygulanabilirlik, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygunluk açılarından kısmen olumlu, faydalılık bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi amaçlarından söz varlığını zenginleştirme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.86$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.60$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.43$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.63$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.62$ oranlarında ortalamanın ($\bar{x}=1.50$ ’in)’ biraz üstünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi amaçlarından söz varlığını zenginleştirme kazanımlarını ($\bar{x}=1-3$ arasında) açıklık, uygulanabilirlik, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygunluk açılarından kısmen olumlu, faydalılık bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin dinleme/izleme becerisi amaçlarından etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=2.00$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.97$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.52$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=2.01$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.89$ ’ oranlarında ortalamanın üstünde görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi amaçlarından etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) açıklık, uygulanabilirlik, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygunluk açılarından kısmen olumlu, faydalılık bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi amaçlarına yönelik belirlenen ölçütler için genel olarak ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.71$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.52$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.40$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.50$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.49$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin dinleme/izleme becerisi amaç/kazanımlarını ($\bar{x}=1-3$ arasında) genel olarak açıklık, uygulanabilirlik, ölçme

değerlendirmeye ve seviyeye uygunluk açısından olumsuz, faydalılık açısından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Konuşma Becerisi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Konuşma becerisi kazanımlarının her biri öğretmenler tarafından ‘kazanım ifadesinin açıklığı, uygulanabilirliği, faydalılığına ilişkin inanç, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygunluğu’ açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 3: Konuşma Becerisi Amaçları İle İlgili Görüşler

	n	(A) Kazanım İfadesinin Açıklığı		(B) Kazanımın Uygulanabilirliği		(C) Kazanımın faydalılığına ilişkin İnanç		(D) Kazanımın Ölçme Değerlendirmeye Uygunluğu		(E) Kazanımın Seviyeye Uygunluğu	
		\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.
<i>Konuşma Kurallarını Uygulama</i>		1.82	.504	1.51	.287	2.27	.132	1.69	.422	2.03	.462
<i>Sesini ve Beden Dilini Etkili Kullanma</i>		1.92	.090	1.59	.101	2.44	.076	1.73	.093	2.17	.086
<i>Hazırlıklı Konuşmalar Yapma</i>		2.03	.521	1.69	.416	2.45	.099	1.88	.488	2.18	.462
<i>Kendi Konuşmasını Değerlendirme</i>	175	2.21	.676	1.71	.448	2.73	.271	1.93	.631	2.34	.603
<i>Kendini Sözlü Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma</i>		2.50	.337	2.23	.404	2.74	.261	2.05	.606	2.41	.321
<i>Konuşma Becerisi Amaçları Genel Ortalamaları</i>		2.00	.475	1.66	.305	2.45	.076	1.81	.427	2.17	.432

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi amaçlarından konuşma kurallarını uygulama kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =1.82, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =1.51, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.27, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =1.69, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.03’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulardan hareketle öğretmenlerin konuşma becerisi amaçlarından konuşma kurallarını uygulama kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında) açıklık, uygulanabilirlik ve ölçme değerlendirme uygunluk açılarından kısmen olumlu; faydalılık ve seviyeye uygunluk bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi amaçlarından sesini ve beden dilini etkili kullanma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına \bar{x} =1.92, kazanımın uygulanabilirliğine \bar{x} =1.59, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca \bar{x} =2.44, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna \bar{x} =1.73, kazanımın seviyeye uygunluğuna \bar{x} =2.17’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin konuşma becerisi amaçlarından sesini ve beden dilini etkili kullanma kazanımlarını (\bar{x} = 1-3 arasında)

açıklık, uygulanabilirlik ve ölçme değerlendirmeye uygunluk açılarından kısmen olumlu; faydalılık ve seviyeye uygunluk bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi amaçlarından hazırlıklı konuşmalar yapma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=2.03$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.69$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.45$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.88$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=2.18$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin konuşma becerisi amaçlarından hazırlıklı konuşmalar yapma kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) uygulanabilirlik ve ölçme değerlendirmeye uygunluk açılarından kısmen olumlu; açıklık, faydalılık ve seviyeye uygunluk bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi amaçlarından kendi konuşmasını değerlendirme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=2.21$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.71$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.73$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.93$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=2.34$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin konuşma becerisi amaçlarından kendi konuşmasını değerlendirme kazanımlarını ($\bar{x}=1-3$ arasında) uygulanabilirlik ve ölçme değerlendirmeye uygunluk açılarından kısmen olumlu; açıklık, faydalılık ve seviyeye uygunluk bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisi amaçlarından kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=2.50$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=2.23$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.74$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=2.05$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=2.41$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin konuşma becerisi amaçlarından kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) birbirine yakın ve ortalamanın üstünde düzeyde açıklık, uygulanabilirlik, faydalılık, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygunluk açılarından olumlu buldukları söylenebilir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin konuşma becerisi amaçlarına yönelik belirlenen ölçütler için genel olarak ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=2.00$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.66$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.45$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.81$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=2.17$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre öğretmenlerin konuşma becerisi amaç/kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) genel olarak uygulanabilirlik ve ölçme değerlendirmeye uygunluk açılarından kısmen olumlu; açıklık, faydalılık ve seviyeye uygunluk bakımından ise olumlu buldukları söylenebilir.

Yazma Becerisi Kazanımlarına İlişkin Bulgular

Yazma becerisi kazanımlarının her biri öğretmenler tarafından ‘kazanım ifadesinin açıklığı, uygulanabilirliği, faydalılığına ilişkin inanç, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygunluğu’ açısından değerlendirilmiştir.

Tablo 4: Yazma Becerisi Amaçları İle İlgili Görüşler

	n	(A) Kazanım İfadesinin Açıklığı		(B) Kazanımın Uygulanabilirliği		(C) Kazanımın Faydalılığına İlişkin İnanç		(D) Kazanımın Ölçme Değerlendirmeye Uygunluğu		(E) Kazanımın Seviyeye Uygunluğu	
		\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.	\bar{x}	Ss.
<i>Yazma Kurallarını Uygulama Planlı Yazma</i>		1.88	.441	1.42	.244	1.82	.414	1.39	.256	1.43	.306
<i>Farklı Türlerde Metin Yazma</i>		1.90	.402	1.40	.151	1.96	.477	1.45	.263	1.44	.308
<i>Kendi Yazdıklarını Değerlendirme</i>	175	2.12	.440	2.02	.429	1.98	.407	1.95	.429	1.94	.399
<i>Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Alışkanlığı Kazanma</i>		1.92	.549	1.75	.430	1.96	.522	1.84	.453	1.81	.452
<i>Yazma Becerisi Amaçları Genel Ortalamaları</i>		1.99	.415	1.51	.157	2.01	.470	1.58	.297	1.59	.287
		1.94	.400	1.47	.144	1.95	.424	1.50	.251	1.51	.279

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi amaçlarından yazma kurallarını uygulama kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.88$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.42$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=1.82$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.39$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.43$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yazma becerisi amaçlarından yazma kurallarını uygulama kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) birbirine yakın ve ortalama bir düzeyde açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi amaçlarından planlı yazma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.90$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.40$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=1.96$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.45$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.44$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yazma becerisi amaçlarından planlı yazma kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) birbirine yakın ve ortalama bir düzeyde açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi amaçlarından farklı türlerde metinler yazma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=2.12$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=2.02$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=1.98$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.95$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.94$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yazma becerisi amaçlarından farklı türlerde metinler yazma kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) ortalamanın üstünde açıkça ifade edilmiş ve uygulanabilir ayrıca birbirine yakın ve ortalama bir düzeyde faydalı, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi amaçlarından kendi yazdıklarını değerlendirme kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.92$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.75$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=1.96$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.84$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.81$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yazma becerisi amaçlarından kendi yazdıklarını değerlendirme kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) ortalamanın üstünde birbirine yakın düzeyde açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisi amaçlarından kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma kazanımlarına yönelik belirlenen ölçütler için ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.99$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.51$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=2.01$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.58$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.59$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yazma becerisi amaçlarından kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) ortalamanın üstünde birbirine yakın düzeyde açıkça ifade edilmiş, uygulanabilir, faydalı, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygun buldukları söylenebilir.

Uygulamaya katılan öğretmenlerin yazma becerisi amaçlarına yönelik belirlenen ölçütler için genel olarak ‘kazanım ifadesinin açıklığına $\bar{x}=1.94$, kazanımın uygulanabilirliğine $\bar{x}=1.47$, kazanımın faydalılığına ilişkin inanca $\bar{x}=1.95$, kazanımın ölçme-değerlendirmeye uygunluğuna $\bar{x}=1.50$, kazanımın seviyeye uygunluğuna $\bar{x}=1.51$ ’ oranlarında görüş belirttikleri görülmektedir. Bulgulara göre, öğretmenlerin yazma becerisi amaç/kazanımlarını ($\bar{x}= 1-3$ arasında) genel olarak açıklık, uygulanabilirlik, faydalılık, ölçme değerlendirme ve seviyeye uygunluk açılarından olumlu buldukları söylenebilir.

Sonuç ve Tartışma

Dil eğitimi programları, öğretilecek dilin yapısına ve hedef kitlenin özelliklerine göre organize edilmelidir. Program geliştirme çalışmaları hangi bilgi, beceri ve değerlerin okulda öğrencilere öğretileceğinin, öğrenme ürünlerinin nasıl öğretileceği ve öğrenileceğinin belirlenmesi veya eğitim sürecini planlayabilme, ölçme ve değerlendirmenin ortaya konulması üzerine odaklanır (Richards, 2001). Bu nedenle dil eğitiminin başarıya ulaşabilmesi konusunda, programın ve programın temelini oluşturan amaç/kazanımların dikkate alınması önem arz etmektedir. Amaç/kazanımların da programın uygulayıcısı olan öğretmenlerce değerlendirilmesi gerekli görülmektedir.

Araştırma elde edilen nicel bulgulardan hareketle, belirlenen ölçütler (açıklık, uygulanabilirlik, faydalılık, ölçme değerlendirmeye ve seviyeye uygunluk) bakımından Türkçe öğretmenlerinin (\bar{x} = 1-3 arasında);

Okuma kazanımlarına ilişkin \bar{x} =2,50,

Dinleme/izleme kazanımlarına ilişkin \bar{x} =1,72,

Konuşma kazanımlarına ilişkin \bar{x} =2,01

Yazma kazanımlarına ilişkin \bar{x} =1,67 oranlarında görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmamızın sonuçları, öğretmenlerin kazanımlara ortalama düzeyde olumlu yönde görüş belirttiklerini ortaya koymaktadır. Yapıcı ve Leblebiciler (2007)'in 78 öğretmen üzerinde yaptığı ve Epçaçan ile Erzen (2008)'in 411 ilköğretim birinci kademe öğretmeni üzerinde yaptığı araştırmanın sonucu da çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

EARGED (2006)'in ve Şahin (2007)'in 87 ilköğretim birinci kademe öğretmeni üzerinde yaptığı araştırma sonuçlarında ise araştırmamızdan farklı olarak temel becerilere (okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme) yönelik kazanımlarda öğretmenlerin yüksek düzeyde (%75,7) olumlu tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak Özbay (2008)'in 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı amaç ve kazanımlarını inceleyip değerlendirdiği ve eksikliklerini tespit ettiği araştırmada kazanımların becerilere dağılımında, uygulanmasında ve anlaşılabilirliğinde tutarsızlıkların olduğu tespit edilmiştir. Özbay (2008)'in elde ettiği sonuçlar ile araştırmada ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir.

Karadağ (2012)'in Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki okuma ve dinleme kazanımlarına yönelik yaptığı incelemede, okuma ve dinleme kazanımlarından bazılarının çok genel, bazılarının ise aşırı detaylı olduğu, bir kısmının ise ölçülüp değerlendirilebilir olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan araştırmada kazanım ifadeleri ile ilgili (açıklık, uygulanabilirlik, ölçme değerlendirmeye uygunluk vb. açısından) ulaşılan sonuçlar ile bu araştırmanın sonuçları birbirini destekler niteliktedir. Aynı şekilde Baş (2012)'in Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarından hareketle yaptığı araştırmada, öğrenme alanlarının aynı

ölçüde değerlendirilmediği, öğrenme alanlarına yönelik kazanımların bazı amaçlarda ortak olduğu, öğrenme alanlarının birbirinin teyit odağı olarak görüldüğü, dolayısıyla amaç-kazanım ifadelerinin dil becerilerini ve kullanımını kapsayıcı olmadığı, yazılı ve sözlü kültürün kazanımlarda önemsenmediği vb. hususlar eleştirilmiştir. Söz konusu araştırmadaki eleştirilerle ile bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular birbirini desteklemektedir. Bu doğrultuda kazanımlarla ilgili düzenlemelere gidilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırma sonuçlarından hareketle, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların daha anlaşılabilir, uygulanabilir ve ölçülebilir şekilde düzenlenmesi gerektiği; bu aşamada Türkçe öğretmenlerinin ve akademisyenlerinin öneri ve görüşlerinin dikkate alınması önerilebilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (2006). Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe programına sözlü ve yazılı kültür temelli bir eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 271-290.
- Benzer, A. (2004). *Türkiye'de ana dili eğitimi müfredat programı 1913-1981*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1 (2), 40-47.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2006). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Epçayan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (4), 182-202.
- Gömlüksiz, M., Yaşar, Ş., Sağlam, M., Hakan, A., Sözer, E., Gözütok, D., Saylan, N., Battal, N., Yıldırım, G., Kaya, Z., Ulusoy, A., Aksu, M. ve Yıldırım, A. (2005). İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programlarını Değerlendirme Toplantısı Sonuç Bildirisi. *İlköğretim-Online*, 5 (1), 1-8.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama becerileri açısından Türkçe dersi öğretim programı (6, 7, 8. sınıflar)'na eleştirel bir bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 97-110.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). Türkçe Öğretimi. Ankara: Engin Yayınları.
- Louis, C. ve Lawrence, M. (1997). *Research Methods in Education*. London: Routledge Press.
- MEB (2006). Türkçe Dersi Öğretim Programı Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Basım Müdürlüğü.
- MEB EARGED (2006). İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı ile ilgili değerlendirme raporu. (http://earged.meb.gov.tr/earged/subeler/olcme_degerlendirme/dokumanlar/mufredat_degerlendirme/degerlendirme_raporu6/turkce.pdf 10.3.2009)
- Özbay, M. (1997). Türkçe öğretiminde programın önemi. *Çağdaş Eğitim*, 232, 34-35.
- Özbay, M. (2008). Yeni "ilköğretim Türkçe dersi öğretim programı (6,7,8. Sınıflar) nın" kazanımlarına eleştirel bir bakış. (Sözlü Bildiri) *I. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 20-21 Kasım Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, N. (2007). Türkçe Öğretimi. İstanbul: Anı Matbaacılık.
- Richards J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*, Cambridge University Press.
- Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research*. London: Sage Publications.
- Şahin, İ. (2007). Yeni ilköğretim 1. kademe Türkçe programının değerlendirilmesi. *İlköğretim-Online*, 6 (2), 284-304.
- Yaman, H. (2009). Teachers' views on the applicability of the Turkish course curriculum in crowded primary classrooms. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9 (1).
- Yapıcı, M. ve Leblebiciler, N. H. (2007). Öğretmenlerin yeni ilköğretim programına ilişkin görüşleri. *İlköğretim-Online*, 6 (3), 480-490.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, C. (2003). Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler. Ankara: Anı Yayınları.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*

Özlem ŞİMŞEK ÇETİN**
Fatma ALİSİNANOĞLU***

Özet

Araştırmanın amacı “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” nin geliştirilmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2009- 2010 eğitim öğretim yılında Ankara ili Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle ilçelerindeki anasınıflarına devam eden 400 çocuk oluşturmuştur. Kontrol listesinin geçerlik çalışması için kapsam ve yapı geçerliği uygulanmıştır. Kapsam geçerliği için uzman kanısına başvurulmuş, yapı geçerliği için ise 200 çocuk ile açımlayıcı faktör analizi ve 200 çocuk ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Kontrol listesinin güvenirlik çalışması için Kuder Richardson-20 (KR-20) analizi yapılmıştır. Araştırmanın geçerlik çalışması sonucunda kontrol listenin 17 maddeden ve iki faktörlü bir yapıdan oluştuğu belirlenmiştir. Kontrol listenin tamamına ilişkin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.72 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin okul öncesi dönemdeki çocukların yazı kavramlarını değerlendirmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Okul öncesi eğitim, yazı farkındalığı, okuma yazmaya hazırlık, gelişimsel okuryazarlık

Validity and Reliability Study of The Control List for The Evaluation of The Print Awareness of Pre-School Children

Abstract

The aim of the study is to develop the “Control List for the Evaluation of the Print Awareness of Pre-School Children”. 400 children who maintained their kindergarten education in Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, and Yenimahalle counties of Ankara province in 2009-2010 academic year formed the study group of the research. For the validity study of the Control List, construct and content validity were applied. For the content validity; expert opinions are referenced and for the construct validity; exploratory factor analysis with 200 children and confirmatory factor analysis with 200 children were applied. For the reliability study of the Control List, Kuder Richardson 20 (KR-20) analysis was conducted. As the result of the validity study of the research, it was found that the Control List had a pattern consisting of 17 items and 2 factors. KR 20 reliability co-efficient for the whole Control List was calculated as 0.72. As the result of the study, it was found that “Control List for the Evaluation of the Print Awareness of Pre-School Children” has been a valid and reliable in evaluating the print concepts of the pre-school children.

Key Words: Preschool education, print awareness, reading and writing readiness, emergent literacy

* Bu makale Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde yapılmış “60- 72 Aylık Çocukların Yazı Farkındalığı ve Yazmaya Hazırlık Becerilerinin Gelişiminde Okuma Yazmaya Hazırlık Programının Etkisinin İncelenmesi” isimli doktora tezinin bir parçasıdır.

** Yrd. Doç. Dr. Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. ozlemgazi@gmail.com

*** Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü. alisinan@gazi.edu.tr

Giriş

Çocuğun okuryazarlık becerileri okuma, yazma, sözel dil becerileri gibi alt alanlardan meydana gelmekte ve bu alanların birbiri ile etkileşimi ile gelişmektedir. Bu alanların birindeki gelişim diğerini etkilemektedir (Berry, 2000; Morrow, 2005). Diğer bir ifadeyle çocukların okuma becerileri güçlendikçe yazma becerileri güçlenmekte, yazma becerileri güçlendikçe de okuma becerileri güçlenmektedir (Morrow, 2005). Bu bağlamda çocuğun okuma ve yazma gelişiminden ve eğitiminde bahsedilirken hem okuma hem de yazma becerileri üzerinde durulmalıdır. Okul öncesi dönemdeki çocukların okuma ve yazma gelişimleri ile ilgili önemli bir kavram da yazı farkındalığıdır. Yazı farkındalığı, yazmaya hazırlık çalışmalarından farklıdır. Erken yaşlardan itibaren çocukların dikkatlerini yazıya çekme ve yazının önemini çocuklara kavratmaya yöneliktir (Güneş, 2007).

Yazı farkındalığı yazılı dilin ve yazım kurallarının anlaşılmasını içermektedir. Bu içerikte “*çevresel yazıların anlaşılması, kitap kavramları, yazının yönü, sözcükler arasındaki boşluklar, sözcük, cümle gibi yazıyı oluşturan birimlerini ifade eden yazı kavramları ve alfabe bilgisi*” yer almaktadır (Justice, Bowles ve Skibbe, 2006; Justice ve Kaderavek, 2003; Pullen ve Justice, 2003; Vukelich Christie and Enz, 2008).

Okul öncesi dönemdeki çocukların yazıyı formal olarak okumaları beklenmese de yazı kavramlarını kazanmaları ve yazının farkında olmaları gerekmektedir (Ezell ve Justice, 2005). Okul öncesi dönemdeki çocuklarla yapılan araştırmalar, çocukların ileriki dönemlerdeki okuma becerilerini tahmin etmede ne güçlü becerinin yazı farkındalığı olduğunu tespit etmişlerdir (Farver, Nakamoto ve Lonigan, 2007; Kelman, 2006).

Çocukların yazı farkındalığını geliştirerek, ses farkındalığı ile birleştirmelerini ve okuma yazma farkındalığı edinmelerini sağlamak gerekmektedir. Bu durum çocuğun yazınının anlamını araştırmak ve yazmanın da yazılı anlamlar üretmek olduğunu anlamasını gerektirmektedir. Çocukların yazıyı keşfetmeleri ve kendi kendilerine yazı farkındalığı geliştirmeleri beklenmemelidir. Yazı farkındalığı hem okul öncesinde hem de okuma yazma öğretiminin başında yapılacak çalışmaları kapsamaktadır. Yazı farkındalığı ile ilgili çalışma yapmadan okuma yazma öğretimine geçilmemelidir (Güneş, 2007). Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek ve geliştirmek okuma yazmaya hazırlık çalışmalarının bir boyutu olarak ele alınmalıdır. Oysaki Türkiye’de okul öncesi eğitimcilerinin çocukların yazı farkındalığını değerlendirebilmeleri için kullanabilecekleri değerlendirme araçlarının sayısı oldukça azdır. Bu açıdan okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek için kullanılması amaçlanan “*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi*”nin geliştirilmesinin önemli olduğu, araştırmacılara ve öğretmenlere katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada okul öncesi

dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla bir ölçme aracı geliştirmek ve geçerlik- güvenilirlik çalışmasını yapmak amaçlanmaktadır.

Yöntem

Geçerlik, bir ölçme aracının, ölçülmek istenen özelliği ne kadar doğru ölçtüğünü belirtmek amacıyla kullanılan bir kavramdır. Bir ölçme aracının geçerliğini belirlemek için kullanılan geçerlik teknikleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Geçerlik tekniklerinin, kapsam geçerliği, ölçüt bağımlı geçerlik ve yapı geçerliği olarak ayrılması en çok tercih edilen geçerlik sınıflandırılmasıdır (Büyüköztürk, 2009). Bu doğrultuda okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla geliştirilmesi amaçlanan “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik çalışmalarının yapılmasında kapsam ve yapı geçerliği teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada, “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin kapsam geçerliği için uzman görüşüne başvurulmuş, yapı geçerliğini belirlemek amacıyla Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır.

Güvenirlik, bireylerin bir ölçme aracına verdikleri yanıtlar arasındaki tutarlılık olarak ifade edilebilir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranan iki temel ölçüt “*değişik zamanlarda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık ve aynı zamanda elde edilen puanlar arasındaki tutarlılık*” olarak açıklanabilir. Ölçme aracının güvenilirliği, test-tekrar test güvenilirliği, paralel form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Kuder Richardson-20 (KR-20) ve Cronbach alfa güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu kullanılarak test edilebilir (Büyüköztürk, 2009). Test maddelerine verilecek yanıtların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçeneğe olması durumunda KR-20 kullanılır (Büyüköztürk, 2009). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” doğru yanıtlar için 1, yanlış yanıtlar için 0 puanı verilmektedir, bu nedenle güvenilirliğini belirlemek amacıyla test Kuder Richardson-20 (KR-20) kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkezinde bulunan (Altındağ, Çankaya, Keçiören, Mamak, Yenimahalle) beş ilçede 2009-2010 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden 60-72 aylık çocuklar oluşturmaktadır.

Araştırma için çalışma grubunun büyüklüğünü tespit etmek amacıyla alanyazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taranmasında madde ile cevaplayıcı oranlarının Cattell (1978)’e göre her madde için 3 ila 6 kişi arasında, Gorsuch (1983)’a göre her madde için en az 5 kişi, Everitt (1975)’e göre her madde için en az 10 kişi olması gerektiği görülmüştür (Akt. McCallum ve diğerleri, 1999: 84-85). Jinchul (2004) ise, bu oranın her madde için 5 kişiden fazla olması

gerektiğini ifade etmektedir. Buna göre “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerliği ve güvenilirliği için çalışma grubunun büyüklüğü kontrol listesinin madde sayısının 10 katı olarak belirlenmiştir. Kontrol listesindeki madde sayısı dikkate alınarak, analize 20 madde ile başlanmış ve bu nedenle açılımlayıcı faktör analizi için 200 çocuk, doğrulayıcı faktör analizi için 200 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur.

Tablo1: Çalışma grubundaki çocukların devam ettikleri okullar, çocuk sayısı ve cinsiyetleri

İlçe İsmi	İlköğretim Okullarının İsimleri	Çocuk Sayısı	Cinsiyet	
			Kız	Erkek
Altındağ	Aydınlıkevler İÖÖ	28	13	15
	Telsizler İÖÖ	12	3	9
	Hayme Hatun İÖÖ	20	8	12
	Polis Amca İÖÖ	20	11	9
Çankaya	Nebahat Keskin İÖÖ	20	10	10
	Ulubatlı Hasan İÖÖ	20	9	11
	Hamdullah Suphi İÖÖ	20	12	8
	Dikmen İÖÖ	20	10	10
Keçiören	Fevziatlıoğlu İÖÖ	20	10	10
	Kamilocak İÖÖ	20	11	9
	Hüseyin Güllüoğlu İÖÖ	20	10	10
	Mecidiye İÖÖ	20	8	12
Mamak	Açıkalm İÖÖ	31	13	18
	29 Ekim İÖÖ	29	12	17
	Gülveren İÖÖ	20	7	13
Yenimahalle	Fatih İÖÖ	20	12	8
	Gazi Osman Paşa İÖÖ	20	11	9
	Emin Sağlamer İÖÖ	20	11	9
	Mimar Sinan İÖÖ	20	10	10
Toplam		400	195	209

Araştırmanın açılımlayıcı “faktör analizi için ve güvenilirlik” çalışması için Altındağ, Çankaya Keçiören Mamak ve Yenimahalle ilçelerinin her birinden 40’ar olmak üzere toplam 200 çocuk ile çalışılmıştır. Araştırmanın “doğrulayıcı faktör analizi” için aynı ilçelerin (Altındağ, Çankaya Keçiören Mamak ve Yenimahalle) farklı ilköğretim okullarının anasınıflarına devam eden toplam 200 çocuk ile çalışılmıştır. İlçelerin her birinden 40’ar çocuk araştırmaya dahil edilmiştir.

Bulgular ve Yorumlar

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin Geçerlik Çalışması

Kapsam Geçerliği

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin oluşturulmasında öncelikle konuyla ilgili literatür taraması yapılmıştır. Çocukların yazılı dil hakkındaki bilgilerini ölçmek için Clay (1979) tarafından hazırlanan “*Concept About Print*”(CAP) isimli ölçek, Öztunç (1994) tarafından “*Okuma Kavramları Ölçeği*” adı verilerek, Türkçe’ye uyarlanmıştır. Ölçek “*Sand*” ve “*Stone*” adlı iki kısa hikaye kitabından oluşmaktadır. Hikâye kitaplarının sayfalarının biri yazılı metin, diğeri ise resim içermektedir. Bu ölçekte okul öncesi dönemdeki çocukların yanıtlamakta zorlanacakları, noktalama işaretleri gibi maddeler de, bulunmaktadır. Yazı farkındalığı ile ilgili diğeri bir değerlendirme aracı ise Justice ve Ezell (2001) tarafından geliştirilen “*Words in Print and Print Concepts*” (PWPA) isimli ölçektir. PWPA, CAP ile benzer özellikleri ölçmekle birlikte, okul öncesi dönemdeki çocukların gelişimsel özellikleri dikkate alınarak, CAP’ taki bazı maddeleri değiştirilmesiyle oluşturulmuştur. PWPA’da CAP’ta olduğu gibi özel olarak hazırlanmış hikaye kitabı kullanılmamıştır. PWPA’da ticari amaçla satılan iki hikâye kitabı kullanılarak çocukların yazı kavramları ve kelime kavramları değerlendirilmiştir. “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin oluşturulmasında yurt içinde ve yurt dışında alanla ilgili araştırmalar incelenmiştir. Kontrol listesinin oluşturulmasında, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ilgili gelişimsel özellikleri taranmıştır. Güneş (2007), Justice ve Ezell (2001), Kelman (2006), MEB (2005), MEB (2006), Morrow (2005), Ranweiller, (2004), Riley and Reedy (2003), Üstün (2007) kaynaklarında yazı farkındalığı ile bilgiler incelenmiştir. Kaynak taramasının ardından yazı farkındalığını ölçeceği varsayılan maddelerin yazılmasına dikkat edilmiştir. Aynı zamanda kontrol listesinin maddelerinin hazırlanmasında, PWPA (2001), CAP (1979), CABEL-BCT (2000) gibi ölçeklerde yer alan maddelerden yararlanılmıştır. Kontrol listesinin uygulamasında kullanılmak üzere araştırmacılar tarafından iki hikâye kitabı hazırlanmıştır. Hikâye kitaplarında sayfa ve yazı özelliklerinin değerlendirmek istenilen ölçütlere uygun olmasına özen gösterilmiştir.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi” için başlangıçta 20 madde oluşturulmuş ve kapsam geçerliğinin yapılması için uzman görüşleri alınmıştır. Kapsam geçerliği için, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Niğde Üniversitesi ve Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan sekiz alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Sınıf öğretmenliği alanında ilk okuma yazma ve okuma yazma alanlarında çalışmaları bulunan dört uzmandan görüş alınmıştır. Okul öncesi eğitim

alanından ise, okul öncesi dönem çocuklarında okuma yazmanın gelişimi ve okuma yazmaya hazırlık ile ilgili çalışmaları bulunan üç alan uzmanından ve bir okul öncesi öğretmeninden olmak üzere dört uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlar her bir maddeyi amacına uygunluk açısından “*Uygun / Kalsın; Uygun Değil /Çıkarılsın; Uygun/ Ancak Düzeltme Önerisi*” şeklinde üçlü derecelendirme ile değerlendirmişlerdir.

Uzman görüşlerini değerlendirmek amacıyla **Lawshe Tekniği** kullanılmıştır. Lawshe Tekniği, Lawshe tarafından geliştirilmiş olup tekniğin uygulanması için en az 5 en fazla 40 uzman görüşüne gereksinim bulunmaktadır. Lawshe Tekniğinde maddelere ilişkin uzman görüşleri toplanarak kapsam geçerlilik oranları (KGO) elde edilmektedir (Yurdugül, 2005). Kontrol listesinin 11. maddesinde yer alan “*Ben okurken sen de okuduğum sözcükleri bana göster.*” ifadesine sekiz uzmandan altısı, “*maddenin doğru yanıtlanabilmesi için çocukların sözcükleri okuyabilmeleri*” gerektiğini ifade ederek, olumsuz görüş bildirmişlerdir. Bu görüş doğrultusunda madde kontrol listesinden çıkarılmıştır. Kontrol listesindeki diğer maddeler uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Anaokulunda 60-72 ay grubundaki 10 çocukla ön uygulama yapılmıştır.

Yapı Geçerliği

“*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi*”nde ait geçerlik çalışmasının gerçekleşmesinde açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

“*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi*”nde ait geçerlik çalışması kapsamında faktör yapılarını belirlemek amacıyla anasınıfına devam eden 200 çocuğa açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Uzman görüşüne dayalı olarak bir madde atıldığı için ve analize 19 madde ile başlanmıştır. İlk aşamada öz değeri birden büyük yedi faktör belirlenmiştir. Bu faktörler ve faktörlere ait öz değerler Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2: Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesi”ne ait faktörler ve özdeğerleri

	Faktör1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6	Faktör 7
Öz değer	7.89	4.84	2.40	1.79	1.56	1.42	1.02

Tablo 2 incelendiğinde “faktörlerin öz değerleri görülmektedir. “*Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi*”ne ait öz değerler incelendiğinde iki faktörün öz değerinin diğer faktörlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bu nedenle, test iki faktörle sınırlandırılarak ve temel bileşenlere göre *Varimax Dik Döndürme Tekniği* kullanılarak analiz tekrarlanmıştır. Faktör analizinin ilk sonuçları incelendiğinde iki (9. ve 10.) maddenin faktör yük değerinin 0.30'un altında kaldığı görülmüştür. Bu maddeler testten çıkartılmış ve kalan 17 madde için faktör analizi tekrar yapılmıştır.

“Okul Öncesi Dönemde Yazı Farkındalığı Kontrol Listesi” nin açıklayıcı faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler) sonuçlarına Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3: Okul öncesi dönemde yazı farkındalığı kontrol listesi açıklayıcı faktör analizi (döndürülmüş temel bileşenler) sonuçları

Maddeler	Faktör Ortak Varyans	Döndürülmüş Faktör Yük Değeri	
		Faktör 1	Faktör 2
M14	0.071	0.891	0.368
M18	0.000	0.808	-0.589
M17	0.353	0.703	0.391
M3	0.482	0.608	0.386
M1	0.647	0.590	0.063
M2	0.662	0.581	0.025
M6	0.584	0.544	0.346
M4	0.644	0.531	0.273
M16	0.756	0.486	-0.087
M12	0.000	0.309	0.951
M13	0.000	0.474	0.881
M19	0.373	0.327	0.721
M11	0.408	0.284	0.716
M8	0.579	0.028	0.648
M7	0.603	0.002	0.630
M5	0.615	0.003	0.621
M15	0.656	0.045	0.585
Açıklanan Varyans:			
Faktör 1: % 45.26			
Faktör 2: % 28.45			
Toplam: % 73.71			

Tablo 3 incelendiğinde “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde yer alan 17 maddenin iki faktör altında toplandığı ve sadece bir faktörde yüksek yük değerlerine sahip oldukları görülmektedir. Analiz sonucunda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin öz

değeri 7.69 ve 4.84 olan iki faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %45.26 iken, ikinci faktörün açıkladığı varyans %28.45'tir. Kontrol listesinin toplam faktör boyutlarının varyansı ise %73.71'dir.

Faktör döndürme sonucunda kontrol listesinin birinci faktörünün sekiz maddeden (1, 2, 3, 4, 6, 14, 16, 17, 18), ikinci faktörünün dokuz maddeden (5, 7, 8, 11, 12, 13, 15, 19) oluştuğu görülmektedir. Birinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değeri 0.486 ile 0.891 değiştiği, ikinci faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerinin 0.585 ile 0.951 değiştiği saptanmıştır.

Birinci faktörü oluşturan maddeler:

1. madde: "Kitabın ön yüzünü gösterir misin?"
2. madde: "Kitabın arka yüzünü gösterir misin?"
3. madde: "Kitabın adı nerede, gösterir misin?"
4. madde: "Kitabın adı ne işe yarar söyler misin?"
6. madde: "İlk önce nereyi okuyacağımı gösterir misin?"
14. madde: "Bu sayfada kaç sözcük var? Bana sayar mısın?"
16. madde: "Bu sayfada bana büyük harf gösterir misin?"
17. madde: "Bu sayfada bana küçük harf gösterir misin?"
18. madde: "Bu sayfada bir cümle gösterir misin?" ifadelerinden oluşmaktadır. Faktörde biraya gelen maddeler incelendiğinde bu faktöre "*Kitap Kavramları*" adı verilmiştir.

İkinci faktörü oluşturan maddeler:

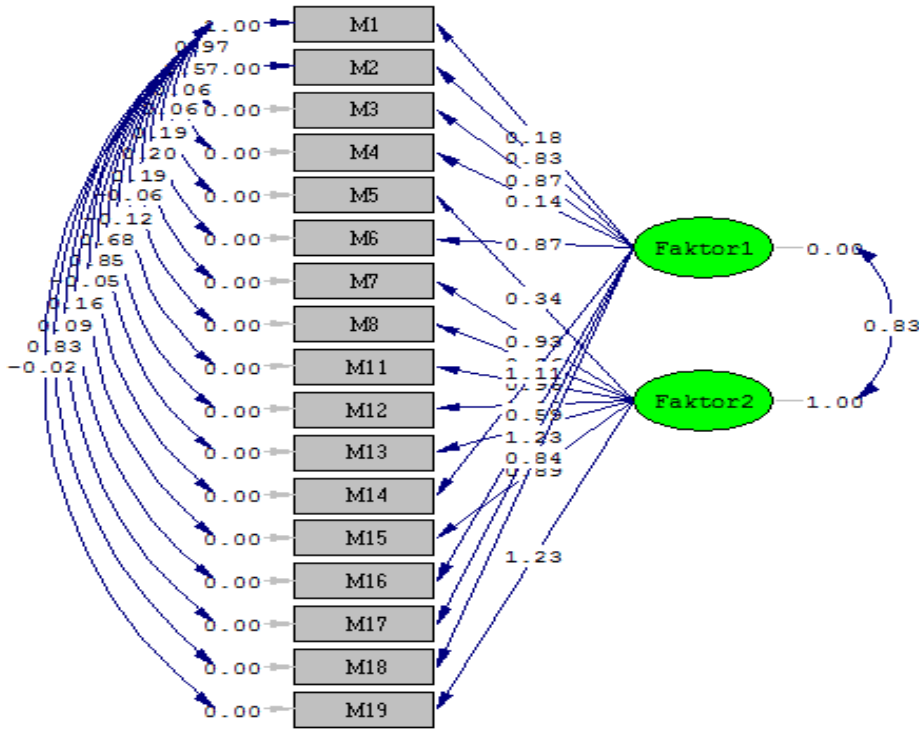
5. madde: "Kitabı sana okumak istiyorum. Nereyi okuyacağımı gösterir misin?"
7. madde: "Bu sayfada önce nereyi okuyacağım?"
8. madde: "Bu sayfada en son nereyi okuyacağım?"
11. madde: "Bana bu sayfada bir sözcük gösterir misin?"
12. madde: "Bu sayfada bana kısa bir kelime gösterir misin?"
13. madde: "Bu sayfada bana uzun bir sözcük gösterir misin?"
15. madde: "Bu sayfada bana bir harf gösterir misin?"
19. madde: "Bu harfin küçüğünü gösterir misin?" ifadelerinden oluşmaktadır. İkinci faktörde toplanan maddeler incelendiğinde bu faktöre "*Yazı Kavramları*" adı verilmiştir.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Doğrulayıcı faktör analizi, geleneksel yöntemle yapılan faktör analizlerinden farklı olarak, daha önce araştırmacı tarafından belirlenmiş faktör yapısının test edilmesi amacıyla kullanılmaktadır. Orijinal olarak geliştirilen ölçek çalışmalarında faktör analizlerine ek olarak

yapılmaktadır (Şimşek, 2007). Modelin uygunluğunu değerlendirmek amacıyla kullanılan farklı uyum ideksleri bulunmaktadır (Akt. Erdoğan, Bayram, Deniz, 2007). Araştırmada Ki-Kare Uyum Testi (Chi-Square Goodness, χ^2), İyilik Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI) dikkate alınmıştır.

“Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin daha önce 200 çocuk üzerinde gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda belirlenen iki faktörlü yapısının, bu araştırmada elde edilen verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA, AFA uygulanan 200 çocuğa benzer özellikler taşıyan 200 farklı çocuğa uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin modeli, Şekil 1’ de verilmiştir.



Şekil 1: Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesine ilişkin model

Modifikasyonlar sonrasında, DFA sonucunda elde edilen ki- kare (χ^2) = 6102.71, serbestlik derecesi ((sd) =117) olarak bulunmuş olup, modelin istatistiksel olarak anlamlı ($p < .001$) olduğu saptanmıştır.

Ki- kare (Chi Square) orijinal değişken matrisinin varsayılan matristen farklı olup olmadığını test etmektedir. Bu test regresyon katsayılarının işaretlerine ve anlamlılık düzeyine bakmakta ve modelin ayrı ayrı parçaları hakkında bilgi vermektedir. Aynı zamanda bu testle

modelin tamamının doğruluğu da ölçülebilir. Bu testte ki – kare değerinin mümkün olduğunca düşük olması beklenir. Ki- kare değerinin anlamsız çıkması modelin kabul edildiği anlamına gelmemektedir, bazı diğer uyum indekslerine de bakmak gerekmektedir. Ki kare değerinin anlamlı ve yüksek çıkması da modelin reddedildiği anlamı taşımamaktadır. Çalışma grubunun küçük olması Ki- kare değerini olumsuz yönde etkilemektedir (Ayyıldız, Cengiz, Ustasüleyman, 2006).

Programın ön gördüğü minimum modifikasyonlar dikkate alındığında “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”ne birinci dereceden doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4: Okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirme kontrol listesine ilişkin standardize edilmiş regresyon katsayıları, t değerleri

BOYUTLAR	MADDE- LER	STANDARDİZE EDİLMİŞ REGRESYON KATSAYILARI	t DEĞERİ (p<.05)	AÇIKLANAN VARYANSIN MİKTARI
Birinci Faktör (PC=.92*;V.E= .62**)				
	M1	0.18	2.92	0.06
	M2	0.83	27.42	0.03
	M3	0.87	37.91	0.02
	M4	0.14	6.02	0.02
	M6	0.87	35.69	0.02
	M14	1.11	40.28	0.03
	M16	0.59	7.89	0.08
	M17	1.23	48.04	0.03
İkinci Faktör (PC=.97*; V.E=.84 **)				
	M5	0.34	3.66	0.09
	M7	0.93	51.58	0.02
	M8	0.96	56.32	0.02
	M11	0.96	71.79	0.01
	M12	1.03	70.33	0.02
	M13	1.03	67.53	0.02
	M15	0.89	47.08	0.02
	M18	0.84	44.12	0.02
	M19	1.23	67.21	0.02

*pc : Yapı Güvenirliği = $(\sum \text{standardize reg. agr.})^2 / (\sum \text{standardize reg. agr.})^2 + \sum \text{ölçüm hataları}$

**V.E : Açıklanan Varyans = $(\sum \text{standardize reg. agr.})^2 / (\sum \text{standardize reg. agr.})^2 + \sum \text{ölçüm hataları}$ (Fornell ve Larcker, 1981 : 46).

Tablo 4 incelendiğinde, faktörlerde yer alan maddelerin istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Doğrulatoryı faktör analizi sonucunda birinci faktör için yapı güvenirliği .92, açıklanan varyans .62; ikinci faktör için yapı güvenirliği .97, açıklanan varyans .84 olarak bulunmuştur. Hair, Rolph, Ronald, William (1998) ile Şimşek (2007)'e göre yapı güvenirliği ve açıklanan varyansın .50 ve daha yukarısında olması gerekmektedir. Bu bulgular ışığında iki faktörlü yapının doğrulandığını görölmektedir.

Şekil 1 ve Tablo 4'e göre, "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nde yer alan 17 maddenin iki boyuttan oluşturduğuna ilişkin doğrulatoryı faktör analizi uyum iyiliği istatistiklerine bakılmıştır. "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"ne ilişkin DFA ile hesaplanan Ki-kare (χ^2) = 6102.71, (χ^2/sd)=52.16, GFI=0.98 ve AGFI=0.97 olarak bulunduğu görölmektedir. GFI (Good of Fit Indeks-Uyum İyiliği İndeksi) hesaplanan değerler arasındaki kovaryans miktarını göstermektedir. GFI değeri 0-1 arasında değişmektedir, GFI değerinin 0.90'nı geçmesi mükemmel uyum göstergesi olarak alınmaktadır. AGFI değerinin ise 0.80'e eşit ya da üstünde olması beklenmektedir (Cevher Kalburan, 2009). Bu bilgiler ışığında "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nin faktöriyel yapısını gösteren modelin, gözlenen değerlenlerle faktörleri arasındaki ilişkiyi gösteren katsayılar incelendiğinde, tüm katsayıların yeterli düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. DFA ile hesaplanan uyum istatistikleri dikkate alındığında, ölçeğin daha önce belirlenen iki faktörlü yapısının toplanan verilerle genel olarak uyum sağladığına karar verilmiştir.

Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi'nin Güvenirlik Çalışmasına İlişkin Bulgular

"Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi"nin güvenirliğine ilişkin bilgileri elde etmek amacıyla iç tutarlılık anlamında güvenirliği KR-20 güvenirlik katsayısı yardımıyla incelenmiştir. KR-20 aynı zamanda elde edilen test puanları arasındaki içtutarlılığı incelemek amacıyla kullanılır. Test maddelerinin ölçtüğu özelliklerin, örneklediği davranışların benzeşik olması iç tutarlılığı yükseltmektedir. Test maddelerine verilecek yanıtların doğru/yanlış, evet/hayır gibi iki seçenekli olması durumunda

KR-20 kullanılır. Psikolojik test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının .70 ve daha üstü olması güvenilirlik için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2009). “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin birinci faktörüne (kitap kavramları) ait KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.64; ikinci faktöre ait KR-20 güvenilirlik katsayısının 0.51 olduğu saptanmıştır. Kontrol listesinin toplamına ilişkin KR-20 güvenilirlik katsayısı ise 0.72 olarak bulunmuştur. Madde sayısı oldukça az olan alt faktörler için (8 ve 9 madde), bu değerlerin yeterli olduğu; testin iç tutarlılığa sahip olduğu yorumu yapılabilir. Bu sonuçlara göre araştırmada yapılan ölçümün güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Sonuçlar ve Öneriler

Araştırmada okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılmıştır. İlgili alan taraması yapıldıktan sonra kontrol listesinin 20 maddeden meydana gelen ilk taslağı oluşturulmuş ve kapsam geçerliğini yapmak için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonrasında “Ben okurken sen de okuduğum sözcükleri bana gösterir misin?” maddesi çıkarılmıştır. Kontrol listesinin yapı geçerliği açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi sonrasında “Sayfayı hangi yöne çevireceğim, gösterir misin? ve “Hangi yöne doğru okuyacağım, gösterir misin?” maddelerinin faktör yük değerinin 0.30’ın altında kaldığı için kontrol listesinden çıkarılmıştır. Araştırma sonucunda amacıyla “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nde toplam 17 maddeden oluşan iki faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Kontrol listesinin 9 madden oluşan ilk boyutuna genel madde dağılımına bakılarak “Kitap Kavramları” başlığı verilmiş, ikinci boyutuna ise “Yazı Kavramları” başlığı verilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizine göre iki faktörlü yapının doğrulandığı sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol listenin geneline ilişkin KR-20 (.72) puanına göre yapılan ölçümün güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Buna sonuçlara göre “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin geçerli ve güvenilir olduğu ve anasınıfına devam eden çocukların yazı farkındalığını değerlendirmek amacıyla kullanılabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada geliştirilmesi amaçlanan kontrol listesi sadece 60- 72 aylık çocuklar için uygulanmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda “Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Yazı Farkındalığını Değerlendirme Kontrol Listesi”nin 36- 72 aylık çocuklar için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması, okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığı ile ilgili durum tespit çalışmasının yapılması; okul öncesi dönemdeki çocukların yazı farkındalığının, çocuğa sağlanan yazılı uyaranlarla, yazmaya hazırlık becerileri ile ve ses farkındalığı ile

ilişkisinin incelenmesi; okul öncesi dönemdeki çocuğun yazı farkındalığı ile ilköğretim birinci sınıfta okuma ve yazmayı öğrenme arasındaki ilişkisinin araştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Ayyıldız, H., Cengiz, E. ve Ustasüleyman, T. (2006). Üretim ve Pazarlama Bölümleri Arası Davranışsal Değişkenlerin Firma Performansı Üzerine Etkisine İlişkin Yapısal Bir Model Önerisi. *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, <http://www.mu.edu.tr/sbe/sbedergi/dosya/H-Ayyildiz.pdf> adresinden 21.12.2009 tarihinde alınmıştır.
- Berry, R.S. (2000). *Children's environmental print reability, validity and reationship to early reading*. Unpublished doctoral thesis, Univeristy of North Carolina, North Carolina, USA.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Sosyal bilimler için veri analiz kitabı. (10. baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Cevher Kalburan, F. N. (2009). *Çocuklar için çevresel tutum ölçeği ile yeni ekolojik paradigma ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması ve çevre eğitim programının etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(2), 1-14.
- Ezell, H. K., and Justice, L. M., (2005). Shared story book building young children's language and emergent literacy skill. Maryland: Paul H. Publishing Co. Inc.
- Farver, J. M., Nakamoto J., and Lonigan C. J. (2007). Assessing preschoolers' emergent literacy skills in english and spanish with the get ready to read! screening tool. *Annals of Dyslexia*, 57(2), 161-178.
- Güneş, F. (2007). Ses temelli cümle yöntemi ve zihinsel yapılandırma. (1. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Hair, J. F., Rolph E. A., Ronald L. T., and William C. B. (1998). *Multivariate data alaysis* (5th ed.). New Jersey: Prentice-Hall International Inc.
- Jinchul, J., (2004). *Analysis of the factors and the roles of hrd in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the republic of Korea*. Unpublished doctoral thesis, Texas A&M University: USA
- Justice, L. M., Bowles, R. P., and Skibbe L. E. (2006). Measuring preschool attainmentof print-concept knowledge: a study of typical and at-risk 3- to 5-year-old children using item response theory. *Child Language Teaching and Therapy*, 37, 224 – 235.
- Justice L. M. and Ezell, K. E. (2001). Word and print awarens in 4- year- old children. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, 207- 225.
- Justice, L. M. and Kaderavek, J.N. (2003). Using shared storybook reading to promote emergent literacy. *Teaching Exceptional Children*, 34 (4), 8-13
- Kelman, M. E. (2006). *An investigation of preschool children's primary literacy skills*, Unpublished doctoral thesis, University of Wichita State: USA.
- Mccallum, Robert C., Keith F. Widaman, Shaobo Zhang and Sehee H.. (1999). Sample size in factor analysis. *Psychological Methods*, 4(1), 84-99.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2005) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006) 36-72 aylık çocuklar için okul öncesi eğitim programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morrow, M. L. (2005). *Literacy development in the early years*. (5th ed). America: Pearson Education.
- Öztunç, S. (1994). *Okuma kavramları testinin Türk çocuklarına uygulanması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pullen, P.C., and Justice L.M. (2003). Enhancing phonological awareness, print awareness, and oral language skills in preschool children. *Intervention in School and Clinic*, 39; 87- 98.
- Ranweiler, L.W. (2004). *Preschool readers and writers early literacy for strategies*. Michigan: High Scope Press.
- Riley, J. and Reedy, D. (2003). *Communacation, language and literacy: learning throug speaking and listening and writing*. Jeni Riley (Eds.) *Learning in the years a guide for teachers of children 3-7* (pp.61-95). Great Britain: Cromwell Press.
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modeline giriş*. Ankara: Ekinoks Eğitim ve Danışmanlık Hizmetleri.
- Üstün, E. (2007). *Okul öncesi çocuklarının okuma yazma becerilerinin gelişimi*. İstanbul: Morpa Yayıncılık.
- Vukelich, C., Christie, J., and Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: birth through kindergarten*. Boston: Pearson Education Press.
- Yurdugül, H. (2005, 28- 30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerlikleri için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması*. Pamukkale Üniversitesi, XIV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sunuldu. Denizli.

Giresun'da Ağaç Kültürü, Giresun'un Geleneksel El Sanatlarında Ağacın Yeri ve Önemi*

Mehmet ÖZMENLİ**
Ahmet GÜRSOY***
Abdullah DEMİR****

Özet

Ağaç bir milletin yaşamında en önemli yeri olan, bulunduğu topraklara can veren çok değerli bir varlıktır. Franklin Roosevelt'in dediği gibi "Bir milletin uygarlık düzeyi, üzerinde yaşadığı toprakları ağaçlandırmasıyla ölçülür". Uygarlığın temelinde ağaç, çiçek ve yeşillik bulunmaktadır. En eski devirlerden günümüze kadar Türk toplulukları arasında görülen yaygın inanışlardan birisi de ağacın ya da belli ağaç türlerinin kutsal kabul edilmesidir. Bu anlamda, ağaç kültürünün Türk sosyal hayatında önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir. Muhtemelen, mevsimden mevsime kendini yenilemesi ve daha birçok özelliğinden dolayı olsa gerek ağaç, Türk toplulukları arasında hayatın ve sonsuzluğun timsali olarak görülmüştür. Sonsuzluk düşüncesi de mitolojik inanmalara sürüklemiştir. Türkler ağacın oluşumu ile kendi hayatının tabii seyri arasında bir benzerlik olduğunu keşfetmiş ve yaşadığı her coğrafyada kutlu mekânlarla ağaçlar arasında münasebet kurmuştur. Ayrıca günlük hayatını kolaylaştırmak için ağaçtan azami oranda yararlanmışlardır. Proje çalışma alanımız olan Giresun ilinde de insanlar ağaçla ilgili birçok inanışlarını geçmişten günümüze taşımışlardır.

Yöntem olarak başta ağaç türleri, ağaçla ilgili inanmalar, ağaç ile ilgili coğrafi literatür, inanmalarla ilgili halk kültür literatürü taraması yapılmış, alan çalışmalarında öncelikli olarak ağaç varlığı tespitleri gerçekleştirilmiştir. Yine alan çalışması ile halk arasında yaşanmakta olan ağaç inanmaları incelenirken, halkın ağaçtan yaptıkları başta ev olmak üzere günlük hayatta kullanılmakta olan ve bazıları da artık unutulmuş araç gereçlerin yapımları kamera ve fotoğraf makinesi ile çekimleri yapılmıştır.

Çalışmamızda Giresun'da yaşayan insanların mitlerinden günlük hayatlarına kadar ağacın Giresun kültüründeki yeri vurgulanmaya çalışılacaktır.

Anahtar Sözcükler: Ağaç, Mit, Giresun, Uygarlık.

Tree-Based Culture in Giresun, The Place and Importance of Trees in Traditional Crafts of Giresun

Abstract

A tree is an element which occupies a crucial place in a nation's life and revives the land where it lives. Thus, Franklin Roosevelt stated that the level of a nation's civilization is directly proportional with that nation's afforesting the land on which it inhabits. It is true that civilization is based on trees, flowers and greenery. One other common belief which has survived among Turkish communities since pre-historic times are that tree so specific kinds of trees a reconsidered to be sacred. It can be said in this sense that the cult of the tree is of great importance in terms of Turkish social life. Tree have always been viewed by Turkish communities as the symbol of life and eternity probably because they renew themselves form one season to then extend have some other characteristics. The idea of eternity has also created mythological beliefs. The Turks discovered a similarity between the formation of tress and the natural course of their own life. They also established a relationship between trees and happy places in every geographical region where they lived. Moreover, they benefited from tress to the maximum extent for the facilitation of their daily lives. Also, the people from the Province of Giresun, which is our working area for the project, have also preserved a great number of their beliefs concerned with trees from the past to the present. In addition, they manufactured a high number of equipment from tress in their daily lives. At the beginning, tree-species, tree-based beliefs, tree-related geographical literature and literature of folk culture concerned with beliefs were scanned and then the existence of tree was primarily identified in field studies. In addition, when tree-based beliefs which remain alive among people was studied through field-study, the making of some outdated equipment and some others still, including principally the houses made of trees were filmed and photographed.

In our study, the focus is on the place of trees in the culture of Giresun from the myths owned by the people of Giresun to their daily lives.

Key Words: Tree, Myth, Giresun, Civilization

* Bu çalışma Giresun Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Birimi (BAP) tarafından SOS-BAP-A-160512-17 kodlu proje kapsamında desteklenmektedir.

** Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sosyal Bil. Öğr. ABD. mehmet.ozmenli@giresun.edu.tr

*** Öğr. Gör. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Sınıf Öğretmenliği ABD. ahmet.gursoy@giresun.edu.tr

**** Öğr. Gör. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Bölümü. abdullah.demir@giresun.edu.tr

Giriş

Ağaç ve orman alanları ekonomiyeye doğrudan katkı sağlayan ve para ile ölçülebilen faydaları yanında, insanlar ve diğer canlılar için yaşamsal öneme haiz ekolojik hizmetleri de yerine getirmektedir. Karbondioksit gazının yapraklarca bağlanması, su ve mineral döngüsü, toprak ve su korunması, iklimin düzenlenmesi gibi pek çok ekolojik hizmet, ormanlar tarafından sağlanmaktadır. Bunlara ek olarak ormanlar turizm, dinlenme ve ilham kaynağı olarak insanlığa değişik hizmetler sunmaktadır. Giresun'da doğal güzellikler açısından yurdumuzun nadide illeri arasında yer almaktadır.

Bu doğal zenginliğin içinde ağacın yeri ayrıdır. Giresun ormanları, Karadeniz (Avrupa-Sibirya) Fitocoğrafya bölgesinin Kolşik (Colchic) Alt Bölgesi sınırları içinde kalır. Doğu Karadeniz Florası olarak tanımlanan bu kuşak; bir taraftan Avrupa Florasına diğer taraftan Akdeniz Florası ile Doğu Asya'nın Paleoboreal Florasına yakınlık gösterir. İl arazi varlığının % 80 (556 379 ha) orman, fundalık ve çayırlardan oluşturur. İldeki zengin ve gür bitki örtünün varlığı hem ilde ormana dayalı sanayi kollarının kurulmasını sağlamış, hem de yaklaşık 90 000 (91 838) civarında orman içi (76 köy) veya ormana bitişik (243) köylerde yaşayan halkın yapacak-yakacak ihtiyacını sağlamaktadır (Sever ve Koca, 2002, s.118-128).

Ağaç, Giresun'un güzelliği olduğu kadar hayatının önemli bir parçasıdır. Hayatın içinde ayrıca ağaçla ilgili birçok inancı da barındırmaktadır. İnsanlık, yaşama gücünü ve enerjisini yenilemek istediğinde kutsal mekânlara dâhil olma ve bu mekânlardan mümkün olduğunca faydalanma düşüncesini hep canlı tutmuştur. Bu nedenle de kutsal olduğuna inandığı bazı mekânları ziyaret etmiş ve buraları kutsalı üreten merkezler olarak tanımlamıştır. Eliade'nin de belirttiği gibi bu merkezler sahip oldukları ayrıcalıkları çok zor yitirmişlerdir, miras olarak bir kabileden diğerine, bir dinden başka bir dine sürekli olarak aktarılmışlardır. Mesela tarihin erken dönemlerinden itibaren saygı gösterilen kayaların, suların, mağaraların ve ormanların ilahi dinlerde de kutsal olarak kabul edildiklerini görürüz (Eliade, 2003, s.61). Aynı şekilde Türk inaniş sisteminde de kaynakları tarih öncesi dönemlere uzanan pek çok inaniş ve uygulama, muhtelif Türk toplulukları ve inaç sistemleri vasıtasıyla aktarılarak ve çeşitli değişim ve dönüşümlerle günümüze kadar ulaşmıştır. Bu aktarım sayesinde Türkler, kültür simgelerini yeni coğrafyalara hâkim kılmışlar, bu şekilde kültürel kimliklerini yeni ortamlarda da korumayı başarmışlardır.

1. Giresun'da Bulunan Ağaç Türleri ve Çalışma Yöntemimiz

Proje çalışmamızda Çepni Türklerinin yaşadığı Giresun'da var olan ağaçla ilgili inanişları yerinde tespit ederek, ağaç ile yapılan araç gereçlerin özelliklerini bizzat yapanların

ağzından anlatmaya çalışacağız. Çünkü bugün çok az inanç yörede kalmıştır. Ayrıca ağaç ile yapılan evler, ev araç gereçleri vb. günümüzde nerdeyse yok olmak üzeredir.

Bu nedenle hem inanmaların hem de el sanatlarının yok olmakta olduğu Giresun il bazında çalışmalarımızı bizzat alan çalışması ile gerçekleştirdik. Öncelikli olarak bizden önce bölgede yapılan çalışmalarla ilgili literatür taramaları yaptık. Sonrasında özellikle alan çalışmalarında inanmalar bütün il bazında gerçekleştirdik.

Eski Türk inançları ve destanları ile ilgili literatür taraması yapılarak ağaç ile ilgili inanmalar incelenmiş, ilde hangi ağaç türleri daha fazla olduğu ve hangi ağaçlar ile araç gereçler yapılmıştır bunların tespiti bizzat alanda yapılmıştır.

Doğu Karadeniz, Orman Genel Müdürlüğü'nün (OGM) verilerine göre ormanlaşma oranı % 13 ile ülkemizde dördüncü sırayı almaktadır. OGM verilerine göre Giresun'da yoğun olarak bulunan ağaç türleri şöyledir: Sarıçam (*Pinus sylvestris*), Göknar: (Doğu Karadeniz Göknaarı/ *Abies nordmanniana*), Doğu Ladini (*Picea orientalis*), Ardıç (*Juniperus Communis*), Meşe (*Ouercus pontica*), Kayın (*Fagus orientalis*), Gürgen (*Carpinus betulus*), Kızılağaç (*Alnus cardifolia*), Akçaağaç (*Acer cappadocicum* /Yerel Çağman), Anadolu Kestanesi (*Castanea sativa*), Çınar (*Platanus orientalis*), Huş (*Betula pendula*), Ihlamur (*Tilya*).

Bu çalışmalarımızı özellikle aşağıda belirttiğimiz yerleşim yerlerinde gerçekleştirdik. Çalışma yapılan yerler; Çanakçı ilçesi Kaledibi Köyü, Keşap Yoliçi Mahallesi, Bulancak Yassıbahçe Köyü Karakoç Mahallesi, Bulancak Bozat Beldesi, Merkez Seyyid Vakkas Türbesi, Doğankent Güdül Köyü Çöngü Mevkii, Tirebolu Yaşmaklı Ağaçbaşı Yaylası Yalç Köyü, Keşap Karabulduk Köyü, Doğankent Çatalağaç Köyü, Şebinkarahisar Bayram, Taşçılı ve Yeşilyurt köyleri, Ahırcık Köyü, Asarcık Köyü, Konak Köyü, Şahinler Köyü, Çakır Köy, ağaç malzeme yapılan yerler ise şunlardır: Fındık Makineleri: Giresun Merkez, Şelek Sepet: Giresun/Keşap/Karabulduk Beldesi/ Karşıyaka Mahallesi, Okul Araçları: Keşap merkez, Saz Bağlama: Bulancak/ Merkez, Tahta Biçme, Kaşık, Fındık Harmanı: Espiye/Merkez/Adabük, Got, Külek, Hartama: Yağlıdere/ Çıkrıkkapı (batıdüzü) Akpınar / Bayramiç Mahallesi.

2. Ağaç Kültü

Bu kültürün temelinde, tabiat varlıklarının içindeki, çeşitli sebeplere bağlı olarak güçlü olduğuna inanılan ruh kavramı vardır. Ağaç, köklerinin yer altına, gövdesinin yere bağlı olması, dallarının göğe uzanması dolayısıyla mitolojik simge olarak, dünyanın eksenini şeklinde düşünülmüştür. Ayrıca bazı ağaçların yaz, kış yeşil kalabilmesi, insandan daha uzun süre yaşaması, mevsimden mevsime kendini yenileyebilmesi sebebiyle, ilkel toplumlar, ağaçları kutsamışlardır. Ağaç, göğün direğidir. Ayrıca şamanların göğe doğru yaptıkları mistik yolculuklarında merdiven görevi görür (Esin, 1976, s.83). Kült haline dönüşen ağaçlar, genelde

arazide tek başına duran, kuru, meyvesiz, ulu ağaçlardır. Bunlardan bazıları; Çam, kayın, çınar, kavak, ardıçtır (Ocak, 1983, s.85). Türk mitolojisinde hem ana hem de ata rolünü üstlenen ağaçlarla ilgili anlatılar vardır. Oğuz Kağan'ın Kök, Dağ, Deniz adlı oğulları, bir ağaç kovuğunda bulunduğu ikinci karısından doğarlar. Manas destanında ve Yakut kadınları arasında çocuk veren elma ağacı inancı yer alır. Türk mitolojisinde boy ve aile ağacı, evi ve aileyi koruyan ağaç ruhu inanışlarına da rastlarız (Ocak, 1983, s.85-86).

Abdülkadir İnan'a göre, ağaç ve orman kültü, orman ürünleri ve avcılıkla geçinen ilkel toplumların inancıdır. Ziraatçılık ve çobanlık yapan toplumlarda bu kült zayıflamış hatta orman kötü ruhların yeri olarak görülmüştür. Şamanlar arasında özellikle kayın ağacı, hem ayinlerde kullanılan hem de tapınılan kutsal bir varlıktır (İnan, 1986, s.64; Ocak, 1983, s.86).

Anadolu'da. Yörükler, Türkmenler ve pek çok köy halkı arasında ulu ağaçları kesmenin uğursuzluk getireceğine inanılır. Kutsal bilinen ağaçlara bez, "çaput" bağlanan bu ağaçların yakınındaki yatırlara dua edilir, yardım dilenir. Anadolu'da, ağaç kültürüyle ilgili inanış ve uygulamaların, yatırlar dolayısıyla ata kültü, tepe ve dağlarda bulunması dolayısıyla dağ kültü, ağacın bir su kenarında olması dolayısıyla su kültü ile bağlantılı olduğunu görürüz. Ayrıca halk arasında yaygın olan, ağacı canlı bir varlık görmek ve onun içinde bir ruh tasavvur edilmektedir. Çanakçı da ağaçla ilgili inanmalar canlı bir biçimde bulunmaktadır.

3. Türk Destanlarında Ağaç

Oğuz destanına göre; Oğuzlar yerin ve göğün bütün kuvvetlerini ve unsurlarını kendilerinde toplayarak meydana gelmişlerdi. Bu anlamda Türk milletini meydana getiren unsurlar, yer ve göğün (makro-kozmos) hem kutsal hem de maddi varlıkları idiler (Ögel, 1971, I, s.139). Bu düşüncenin bir ürünü olsa gerek; Oğuz destanında, Oğuz Kağanın birinci karısı gökten inmişken, ikinci karısı ise bir ağaç kovuğundan, yani; yerin sonsuzluklarından gelmişti. Böylece Oğuzlar, soylarını yerin ve göğün kutsallıklarından almış oluyorlardı.

Türk efsanelerinde iki ırmak kavşağında bulunan ağaçların kutsal olduğu ve bu ırmakların da kaynağını cennetten aldıkları düşüncesi yaygındır (Ögel, I, s.82-83). Bu inanışın bir sonucu olarak, Uygurların türediği tek ağaç da yine iki nehrin meydana getirdiği küçük bir adada bulunmaktaydı (Ögel, I, s.88; Esin, 1976, s.147-182). Bu aynı zamanda eski Türk inanç sisteminde kutsal ağaç motifinin önemli bir unsuru teşkil ettiğini göstermektedir. Nitekim Dede Korkut'ta da Basat'ın ulu bir ağaçtan türemiş olduğu görülmektedir. Bu sebeple, eski Türklerde ağacın dış kısımları kadar kökü de büyük bir öneme haizdi (Ögel, I, s.89).

Dünya ağacı sembolizmi ile gök ve yer arasında merdiven veya köprü kurmak mümkündür. Çünkü bunlar bir dünya merkezinde yükselmekte idi (Eliade, 1992, s.25). Bu anlamda, dünya ağacı sembolizminde birçok dini fikir de bulunmaktadır. Bir taraftan o sürekli

olarak yenilenmekte olan evreni, kozmik hayatın tükenmez kaynağını, kutsalın mükemmel olarak hazinesini temsil ederken, diğer yandan da gök veya gezegenlere ait gökleri temsil eder. Gezegenlere ait gök sembolü olarak, pek çok geleneklerde bulunan dünya ağacı (kozmetik ağaç) sembolü dünyanın kutsallığını, bereketliliğini ve sürekliliğini vurgulayarak yaratma fikri ile olduğu kadar, nihai olarak da mutlak gerçeklik ve mutlak ölümsüzlük düşüncesiyle ilişkide bulunur. Böylece dünya ağacı, hayat ağacı ya da ölümsüzlük ağacı olur. Bu inancın bir sonucu olarak, sayısız efsanevi çiftlerle ve tamamlayıcı sembollerle zenginleştirilmiş olan kozmik ağaç, bizzat menşein ve kaidelerin hâkimi olarak görülmektedir (Eliade, 1951, s.245-246).

Türkler, atalarının ruhlarının iktidar ve kuvvetlerine göre büyük su kenarlarında, yüksek dağlarda, sık ormanlıklar ile gölgesi bol olan ağaç altlarında ikamet ettiğine inanırlardı. Bu inancın bir sonucu olarak da insana huzur veren el-ayak sürülmemiş ağaçlık alanların kutsal olduğu düşünülerek takdis edildiği gibi, bu gibi ormanlara kadınların girmesine izin verilmezdi (Yund, 1947, s.35). Türkler; doğum, ölüm, evlenme ağaçları gibi, belli ağaçların belli özelliklerinin olduğunu kabul etmelerinin yanı sıra, belli ağaçların da bir takım hastalıkları iyileştirici ve şifa verici özelliklerinin olduğuna inanırlardı (Özen, 1991, s.18-20). Ağaçların yaprak döktüğü dönemlerin keder ve uğursuzluk, çiçeklenip yaprak verdiği zamanların da hayır ve iyilik getirdiği kabul edilirdi (Yund, 1947, s.47). Bu inancın bir sonucu olarak, cenaze defni için yaprak dökümüne veya ağaçların tomurcuklanmasına kadar beklenilirdi (Rasonyi,1971, s.27).

İslam öncesi Türklerde görülen ağaç kültürü ile ilgili inanışların Müslüman Türkler üzerinde çok güçlü bir tesirinin olduğu açıktır. Bu anlamda, İslamiyet de dahil sonradan kabul edilmiş olan bütün din ve kültürlerin süzgecinden geçerek günümüze kadar gelmiş olmaları sebebiyle, bu inanış ve uygulamaların çok güçlü bir kültürün ürünü olduğunu göstermektedir. Nitekim günümüzde Anadolu'nun neresine giderseniz gidin, eski Türklerdeki kutsal ağaç kültürü ile ilgili inanışlara rastlamak mümkündür.

4. Giresun'da Ağaçla İlgili İnanışlar

4. a) Ceviz ve Söğüt Ağacı

Giresun'da ceviz ağacının kökleri zayıf ve çelimsiz çocukların güçlü kudretli olması için şifa kabul edilir. Zayıf ve çelimsiz çocuklar, ceviz ağacının köklerinin altından geçirilerek güç ve kuvvete kavuşturulması sağlanır (Gökdağ-Kuruca,1998, s.425). Şebinkarahisar'daki ceviz ağacı inanması ise; yakınında bulunan canlıları fark ettiği ve resmettiğine ve gövdesine nakşettiğine inanılmaktadır. Evlerinin yakınında dikilirse bu hane halkının uzun ömürlü olacağına inanılmaktadır. Yürüyemeyenlerin ağacın altından geçerse şifa bulacağı inancı hala devam etmektedir. (Kuruca-Çelik, 2000, s.351) Başka bir inanca göre evlerin etrafına söğüt

ağacı dikilmesi o ev için iyiye alamet kabul edilmez. Söğüt ağacının bünyesi zayıf olduğundan yakınında bulunduğu eve zayıflık ve gariplik getireceğine inanılır. Başka bir inanışa göre ise; Cuma günleri ağaçlara çıkılmasının uğursuz sayılması, ağaçtan düşüp ölüneceği düşüncesi Giresun ve çevresinde oldukça yaygın bir inanıştır (Gökdağ-Kuruca, 1998, s.425).

4. b) Karabulduk Köyü

Halk, Keşap/Karabulduk köyünün adında yer alan karanın bu ada nasıl eklendiğini çok güzel bir şekilde anlatmaktadırlar: “Burada altına yağmur suları dahi geçirmeyen büyük bir çınar ağacı vardır. Yağmur yağdığı zaman halk bu ağacın altına sığınır. Bir zaman sonra ağacın büyük dalı kesilir ve buradan ağaç çürümeye başlar. Çürüyen budağın kararmasından dolayı buraya Karabudak adı verilir ve daha sonradan Karabulduk olur.”

4. c) Doğankent İlçesi Çatalağaç Köyü – Dikenden Geçme

Bu işlemi çocuğu olmayan gelinler yapar. Bilindiği gibi bazı böğürtlen dikenleri havaya doğru bir miktar uzadıktan sonra ağırlıktan dolayı ucu yere eğilir. Bu yere inen uç tekrar toprağa kök salar. İşte bu işlem eğilerek iki ucu toprakta olan dikenin altından geçerek yapılır. Şöyle ki: Çocuğu olmayan gelin sabah erkenden kalkarak çeşitli dualar okuyarak bu dikenin altından 3 kez geçer ve sonra eve döner. Bu şekilde çocuk olacağına inanılır. Bu işlemin diğer bir şekilde kökü açık olan ağaçların, iki ucu yerde ve ortası havada olan kök dallarının arasından geçmek şeklindedir.

4. d) Giresun Şebinkarahisar

Şebinkarahisar yöresi inanmalar açısından oldukça zengin bir bölgedir. Şebinkarahisar ve çevresindeki bazı inanışlar ise şöyledir: Şebinkarahisar ve çevresinde de çocuk sahibi olmak her evli çiftin en başta gelen arzudur. Burada da çocuğu olmayanlar her yolu denerler. Bütün yörede çocuğu olmayan kadınlar Güdül tepesindeki şehitliği, Çanaklı evliyasını ziyaret ederler. Buralara gidemeyenler diğer evliya mezarlarına, yatırlara giderek buradaki ağaçlara çaput bağlar ve adak adarlar. (Konak köyü, Şahinler köyü, Çakır köy) (Kuruca ve Çelik, 2000, s.336) Bayram, Taşçılı ve Yeşilyurt köylerinde meyve veren ağaçları kesmek günahdır. Bu ağaçları kesen kişiye rüyasında sabaha kadar eziyet edilir (Kuruca ve Çelik, 2000, s.350).

Konak köyü başta olmak üzere bütün yörede, çivi çakılan, yaralanan ağaçların ağladığına inanılır. Ahırcık köyü alıç ve meşe ağaçlarının meyvesinin çok olması o sene kışın çok zorlu geçeceğine işaret eder. Kavak ağacının yapraklarını tepeden dökmesi hâlinde kışın uzun ve sert geçeceği, aşağıdan dökmesi halinde ise karın tepelerden aşağıya inmeyip, yukarılarda kalacağı, kışın yumuşak ve kısa geçeceğine Yeşilyurt ve Asarcık köylerinde inanılır.

Çakır köyünde Kuşburnu ağacının dibinde cinlerin yattığına inanıldığından geceleri bunların altında abdest bozmak ve buralara pislik atılması günah kabul edilir.

Yörenin tamamında yaşlanmış çınar, servi ve kayın ağaçlarının kesilmesi günah sayılır ve bu ağaçları kesenlerin başlarının beladan kurtulmayacağına inanılmaktadır.

4.e) Yaşmaklı Ağaç Söylencesi



Fotoğraf 1: Yaşmaklı Ağaçbaşı Yaylası

Birinci rivayet: Tirebolu ve Kazıkbeli yaylası arasındaki güzergâha "Yaşmaklı Yol" adı verilmektedir. Rivayete göre, çok zengin olan bir gayr-ı Müslim kız bu yoldan yaylaya gitmektedir. Mola verdikleri bir yerde eğilmiş bulunan bir "çam" ağacının dallarına başındaki yaşmağı asar ve orada uyumaya başlar. Sabah olunca yaşmağını arayan kız yaşmağı bulamaz. Akşam eğik durumda bulunan çam ağacının da yerinde olmadığını fark eden kız aramaya devam eder. O esnada gece eğilmiş bulunan çam ağacının doğrulduğunu, üzerine serdiği yaşmağında ağacın tepesinde kaldığını görür. O gece mübarek bir gece olduğu ve çam ağacının da vardığı belirtilir. Gayr-ı Müslim kızın da bu hadiseden sonra İslami seçtiği ve yaylaya giden bu yolu tamir ettirdiği rivayet edilmektedir. (Tirebolu-Yalç köyü). (Gökdağ ve Kuruca, 1998, s.425).

İkinci rivayet (Öğretmen Mehmet Parlak): Günlerden bir Kadir gecesidir. Yaylaya göçler gitmektedir. Ağaçbaşı denen yerdeki hanların birisinde bir göç yatar. O göçün gelini, geceleyin başına bağladığı yaşmağını, güzelce bir yıkar. Gecenin ay ışığında kapıya çıkınca bütün ağaçları yerde yatar görmüş. Yerde yatan ağaçların bir tanesinin tepesine, yıkadığı ıslak yaşmağını bağlamış.” Kurusun da yarın sabah alırım, başıma sararım” demiş. Gelip handa çocuklarıyla yatıp uyumuş. Sabah uyandığında, bir de ne görsün: gece yerlere secde edercesine yatan ağaçlar ayakta dimdik duruyorlarmış. Islak serdiği yaşmağı da yüksek ağacın tepe ucunda aynı bağladığı vaziyette sallanmaktaymış. Hayretler içinde kalan gelin baka kalmış. "Demek ki bu gece mübarek Kadir gecesiydi, geceki gördüğüm bütün ağaçlarda Allah'a secdeye varmışlardı, şimdi eskisi gibi dimdik durmaktadırlar..." demiş.

Diğer bir rivayette de (Öğretmen Mehmet Parlak) yine yaylaya göçler gitmektedir. Aylardan Ramazandır. Hanların birisinde bir göç yatar ve o göçün gelini gece vakti dışarıya çıkar. Gecenin ay ışığında kapıya çıkınca bütün ağaçları yerde yatar görmüş. Hayretler içinde

kalan gelin baka kalmış. "Demek ki bu gece mübarek Kadir gecesi, demiş. Bu gecenin Kadir gecesi olduğuna ve gördüklerime inanmazlar diye başındaki yaşmağı çıkarıp yerde secde halindeki çamların birinin tepesine bağlamış. Sabah olduğu zaman gördüklerini göçtekilere anlatmış. Göçtekilere kapıya çıkıp baktıklarında yaşmağı ağacın tepesinde bağlı görmüşler. O günden sonra da Ağaçbaşı denen yere "Yaşmaklı Ağaçbaşı" denmiş, günümüze dek hep böyle söylenmiş, adı da "Yaşmaklı Ağaçbaşı" kalmış.

4.f) İncir Ağacı



Fotoğraf 2: İncir Ağacı

İncir ağacı, hoş kokulu olması, yatıştırıcı özellikleri, meyvelerinin besin değeri, dekoratif görünümü, yapraklarından çıkan süttten ve diğer unsurlarından ilaç yapılması ve maya kaynağı olmasıyla Anadolu inanç ve kültürlerini derinden etkilemiştir. İncirin anavatanı Anadolu'dur. Ilıman ve güneşli iklimleri seven incir ağacının yaprakları ele benzer ve yüzeyi de derimsidir. Giresun bölgesinde halk, incirin, sapından süt çıkması dolayısıyla doğurganlıkla ilişki kurar. İncirin sapından çıkan süttün işlenerek peynir haline gelmesi da doğurganlıkla ilişkilendirilir.

4.g) Doğankent / Güdül Köyü/ Çöngme mevki



Fotoğraf 3

Giresun ilinin Doğankent ilçesine bağlı Güdül Köyü'nün Çöngme mevkiinde bulunan ve Orta Asya'daki gibi önceleri mezarlık olup çevresinde ağaçların büyümesiyle, o ağaçlara kutsallık atfedilen bir "Evliya Ağaç" bulunmaktadır. Bu ağacın altında yatır (evliya) olduğu söylenip, ağaç çeşitli dileklerin kabul edilmesi için ziyaret edilir, ağaca çaput (iplik, eşarp, emzik) bağlanır vb. eylemler gerçekleştirilir. Ağacın altında bulunduğu varsayılan evliyanın

daha önceden üç kardeş oldukları varsayılp, birinin Kızılalı, birinin Karacakaya, birinin de Çöngge mevkiinde bulunduğu söylenmektedir. Çok öncelerden bir kişi evliya olduğu düşünülen yerde bulunan ormanını kırıp yerine tarla yapmak istemiştir. Burada ki taşları temizleyip bıraktığında daha sonra taşları tekrar aynı yerde bulduğu bilinmektedir. Bunun sonucunda orada bir evliya olabileceğini düşünmüşler ve orayı “evliya ağaç” olarak adlandırmışlardır. Bütün bunlar 80 sene öncesinin bilgisidir, bundan öncesi pek fazla bilinmemektedir. Görüldüğü gibi Orta Asya’da örneklerine rastlayabileceğimiz inanıştan günümüzde de görülmektedir. Bunun kültürden kültüre aktarımla günümüze ulaşabildiğini ve ata inançlarına günümüzde de devam edildiğini söyleyebiliriz (Kaynak Kişiler: Şükran Durkaya, Hasan Durkaya).

4.h) Seyyid Vakkas Türbesi ve Servi Ağacı



Fotoğraf 4

Seyyid Vakkas’ın türbesinde bulunan bu servi ağacı hakkında halk arasında dolaşan bir rivayet vardır. Giresun Belediyesi yol yapım çalışmalarında yol yapmak için bu servi ağacını kesmeye çalışmış ama kesememişlerdir. Çünkü servi ağacını kesmek için kullanılan motorlar ağacı kesmek için yaklaşıldıklarında durmuşlardır. Servi ağacı kesilemediği için yol yapım çalışmasının güzergâhı yana kaydırılmıştır.

4.i) Bulancak/Yaslıbahçe/ Karakoç Mahallesi



Fotoğraf 5: Ardiç Ağacı



Fotoğraf 6: Evliya Tepesi (11.10.2012)



Fotoğraf 7: Olayı Anlatan Kişi: Hasan Yıldırım/86

Karakoç Mahallesi camiinin yanındaki mezarlığın bulunduğu mevkide bir tepe vardır. Bu tepeye geçmişte o bölgede yaşayıp şimdi ahiret yurduna göçmüş kişiler Evliya Tepesi demektedirler. Bu tepede uzunluğu 15-20 metre arasında bulunan devasa büyüklükte ardıç ve meşe ağacı vardır. Söylentilere göre bu tepede bulunan iki ağaç kesinlikle kesilmez ve yanına insanlar çok yaklaşmaz. Çünkü bu ağacın Evliyalar tarafından korunduğu düşünülmektedir. Çok eskilerde yaşayan bir köylü bu ağacı kesmek istemiş. Çünkü ağacın yaprakları köylünün bahçesindeki fındık dallarını kurutuyormuş ve çiftçi bu fındık dallarından mahsul alamıyormuş. Adam bu dev ağacın tepesine doğru tırmanmaya başlamış amacı; sadece ağacın dallarını budamakmış. Baltayı tam ağaca vuracakken kendini birden aşağı doğru bir gücün çektiğini hissetmiş, bağırmış, çağırılmış. Oğlu ağacın dibine gelmiş oğlu bir ışık görmüş ve gözleri kamaşmış adam ısrarla ağaca baltayla vurmaya çalışırken bir yandan da oğluna: “beni aşağı bir şey çekiyor, düşüyorum” demiş. Ve adam birden kendini metrelerce aşağıda bulmuş, ölmüş. O günden sonra bu olay bölgede yaşayanlarca anlatıla anlatıla günümüze gelmiş. Ve bugünde o ağaç hala dimdik ayakta bulunmaktadır. Çünkü o ağacın mahiyetinden herkes çekinmiş. Ağacın dibinde de çok eski zamanlarda bu yörede yaşamış, adı, sanı unutulmuş bir evliya mezarı bulunmaktadır.

4.k) Giresun/ Çanakçı

Giresun ilinin Çanakçı merkez mahalle mevkiinde bulunan yaklaşık 680 yıl geçmişe sahip olan Gürgen ağacı. Bu ağaç Orman Bölge Müdürlüğü tarafından anıt ağaç olarak tescil

edilmiş, ancak yakın zamanlarda ağaç kasıtlı olarak yakılmış buna rağmen ağacın yarısı şu an ayakta durmaktadır.

Bu ağacın yanında bir yatır bulunmaktadır. Ali Kadakal, bu yatırla ilgili bilgi olmadığını ancak köylülerin bazı geceler sarıklı-cübbeli insanların burada oturup sohbet ettikleri yönünde inanışlara sahip olduklarını belirtmektedir. Kutsal saydıkları için burada hemen yanında bulunan ağaca çaput bağlayıp dileklerde bulunmaktadır.



Fotoğraf 8: Çanakçı ilçesinde evliya ağacı ve inanmaları anlatan Muhtar Ali Kadakal (Beyaz tişörtlü)

5. Giresun'da Ağaç ile Yapılan Malzemeler

Uygurluk ağırlıklı olarak şehir ile başlasa da, aslında insanların ilk taş aletleri yapmaları da uygarlığın ilk sinyalleridir. Doğu Karadeniz, özelde de Giresun ili içinde uygarlığın alametleri olan alet yapımı mevcuttur. Giresun İli yerleşim merkezlerini sahil ve iç kısım merkezleri olarak ikiye ayırmak mümkündür. M.Ö. II. Binden itibaren yerleşim gördüğü anlaşılan Giresun'dan ilk olarak Antik Çağ yazarları Kerasous olarak bahsetmektedirler. M.Ö. 15. Yüzyılda Azzi, M.Ö. 7. Yüzyılda Miletoslar, M.Ö. 7. Yüzyılda Kimmer-İskitler, M.Ö. 6. Yüzyılda Persler, M.Ö.183'de Pontos Krallığı, M.Ö 172'de Roma İmparatorluğu M.S. 395'te Doğu Roma İmparatorluğu ve daha sonra sırasıyla Trabzon Rum Devleti, Çepni Türk Beyliği, Moğollar ve Osmanlı İmparatorluğu egemenliğinde kalmıştır. Bu bakımdan bölge gerek stratejik konumu gerekse yerleşime olan uygunluğu nedeniyle tarihi geçmişe sahiptir. Yerleşmelerde bölgenin uygunluğunun nedeni iklimi, sularının bolluğu ve ormanlık alanların çokluğudur. İlk insanlar mağara ve ağaç kovuklarında barındıklarına göre araştırma alanımız ağaç açısından uygun olmakla beraber iç kesimlerin dışında mağaralara çokça rastlanmamaktadır. Ağaç çeşitliliği açısından zengin olan çalışma alanımızda bu ağaçlardan azami ölçüde yararlanıldığı tespit edilmiştir.

Üretim yaşamın kaynağı ve üretmek uygarlığın en önemli unsuru ise Giresun'da bunun izlerinin hala var olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ağacın Giresun ili ve çevresinde hayatın her alanında var olduğunu bölge insanı ile yaptığımız alan çalışmalarında bizzat tanık olduk. Alan

çalışmamız esnasında ağaç ürünleri üreten halkımız ile yaptığımız röportajları hafızalardan yazıya dökmeye çalıştık.

Yağlıdere/Çıkrıkkapı (batıdüzü)/Akpınar Köyü/Bayramiç mahallesinden Remzi Köksaldı, Külek'in ne işe yaradığından ve hangi ağaçtan faydalanarak yapıldığına kadar bütün bilgileri bizlere yöre ağzıyla anlattı: Külek bizim şimdiki yoğurt kaplarımız, inek, koyun sağdığımız, su taşıdığımız kaplardandır. Yani ateşte yanmayan, ateşe konmayan her şeyin yerine kullanılır. İnek, koyun sağılır, su kabı ve yoğurt kabı olarak kullanılır. Bunlar ladin ağacından olur, bizim eski köy diliyle dediğimiz doruk ağacı deriz. Ladin ağacının budaksız yerinden alacaksın. Gövdesi de düzgün olacak. Bazıları burğuşuk çıkar, çıtır çıkar. Burğuşuk olmadığını ağacın dışındaki çizgiden anlıyorsun, renginden anlıyorsun yani onlardan anlaşılıyor. Ağacın dalları bir sırada olacak. Karışık olursa olmaz. Düzgün dizili olacak (Fotoğraf.9 a,b,c). Bu küleklerin içindeki ürünler uzun süren bozulmadan kalabilmektedir.



Fotoğraf 9-a: Külek (Bayramiç)



b: Hartama (Bayramiç)



c: Yayık (Bayramiç)

Bulancağ merkezden Tayfur Guguk: Saz teknesi imal ediyoruz. İlk aşamada kalıplarımız var. Kalıplarımızı yaptıktan sonra ilk çıtamızı koyuyoruz. Bundan sonra devam ediyoruz. Bu kasnak hali (saz teknesinin kalıbını göstererek). Sararak bu hale getiriyoruz (saz teknesini göstererek). Burada yapıştırıyoruz ve sonra zımparalıyoruz. Kelebek, dut, ardıç, moğon ve bu gibi ağaçlardan. Bir de ithal ağaçlarımız var onlardan da yapıyoruz: Vengi, abanoz, palazande. Bir de yapay, suni, dediğimiz ağaçlar var. Her ağaçtan oluyor ama belli müşterilerimiz belli ağaçlardan istiyor. Renk, görüntü ve de ses bakımından daha iyi olduğu için dut, ardıç, vengi, moğon gibi ağaçları daha çok tutuyorlar.

Bize kereste olarak geliyor. Bu şekilde düz hale getiriyoruz (saz çıtalarını göstererek). Çıtaları ısıyoruz, ıslandıktan sonra nemleniyor. Nemlendikten sonra şu ütü dediğimiz cihazımızla beraber bunu ısıtıyoruz. Belli bir ısıdan sonra ağaç şu şekle geliyor. Düz ağacı bu ısı vererek bu şekle geliyor (çıtaların saz teknesi olacak şekilde eğilmiş halini göstererek). Geri gitmemesi için de onu, şurada bir aparatımız var, onu buraya koyduğumuz zaman bu şekilde kalıyor. (Fotoğraf.10)



Fotoğraf 10: Yaprak Saz

Espiye'nin Gümüşdere Köyü sakinlerinden Halil İbrahim Kılıç, Kaşık yapımını anlatıyor (Fotoğraf 11):



Fotoğraf 11: Ağaç Kaşık

Kaşık yapıyorum. Kızılağaçtan, şimşirden. Şu anda Kızılağaç'tan yapıyorum. Şimşir ağacından da yaparız. Çünkü Şimşir ağacı sert, renkli ve desenlidir. Bu ağaçtan yemek kaşığı, kepçe, kürek yapıyoruz. Budaksız olması gerekiyor. Yarı işledikten sonra kurutuyoruz. Şu anda

oyup zımparalıyoruz. Bıçakla içini düzeltiyoruz (“evdü” denilen aletle tahta kaşığın iç kısmı oyulmaktadır) Bir kepçeyi iki saatte yapabiliyoruz. Eskiden Avluca Köyü’ nün kaşıklarının meşhur olduğunu belirtti.

Ağaç malzemeler hakkında bize birçok bilgiyi Keşap Karabulduk Beldesi, Karşıyaka mahallesinden Necati Demir verdi: (Fotoğraf 12)



Fotoğraf 12

Harar örüyorum. Bizim burada buna harar derler Rize’ de ise sepet derler. Bizde sepet findık topladığımız küçük şeylerdir. Toka da derler de, yöreden yöreye ismi değişiyor. Yabancı findık ağacından olur (köylerde yabancı findık ağaçlarına ham findık denir.) Onuncu aydan sonra yapılmaya başlanırsa daha dayanıklı olur. Bunun çubukları ince olmalıdır. Karadeniz sizin de bildiğiniz gibi yağışlı bir bölge, kalın çubuklu olursa ıslandığı zaman çabuk kurumaz. İnce olursa tez kurur, çürüme olmaz. Daha dayanıklı olur. Bir de düzgün kullanılmalı. Yağmurun altında ıslak ıslak bırakılırsa rengi kararır, çürüme olur. Kestiğimiz yabancı findığa mastı deriz. Mastıları bıçakla beraber geriyoruz. Bunları başkaları makinede çıkarıyor, ben dizimde çıkarıyorum. Bunun mevsimi asıl onuncu aydan sonra. Bu zamanda yapılan amarat dayanmaz. Su dönemi, su zamanı olduğu için olmaz. Su çekilecek. Yani findık toplama mevsimi geçtikten sonra yapmaya başlanılabilir. Harar yapımında bu özleri koyarken mutlaka bunların tek sayıda olması gerekiyor. Ama 25 olur, ama 27 olur, ama 33 olur. Çift olduğu zaman örülmez. Mutlaka tek olmalı. Yani bu ördüğünüz çubuklar hep tek olacak. Mesela 25 olacak, 29 olacak, 31 olacak. Şimdi bu çubukların hepsi koyulacak. Bu işlem bittikten sonra şu şekilde örülecek hale getiririz. Ondan sonra örme yönüne geçiyoruz artık bunu böyle bu şekilde öreceksin. Eskiden gençlere “dügününde hararla su taşıyacağız” diye şaka yapardık.

Bir karış kadar bunu ördükten sonra bunu bükme işi var. İki çubuk birbirinin üzerine getirilir, bükülür. Bu şekilde devam edersin. Bu hayvan gübresi taşımak için yaptığım bir harar. Her şeyde kullanabilirsin. Hayvan gübresi taşırsın, findık taşırsın. Eskiden insanlar büyük yaptırıyorlardı, tabi o zaman gençler de çalışıyorlardı. Şimdi gençler gurbete gitti. Burada benim gibi ihtiyarlar kaldı. İhtiyarlar da ağır yük taşıyamadığına göre hararın ebadının küçük olmasını istiyorlar. Eskiden çarşıya gittiğimizde ne alırsak çarşıda buna (ekmek şelegini ‘Fotoğraf.13’

göstererek) koyardık, araba yolu olmadığı için sırtımızda getirirdik. Pazardan ne alırsak bu seleklerle koyup sırtımızda taşıyarak getiriyorduk. Bunlar şimdi kalktı ama ben bu (harar yapma zanaatını kastederek) ölmesin diye çoluk çocuk kullanır diye devam ettiriyorum. Şimdi bu çubukları bu şekilde ördükten sonra, sıkı olması için böyle döveceksin (örülen çubukları). Döversen birbirine yapışır daha iyi olur, dövmezsen yapışmaz.



Fotoğraf 13: Sepet: Fındık toplamak için kullanılan araç.

Bu sepet genellikle meyve toplamak için kullanılır. Sepetin uç kısmı sivri olduğu için dallara dolaşmaz. Şu kancayı da ağacın her hangi bir dalına takarız ve ağaç dalına zarar vermeden meyveyi toplarız. Şu çift altlı olandan (sepet) olmaz. Çift altlı olan sepetleri belimize sarıp daldan fındık toplayamayız; çünkü bacakları insanın bacaklarına geliyor. Şimdi yerden topladığı (fındık) için bunlar (sivri uçlu sepet) daha çok meyve toplamada kullanılır.

Fındığı daldan topladığımız zaman bunu belimize takarız. Ondan sonra daldan toplayıp şeğin içine atarız. Şelek dolduğu zaman içindeki fındıkları harara boşaltırız.

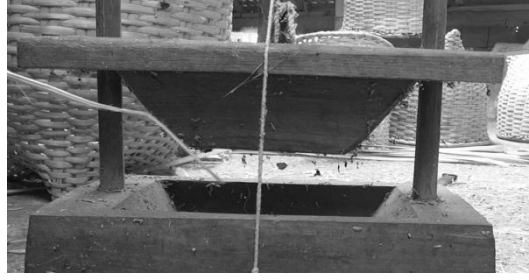
Araba yolu olmadığı için bunu (yük taşıma ipini göstererek) hala kullanıyoruz. Mesela odun taşımak için bunu (ipi) buraya bu şekilde koyuyoruz (ipi yere sererek), üzerine odunları koyup yüklenip odunları sırtımızda taşıyoruz. Ancak ot veya güllük taşındığında bunu takmak zorundasın. Buna gegek (Fotoğraf.14) deriz, kara avudan yapılır. Yüğü daha iyi sıkmak için bu kullanılmak zorunda. Bu olmazsa çok zahmet çekilir.



Fotoğraf 14: Gegek

Başka yerlerde hep tırpanla biçerler, biz kerintiyle biçeriz. Kerintiyle hem sağ tarafa hem de sol tarafa biçersin. Her ağaçtan yapılır. Ustaları, kolay olsun diye genelde kızılağaçtan yapıyorlar.

Bu da fare tuzağı, bunun içerisine yemler konulur. Bunun içerisinde teknesi var. Fare bunun üstüne bastığı zaman bunun üzerindeki ağaçtan yapılmış bir ağırlık tuzağın içine giren farenin üzerine düşer ve fareyi ezerek öldürür. (Fotoğraf 15)



Fotoğraf 15: Fare tuzağı

Bunlara biz mastı deriz. Harar ve sepetlerin hammaddesi sayılır. Ham fındıktan keseriz, sonra çubuğunu çıkarır; harar, sepet yaparız. Önce bunu şuradan (mastının uç kısmını göstererek) hafifçe keseriz. Sonra dizimde çıkarıyorum çubuğunu. Ondan sonra yontmasını yapıyorum. Her şeyi tamam olduktan sonra örmeye başlıyorum.

Bu gördüğümüz serenti, bunun ismi Rize’ de nayla olarak geçmektedir. (Dört direk üstüne yapılmış tahıl, meyve, sebze kurusu saklanan kiler. Fotoğraf 16). Bunun bir tarafına mısır diğer tarafına fındık koyulurdu. Bir tarafını da eskiden örme yapıları kara avudan, mısır tez kurusun diye. Farelerin serentiye çıkmasını engellemek için yapılmıştır. Şimdi bunlar daha çok saçtan yapılmaktadır.



Fotoğraf 16: Serenti

Serender yapı biçiminin Karadeniz bölgesindeki ilk şekli konusundaki bilgiler, Ksenophon’un Anabasis adlı eserinde geçmektedir. Anabasis'teki bilgilere göre Onbinler, Trabzon'dan batıya giderken bugünkü Giresun ile Ordu arasında Massagetler’e rastlarlar (Ksenophon, 2011:V.375). Massagetler İskitlerin bir kolu olup birkaç grubu kapsamaktadır (Aytbayev, 2002, s.632). Strabon, onların bir bölümünün Hazar Denizi'nin doğusunda

yaşadıklarını bildirmektedir (Strabon, 1987, s.43). Bizans kaynaklarında ise onların Türk olduğu kayıtlıdır (Togan, 1981, 23, 409-410). Ksenophon'un verdiği bilgilere göre Mossynoikler¹ ağaçların yatay olarak üst üste yığılması suretiyle inşa edilen evlerde oturmaktaydılar. Mossynoik, "ağaç kule, ağaç kalede oturanlar" manasına gelmekte olduğu için bu adla anılmışlardır.

Romalı mimar Vitruvius, MÖ.25 yılına doğru yayınladığı² on ciltlik ünlü eserinde, farklı kültürlerin, farklı inşaat tekniklerinden ve mimarilerinden bahsederken, Kolhalıların kendilerine özgü ahşap konutlarına ve yapı tekniklerine de değinir

"...Karadeniz'deki Kolhi kavmi, bol kereste kaynaklarına sahiptir ve onların yapı teknikleri de bu kaynaklara bağımlıdır. Onlar, iki ağacı zeminin üzerine paralel bir şekilde yatırarak aralarında bir ağaç boyu mesafe bırakırlar, sonra da bunları; üzerlerine, uç kısımlarından karşılıklı iki ağaç daha koyarak birleştirirler. Bu belirlenmiş alan içinde kalan yer evin iç kısmı olur. Bu dörtkenardaki duvar aynı şekilde üst üste ağaçlar koyarak, yukarıya doğru yükseltilir. Böylece köşelerde, her ağaç bir diğerini düşey olarak desteklemiş olur. Ağaçların kalınlıklarına bağlı olarak arta kalan karşılıklı boşluklar, çamurla ve küçük parçalarla kapatılır. Çatının yapımı için de aynı yöntem uygulanır. Ağaçların uzunlukları aşamalı olarak azaltılarak, köşeler arası mesafe gitgide daraltılır ve böylece piramite benzer bir çatı formu elde edilir. Çatının üzerini de dal parçaları ile örterler ve üzerini balçıkla sıvarlar. Böylece onların bu dörtkenarlı çatıları, kabaca bir tonoz şeklini almış olur. (Vitruvius; De Architectura, II, 1, 4)³

Zemininin taşla çıkılıp duvarlarının yatay ağaçlarla oluşturulduğu yapı biçiminin kaynağı, Tuva Cumhuriyeti'nde Arzhan⁴ yakınlarında bulunan Seyhan-Altay bölgesinin en büyük anıtında ortaya çıkmıştır (Marsadolov, 526-532). Ayrıca Güney Sibirya Türklerinin ve Uygurların da aynı usulle ev yaptıkları da bilinmektedir (Ögel, 1991, 44,143,154). Ordu ve Giresun yöresinde pek çok türbenin Tuva Cumhuriyeti'ndeki anıtın basitleştirilmiş biçimine benzemesi ilgi çekicidir.

Orta ve Doğu Karadeniz bölgesine özgü bir yapı olan serender /serendiler, bu mimarlık tarzının biraz daha düzenlenmiş biçiminden başka bir şey değildir. Ağaçların kalın tahtalar biçimine getirilerek üst üste dizilmesi esasına dayanan serenderlerin mimarî kaynağı da Altay'daki anıta, Sibirya ve Uygur Türkleri mimarisine dayanıyor olmalıdır. Bu yörede Ksenophon'un tasvir ettiği türden yatay ağaçlarla inşa edilmiş düzensiz yapılar hâlâ bulunmakta,

¹ Prof. Dr. Necati Demir'e göre Massaget ile Mossynoik, aynı ismin farklı milletlere mensup kalem sahiplerinin değişik yazılış biçiminden başka bir şey değildir. Necati Demir, Orta Ve Doğu Karadeniz Bölgesi'nin Tarihi Alt Yapısı, Genekurmay Basımevi, Ankara, 2005, s153, dpn. 715.

² Slivnik, L. 1997 : "Vitruvius' Biography", Prostor, vol. 5, Zagreb.

³ Granger, F. 1931 : "Vitruvius: On Architecture, Vol. I", London.

⁴ Demir'in tespitine göre Arzhan, İskitlerin bir boyunun ismidir. Bu isim Türkiye'de Murat Irmağı'nın eski ismi, Arzani olarak karşımıza çıkmaktadır. Demir, a.g.e., s. 154, dpn. 716

samanlık ve ahır olarak kullanılmaktadır. Bütün bunlar, ağaçların üst üste yığılmasıyla inşa edilen yapıların kaynağının, Türklerin ana yurdu olduğunu ortaya koymaktadır.

Gümüşdereli Enes Akan ise yaptığı evlerden bahsediyor: Ev yapmak için tahta yapıyoruz, ev tahtası. Karadeniz’deki evin duvarları, ara bölmelerini bunlardan yapıyoruz. Kestane ağacı, ladin, kızılâğaç, ihlamur gibi ağaçlardan karışık hesabıyla çekiyoruz. Giresun’daki ya da bu bölgedeki bütün evlerin tahtaları bu şekilde yapılır. Aynı zamanda hartama da kesiyoruz. Giresun yöresinde önemli bir yapı türü olan “Göz Dolma Düzeni” (Fotoğraf 17 a,b,c) ile ilgili bilgilere Gazanfer İltar’ın doktora tezinde ulaşmaktayız: “Bu düzende 3/10 cm. veya 5/10 cm. kesitindeki dikmeler 15-25 cm. ara ile taban kirişi üzerine oturtulur. Bu birim ortalama 25 santimetredir (Şen, 1967, s.17.) Dikmeler yine aynı kesitte yatay elemanlarla birbirlerine bağlanır. Bu yöntemle ortaya 17/22 cm. veya 20/25 cm. boyutundaki kareye yakın dikdörtgen kutular ortaya çıkar. Bu kutular göz dolma sisteminin duvar örgüsünü meydana getirir. Bu kareye yakın dikdörtgen kutular civardaki dere yataklarından elde edilen gri ve yeşil tonlarındaki kutulara uyum sağlayacak şekilde biçimlendirilmiş taşlarla doldurulur. Doldurulan kutuların kenar kısımları da kireç harcıyla sıvanır. Zamanla ormanlık alanlarda tarla açılması ve büyük ağaç türlerinin azalmasından dolayı blok ahşap dolma sistemden sonra göz dolma cephe tekniğine gerek duyulmuştur. Bu düzen Giresun’da, kırsal yerleşimlerde yaygın olarak kullanılmış olup, kent merkezlerinde daha az rastlanır (İltar, 2011, s.41).



Fotoğraf 17: Merkez Uzgun Köyü’nde bir Ev (İltar, tezinden fotoğraflar a, b)



Fotoğraf 17: Keşap Barça Köyü’nde İlköğretim Okulu İnşaatı – 1930’lu yıllar (İltar, tezinden fotoğraflar c)

Balık yakalamak maksadıyla iki ayrı ağaç malzemeden yapılan Çöte'nin yapılışı (Fotoğraf 18):



Fotoğraf 18

Genç fındık fidanının dallarından çubuk çıkartılır. Bu çubukların boyları bir buçuk, iki metre civarında olur. Hazırlanan bu çubuklardan çötene başlamak için öz ayrılır. Çöteni ilk önce boğaz kısmı yapılır. Boğazına başlamak için düz bir yere hazırlanan beş adet özlerden dairesel 7 cm genişliğinde özlerin ucu toprağa sokulur. Boru şeklinde olacak şekilde hazırlanan çubuklarla 15 cm örülür. Çötenin boğaz kısmı bittikten sonra çötenin sırt kısmına başlanır. Çötenin boğazının bittiği yerden sırt kısmına öz ilave edilir. Ve bu özler çötenin boğazı özler içinde kalacak şekilde ters tarafa kıvrılarak sivri sepet şeklinde örülür. Çötenin sırt kısmı geniş olur ve özler sonunda birleştirilir, akabinde çöten bitirilmiş olur. Çöten bittikten sonra çötenin sırt kısmına bir el girecek kadar pencere açılır. Bu pencere Çöteni göle atarken, çötenin dibe batması için dere kenarında bulunan taşlardan konur. O pencere, çevreden temin ettiğimiz geniş yapraklarla veya herhangi bir kapakla, balığın dışarıya çıkmasını engellemek için kapatılır (Kaynak Kişi İlyas Karakaya).

Diğer Çöte: Giresun sahil bölgelerinde dere balıkçılığında kullanılan, halk arasında “sarıdiken” olarak bilenen diken bitkisinden sepet gibi örülerek yapılan balık ağıdır. Genellikle ince dallı yaban çileğine benzeyen “sarıdiken”in dallarının ip gibi oluşu, onun bir ağ gibi örülmesini kolaylaştırmaktadır. Sarıdikenin bir bir buçuk metre genişliğinde, 70–80 cm derinliğinde bir çeşit geniş ve yayvan ağızlı sepet gibi örülerek dere boylarında derin göletler ile birikintilerde balık avlanma aracıdır.

Çöten (Fotoğraf 19): kalınlığı iki parmak genişliğini aşmayan fındık fidanı ya da dallarından silindir şeklinde örülerek yapılan bir çeşit darı (mısır) kurutma ve saklama ambarıdır. Yerden yüksekliği 2-2,5 metreyi bulur. Çivi kullanılmaz. Silindir şeklinde örülen çöten, önce tabanı yere değmesin diye 40–50 cm yüksekliğinde yere çakılan ağaç direkler üzerine oturtulur. Çötenin tabanı da tıpkı gövdesi gibi örmedir. Ancak çatısı su geçirmeyecek şekilde bazen kalın tahta örtülerle bazen de çinko ile kapatılır.

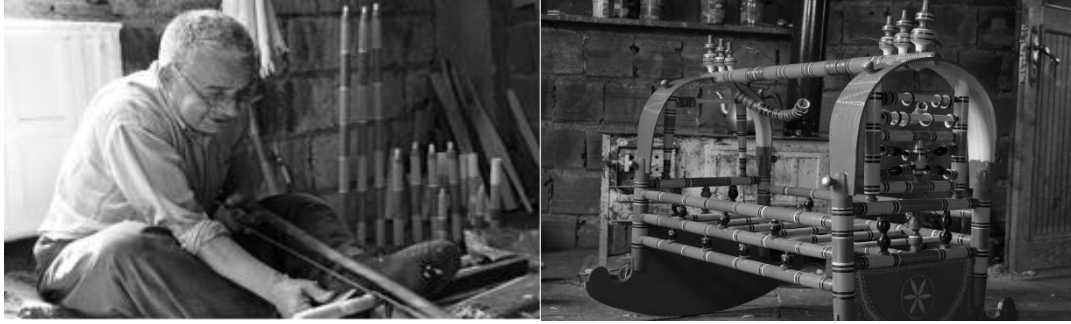


Fotoğraf 19

Beşik yapımı: Kaynak kişi Nidai Ersoy (Fotoğraf 20-21)

Kullandığı aletler ütü keseği (Çizek ütüsü) kemane, kemane ipi (Hayvan derisinden yapılmakta, sapı ise Şimşir ağacı) Zift (içeriğinde kükürt çam sakızı [yöresel adı akındırık/akıntı] ile boyama (Puntos kumaş boyası ve araba boyları ile karıştırarak), seren isimli terazi, kullanılan ağaç türü gürgen ya da kızılağaç (yerel adı Yaykin), beşik bıçağı (keski).

Nidai usta yenilik (hafif) olmasından dolayı tercih edilen bu beşik üretimini atalarından öğrendiğini ve 50 yıldır bu sanatı icra ettiğini belirtmektedir. Aralık ayında kesilen ağaçlar kurutulduktan sonra basit planye aletiyle beşik yaptığını anlatmaktadır. Kesinlikle tutkal ve çivi kullanmadan geçme usulü ile yapılan beşikler kişilerin tercihleri doğrultusunda renklendirilmişlerdir. Kendisinden sonra bu mesleği icra edecek bir tek oğlu olduğunu onunda memur olması dolayısıyla devamının olmadığını söylemektedir.



Fotoğraf 20-21: Nidai Ersoy geleneksel aletleriyle yaptığı beşik

Sonuç

İnsanların kültürel özelliklerini determinist savunucuların dediği gibi doğa belirlemektedir. Türklerde yaşadıkları coğrafyaların özelliklerine çabuk uyum sağlamışlar ve o doğanın insanlara etkilerini önemli ölçüde hissetmişlerdir. Bunun tipik örneği Karadeniz bölgesinde ve çalışma alanımız olan Giresun'da net bir biçimde görülmektedir.

Türkler, yaşadıkları coğrafya gereği birçok din ve kültürle iç içe yaşamışlar, onlardan etkilenmişler ve genellikle de bu din ve inanışları benimsemişlerdir. Bununla beraber, din ve

inanişlar, onların dünya görüşlerini, yaşadıkları çevreyi algılayış biçimlerini ve nihayet tabiatta var olan bir takım nesnelere manevi anlamlar atfetmelerine sebep olmuştur. Türklerde tabiat ve tabiatı meydana getiren unsurlar önemli varlıklar olarak görülmüş ve onlarda bulunan gizli güçlerin (ruhlar) insanlara iyilik veya kötülük yapabilecekleri düşünülmüştür. Bu anlamda, Türkler doğada görülen her şeye dini bir anlam ve değer atfetmiştir. Ağaçla ilgili inanişlar ve uygulamalar bunlardan sadece birisidir. Anadolu'nun pek çok yöresinde, türbelerin, tekkelerin ve ulu ağaçların takdis edilerek, çaput bağlanması ve mum yakılması fenomeninin, İslam öncesi Türklerdeki ağaç kültü ve buna bağlı inanişlarının bir izi olduğu açıktır. Türkler, Müslüman olduktan sonra, kutsal ağaç inancı ve buna dayalı bir takım uygulamaları İslamiyet'le birlikte yaşatmaya devam etmişler veya bu inanç ve uygulamaları İslamî unsurlarla uzlaştırmışlardır. Bu anlamda, Tanrı'dan dilekle bu kutsal kabul edilen ağaçlara, yatırlara, türbelere adak adamak, mum yakmak ve kurban sunmak gibi eylemlerin, eski Türklerde olduğu gibi, günümüz Müslüman Türk toplumunun Tanrı ile bağını güçlendirme vasıtası olarak değerlendirdiği açıktır. Bu gibi inaniş ve pratiklerin, kişinin karşılaştığı veya çözemediği değişik sorunlar karşısında, insan varlığını aşan kendisine imkânlar sağlayabilecek türlü yerlere veyahut da aşkın bir varlığa yönelmesi olarak da değerlendirmek mümkündür. Bu anlamda insanlar, büyüklerinden gördüğü veya öğrendiği bir takım dini inaniş ve pratikleri uygulamak suretiyle, üstesinden gelemedikleri bir takım sorunlarını çözebilecekleri inancını taşımaktadırlar.

Tarih boyunca insanoğlunun yaşamında vazgeçilmez bir hammadde kaynağı olan ağaç malzemenin; günümüzde giderek azalan orman varlığı olması nedeniyle, daha verimli işlenmesi ve daha uzun süre kullanımı zorunlu hale gelmiştir. Demir ve çelik gibi yapı malzemeleri ile karşılaştırıldığında, yoğunluğunun düşük olmasına rağmen; kolay taşınabilir ve hafif bir malzemedir. Çeşitli yüklemelere karşı direncinin yüksek olması, kolay işlenmesi, işlenme sırasında enerji tüketiminin az olması, değişik renk ve desene sahip olması, ses, ısı ve elektriği az iletmesi, kimyasal maddelerden az etkilenmesi, renklendirme, vernikleme gibi yüzey işlemleri uygulanarak daha çekici hale getirilebilmektedir. Eskidikçe koyu renk ve güzel görünüm kazanması gibi nedenlerle ağaç malzeme, başta doğrama endüstrisi olmak üzere mobilya ve dekorasyonda tercih edilen bir materyal olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca günlük kullanımda da her türlü ev aletlerinde kullanılması ağacın tercih edilmesinin en önemli gerekçesidir. Ağaç malzemenin olumlu özelliklerinin yanı sıra organik bir malzeme olmasından kaynaklanan yanabilme özelliği, böcekler tarafından tahrip edilebilmesi, mantarlar tarafından çürütülebilmesi, havanın sıcaklık ve bağıl nemine bağlı olarak değişen rutubetine göre boyutlarını değiştirebilmesi ve güneş ışınlarının etkisiyle renginin solması onun sakıncalı özellikleri olarak kabul edilmektedir.

İnsanoğlunun beşikten mezara kadar hayatının bir parçası olan ağaç, Giresun yöresinde de hayatın tam anlamıyla bir parçası olmuştur. Giresun'da ağaç, doğanın cömertliğine rağmen günümüzde yeterince yararlanılmamaktadır. Yine de bölge insanı geçim kaynağı olan balığı, bir diğer geçim kaynağı olan fındık ve onun ağacının ince dallarından yaptığı çöte ile göl ve derelerden tutmuştur. Denizde ise ağaçtan yaptıkları takalarla balık avlamışlardır. Tarih boyunca evlerini ve araç gereçlerini doğanın bu mükemmel ürününden yararlanarak imal etmişlerdir. Serenti tipi evler, Hartama ile Külek, Yayık, ayrıca çeşitli ağaçlardan Beşik, Kaşık, Saz aletleri vs. araç-gereçleri doğanın güzelliğini bozmamak adına yapılmıştır. Ancak günümüzde maalesef kent beton binalarla doğaya uyum sağlamayan bir düzensiz şehirleşme biçimindedir. Çatısından duvarına ağaç malzeme kullanarak barınaklar yapan Karadeniz halkına bölge üniversitelerinin mutlaka öncü olması gerekmektedir.

Yok olmakta olan bu kültürel mirasımızın yani ekolojik el sanatlarımızın, başta üniversitemiz olmak üzere DOKAP, OGM gibi kurumlar tarafından envanter çalışmaları yapılmalı fotoğraf ve kamera çekimleri gerçekleştirilmelidir. Projemiz doğrultusunda hem fotoğraflama hem de kameraya çekimler gerçekleştirilmiştir. Ancak yeterli değildir ve daha geniş kapsamlı bir araştırma gerekmektedir.

Eko turizm çerçevesinde bu sanatları ve zanaatları icra edenlere ekonomik teşvikler verilmelidir. Mevcut araç-gereçlerin sergilenmesi ve pazarlanması ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Görele Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde açılmış olan “Geleneksel Türk El Sanatları” bölümüne öğretim elemanı ve öğrenci alımı için aktif çalışma yapılmalıdır. Böylece bilimin de katkısı ile bu değerlerimiz hem ülke genelinde hem de dünyada tanıtılma olanağı bulabilecektir.

Arzumuz projemizin destekçisi olan Giresun Üniversitesinin bundan sonra yapacağı kurum binalarında doğayı dikkate alarak Giresun'un güzelliğine güzellik katacak şekilde inşa ettirmesi ve bu vesile ile şehre örnek olmasıdır. Özellikle “göz dolma sistemi ile geçmişte yapılmış bina yapımının dikkate alınması modern tekniklerle donatılarak gelenekselden modernizeye mantığıyla doğal görünümlü kurum binalarının yapılması kanaatimizce mümkündür. Bunun örneği Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Binası ve Denizcilik Yüksek Okulu gibi yörenin doğal ortamına uygun, görsel zevk ve yapı malzeme, inşaat teknikleri kullanılmalıdır.

Bu çalışmada sonraki çalışmalara bir kaynak olmanın yanında daha spesifik konulara dikkat çekme amaçlanmıştır.

Kaynakça

- Aytbayev, A. (2002). Massagetler Hakkında Eski Kaynaklar. Türkler, C. 1, Ankara: Yeni Türkiye Yay., s. 632.
- Eliade, M. (1951) Le Chamanisme Et Les Techniques Archaïques de Extase, Paris: Payot.
- , (1992). İmgeler ve Simgeler. Çev. M. Ali Kılıçbay, Ankara.
- , (2003). Dinler Tarihine Giriş. Çev. Lale Arslan, İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Demir, N. (2005). Orta Ve Doğu Karadeniz Bölgesi'nin Tarihi Alt Yapısı. Ankara: Genelkurmay Basımevi.
- İnan, A. (1972). Tarihte ve Bugün Şamanizm. Ankara.
- Esin, E. (1976). Ötüken Yiş (Türk Sanatında Ağaçlı Dağ Hakkında Notlar). Atsız Armağanı, İstanbul.
- İltar, G. (2011). *Giresun İli Kentsel Konut Mimarisi*. Basılmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gökdağ, B. A. ve Kuruca, N. (1998). Giresun'daki Eski Türk İnançlarının İzleri. *Giresun Kültür Sempozyumu*, İstanbul, 431-436.
- Granger, F. (1931). Vitruvius: On Architecture, Vol. I, London.
- Kuruca, N. ve Çelik, A. (2000), Şebinkarahisar'daki Halk İnanmaları. I. *Şebinkarahisar Tarih ve Kültür Sempozyumu*, İstanbul: Şebinkarahisar Belediyesi Yay., 334-354.
- Ksenophon, (2011). Anabasis (Onbinlerin Dönüşü). Çev. Oğuz Yarlıtaş, İstanbul: Kabalcı Yay.
- Marsadolov, L. S. (2002). Milattan Önce IX-VII. Yüzyıllarda Sayılan Altay Göçebeleri. Türkler, C. 1, Ankara.
- Rasonyi, L. (1971). Tarihte Türklük. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Sever, R. ve Koca, H. (2002). Giresun Ormanları ve Başlıca Sorunlar. *Yeşil Giresun Gazetesine Göre Cumhuriyetin İlk Yıllarında Giresun*, 7 Haziran 2002, s.118-128.
- Slivnik, L. (1997). Vitruvius' Biography. Prostor, vol. 5, Zagreb.
- Strabon (1987). Anadolu Coğrafyası XII. Çev. Adnan Pekman, İstanbul.
- Şen, N. (1967). Rize'den Beş Ev. İstanbul: İTÜ Yayınları.
- Ocak A. Y. (1983). Bektaşî Menakıbnamelerinde İslam Öncesi İnanç Motifleri. İstanbul.
- Ögel, B. (1971). Türk Mitolojisi. Ankara.
- , B. (1991). Türk Kültür Tarihine Giriş. C. 3, Ankara: Kültür Bakanlığı Yay.
- Özen, K. (1991). Doğu Anadolu'da Eski Türk İnançlarının İzleri. *Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi*, Nisan 90, S. 65, İstanbul.
- Togan, A. Z. V. (1981). Umumi Türk Tarihine Giriş. İstanbul: Enderun Kitabevi Yay.
- Yund, K. (1947). (Prehistorik ve İlk çağlarda) Türklerde Ağaç Medeniyeti. Ankara.

Osmanlı'dan Cumhuriyet Dönemine Türkiye'de Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı Sorunu

Tarık SOYDAN*

Özet

Genel olarak tüm dünyada modernleşme dönemi öncesinde kurumsal ve kitlesel temeli zayıf bir etkinlik olarak şekillenen ve hayırseverlik faaliyetleri ile finanse edilen temel eğitim, modernleşme sürecinin gelişimi ile birlikte eğitim alanında devletlerin sorumluluk üstlenmesi ile gelişmeye başlamıştır. 18. yüzyıldan itibaren Batı'nın gelişmesi ve güçlenmesi karşısında önce askeri, sonra yönetsel, daha sonra da bir bütün olarak siyasal, toplumsal ve ekonomik yetersizliklerini kavrayan Osmanlı yöneticileri modernleşme reformlarına girerken bu reformlar arasında eğitim reformları önemli bir yer tutmuştur. Bu süreçte, her ne kadar temel eğitimin geliştirilmesi için düzenlemeler yapılmış, kararlar alınmış ve bir dizi uygulamaya girilmişse de, gerek ülkenin içinde bulunduğu ekonomik bunalım gerekse eğitim finansmanının yerel idarelere, dolayısıyla eşrafa bırakılmasının yarattığı olumsuzluklar dolayısıyla temel eğitim alanındaki gelişim sınırlı olmuştur. Temel eğitim, Cumhuriyet Dönemi'nde hedeflenen köktenci toplumsal değişikliklerin gerçekleştirilmesi için önemli bir alan olarak görülmüş ve bu alanda bir dizi eğitsel reform gerçekleştirilmiştir. Ancak Cumhuriyet'in ilk yıllarında, Osmanlı'dan devralınan mirasın taşıdığı çok yönlü olumsuzluklar ve savaş koşullarının yaratmış olduğu tahribat, daha sonraları ise, Dünya'da yaşanan ekonomik krize de başlı olarak, ülkenin yaşadığı ekonomik zorluklar ve temel eğitimin asıl olarak il özel idareleri üzerinden finanse edilmesine dönük politikalar temel eğitim alanında hedeflenen gelişmenin sağlanmasını engellemiştir.

Anahtar Sözcükler: Temel eğitim, eğitim finansmanı, modernleşme.

The Development and Finance of Basic Education in Turkey from the Ottoman Era to the Republican Era

Abstract

Basic Education, that had been shaped as an activity having institutional and massive base and financed by charity activities before modernization period generally all over the world, has started to improve via States assuming the responsibility together with the improvement of modernization period. Starting from the 18th century, in the face of improvement and refreshment of Western world, the Ottoman administrators that had comprehended firstly the military then administrative later on totally political, social and economic deficiencies had set about reforms and education reforms have taken important place in these reforms. In this process although regulations had been implemented, decisions had been made and some implementations had been performed, improvements in basic education area had been limited both because of economic crisis in the Country and of drawbacks resulted from assigning the finance of education to the local administrations and to the notables. Basic education had been considered as an important issue for radical social change targets in the Republic era and a series of educational reform had been put into practice. However, at the early years of the Republic, depending on the versatile drawbacks inherited from Ottoman Empire and destructions of war conditions, and later on economic difficulties of the country and politics based on the finance of basic training by means of special provincial administrations, depending on the economic crisis in the world have prevented targeted improvements in basic training area.

Key Words : Basic education, education financing, modernization

* Arş. Gör. Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü. soydantarik@yahoo.com

Giriş

Kurumsal ve kitlesel olarak gelişmiş, düzenli ve sistemli bir etkinlik olarak eğitimle devlet arasındaki ilişkinin tarihi çok eskilere gitmediği gibi eğitim finansmanı konusunda devletlerin sorumluluk üstlenmelerinin tarihi de çok eskilere gitmez. Tarihsel olarak bakıldığında eğitim finansmanı konusu asıl olarak modernleşme dönemi ile birlikte devletlerle toplumların eğitim gereksinimleri arasında bir bağ kurulmaya başlanması ile birlikte gündeme gelmiştir.

Batı toplumlarının tarihsel gelişimi sürecinde, Roma dönemi bir kenara bırakılırsa, ilk defa Reform süreciyle birlikte, devletlerle toplumların eğitsel gereksinimleri arasında bir bağ kurulmaya başlandığı söylenebilir. Daha sonra 1642 ve 1647 Massachusetts Yasaları ile, İngilizce konuşulan dünyada ilk kez çocuklara dini kuralların ve ülkenin başlıca yasalarının öğretilmesi konusu düzenlenmiş ve bu amaçla kent yönetimlerinden okullar kurmaları istenmiştir. Devletle eğitim arasındaki bağa ilişkin en belirgin tanımlama ise 18. yüzyıl Fransız siyasal düşünürlerinden gelmiştir. Okulların yurttaşlıkla ilgili olduğu fikrini geliştiren bu düşünürler, kilisenin geleneksel ayrıcalıklarına karşı, yükselen orta sınıfın ve orta sınıf aracılığıyla halkın gündelik kazanımlarını desteklemişlerdir (Cubberley, 2004).

Devletle eğitim arasındaki bağın mali, yönetsel ve düşünsel açılardan yoğunlaşmasında ve güçlenmesinde sanayileşme ve uluslaşma süreçlerinin rolü büyüktür. Bireyler modern sanayi toplumunun gelişimine uygun bir şekilde kalifiye nitelikler kazanmalı ve ortak bir aidiyet duygusunun siyasal dışavurumu olarak değerlendirilen ulus olma bilinci ile sosyalleşmelidir ki, toplumsal bütünlük sağlanabilsin ve sürdürülebilsin (Gellner, 1992; Giddens, 2008).

Ancak gerek sanayileşme sürecinin ve bu sürecin doğurduğu eğitsel gereksinimlerin gerekse de uluslaşma süreçlerinin devletlerin eğitsel sorumluluğunu artırarak eğitim sistemlerini geliştirdiği söylenebilir de, bunun tarihsel olarak hızlı olduğu ve dolaysız olarak gerçekleştiği söylenemez. Batı'da kapitalist gelişme ile birlikte modernleşmeye başlayan toplumsal kurumlar içinde eğitimin, kitlesel, yaygın, kamusal ve örgütlü bir ulusal hizmet alanı olarak gelişimi, genel olarak, uzun yıllara yayılan, yavaş ilerleyen ve asıl olarak 19. yüzyıl sonu ile 20.yüzyılın ilk yarısında somutluk kazanan bir süreç olmuştur (Browne ve Cramer, 1982; Cubberley, 2004).

Eğitim sisteminin gelişimi ve devletin eğitim alanında sorumluluk üstlenmesi açısından Osmanlı'ya bakıldığında, Osmanlı ülkesindeki eğitim sisteminin modernleşme süreci öncesinde, Batılı ülkelerin eğitim sistemlerinden daha geride olduğu söylenemez. Medrese sistemi, saray okulları, sıbyan mektepleri ve lonca yapıları içindeki yetiştirme süreçleri birlikte düşünüldüğünde bu dönemde Osmanlı ülkesindeki eğitim sisteminin Batılı örneklerle daha gelişmiş olduğu bile söylenebilir (Unat, 1964; Ergin, 1977; Akyüz, 1985).

Osmanlı'da 18. yüzyıldan itibaren, askeri başarısızlıklar, yönetsel ve mali bunalım şeklinde ortaya çıkan gerilemenin fark edilmesi ve bunlara sistemin geleneksel refleksi ile çözüm bulunamaması karşısında batılılaşma reformları gündeme gelirken modern ve etkin bir merkez ve taşra bürokrasisi yaratmak için yeni eğitim türlerine ve kurumlarına gereksinim olduğu fark edilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999).

Bu süreçte askeri alandan başlanarak batılı tarzda yeni okullar açılırken II. Mahmut döneminden itibaren, Mısır'daki Mehmet Ali Paşa yönetiminin batılılaşma reformları örnek alınarak, çeşitli toplumsal alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da bir dizi reforma girişilmiştir. Eğitim finansmanı açısından, II. Mahmut'un geleneksel eğitim kurumlarının mali altyapısını oluşturan ancak ülkedeki mali kaynakları devletin müdahalesi dışına çıkarmanın bir yoluna dönüşmüş olan vakıf sistemine el atmış olması oldukça önemlidir (Somel, 2001; Zürcher, 2006).

Tanzimat Dönemi'nde ise eğitimle reform süreçlerinin ilerletilmesi, devletin modernizasyonu ve ülkenin medenileştirilmesi arasında güçlü bir bağ olduğu düşünülmeye başlanmıştır. Batılılaşma reformları içinde Tanzimat öncesinde gelişen eğitim kurumları büyük ölçüde askeri kurumlar iken, Tanzimat'la birlikte sivil eğitim kurumları da gelişmeye başlamıştır. Tüm bu süreçler boyunca, eğitimin kurumsal ve yönetsel yapısını geliştirmeye dönük reformlar yapılırken eğitimin finansmanı üzerinde fazlaca durulmamıştır.

Osmanlı'da devletin eğitim alanında finansal sorumluluk üstlenmesi II. Abdülhamit döneminden başlayarak II. Meşrutiyet döneminde gelişmeye başlamış, ancak devletin içinde bulunduğu savaş süreçleri ve mali yıkım Osmanlı'da devletin eğitim alanındaki mali sorumluluğunun gelişimini engellemiştir. Cumhuriyet döneminde devlet eğitim alanında doğrudan sorumluluk üstlenir ve eğitimin tüm tür ve düzeyleri için önemli reformlara girişilirken finansman sorunu her zaman varlığını korumuş ve eğitim sisteminin gelişimini ciddi ölçülerde engellemiştir.

Amaç ve Yöntem

Bu çalışmada Osmanlı son döneminden Cumhuriyet'in 1950'li yıllarına varan zaman kesiti içinde Türkiye'de temel eğitimin gelişimi ve finansmanı konusunu çözümlenmek hedeflenmiştir. Konu ele alınırken birinci bölümde Osmanlı son döneminde (II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet Dönemleri) devletin eğitimin kurumsal ve finansal boyutları açısından üstlendiği rol üzerinde durulmuş ve ikinci bölümde Cumhuriyet Dönemi'nde temel eğitimin gelişimi ve finansmanı konusu çözümlenmeye çalışılmıştır.

Çalışmada, alanyazına dayalı bir çerçeve oluşturulmuş ve bu çerçeve üzerinden belge çözümlenme yöntemi ile, temel eğitimin kurumsal, kitlesel ve finansal gelişimi açısından önem

taşıyan ve konuyu ele almak açısından birincil kaynak niteliği gösteren hukuki metinler ve yetkililerin demeçleri incelenmiştir.

Osmanlı Devleti'nin Son Döneminde Temel Eğitim ve Finansmanı

Osmanlı tarihinde Osmanlı yapısına özgülenen belirli niteliklerin billurlaştığı dönem olarak değerlendirilebilecek olan klasik dönemde eğitim, asıl olarak geleneksel vakıf yapıları ve loncalar içinde gerçekleştirilen kurumsal ve kitlesel temeli zayıf bir etkinliktir. Medreseler ve sıbyan okulları eğitim sisteminin temelini oluşturmaktadır. Medrese eğitimi, ilmiye sınıfının, din görevlisi, yargı organı ve müderris olarak yükleneyeceği işlevler için gerekli bilgi, değer ve normları aktaran bir seçkinler eğitimi niteliğindedir. Sıbyan mektepleri ise, çocuklara ilk eğitim-öğretim verilen temel kurumlardır. Sıbyan mekteplerinin bazıları vakıflar yoluyla yaptırılmış ve hayırseverlikle finanse edilmiştir. Bazıları ise halk tarafından elbirliği ile kurulmuş ve okulun, başta öğretmenün ücreti olmak üzere, ısınma, onarım gibi genel giderleri mahalleli tarafından karşılanmıştır (Kaya, 1984, Akyüz, 1985; Tekeli ve İlkin, 1999).

Onsekizinci yüzyıla gelindiğinde Osmanlı'da sıbyan okullarından oluşan ilk eğitim sistemi, medreseler ve Enderun'dan oluşan orta ve yüksek eğitim kurumları, birtakım değişiklikler gerçekleşmekle birlikte, varlıklarını sürdürmektedir. İlk batılılaşma hareketleriyle birlikte bu eğitim kurumlarına batı tipi eğitim öğretim yapan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun (1773), Mühendishane-i Berri-i Hümayun (1793) gibi askeri okullar eklenmeye başlanmıştır. Askeri okullar yanında, II. Mahmut döneminden itibaren, modern bir bürokratik aygıt yaratma gereksinimi dolayısıyla Mekteb-i Maarif-i Adliye (1838) ve Mekteb-i Ulum-i Edebiye (1839) gibi sivil orta öğretim kurumları açılmaya başlanmış ve batılılaşma sürecinin ilerlemesiyle birlikte bu okullara yenileri eklenmiştir (Akyüz, 1985; Tekeli ve İlkin, 1999).

Tanzimat Dönemi'nde bir yandan Batı tipi yeni okullar açılırken diğer yandan sıbyan mektepleri ıslah edilmeye çalışılmıştır. Bu konuda yapılan en önemli girişimlerden birisi, Meclis-i Maarif-i Umumiye tarafından 8 Nisan 1847 tarihinde hazırlanan "Etfâlin Talim ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcrâ Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dâir Sıbyân Mekâtibi Hâceleri Efendilere İtâ Olunacak Talimât" ın yayımlanmasıdır. Sıbyan mektebi öğretmenleri için hazırlandığı söylenen bu talimatla temel eğitime bir sistem getirilmeye çalışılmıştır. Talimat, altı yaşını bitiren çocukların okula devamını zorunlu kılmış ve daha küçük yaşlarda olanların da velilerinin isteği doğrultusunda okula kabul edilmesine olanak tanımıştır. Ancak talimatla okulların finansmanı konusunda herhangi bir yenilik getirilmemiştir. Öğretmenler, geçimlerini sağlamak ve okulun çeşitli giderlerini karşılamak için öğrencilerden, ailelerinin ekonomik durumlarına göre, bir ile on iki kuruş arasında değişen miktarlarda bir aylık ücreti, haftalara bölerek toplayacaklardır. Devlet, ileride öğretmenlere bir miktar maaş ödemeyi vaat

etmiştir. Sıbyan mekteplerini ıslah edeceği umuduyla hazırlanan 1847 Talimatnamesi birkaç düzenleme dışında uygulanamamıştır. Bunun en önemli nedeni talimatı uygulayacak bir eğitim sisteminin kurulamamış olmasıdır (Berker, 1945; Bilim, 1984).

Tanzimat Dönemi'nin sonuna doğru Batılı örneklerle uygun bir eğitim sistemi kurabilmek üzere Fransa Eğitim Bakanlığı'nın etkisiyle bir tüzük (nizamname) hazırlanmıştır. 1 Eylül 1869 tarihinde yürürlüğe giren "Maârif-i Umumiye Nizamnamesi", Osmanlı'nın sonuna kadar, hatta Türkiye'nin ilk kuruluş sürecinde geçerliğini sürdüren 198 maddelik temel bir düzenleme olmuştur. Çoğu hükmü uzun yıllar boyunca uygulanamamış olan bu düzenleme II. Abdülhamit Dönemi'nde eğitimin kurumsal ve kitlesel gelişimi açısından önem taşımıştır.

Nizamname'nin 1. maddesinde, "Memalik-i Devlet-i Aliyyede bulunan mekâtib esasen iki kısma münkasımdır. Birincisi Mekâtib-i umumiyedir ki nezaret ve emr-i idaresi devlete aittir. İkincisi mekâtib-i hususiyedir ki yalnız nezareti devlete ve tesis ve idaresi efrad veyahut cemaate aittir" denilerek eğitimin devlet tekelinde olmadığı, belirtilmiştir. Yani devlet dışında özel kişiler, kuruluşlar ve cemaatler de eğitim alanında rol üstlenebilecektir.

Nizamnameye göre, Maarif Nezareti, Meclis-i Kebir-i Maarif (İlmiye ve idare dairelerinden oluşmaktadır), Vilayet Maarif Meclisleri ile Muhasebe ve Maarif Sandıkları'ndan oluşacaktır. İstanbul ve vilayetlerde kurulacak olan maarif sandıkları eğitimin mali boyutuyla ilgilenecektir (Özalp, 1982).

Nizamname'nin temel eğitimle ilgili hükümleri, ülke geneline yayılan, merkezi bir eğitim-öğretim sistemi öngörmüş ve erkek ya da kız olsun tüm çocuklar için temel eğitimi zorunlu kılmıştır. Bu zorunluluk 1876 tarihli Anayasa'da (Kanun-i Esasi) da yer almıştır. Bu belgenin 114. maddesi şöyledir: "Osmanlı efradının kâffesince tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi olacak ve bunun derecât ve teferruatı nizam-ı mahsus ile tayin kılınacaktır." Görüldüğü gibi, Anayasa'ya göre, ilköğretim tüm Osmanlı uyrukları için zorunlu olacak ve ilköğretimin nasıl yapılacağı yönetmelikle belirlenecektir.

Maârif Nizamnamesi ülke çapında sıbyan, rüştiye, idadi ve sultani okulları, İstanbul'da ise Darülfünun, Darümuallimin, Darümuallimat ve kız rüştiyeleri açılmasını öngörmüştür. Ancak devlete, okul sisteminin geliştirilmesi için önemli bir finansal sorumluluk tanınmamıştır. Nizamname'nin 4. maddesine göre, "sıbyan mekteplerinin maarif-i inşaiye ve tamiriyesi muhallimlerin muhassasatı ve maarif-i sairesi mahalle ve karyesinde bulunan cemaatlerin heyeti umumiyesi tarafından tesviye olunacaktır." Görüldüğü gibi ilköğretimin finansmanında cemaatler doğrudan sorumlu kılınmıştır.

Orta öğretim düzeyinde durumun biraz farklı olduğu söylenebilir. Örneğin, ilk olarak II. Mahmut zamanında açılmış ve Tanzimat döneminde yaygınlaşmış olan rüştiye okulları Maarif Nizamnamesi ile yeniden düzenlenmiş ve okulların yapım giderleri ve muallim maaşlarının

illerin maarif idaresi sandığından karşılanacağı belirtilmiştir (Kodaman, 1991). Dolayısıyla devlet, yerel düzeyde de olsa, orta öğretim kuruluşları için mali sorumluluk üstlenmiştir.

Maarif Nizamnamesi'nin çerçevesini oluşturduğu eğitim sistemi çıkarıldığı dönemde ülke geneline yayılmadığı gibi kitlesel bir öğrenci tabanına da oturtulamamıştır. II. Abdülhamit Dönemi'nde ise, modern iptidai, rüşdiye, idadi ve yüksek okul sayılarında ve okullaşma oranlarında, ülke genelinde önemli artışlar meydana gelmiştir. Bu dönemde ilk ve orta öğretim yaygınlaştırılırken, bir önceki dönemde olduğu gibi devletin ilgi alanındaki değişmelere paralel olarak yeni alanlarda yüksek okullar kurulmasına ya da daha önce askeri olarak kurulmuş okulların sivil kısımlarının da açılmasına çalışılmıştır. Ayrıca, İstanbul dışındaki bazı illerde de yüksek okullar açılmıştır (Kodaman, 1991; Tekeli ve İlkin, 1999).

II. Abdülhamit Dönemi'nde, 1879'dan sonra, Vilayet Maarif İdareleri ve vilayetlerde Maarif Meclisleri oluşturulmuştur. Maarif meclislerinin başkanlığını yapan maarif müdürleri, Maarif-i Umumiye Nezareti'nin kararlarını ve talimatlarını uygulamakla görevlendirilmiştir. Maarif Meclisleri ayrıca eğitim harcamaları için yerel kaynaklar bulmak ve bu harcamaları denetlemekle yükümlü kılınmıştır. Bu idarelerin 1869 Maarif Nizamnamesi'ne uygun çalışmaları ile, iptidailer, rüşdiyeler, idadiler ve sultanilerden meydana gelen eğitim sistemi tüm imparatorluğa yayılmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999; Somel, 2001).

Bu dönemde devletin eğitim alanında giderek artan ölçülerde mali, yönetsel ve program düzeyinde sorumluluk üstlenmesi özel öğretim alanının gelişimini engellemiş değildir. Henüz II. Abdülhamit iktidarının başında I. Meşrutiyet'in ilanı ile birlikte yürürlüğe giren 1876 tarihli Kanun-ı Esasî'nin 15. maddesinde “Emr-i tedris serbesttir. Muayyen olan kanuna tebaiyet şart ile her Osmanlı Umumî ve hususî tadrise mezundur” denilerek özel öğretimin serbestliği düzenlenmiştir. 16. maddede ise öncelikle tüm okulların devletin denetimi altında olduğu vurgulanmış, ancak daha sonra, cemaatlerin eğitim ve öğretim haklarının korunacağı belirtilmiştir. Yabancı okulları konusunda ise yasada bir düzenleme bulunmamaktadır. O zamana kadar iktidarın müdahale ve denetiminden tamamen uzak olarak faaliyet gösteren gayrimüslim özel okulları ile yabancı okullar üzerinde 1886 yılında ilk kez “müfettiş-i mahsus” aracılığı ile denetim sağlanmak istenmiş, ancak bu girişim başarılı olamamıştır (Koçak, 1985, 487, 488).

Yine bu dönemde ilköğretim düzeyindeki finansman sorunu ortadan kalkmış değildir. İmparatorluğun sonlarına kadar, illerin ilköğretim okullarının en temel sorunlarından birisi finansman sorunu olmuştur. Maarif Nizamnamesi'ndeki düzenlemeler dışında, 1872 yılında öşür üzerinden alınan bir maarif vergisi getirilmiş, bu vergi aracılığıyla elde edilen gelir ilköğretim giderlerini karşılamaktan uzak kaldığı için 1882 yılında kaldırılmıştır. Tanzimat döneminin son yıllarında geçerlik kazanan ve tek güvenilir eğitim finansmanı kaynağı olan

maârif hisse-i îânesinin, 1880'lerin sonlarından itibaren İstanbul'a transfer edilmeye başlanması ve bu paranın daha çok idadilerin masraflarına ayrılması, ilköğretim okullarını, Tanzimat öncesi dönemden kalan avârız akçesi, yerel bağışlar ve evkâf gelirleri gibi sabit olmayan cılız kaynaklara bağlı kılmıştır (Çakan, 2002, s.86; Nurdoğan, 2005, s.442).

II. Abdülhamit'in tahttan indirilmesiyle başlayan II. Meşrutiyet Dönemi'nde 1908 siyasal hareketinin getirdiği canlı toplumsal tartışmalar içinde eğitim sorunları önemli bir yer tutmuştur. Bu dönemde, özellikle Balkan yenilgisinden sonra, ülkenin eğitimle kurtulabileceğine dair genel bir düşünce oluşmuş; gazeteler, dergiler ve diğer yayınlar ülkenin kurtulabilmesi için eğitimin önemli olduğuna dair düşünceleri sıklıkla işlemiştir (Atuf, 1932).

Öte yandan, II. Meşrutiyet dönemi eğitimle yurttaşlık politikaları arasında güçlü bir bağın kurulmaya başlandığı dönemdir. II. Meşrutiyet'in reformcu aydınları, özellikle Fransa'daki gelişmeleri yakından izlemişler ve modern merkezi devletin siyasal öznesi olan vatandaşın yaratılmasında okula ve özellikle de ilkokula büyük önem yüklemişlerdir (Üstel, 2004). Bu açıdan 1913 tarihinde çıkarılan "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanunu-i Muvakkat"ı önemlidir. Bu kanun "geçici" adıyla çıkarıldıysa da zaman içinde bir takım değişiklikler geçirmekle birlikte 48 yıl süre ile Türk İlköğretim Sisteminin yasal omurgasını oluşturmuş, asıl olarak 1961 tarihli İlköğretim Eğitim ve Öğretim Yasası'na kadar yürürlükte kalmıştır (Çağlar, 1999).

Kanun'un çıkarılmasından önceki dönem, İttihat ve Terakki'nin eğitim politikasında "arayış dönemi" olarak nitelenebilir (Üstel, 2004). Kanun'a kaynaklık eden metin, Meşrutiyet döneminin ünlü eğitim insanı ve Maarif Vekili Emrullah Efendi'nin Fransız Maarifini inceledikten sonra, 1909'da hazırladığı, 3 fasıl ve 220 maddeden oluşan ve bütün maarif meselelerini bir bütün olarak ele alan, "Maarif-i Umumiye Kanun Layihası"dır. Bu layihanın zorunlu ve parasız eğitimi öngören ilköğretime ait bölümü tasarı şeklinde meclise sunulmuş ve "Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkatı" adı ile 23 Eylül 1913 tarihinde kabul edilmiştir (Atuf, 1932 ; Başgöz ve Wilson, 1968; Koçer, 1987).

Kanunla, "Tahsili iptidai mecburi ve makatibi iptidaiyei umumiyede meccanidir (md.1)" denilerek ilköğretimin 7-13 yaşları arasındaki erkek ve kız tüm Osmanlı çocuklarına zorunlu olduğu ve ücretsiz olarak sunulacağı düzenlenmiştir. Ancak Kanun'un 15. maddesinde, "Mekatibi iptidaiye tesisine muktazi arsanın tedariki ve mektep binasının ve muallim ve muallime ve muavin ve muavinleri maşaatıle süknaları masarifi inşaiyesi ve bedeli icarı ve bunların tamiri esası mektebin ve levazımı tedrisiyenin tedarik ve tecdidı, dershanelerin teshin ve tenviri, hademe ücretleri kariye ve mahalle ahalisinin zimmetine ait masrafi mecburiyededir" denilerek eğitim giderlerinin halka yüklendiği görülmektedir.

Kanun'da, "Tahsili iptidai mekatibi iptidaiyei umumiyede veya mekatibi hususiyede veyahut ebeveyn veya hususi muallimler tarafından aile nezlinde gösterilir (md.2)" denilerek

ilköğretimin okul sistemi dışında da yapılabileceği belirtilmiştir. “Tedrisatı iptidaiyeye mahsus olan müessebat ya umumi veya hususidir (md.7)” denilerek ilköğretimin merkezi devlet örgütü ve yerel yönetimler yanında özel kişi, şirket ve cemaatler tarafından da yapılabileceği düzenlenmiştir. Aynı maddeye göre, resmi program uygulandığı takdirde vakıfların yürüttüğü eğitim faaliyetleri devlet faaliyeti gibi değerlendirilecek aksinde özel öğretim olarak görülecektir.

Kanun’un “Tedrisat-ı İptidaiyye Varidat ve Masarı ve Maaşatı” başlıklı beşinci bölümünde 67. madde ile ilköğretimin tüm masrafları, muallim, memur ve müfettiş maaşları, Darülmuhallimin-i iptidaiyelerin giderlerinin vilayet bütçelerinden karşılanacağı düzenlenmiştir. Kanun’da İptidaiyeler için vergi toplama yetkisi Vilayet İdare Meclisleri’ne verilmiştir. Vilayet Meclisi üyesi olabilmek ise, belirli oranda vergi verme, gerçekte belirli miktarda gayrimenkule sahip olma koşuluna bağlıdır. Dolayısıyla bunların büyük toprak sahipleri ve eşraf olduğunu söylemek mümkündür (Çakan, 2002, s.88).

Karakütük’ün (2001) 1987-1908 dönemi sâl muhasebe defterindeki kesin hesaplara göre hazırladığı çizelgeye bakıldığında, devlet harcamaları içinde eğitim harcamalarının payı ortalama % 0,5 civarındadır. II. Meşrutiyet Dönemi ile birlikte devlet harcamaları arttığı gibi devlet harcamaları içinde eğitim harcamalarının oranı da artmış ve 1910-1913 yılları arasında % 2 civarına yükselmiştir. Bu dönemde eğitim harcamaları içinde ilköğretim harcamalarının da alınmış olması oranı artıran bir neden olmakla birlikte II. Meşrutiyet’le birlikte eğitime daha fazla kaynak ayrılmaya başlandığı söylenebilir. Ancak Balkan Savaşları ve ardından gelen I. Dünya Savaşı ile birlikte bu durum değişmiştir.

Devletin eğitim finansmanı konusundaki yaklaşımı bu dönemde eğitim çalışanlarına verilen maaşlar üzerinden de değerlendirilebilir. 1869 Maârif Nizamnâmesi’nde rüşdiyelerdeki muallim-i evvel maaşı aylık 800 kuruş, muallim-i sâñî aylık 500 kuruş, mubassır aylık 250 kuruş, bevîb aylık 150 kuruş ve masârîf-ı müteferrika 1500 kuruş olarak belirtilmiştir. Bu miktarlar, aslında pek uygulanamamıştır. 1913 Tedrisât-ı İbtidâiye Kanun-ı Muvakkati’nden sonra, muallim-i evvel maaşları 880 kuruştan 500 kuruşa, muallim-i sâñînkiler 400 kuruştan 200 kuruşa düşürülmüştür (Nurdoğan, 2005).

Tüm bu gelişmelerin yaşandığı dönem Osmanlı devletinin yıkılışa doğru gittiği bir dönemdir. Askeri başarısızlıklarla birlikte mali bunalım ve siyasi istikrarsızlık sürmektedir. Dolayısıyla düzenleme ne olursa olsun eğitim alanına yeterli kaynak aktarılabildiği söylenemez. Hükümet savaşla birlikte ilk özveriyi memur kesiminden beklemiş, artan fiyatlara karşın, aylıkların % 50’sinden zorunlu tasarruf yoluna gitmiştir. Bu durumdan en çok etkilenenler arasında öğretmenler bulunmaktadır. Örneğin, 1918 yılında Dersaadet İcra Dairesi’ndeki bir katip aylık 400 – 1000 kuruş arasında bir maaş alırken, rüşdiyelerdeki yazı öğretmeni 80 – 100

kuruş maaş alabilmiştir. Maliye Nezâreti, savaşa birlikte vilâyetlere bütçeden para gönderilemeyeceğini açıklamış, ayrıca o yıla ait öğretmen maaşlarının ancak dörtte üçünü ödeyebilmiştir. Öyle ki, imparatorluğun merkezi olan İstanbul Üsküdar'daki ibtidâî öğretmenlerine ait maaşların ancak yarısı verilebilmiştir. Taşra için ise durum daha da kötüdür, bu dönemde birçok öğretmen görevini bırakmış ve okullar tatil edilmiştir (Toprak, 1982; Nurdoğan, 2005, s.567).

Eğitim yönetimi açısından II. Meşrutiyet'in ilanından Nisan 1909'a kadar 7 nazır ve 1914'e kadar ise toplam 15 nazır değişmiş olması istikrarsızlığın önemli bir göstergesidir. Dolayısıyla bu dönemde okul sistemi için gerekli kaynak tahsis edilemediği gibi sistematik bir eğitim reformu gerçekleştirebilmek için gerekli yönetsel koşullar da yaratılamamıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde Temel Eğitimin Gelişmesi ve Finansmanı

İstanbul ile sınırlı bir alanda yaşamını bir süre daha devam ettirmişse de Osmanlı Devleti'nin bağımsız bir devlet olarak, 30 Ekim 1918 tarihli Mondros Anlaşması ile ve asıl olarak da 10 Ağustos 1920 tarihinde imzalanan ancak uygulama şansı bulamayan Sevr Anlaşması ile tarihe karıştığı söylenebilir. 1919 yılından itibaren Anadolu'da gelişen Milli Mücadele'nin başarıya ulaşmasının ardından 24 Temmuz 1923 tarihinde imzalanan Lozan Anlaşması ile de yeni devletin kuruluşu resmen gerçekleşmiştir.

Osmanlı'nın yıkılmasından sonra yeni devleti kuran yönetici kadrolar, modern bir ulus-devlet kurma ve ulus inşa etme düşüncesi ile hareket etmiş ve bu açıdan, başta Fransa olmak üzere Batılı devletlerin tarihsel gelişimini referans almıştır. Dolayısıyla, cumhuriyet döneminde, II. Mahmut ile başlayan ıslahat çabaları laiklik ve uluslaşma-ulusçuluk temelinde köklü bir şekilde sürdürülmeye çalışılırken eğitim sisteminin çok boyutlu gelişimini hedefleyen reformlar cumhuriyet reformları arasında özel bir anlam ve önem taşımıştır.

Osmanlı'dan Cumhuriyet'e devredilen miras oldukça elverişsiz koşullarla belirlenmiştir. Türkiye'de 1923 yılında vilayet salnamelerine dayalı olarak yapılan tahminlere göre 11-12 milyon, 1927 yılı sayımına göre ise 13,6 milyon nüfus bulunmaktadır. Bu nüfusun temel özelliklerine bakıldığında, nüfusun büyük çoğunluğu kırsal alanlarda yaşamaktadır. 1914-1927 arasında nüfus azalırken nüfustaki azalmanın en önemli yönü bu azalmanın çok büyük ölçüde kentlerde meydana gelmiş olmasıdır. Savaşlar başlamadan önce kentlerde nüfusun % 25'i yaşarken savaştan sonra bu oran %18'e düşmüştür. Cumhuriyet'in ilk yıllarında nüfusun okur – yazarlık oranı ve kamunun sağladığı eğitim hizmetleri de iyi durumda değildir. 1920'lerin başında altı yaşından büyük Müslüman nüfusun %10'u bile okur-yazar değildir. 1927 yılında yapılan nüfus sayımından elde edilen verilere göre ise, nüfusun ancak %11'i okur - yazar durumundadır (Çavdar, 1985; Tezel, 1986; Zürcher, 2006).

Milli Mücadele döneminde Anadolu'daki eğitimin sayısal göstergeleri oldukça kötüdür. Bu dönemde Ankara Hükümeti'ne bağlı 38 il ve sancakta 2.345 ilkokul bulunmaktadır. Bu okullardan 581'i kapalı durumdadır. İlkokulların öğretmen sayısı 2.384'ü erkek, 677'si kadın olmak üzere 3.061'dir. Bunlardan ancak 875'i öğretmen okulu mezunudur. Orta öğretimde 28 sultani, 50 - 60 kadar idadi ve 18 kadar öğretmen okulu bulunmaktadır. Savaş yıllarında Anadolu köylerinin % 98'i okulsuz durumdadır (Başgöz ve Wilson, 1968).

491 sayılı ve 20 Nisan 1924 tarihli Teşkilatı Esasiye Kanunu'nun 80. ve 87. maddeleri eğitimle ilgilidir. 80. maddeye göre, "hükümetin nezaret ve murakabesi altında her türlü tedrisat serbesttir." 87. maddeye göre ise, "İptidai tahsil bütün Türkler için mecburi ve devlet mekteplerinde meccanidir." Yani temel eğitim tüm vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olarak düzenlenmiştir.

24 Nisan 1926 tarih ve 822 sayılı kanunla lise ve ortaokul gündüz öğrencilerinden, öğrenim ücreti alınmamasına karar verilmiş ve bunun uygulanmasına 1926 - 1927 eğitim-öğretim yılında başlanmıştır. Böylece Türkiye'de yatılı okulları dışındaki ortaöğretim parasız hale gelmiştir (Cicioğlu, 1985, s.136).

Cumhuriyet yönetiminin ilk yıllarında eğitimi geliştirmek için atılan adımların temel engeli finansman yetersizliği olmuştur. Bu dönemde ilköğretimin finansmanına ilişkin uygulamalar, 1913 tarihli Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı'na dayanmaktadır. Bu kanun 1942 yılında 4357 sayılı kanun çıkarılıncaya kadar ilköğretim işlerine yön vermek üzere yürürlükte kalmıştır. Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-u Muvakkatı ilköğretimin finansmanında öncelikli rolü il özel idarelerine vermiştir. Dolayısıyla, il özel idarelerinin mali durumu ilköğretimin gelişimini önemli ölçüde belirlemiştir. Tüm mali yetkileri elinde bulunduran il idare kurullarının yetersizliği ilköğretim sistemini olumsuz etkilemiştir. Bu dönemde, öğretmenlerin maaşları düzensiz ödenmiş, zaman içinde keyfi olarak alçaltılıp yükseltilebilmiştir. Cumhuriyet yönetimi bu konuda hızlı ve güçlü bir değişim eğilimi içine girememiş, 1913 tarihli kanunu kaldırmaksızın değişik zamanlarda yaptığı düzenlemelerle il özel idarelerinin yetkilerini aşama aşama kısıtlamaya çalışmıştır. Türkiye'de 1948'e kadar ilköğretim giderleri ve ilkokul öğretmenlerinin maaşları il özel idaresi bütçelerinden karşılanmaya devam etmiştir. Ancak 1948 yılında, tüm ilköğretim giderleri genel devlet bütçesi içine alınabilmiştir (Tekeli, 1985; Akyüz, 1985, s.328; Karakütük, 2001).

Yeni devletin eğitim finansmanı konusunda yaptığı ilk düzenleme 8 Nisan 1923 tarihinde 326 sayılı kanunun çıkarılmasıdır. Bu kanunla Tedrisatı İptidaiye Kanunu'nun çerçevesini çizdiği finansman yapısında bazı değişiklikler yapılarak kent ve kasabalarda yaşayanların daha yüksek oranda ilköğretim masraflarına katılması sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak düzenleme, köy ve kentlerdeki farklı nüfus yoğunlukları düşünüldüğünde, köy

üzerindeki finansal yükü azaltamamıştır. Nitekim, tüm ülkede Tedrisat-ı İptidaiye Vergisi olarak tarh ve tevzii edilen para miktarının bir milyon üç yüz bin lira olmasına karşın bu miktarın ancak dört yüz bin lirasının toplanabildiği ve bu miktarın da daha çok köyler tarafından karşılandığı Meclis içindeki tartışmalardan anlaşılmaktadır. Öte yandan, halkın ilköğretim giderlerine katılımının asgari ve azami sınırları belirlenmiş ancak gelir düzeyi çok yüksek olanların katılımı sınırlı kalmıştır. Ayrıca düzenleme ile okul kurma işi de halka yüklenmiştir. (Çakan, 2002, 91, 92, 102).

Cumhuriyet döneminde eğitim alanında merkezileşmeye dönük ilk adım 3 Mart 1924 tarihinde 430 sayılı Tevhit-i Tedrisat Kanunu'nun çıkarılması ve ilgili düzenlemelerin yapılması olmuştur. Bu kanunla, Şer'îye ve Evkâf Vekâleti ya da özel vakıflarınca yönetilen tüm medrese ve mektepler Maarif Vekâleti'ne bağlanırken Şer'îye ve Evkâf Vekâleti bütçesinde mekteplere ve medreselere ayrılan paranın Maarif bütçesine geçirileceği belirtilmiştir.

Yine bu dönemde 13 Nisan 1925 tarihli 616 sayılı Mektep Vergisi Kanunu çıkarılmıştır. Kanuna bakıldığında, mektep vergisi, zorunlu eğitim çağındaki kişilerin okutulması için gerekli masraflara halkın katılımıdır (md.1). Şehir, kasaba ve köylerde az çok geliri ve serveti olan tüm halk bu vergiyi ödemekle yükümlüdür. Ayrıca şirketler ve diğer kuruluşlar da yükümlüdür (md.2). Mektep vergisi aracılığıyla elde edilecek paranın bir kısmı daimi masraflar olarak belirtilen, ilkokulların senelik harcamaları, öğretmen, yönetici, müfettiş ve müstahdem maaş ve diğer ödenekleri, köy ilkokullarındaki çocuklar ile kasaba ve kent ilkokullarında okuyan yoksul çocukların kitap masrafları için kullanılacaktır. Paranın diğer kısmı ise, ilkokulların inşa edilmesi ve onarılması gibi "olağanüstü" giderler için kullanılacaktır (md.3).

Mektep Vergisi Kanunu ile okullardan yararlansın ya da yararlanmasın tüm yurttaşlar mektep vergisi vermekle yükümlü kılınmıştır. Vergi ilköğretimin finansman yapısını güçlendirmeyi hedeflemekle birlikte okulu olmayan köylüyü mektep vergisi ödemeye zorlamak gibi bir olumsuzluk taşımıştır. Kanun'un görüşmeleri sırasında bir kısım milletvekili tarafından arazi ve emlak, temettu, ağnam ve mahsulatı araziye vergilerine bu vergilerin % 5'i oranında vergi konulması, bu yolla büyük toprak sahiplerinden alınacak verginin netleştirilerek artırılması önerilmiş ancak bu öneri benimsenmemiştir (Çakan, 2002, s.104).

25 Nisan 1927 tarihli 1130 sayılı Maarif Vergisi Hakkında Kanun ile, Mektep Vergisi Kanunu sonrasında yapılan düzenlemelerin olumsuzlukları giderilmeye çalışılmıştır. Kanun'un gerekçesine göre, verginin matrahı belli değildir. Vergi mükellefi tebliğden önce ne kadar vergi vereceğini bilmemekte, vergiyi tarh eden komisyonlar çoğu zaman vergi yükünü adil olarak dağıtmamaktadır. Çözüm yolu halktan doğrudan doğruya alınacak vergilere yapılacak zamlar yoluyla katkının belirlenmesi olarak önerilmiştir. Nitekim düzenleme ile, ilköğretim için

yurttaşlardan alınacak katkıların ayrı ayrı toplanmayıp arazi, kazanç, sayım vergileri ve maaşlar üzerinden alınması kararlaştırılmıştır (Çakan, 2002, s.105).

Cumhuriyet Dönemi'nde eğitim alanında merkezileşmeyi sağlamaya dönük olarak Tevhid-i Tedrisat Kanunu sonrasındaki ikinci adım 20 Mart 1926 tarihinde Maarif Teşkilatı'na Dair Kanun'un kabul edilmiş olmasıdır. Bu kanunun 5. maddesine göre, "Gündüz ilkmektepleri vilayetlerin idarei hususiye varidatı ile açılır. Şehir ve kasaba yatılı mekteplerini mühtaç kimsesiz çocuklara mahsus olmak üzere Maarif Vekaleti açar. Bu nevi mektepler aranılan şartları haiz olmak üzere vekaletin müsaadesiyle mahalli idareler ve belediyeler tarafından dahi açılabilir." Görüldüğü gibi, gündüz ilkokulları asıl olarak il özel idare gelirleri ile açılacak, Eğitim Bakanlığı muhtaç durumdaki kimsesiz çocuklar için kent ve kasabalarda yatılı okullar açacaktır. Yerel yönetimler de belirli koşulları sağlamak koşulu ile bu okulları açabilecektir. Aynı maddeye göre, okulu olmayan köylerin çocukları için açılacak olan köy yatılı okulları, "gerek umumi gerek hususi bütçelerle idare olunabilir." Yani köy yatılı okulları genel bütçe ve özel bütçelerle finanse edilebilecektir. Kanun'a göre, ilköğretimde öğretmen maaşları en az 15 ve yardımcılarının maaşı en az 8 lira olacaktır. Bu maaşlar her üç sene bir % 15 zam yapılacaktır (md.9). Ayrıca ilköğretim öğretmenlerine ayda 500 kuruştan az 1000 kuruştan çok olmamak üzere ev kirası verilecektir (md. 11), yönetim görevlerinde bulunan öğretmenlere, maaşları yanında, ayda 10 lira ile 20 lira arasında yönetim ücreti ödenecektir (md. 13) (Karakütük, 2001). 19 Haziran 1930 tarihli 1534 sayılı kanunla Maarif Teşkilatı Kanunu'nun 11. maddesinde düzenlenen ev kirası ödeneği iki yıl süreyle ertelenmiştir (Yücel, 1938, s.286).

Maarif Teşkilatı'na Dair Kanun ilköğretim giderlerinin karşılanması konusunda bir yenilik getirmemiştir. İlköğretim giderlerinin finansmanında yerel yönetimlerle merkezi yönetim arasındaki görev paylaşımı önceki dönemlerdeki gibi devam etmiştir. İlköğretim konusunda görev üstlenen özel idareler genel olarak eğitim harcamalarında yetersiz kalmak yanında öğretmen maaşlarını zamanında ödeyememiş, öte yandan, maaşları asgari sınırlarda tutmanın yolunu öğretmenlerin terfilerini geciktirmekte bulmuştur (Çakan, 2002, s.95).

Cumhuriyet Dönemi'ndeki eğitim finansmanı sorununa eğitim harcamalarının büyüklüğü ve bu miktarların bütçeye oranı üzerinden bakılacak olursa; 1921 yılında 390.412 TL olan Millî Eğitim Bakanlığı harcamaları, 1946 yılında 101.995.000 TL olarak gerçekleşmiştir. 1921 yılında bütçe içerisinde eğitime ayrılan pay % 0,7 düzeyinde iken 1923 yılında % 2,9 olmuş sonraki yıllarda % 4 civarında seyretmiş ve 1943 yılından itibaren belirgin bir artış göstererek 1943 yılında % 5'e ve 1946 yılında % 10'a ulaşmıştır (Karakütük, 2001).

Yukarıda özetlenen finansal düzenlemeler ve sorunlar dolayısı ile Cumhuriyet Dönemi'nde temel eğitim istenen düzeyde gelişmemiştir. Bu dönemde temel eğitim içinde değerlendirilebilecek okul öncesi eğitim ve ilköğretim düzeylerinde okul sisteminin gelişimine

bakıldığında; okul öncesi eğitimin yavaş bir gelişme gösterdiği ve bunun da büyük kentlerde görüldüğü söylenebilir. Cumhuriyetin kuruluş yıllarında, Türkiye’de 38 ilde, 80 anaokulu bulunmakta, bu okullarda 5.880 öğrenci eğitim görmektedir. 1928 yılında yapılan “Harf İnkılabı”ndan sonra devletin gerek merkezi bütçeden gerekse il özel idareleri üzerinden anaokulları ve ana sınıflarına ayırdığı ödenek, okur-yazarlığı geliştirmek üzere ilköğretim hizmetlerine aktarılmıştır. Kendi haline bırakılan anaokulları ise yıllar içinde gücünü yitirmiş ve 1937–1938 eğitim - öğretim yılında kapanmıştır (Cicioğlu, 1985, s.21).

İlkokul düzeyine bakıldığında, Cumhuriyet’in ilk yıllarında bu eğitim düzeyinde öğrenci ve okul sayısı açısından kısa sürede büyük bir artış meydana gelmiştir. Maarif Vekili Mustafa Necati, 1927–1928 öğretim yılındaki eğitimin sayısal durumunu Cumhuriyetin ilk yıllarıyla karşılaştırarak şöyle ortaya koymuştur:

1923–1924 ders senesinde bilimum resmi ilk mekteplerimizde talebe yekûnu 337.618 idi. Bulduğumuz 1927–1928 ders senesinde bu rakam 423.263 e balığ olmuştur. Yani dört sene evveline nisbetle ilk mektep talebemiz % 26 nisbetinde artmış bulunmaktadır. 1923–1924 senesinde resmi mekteplerimizin adedi 4770 idi. Bu sene 6060’a varmıştır. Aradaki farkı teşkil eden 1290 mektep istisgar olunmayacak bir faaliyetin şahididir. Bir taraftan da dört sene içinde milletimiz memlekette 1179 mektebi inşa ve tamir ederek hediye etmiştir...

Mustafa Necati’nin belirttiği artış oransal olarak büyük bir atılım gibi görünüyorsa da gelişmenin başladığı noktanın son derece kötü koşullarla belirlendiği göz önüne alınmalıdır.

İsmet İnönü, 13 Mart 1934 tarihinde, CHP toplantısında, ilköğretim sorunlarını açıkça dile getiren bir konuşma yapmıştır. Milli Eğitim bütçesinin yetersiz olduğunu dolayısıyla öğretmenlere yeterince ve zamanında aylık verilemediğini belirten İnönü ilköğretimin durumunu şöyle ortaya koymuştur:

...İlk tahsil için 13.262 muallim çalışmaktadır. Bunların şehirlerde çalışanları 6624 ve köylerde çalışanları 6638 kişidir. Bugünkü vaziyet takribi şehirde ve köyde hocaların yarı yarıya ayrılması gibi bir manzara gösteriyor. Mektep şehirde 1143, köyde 5401’dir. 6544 mektep ediyor. Talebe şehirde 257.600, köyde 313.180, hepsi 570.780, ilk mekteplerde bulunan talebenin yekûnu olarak görülüyor (...) Şu halde beş yüzbin küsur ile ilk tahsil çağında bulunan çocuklardan ancak 1/3 mekteplerde bulunuyor demektir. Şehirlerde 257.000 çocuktan 1/5 olarak her sene 50.000 çocuk çıkması lazımdır. Köy mekteplerinde ise 313.000 çocuk bulunduğuna göre, üç sınıf olduğu için her sene bu miktarın 1/3’ü olan 100.000 talebenin mektebi bitirmesi lazımdır. Şu halde yekûn bu olduğuna göre her sene ilk tahsili bitirmiş olan çocuklar 150.000 olması gerekir.

Hâlbuki rakamlara bakacak olursak çıkan talebenin yekûnu 150.000 yerine bunun yarısını görmekteyiz. Her sene köy, şehir, yatı mekteplerinden azami 75 bin talebe çıkmış bulunmaktadır...

İnönü'nün açıklamalarında görüldüğü gibi 1934 yılında ilköğretim çağ nüfusunun ancak üçte biri okullaşmıştır. Yıllık mezun sayılarına bakıldığında ise okul terklerinin tüm öğrencilerin yarısı gibi çok büyük bir oranı bulduğu görülmektedir. Yani çağ nüfusunun ancak altıda biri ilköğretimden mezun olabilmektedir.

1935 yılında Maarif Vekaleti'nin başına getirilen Saffet Arıkan'ın İlköğretim Genel Müdürlüğü görevine vekaleten atadığı İsmail Hakkı Tonguç'un hazırladığı rapora göre (Tonguç, 1946, s.266):

...1933-1934 istatistiklerine göre kentlerdeki ilkokul sayısı 1192, öğretmen sayısı 6853, öğrenci sayısı 254.517'dir. Köylerde 4999 ilkokul 6786 öğretmen, 313.169 öğrenci vardır. Köylerde bir öğretmene 46, kentlerde 37 öğrenci düşmektedir. Okuma çağında 1.800.000 öğrencimiz vardır. Türkiye'deki 40.000 köyün, 32.000'in nüfusu 400'den azdır. Türkiye nüfusunun 8.000.000'u bu köylerde oturmaktadır. Bu köylere okul açmak ve öğretmen göndermek imkan dahilinde değildir. Buralarda "gezici öğretmen ya da yarıyıllık" gündüzlü veya yatılı bölge okulları açılabilir. 32.000 küçük köyü eğitime kavuşturabilmek için yeni yollar aramalıyız. Bu köylerin durumu keşfedilmemiş bir konu olarak ele alınıp hazırlanmak gerekir. Nüfusları 400-1200 arasında olan köy sayımız 7.000'e yakındır. Buralarda üç öğretmenli 4-5 sınıflı ilkokul açılırsa 20.000 öğretmene ihtiyaç vardır. Nüfusları 1.200'den fazla olan 514 köyümüz vardır. İdeal olarak her köye 3 öğretmen verirse 1.500 öğretmene ihtiyacımız vardır. Kentlerde de eğitimin sağlıklı sürdürülebilmesi için en az 1.500 öğretmen gerekmektedir. Şu an Maarif Vekaleti'nin eğitimde düzeni sağlayabilmesi için ilk etapta en az 15.000 öğretmene ihtiyaç vardır. Şu an mevcut öğretmen okullarından bu ihtiyacı karşılamak yüz yıl sürebilir...

Raporda görüldüğü gibi Cumhuriyet Türkiye'si asıl olarak bir köylü ülkesidir. Nüfusun yaklaşık % 80'i köylerde yaşamaktadır. Köylerin büyük bir çoğunluğu ise nüfusu 400 kişiden az olan küçük köyler durumundadır. Bu köyler henüz eğitim ve öğretimle tanışmış değildir. Ne devlet bütçesinin olanakları ne de eğitim sisteminden yetişen öğretmenlerin sayısı köylünün eğitimini sağlayabilecek yeterlidir. Dolayısıyla hızlı bir şekilde çok sayıda öğretmen yetiştirmek ve bunu da olabildiğince ekonomik bir şekilde yapmak gerekmektedir.

Saffet Arıkan'ın Mayıs 1936'da TBMM'de belirttiğine göre, o yıllarda ilköğretmen okulları her yıl ortalama 650 mezun vermekte, fakat ölüm, emeklilik, istifa gibi nedenlerle

sisteme giren öğretmen sayısı yıllık 300-350 civarında olmaktadır. Bakan'a göre durum böyle devam ederse 35.000 öğretmensiz köye Cumhuriyet ancak 100 yıl sonra öğretmen gönderebilecektir (Akyüz, 1985, s.349).

1938 yılında Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel, bakanlık görevine başladığında İsmet İnönü'nün emriyle ilköğretim üzerine bir rapor hazırlamıştır. İnönü, raporu incelemiş ve ilköğretim meselesinin "kökünden" halledilmesi için direktifler vermiştir. Bu rapora göre, ülkede önemli bir ilköğretim sorunu vardır. Şehir ve kasabalarda ilköğretim çağında bulunan çocukların % 40'ı, köylerde ise % 78'i okulsuzdur. Ülke nüfusuna oranla okur yazarlık oranı erkek nüfus için % 23.3, kadınlar için ise % 8.2 düzeyindedir. Halk ilköğretim hizmetlerinden şehirlerde % 60, köylerde ise yüzde % 20 oranlarında yararlanmaktadır. Bu şema karşısında, acilen 30.000 okula ve 40.000 öğretmene gereksinim vardır (Yücel, 1993; Sakaoğlu, 1993).

Yukarıda üzerinde durulduğu gibi, köylünün eğitim durumu oldukça kötü olduğu gibi köye uygun öğretmen yetiştirmek ve köylerde öğretmen görevlendirmek de oldukça zordur. Köye göre öğretmen yetiştirme konusu üzerine ileri sürülen düşünceler, Cumhuriyet dönemi eğitim sistemi üzerinde etkisini ilk olarak 1-20 Mayıs 1925 tarihlerinde Konya'da toplanan Maarif Müfettişleri Kongresi'nde göstermiştir. Kongrede, öğretmen sorunu tartışılmış özellikle de köy koşullarına uygun öğretmen yetiştirilmesi üzerinde durulmuştur. Kongrede alınan kararlarda şu görüşe yer verilmiştir: "Köy mekteplerine muallim yetiştirmek üzere, ayrı bir mahrece ihtiyaç vardır. Bu mahreç müessesenin, mütevazi mâlumat ile iktifa etmesi ve talebesini bilhassa köyler hayatının ıslah ve tanzimi hususunda müessir olacak bir terbiye, ameli, mesleki bir malumat ile ihzar ve teçhiz etmesi lâzımdır" (Öztürk, 1996, s.72-73; Ergün, 1997).

1926 yılında Mustafa Necati'nin maarif vekili olmasıyla öğretmen yetiştirilmesi işine özel bir önem verilmeye başlanmıştır. Mustafa Necati döneminde çıkarılan Maarif Teşkilatına Dair Kanun ile ilkokullar, şehir ve köy okulları olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Böylelikle, köye uygun ders ve müfredatın uygulanması amaçlanmıştır. Mustafa Necati, öğretmen yetiştirme işini bir plana bağlamak için on yıllık bir öğretmen yetiştirme planı hazırlamış ve her biri 600 öğrenci alacak 10 yeni büyük ve modern öğretmen okulu açılmasını öngörmüştür. Böylece her yıl 3.000 öğretmen yetiştirilebilecektir. 1927-1928 eğitim - öğretim yılında, biri Kayseri Zencidere'de öteki de Denizli'de olmak üzere, 3'er yıl öğretim süreli 2 Köy Muallim Mektebi açılmıştır. Bu mekteplerde 1927-28 eğitim - öğretim yılında tamamı erkek 133 öğrenci öğrenim görmüştür. 1929-30 öğretim yılından itibaren kız öğrenciler de bu okullara kabul edilmiştir. Mustafa Necati'nin açtığı Köy Muallim Mektepleri 1932 ve 1933 yıllarında; yönetmeliğinde belirtilen olanakların sağlanamaması, köy ve şehir çocuklarının yetiştirilmelerinde ayrı ayrı yöntemler olamayacağı, mevcut öğretmen okullarının yeniden düzenlenmesiyle öğretmen gereksiniminin

karşılanabileceği ve bu yolun daha ekonomik olacağı gibi düşünceler öne sürülerek kapatılmıştır (Başgöz ve Wilson, 1968; Öztürk, 1996; Binbaşıoğlu, 1999).

Köy Muallim Mektepleri'nin kapatılmasından sonra köy eğitimi açısından bir süre bir şey yapılamamıştır. Bunun en önemli nedeni 1929 Ekonomik Bunalımı nedeniyle Milli Eğitim bütçesinin kısılmasıdır. Köy eğitimi konusundaki girişimler 1930'ların ortalarına doğru yeniden hızlanmıştır. Bu dönemde, köylerdeki eğitimin kötü durumunu gösteren bir raporun hazırlanıp Atatürk'e sunulması ile "Köy Öğretmen Kursları" tartışılmaya başlanmıştır. Köy öğretmen kursları açma düşüncesi ilk kez Saffet Arıkan tarafından, 26 Mayıs 1936'da, TBMM'de bakanlığın bütçesi görüşülürken açıklanmıştır. Buna göre, Türkiye'de nüfusu az olan köylerin öğretmen gereksinimlerini karşılamak amacıyla açılan kısa ve hızlandırılmış özel kurslarda yetiştirilen ve üç sınıflı köy okullarında ders verme yetkisi kazananlara "köy öğretmeni" adı verilecektir. İlk olarak 1936 yılında Eskişehir yakınlarındaki Mahmudiye Çiftliği'nde bir öğretmen kursu açılmıştır. Öğretmen kursları etkinliklerini, köy enstitüleri kurulana kadar bağımsız, kurulduktan sonra da bu okullara bağlı olarak 1946 yılına kadar sürdürmüştür. Bu kurslardan yaklaşık on yıllık sürede 8.675 öğretmen yetiştirilmiştir (Tonguç, 1946; Bayram, 1999).

Bu dönemde, öğretmen kursları yanında nüfusu 400'den fazla olan köylerin gereksinimini karşılamak üzere, 1937'de İzmir - Kızılçullu ve Eskişehir - Mahmudiye'de, 1938'de Edirne - Karaağaç'ta, 1939'da Kastamonu - Gök köy'de Köy Öğretmen Okulları açılmıştır (Gediklioğlu, 1971).

Köyler için kısa zamanda çok sayıda öğretmen yetiştirmeye yönelik olarak yürütülen çalışmalar ve sağlanan birikim, 28 Aralık 1938'de Milli Eğitim Bakanı olan Hasan Ali Yücel ile birlikte yeni bir ivme ve nitelik kazanmıştır. Yücel'in Tonguç ile birlikte geliştirdikleri Köy Enstitüleri Projesi, 17 Nisan 1940 tarihinde kabul edilen 3803 sayılı kanunla hayata geçirilmiştir. Köyü canlandıracağı ve aydınlatacağı düşünülen bu projede öğretmenin eğitim süresi, beş yıllık köy ilkokulundan sonra beş yıl olan Köy Enstitüsü ile birlikte toplam on yıl olacaktır. Kanun yürürlüğe girdikten sonra, Köy Enstitüleri'ne dönüştürülen dört Köy Öğretmen Okulu ile birlikte 1940 yılında 14, 1948 yılına kadar da 7 olmak üzere toplam 21 Köy Enstitüsü açılmıştır. Köy Enstitüleri genelde köy öğretmen kurslarının buldukları araziler üzerine kurulmuştur. İlk yıllarında etkili eğitsel çalışmalar yapan bu kurumlar 6234 sayılı ve 27.01.1954 tarihli kanunla, "İlköğretmen Okulları" ile birleştirilmiş ve varlıkları son bulmuştur (Evren, 1998).

Sonuç

Modernleşmenin siyasal düzeyde en önemli sonuçlarından biri, ulus-devlet formlarının gelişimi, ulus-devletlerin egemenlik alanlarındaki insan topluluğunun siyasal sosyalleşmesinin sağlanması, bir başka ifade ile, devlet sınırları içinde yaşayan topluluğun belirli özellikler çerçevesinde hak ve yükümlülüklerle sahip benzeşik bir siyasal varlık olarak şekillendirilmesidir. Dolayısıyla, Batı dünyasında eğitim, modernleşme süreciyle birlikte kurumsal ve kitlesel olarak gelişmiş, devletlerce belirlenmeye, yönetilmeye ve finanse edilmeye başlanmıştır.

Osmanlı devleti, Batı karşısında aldığı askeri yenilgiler, yaşadığı yönetsel sorunlar ve bunlara eşlik eden mali bunalım nedeniyle Batılılaşma reformlarına girişmiş ve Osmanlı son döneminde bu yönelim kapsamlı bir modernleşme niteliği kazanmaya başlamıştır. Bu süreç temel eğitim alanında da önemli gelişmeleri beraberinde getirmiştir. Tanzimat Dönemi'nin sonunda, Fransa eğitim modeline uygun olarak çıkarılan Maarif Nizamnamesi ile sistematik bir eğitim reformu gerçekleştirmek hedeflenmiştir. Ancak Osmanlı ekonomik bunalımının yoğunlaştığı, Batı'ya bağımlılığın, Duyun-u Umumiye İdaresi'nin kurulması örneğinde görüldüğü gibi, ağırlaştığı bu dönemde devlet mali açıdan zor durumda kalmış ve eğitim alanına yeterli kaynak ayıramamıştır.

Bir başka açıdan, devletin eğitim alanını düzenleme ve bu alana kaynak aktarma tarzı ya hizmetten yararlananların maliyete katlanması ya da yerel yönetimler üzerinden hizmetin finansmanının sağlanması şeklinde olmuştur. Yerel yönetimler üzerinden geliştirilmeye çalışılan finansman politikasının, gerek eşrafın yerel ölçekte oluşturulan kurullara egemen olarak finansman politikasını kendi çıkarına yönlendirmesi, gerekse farklı bölgelerdeki yerel kaynakların farklılığına bağlı olarak eğitsel olanakların eşitsiz dağılımı gibi olumsuzlukları olmuştur.

Osmanlı'da 1913 yılına kadar temel eğitim giderleri oldukça belirsiz ve düzensiz kaynaklardan karşılanmıştır. 1913 yılında Tedrisatı İptidaiye Kanunu Muvakkatı'nın çıkarılmasıyla finansman sorununu çözebilmek üzere yasal bir çerçeve oluşturulmuş ancak savaş koşullarının getirdiği zorluklar bu konuda etkili adımlar atılmasını engellemiştir. Sonuçta, devletin eğitim alanında doğrudan mali sorumluluk almaktan kaçınması nedeniyle Maarif Nizamnamesi'ne uygun bir eğitim sistemi, II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet Dönemleri'nde önemli eğitsel adımlar atılmışsa da, hedeflenen düzeyde geliştirilememiştir.

Yeni devletin kurulmasıyla birlikte, halkın eğitim gereksinimini karşılamak ve Cumhuriyetle birlikte gündeme gelen hızlı ve köktenci değişikliklerin toplumsal tabanını oluşturabilmek üzere eğitim alanına büyük bir önem atfedilmiştir. Ancak Cumhuriyet'in Osmanlı'dan devraldığı eğitsel miras, uzun süren savaşlar ve buna eşlik eden sosyal ve

ekonomik yıkım nedeniyle, oldukça elverişsizdir. Dolayısıyla kısa zamanda çok büyük eğitsel başarılar elde etmek mümkün olmamıştır.

Cumhuriyet Dönemi'nde yeni toplumsal ve siyasal yapı inşa etmek için girişilen reformlarla birlikte geliştirilen eğitim düzenlemelerinin başarısı açısından en önemli sorun finansman sorunu olmuştur. Bu dönemde, temel eğitimin en önemli kısmını oluşturan ilköğretim, Osmanlı son döneminde olduğu gibi, "zorunlu" olarak düzenlenir ve eğitimin farklı tür ve düzeyleri belirli bir süreç içinde "parasız" hale getirilirken, eğitim için gerekli kamusal kaynaklar ağırlıklı yerel yönetimler üzerinden karşılanmaya çalışılmıştır. Yerel yönetimler ise önemli yetersizliklerle belirlendiği için temel eğitimin gelişimi istenen hızda ve nitelikte gerçekleştirilememiştir.

Cumhuriyet Dönemi'nin 1950'lere kadar ki yıllarında Türkiye'nin sosyal ve demografik olarak bir "köylü ülkesi" olduğu söylenebilir. Zira, bu dönemde nüfusun yaklaşık % 75 - 80'i köylerde yaşamaktadır. Köylünün eğitim sorunu ise kentlere göre çok daha ağırdır. Köyler için öngörülen ilköğretim süresi üç yıl olmasına rağmen okullaşma oranı oldukça düşüktür. Köy koşullarına uygun öğretmen yetiştirmek ve köye öğretmen göndermek oldukça zordur. Kentlerde sayıları artan devlet daireleri ve okullar köyün elverişsiz sosyal ve ekonomik koşullarına maruz kalan ilköğretim öğretmenleri için çekim merkezi haline gelmiştir. Dolayısıyla, 1920'li yılların sonunda açılan köy muallim mektepleri deneyiminden sonra 1930'lu yıllardan itibaren köy eğitim kursları ve eğitsel olduğu kadar "toplum kalkınması"na dönük bir politika olarak köy enstitüleri açılmıştır. Bu uygulamalar kendi sınırları içinde başarılı olmuşsa da köylünün eğitimi sorunu, asıl olarak finansman yetersizliklerinden kaynaklı olarak, varlığını sürdürmüştür.

Kaynakça

- Akyüz, Y. (1985). Türk Eğitim Tarihi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Atuf, N. (1932). Türkiye Maarif Tarihi Hakkında Bir Deneme. Ankara: Ahmed Halid Kitabevi.
- Başbakanlar ve Milli Eğitim Bakanlarının Milli Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçleri (1946). 1.Cilt, Ankara.
- Başgöz, İ. ve Wilson, H. E. (1968). Türkiye Cumhuriyetinde Eğitim ve Atatürk. Ankara: Dost Yayınları.
- Bayram, F. (1999). Eğitimciler, Öğrenmeyi Öğretme Ustaları. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Berker, A. (1945). Türkiye'de İlk Öğretim, (1839-1908). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Bilim, C. Y. (1984). Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876). Eskişehir.
- Binbaşıoğlu, C. (1999). Eski Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri. 75 Yılda Eğitim, İstanbul: Tarih Vakfı yayını.
- Browne, G. S. ve Cramer J. F. (1982). Çağdaş Eğitim-Milli Eğitim Sistemleri Üzerine Mukayeseli Bir İnceleme. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Cicioğlu, H. (1985). Türkiye Cumhuriyetinde İlk ve Ortaöğretim: Tarihi Gelişimi. Ankara: Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Cubberley, E. P. (2004). Eğitim Tarihi II. İstanbul: Yeryüzü Yayınevi.
- Çağlar, A. (1999). 75 Yılda Cumhuriyet'in İlköğretim Birikimi. 75. Yılda Eğitim, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Çakan, I. (2002). Cumhuriyet Döneminde İlköğretim Finansman Sorunu ve Mektep Vergisi Uygulaması. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, Yıl:1, Sayı:2, İstanbul, s.85-127.
- Çavdar, T. (1985). Türkiye'de Nüfus ve Nüfus Sorunu. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt: 6, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ergin, O. N. (1977). Türk Maarif Tarihi. Cilt I-II, İstanbul.

- Ergün, M. (1997). Atatürk Devri Türk Eğitimi. Ankara: Ocak Yayınları.
- Evren, N. (1998). Köy Enstitüleri Neydi, Ne Değildi?, Ankara: Güldiken Yayınları.
- Gedikoğlu, Ş. (1971). Evreleri, Getirdikleri ve Yankılarıyla Köy Enstitüleri, Ankara.
- Giddens, A. (2008). Sosyoloji. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Gellner, E. (1992). Uluslar ve Ulusçuluk. İstanbul: İnsan Yayınları.
- Karakütük, K. (2001). Cumhuriyetin Kuruluşundan Plânlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı: 1923-1960. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı: 149, Ankara.
- Kaya, Y. K. (1984). İnsan Yetiştirme Düzenimiz. Ankara: Hacettepe Eğitim Fakültesi.
- Koçak, C. (1985). Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar. Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi, Cilt: 2, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Koçer, H. A. (1987). Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu 1773 – 1923. Ankara: Uzman Yayınları.
- Kodaman, B. (1991). Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Maarif Vergisi Hakkında Kanun (1927).
http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc005/kanuntbmmc005/kanuntbmmc00501130.pdf
- Mektep Vergisi Kanunu (1925).
http://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc003/kanuntbmmc003/kanuntbmmc00300616.pdf
- Nurdoğan, A. M. (2005). *Osmanlı Modernleşme Sürecinde İlköğretim (1869-1922)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Özalp, R. (1982). Milli Eğitimle İlgili Mevzuat (1857-1923). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öztürk, C. (1996). Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Sakaoğlu, N. (1993). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Somel, S. A. (2001). The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839 – 1908. Islamization, Autocracy and Discipline, Boston.
- Tekeli, İ. (1985). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Günümüze Eğitim Kurumlarının Gelişimi. Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, Cilt: 3, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İ. ve İlkin, S. (1999). Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tezel, Y. S. (1986). Cumhuriyet Döneminin İktisadi Tarihi (1923 – 1950). Ankara: Yurt Yayınları.
- Tonguç, İ. H. (1946). İlköğretim Kavramı. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Toprak, Z. (1982). Türkiye'de "Milli İktisat" 1908–1918. İstanbul: Yurt Yayınları.
- Unat, F. R. (1964). Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Üstel, F. (2004). "Makbul Vatandaş"ın Peşinde II. Meşrutiyet'ten Bugüne Vatandaşlık Eğitimi. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Yücel, H. A. (1938). Türkiye'de Ortaöğretim. İstanbul: Devlet Basımevi.
- Yücel, H. A. (1993). Mili Eğitimle İlgili Söylev ve Demeçler. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Zürcher, E. J. (2006). Modernleşen Türkiye'nin Tarihi. İstanbul: İletişim Yayınları.

İlköğretim Okullarında Bilişim Teknolojileri Dersi Yeni Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi

Aslan GÜLCÜ*
Saadettin AYDIN**
Şenay AYDIN***

Özet

Bu araştırmanın temel amacı Milli Eğitime bağlı ilköğretim okullarında okutulan bilişim teknolojileri dersinin yeni eğitim programının öğretim sürecindeki mevcut durumu ve uygulanmasında karşılaşılan güçlükleri öğretmen görüşleriyle ortaya koymak ve çözüm önerileri sunmaktır. Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırma, Bilgisayar Öğretmenleri görüşlerinin incelenmesine yönelik anket modeline uygun, betimsel bir çalışmadır. Türkiye genelinde ilköğretim okullarında çalışan bilgisayar öğretmenleri araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Araştırma yapılırken program değerlendirme modellerinden olan Eğitsel Eleştiri Modelinden faydalanılmıştır. Bunun için kullanılan yöntem tarama yöntemidir. Sonuca ulaşmak için kullanılan veri toplama aracı öğretim üyeleri yardımı ile likert ölçeğine göre hazırlanan ve derecelendirmeli soru tiplerinden oluşan ankettir. Elde edilen veriler frekans (f), yüzde (%) teknikleriyle analiz edilmiştir.

Çalışma sonunda programın uygulamada yeni olmasından ve öğretmenlerin bu konuda hizmet içi eğitim seminerleri almamalarından kaynaklanan sorunların baş gösterdiği dikkat çekmektedir. Ayrıca laboratuvar imkânlarının yetersizliği, donanım sıkıntısı, kaynak eksikliği, haftalık ders saatinin az olması ve sınıfların kalabalık olması programın uygulamada başarısını düşürmektedir.

Yeni öğretim programını uygularken sorun yaşamamak için öğretmenlere gerekli bilgilendirmenin yapılması ve en kısa zamanda laboratuvar imkânlarının yenilenmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Bilişim Teknolojileri, Bilgisayar Öğretimi, Bilgisayar Destekli Öğretim İlköğretim, Bilgisayar Öğretmeni, Bilgisayar Dersi Programı, Bilgisayar Okuryazarlığı

Evaluation of The New Teaching Programme Developed Under The Name of Svet in Informatics Technologies Lesson in The Vocational High Schools Via The Teachers' Point of View

Abstract

The main purpose of this research is to reveal the current state of the new education programme developed in the field of Data Processing Technologies under the name of Strengthening the Vocational Education and Training System in Turkey (SVET) and the difficulties confronted from the teachers' point of view and to propose solutions. This is a descriptive research in harmony with the questionnaire model aimed at examining the views of computer teachers. The core of this study is the computer teachers working at vocational high schools. The means of data collecting to reach conclusions is the questionnaire involving gradable question types developed with the help of lecturers in accordance with Likert Scale. The collected data were analyzed according to the variables in the SPSS software with the help of techniques such as frequency (f), percentage (%).

The problems occur mainly because the programme is new in terms of application and because the teachers don't attend in service training on this subject. Besides, the deficiency of laboratory facilities, inadequate hardware, insufficient source of modules and crowded classrooms decreases the success of the programme in practice.

In order not to encounter problems in the process of application of the new education/ training programme, the teachers should be informed well and the work of completing source modules should be accelerated by renewing the laboratory facilities as soon as possible.

Key Words: Vocational High Schools, SVET, Teaching Computer, Informatics Technologies, Modular System

* Doç. Dr. Atatürk Üniversitesi. aslangulcu@gmail.com

** Dr. Emekli Milletvekili, Ankara.

*** Öğr. Gör. Gümüşhane Üniversitesi.

Giriş

Mevcut bilgi birikiminin her geçen dakika katlanarak arttığı bir bilgi çağında yaşamaktayız. Bu bilginin de bireylere kazandırılması gerekmektedir. Bilginin bireylere ulaştırılması ise ancak eğitim programları ile mümkün olmaktadır. Bilim ve teknoloji yarışından geri kalmak istemeyen milletler, en değerli yatırımın insana yapılan yatırım olduğunun farkına vararak, eğitime ve dolayısıyla eğitim programlarına büyük önem vermektedirler. Ülkeler bunu ya mevcut programlarını yeniden gözden geçirerek veya tümüyle yeni programlar geliştirerek gerçekleştirmektedirler (Ayas ve ark., 1999). Program geliştirme eğitimin amaçlarının en iyi şekilde gerçekleşmesine uygun ortam sağlar ve buna bağlı olarak Varış (1994), program geliştirmeyi “gerek okul içinde gerekse okul dışında milli eğitimin ve okulun amaçlarını etkinlikle geliştirmek ve gerçekleştirmek üzere düzenlenen muhteva ve faaliyetlerin, uygun yöntem, teknik, araç ve gereçlerle geliştirilmesine yönelmiş koordine çabaların tümüdür” şeklinde tanımlamaktadır.

Son yıllarda çalışma hayatına ve günlük hayatımıza bilgisayarın hızlı bir şekilde girmesi ve bu konuda çalışanların bilgi eksiklikleri bazı aksamalara neden olmuştur. Günümüzün gelişme ve çağı yakalama düşüncesinin en önemli gereksiniminin bilgisayarı verimli bir şekilde kullanmak olduğu ortaya çıkmıştır. Bu nedenle eğitimciler bilgisayar ve bilişim teknolojileri eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerektiğine karar vererek Türkiye'nin dünya daki bu teknoloji yarışının dışında kalmaması için kişilerin bilgisayarı, onu oluşturan birimler ile işleve geçirecek programları en verimli bir şekilde kullanabilmeleri için gerekli görülen hususları bilmelerini sağlamak için vakit kaybetmeden bir şeyler yapılması gerektiği fikrinde birleşmişlerdir. Böylece teknolojiye ulaşabilmenin yolu daha da kısaltılmış olacaktır.

Bilgisayar okuryazarı bir toplum olmak bütün ülkelerin olduğu gibi Türkiye'nin de amacıdır. Bunun için de 1980'li yıllardan itibaren gerek hizmet içi eğitimlerle gerekse eğitim fakültelerinde bulunan bilgisayar öğretmenliği bölümleri ile bilgisayar öğretmeni yetiştirilmesi çalışmaları yapılmaktadır. Üniversitelerde bilgisayar ve öğretim teknolojisi eğitimi bölümleri açılmış, 2002 yılında bu bölümler ilk mezunlarını vermiştir. Ayrıca ilköğretim okullarına bilgisayar dersi konulmuştur. Son bir gelişme olarak ise 2006 yılında bilgisayar dersinin öğretim programı yenilenmiştir. Öğretim programının yenilenmesiyle birlikte gerçekleşen önemli bir değişiklik de 4-8. sınıflarda okutulmakta olan bilişim teknolojileri dersinin 2006-2007 yılından itibaren 1.-3. sınıflara da uygulanmaya başlanmasıdır.

Çağımızın modern kurumları Bilişim Teknolojileri'ni yoğun olarak kullanmaya başlamışlardır. Bu gelişime paralel olarak günümüzün modern okullarında da Bilişim Teknolojileri bir yandan anlamlı öğrenme etkinliklerinin gerçekleşmesine katkı yaparken bir yandan da eğitim kurumlarının organizasyonu ve yönetiminde yeni imkânlar sunmaktadır.

İnternet, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin ilerlemesinde ve yeni olanaklara kavuşmasında itici güç olarak rol oynamaktadır. Çağın gerisinde kalmak istemeyen bütün ülkeler bu güçten yeterince faydalanabilmelidirler. Bu ise, ancak Bilişim Teknolojileri eğitime sahip bireylerin yetiştirilmesiyle mümkün olabilecektir. Teknolojik gelişmeler çalışma ortamlarının değişimine neden olurken bu değişim de organizasyonların değişimine neden olmaktadır. Bunun sonucunda oluşan ortamlarda verimli çalışabilmek için yeni yeterliliklerin geliştirilmesi zorunlu olmaktadır.

Dolayısıyla, günümüzde ilk ve orta öğretim kurumlarından mezun olacak öğrencilerimize yukarıda belirtilen yeni yeterliliklerin kazandırılması gerekmektedir. Bu gereklilikler doğrultusunda bilgisayar dersinin vizyonu belirlenmiştir. Bilgisayar dersi öğretim programının vizyonu; geçmiş yaşantıları, bireysel farklılıkları ve olanakları ne olursa olsun bütün öğrencileri “bilgisayar okuryazarı” olarak yetiştirmenin yanında, bilişim teknolojilerini kullanırken etik ve sosyal değerler, tutumlar, güvenlik, sağlık, teknoloji okuryazarlığı konularını bilinçli olarak hayata geçirebilmelerini sağlamaktır.

Konuyla İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Genel olarak baktığımız zaman bu araştırmaya örnek olabilecek birçok farklı branşlarda program değerlendirme araştırma örnekleri ve bilgisayarın ülkemizde ve eğitim sistemimizde kullanımı ile ilgili araştırmalar mevcuttur.

Konuyla ilgili yapılan en son çalışmalardan biri Sadi Seferoğlu (2007) ’nun yaptığı ‘İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar’ başlıklı araştırmadır. Bu çalışma 2006 yılında kabul edilen “İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nı eleştirel bir bakışla incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu inceleme yapılırken programın temel ünitelerine göz atılmış, programın uygulamasında yaşanabilecek sorunlar ele alınmıştır. Ayrıca Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü öğretim programı incelenerek bu programla yetişen bilgisayar öğretmenlerinin yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programının gerektirdiği becerilere ne ölçüde sahip oldukları tartışılmıştır. Son olarak elektronik ortamda ulaşılan bilgisayar öğretmenlerinin programlarla ilgili görüşleri değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmelere göre, yeni İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programının “kazanımlar, performans göstergeleri, yaparak yaşayarak öğrenme ve proje tabanlı etkinlikleri, etkinlik örnekleri ve değerlendirme” bölümleriyle alana katkı getirdiği anlaşılmaktadır. Ancak öte yandan programın uygulamasında güçlüklerle yol açan birçok unsurun varlığı da göze çarpmaktadır.

Genel olarak bilgisayar ders programının değiştirilmesinden öğretmenlerin memnun olduğu, eski programda öğrencilerin değişik sınıflarda benzer konuları gördüğü için öğrenmede yeterli ilerleme sağlamadığı öğretmenler tarafından vurgulanmıştır. Yeni müfredatta “sınıfların genel olarak belirli düzeylere göre basamaklandırılması, öğrencilerin bir üst düzeye ulaşabilmesi için ilgili etkinliklerin esnek bir yapıya sahip olması; her etkinliğin birbirinden bağımsız ve farklı olması ve etkinliklerin görsel ve etkileşimli formlarla desteklenmiş olması” hem dersin işlenişini daha zevkli hale getirmiş, hem de öğrenciler için kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacak bir zemin oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu olumlu görüşlerin yanı sıra öğretmenlerin karşılaştığı en büyük sıkıntılar: programın uygulanmasıyla ilgili yeterince bilgi sahibi olmamaları, kaynak kitap ve CD’lerin ellerine ulaşmaması ya da geç ulaşması, donanım yetersizliği, bilgisayarların eski olması, yeterli zamanın bulunamaması, ders saatinin az olması, orta ve ileri basamaklarda İnternetle ilgili konularda internet bağlantısının çok yavaş olmasından kaynaklanan aksaklıklar olmasıdır. Bu aksaklıklara ek olarak öğretmenlerin çoğu bilgisayar dersinin seçmeli ders haline getirilmesi sonucu ders notunun karnelere yazılmaması nedeniyle öğrencilerin derse olan ilgilerinin ve ciddiyetlerinin azaldığını belirtmişlerdir.

Kural Er (2007) ilköğretim bilgisayar dersi programına ilişkin Çanakkale ilinde görev yapan öğretmenlerin görüş ve beklentilerinin belirlenmesiyle ilgili çalışmasında ilköğretim bilgisayar dersi programının; amaçlar, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri hakkında öğretmenlerin görüşlerini almıştır. Araştırmada ilköğretim bilgisayar dersi öğrenme-öğretme süreçlerinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları tespit etmiş, ilköğretim bilgisayar dersi programının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin düşünce ve önerilerini almıştır. Sorularına yanıt arayan araştırma, programın uygulanmasını değerlendirmeye imkân sağlayarak bilgisayar öğretiminde karşılaşılan sıkıntıların giderilmesi ve gereken gelişmenin sağlanabilmesi bakımından önemlidir. Araştırma nitel yöntemde gerçekleştirilmiş olup, durum çalışması olarak desenlendirilmiştir. Verileri toplamak amacıyla bilgisayar öğretmenlerine yönelik görüşme formu hazırlanmıştır. Araştırmacı 2006–2007 öğretim yılında Çanakkale il merkezi ve ilçelerindeki ilköğretim okullarında bilgisayar dersinin öğretimini yapan öğretmenlerle görüşmeler yapmıştır. Görüşmeler sırasında yapılan ses kayıtları daha sonra bilgisayara aktarılarak dinlenip yazıya geçirilmiştir. Araştırmanın genel kategorileri, diğer adıyla temaları belirlenerek bu yapıya göre kodlama yapılmıştır. Araştırmanın bulguları, daha önceden belirlenmiş alt problemlere uygun olarak ve belirlenen temalara bağlı olarak sunulup yorumlanmıştır. Bu bulgular ışığında ilköğretim bilgisayar dersi programının yetersiz kaldığı ve programın uygulanmasında sorunların yaşandığı belirlenmiştir. Bu sorunların oluşmasında rol oynayan etkenler bulgular ve yorum bölümünde detaylı şekilde tartışılmıştır. Sonuç olarak,

görüşme yapılan öğretmenler görüş birliği içinde, programın geliştirilmesi, ders süresinin arttırılması, düzenli olarak bilgi teknolojisi sınıflarının yazılım ve donanım ihtiyaçlarının karşılanması önerilerinde bulunmuşlardır.

Bektaş (2006) “İlköğretim Okullarında Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği)” başlıklı araştırmasında ilköğretim okullarında bilgisayar derslerine ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Araştırmayı gerçekleştirmek için betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmada üçü kişisel bilgi, dördü açık uçlu ve 39’u seçmeli olmak üzere toplam 46 maddelik anket, uzman görüşleriyle geliştirilmiştir. Araştırmanın evrenini Elazığ il merkezindeki 74 ilköğretim okulunda görev yapmakta olan bilgisayar öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem olarak ise, evrenin tamamı alınmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS for Windows 13.0 istatistik paket programı kullanılarak frekans, yüzde ve ki kare işlemleri yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bilgisayar öğretmenlerinin branşlarından genel anlamda memnun oldukları fakat eğitim öğretim faaliyetlerinin dışındaki teknik işlerle meşgul olmak zorunda kalmalarından, okul imkânlarının yetersizliğinden ve ders saatlerinin düşürülerek bilgisayar dersi notlarının öğrenci karnelerinde yer almayacak olmasından rahatsız oldukları belirlenmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgisayar dersi öğretim programının çağın gereksinimlerine göre yeniden düzenlenmesinden memnun oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Ders saatlerinin azaltılmasının öğretmenler tarafından olumsuz karşılandığı, bunun sebebinin de içeriğin bir ders saatinde yetiştirilemeyeceğinin olduğu tespit edilmiştir ve en çok öğretmenlerin laboratuvar ortamları ve teknik eksikliklerden yakındığı ortaya çıkmıştır.

Yılmaz ve Demirci (2004) İlköğretim okullarında II. kademe bilgisayar dersi müfredatının değerlendirilmesi konulu araştırmalarında ilköğretim okullarında 6., 7. ve 8. sınıflarda okutulan Seçmeli Bilgisayar Dersi müfredatında yer alan ünite ve konuları incelemiştir. Hazırlandığından bu yana revizyondan geçirilmeyen müfredattaki konuların gereklilik dereceleri öğrenci ve bilgisayar öğretmenlerinin görüşleri alınarak araştırılmıştır. Seçmeli bilgisayar dersini gören öğrencilerin ve bu dersi veren bilgisayar öğretmenlerinin müfredat ile ilgili görüşleri “Likert Tutum Ölçeği” modeline uygun 5’li ölçek kullanılarak hazırlanmış anketlerle alınmıştır. İkinci kademe yer alan 439 öğrenci ve değişik illerde görev yapan 10 bilgisayar öğretmeninden elde edilen verilerden yola çıkarak hangi konuların çıkartılıp hangilerinin eklenmesi gerektiği ve müfredattaki değişiklikler konusunda önerilerde bulunulmuştur. Yapılan araştırmada öğrencilere ve öğretmenlere uygulanan anket sonuçlarına göre; 6. sınıf müfredatında yer alan “Veri tabanı kullanımı” konusunun müfredattan çıkartılıp bunun yerine “Hareketli video, film ve ses programları” ile “İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri” konularının konulması uygun görülmüştür. 7. sınıftaki “Fare Kullanımı” , “Fare kullanarak resim çizme” , “Oyunlar oynama” ve “Veri tabanı kullanımı” konularının

müfredattan çıkartılıp bunların yerine “Virüs koruma programları” , “İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri” ile “Hareketli video, film ve ses programları” konularının konulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. 8. sınıf müfredatında bulunan “Bilgisayar kullanımında güvenlik önlemleri” , “Fare kullanımı” , “Oyunlar oynama” , “Fare kullanarak resim çizme” , “Canlandırılan olayı açıklama” ve “Ses ve ses aletlerini ayırt etme” konularının çıkartılıp bunların yerine “Hareketli video, film ve ses programları” ile “İnternet kullanımı ve e-mail işlemleri” konularının konulmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. İlköğretim II. kademe 6., 7. ve 8. sınıf müfredatında ortak olarak bulunan “Oyunlar oynama”, “Resim ve şekilleri uygun yerlere yerleştirip olay canlandırma” , “Canlandırılan olayı açıklama” ve “Ses ve ses aletlerini ayırt etme” konuları öğrenciler tarafından gereksiz diye nitelendirilmektedir. Bunun için ilgili konuların içeriklerinin gözden geçirilip değiştirilerek daha verimli hale getirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin beklenti ve isteklerine göre; “Bilgisayar ders saatlerinin arttırılması”, “Bilgisayar alırken dikkat edilmesi gerekenler” , “Windows ve program kurulumu” konuları da dikkate alınmalıdır. Araştırma neticesindeki tüm bulgular göz önünde bulundurularak ilköğretim okullarının 6., 7. ve 8. sınıflarında okutulan Seçmeli Bilgisayar dersi tüm Türkiye’de daha verimli işlenmesi için müfredatının revizyondan geçirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır ki İlköğretim II. kademelerde bilgisayar dersi programı 2006-2007 yılı itibariyle değiştirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır.

Uzunboylu (1995) yüksek lisans tez çalışmasında KKTC okullarında bilgisayar dersi alan öğrencilerin, bilgisayar öğrenme düzeyi ve bilgisayara ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrencilerin bilgisayar dersindeki öğrenme düzeylerinin istenilenden düşük seviyede olduğunu, bilgisayar dersi alma, bilgisayar kursuna katılma, bilgisayar sahibi olma, çevresi tarafından bilgisayar konusunda yönlendirilme, bilgisayar kullanım yeterliliği gibi değişkenlerin bilgisayara yönelik tutumlara etki ettiğini ortaya koymuştur. Bilgisayar dersindeki bilişsel alan davranışlarından bilgi, kavrama ve uygulama basamakları ve bunların toplamı ile bilgisayara ilişkin tutum puanları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur.

Akkoyunlu (1996) öğrencilerin deneyimleri ve cinsiyet değişkenleri bilgisayara yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemiş; kız ve erkek öğrenciler arasında bilgisayara yönelik tutumları açısından anlamlı fark bulunmadığını ancak öğrencilerin deneyimlerinin bilgisayara yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırmada öğrencilerin bilgisayara yönelik kaygılarının azalarak kendilerine güvenin ve bilgisayara karşı sevgilerinin artmasında aldıkları bilgisayar dersi sayısının fazla olmasının etkili olduğu belirtilmiştir.

Uluslararası Alanda Yapılan Bazı Araştırmalar

Kirkman (1993) ilköğretim öğrencilerinin sahip oldukları bilgisayar deneyimleri ile ilgili araştırmasında; bilgisayar konusundaki bilgi ve becerilerin önemli bir bölümünün evdeki bilgisayar kullanımından kaynaklandığı sonucuna ulaşmıştır.

Jurema, Lima ve Finho (1996) tarafından Brezilya'daki ilköğretim okullarında bilgisayar kullanımı için geliştirilen bir kurs programının tanıtımını ve değerlendirilmesini yaptıkları araştırmaları için öncelikle öğrencileri bilgilendirmeye yönelik bu kursun ana ilkelerini içeren bir paket hazırlamıştır. Sonra bilişim teknolojileri, eğitim, görsel programlama, tarih ve didaktik materyal hazırlama alanlarındaki uzmanlardan oluşan bir ekip tarafından hazırlanarak 20.000 öğrenciye uygulanan bir proje gerçekleştirilmiştir. Bilişim teknolojilerinin temelleri, bilişim teknolojileri toplum ve ilgi alanları (matematik, sanat, oyunlar, araştırma) olmak üzere 3 ana tema etrafında hazırlanan projenin; öğretmenler, program, donanım, yazılım ve materyaller açısından değerlendirildiğinde okullardan olumlu yönde dönütler alındığı bildirilmiştir.

Keller (2000) çalışmasında okullarda bilgisayarın kullanılması ile ilgili sorunlar arasında planlama, donanım, yazılım sorunları ve uygulama ile ilgili sorunlara dikkat çekmiştir. Buna göre bazı okullarda öğretmen bulunmadığı için alınan son model bilgisayarlar kullanılmadan eskimekte, eskiyen bilgisayarlar yeni çıkan yazılımlara uyum sağlayamamakta ve bilgisayarla ilgili teknik hizmet, yetersiz kişilerin ellerine bırakılmakta ya da bilgisayar öğretmenleri bu işler için kullanılarak zaman zaman onlardan bilgilerini aşan sorunların çözümü beklenmektedir. Araştırmada bütün bunların zaman ve para kaybına neden olduğu belirtilmektedir.

Dunsworth, Martin ve Igoe (2000) araştırmalarında bilgisayar okuryazarlığının değerlendirilmesine yönelik olarak üniversite öğrencileri için düzenlenen bilgisayar kullanımının temelleri ve Microsoft Office yazılımları uygulamalarını içeren bir kursu değerlendirmişlerdir. 18–24 kişilik sınıflarda gerçekleştirilen kursta 329 öğrenci ve 11 eğitimci yer almış, kurs sonunda ara sınav ve finallerin yanı sıra, kurs boyunca sık sık yapılan küçük çaplı sınav sonuçları değerlendirilmiştir. Bu kursta; internet, dosya yönetimi, veri giriş-çıkış ve kaydı, M. Word, M. Excel, M. PowerPoint, kişisel web sayfası oluşturma konuları üzerinde durulmuş ve uygulama projeleri, sınıf içi aktiviteler, konulara yönelik M. PowerPoint ile yapılan sunumlar, online çoktan seçmeli testler, online tartışma forumları, web siteleri bağlantıları, işbirlikçi grup çalışmaları ve kitaptan okuma stratejileri kullanılmıştır. Buna göre; öğretilen konuların öğrenciler için faydalı olduğu ve el becerilerini geliştirdiği, öğretmenlerin kullandığı stratejiler, uygulama projeleri ve sınıf içi aktivitelerin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, buna karşılık ders kitapları ve online olarak forumlarda yapılan tartışmaların etkili olmadığı, sonuç olarak

öğrencilerin daha az ilgisini çeken kitaptan okuma ve grup çalışmaları yerine yaparak-yaşayarak öğrenmenin etkisi vurgulanmış ve bu bilgisayar okuryazarlığı kursunun bilgisayarı tanıma ve basit uygulamaları gerçekleştirme için başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Roby (2001) Atlanta'da bilgisayar ve internet öğretiminde işbirlikçi yaklaşımın etkilerinin inceleyen çalışmasında; 100 işadami tarafından desteklenen ve 6 ay boyunca iki haftada bir cumartesi günleri düzenlenen orta ve yüksekokul öğrencilerine yönelik bir kurs programını incelemiştir. Gönüllü kolej öğrencileri ve 100 Atlanta işadamları birliği üyesi tarafından verilen bu program; 1 öğretim tasarımcısı ve bir eğitmen, yaklaşık olarak da 5 gönüllü üniversite öğrencisi ve 16 ve 20 öğrenciden oluşan 2 gruptan oluşmuştur ve öğrencilerin kariyer planlarına göre; program tanıtımı, güncel teknoloji, İnternet, M. Word, M. Excel ve M. Powerpoint olmak üzere 6 farklı program üzerinde çalışılmıştır. Öğrenciler için teknolojiyi kullanma yeteneklerini kanıtlayabilecekleri bir fırsat olan bu program; işbirlikçi aktiviteler ile öğrencilerin grup üyeleriyle uyumlu iletişim kurabilmelerine ve kendi adımlarında çalışabilmelerine imkân sağlanmıştır. Halkın katılımı, kendi içinde tutarlı bir içerik ve bu programla zevkle meşgul olan öğrenciler sayesinde bilgisayar öğretimindeki işbirlikçi yöntemin çok iyi bir örneğini teşkil etmiştir.

Tüm bu araştırmalar incelendiğinde hem ulusal hem de uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda daha çok; bilgisayar kaygısı, bilgisayara yönelik tutumlar ve bilgisayar kullanma becerisini etkileyen çeşitli faktörlerin ele alındığı, işbirlikçi öğrenme yöntemi, bilgisayar laboratuvarlarının durumu, çeşitli öğretim kademelerinde bilgisayar dersinin durumu üzerinde durulduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca uluslararası düzeydeki araştırmalarda; gelişmekte olan ülkelerde bilgisayar eğitiminin önemi, yapılanışı ve süreçte karşılaşılan sorunlar araştırılmış ve ortaya konulan sorunlar da genel olarak; uzun vadeli politika ve planlama, yatırım, öğretmen yeterlilikleri, bilgisayar laboratuvarlarının düzeni, donanım ve yazılım sorunları, öğretmen-öğrenci etkileşimi, öğretim yöntemlerindeki farklılıklar, ders kitaplarının geliştirilmesi, öğretmen maaşları, dersin içeriği, idarecilerin bilgisayar alanındaki eğitimi şeklinde çeşitlilik göstermiştir. Türkiye'de gerçekleştirilen araştırmalarda ise; bilgisayar öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili görüşleri, bilgisayar derslerinde öğrenme-öğretme süreçleri, bilgisayarın öğrenciler üzerindeki sosyal etkileri gibi konuların yanı sıra öğretmen adaylarına verilen bilgisayar dersleri, bilgisayar derslerinde bilgisayar destekli öğretimin uygulanışı, bireysel ve grupla öğretim yöntemleri, geleneksel ve online yürütülen derslerin karşılaştırılması, internet öğretimi gibi genel olmayan, daha belirli ve dar kapsamlı konuların ele alındığı söylenebilir.

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulları bilişim teknolojileri dersi öğretim programının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi ve programın uygulamasında öğretmenlerin karşılaştığı güçlüklerin tespit edilmesidir.

Araştırma Soruları

- 1) Öğretmenlerin yeni programın genel özellikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programının hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programının öğrenme-öğretme sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 5) Öğretmenlerin bilişim teknolojileri öğretim programında değerlendirmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırmanın Önemi

İlköğretimde okutulan bilişim teknolojileri dersinin temel amacı, geçmiş yaşantıları, bireysel farklılıkları ve olanakları ne olursa olsun bütün öğrencileri ‘bilgisayar okuryazarı’ olarak yetiştirmenin yanı sıra öğrencilerin bilişim teknolojilerini tanınması ve bu teknolojileri kullanırken etik ve sosyal değerler, tutumlar, güvenlik, sağlık, teknoloji okuryazarlığı konularını da bilinçli olarak hayata geçirebilmelerini sağlamaktır.

İlköğretim birinci kademede bilişim teknolojileri dersiyle ilk defa karşılaşan öğrenciler bilişim teknolojileriyle ilgili konulara ve etkinliklere karşı geliştirdikleri tutumlar, ilerleyen yıllarda araştırma, iletişim kurma, bilgi teknolojilerini kullanma, problem çözme, bilgi çeşitlerini ve kaynaklarını anlamaya yönelik tutumlarında etkili olmaktadır. Bu nedenlerden dolayı ve teknolojinin son yıllarda her alanda hayatımıza girmesi sonucu bilişim teknolojileri alanında amaçlanan bilgi, beceri ve tutumların temellerinin atıldığı ilköğretim sürecinin ve bilişim teknoloji ders programının yapısının ve başarısının önemi bir kat daha artmaktadır.

Yaşadığımız çağda bilim ve teknolojinin sürekli gelişip, değişmesi ülkelerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için eğitim programlarını sürekli olarak yenilemelerini zorunlu kılmıştır (Kaptan ve Kuşakçı, 2002). Bilgisayar teknolojisinin de diğer alanlardan çok daha hızlı geliştiği bilinen bir gerçektir. Bu durum dikkate alındığında da bilişim teknolojileri dersi programının öğelerinin sürekli değerlendirilmesi bir gereklilikten çok zorunluluk olarak ele alınmalıdır. Program geliştirme ilkeleri açısından eksiksiz bir program hazırlansa bile uygulamaya konulan ders programının etkililiğini belirleyebilmek ve uygulamaya konulan ders programının daha mükemmel ulaştırılması için ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerekir. Öğretmen görüşleri programların tasarlanması, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve düzeltilmesi görevini yürüten Talim ve Terbiye Kurulu’nun çalışmalarına katkı sağlayabilir. Ayrıca alınan öğretmen görüşleri sayesinde bilişim teknolojileri öğretimiyle ilgili uygulamada ne gibi aksaklıkların bulunduğu ortaya konulabilecek, böylece bilgisayar öğretimiyle ilgili yeni

projeler için yol gösterici önerilerde bulunulabilecektir. Bu araştırmanın bilgisayar eğitimi verecek öğretmen adaylarını yetiştiren yüksek öğretim kurumlarındaki öğretim elemanlarına dönüt sağlayabileceği, bilgisayar öğretmeni yetiştirmek için yeni stratejilerin geliştirilmesine yol açabileceği ve bilgisayar öğretmenlerine bilgisayar öğretiminde programla ilgili karşılaştıkları sorunları bilimsel olarak analiz edebilme altyapısı oluşturacağı da öngörülmektedir. Bu araştırmanın kendi sınırları içinde program değerlendirme alanındaki bir boşluğu dolduracağı ve gelecekteki çalışmalara kaynaklık edebileceği beklenmektedir.

Yöntem

Bu çalışmada tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelinde amaç var olan ancak görülemeyen bilgiyi ortaya çıkarmaktır. Yapılacak ikincil ve birincil kaynak araştırmaları hep bu amaca yöneliktir. Örneğin yaptığı anket çalışması ile bir üniversitedeki öğretim üyelerinin tatmin düzeylerini tespit eden bir araştırmacı aslında varolan bir bilgiyi bulup çıkarmıştır. Bu bağlamda mevcut çalışmada yeni programla ilgili öğretmen görüşlerinin belirlenmesinde bu yöntem uygun bulunarak uygulanmıştır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini ise araştırma süresi içinde YÖK ve Milli Eğitim Bakanlığının izni ile www.bilisimarket.com isimli kişisel sitemiz üzerinden ulaşılabildiğimiz Türkiye genelinde 75 ildeki 290 tane bilgisayar öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Çalışmada veri toplamak amacıyla anket yöntemi kullanılmıştır. Anket soruları araştırmacı tarafından Eğitim Bilimleri, İşletme Bölümü ve BÖTE bölümlerindeki öğretim üyelerinin yardımlarıyla, anket hazırlama basamakları ve yöntemleri kullanılarak ve program değerlendirme konulu yüksek lisans ve doktora tezlerindeki anket soruları incelenerek hazırlanmıştır. Anket soruları hazırlanmadan önce konu ile ilgili durum tespiti yapılarak problem ve alt problemler belirlenmiştir. Bu alt problemlere çözüm yolları bulunabilecek şekilde anket soruları hazırlanmış ve sorular programın *genel* özelliklerine ilişkin görüşler, programın *hedeflerine* ilişkin görüşler, programın *içeriğine* ilişkin görüşler, programın *öğrenme-öğretme sürecine* ilişkin görüşler ve programın *değerlendirme sürecine* ilişkin görüşler olmak üzere beş bölüme ayrılmış ve kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum, kesinlikle katılıyorum diye beşli bir değerlendirme ölçeği (Likert tutum Ölçeği) kullanılarak hazırlanmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Anketlerden elde edilen veriler SPSS programına aktarılmıştır. Bu veriler araştırmanın problemi ve alt problemlerine göre analiz edilmiştir. Öncelikle sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde kullanılarak genel durum ortaya konmaya çalışılmıştır.

Araştırma Bulguları

Bu bölümde örnekleme katılan illerde görev yapan bilgisayar öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen bulgular tablolaştırılmıştır. Daha sonra bu tablolar değerlendirilmiş ve gerekli yorumlar yapılmaya çalışılmıştır. Öncelikle bütün sorulara verilen cevaplar frekans ve yüzde kullanılarak genel durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Tablolarda geçen “f” frekansı; “%” yüzde oranını ifade etmektedir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Genel Özellikleri Hakkındaki Görüşleri

Tablo 1: Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın genel özellikleri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni eğitim programına ihtiyaç vardı.	6	2,1	13	4,5	32	11	118	40,7	121	41,7
Program, öğretmene ve zümreye yeterince rehberlik etmektedir.	7	2,4	37	12,8	50	17,2	163	56,2	33	11,4
Programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimler yeterlidir.	50	17,2	133	45,9	53	18,3	48	16,6	6	2,1
Bu program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirek öğretmektedir.	10	3,4	35	12,1	62	21,4	156	53,8	27	9,3
Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur.	3	1	11	3,8	31	10,7	176	60,7	69	23,8
Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir.	3	1	9	3,1	29	10,0	159	54,8	90	31

Öğretmenlerin %40,7’si ‘katılıyorum’ ve %41,7’si ‘tamamen katılıyorum’ cevabı vererek bilişim teknolojileri dersi için yeni eğitim programına ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir. Sadece % 2,1’i ‘kesinlikle katılmıyorum’ ve %4,5’i ‘katılmıyorum’ cevaplarını vererek yeni

öğretim programına gerek duymadıklarını belirtmiştir. %11'lik bir kısım ise bu konuda fikir belirtmemiştir. Programın öğretmenlere ve zümreye yeterince rehberlik ettiği konusunda en çok %56,2'lik kısım 'katılıyorum' cevabını vermiştir. En az ise %2,4'lük oranla 'Tamamen katılmıyorum' cevabı verilmiştir. Öğretmenler programın tanıtımıyla ilgili verilen hizmet içi eğitimlerin yeterliliği konusunda %45,9 'katılmıyorum' cevabı vererek olumsuz fikir beyan etmişlerdir. %2,1'lik bir kısım 'tamamen katılıyorum' ve %16,6'lık bir kısım da 'katılıyorum' cevabı vererek olumlu fikir belirtmiştir. Program öğrencilere bilişim teknolojilerini sevdirek öğretmektedir konusunda öğretmenlerin %53,8'i 'katılıyorum' cevabı verirken %3,4'ü 'kesinlikle katılmıyorum' cevabı vermiştir. Programın basamaklara ayrılmış olması yararlı olmuştur fikrini öğretmenlerin %60,7'si 'katılıyorum' ve %23,8'i 'tamamen katılıyorum' cevabı vererek desteklemişlerdir. Öğrencilerin seviyelerine uygun basamakların öğretmenler tarafından belirlenmesi programı esnek hale getirmektedir seçeneğine ise %54,8 oranında öğretmen 'katılıyorum' cevabı vermiştir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Hedefleri Hakkındaki Görüşleri

Tablo 2: Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın hedefleri hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni programın hedefleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir.	4	1,4	38	13,1	63	21,7	174	60,0	11	3,8
Programda hedefler hiyerarşik bir şekilde sunulmuştur.	5	1,7	32	11	40	13,8	195	67,2	18	6,2
Ünitelerin başında belirtilen hedefler, anlaşılır ve net yazılmıştır.	3	1	27	9,3	44	15,2	184	63,4	32	11
Hedefler gerçekleştirilebilecek niteliktedir.	5	1,7	34	11,7	47	16,2	181	62,4	23	7,9
Programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verilmiştir.	5	1,7	26	9,0	56	19,3	184	63,4	19	6,6
Hedefler bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlıdır.	4	1,4	10	3,4	41	14,1	207	71,4	28	9,7
Program öğrencilerde merak duygusu uyandırarak araştırmaya sevk eder.	6	2,1	45	15,5	66	22,8	160	55,2	13	4,5
Hedefler içeriğe uygun biçimde yazılmıştır.	4	1,4	23	7,9	45	15,5	202	69,7	16	5,5
Hedefler öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırmaktadır.	5	1,7	41	14,1	57	19,7	166	57,2	21	7,2
Yeni program öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik eder.	3	1	19	6,6	46	15,9	187	64,5	35	12,1

Tablo 2’de öğretmenlerinin bilişim teknolojileri dersi öğretim programının hedeflerine ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara bakıldığında yeni programın hedefleri toplumun beklenti ve ihtiyaçlarını karşılar niteliktedir fikrine öğretmenlerin %60’ının ‘katılıyorum’ cevabı verdiği görülmektedir. Hedeflerin anlaşılır ve net olduğu, gerçekleştirilebilecek nitelikte olduğu, hiyerarşik bir şekilde sunulduğu, içeriğe uygun biçimde verildiği, öğrencilere dünyadaki teknolojik gelişmeleri yorumlama becerisi kazandırdığı, programda öğrencinin günlük yaşamda kullanabileceği hedeflere yer verildiği ve yeni programın öğrenciyi ezberden çok konuyu anlamaya ve yorumlamaya teşvik ettiği konularında öğretmenlerin %60’ından fazlası katılıyorum ve tamamen katılıyorum cevaplarını vererek olumlu fikir beyan etmişlerdir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın İçeriğine İlişkin Görüşleri

Tablo 3: Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın içeriği hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapları yeterlidir.	16	5,5	55	19,0	51	17,6	153	52,8	15	5,2
Yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin temininde sıkıntı yaşanmamaktadır.	27	9,3	54	18,6	38	13,1	142	49,0	29	10,0
İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur.	4	1,4	11	3,8	45	15,5	203	70,0	27	9,3
İçerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır.	4	1,4	18	6,2	42	14,5	203	70,0	23	7,9
İçerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır.	4	1,4	18	6,2	59	20,3	194	66,9	15	5,2
İçerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir.	3	1	5	1,7	47	16,2	217	74,8	18	6,2
İçerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir.	8	2,8	29	10,0	38	13,1	190	65,5	25	8,6
İçerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir.	4	1,4	20	6,9	47	16,2	194	66,9	25	8,6
Yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır.	5	1,7	19	6,6	46	15,9	193	66,6	27	9,3
Program öğrenciyi motive etmektedir.	4	1,4	28	9,7	62	21,4	174	60,0	22	7,6
Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir.	7	2,4	44	15,2	62	21,4	163	56,2	14	4,8
Çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir.	10	3,4	33	11,4	45	15,5	181	62,4	21	7,2
Basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır.	3	1	13	4,5	52	17,9	194	66,9	28	9,7
Etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır.	4	1,4	20	6,9	63	21,7	184	63,4	19	6,6
Etkinlikler ve programdaki kazanımlar arasında çelişkiler vardır.	16	5,5	80	27,6	61	21	123	42,4	10	3,4

Çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır.	5	1,7	21	7,2	45	15,5	206	71	13	4,5
Etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır.	9	3,1	26	9,0	56	19,3	185	63,8	14	4,8
İçerik bu durumuyla yeterlidir.	13	4,5	40	13,8	71	24,5	155	53,4	11	3,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın içeriği ile ilgili görüşleri Çizelge 3'te görülmektedir. Yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapların ve programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD'lerin vb. materyallerin yeterliliği ve temininde yaşanan sıkıntılar konusunda Öğretmenlerin %50'sinden çoğu 'katılıyorum, kesinlikle katılıyorum' cevapları vererek olumlu fikir bildirirken, % 25'e yakını 'katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum' cevaplarıyla olumsuz fikir bildirmiştir. İçeriğin sunuluş sırası basitten karmaşığa doğrudur, içerik aşamalı ve birbirinin önkoşulu olarak sıralanmıştır, içerik, programın genel hedefleri ile örtüşmektedir ve çalışma kitaplarında yer alan etkinlikler ve yönlendirmeler öğrenciler tarafından anlaşılmaktadır sorularına öğretmenlerin %70'i ve daha fazlası 'katılıyorum' cevabı vermiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %60'ından çoğu "içerikte yer alan bilgiler öğrenciler için anlamlıdır, içerik bilgisayar kullanımıyla ilgili konuların önemli bir bölümünü içermektedir, içerik günlük hayattan verilen örneklerle zenginleştirilmiştir, yeni program öğrenciler için daha ilginç ve yoğun bir içerik sağlamaktadır, program öğrenciyi motive etmektedir, çalışma kitaplarında etkinliklere yeterince yer verilmiştir, basamaklardaki konu tekrarları öğrenmenin niteliğini artırmaktadır, etkinlikler öğrencileri bilgiye ulaştıracak ve yenilikçi düşünme yeteneklerini ortaya çıkaracak şekilde hazırlanmıştır, etkinlikler öğrencilerin öğrenme seviyesine, gelişimine ve öğrenme ortamına uygun olarak hazırlanmıştır" sorularına 'katılıyorum' cevabı vererek olumlu fikir bildirmiştir. Yeni program ile öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları en aza indirgenmiştir sorusuna öğretmenlerin %56,2'si 'katılıyorum' cevabı verirken, %15,2'si 'katılmıyorum', %2,4'ü 'kesinlikle katılmıyorum' demiştir. İçerik bu durumuyla yeterlidir sorusuna ise %53,4'lük kısım 'katılıyorum', %13,8 'katılmıyorum' ve %4,5 'kesinlikle katılmıyorum' cevabı vermiştir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Öğrenme-Öğretme Sürecine İlişkin Görüşleri

Tablo 4: Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın öğrenme-öğretme süreci hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuvarda uygulanabilir niteliktedir.	4	1,4	21	7,2	43	14,8	198	68,3	24	8,3
Etkinliklerin belirtilen ders süresi içinde yapılabilmektedir.	31	10,7	48	16,6	44	15,2	159	54,8	8	2,8
Program, dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir.	3	1	14	4,8	39	13,4	220	75,9	14	4,8
Program öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir.	2	0,7	17	5,9	48	16,6	215	74,1	8	2,8
Yeni program ile öğretmen bilgiyi direkt aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür.	5	1,7	16	5,5	41	14,1	215	74,1	13	4,5
Program öğretmen ve öğrenci açısından esneklerdir.	2	0,7	9	3,1	38	13,1	218	75,2	23	7,9
Program öğretmen ve öğrenci açısından işlevseldir.	2	0,7	10	3,4	37	12,8	226	77,9	15	5,2
Program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır.	3	1	6	2,1	36	12,4	208	71,7	37	12,8
Programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur.	3	1	7	2,4	45	15,5	219	75,5	16	5,5
Laboratuvardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir.	31	10,7	30	10,3	39	13,4	166	57,2	24	8,3
Yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır.	5	1,7	8	2,8	45	15,5	214	73,8	18	6,2
İçerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır.	3	1	7	2,4	40	13,8	204	70,3	36	12,4
Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur.	5	1,7	31	10,7	69	23,8	177	61	8	2,8

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Öğrenme-Öğretme Süreci Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgulara bakıldığında öğretmenlerin %70'inden fazlası 'katılıyorum ve tamamen katılıyorum' cevapları vererek "programda önerilen öğretim yöntemleri laboratuvarında uygulanabilir niteliktedir, program dersin işlenişinde öğrencinin aktif katılımını sağlayacak niteliktedir, öğrencinin bilgiyi yorumlamasına, geliştirmesine ve tartışmasına fırsat vermektedir, yeni program ile öğretmen bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırmak ile yükümlüdür, program öğretmen ve öğrenci açısından esnektir ve işlevseldir, program, öğretmene ders işleniş planını yapması için kolaylık sağlamıştır, programda belirtilen öğretim yöntemleri hedefe uygundur, yeni program derslerin verimliliğini ve öğrencilerin performansını arttırmaktadır, içerikteki hazır etkinlikler öğretmene kolaylık sağlamaktadır" fikirlerini desteklemişlerdir. Etkinliklerin belirtilen ders süresi içinde yapılabilir, laboratuvardaki bilgisayarların özellikleri derslerin işlenmesi için yeterlidir konularında ise öğretmenlerin %50'den fazlası 'katılıyorum' , %20'den fazlası ise 'katılmıyorum, kesinlikle katılmıyorum' cevabı vermiştir. Programda her ünite için ayrılan zaman ilgili ünitenin güçlük derecesi ile uyumludur sorusuna da %61'lik bir kısım 'katılıyorum' cevabı vermiştir.

Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Programın Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşleri

Tablo 5: Araştırmaya katılan öğretmenlerin programın değerlendirme boyutu hakkındaki görüşleri ile ilgili bulgular

İfadeler	Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir.	7	2,4	41	14,1	39	13,4	198	68,3	5	1,7
Programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir.	3	1	18	6,2	50	17,2	214	73,8	5	1,7
Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir.	3	1	32	11	49	16,9	189	65,2	17	5,9
Programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir.	4	1,4	31	10,7	53	18,3	197	67,9	5	1,7
Performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum.	44	15,2	45	15,5	39	13,4	157	54,1	5	1,7
Her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın hedeflerine ulaşmış ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır.	6	2,1	26	9,0	48	16,6	202	69,7	8	2,8
Ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır.	3	1	29	10,0	51	17,6	198	68,3	9	3,1
Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır.	5	1,7	25	8,6	57	19,7	192	66,2	11	3,8
Öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır.	6	2,1	15	5,2	43	14,8	202	69,7	24	8,3

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Programın Değerlendirme Boyutu Hakkındaki Görüşleri ile ilgili bulgulara bakıldığında “programda yer alan kazanımlar ölçülebilir niteliktedir, programda yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamalar yeterlidir, programda önerilen farklı tipteki değerlendirme yöntemleri, ölçme değerlendirme yöntemi olarak uygulanabilir niteliktedir, her ünitenin sonunda yapılan değerlendirmeler ile programın

hedeflerine ulaşmış ulaşmadığının tespitini yapmak daha kolaydır, ünite sonlarında yapılan değerlendirmeler öğrencinin başarısını ve motivasyonunu artırmaktadır, Bilişim Teknolojileri dersi öğretim programı hedeflerine ulaşmaktadır, öğrenciler Bilişim Teknolojileri dersinde oldukça başarılıdır” sorularına %65’in üstünde ‘katılıyorum’ cevabı verilmiştir. Yeni programa göre ölçme ve değerlendirme yapılırken yeterli bilgilendirme olmadığı için zorluk çekilmektedir diyen öğretmen sayısı %65’in üstündedir, performans değerlendirme araçlarını kullanmak için ders anında yeterince vakit buluyorum diyen öğretmen sayısı %55 civarındayken, vakit bulamıyorum diyen öğretmen sayısı %30 ‘u geçmektedir. Bilişim teknolojileri dersi ilköğretim 1. kademedede haftada 2 ders saatiyken, 2. kademedede haftada 1 ders saatidir. Öğretmenlerin görüşlerine göre özellikle ikinci kademedede bir ders saati içerisinde hem ders anlatımı hem değerlendirme aynı ders içerisinde vakit yetmediği için yapılamamaktadır.

Sonuç

Elde edilen bulgulara yönelik sonuçlar maddeler halinde verilmeye çalışılmıştır.

- Bilişim Teknolojileri dersine giren bilgisayar öğretmenlerinin % 82,4’ü yeni öğretim programına “ihtiyaç vardı” görüşündedirler.
- Bilgisayar öğretmenleri yeni öğretim programı için hizmet içi eğitim semineri “almadıklarını” ya da alınan seminerlerin yetersiz olduğunu ifade etmektedirler.
- Öğretmenler programda belirtilen hedefleri bilişim teknolojileri dersinin genel amaçları ile tutarlı bulmaktadır.
- Öğretmenler, yeni program için hazırlanan ders ve kaynak kitapların “yeterli olduğu” görüşündedirler.
- Bilgisayar öğretmenleri, yeni programın uygulanmasında gerekli olan yazılımların, CD’lerin vb. materyallerin temininde “sıkıntı yaşanmadığını” belirtmişlerdir.
- Öğretmenler içeriğin basamaklara ayrılmış olmasını ve sınıf seviyelerine göre seçilecek basamakların öğretmen tarafından seçilmesini yararlı bulmaktadır.
- Öğretmenler, bilişim teknolojileri dersinin işlenmesinde donanım sorunu yaşadıklarını ve laboratuvarındaki bilgisayar özelliklerinin yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin büyük kısmı programın öğrenciyi motive ettiği yönünde görüş bildirmişlerdir.
- Öğretmenler, programı öğretmen ve öğrenci açısından işlevsel ve esnek bulmaktadır.
- Öğretmenler yeni programın kendi rollerini olumlu yönde etkilediğini, bilgiyi direk aktarmaktan ziyade, öğrencileri motive etmek ve ilgi uyandırarak öğrenci merkezli bir eğitim ortamı hazırlayabildiklerini düşünmektedir.

- Bilişim Teknolojileri ders Öğretmenleri, yeni öğretim programında yer alan ölçme değerlendirme ile ilgili genel açıklamaları yeterli bulmaktadır.

Araştırmamız sonucunda öğretmenlerin çoğunluğunun yeni programla ilgili olumlu görüşler belirttiği ortaya çıkmıştır.

Öneriler

- Bilgisayar öğretmenlerinin yeni öğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitim seminerleri almaları sağlanmalıdır.
- Ünitelerde yer alan yazılımların orijinal CD olarak okullara temin edilmesi sağlanmalıdır.
- Okullarda laboratuvarların donanım açısından yenilenmesi ve yeni programa uygun hale getirilmesi için gerekli çalışmaların yapılması sağlanmalıdır.
- Okullardaki bilgisayar sayılarının sınıf mevcutlarına göre arttırılması lazımdır.
- Bilişim teknolojileri dersinin haftalık ders saatinin ilköğretim ikinci kademede arttırılması sağlanmalıdır.
- Bilişim ders programının gelişen ve değişen teknolojik gelişmelere ayak uydurması için her yıl gözden geçirilmesi sağlanmalıdır.

Kaynakça

- Akkoyunlu, B. (1996). Öğrencilerin Bilgisayara Karşı Tutumları. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 100: 15-28, Ankara.
- Ayas, A., Özmen, H., Demircioğlu, G., Sağlam, M. (1999). Türkiye’de ve Dünyada Yapılan Program Geliştirme Çalışmaları: Kimya Açısından Bir Derleme. *D.E.Ü. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayı*, 11, 211-219.
- Bektaş, C. (2006). *İlköğretim Okullarında Bilgisayar Derslerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Elazığ.
- Bell, J. (1989). *Doing Your Research Project: A Guide for First Time Researchers Education and Social Science*. Philadelphia: The Open University Press.
- Dunsworth, Q. F. M. and Igoe, A. (2000) Teaching Computer Skills to Beginners: What and How? ACM Computing Surveys.
- Jurema, A. C. L. A., M. E. C. LIMA and M. J. FINHO (1996) Using Computer in K-12 Schools: A Project Presentation and Evaluation. Eric Document (ED 412 136).
- Kaptan, F. ve Kuşakcı, F. (2002). Fen öğretiminde beyin fırtınası tekniğinin öğrenci yaratıcılığına etkisi. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiriler Sitesi (s.197-202)*, ODTÜ, Ankara.
- Keller, J. (2000). Learning From Our Mistakes. *Technology & Learning*, XX, June: 60.
- Kırkman, C. (1993) Computer Experience And Attitudes of 12-Year-Old Students: Implications For The UK National Curriculum. *Journal of Computer Assisted Learning*, 9: 51–62.
- Kural Er, F. (2007). İlköğretim Bilgisayar Dersi Programına İlişkin Öğretmen Görüş Ve Beklentileri: Bir Durum Çalışması. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı, Çanakkale.
- Roby, T. Y. (2001). A Themed and Collaborative Approach to Teaching Computers and The Internet. Eric Document (ED 470 162).
- Seferoğlu, S. (2007). İlköğretim Bilgisayar Dersi Öğretim Programı: Eleştirel Bir Bakış ve Uygulamada Yaşanan Sorunlar. *Eurasian Journal of Educational Research*, 29, pp, 99-111.
- Uzunboylu, H. (1995). *Bilgisayar Öğrenme Düzeyi İle Bilgisayara Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara, Ankara Üniversitesi.
- Variş, F. (1994). Eğitimde program geliştirme, Teori ve teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yılmaz E. ve Demirci N. (2004). *İlköğretim II. Kademe Bilgisayar Dersi Müfredatının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi, Balıkesir.

Doğa Sporları Yapan Bireylerin Profilleri, Doğa Sporunu Yapma Nedenleri ve Elde Ettikleri Faydalar: Antalya Örneği*

Ayşe KAPLAN**
Faik ARDAHAN***

Özet

Bu çalışmanın amacı; Antalya ili ve yakın çevresinde doğa sporlarından doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yapan bireylerin bu sporları yapma nedenleri ve katılımlarından elde ettikleri faydaların bazı demografik değişkenlere göre karşılaştırılması ve katılımcıların profillerinin belirlenmesine yöneliktir.

Bu çalışmanın evrenini 2010–2011 yılında Antalya ve çevresinde toplam sayısı tam olarak belirlenemeyen doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yapan bireyler oluşturmaktadır. Bu çalışma için rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini doğa sporları kulüplerinde/derneklerinde ve katıldıkları faaliyetler esnasında çalışmaya katılmak isteyen 420 birey oluşturmaktadır. Örneklem grubunda katılımcılar doğa yürüyüşü (n=205), dağcılık (n=114) ve kaya tırmanışı (n=101) yapan toplam 420 bireyden oluşmaktadır.

Araştırmanın verileri anket tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Anketin pilot çalışması 20 kişilik bir kontrol grubuna uygulanarak biçim, içerik yönünden anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Anket doğa sporları kulüplerinde/derneklerinde ve doğa yürüyüşü, dağcılık için organize edilmiş etkinliklere katılarak bireylere uygulanmıştır. Kaya tırmanışı için de bu etkinliğin gerçekleştirilebildiği bölgelere değişik zamanlarda gidilerek farklı bireylere anket uygulanmıştır. Anket; doğa sporları yapan bireylerin demografik özelliklerini öğrenmek amaçlı soruların yanında katılımcıların bu sporları yapma nedenleri ve katılmalarıyla elde ettikleri faydaları öğrenmeye yönelik 31 sorudan oluşmaktadır.

Anket uygulaması ile elde edilen verilerin değerlendirilmesi aşamasında ise, frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler ve normal dağılım ve homojenlik koşulları yerine gelmediği için Non-parametrik testlerden Kruskal Wallis Varyans Analizi (χ) ve Mann-Whitney U (Z) testi kullanılmıştır. Katılımcıların demografik değişkenleri ile etkinliklere katılma nedenleri sorgulanmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında fark çıktığında bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Çalışmada sonuç olarak, doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yapan bireylerin, çoğunlukla erkek ve bekâr olduğu; doğa yürüyüşü yapanların yaş ortalamasının $\bar{X}_{yaş}=43,75$, emekli ve %41,5'inin 1001–2000 TL gelir elde ettiği, dağcılık yapanların yaş ortalamasının $\bar{X}_{yaş}=40,94$, çoğunluğun serbest meslek sahibi ve %30,7'sinin 1001–2000 TL gelir elde ettiği, kaya tırmanışı yapanların yaş ortalamasının $\bar{X}_{yaş}=29,77$, çoğunluğun öğrenci olduğu ve 0–1000 TL gelir elde ettiği; her branşta çoğunluğun lisans mezunu olduğu, ilgi alanı olması, doğayla bütünleşme, yeni beceriler edinme ve onları kullanma, sıkıntı ve stres atmak, sağlığı olumlu yönde etkileme nedenleriyle bu sporları yaptıkları; katılımlarından kendilerini daha mutlu, daha sağlıklı ve güçlü hissettikleri, kendilerine güvenlerinin arttığı, kendilerini rahatlamış ve tazelenmiş hissettikleri, yeni şeyler öğrenip, yeni kişilerle tanıştıkları gibi faydalar elde ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Rekreasyon, Açık Alan Rekreasyonu, Doğa Sporları Rekreasyonu, Doğa Yürüyüşü, Dağcılık, Kaya Tırmanışı.

* Bu çalışma 12-14 Aralık 2012 tarihleri arasında Denizli-Türkiye'de yapılan 12. Uluslararası Spor Bilimleri Kongresinde Sözel Bildiri olarak sunulmuştur.

** Türkiye Dağcılık Federasyonu, Dağcılık Eğitmeni. sarp2005@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksek Okulu, Rekreasyon Bölümü. ardahan@akdeniz.edu.tr

The Profile of the Outdoor Sports Participants and The Reason and The Benefits of Participating in Outdoor Sports: Antalya Case

Abstract

This study aims to research outdoor recreation and investigate the profile of individuals who participate in hiking-trekking, mountaineering and rock climbing with in the province of Antalya and the surrounding area. Their reasons for, and the benefits gained by, participating in a particular activity are combined with some demographic variables to determine the participants' profiles.

A survey of 420 individuals has been prepared for this purpose during 2010-2011 and break down in to the following groups:- Hiking (n = 205), Mountaineering (n = 114) and Rock climbing (n = 101). The survey attempts to establish and evaluate the participant's reasoning for becoming involved in these activities, the perceived benefits, frequency of participation, who they participate with and Money spent in any group activities.

In the data evaluation phase the following statistical definitions were used:- frequency (f), percentage (%), mean (\bar{X}) and Standard deviation (Ss). Normal distribution and homogeneity conditions were not performed in this study therefore non-parametric tests, Kruskal-Wallis analysis of variance (χ) and the Mann-Whitney U (Z) test, were used to analyze the data. The relationship between the demographic variables of the activity participants, their reasons for participation and any benefits gained through participation in the activity was investigated. One Post-Hoc test, the Bonferroni correction test, was used to find out whether the differences observed between the groups was a result of the analysis. The results were evaluated at the level of 0.05 significance.

The results from the survey have shown that the majority of participants were single males; the average age of hikers/trekkers was $\bar{X}_{age}=43.75$, most of whom were mainly retired and 41.5% of them had monthly incomes of between 1001 to 2000 TL. The group of mountaineers featured many entrepreneurs, an average age of $\bar{X}_{age}=40.94$ and 30.7% earned between 1001 to 2000 TL. The group of rock climbers had an average age of $\bar{X}_{age}=29.77$, the majority of whom were students with incomes between 0 to 1000 TL. In addition to these findings the study also illustrates that the majority of the participants undertook their pastime within a friendship group (presumably because a high level of trust is desirable for these types of outdoor activities), possessed Post Graduate degrees. The survey has also illustrated that these people were motivated to obtain and use new skills, experience the outdoors and to reduce their stress levels through relaxation. People who participated in rock climbing described themselves as happier, healthier, stronger, more self-confident, refreshed and relaxed. Participants in mountaineering and hiking/trekking described similar feelings of increased well-being. In particular, hiking/trekking as an activity which helped them to learn new skills and meet new people.

Key Words: Recreation, Outdoor Recreation, Nature-Based Recreation, Hiking/Trekking, Mountaineering, Sport Climbing.

Giriş

Açık alan rekreasyonu (outdoor recreation); doğanın bir parçası ve katılımcı arasında etkileşim yaratabilen ve bireyin tamamen kendi fiziksel, sağlık, ruhsal ve sosyal çıkarları doğrultusunda yapılan serbest zaman etkinlikleri olarak tanımlanabilir (Ibrahim ve Cordes, 2002). Queensland Outdoor Federation'a göre ise açık alan rekreasyonu "açık alanda yapılan ve yarışma veya kuralları olmayan, herhangi bir tesis veya altyapı olmaksızın yapılabilen, geniş araziler, bol miktarda su veya hava gerekebilen, çoğunluğu açık alan olan ve düzenlenmemiş doğal arazide gerçekleşen etkinlikler toplamıdır" (Plummer, 2009). Bu nedenle bireylerin birbirleriyle olan davranışları ve doğayla olan etkileşimlerini konu alan doğal çevrede meydana gelen serbest zaman etkinliklerinden oluşur. Bu etkinliklere katılan bireyler kişisel anlamlar ifade eden bu deneyimlerden çeşitli faydalar sağlarlar. Aile ve arkadaşlar arasındaki ilişkilerini geliştirirler ve yeni arkadaşlar edinirler. Etkinliklere katılım sosyalleşme sürecine yardımcı olur, bireylerin günlük yaşam rutinlerini yerine getirmelerini kolaylaştırır ve onların toplumdaki yerinin, değerinin artmasına katkı sağlar (Plummer, 2009).

Açık alan etkinlikleri; doğada kendiliğinden var olan veya oluşturulmuş sularda, karada, havada, karda ve buzda yapılan etkinliklerden oluşmaktadır. Bunları da kaynak olarak kullanılan yapıya göre sınıflandırmak mümkündür. Dağcılık, kaya tırmanışı, doğa yürüyüşü, kampçılık, kanyon geçişi, mağaracılık, kayak, aletli dalış, kuş gözlemi, botanik gözlem, doğada yapılan eğitim faaliyetleri, serbest dalış, delta kanat, yelken gibi etkinlikler bu kapsamda değerlendirilebilecek örneklerdir.

Doğada yapılan her türlü spor doğa sporları olarak tanımlanmaktadır (Ardahan ve Yerlisu Lapa, 2011). Doğa sporları insanın sahip olduğu bilgi, beceri ve kondisyonu ile hiçbir motor ve hayvan gücü desteği alınmaksızın, doğanın var olan potansiyel zorluk ve risklerine karşı mücadele etme ve yaşamı sürdürme etkinlikleri şeklinde ifade edilmektedir. Doğada yapılan sportif etkinlikler "doğa sporları", "açık alan rekreasyonu etkinlikleri", "macera sporları", "macera rekreasyonu", "extrem sporlar" gibi içinde bulundukları tehlike oranına, risk faktörlerine ve kullanılan yardımcı unsurlara bağlı olarak değişik isimlerle sınıflandırılmıştır (Koçak ve Balcı, 2010). Discovery Channel, National Geographics gibi belgesel yayın yapan kanalların sayısının artması, görsel medyada "Survivor" gibi yarışmaların ve "Outdoor" gibi dergilerin yayınlanması bu alanın daha çok duyulmasına ve ilginin artmasına büyük katkılar sağlamıştır (Plummer, 2009).

Doğa sporları etkinlikleri, motor gücü desteği alan moto-kros, kar motoru, araba yarışı, motorlu tekne gibi etkinlikleri, benzer şekilde hayvan gücü desteği alan; ata binme, köpekli kızak gibi etkinlik alanlarını içermemektedir. Tüm bunlar kesinlikle bir açık alan rekreasyonu olmasına karşın, doğa sporları etkinliklerine genelde eşlik eden insan gücü desteğinin kısıtlı,

doğal çevreye verilen en az etki felsefesinden uzaktırlar. Başka bir çalışmaya göre ise yüksek dağ tırmanışı, kaya tırmanışı, oryantiring, mağaracılık, dağ bisikleti, kürek, yüzme, sörf, dalış, yelken, rafting, kayak, tur kayağı, snowboard, paraşüt, hand gliding, cliff jumping ve yamaç paraşütü doğa sporları olarak ele alınmıştır (Koçak ve Balcı, 2010).

Dünya’da doğa sporlarına artan katılımın paralelinde Türkiye’de ve Antalya’da özellikle doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yaygın olarak yapılmaktadır. Doğa yürüyüşü, doğada günübirlik (hiking) veya birkaç günlük (trekking) gerçekleştirilebilen; sadece yürüyüş amaçlı olabileceği gibi başka bir doğa sporu yapmak için araç da olabilen bir doğa sporudur. Doğa yürüyüşleri fiziksel birer etkinlik oldukları kadar, kişinin kendisini ruhsal bir disiplin altına almasını da gerektirir (Aydingün, 1997).

Dağcılık, yürüyüş, tırmanış ve kampçılığı içinde barındıran, karda, kayada veya buzda, yazın veya kışın yapılan daha çok yarışma niteliği değil yardımlaşma içeriği olan zirve amaçlı bir spordur. Dağcılığın literatürde yapılmış birkaç tanımı vardır. Bunlardan ilki UIAA (Union Internationale des Associations d’Alpinisme, Uluslararası Dağcılık Federasyonları Birliği) dağcılığı; “dağların zirvesine ve/veya tanımlanmış bir noktaya tırmanarak ulaşılması” olarak tanımlarken, Bozkurt Ergör dağcılığı; “kayada, karda, buzda, buzulda ve her türlü şartta ve koşulda dağların doruklarına ulaşmak amacıyla yapılan tırmanışlar” olarak tanımlamıştır (Ardahan, 2012). Bir diğer tanıma göre dağcılık insanların doğayı, yaşamı ve kendilerini tanımak için, kendi fiziksel ve psikolojik sınırlarını öğrenmek ve geliştirmek için doğada, yükseklerle doğru yaptıkları yolculukların oluşturduğu bir spor dalıdır (Fındık, 2009). Ancak, dağcılık sadece tırmanmaktan oluşmaz, mücadele, risk ve zorluk da içerir (Graydon ve Honson, 2005). Dağcılık hepsinin ötesinde, dağın doğasını iyi bilmek demektir. Karşılaşılabilecek zorlukların üstesinden gelebilecek beceriye de sahip olmayı gerektirir (Moynier, 2004).

Kaya tırmanışı, kaya yüzeylerindeki girinti, çıkıntı ve çatlakları; vücut, el ve ayaklarla tutmak, basmak ve sıkıştırmak suretiyle, fiziksel ve teknik güç harcayarak sportif amaçlı yükselmek ve alçalmaktır. Serbest ve malzeme kullanarak yapılabilir, kısa kaya yüzeylerinde yapılabildiği gibi (bouldering) uzun duvarlarda da yapılabilir. Bu nedenle sportif kaya tırmanışı ve geleneksel kaya tırmanışı diye iki ana başlığa ayırmak mümkündür. Tırmanış günümüzde, dünyanın en popüler sporlarından olmuştur (Hill, 2007). Tırmanış bir spordan daha fazlasıdır, bir arayıştır diyen Fındık (2012) bu sporun fiziksel dayanıklılık gerektirmesinin yanında zihinsel dayanıklılık da gerektirdiğini vurgulamaktadır.

Doğa sporlarına artan ilgi ve katılımı birlikte bireylerin neden doğa sporları yaptığı ve doğa sporu yaparak elde ettikleri faydalar bilim adamlarının ilgisini çekmektedir. Çünkü doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı satın alınabilen ve/veya bireyin kendisinin ürettiği rekreasyonel bir üründür. Bu ürünü satın alma süreci endüstriyel veya tüketim ürünlerini satın

alma sürecine benzer ve bir karar verme sistematığının sonucunda oluşur. Bu süreç birçok çalışmada farklı yönleriyle ele alınmıştır. Rekreatif anlamda bireyi doğa sporları yapmaya yönelten nedenler, bu etkinliklere katılmadan bireyin sağladığı olumlu etkili faydalardan ileri gelmektedir. Son yıllarda açık alan rekreasyonu ve doğa sporları yapan bireylerin bu sporları yapma nedenleri ve elde ettikleri faydalar sıklıkla sorgulanmaya başlamıştır. Doğa sporlarına katılım gerekçeleri olarak bireyin kişiliği ve bireyin içinde bulunduğu durumun sebep olduğu ileri sürülmektedir (Ercan ve Şar, 2004).

Illinois Üniversitesinde yapılan bir çalışmada bireyi motive eden birincil ve ikincil ihtiyaçlara dönük faktörler; doğa sevgisi, kalabalıktan, rutinden, aileden ve sorumluluktan kaçma, fiziksel etkinlik yapma, yaratıcılık, dinlenme, kendini geliştirme ve yeni beceriler edinme, sosyal ilişki kurma, yeni insanlarla tanışma veya onları gözleme, beklenen olası insanlarla ilişki kurma (örneğin ünlü bir kaya tırmanıcısının bir etkinliğe gelecek olması bireyleri onunla tanışmak için oraya çeker), aile ile birlikte olma, tanıma-tanınma arzusu, başkalarına yardım etme, sosyal sorumluluk, uyarıcı unsurlar veya davetkâr yapı (mesela bir şelale insanları oraya çeker), sosyal güç elde etme, kendini gerçekleştirme, mücadele ruhu, başkaldırma, başarı arzusu, rekabet (iç ve dış), zaman öldürme ve sıkıntıdan kurtulma, entelektüel estetik olarak sıralanmıştır (İbrahim ve Cordes, 2002). Yerlisu Lapa ve diğerlerine (2011) göre ise doğa sporları yapmanın bireylere sağladığı yararlar; grup dinamiklerini öğrenme, liderlik, güven arttırma, bireysel karar verebilme, risk yönetimi, kendinin ve başkalarının sorumluluğunu üstlenebilme, kişilik ve beden gelişimini olumlu etkileme, kendine ve başkalarına olan güveni olumlu etkileme, kendini mutlu hissetme, başkaları ile etkileşme ve sosyalleşmedir. Sağlıklı ve güçlü hissetme, rahatlamış tazelenmiş hissetme, yeni kişilerle tanışma, yeni şeyler öğrenme, kişisel tatmin elde etme, çevre bilinci kazanma, daha verimli çalışma, bir guruba ait olma duygusunu yaşama, hayal gücünün artması, kendini daha önemli hissetme elde edilen diğer faydalar olarak sıralanabilir.

Çevresiyle bir bütün oluşturan insan yaşadığı çevreden çeşitli uyarıcılar almaktadır. Bireyleri doğaya gitmeye motive eden unsurların başında psikolojik ve fizyolojik faktörler yer almaktadır. Toplumun ahlaki kuralları, kültürü, inançları, örf ve adetleri bireyin davranışlarını belirlemede ve bastırmada önemli birer faktördürler (Ercan ve Şar, 2004). Başarılı bir dağcı olan Dougal Haston dağcılık hakkındaki düşüncelerini “her zaman psikolojik olarak zorlu bir yolculuk” şeklinde ifade etmiştir (Mahruki, 2000). Açık alan rekreasyonunda etkinlik deneyimlerini etkileyen psikolojik faktörlerin ilki özgürlük algılamasıdır. Bu da bireylerin ne yaptığı, seçimi ve bunu istemesidir. Bireyin algısı etkinliğin özgürce seçilmiş olmasıdır. Bunun dışında önemli olan bir diğer ölçüt ise etkinlik sonucunun kalitesidir. Bireylerin karakter özellikleri de serbest zaman etkinlik tercihlerini etkilemektedir. T tip kişilik olarak tanımlanan

kişilik tipindeki birisi düşük düzeyde fizyolojik uyarıcılara ihtiyaç duyar. Bu sebeple büyük ölçüde heyecan arar. İnsanlar, normalde yüksek ve düşük uyarıların dengesini kurmaya çalışır. Bazı bireyler normal olmayacak ölçüde düşük uyarıcılarla doğarlar, zihinsel ve fiziksel uyarıcılara çok fazla karşılık vermezler. Bunlar T tip kişiliğin uyarıcı deneyimlerinin ve çevresinin oluşmasının en önemli gerekçesidir. T tip kişiliğin düşük uyarıcılığının biyolojik sebepleri henüz tam olarak bilinmemektedir (İbrahim ve Cordes, 2002).

Doğa sporlarına duyulan ilgi hızla artmaktadır. Bireyler içlerinden gelen macera tutkusunun peşinden dünyanın her köşesine gitmektedirler. Türkiye sahip olduğu doğal kaynaklar ve tarihi dokusuyla bu sporların çok çeşitli bir yelpazede ve her mevsim yapılabildiği bir yerdir. Her geçen gün dünya turizmden daha fazla pay alan Türkiye, birçok doğa sporlarının yapılmasına olanak sağlayan coğrafi ve iklimsel şartları ile turizm hareketi içerisinde ürün çeşitliliği açısından oldukça zengindir. Bu nedenle doğal zenginliklerin doğa sporlarında kaynak olarak kullanımı yaygınlaşıp gelişmektedir. Antalya ve yakın çevresinde doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yaygın olarak yapılmaktadır. Bu doğa sporlarını burada yaşayan bireyler gerçekleştirdiği gibi Türkiye'nin ve Dünyanın her yerinden çok sayıda insan burayı ziyaret etmektedir. Antalya ilinde birçok tırmanış bölgesi bulunmakta ve bu bölgeler hakkında düzenli olarak güncellenen Türkçe ve İngilizce rehber kitapları yayınlanmaktadır. Olympos, Çıralı, Akyarlar, Geyikbayırı bölgelerinde başlangıçtan en üst seviyelere kadar değişik zorluk derecelerinde yüzlerce spor tırmanış rotası bulunmaktadır.

Türkiye zengin coğrafyası içerisinde 5000 metrenin üzerinde olan Ağrı Dağı da dâhil dağcılık yapılabilen birçok dağı barındırmaktadır. Ağrı Dağı 5000 metrenin üzerinde olan yüksekliği nedeniyle yüksek irtifa olmasından dolayı yazın ve kışın dağcılarının gözdesidir. Antalya 2000–3000 metre yükseklikte birçok dağın yer aldığı bir bölgedir. Toros Dağları'nın en önemli zirvelerinden Kızlar Sivrisi, Tahtalı (tarihi Olympos Dağı), Tunç Dağı, Bakırlı Tepe, Alabelen, yine civardaki dağlardan Dedegöl, Davraz, Giden Gelmezler, Barla, yılın dört mevsimi yerel ve diğer bölgelerden gelen dağcılarının sıklıkla dağcılık için tercih ettikleri dağlardır.

Türkiye'de doğa yürüyüşü her bölgede zengin bir çeşitliliğe sahiptir. Doğa sporları dernek/kulüpleri düzenli olarak aktiviteler düzenlemektedir. Her yaştan, her meslekten, her cinsiyetten bireylerin rahatlıkla, az maliyetle, gününbirlik yakın mesafelerde gerçekleştirebileceği bir spordur. Her geçen gün doğa yürüyüşü rotalarının yenilerinin keşfedilmesi, basın yayın yoluyla duyurulması ve bunların özellikle Likya Yolu, St. Poul Yolu gibi mistik isimlerle adlandırılması, dernek/kulüplerin eğitimler yapması, farklı dillerde rehber kitaplarının yayınlanması, gerekli malzeme ve eğitimlerin ulaşılabilirliğinin artması, her yıl şenlikler düzenlenmesi gibi nedenlerle aktivitelere katılım olumlu yönde etkilenmektedir. Ayrıca

Türkiye'nin tarihi İpek Yolu ve Baharat Yolu üzerinde olması, birçok medeniyetlere yataklık yapmış olması, dini ve manevi yerler olan Sümela Manastırı, Barhal Kilisesi gibi birçok manastır ve kilisenin doğada yürüme mesafesinde olması bu yürüyüşlerin değişik nedenlerle de yapılmasını desteklemektedir.

Antalya'da doğa yürüyüşü yılın hemen hemen her mevsiminde rahatlıkla yapılabilir. Hava ve doğa şartlarının birlikte aktivite gerçekleştirmeye uygun olması en önemli etkenlerdendir. Sahil şeridini Fethiye'den Antalya'ya kadar içine alan ve bu alandaki tarihi yerleri de içeren Likya Yolu günübirlik veya kamplı yapılabilen dünyaca popüler bir rotadır. İlki 2010 yılında düzenlenen Likya Yolu Ultra Maratonu her yıl 240 km.lik bir parkurla organize edilmektedir¹. Likya Yolu hakkında farklı dillere çevrilmiş harita ve rehber kitaplar da bulunmaktadır. Yine çok popüler olan Yalvaç'tan Antalya'ya kadar tarihi yerleri de içeren bir diğer rota St. Paul Yolu'dur. Bu yolu yürüyenler Hıristiyanlıkta Hacı kabul edilmektedir. Bunların dışında da Antalya'nın içinde veya en uzak ilçe ve köylerini de kapsayan günübirlik doğa yürüyüşlerini doğa sporları dernek/kulüpleri organize etmektedirler. Antalya'da bu tür organizasyonları yapan çok sayıda dernek/kulüp mevcuttur. Türkiye Doğa Sporları Federasyonu Antalya'nın Kemer ilçesinde bulunmaktadır. 2011 yılı Ekim ayında Doğa Sporları Olimpiyatları Antalya'da gerçekleştirilmiştir. Bütün bunların yanında belediyeler ve resmi kurumlar da rekreatif amaçlı doğa yürüyüşleri organizasyonları yapmaktadır.

Bu çalışmanın amacı; Antalya ve çevresinde doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yapan bireylerin bu sporları yapma nedenlerinin ve elde ettikleri faydaların yaş, cinsiyet, medeni durum, gelir ve eğitim ile ilişkisi açısından incelenmesidir.

Yöntem

Betimsel olan bu çalışmanın evrenini 2010–2011 yılında Antalya ve çevresinde toplam sayısı tam olarak belirlenemeyen doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yapan bireyler oluşturmaktadır. Bu çalışma için rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmanın örneklemini doğa sporları kulüplerinde/derneklerinde ve katıldıkları faaliyetler esnasında çalışmaya katılmak isteyen 420 birey oluşturmaktadır. Katılımcılar 112 erkek ($\bar{X}_{yaş}=45.29\pm 15.18$) ve 93 kadın ($\bar{X}_{yaş}=41.88\pm 11.97$) toplam 205 doğa yürüyüşçüsü ($\bar{X}_{yaş}=43.75\pm 13.89$), 80 erkek ($\bar{X}_{yaş}=41.15\pm 12.36$) ve 34 kadın ($\bar{X}_{yaş}=40.44\pm 8.30$) toplam 114 dağcı ($\bar{X}_{yaş}=40.94\pm 11.27$), 60 erkek ($\bar{X}_{yaş}=29.72\pm 8.00$) ve 41 kadın ($\bar{X}_{yaş}=29.85\pm 9.49$) toplam 101 kaya tırmanıcısından ($\bar{X}_{yaş}=29.77\pm 8.59$) oluşmaktadır. Bu bireylerin çoğunluğu Antalya'da yaşayan bireyler olmasına rağmen aktivite gerçekleştirmek için farklı yerlerden gelen bireyler de anket uygulamasına dâhil olmuşlardır. Araştırmanın verileri yüz yüze anket tekniği

¹ <http://www.likyayoluultramaronu.com/TR> Erişim Tarihi: 01.10.2010

kullanılarak elde edilmiştir. Anket sorularının oluşturulmasında, Kır'ın (2007) “Yüksek Öğretim Gençliğinin Boş Zaman Etkinlikleri: Ksü Örneği”, Balcı ve diğerlerinin (2003) “Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması”, Mansuroğlu'nun (2002) “Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Özellikleri ve Dış Mekan Rekreasyon Eğilimlerinin Belirlenmesi”, Büküşoğlu ve Bayturan'ın (2005) “Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü”, Ardahan ve Lapa'nın (2011) “Açık Alan Rekreasyonu: Bisiklet Kullanıcıları ve Yürüyüşçülerin Doğa Sporunu Yapma Nedenleri Ve Elde Ettikleri Faydalar” isimli çalışmalarından yararlanılmıştır. Anketin pilot çalışması 20 kişilik bir kontrol grubuna uygulanarak biçim, içerik yönünden anlaşılmayan sorular yeniden düzenlenmiştir. Anket, doğa sporları kulüplerinde/derneklerinde ve doğa yürüyüşü, dağcılık için organize edilmiş etkinliklere katılan bireylere uygulanmıştır. Kaya tırmanışı için de bu etkinliğin gerçekleştirilebildiği Geyikbayırı ve Olimpos tırmanış alanlarına değişik zamanlarda gidilerek farklı bireylere anket uygulanmıştır. Anket; doğa sporları yapanların demografik özelliklerini öğrenmek amaçlı soruların yanında katılımcıların bu sporları yapma nedenleri ve elde ettikleri faydaları öğrenmeye yönelik 31 sorudan oluşmaktadır.

Verilerin değerlendirilmesinde frekans (f) yüzde (%) ortalama (\bar{x}) ve standart sapma (Ss) gibi tanımlayıcı istatistiksel yöntemler ve normal dağılım ve homojenlik koşulları yerine gelmediği için Non-parametrik testlerden Kruskal Wallis Varyans Analizi (χ) ve Mann-Whitney U (Z) testi kullanılmıştır. Katılımcılarının demografik değişkenleri ile doğa sporları yapma nedenleri sorgulanmıştır. Analiz sonucunda gruplar arasında fark çıktığında bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığını bulmak için Post-Hoc testlerinden Bonferroni düzeltmesi kullanılmıştır. Sonuçlar 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma verilerine uygulanan frekans, yüzde, ortalama ve standart sapma sonuçları ele alınmıştır.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de verilmiştir. Tablodan da görülebileceği gibi; kaya tırmanışı yapanların %76,3'ü 34 yaş ve altı, dağcılık yapanların %50,9'u 25-44 yaş arası, doğa yürüyüşü yapanların %52,7'si 45 yaş ve üstüdür. Her üç doğa sporunda erkekler, bekârlar, üniversitede okuyanlar ve/veya mezunlar ve 2000 TL ve altı gelire sahip olanlar çoğunluktadır.

Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgileri

Demografik Değişkenler	Kaya Tırmanışı		Dağcılık		Doğa Yürüyüşü		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	F	%
0-24 Yaş	32	31,7	10	8,8	16	7,8	58	13,8
25-34 Yaş	45	44,6	23	20,2	41	20,0	109	26,0
35-44 Yaş	17	16,8	35	30,7	40	19,5	92	21,9
45 ve > Yaş	7	6,9	46	40,4	108	52,7	161	38,3
Min – Max Yaş	13 - 54		12 - 65		9 - 77		9 – 77	
$\bar{X} \pm SS$	29,77±8,59		40,94±11,27		43,75±13,89		39,62±13,34	
Kadın	41	40,6	34	29,8	93	45,4	168	40,0
Erkek	60	59,4	80	70,2	112	54,6	252	60,0
Evli	20	19,8	53	46,5	97	47,3	170	40,5
Bekar	81	80,2	61	53,5	108	52,7	250	59,5
Lise ve altı	10	9,9	22	19,3	52	25,4	84	20,0
Ön Lisans	22	21,8	17	14,9	34	16,6	73	17,4
Lisans	56	55,4	63	55,3	95	46,3	214	51,0
Lisansüstü	13	12,9	12	10,5	24	11,7	49	11,7
0–1000 TL	36	35,6	27	23,7	63	30,7	126	30,0
1001–2000 TL	30	29,7	35	30,7	85	41,5	150	35,7
2001–3000 TL	19	18,8	27	23,7	30	14,6	76	18,1
3001 ve > TL	16	15,8	25	21,9	27	13,2	68	16,2
Toplam	101	100,0	114	100,0	205	100,0	420	100,0

Araştırmaya katılan bireylerin doğa sporlarını yapma nedenlerine göre dağılımları Tablo 2’de verilmiştir. Tablodan da görülebileceği gibi; kaya tırmanıcıların bu etkinliği yapma nedenlerinden ilk dördü önem sırasına göre; “ilgi alanı olması”, “doğayla bütünleşme”, “yeni beceriler edinme ve onları kullanma”, “sıkıntı ve stres atmak” için iken; bu sıralama dağcılarda; “ilgi alanının olması”, “doğayla bütünleşme”, “sağlığı olumlu yönde etkileme”, “sıkıntı ve stres atma”, doğa yürüyüşçülerinde ise; “ilgi alanının olması”, “doğayla bütünleşme”, “sağlığı olumlu yönde etkileme”, “sıkıntı ve stresten uzak olma”dır.

Doğa sporu yapan bireylerin etkinliklere katılma nedenleri ve etkinlik türleri arasında “ilgi alanım olması” ve “yalnızlık hissi” dışındaki katılım nedenleri arasında farklılık istatistikî olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Farklılık “çevremdekilerin etkisi” ve “arkadaşlarımla beraber olma isteği” nedenlerinde dağcıların lehine, “sağlığımı olumlu yönde etkilemek”, “iş verimini arttırması”, “monotonluktan kurtulma isteği”, “sıkıntı ve stres atma”, “yeni bir çevreye girme”, “doğayla bütünleşme” ve “aileye iyi örnek olma” nedenlerinde doğa yürüyüşçülerinin lehinedir. Sadece “yeni beceriler edinip onları kullanma” nedeninde farklılık kaya tırmanıcılarının lehinedir.

Tablo 2: Katılımcıların Etkinliklere Katılma Nedenlerine Göre Dağılımı

	Kaya Tırmanışı		Dağcılık		Doğa Yürüyüşü		X ²
	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	\bar{X}	Ss	
İlgi Alanım Olması	4,47	0,819	4,56	0,666	4,44	0,800	1,10
Çevremdekilerin etkisi	2,88	1,003	3,18	1,027	3,27	1,151	9,21 *
Arkadaşlarla Beraber Olma İsteği	3,54	0,922	3,84	0,992	3,72	1,097	6,33 *
Sağlığını Olumlu Yönde Etkilemek	3,92	0,913	4,16	0,878	4,52	0,690	36,48 *
Rahatlayıp İş Verimini Arttırması	3,48	1,064	3,53	0,997	3,80	1,088	9,97 *
Monotonluktan Kurtulma İsteği	3,94	1,075	3,74	1,040	4,11	1,099	12,44 *
Sıkıntı ve Stres Atmak İçin	4,02	1,131	3,88	1,065	4,16	0,978	5,32 *
Yeni beceriler edinme / onları kullanma	4,08	0,913	3,49	1,041	3,58	1,093	19,98 *
Yeni bir çevreye girme	3,14	0,980	3,28	1,093	3,57	1,164	14,15 *
Doğayla bütünleşme	4,09	1,087	4,37	0,834	4,57	0,658	14,43 *
Yalnızlık hissi	2,62	1,232	2,85	1,058	2,60	1,247	5,34
Aileme iyi örnek olmak	2,50	1,172	2,75	1,009	3,08	1,289	15,33 *

5:Kesinlikle Evet 4:Evnet 3:Kısmen 2:Hayır 1:Kesinlikle Hayır

X² = Kuruskal Wallis Test, * p < 0.05

Araştırma kapsamındaki doğa sporu yapan bireylerin doğa sporu yapma nedenleri ile cinsiyet, yaş, gelir, eğitim ve medeni duruma göre dağılımları Tablo 3’de verilmiştir. Tablodan da görülebileceği gibi yapma nedenleri ile demografik değişkenler arasında istatistiki olarak anlamlı farklılıklar vardır (p<0.05).

Kaya tırmanıcılarının bu sporu yapma nedenleri cinsiyetle karşılaştırıldığında istatistiksel olarak “yeni bir çevreye girme” nedeninde anlamlı bir farklılık ortaya çıkmaktadır (p<0,05). “Yeni bir çevreye girme” konusunda kadınlar erkeklere göre daha isteklidirler ($\bar{X}_{kadın}=3,37$, $\bar{X}_{erkek}=2,98$). Kaya tırmanıcılarının bu sporu yapma nedenleri yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında “yeni bir çevreye girme”, “doğayla bütünleşme”, “yalnızlık hissi” ve “aileye iyi örnek olma” nedenlerinde anlamlı bir farklılık vardır (p<0,05). 0–24 yaş grup diğer nedenlere göre daha çok “yalnızlık” nedeniyle tırmanışa yönelirken, 45 yaş ve üstü ise diğer nedenlere göre daha çok “yeni bir çevreye girme”, “doğayla bütünleşme” ve “aileye iyi örnek” olmak amacıyla bu sporu yapmaktadır. Burada yaş ilerledikçe “aileye iyi örnek olabilme” kaygılarının da arttığını görmekteyiz. Kaya tırmanıcılarının bu sporu yapma nedenleri medeni durumla karşılaştırıldığında; “yeni beceriler edinme ve onları kullanma” nedeniyle kaya tırmanışı yapmada istatistiki olarak anlamlı fark vardır (p<0,05). “Yeni beceriler edinme ve onları kullanmada” bekârlar çok daha isteklidirler. Kaya tırmanıcılarının bu etkinliklere katılım nedenleri ile eğitim seviyesi karşılaştırıldığında; “ilgi alanım olması” ve “aileme iyi örnek olma” nedenlerinde istatistiki olarak anlamlı fark vardır (p<0,05). Lisans mezunları diğer gruplara göre “ilgi alanım olması”, lise ve altı mezunları ise diğer gruplara göre daha çok “aileme iyi örnek olma” nedeniyle kaya tırmanışı yapmaktadır. Eğitim seviyesinin günümüze doğru artan bir ivme göstermesi nedeniyle bu durum normal kabul edilebilir. Kaya tırmanıcılarının bu sporu yapma nedenleri ile gelir karşılaştırıldığında “sağlığını olumlu yönde

etkilemek” ve “monotonluktan kurtulma isteği” nedenlerinde anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). 3001 ve üstü TL gelir elde eden bireyler “sağlığını olumlu etkilemek için”, 1001-2000 TL gelir elde eden bireyler “monotonluktan kurtulma isteğiyle” kaya tırmanışı yapmaktadır.

Bireylerin dağcılık yapma nedenleri cinsiyetle karşılaştırıldığında gruplar arasında istatistikî olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Dağcılık yapma nedenleri yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında; “monotonluktan kurtulma isteği”, “sıkıntı-stres atmak”, “yeni bir çevreye girmek” “yeni beceriler edinme/onları kullanma” ve “aileye iyi örnek olmak” gerekçeleri arasında istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). 0-24 yaş grubundaki bireyler diğer yaş gruplarına göre daha çok bu nedenlerle dağcılık yapmaktadır. Dağcılık yapma nedenleri gelir gruplarıyla karşılaştırıldığında sadece “yalnızlık hissi” sebebiyle dağcılık yapanlarda istatistikî olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Yalnızlık hissi daha çok düşük gelir gurubundaki kişilerin dağcılık yapma nedenidir. Bunun en önemli nedeni gelir arttıkça bireylerin daha bireysel faaliyetlere yönelmesi ya da aynı faaliyeti küçük gruplarla yapmasıdır. Dağcılık yapma nedenleri eğitim durumuyla karşılaştırıldığında “çevresindekilerin etkisi” sebebiyle dağcılık yapma arasında istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Lise ve altı eğitim almış bireylerde diğer gruplara göre “çevremdekilerin etkisi” nedeniyle katılım daha fazladır. Eğitim seviyesi düştükçe kendi kararlarını alabilmekten çok çevredekilerin etkisiyle dağcılık yapma oranı artmaktadır. Dağcılık yapma nedenleri medeni durumla karşılaştırıldığında; “monotonluktan kurtulma isteği”, “sıkıntı ve stres atma”, “yeni beceriler edinme onları kullanma” ve “yeni bir çevreye girme” nedeniyle dağcılık yapma ile medeni hal arasında istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Bu farklılık tüm maddelerde bekârların lehinedir.

Doğa yürüyüşü yapma nedenleri cinsiyetle karşılaştırıldığında; “ilgi alanım olması”, “çevremdekilerin etkisi” ve “doğayla bütünleşme” arasında istatistikî olarak anlamlı farklılık vardır ($p<0,05$). “İlgi alanı” ve “doğayla bütünleşme” sebebiyle doğa yürüyüşü yapanlar daha çok kadınlar iken erkekler daha çok “çevrelerindekilerin etkisiyle” doğa yürüyüşü yapmaktadırlar. Doğa yürüyüşü yapma nedenleri yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında “sıkıntı ve stres atma”, “doğayla bütünleşme” ve “aileme iyi örnek olma” nedenleriyle doğa yürüyüşü yapmada istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). 45 yaş ve üstü gruptaki bireyler diğer gruplara göre daha çok “sıkıntı ve stres atma” ve “doğayla bütünleşme” nedeniyle doğa yürüyüşü yaparken; 35-44 yaş grubundaki bireyler diğerlerine göre daha çok “aileye iyi örnek olma” nedeniyle doğa yürüyüşü yapmaktadır. Doğa yürüyüşü yapma nedenleri gelir seviyesiyle karşılaştırıldığında “arkadaşlarla beraber olma isteği” nedeniyle doğa yürüyüşü yapmada istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Düşük gelir grubundakiler nedeniyle diğer gelir gurubundaki bireylere göre daha fazla doğa yürüyüşü etkinliklerine katılmaktadırlar. Doğa yürüyüşü yapma nedenleri eğitim durumuyla karşılaştırıldığında “arkadaşlarımla beraber olma

isteği” ve “aileme iyi örnek olma” nedenleriyle katılımda istatistiki olarak anlamlı bir fark vardır ($p < 0,05$). Lise ve altı eğitim düzeyindeki kişiler diğerlerine göre bu nedenlerle doğa yürüyüşü etkinliğine katılmaktadırlar. Doğa yürüyüşü yapma nedenleri medeni durumla karşılaştırıldığında “ilgi alanı olması” ve “yalnızlık hissi” nedeniyle doğa yürüyüşü yapma arasında istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p < 0,05$). Bekâr katılımcılar “ilgi alanım olması” ve “yalnızlık hissi” nedeniyle evlilere göre daha fazla doğa yürüyüşü etkinliklerine katılmaktadır.

Tablo 3. Doğa Sporü Yapanların Bu Spora Katılım Nedenlerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

		Cinsiyete Göre Z	Yaşa Göre X	Gelire Göre X	Eğitime Göre X	Medeni Hale Göre Z
İlgi Alanım Olması	KT	-0,508	3,505	6,143	9,980*	-0,020
	DAĞ	-0,044	2,859	6,283	6,216	-0,554
	DY	-2,948 *	0,419	4,445	7,393	-2,527*
Çevremdekilerin etkisi	KT	-1,666	1,981	0,402	0,214	-0,266
	DAĞ	-0,073	2,618	2,133	8,775*	-0,545
	DY	-2,317 *	2,896	1,404	3,195	-1,286
Arkadaşlarla Beraber Olma İsteği	KT	-0,398	7,027	7,046	2,039	-0,018
	DAĞ	-1,232	3,594	6,710	6,271	-0,678
	DY	-1,249	6,047	8,226*	7,799*	-0,539
Sağlığını Olumlu Etkilemek	KT	-0,182	2,860	8,163*	1,164	-0,625
	DAĞ	-0,457	1,533	1,345	1,693	-1,164
	DY	-1,417	4,579	6,136	2,208	-0,289
Rahatlayıp İş Verimimi Arttırması	KT	-0,047	2,344	6,970	1,079	-0,404
	DAĞ	-1,090	5,248	1,850	1,210	-0,542
	DY	-0,495	2,494	2,222	6,147	-1,216
Monotonluktan Kurtulma İsteği	KT	-0,135	3,685	8,559*	1,902	-0,697
	DAĞ	-0,058	7,636*	1,674	2,004	-2,344*
	DY	-1,247	5,381	0,088	0,600	-1,146
Sıkıntı ve Stres Atmak İçin	KT	-0,917	6,554	7,571	2,285	-1,253
	DAĞ	-0,272	8,524*	1,137	1,026	-2,052*
	DY	-0,275	8,723*	3,234	2,809	-0,642
Yeni beceriler edinme ve onları kullanma	KT	-1,799	4,794	0,991	1,071	-2,448 *
	DAĞ	-0,068	8,157*	2,790	2,842	-2,337*
	DY	-1,144	1,189	4,597	1,919	-1,332
Yeni bir çevreye girme	KT	-2,093 *	8,547*	1,463	4,969	-1,447
	DAĞ	-0,175	9,032*	5,512	5,398	-2,221*
	DY	-0,053	1,884	4,982	1,738	-0,060
Doğayla Bütünleşme	KT	-0,398	9,224*	1,137	0,817	-0,096
	DAĞ	-0,672	5,386	1,197	0,251	-0,985
	DY	-2,138*	9,026*	3,496	0,988	-0,915
Yalnızlık hissi	KT	-0,294	10,046*	3,048	5,417	-1,422
	DAĞ	-1,381	3,221	9,254*	2,231	-0,761
	DY	-0,701	5,613	4,022	6,751	-2,267*
Aileme iyi örnek olmak	KT	-0,839	13,468*	0,039	12,355*	-0,641
	DAĞ	-1,299	10,775*	3,580	1,597	-1,062
	DY	-0,815	11,480*	5,055	7,755*	-0,884

* $p < 0,05$

Araştırmaya katılan bireylerin doğa sporları yaparak elde ettikleri faydalara göre dağılımları Tablo 4’de verilmiştir. Tablodan da görülebileceği gibi; kaya tırmanıcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalardan öncelik sırasına göre ilk dördü; “kendilerini daha mutlu”, “daha sağlıklı ve güçlü hissetmişler”, “kendilerine güvenleri artmış” ve “kendilerini rahatlamış ve tazelenmiş hissetmişlerdir”. Dağcılarda da benzer şekilde “kendilerini daha mutlu”, “daha sağlıklı, güçlü, rahatlamış ve tazelenmiş hissetmişler” ve “kendilerine güvenleri artmıştır”. Doğa yürüyüşü yapanlarda da öncelik sıralamasında önemli değişiklik yoktur. Benzer şekilde; “kendilerini daha mutlu”, “daha sağlıklı, güçlü, rahatlamış ve tazelenmiş hissetmişler”, “yeni şeyler öğrenip, yeni kişilerle tanışmışlardır”. Doğa sporu yapan bireylerin etkinliklere katılarak elde ettikleri faydalar ve etkinlik türleri arasında “yeni şeyler öğrenme” ve “yeni kişilerle tanışma” arasında farklılık istatistik olarak anlamlıdır ($p < 0.05$). Farklılık yeni şeyler öğrenme yeni kişilerle tanışma faydaları için doğa yürüyüşçülerinin lehinedir.

Tablo 4. Katılımcıların Etkinlikte Katılımlarından Elde Ettikleri Faydalara Göre Dağılım

	Kaya Tırmanışı		Dağcılık		Doğa Yürüyüşü		X ²
	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	
Daha Mutlu Hissettim	2,91	0,286	2,89	0,346	2,94	0,255	3,06
Kişisel Tatmin Elde Ettim	2,60	0,584	2,56	0,595	2,61	0,572	0,57
Kendime Güvenim Arttı	2,73	0,527	2,68	0,521	2,61	0,621	2,62
Yeni Şeyler Öğrendim	2,67	0,568	2,57	0,532	2,74	0,504	10,47*
Kendimi Daha Önemli Hissettim	2,10	0,768	2,19	0,763	2,14	0,782	0,69
Daha Sağlıklı ve Güçlü Hissettim	2,84	0,367	2,79	0,431	2,82	0,430	1,12
Rahatlamış/Tazelenmiş Hissettim	2,70	0,501	2,78	0,436	2,78	0,481	2,80
Yeni Kişilerle Tanıştım	2,50	0,626	2,46	0,598	2,72	0,473	15,81*
Çevre Bilinci Kazandım	2,51	0,657	2,45	0,611	2,57	0,635	4,40
Hayal Gücüm Artı	2,31	0,718	2,21	0,671	2,20	0,757	1,44
Daha Verimli Çalıştım	2,50	0,642	2,39	0,699	2,46	0,697	1,63

3:Evet, 2:Kısmen, 1:Hayır

X² = Kuruskal Wallis Test, * $p < 0.05$

Araştırma kapsamındaki doğa sporu yapan bireylerin doğa sporu yaparak elde ettikleri faydalar ile cinsiyet, yaş, gelir, eğitim ve medeni duruma göre ne göre dağılımları Tablo 5’de verilmiştir. Tablodan da görülebileceği gibi elde edilen faydalar ile demografik değişkenler arasında istatistik olarak anlamlı farklılıklar vardır ($p < 0.05$).

Kaya tırmanıcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar cinsiyetle karşılaştırıldığında diğer tüm fayda düzeylerinde farklılık yokken bireylerin kendilerini “daha mutlu hissetmeleri” düzeyinde istatistik olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,05$). Bu fark kadınların lehinedir. Buna göre kadınlar kaya tırmanışı yaptıkları için kendilerini erkeklere göre “daha mutlu hissetmektedirler”. Kaya tırmanıcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında elde edilen faydalardan; “çevre bilinci kazanma” ve “hayal güçlerinin artmasında” istatistik olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p < 0,05$). 0–24 yaş arası katılımcılar kaya tırmanışı faaliyetlerine katılarak diğer yaştakilere oranla daha fazla “çevre

bilinci kazanmışlar” ve “hayal güçleri artmıştır”. Yeni nesillerin çevre konusunda daha önceki nesillerden daha duyarlı olmaları çevreyi koruma konusunda yürütülen politikaların başarılı olduğunu göstermektedir. Kaya tırmanıcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar gelir gruplarıyla karşılaştırıldığında; istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur ($p>0,05$). Her gelir grubundaki katılımcılar benzer faydaları elde etmişlerdir. Kaya tırmanıcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar eğitim düzeyiyle karşılaştırıldığında elde edilen faydalardan; “daha mutlu hissetme” ve “kişisel tatmin elde etmelerinde” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Kaya tırmanışı yapan bireylerde eğitim seviyesi arttıkça bireyler “kendilerini daha mutlu hissetmekte” ve “kişisel tatmin elde etmektedirler”. Lisansüstü eğitim seviyesindeki bireylerde diğer eğitim seviyesindekilere göre bu faydalar daha yoğun yaşanmaktadır. Kaya tırmanıcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar medeni durumla karşılaştırıldığında elde edilen faydalardan; bireyin “kendine güveninin artmasında” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Bekârların kaya tırmanışı yaparak evlilere göre daha fazla “kendilerine güvenleri artmaktadır”. Bu sonuç bekârların kaya tırmanışıyla daha fazla ilgilenmesi sonucuyla bire bir örtüşmektedir.

Dağcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar cinsiyetle karşılaştırıldığında diğer tüm fayda düzeylerinde farklılık yokken bireylerin “kendilerini daha mutlu hissetmeleri” düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Dağcılık yapan kadınlar kendilerini erkeklerden “daha mutlu hissetmektedirler”. Dağcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar yaş gruplarıyla karşılaştırıldığında diğer tüm fayda düzeylerinde farklılık yokken bireylerin “kendilerini daha önemli hissetmeleri” düzeyinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). 0–24 yaşlardaki katılımcılar dağcılık yaptıkları için kendilerini diğer yaş grubundakilere göre “daha önemli hissetmişlerdir”. Dağcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar gelir ve eğitim durumuyla karşılaştırıldığında; istatistikî olarak anlamlı bir fark yoktur ($p>0,05$). Her gelir grubundaki ve eğitim düzeyindeki katılımcılar benzer faydaları elde etmişlerdir. Dağcılarının bu sporu yaparak elde ettikleri faydalar medeni durumla karşılaştırıldığında diğer tüm fayda düzeylerinde farklılık yokken bireylerin “hayal güçlerinin artmasında” istatistiki olarak anlamlı bir farklılık vardır ($p<0,05$). Bu durum bekârların lehinedir.

Doğa yürüyüşçülerinin elde ettikleri faydalar cinsiyetle karşılaştırıldığında; diğer fayda düzeylerinde fark yokken, “kişisel tatmin elde etme” ve “rahatlamış ve tazelenmiş hissetmede” istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p<0,05$). Buna göre dağcılık yapan kadınlar erkeklere göre “daha fazla kişisel tatmin elde etmekte”, “rahatlamış ve tazelenmiş hissetmektedirler”. Doğa yürüyüşçülerinin katılımlarından elde ettikleri faydalar yaş ve gelir gruplarıyla karşılaştırıldığında istatistikî olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Her gelir

grubundaki ve yaş düzeyindeki katılımcılar benzer faydaları elde etmişlerdir. Bu sonuç doğa yürüyüşünün sağlıklı olan her yaştaki, her gelir düzeyindeki kişilerin yapabildiği etkinlik olması gerçeğiyle büyük ölçüde örtüşmektedir. Doğa yürüyüşçülerinin katılımlarından elde ettikleri faydalar eğitim düzeyiyle karşılaştırıldığında; diğer tüm fayda düzeylerinde fark yokken, “kendime güvenim arttı” düzeyinde istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p < 0,05$). Buna göre lise ve altı eğitim almış katılımcıların doğa yürüyüşü yaparak üniversite ve üstü eğitim almış katılımcılara göre “kendilerine olan güvenleri daha da artmıştır”. Doğa yürüyüşçülerinin katılımlarından elde ettikleri faydalar medeni durumla karşılaştırıldığında; diğer tüm fayda düzeylerinde fark yokken, bireyin “kendini daha mutlu hissetmesi” düzeyinde istatistikî olarak anlamlı fark vardır ($p < 0,05$). Evli katılımcılar doğa yürüyüşü yaptıkları için kendilerini bekârlara göre “daha mutlu hissetmektedirler”.

Tablo 5. Doğa Sporunu Yapanların Bu Etkinliklere Katılımlarından Elde Ettikleri Faydaların Bazı Demografik Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

		Cinsiyete Göre Z	Yaşa Göre X	Gelire Göre X	Eğitime Göre X	Medeni Hale Göre Z
Daha Mutlu Hissettim	KT	-2,585*	1,626	1,719	10,938*	-0,190
	DAĞ	-2,376*	1,335	0,927	0,116	-0,892
	DY	-0,627	6,307	0,559	3,737	-1,957*
Kişisel Tatmin Elde Ettim	KT	-0,884	2,603	0,191	8,920*	-0,455
	DAĞ	-1,246	1,265	3,402	3,394	-0,438
	DY	-1,939*	3,008	3,869	3,989	-0,364
Kendime Güvenim Arttı	KT	-1,142	2,345	3,515	1,289	-2,113*
	DAĞ	-0,353	2,100	3,757	1,550	-0,453
	DY	-1,100	3,311	4,891	11,260*	-0,099
Yeni Şeyler Öğrendim	KT	-0,584	6,213	1,052	2,238	-0,763
	DAĞ	-1,726	3,820	1,944	4,355	-1,550
	DY	-0,304	4,200	4,522	3,901	-0,456
Kendimi Daha Önemli Hissettim	KT	-1,064	1,662	3,000	0,735	-1,629
	DAĞ	-1,157	7,778*	3,032	3,130	-0,342
	DY	-1,047	2,530	3,312	5,434	-1,067
Daha Sağlıklı ve Güçlü Hissettim	KT	-0,826	0,970	5,594	1,671	-0,115
	DAĞ	-1,366	4,978	2,747	1,013	-1,021
	DY	-0,999	1,054	5,204	4,225	-1,142
Rahatlanmış/Tazelenmiş Hissettim	KT	-0,262	1,173	0,743	3,454	-0,203
	DAĞ	-1,595	6,138	3,137	1,056	-0,792
	DY	-2,081*	0,969	2,998	1,142	-1,231
Yeni Kişilerle Tanıştım	KT	-1,257	1,729	0,541	3,378	-0,526
	DAĞ	-0,683	2,970	0,096	2,787	-0,710
	DY	-0,118	1,444	1,466	0,750	-0,160
Çevre Bilinci Kazandım	KT	-0,176	11,765*	2,242	4,370	-0,728
	DAĞ	-0,094	3,032	0,074	5,069	-0,905
	DY	-1,634	4,619	6,987	6,100	-0,076
Hayal Gücüm Artı	KT	-1,098	8,643*	0,806	1,671	-0,851
	DAĞ	-0,048	4,603	1,742	3,998	-2,543*
	DY	-0,541	3,625	2,775	5,085	-0,902
Daha Verimli Çalıştım	KT	-1,164	1,308	5,664	1,493	-0,512
	DAĞ	-0,824	3,485	0,692	0,322	-1,512
	DY	-0,592	0,978	1,229	5,340	-1,349

* $p < 0.05$

Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma; Antalya ve çevresinde dağcılık, kaya tırmanışı ve doğa yürüyüşü yapan bireylerin bu etkinliklere katılım nedenleri, elde ettikleri faydalar başta olmak üzere bir çok farklı parametrenin sorgulandığı bir profil çalışmasıdır.

Doğa sporları etkinliklerine katılan bireylerin bu etkinliklere neden katıldıkları ve elde ettikleri faydalar öncelik sıralamasına göre büyük ölçüde farklı örneklem gruplarındaki Ardahan ve Lapa (2011), Ardahan (2011), diğer çalışmalarıyla örtüşmektedir. Her üç spor dalında da bireyler birinci öncelikte ilgi alanlarına girdiği, ikinci öncelikte de doğayla bütünleşme amaçlarıyla bu sporları tercih etmektedirler. Bu sonuçlar göstermektedir ki, her üç spor türünde de bireyler bu sporları bilinçli bir tercih sonucu hayatlarına dahil etmişlerdir. Elde edilen faydalar açısından bakıldığında etkinliğe gitme nedenleri ile elde edilen faydalar birbirini desteklemektedir. Sonuçlara göre her üç spor türünde de bireyler bu etkinliklere katılarak kendilerini daha mutlu, daha sağlıklı ve güçlü hissetmektedirler.

Bireyin hangi yaşta olduğu, o bireyin serbest zamanlarını hangi etkinlikleri yaparak geçirdiğini büyük ölçüde etkilemektedir. Bireyin tercih ettiği rekreatif etkinlikler çizelgesinde yaş arttıkça bireyin etkinliğe aktif katılımı da azalmaktadır. Gençler daha çok güce dayalı ve aktif katılımı gerektiren etkinlikleri tercih ederken, ileri yaşta olanlar daha çok pasif katılımı tercih etmektedirler. Diğer bir deyişle; 20'li yaşlarında açık alan etkinliklerine aktif katılan bir kişi 60'lı, 70'li yaşlarında kampçılık gibi, karavan gezileri gibi daha pasif olunan etkinlikleri tercih etmektedir (Ardahan ve Lapa, 2011). Bu durum bu çalışmanın sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Kaya tırmanışı esneklik ve dayanıklılık gerektirdiği için yaş ortalaması daha düşük bireylerin bu sporu yapıyor olması bu sporun doğasına uygundur. Dağcılık kaya tırmanışına oranla daha fazla dayanıklılık ve kişisel olgunluk gerektirdiği için dağcılık yapan kişilerin yaş ortalamasının orta yaş grubunda olması normaldir. Doğa yürüyüşü her yaş kesiminden kişilerin katılacağı rekreasyonel bir etkinliktir. Bu sebeple özellikle 25 yaş ve üstü her yaş grubundaki bireylerin benzer oranlarda katılmaları normaldir. 24 yaş ve altı bireylerin daha çok öğrenci ve ekonomik açıdan aileye bağımlı olmaları bu yaş grubundaki katılımcı oranının diğerlerine göre daha az olmasının sebebidir. Bunun nedeni genç yaşta daha yüksek risklerin alınabilip, yaş ilerledikçe daha rahat ve riski az olan etkinliklerin tercih ediliyor olması olabilir. Ayrıca beden genç yaşlarda daha ağır etkinlikleri kaldırıp esnek olması ve yaş ilerledikçe esnekliğin kaybolmasına bağlı sakın etkinliklerin tercih edilmesi de nedenler arasında gösterilebilir. Esneklik, yaş ve cinsiyet ilişkisinde esneklik farklı yaş ve cinslere göre

değişiklik gösterir. Her iki cinstede de yaş ilerledikçe biyolojik gelişimin paralelinde esneklik ve esnekliğin artırılabilme özellikleri azalmaktadır².

Birçok çalışmada cinsiyetin rekreasyonel motivasyonu etkilediği ve erkeklerin bu konuda aile, iş, toplumsal alışkanlıklar gibi sosyal kurumların da desteklediği yapılardan dolayı daha çok rekreasyonel tercihlerde daha aktif ve rahat olduğu sonucuna varılmıştır. Son yıllarda kadınlar ve erkekler arasındaki katılım oranlarındaki açıklıkta bir yakınlaşma olsa da farklılık hala erkeklerin lehinedir. Kadınlar üstlendikleri roller gereği (anne, eş, iş hayatı vb. gibi) bu konuda daha kısıtlı fırsatlara sahiptirler (Ardahan ve Lapa, 2011). Bu çalışmada elde edilen sonuçlar bahsedilen sonuçlarla örtüşmektedir. Kadınların toplumda üstlendikleri roller, yetiştirilme tarzları, gelenekler gibi nedenlerden dolayı zorlu doğa sporlarıyla uğraşma oranlarının erkeklere göre daha düşük olduğu; bunların yanında fiziksel güç gerektiren açık alan doğa sporlarının en hafifi olan doğa yürüyüşüne kadın katılımının daha fazla olduğu görülmektedir. Bu nedenle fiziksel ve psikolojik dayanıklılık arttıkça kadın katılımının azaldığı görülmektedir. Çevresel ve toplumsal koşulların değişmesine paralel olarak dünya genelinde kadınlar için yeni olanakların oluşması, yasal düzenlemelerin yapılması, kadın hareketlerinin etkisi, sağlık ve fiziksel uygunluğun artması ile birlikte kadınların spora katılımında bir artış olmuştur. Sportif etkinliğin değerlendirilme ve algılanma biçiminin yanı sıra spor kurumunun bir toplumsal alan olarak nasıl algılandığı ve tanımlandığı da sporun toplumsal cinsiyet analizinde önemlidir. Yasalar önünde kadın ve erkek eşitliği olsa da toplumlumuzun yüksek bir bölümünde hala kadın hak ve özgürlükleri ile ilgili sıkıntılı durumlar söz konusudur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar başka bilimsel araştırmalardan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Hala doğa sporları erkek egemen yapıdadır (Ardahan, 2011).

Doğa sporlarında eğitim farklı boyutlarıyla ele alınmalı ve değerlendirilmelidir. Eğitim genel olarak bireyin yaşadığı toplumda yeteneğini, tutumlarını ve olumlu değerlerdeki diğer davranış biçimlerini geliştirdiği; kişiliğin gelişmesine yardım eden ve onu temel alan, onu yaşamına hazırlayan süreçler toplamıdır. Kişilerin zorunlu olarak aldıkları eğitimler, rekreasyon eğitimleri ve yaptıkları doğa sporları ile ilgili aldıkları veya almaları gereken eğitimler önemlidir. Her üç branşta üniversite eğitimi katılımcı oranının yüksek olmasının iki önemli nedeni olabilir. Birincisi; toplumun eğitim düzeyindeki artış, ikincisi; tercih edilen sporun daha nitelikli ilişkiler, alt yapı gibi unsurları gerektirmesidir. Sonuçlar, Ardahan ve Lapa'nın (2011, s. 1335) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Medeni durum ile doğa sporlarına katılım arasındaki ilişki literatürde çok sorgulanmamış olsa da doğru evliliğin birçok çalışmada yaşam doyumunu arttırdığı üzerinde durulmuştur. Anlamli ve doyumlu bir evlilik de bireylerin çevresiyle olan etkileşimini ve

² www.antrenmanbilimi.com, Erişim Tarihi: 30.06.2011

rekreatif etkinliklere katılımını motive edeceği düşünülebilir (Ardahan ve Lapa, 2011). Doğa yürüyüşü ve dağcılık yapan bireylerin yarıya yakının evli olmaları bu sonuçla örtüşse de kaya tırmanışı yapan bireylerin çoğunluğu bekârdır. Bu sporu yapan bireylerin yaş ortalamasının düşük olmasından dolayı da bu durum normal kabul edilebilir.

Doğa sporlarına katılım ile gelir arasındaki ilişki fırsat teorisi ile açıklanabilir. Bu teoriye göre açık alan rekreasyonuna katılım oranı açık alan rekreasyonu kaynaklarının halka açık olma durumu, ulaşılabilirliği ve maliyeti ile orantılıdır. Düşük gelir, maliyetli rekreasyon etkinliklerine katılımı kendiliğinden filtre edecektir. Düşük gelir grubundaki bireyler etkinliğin maliyetini azaltmak için kendileri gibi düşük gelir grubundaki başkalarıyla beraber yapacakları etkinlikleri tercih etmesi söz konusudur. Gelir arttıkça bireylerin daha maliyetli etkinlikleri tercih etmesi, etkinliklerdeki sayısını arttırması, daha çok yalnız katılabileceği etkinlikleri tercih etmesi yine fırsat teorisi içinde değerlendirilmektedir (Ardahan ve Lapa, 2011). Kaya tırmanıcılarının gelirlerinin diğer branşlara katılanlara göre göreceli olarak az olması onları kirada oturmaya zorlarken, gelir düzeyi arttıkça bireyler kendi evlerinde oturmaktadır. Bu durumu kaya tırmanıcılarının yaş ortalamasının düşük, üniversite öğrencisi olmaları nedeniyle gelirlerinin de düşük veya ekonomik açıdan bağımlı olmaları ile doğru orantılı bağdaştırmak mümkündür.

Açık alan rekreasyon etkinliklerinden doğa sporları yapma gerekçeleri bireylere ve beklentilerine göre değişmektedir. Değişik nedenlerle kaya tırmanışı, dağcılık ve doğa yürüyüşü yapan bireyler fizyolojik ve psikolojik faydalar elde etmektedirler. Bireylerin bu sporlara katılımının arttırılması bireysel faydalarla fizyolojik ve psikolojik bağlamda sağlıklı bireylerin olmasını sağlamasının yanında sağlıklı bir toplum oluşmasına da katkı sağlayacaktır. Doğa sporları her yaştan bireyin değişik zorluk seviyelerinde yapabileceği etkinliklerdir. Ayrıca kaya tırmanışı, dağcılık ve doğa yürüyüşü oluşumu gereği bireysel hareketlilik sağlaması (doğaya doğru hareket zorunluluğu ile ulaşım gereksinimi), gitmeden önce hazırlık, gidilen yerde yeme, içme, konaklama, malzeme gereksinimi, ve daha birçok ihtiyaç nedeniyle de ekonomik değer oluşturmaktadır. Bu nedenlerle kaya tırmanışı, dağcılık ve doğa yürüyüşü etkinlikleri planlanması ve bireylerin katılımının desteklenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmanın sonuçlarına göre doğal kaynaklar açısından zengin olan Antalya'da kaya tırmanışı, dağcılık ve doğa yürüyüşü etkinliklerinin yaygınlaşması ve gelişmesi için önerileri aşağıdaki şekilde maddeleştirmek mümkündür;

- Doğa sporları yaparak elde edilen faydalar göz önünde tutularak bu spor dallarına her yaş gurubundan katılımı sağlamak için çalışmalar yapılmalıdır. Yerel yönetimler dağcılık ve doğa yürüyüşü yapan bireylerin yaş ortalamasının kaya tırmanıcılarına göre daha yüksek olduğu öngörüsüyle bu etkinlikleri en az risk içerecek şekilde daha genç

gruba yönelik düzenlemelidir. İlköğretim döneminden itibaren tanıtılmalı ve/veya müfredatlarında yer alması sağlanmalıdır.

- Sivil Toplum Örgütleri, Belediyeler ve Üniversiteler genelde açık alan rekreasyonunu özelde kaya tırmanışı, dağcılık ve doğa yürüyüşü özendirme amaçlı çalışmalar yapmalı, başlangıç seviyesinde, zorluk ve risk içermeyen etkinlikler düzenlemelidirler.
- Engelliler ve yaşlılara yönelik bakım merkezleri ve gençlik merkezleri kaya tırmanışı, dağcılık ve doğa yürüyüşlerinin zorluk ve risk içermeyen hafif etkinliklerini düzenlemelidirler. Bu etkinlikler yerel yönetimler, üniversite ve/veya yerel doğa sporları kulüp ve dernekleri ile de işbirliği içinde gerçekleştirilebilir.
- Kadınların bu spor dallarına katılımının erkeklere göre daha az olduğu gerçeğinden hareketle kadınlar özellikle desteklenmeli ve katılımlarını arttırmak için çalışmalar yapılmalıdır.
- Katılımcıların çoğunlukla bekâr olmalarından dolayı evli çiftlerin birlikte katılabileceği organizasyonlar düzenlenmelidir.
- Çalışan bireylerin serbest zamanlarını bu etkinliklerle değerlendirebilmeleri için kurum ve kuruluşlar bu tür organizasyonlar düzenleyerek çalışanlarının etkinliklerine katılımını kurumsal olarak özendirmeli ve/veya desteklenmelidir.
- Katılımcılar düşük bir bütçeyle etkinliklerini gerçekleştirmeye çalışmaktadırlar bu nedenle etkinlikler için bazı gereksinimler dernekler/kulüpler tarafından karşılanmalıdır.
- Doğa sporlarından doğa yürüyüşü, dağcılık ve kaya tırmanışı yapan bireylerden alanlarında başarılı olan bireyler ekonomik açıdan (malzeme desteği gibi) desteklenmelidir. Doğa yürüyüşü yapan bireyler dernekler/kulüpler tarafından her dönem değişmek üzere masrafları karşılanarak değişik yerlerde etkinlik katılımı için desteklenmelidir. Dağcılar için dernekler/kulüpler başarılı olanlarla zorlu etkinliklerin masraflarını karşılayarak katılımı özendirmelidir.
- Ülkemizin ekonomik şartları ve bu spor dallarında kullanılan donanımın çok pahalı olması göz önünde tutularak yeterli ekonomik güce sahip olmayan bireyler dernekler/kulüpler ve ilgili federasyon aracılığıyla desteklenmelidir.
- Doğa sporları en basitinden en zor olanına kadar değişik düzeylerde risk içerdiği için bireyler mutlaka bireysel riskler ve doğa konusunda eğitilmelidirler. Bunun yanında kulüp ve derneklerde rehberlik yapan kişiler ilgili federasyonlar aracılığıyla onanmış “rehberlik yeterlilik belgeleri” ile rehberlik yapabilmeleri sağlanmalıdır.
- Katılımcıların etkinliklere katılımında süreklilik sağlanmalıdır.

- Doğa sporları doğanın kontrol edilememesi nedeniyle daima risk içerirler. Bu nedenle en kolay olduğu düşünülen etkinlikler için bile mutlaka acil durum planlaması yapılmalı ve katılımcıların hepsi bilgilendirilmelidir.
- Yerel yönetimler bu spor dalları ile uğraşan bireylerin serbest zaman değerlendirme seçimlerinin olumlu yönde olmasını örnek göstererek etkinlikler düzenlemeli ve gençleri etkileyip katılımlarını sağlamalıdır.
- Bütün doğa sporları branşlarında bu sporları yapma nedenleri özellikle sıkıntı ve stres atmak, ilgi alanı olması, doğayla bütünleşme, yeni beceriler edinme ve onları kullanma olduğu için bu bireylerin olumlu etkilendiği göz önünde bulundurularak sağlıklı toplum için bireylerin katılımları desteklenmelidir. Bu nedenle diğer bireylerin de katılımı özendirilmelidir.
- Kaya tırmanıcılarının bu sporu yapma nedenlerine göre kadınların yeni bir çevreye girme konusunda erkeklere göre daha istekli olduğu görülmektedir. Bu nedenle kaya tırmanışına kadınların katılımı desteklenmelidir.
- Kaya tırmanıcılarının bu sporu yapma nedenlerine göre yeni beceriler edinme ve onları kullanmada bekârlar çok daha isteklidirler. Bu nedenle evli bireylerin de eşleriyle birlikte katılımını desteklemek için onlara yönelik kaya tırmanışı etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Dağcılarının bu sporu yapma nedenlerine göre bekârların katılımının daha fazla olduğu görülmektedir. Olumlu katkıları göz önünde bulundurularak evlilerin de katılabileceği dağcılık etkinlikleri düzenlenmelidir.
- Doğa yürüyüşçülerinin bu sporu yapma nedenlerine göre bekârların yalnızlık hissiyle bu etkinlikler katıldıkları görülmektedir. Bu nedenle bekârların yalnızlık hissinden kurtulmasını sağlamak için katılım sıklığı artırılmalıdır. Evlilerin de katılabileceği doğa yürüyüşleri organize edilmeli ve katılımları desteklenmelidir.

Kaynakça

- Ardahan F. ve Yerlisu Lapa, T. (2011). Açıkalan Rekreasyonu: Bisiklet Kullanıcıları ve Yürüyüşçülerin Doğa Sporları Yapma Nedenleri ve Elde Ettikleri Faydalar. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1): 1327–1341.
- Ardahan, F. (2011). The Profile of The Turkish Mountaineers and Rock Climbers: The Reasons and The Carried Benefits for Attending Outdoor Sports and Life Satisfaction Level. *8th International Conference Sport and Quality of Life/2011*, 10-11 November 2011, Congress Centre-Brno/Czech Republic.
- Ardahan, F. (2012). Dağcılık Nedir? Dağcı Kimdir?, <http://www.antalyabugun.com/?page=makale&MID=14852>.
- Aydingün, H. (1997). Doğada Yaşam ve Gezi Notları. Yayınevi Ltd., İstanbul.
- Balcı V. (2003). Ankara'daki Üniversite Öğrencilerinin Boş Zaman Etkinliklerine Katılımlarının Araştırılması. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:158.
- Büküşoğlu N. ve Bayturan A. F. (2005). Serbest Zaman Etkinliklerinin Gençlerin Psiko-Sosyal Durumlarına İlişkin Algısı Üzerindeki Rolü. *Ege Tıp Dergisi*, 44(3): 173-177.
- Ercan A. A. ve Şar, S. (2004). Edremit Körfez Bölgesindeki Eczane Eczacılarının Stres Kaynakları. *Ankara Ecz. Fak. Derg.*, 33(4): 217–242.
- Fındık, T. (2009). Kış Dağcılığı. İstanbul: Akut Yayınları.
- Fındık, T. (2012). İrtifa 8000 Yüksek Macera. İstanbul: Karakter Color A.Ş.

- Graydon D. ve Hanson K. (2005). Dağcılık Zirvelerin Özgürlüğü. Homer Kitabevi ve Yayıncılık Ltd. Şti.
- Hill P. (2007). Rock Climbing. Cicerone Press, Cumbria, U.K.
- Ibrahim H. ve Cordes K. A. (2002). Outdoor Recreation. Sagamore Pub. Llc.
- Kır, İ. (2007). Yüksek Öğretim Gençliğinin Boş Zaman Etkinlikleri: Ksü Örneği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2): 307-328.
- Koçak F. ve Balcı, V. (2010). Doğada Yapılan Sportif Etkinliklerde Çevresel Sürdürülebilirlik. *Ankara Üniversitesi Çevre Bilimleri Dergisi*, 2(2): 213-222.
- Mahruki, N. (2000). Everest'te İlk Türk. İstanbul: Altan Matbaacılık Ltd. Şti.
- Mansuroğlu S. (2002). Akdeniz Üniversitesi Öğrencilerinin Serbest Zaman Özellikleri Ve Dış Mekan Rekreasyon Eğilimlerinin Belirlenmesi. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 15(2): 53-62.
- Moynier J. (2004). Herkes İçin: Dağcılık. Bilge Sanat Yapım Yay. Tant. Kağ. Tur. San. Tic. Ltd. Şti.
- Plummer R. (2009). Outdoor Recreation. First Edition Published by Routledge, New York.
- <http://www.antremanbilimi.com>, (30.06.2011).
- <http://www.likyayoluultramaratonu.com/TR/?lym=likya-yolu-ultra-maratonu-52>, (01.10.2010).

Türk Şiirinde Halk Kültürü Unsurlarının Kullanımına Yetkin Bir Örnek: Hasan Hüseyin Korkmazgil*

Ahmet KESKİN**

Özet

Bu çalışmada, Türk şiirinin 1950 sonrası önemli temsilcileri arasında yer alan Hasan Hüseyin Korkmazgil'in şiirlerinde halk kültürü unsurlarının kullanımı ve şairin bu alandaki yetkinliği konusu incelenmiştir. Korkmazgil'in şiirlerinde geçen ve birçoğunu çeşitli halk edebiyatı içeriklerinin oluşturduğu halk kültürü unsurları yedi ana başlık altında, başlıca örnekleriyle birlikte değerlendirilmiştir. Verilen bilgiler, çalışmanın sonuna eklenen bir tabloyla somutlaştırılmıştır. Halk kültürünün yoğun bir biçimde yaşadığı ve yaşatıldığı Sivas-Gürün'deki çocukluk yıllarından sonra, yaşamının sonuna kadar Anadolu'nun çeşitli şehirlerinde bu şehirleri özümseyerek yaşayan ve okumalarını bu yönde genişleten Korkmazgil'in yaşam serüveni, şiirlerinin oluşumunda ve bu şiirlerin içeriğindeki halk kültürü unsurlarının yoğunluğunda belirleyici olmuştur. Halk kültürü ve özellikle halk edebiyatı unsurlarını sanatında doğrudan veya dolaylı olarak adeta şiirinin harç malzemesi olarak kullanan Hasan Hüseyin Korkmazgil, bunu yaparken oldukça özgün bir yol izlemiş ve ortaya, Türk şiirinde daha önce benzerine pek rastlanmayan bir görüntü çıkmıştır. Bu çalışmada, söz konusu karmaşık yapı incelemiş ve ulaşılan bulgular üzerinden yapılan değerlendirmelerle çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hasan Hüseyin Korkmazgil, halk kültürü, 1950 sonrası Türk şiiri.

An Ideal of Usage of Folk Culture Elements in Turkish Poetry: Hasan Hüseyin Korkmazgil

Abstract

In this article, it were analyzed the usage of folk culture elements in the poems of Hasan Hüseyin Korkmazgil and ideal of him who is one of the most important representatives of Turkish poetry since 1950. Folk culture elements which are used in Korkmazgil's poems and which many of them are contained in folk literature, were evaluated together with main examples under seven titles. Given data was shown in a table inserted at the end of the article. The life adventure of Korkmazgil who, after his childhood years in Sivas-Gürün where folk culture lived and was kept alive intensively, lived in different towns of Anatolia by absorbing them and widened his readings in this direction; became determinative factor in the forming of his poems and the intension of folk culture elements in the contents of this poems. Hasan Hüseyin Korkmazgil who directly and indirectly used folk culture and especially folk literature elements in his art, kind of a mortar in his poems; followed a quite original way and so, in Turkish poetry previously an unseen image has showed up. In this article, the complicated structure in question was analyzed and by evaluating conclusions attained, reached to the different outcomes.

Key Words: Hasan Hüseyin Korkmazgil, folk culture, Turkish poetry since 1950

* 24 Eylül 2011 tarihinde "Uluslararası Gürün Sempozyumu"nda sunulan bildiri metninin düzenlenmiş halidir.

** Arş. Gör. Ege Üniversitesi TDAE Türk Halk Bilimi ABD. ahmetkeskinahmet@gmail.com

Giriş

Halk bilimi, belirli ortak değerlere sahip olan birden fazla kişinin oluşturduğu topluluk olarak halkın yaşantısını ve bu yaşantıya bağlı şekillenen soyut ve somut olguları inceleyen bir disiplindir. Dünyada halk bilimi alanındaki ilk çalışmalar, 19. yüzyılda Batı’da gerçekleşen gelişmeler doğrultusunda başlamış ve Türk halk biliminin temelleri de bu gelişmelere bağlı olarak, özellikle 20. yüzyılın başından itibaren yapılan çalışmalarla atılmaya başlanmıştır. Halk biliminin inceleme alanına giren konular üzerinde gerçekleştirilen çalışmalarla gelişimini 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren de hızla sürdüren Türk halk bilimi, 1970 ve 1980 sonrasında yeni bir ivme kazanmıştır. Tüm bu gelişmeler sonucunda, Türkoloji alanında yapılan çalışmalarda, yeni bir disiplin olarak beliren Türk halk biliminin araştırma ve inceleme yöntemlerinden yararlanılmaya başlanmıştır. Özellikle son dönemlerde yapılan çok sayıda çalışma, Türk dili ve edebiyatı tarihi ile bu süreçte ortaya çıkan dil ve edebiyat mahsullerinin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesinde, Türk halk bilimi çatısı altında toplanan akademik birikimden yararlanmanın önemini tekrar tekrar ortaya koymuştur. Bu doğrultuda Türk halk bilimi, Türk dilinin ve edebiyatının çeşitli dönemlerine ve sahalarına ait malzemelerin “disiplinlerarası” çalışmayı gerekli kılan özelliklerinin ve bunlarda yer alan özellikle halk kültürü unsurlarının incelenmesinde ve çözümlenmesinde başvurulması gereken temel bir disiplin olarak ön plana çıkmıştır.¹

Bu durumu hazırlayan önemli etkenlerden biri de, halk kültürü ve özellikle de halk edebiyatının, çeşitli dönemlerde, Türk edebiyatı sahasında eser vermiş şair ve yazarların eserlerini belli oranlarda besleyen önemli bir kaynak olarak her zaman dikkati çekmiş olmasıdır. Bu doğrultuda, bazı şairlerde halk kültürü ve edebiyatı alenen tahkir edilen bir saha olarak belirirken, bazılarında ise “fantastik bir tavırla”, “yeri geldiğinde” veya “gerektiğinde” unsurlarına başvuru yapıldığı bir kaynak olarak kalmıştır. Anadolu kültürüne ve bu kültürün üreticisi ve aktarıcısı olan toplumun yaşantısına tanık olarak bu yaşantının ayrıntılarını derinden kavramış bazı şairlerde ise halk biliminin inceleme alanına giren çeşitli halk kültürü unsurları, yer yer karşımıza çıkan bir etkilenimin sonucu olarak değil, köklü bir özümseme ve yeniden üretme olgusu şeklinde belirmiştir. Türk şiirinin 1950 sonrası önemli temsilcilerinden biri sayılan Hasan Hüseyin Korkmazgil de, şiirinde halk şiirine, divan şiirine ve çağdaş şiire ait çok çeşitli öğeleri bir arada kullanan özgün bir isimdir. Ancak, Korkmazgil’in şiirlerinin yaratımında en çok yararlanan kültür dairesinin halk kültürü, bu şiiri en fazla besleyen kaynağın da halk edebiyatı olduğu anlaşılmaktadır. Bu düşüncüyü destekleyen pek çok bulguya, şairin eserleri üzerine yapılacak yüzeysel bir okumayla ulaşabilmek, mümkündür.

¹ Halk biliminin inceleme alanına giren konular, bu konuların tasnifi ile bunların incelenmesinde kullanılacak temel bilgiler için bk. Örnek 1977; Yıldırım 1998; Oğuz 2000; Krohn 2004; Çobanoğlu 2005; Ekici 2007.

Bu tespitten yola çıkarak hazırladığımız çalışmada, Hasan Hüseyin Korkmazgil'in şiirlerinde geçen halk kültürü unsurları üzerinde bir inceleme yapılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle, Korkmazgil'in şiirlerindeki bu etkinin temel sebepleri ve kaynakları üzerinde kısaca durulmuştur. Ardından, Korkmazgil'in şiirlerindeki halk kültürü ve bunlar arasında yer alan özellikle halk edebiyatı unsurları yedi ana başlık altında, çeşitli alt gruplara ayrılarak değerlendirilmiştir. Söz konusu gruplar belirlenirken, halk kültürü unsurlarının şairin sanatında edinmiş olduğu yer esas alınmıştır. Bunlar arasında özellikle halk edebiyatı unsurları, şairin sanatında halk edebiyatı estetiğinin öze yönelik, kapsamlı ve yoğun bir tesirinin bulunması sebebiyle, ön plana çıkmıştır. Böylece, 20. yüzyılda eser veren bir yeni dönem Türk şairinin eserlerinde yoğun biçimde yer alan halk kültürü unsurları, şairin poetikası paralelindeki kullanım durumları temelinde, çeşitli gruplara ayrılarak analiz edilmiştir.

Buna bağlı olarak, şiirlerde geçen halk kültürü unsurları arasında yer alan halk edebiyatı yaratmalarından mit, efsane, destan ve halk hikâyesi ile ilgili unsurlar birlikte; masal, halk şiiri ve türküyü ilgili unsurlar ise ayrı birer başlıkta incelenmiştir. Masal, halk şiiri ve türkülerin müstakil başlıklar altında değerlendirilmesi, şairin birçok şiirini bu yapıların üzerine kurmuş olmasından ve bu unsurların şiirlerde yoğun biçimde yer almasından kaynaklanmıştır. Halk dili, halk argosu, atasözü-deyimler ve halk mizahı ile ilgili unsurlar bir, Türk tarihine yön vermiş olaylar, şehirler ve şahsiyetler de ayrı bir başlık altında değerlendirilmiştir. Bu altı grubun dışında kalan unsurlar ise “diğer” başlığı altında, çeşitli alt gruplara ayrılarak açıklanmıştır. Yapılan değerlendirmeler üzerinden çeşitli sonuçlara ulaşılmış ve böylece, şiirlerindeki halk kültürü unsurlarının Hasan Hüseyin Korkmazgil'in sanat anlayışındaki yeri ve şairin bu alandaki yetkinliği konuları aydınlatılmaya çalışılmıştır. Şiirlerde geçen halk kültürü unsurlarının yoğunluğu nedeniyle başlıklar altında yalnızca belirli örneklere yer verilebilmiş, bu konudaki istatistiki bilgiler çalışmanın sonuna eklenen bir tabloyla somutlaştırılmıştır.

“Anadolu’nun Bağı”ndan Bir Şair

Asım Bezirci'ye yazdığı bir mektupta; “...zengin bir doğanın kucagında, yoksul bir sosyal çevrede, renkli bir çocukluk geçirdim. Bütün oyuncaklarımı kendim yaptım. Çok masal, çok türkü dinledim...”² ifadelerini kullanan Korkmazgil'in edebî kimliğinin oluşmasında, çocukluk yaşantılarının ve bu dönemdeki izlenimlerinin etkili olduğu görülmektedir. Korkmazgil'in ilk çocukluk dönemi, halk kültürü unsurlarının yoğun olarak yaratılıp aktarıldığı Sivas'ın Gürün ilçesinde geçmiştir. Uzun kış gecelerinde, evlerine konuk olan misafirlere *Kerem ile Aslı*, *Tahir ile Zühre* gibi halk hikâyelerini okuyarak geçirdiği bu ilk çocukluk

² Asım Bezirci; (1971). *On Şair -On Şiir*. İstanbul May Yayınları, s. 139'dan aktaran Hatem Türk, *Hasan Hüseyin Korkmazgil'in Hayatı, Edebî Kişiliği ve Eserleri Üzerine Bir Araştırma*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), 2010, ss. 33-34.

döneminden sonra da sırasıyla Niğde, Adana gibi şehirlerde bulunan şair, yaşamı boyunca edinmiş olduğu tüm birikimini toplumsal bir duyarlılık ve estetikle şiirlerine aktarmıştır. Korkmazgil, okumalarının bir kısmını halk kültürü alanında yoğunlaştırmış olmasının yanında, bu kültürün yaratıcısı ve yaşatıcısı olan halkın arasından çıkmış, halkın yaşantısını derinden yaşayıp hissetmiş ve yaşamı boyunca da halkın arasından kopmamış bir şair olarak dikkat çekmektedir.

Hasan Hüseyin Korkmazgil'in şiirlerinde, halk kültürüne ve özellikle halk edebiyatına özgü pek çok unsur ile bu edebiyatın hâkim estetiğinin kullanımının yanında, bilhassa “eleştirci” kimliği ön plana çıkmış halk edebiyatı şairlerinin izlerini de görmek mümkündür. Zira Korkmazgil, halk ve divan şiirinden büyük etkiler taşıyan şiirinin emekleme döneminden sonra kendi özgün üslubunu oluşturduğu şiir anlayışını, “özgür koşuk” terimiyle adlandırmıştır. Öte yandan, Anadolu’yu ve Anadolu kültürünü yeniden canlandırma fikrini benimsediği görülen Korkmazgil'in şiirleri, pek çok yönüyle Anadolu’ya benzemektedir. Anadolu kadar açık ve derin bir şiir zevkine sahip olan şairin eserleri, başlangıçta kendisini herkese açıyor gibi görünen, ancak gittikçe derinleşen bir yapısal özelliğe sahiptir. Yine; yalınlık ve anlaşılabilirlik gibi temel nitelikleriyle ön plana çıkan bu şiir anlayışında, özün içine gizlenmiş olan genişlik ve çok anlamlılık da göze çarpmaktadır (Türk, 2010, 194-195; 306).

Hasan Hüseyin'in şiir sanatında, kitap ve şiirlerinin isimlendirilmesinden (*Kızılırmak, Masal Kokusu* vb.) içeriklerinin kurgulamasına, vurgusundan üslubuna, ses bilgisinden kullanılan edebî sanatlara ve yapılan telmihlere kadar pek çok alanda dikkati çeken bir “halk kültürü kaynak kullanımı” söz konusudur. Şairin gençliğini geçirdiği pek çok yöredeki halk bilgisi ürünlerini amatör bir şekilde derleme çabası da bu konuda önemli bir ek bilgidir. Ayrıca, Korkmazgil'in çeşitli zamanlarda beyan etmiş olduğu “halk” ve “halk edebiyatı” hakkındaki fikirleri de oldukça dikkat çekicidir. Tüm bu yönleriyle Hasan Hüseyin Korkmazgil'in, Türk halk kültürünü derinden kavramış bir şair olarak halk kültürünü, şiirlerinin özünü oluşturan bir “ana kaynak” olarak kullandığını belirtmek gerekmektedir.

Bu ön değerlendirmenin ardından, Korkmazgil'in şiirlerinde geçen halk kültürü unsurlarına dair tespitlerin aktarımına geçmek uygun olacaktır. Hasan Hüseyin'in 13'ü hayatta iken, ikisi de ölümünün ardından yayımlanan toplam 15 şiir kitabının titizlikle taranması sonucu elde edilen söz konusu tespitler, şiirlerdeki halk kültürü unsurlarının şairin sanatında edindiği yer ile bunların şiirlerdeki nitelik ve nicelik bakımından yoğunluğu göz önünde tutularak, yedi ana başlık altında değerlendirilecektir.

Hasan Hüseyin Korkmazgil'in Şiirlerindeki Halk Kültürü Unsurları

a. Mit, Efsane, Destan, Halk Hikayesi ve Ögeleri

Korkmazgil'in şiirinde dikkati çeken halk kültürü unsurları arasında mit, efsane, destan ve ögeleri önemli bir yer tutmaktadır. Hasan Hüseyin Korkmazgil'in şiirlerinde *mamut*, *fil-ata*, *ağzından ateş saçan ejderha*, *yedi başlı ejder* başta olmak üzere, olağanüstü varlıklarla ve mitolojiyle ilgili çok sayıda kullanım dikkati çekmektedir. Birçok şiirinde *efsane* ve *destan* kelimelerine yer veren şairin üslubunda ayrıca, destan ögeleriyle örülmüş bir anlatım görülmektedir.

Özellikle *Ağlasun Aysafağı*'nda Anadolu ve Anadolu insanı, çoğu zaman, adeta birer "destan kahramanı" gibi sunulmaktadır. Bu eserin yedinci bölümünde, destansı bir üslup ve masalsı bir anlatımın kullanıldığı da dikkati çekmektedir. Ayrıca, bu bölümün ilk sekiz sayfasında şair herhangi bir mısra düzenine başvurmadığı, şiirini düzyazı şeklinde sıralanmış serbest manzumeyle ördüğü görülmektedir. Aynı bölümün son yedi sayfasında ise şair, mısra düzenini kullanmıştır. Bilim adamları tarafından, Türk Halk Edebiyatı'nda destandan halk hikâyesine geçişin ilk ürünlerinden biri olarak kabul gören Dede Korkut Anlatmalarının nazım-nesir karışık bir yapıda olması, Korkmazgil'in bu bölümü oluştururken Dede Korkut'un kurgusal özellikleri ve üslubu başta olmak üzere, yapısal özelliklerinden ciddi anlamda etkilenmiş olduğunu düşündürmektedir.

Yine, *Ağlasun Aysafağı*'nin on ikinci bölümünde, şairin Eski Anadolu Türkçesi ile ve bir tarihçi üslubuyla; "persler gelüp gidüp mogollar gelüp gidüp/semerkantlı total timur sivas'ı yağmalatup/beylikler isyan edüp saltanat parçalanup..." (Korkmazgil, 1972, s.197) şeklindeki bir bölüme yer verdiği görülmektedir. Hem anlatım hem de üslup bakımından bir halk edebiyatı metni izlenimi uyandıran yedinci bölümde ise; "gılgamış'ın dedemkorkut dağlarının fırtınaları. Uyandı nehirlerim göllerim ormanlarım" (Korkmazgil 1972, s.69) dizeleri ile yine Dede Korkut vurgusu yapılmaktadır. Korkmazgil bu dizeleriyle adeta, Anadolu'da, tıpkı medeniyetler gibi destanların da iç içe geçmiş olduğunu hatırlatmaktadır.

Biçim ve üslup bakımından Türk şiirinde benzerine pek rastlanmayan bu şiirin toplamdaki 23 bölümü dikkatli bir şekilde incelendiğinde görülecektir ki şiir, coğrafi ve tarihi bakımdan Anadolu ve hatta genel olarak Türk tarihinin destansı bir anlatımından başka bir şey değildir. Burada doğrudan halk edebiyatı nazım biçimi olan destan formunu kullanmasa da şairin, kendi şiir ve "Anadolu" anlayışına uygun bir "Anadolu destanı"ni yazmayı denediğini söylemek mümkündür. Şair; "ey benim destan yalnızlığım" (Korkmazgil, 1972, s.63) diyerek de yalnızlığının boyut ve derinliğini, en uzun halk edebiyatı anlatı türü olan destana benzeterek anlatmaya çalışmaktadır. Bu destansı üslupla bir yandan, Anadolu'nun köklü geçmişini ve

Türklerin eski yaşantılarıyla Anadolu'daki yaşantılarını birleştirerek oluşturdukları görkemli anlatılarını şiirine harç eden Korkmazgil, öte yandan, Anadolu-Türk tarihindeki çeşitli “çarpıklıkları” ironik bir şekilde dile getirmektedir.

Şairin şiirlerinde yer verdiği halk kültürü unsurları arasında halk hikâyeleri ve öğeleri de mühim yer tutmaktadır. Çocukluğunda dinlediği ya da daha sonraki dönemlerde okuduğu halk hikâyelerinden dimağında kalanları şiirlerine aktaran Korkmazgil'in özellikle *Kerem ile Aslı* ve *Ferhat ile Şirin* hikâyelerinden etkilendiği dikkati çekmektedir. *Leyla ile Mecnun*, *Ferhat ile Şirin*, *Kerem ile Aslı*, *kanlı gömlek*, *kesikbaş* ve *cennetten kovulma*, şiirlerde karşılaşılan halk hikâyesi öğelerinden bazılarıdır. Halk hikâyeleri ve öğeleri, Hasan Hüseyin Korkmazgil'in şiirlerinde kendisine 39 kez yer bulmuştur. Bir örnek olarak, *Kuyu* şiirinde, halk edebiyatında da çokça işlenen *Yusuf ile Züleyha* hikâyesine (Korkmazgil 1999a, s.58-60); “bir türkü dolaşır akşamlarımı-zulüm zulüm üstüne türküm kerem kerem” dizeleriyle de *Kerem ile Aslı* hikâyesine gönderme yapıldığı görülmektedir (Korkmazgil, 1972, s.63). Bu durum, Korkmazgil'in, Anadolu'da sözlü geleneğin canlı olarak sürdürdüğü Sivas'ta ve daha sonra da Anadolu'nun çeşitli bölgelerinde Türk sözlü anlatma geleneği kapsamında öğrendiklerini kendi sanat anlayışına göre düzenleyerek yeniden şiirine yansıtan bir şair olduğunu örneklemektedir.

b. Masal ve Öğeleri

Hasan Hüseyin'in şiirlerinde sık sık bir “masallaştırma” eğiliminin olduğu görülmektedir. *Cadı*, *cüce*, *dev*, *harami*, *Kafdağı*, *Keloğlan*, *peri* ile adı ve yeri bilinmeyen bir takım soyut kuşlar, şiirlerde sıkça karşılaşılan masal unsurlarıdır. Masalsı bir üslupla akıp giden dizelerin çokluğu ve masal kurgusunun şiirine hâkim yapısı, masal ve unsurlarının Korkmazgil'in şiirlerinde önemli bir yer edindiğine işaret etmektedir. Şiirlerinin bütününde 228 defa *masal* kelimesine, masalla ilgili diğer unsurlara veya masal kurgusuna yer verdiği dikkati çeken şair, masallardan söz eder etmez, üslubunu masalsı bir anlatımda sabitlemektedir:

“ah nasıl da benziyor/ağaç köklerine masallar!/nar dalda, gülüm gülüm, çocuk memede/balık suda, gülüm gülüm, aşk nerde?” (Korkmazgil, 1972, s.117).

Şairin şiirlerinin bir kısmında da tekerlemelerin önemli yer tuttuğu, mısraların bir masal tekerlemesi şeklinde akıp gittiği görülmektedir:

“zaman zaman içinde/zaman yasa dışında/insan rezil kepaze/insan insan içinde/ne deve tellal idi/ne eşek berber/doğrularla yiğitler/yılan çiyen içinde/vurguncunun işleri/kanda yüzer suçları/keloğlanın düşleri/hepten güman içinde/ip koptu cellat küstü/babam beşikten düştü/ben kodeste yatarken/kaldık duman içinde/dereler, dereler, Osmanlı minareler/babamın yoktu suçu/yoktu suçu babamın../demirciler demir döver denk ile..” (Korkmazgil, 1972, s.120-122) ve; “elif üstün esire/hocam gitti mısır'a/mısır'da ilim çokturur çokturur/aydınlarda din iman

yokturur yokturur/benim babam neden fakir/eloğluna halı dokur/eloğlu dedikleri/emektir yedikleri/karakuş gelir çalap/dolap döner yalap yalap/babamın dokuz arısı/bir de mezarda karısı/uçtu de gitti birisi... koştum eve ağladım/kılıçları zağladım/babamın yok atını/yok direğe bağladım” (Korkmazgil, 1972, s.199-200) örneklerinde olduğu gibi.

Bu örnekler göstermektedir ki Korkmazgil, bir halk edebiyatı türü olarak masal unsurlarından ve masal estetiğinden yararlanmak suretiyle kendi hayal dünyasını ve görüşlerini şiirine aktarmakta ve özellikle gerçekliğine inanmadığı konulardaki ironik ve eleştirel görüşlerini, masal üslup ve kurgusuyla şiirine aktarmaktadır. Şair bu yolla eserlerinin kurgusal yönünü halk kültürü unsurlarıyla zenginleştirmekte ve şiirini, anonim geleneğin anlatıbilimsel birikimiyle beslemektedir.

c. Türk Halk Şiiri

Hasan Hüseyin Korkmazgil’in şiirlerinde, Türk halk şiirinin tür ve şekil özelliklerinden sıkça yararlandığı, ayrıca bu şiirlerde *Pir Sultan Abdal*, *Yunus Emre*, *Karacaoğlan*, *Erzurumlu Emrah*, *Köroğlu*, *Ruhsatî*, *Serdarî*, *Âşık Veysel* gibi halk şairlerinin isimlerinin ya da şiirlerinden parçaların kendilerine yer bulduğu görülmektedir. Âşıklık geleneğinin tarihî ve çağdaş bakımdan en önemli merkezlerinden birisi olan Sivas iline bağlı Gürün ilçesinde doğup büyüyen Korkmazgil’in şiirlerinde Anonim Halk Şiiri ve Âşık Tarzı Halk Şiiri’nin pek çok unsuruna, şekil-tür ve içerik boyutlarıyla rastlamak mümkündür.

Bu anlamda Korkmazgil’in, halk şiirinin şekil ve türlerinden sık sık yararlanmış olduğu görülmektedir. Örneğin; *Filizkaran Fırtınası*’nda yer alan “Hasan Hüseyin’den Maniler” (Korkmazgil, 2001b, s.143-157) adlı bölümde 38 adet, hece ölçüsüyle ve düz mani formunda kaleme alınmış şiir yer almaktadır. Yine; *Ağlasun Ayşafağı*’nın sekizinci bölümünde şair Anadolu kıyılarını “güzelliğin beşiği” olarak ifade ettikten hemen sonra, şiirini bir ninni formuna sokmaktadır:

“güzel günler/ninni ninni/tatlı günler/ninni ninni/büyüsün de bu kardeşlik/büyüsün de bu güvercin/ninni ninni/işçi eller/ninni ninni/güzel başlar/tatlı diller/hoş sözler” (Korkmazgil, 1972, s.102). Sayısını arttırmanın mümkün olduğu bu örnekler, şairin tür ve şekil bakımından anonim şiirden yoğun olarak yararlandığını göstermektedir.

Öte yandan Korkmazgil eserlerinde, birçok Türk halk şairinden ve bu şairlerin şiirlerinden yararlanmıştır. Korkmazgil, şiirlerde bazen doğrudan bu şairlerin isimlerine yer vermiş; bazen de iktibas ve telmih yoluyla halk şairleri ve onların şiirlerine toplamda 271 defa gönderme yapmıştır. Korkmazgil’in en çok *Yunus Emre* ve *Pir Sultan Abdal*’dan etkilendiği dikkati çekmektedir. Toplam 23 bölümden oluşan *Ağlasun Ayşafağı*’nda, her bölümün başında, Yunus Emre’nin şiirlerinden ikişer dize, edebî alıntı şeklinde kullanılmıştır. Yine bu şiirin

devamında ve pek çok başka şiirde, Yunus Emre şiirlerinden çok sayıda alıntılamanın yapıldığı görülmektedir.

Şair, *Işıklarla Oynamayın* kitabının birinci bölümüne “arı inler bal içinde” (Korkmazgil, 2003a, s.7) adını vererek de Pir Sultan Abdal’ın bir tevhidinden alıntı yapmıştır. Yine; “kalsın benim devam/divana kalsın” (Korkmazgil, 1972, s.232), “boşuna mı söylemiş türkmen kocası/irençberler hoşça tutun öküzü” (Korkmazgil, 1972, s.96) ve “ben değilim bunu diyen/beni de var bir söyleten/“irençberler hoşça tutun öküzü/demiş bizim pir sultan/o türkmen kocası ki/sallamış çağımızı/kavak dalı sallar gibi/taa onaltıncı yüzyıldan” (Korkmazgil, 1972, s.331) dizeleriyle, Pir Sultan Abdal’a gönderme yapmıştır. Şair ayrıca, Pir Sultan Abdal’ın bir dizesini *Acıyı Bal Eyledik* kitabına ad yapmıştır.

Korkmazgil; “doğrudur/anam babam/doğrudur/dert ortağım/gele gele geldikleri bir kara taş” (Korkmazgil, 1972, s.215) ve; “bakarım bakarım sılam görünmez/arayerde yıkılası dağlar var” (Korkmazgil, 1972, s.199) dizeleriyle Karacaoğlan’a; “gâh çıkarım gökyüzüne seyredirim alemi/gâh inirim yeryüzüne seyreder âlem beni” (Korkmazgil, 1972, s.114) ile Nesîmî’ye, “işte geldik gidiyoruz/şen olası Halep şehri” (Korkmazgil, 1972, s.49) dizeleriyle Âşık Garip’e ve “bir vakte erdi ki günümüz bizim” (Korkmazgil, 1972, s.148) dizeleri ile Ruhsatî’ye gönderme yapmıştır. Ancak birkaçını zikredebildiğimiz bu alıntılamanın ve göndermelerin sayısının oldukça fazla olduğunu belirtmek gerekmektedir. Tüm bunlar, Türk halk şiirinin, Hasan Hüseyin’in şiirlerini besleyen ana kaynak olduğunu örneklemektedir. Bu anlamda Hasan Hüseyin, halk şiirine ait pek çok yapıyı ve bu yapıya bağlı kalarak kendisinden önce bu topraklarda şiir üretmiş pek çok halk şairinin sesini ve nefesini, 20. yüzyılda kendi sanat anlayışıyla birleştirerek şiirine yansıtmıştır diyebiliriz.

ç. Türkü ve Ögeleri

Halk edebiyatının önemli mahsulleri arasında yer alan türkü formu ve buna bağlı ögeler, Hasan Hüseyin şiirini besleyen önemli halk kültürü unsurları olarak bu şiirlerde kendine “çok özel” bir şekilde yer edinmiştir. Şiirlerinde türkü ve unsurlarından yararlanmanın yanında, türkü isimlerine ve türkülerin hikâyelerine de göndermeler yapan Hasan Hüseyin’in bazı dizelerininse bestelenerek “türkü” yapılmaya oldukça müsait olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak şairin şiirlerinin bir kısmı, çeşitli sanatçılar tarafından bestelenmiş ve Türk müziğine kazandırılmıştır. Bu durum, şairin Türk halk kültürüne, özellikle Türk halk müziğine ve dolayısıyla Anonim Türk halk şiirinin derinlikli yapısına vakıf olduğuna işaret etmektedir.

Ağıt, bozlak, halay, ninni, türkü, uzun hava, zeybek gibi kelimeler, Anadolu’nun dört bir yanından türküler, bunların hikâyeleri ve türkü formuyla ilgili bazı kullanımlar, Korkmazgil’in şiirlerinde toplamda 519 defa kendine yer bulmuştur. Şair; “kızılırmak n’ettin allı gelini/kızılırmak parça parça olası” (Korkmazgil, 1972, s.169) dizeleriyle Sivas, “çıkayım

dağlara da kurt yesin beni” (Korkmazgil, 1972, s.169) dizeleriyle Erzurum, “yeşil kurbağalar öter göllerde” (Korkmazgil, 1972, s.190) dizeleriyle Erzincan, “kahpe felek sana n’ettim n’eyledim” (Korkmazgil, 1972, s.245) ile yine bir Sivas, “ölmeden mezara koydular beni” (Korkmazgil, 1972, s.255) dizeleriyle de bir Kastamonu türküsüne gönderme yapmıştır.

Şairin birçok mısrasının halk türküleriyle örülü olmasının yanında, halk türküsü olabilecek nitelikte olması da bu noktada önem taşımaktadır. Bunun da temelinde Korkmazgil’in, bulunduğu yörelerin türkülerini çok iyi dinleyerek bunlarla halkın yaşantısı arasındaki organik bağı kurabilme becerisi olduğu düşünülebilir. Bu durum, şiirinde musikinin önemli bir yer tuttuğu görülen bir şairin, türkülerin derinliğini ve bu eserlerde bütünleşen “söz”, “ses” ve “yaşantılar”ın eşsiz birlikteliğini kavraması sonucu, 20. yüzyılda, şiirinde bu derinliği arama-bulma gayretinin bir sonucu olarak da değerlendirilebilir.

d. Halk Dili, Halk Argosu, Atasözü-Deyimler ve Halk Mizahı

Korkmazgil’in şiirinde sık karşılaşılan halk kültürü unsurları arasında halk dili, halk argosu, atasözü-deyimler ve halk mizahı ile ilgili unsurlar önemli bir yer tutmaktadır. Zira, toplamda 576 defa bu unsurlara başvuran şairin ağızlarda yaşayan arkaik kelimeleri, günlük-konuşma dilini ve argoyu şiirlerine taşıma gayreti dikkat çekici bir boyuttadır. *Bıldır, kelik, soyka, sokum, şelek* gibi ağızlarda yaşayan arkaik kelimelerle *kavat, pezevenk, tahtalıköy* gibi argo ifadelerin yanında fıkra unsurları ve özellikle *Nasreddin Hoca* vurgusu, bu gruptaki kullanımlara başlıca örnekler olarak verilebilir. Korkmazgil’in bu tutumu, bir takım edebiyat araştırmacılarınca, bu unsurların Korkmazgil’in şiirini basitleştirdiği şeklinde değerlendirilmiştir. Ancak bu bazı eleştirmenlerin düşüncelerinin aksine, söz konusu kullanımlar onun şiirlerini ve üslubunu bayağılaştırmamıştır. Aksine, Hasan Hüseyin Korkmazgil’in tüm bu unsurları ve bu unsurları kullanmayı bilinçli bir şekilde seçtiği ve bunları şiirinin mayası ve harcı olarak kullandığı anlaşılmaktadır. Dolayısıyla, “halk”ın şiirinin, medeniyetinin ve hatta “bilim”inin olamayacağına yönelik bu anlayışın ve uzantılarının bayağılığı, Hasan Hüseyin’in şiirinin ve bu şiiri besleyen kaynakların ağırlığı altında, adeta ezilmektedir. Bu düşünce sistemine ve bu sistem doğrultusundaki çeşitli yorumlara da en güzel yanıtı, yine Hasan Hüseyin; “o kadar çok ağladım ki/o kadar çok güldüm ki/eşek ne anlar hoşaftan” (Korkmazgil, 1972, s.84) dizeleriyle vermektedir.

Hasan Hüseyin, çok iyi bildiği halk dilini bütün kıvraklığı ve zenginliğiyle şiirlerinde kullanmıştır. “uyudu yel/uyudu su/düşman uyanık” (Korkmazgil, 1972, s.105) dizelerinden hareketle, “su uyur düşman uyumaz” atasözüne gönderme yapan şairin halk edebiyatını, kendi özgün şiir anlayışını besleyen verimli bir kaynak olarak kullandığını bir kez daha söylemek gerekmektedir. “lafını palla çestum/demiş de bizim karadenizli” (Korkmazgil, 1972, s.91), “bir

sokum ekmek için, yaşamadan yaşlanır alınları” (Korkmazgil, 1972, s.91) ve “elde kadeh/yürekte aşk/dizde derman/bilekte güç/vatan böyle sevilir, hey baba hey can!” (Korkmazgil, 1972, s.84) benzeri birçok dize, Korkmazgil’in şiirindeki sade ve konuşma dilinde, atasözü ve deyimlerle örülü halk dili ve anlatımına örnek oluşturmaktadır.

e. Türk Tarihine Yön Vermiş Olaylar, Şehirler ve Şahsiyetler

Türk tarihi bakımından önem taşıyan birçok kişi, olay ve şehirlerle ilgili kullanımlar, Korkmazgil’in şiirinin önemli unsurları arasında yer almaktadır. Bunların bazıları *Alparslan, Baba İshak, Belh, Buhara, Evliya Çelebi, Fergana, Hızır Paşa, Itri, Kabakçı Mustafa, Kaşgarlı Mahmud, Kerbela, Kuyucu Murat, Malazgirt, Mete, Semerkant, Şeyh Bedreddin, Timur* şeklindedir. Toplam kullanım sayısı 167 olan bu unsurlar, Korkmazgil’in özgün şiir estetiğinde bu kullanımların önemli bir yer edindiğini göstermektedir.

Öte yandan, Hasan Hüseyin Korkmazgil, bir Anadolu sevdalısı olarak, doğduğu ve yetiştiği toprakların sesini ve kokusunu her fırsat bulduğunda, şiirinde yansıtma gayreti içerisinde olan bir şairdir. Binlerce yıldır üzerinde pek çok medeniyetin yaşadığı Anadolu’yla bağlantılı yer isimleri, onun şiirlerinin kelime ve imge kadrosunda çok önemli bir yere sahiptir. Doğup büyüdüğü Gürün ile birlikte Anadolu’nun pek çok köşesini şiirlerine aktaran Korkmazgil’in şiirlerinde, Kızılırmak’tan Samsun’a, Ağlasun’dan Kırşehir’e uzanan geniş bir yelpazede, pek çok yer ismine rastlamak mümkündür. Anadolu Türklüğünü yansıtması bakımından oldukça önemli olan bu kullanımlara, şairin yalnızca *Ağlasun Aysafağı* kitabının 164 yerinde, toplamda ise 532 kez rastlanmaktadır.

Türk tarihinin derinliklerine dair pek çok olay ve kişiye Hasan Hüseyin Korkmazgil’in şiirlerinde kolayca rastlanması, Korkmazgil’in Türk tarihini çok iyi araştıran, okuyan ve bunu şiirlerine yansıtan bir şair olmasıyla ilişkilidir. Onun bu özelliğini, Türk şiirindeki özgün yerini edinmesini sağlayan başlıca yönlerinden biri olarak değerlendirmek mümkündür.

f. Diğer Unsurlar

Hasan Hüseyin’in şiirlerinde, yukarıda aktardığımız unsurların dışında kalan çok sayıda başka halk kültürü unsurunun da varlığı dikkati çekmektedir. Bu unsurların sayısının oldukça fazla olması ve bunların ayrı birer başlıkta tasnif edilmesinin, ana kategorilerin sayısını arttırmaktan başka bir işlevinin olmayacağı düşüncesiyle, bu unsurların, “diğer” kategorisinin altında toplanmasının daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sebeple, söz konusu bu unsurları, kısaca aşağıdaki gibi tasnif etmek mümkündür.

Korkmazgil’in şiirlerinde; *aksakal, ozan, şaman* sözcükleri ve *kırk, yedi* gibi Türk halk kültüründe özel bir yer tutan ifadeler kendisine yer bulmuştur. Toplamda 139 yerde geçen bu

yapılar, Korkmazgil'in şiirinde bulunan, Türk halk biliminin inceleme sahasına giren halk kültürü unsurlarının kullanımının yüzeysel değil, öze ve ayrıntıya dair bir nitelik ve nicelik taşıdığını işaret etmektedir. *Bozkır, göç, göçmen, harman, hasat, köy, oba, yayla, yörük* gibi Türk halk yaşantısını yansıtan önemli kelimeler de Korkmazgil'in şiirlerinde toplamda 194 defa geçmektedir. “ben bir güneş hamalıyım yüküm ateştir benim/ak koyunu kara taşın dibinde kuzulatmış da gelmişim/dilim kubattır ama yüreğim incedir benim/davulla gelin ağlatırım, vurulurum ağlamam ben” (Korkmazgil, 1995, s.31) dizeleri, şairin Anadolu'daki halk yaşantısına ve halk kültürüne dair birikimini yansıtan örneklerden yalnızca biridir.

Yine; *dernek, düğün, hıdırellez, nevrüz, şenlik, tekke, türbe* gibi, halk kültürünü tören ve mekan boyutuyla yansıtan unsurların sayısı ise 34 olarak tespit edilmiştir. Halk biliminin araştırma sahasına giren pek çok üründe kendisine yer bulan ve halk kültürü bakımından önem taşıyan *balaban, ceylan, geyik, kurt, keklik, turna, turaç* gibi hayvan isimlerinin de, Korkmazgil'in şiirlerinde 228 defa geçtiği tespit edilmiştir. Halk biliminin inceleme sahasına giren ve maddi kültürle ilgili olan *bağlama, davul, kemençe, saz, üç telli* öğelerine dair kullanımların sayısı 81 iken; *aşık, bindallı, çiğdem, çocuk oyun ve oyuncakları, nazar inancı, şal, tuz ekmek hakkı, üzerlik* şeklindeki halk kültürü öğelerinin sayısı 57'dir.

Halk kelimesi ve Türk Dünyası Toplulukları hakkındaki çeşitli kavramlar da bu şiirlerde toplamda 118 defa kullanılmıştır. *Asya, Cengiz Aytmatov, Göktürk, halk, Kerkük, Kırgız, Türk, Türkistan, Türkmen*, bu kullanımların ön plana çıkanlarından bazılarıdır. Özellikle bu kullanımlar, Korkmazgil'in şiirlerindeki halk kültürü unsurlarının kullanımına yönelik son derece dikkat çeken unsurlardır. Korkmazgil'in şiirlerinde çok sık şekilde tekrar edilen *kaygu* kelimesinin de, özellikle dikkatimizi çeken bir unsur olarak, burada vurgulanması gerektiğini düşünüyoruz. Korkmazgil şiirlerinde birkaç örnek dışında *kaygı* kelimesini karşılar biçimde hep *kaygu* kelimesini, toplamda 33 defa kullanmıştır. Burada Hasan Hüseyin'in Kaygusuz Abdal'dan etkilenecek bu kelimeyi türettiği aşikârdır. Ancak; asıl dikkat çekilmesi gereken nokta, şairin 1950 sonrası Türk şiiri kadro ve imge dünyasına halk edebiyatı ve halk dili kaynağından bir kelimeyi özgün bir biçimde katmış olma yetkinliğidir. Bütün bu kullanımlar, Korkmazgil'in şiir sanatında halk kültürü unsurlarına bilinçli, dikkatli, derinlikli ve özgün bir şekilde yer verdiğini göstermesi bakımından son derece önemlidir.

Son olarak, halk kültürü ve halk edebiyatının şairin üslubuna olan etkisinin daha iyi anlaşılabilmesi için, eserlerinde sıkça karşılaşılan halk kültürüyle ilgili yapıların birlikte kullanımına yönelik birkaç çarpıcı örneği aktarmak yerinde olacaktır. Bu doğrultuda, *Ağlasun Ayşafağı*'nda yer alan; “sev beni öldür beni/öldür beni sev beni/at beni çıyanlı kuyulara/tut elimden kurtar beni” (Korkmazgil, 1972, s.24) dizelerindeki halk edebiyatı söylemi ile halk edebiyatının şekil ve içerik kullanımı dikkat çekmektedir. Yine; “o da bir hevesmiş tez geldi

geçti/gönül bu sevdadan vaz geldi geçti/bir gül koklamadan yaz geldi geçti” (Korkmazgil, 1972, s.73); “..karpuz şışti gelişti/ağrıdağı’nı geçti/söyledim emrah emrah/ağladım kerem kerem/baktım ipi boynunda/güneşleri alnında/pir sultan dedem gider/gider ha gider” (Korkmazgil, 1972, s.214) dizeleri, Korkmazgil şiirindeki halk kültürü unsurlarının yoğun ve özgün kullanımına örnek olarak verilebilir. Burada, masalsı üslupla kurgulanmış ve bir tekerlemeyi hatırlatan bu dizelerde, *Emrah* ve *Pir Sultan* adıyla halk şiirine, *Kerem* adıyla da halk hikâyelerine gönderme yapılmaktadır.

Haziran’da Ölmek Zor’da yer alan “ben güzeli zeynepledim” şiirindeki şu dizelerde halk şiirinden hikâyelerine, önemli isimler yetiştirmesine rağmen fazla tanınmayan Anadolu köylerinden türkülere kadar pek çok halk kültürü unsurunu bir arada bulmak mümkündür:

“bir gün geçerseniz deliktaş’lardan/yağdonduran pınarımdan bir avuç için/soyubitmiş geyikleri sorun kuşlardan/ kuşlar belki kerem’lerdir belki türküler/belki sıcak düşleridir onaltı yaşın/birgün geçerseniz deliktaş’lardan/katar katar dağları/kimsesiz aluçları/ve mavikargalarıyla/koklayın toprağını ruhsatî baba’nın/‘gönlüm daraldı da çıktım dağlara’/içerim yanıyor/dışarım serin” (Korkmazgil, 2000, s.17). Yine; “ağlasun dedikleri bir yaşlı çınar/iki kerpiç/dağbaşında/bir tenha pınar” (Korkmazgil, 1972, s.185) ve; “ağlasun dedikleri bir sessiz ağıt/elden ele bir dilekçe bir öğüt/ha bir yeldir eser yüce dağlarda/ha bir güldür kokar ıssız bağlarda/bak ki bir derece bir garip gömüt/nerde kimi görseniz/onda biraz ağlasun/kimi nerde görseniz/orda biraz ağlasun/ağlasun erzurum’da/ağlasun edirne’de/ağlasun malatya’da burdur’da eskişehir’de/sivas’ta elazığ’da diyarbakır’da/ağlasun masallarda türkülerde ağıtlardadır/ağlasun herkeslerde/ağlasun heryerdedir” (Korkmazgil, 1972, s.231) ve; “kör olasin demiyorum/kör olmada gör beni” dizeleri, Korkmazgil’in halk kültürü unsurlarını kullanımı ile halk edebiyatının sade-dokunaklı anlam ve anlatım dünyasını şiirlerine yansıtmasına yönelik önemli örneklerdir.

Sonuç

Türk dili ve edebiyatı tarihinin çeşitli dönemlerinde şekillenmiş dil ve edebiyat malzemeleri incelenirken, Türkoloji çatısı altında çoğu zaman “farklı” olarak algılanmış, ancak, esasında benzer ve birbirine ihtiyacı olan disiplinlerin bilgi birikiminden yararlanmak daha sağlıklı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacak ve bu durum, Türkoloji araştırmalarından elde edilecek bilimsel yararı artıracaktır. Bu doğrultuda Türk halk biliminin özellikle son yıllarda, disiplinlerarası çalışmalarda bilgi birikimine başvurulabilecek temel alanlardan birisi olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Bu çerçevede Hasan Hüseyin Korkmazgil’in halk kültürü ve özellikle de halk edebiyatı unsurlarını şiirinde yoğun biçimde kullanmış olması ve bu unsurların şairin hayal ve imge kadrosunda önemli bir yer tutması, yeni dönem Türk edebiyatı

araştırmalarının olduğu kadar, Türk halk biliminin inceleme alanına giren bir konu olarak da dikkati çekmektedir.

Halk edebiyatının başlıca formları başta olmak üzere, çeşitli halk kültürü unsurlarını kendi sanat anlayışına göre birtakım değişikliklere uğratarak şiirinde sıkça kullanan Korkmazgil, bu unsurları yeni dönem Türk şiirine çarpıcı bir biçimde aktaran ve bu yönleriyle dikkati çeken bir şairdir. Korkmazgil'in halk edebiyatı, daha geniş anlamda halk kültürü unsurlarını kullanımını, *Ağlasun Aysafağı*'nın ikinci basımında, eserin tekrar gözden geçirilmesiyle alakalı olarak ifade ettiği; “yapıtın gövdesi ve dallarıyla değil, daha çok, yapraklarıyla ilgili düzenleme ve değişiklikler” söylemindeki algıyla ilişkilendirmek mümkündür. Bu anlamda Korkmazgil, Türk halk biliminin inceleme alanına giren, başta halk edebiyatı ve özellikle halk şiiri olmak üzere, halk kültürü unsurlarına yönelik pek çok yapıyı adeta “güncelleyerek” şiirinde kullanmış ve Türk halk şiirinin tarihini birikimini ve dokusunu, kendi özgün şiirine adapte etmiştir. Bu durumu, 20. yüzyılda yaşamış ve kendi üslubunu bulmuş bir şairin halk kültürünü ve bu kültüre ait edebi geleneği derinden kavraması, bu unsurlarından yoğun olarak etkilenmesi ve bir bakıma, Türk şiirinin kendisinden önce gelen temsilcilerini “yakından” takip etmesi şeklinde değerlendirmek isabetli olacaktır.

Korkmazgil'in Anadolu kültürünün hâkim olarak yaşanıp yaşatıldığı bir coğrafyada dünyaya gelmesi ve daha sonra da bu kültürü özümsemesini sağlayacak bir öz yaşam serüvenine sahip olması, Türk kültür tarihinin şahıslar ve olaylar çerçevesindeki pek çok sahasına karşı duyduğu ilgi ve okumalarını bu doğrultularda yönlendirmesi, onun şiirindeki halk kültürü ve özellikle halk edebiyatı kaynak kullanımının derinliğini sağlayan başlıca etkenler olmuştur. Korkmazgil'i 1950 sonrası Türk şiirinde çağdaşlarından farklı bir noktaya taşıyan bu yönü, daha sonra pek çok şair tarafından da taklit edilmeye çalışılmıştır. Ancak, halk kültürünü kavrama ve kullanma noktasındaki derinliği Korkmazgil'in bu alanda aşılmasını engellemiş ve taklitleri, onun şiirlerini güçlendirerek yaşatmayı sürdürmüştür.

Hasan Hüseyin Korkmazgil, Cumhuriyet Dönemi Türk şiirinin “politik” olarak oldukça “sıkıntılı” bir döneminde” “şairlik” yapmanın ve içinde doğup yetiştiği toprakların “aydınlık” geleceği için, özellikle “hak” ve “adalet” alanlarında gördüğü eksiklik ve çarpıklıklara yönelik “doğru bildiğini söyleme”nin yükümlülüğünü daima hissederek yaşayan ve sanatını bu yönde şekillendirip icra eden bir şairdir. Korkmazgil, aynı zamanda, Anadolu, Anadolu insanı, halk kültürü ve bunlardaki güzelliklerin kararlı bir arayıcısı ve ifşacısı olarak, sesini geçmişten günümüze ulaştırmayı başarmış bir şairdir. Toplumsal duyarlılığı sanatının merkezine alan ve 1950 sonrası Türk şiirinde özel bir yer edinen şiirini, son derece vakıf olduğu halk kültürünün unsurlarıyla yoğuran Hasan Hüseyin Korkmazgil'in adı, Türk şiirinde halk kültürü ve edebiyatı unsurlarının yetkinlikle kullanılmasına örnek teşkil eden bir şair olarak daima hatırlanacaktır.

Tablo 1: Hasan Hüseyin Korkmazgil'in Şiirlerinde Geçen Halk Kültürü Unsurlarının Eserlerine Göre Dağılımı

Halk Kültürü Unsuru	Kavel	Temmuz Bildirisi	Kızılırmak	Kızılkıuşu	Ağlasun Ayşafağı	Oğlak	Acıyı Bal Eyledik	Kelepeçemin Karasında Bir Ak Güvercin	Koçero Vatan Şiiri	Hazıranda Ölmek Zor	FilizKıran Fırtınası	Acılara Tutunmak	Işıklarla Oynamayın	Kandan Kıma Yakılmaz	Tohumlar Tuz İçinde	Toplam
Mit, Efsane, Destan ve Ögeleri	4	3	1	4	35	2	7	1	11	4	6	9	8	-	3	98
Masal ve Ögeleri	5	33	18	16	40	32	3	11	9	4	2	16	15	10	14	228
Türk Halk Şiiri	7	-	4	6	93	3	6	6	28	14	5	46	8	15	30	271
Türkü ve Ögeleri	36	15	18	32	89	31	25	24	57	30	31	32	30	29	40	519
Halk Dili, Halk Argosu, Atasözü-Deyimler ve Halk Mizahı	17	32	11	21	90	34	48	74	80	28	35	40	21	6	39	576
Türk Tarihine Yön Vermiş Olaylar, Şehirler ve Şahsiyetler	7	8	35	12	226	17	35	53	128	13	28	43	7	17	40	669
Diğer	21	25	32	53	195	53	39	93	91	24	27	90	29	18	94	884
Toplam	97	116	119	144	768	172	163	262	404	117	134	276	118	95	260	3245

Kaynakça

- Çobanoğlu, Ö. (2005). Halkbilimi Kuramları ve Araştırma Yöntemleri Tarihine Giriş. Ankara: Akçağ Yayınları (3. Baskı).
- Ekici, M. (2007). Halk Bilgisi (Folklor) Derleme ve İnceleme Yöntemleri. Ankara: Geleneksel Yayıncılık (2. Baskı).
- Korkmazgil, H. H. (1972). Ağlasun Aysafağı. Ankara: Bilgi Yayınevi (2. Basım).
- (1994). Kızılkuğu. Ankara: Bilgi Yayınevi (6. Basım).
- (1995). Tohumlar Tuz İçinde. Ankara: Bilgi Yayınevi (2. Basım).
- (1996a). Kızılırmak. Ankara: Bilgi Yayınevi (10. Basım).
- (1996b). Kelepçemin Karasında Bir Güvercin. Ankara: Bilgi Yayınevi (6. Basım).
- (1998a). Koçero Vatan Şiiri. Ankara: Bilgi Yayınevi (5. Basım).
- (1998b). Kandan Kına Yakılmaz. Ankara: Bilgi Yayınevi (6. Basım).
- (1998c). Oğlak. Ankara: Bilgi Yayınevi (7. Basım).
- (1999a). Acılara Tutunmak. Ankara: Bilgi Yayınevi (6. Basım).
- (1999b). Temmuz Bildirisi. Ankara: Bilgi Yayınevi (7. Basım).
- (2000). Haziranda Ölmek Zor. Ankara: Bilgi Yayınevi (7. Basım).
- (2001a). Acıyı Bal Eyledik. Ankara: Bilgi Yayınevi (13. Basım).
- (2001b). Filizkırın Fırtınası. Ankara: Bilgi Yayınevi (6. Basım).
- (2003a). Işıklarla Oynamayın. Ankara: Bilgi Yayınevi (5. Basım).
- (2003b). Kavel. Ankara: Bilgi Yayınevi (8. Basım), Ankara.
- Krohn, J.-K. K. (2004). Halk Bilimi Yöntemi. (Yayına Haz.: Fikret Türkmen, Çev.: Günsel İçöz). Ankara: TDK Yayınları.
- Oğuz, Ö. (2000). Türk Dünyası Halk Biliminde Yöntem Sorunları. Ankara: Akçağ Yayınları.
--vd. (2011). Türk Halk Edebiyatı El Kitabı. Ankara: Grafiker Yayınları (8. Baskı).
- Örnek, S. V. (1977). Türk Halk Bilimi. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türk, H. (2010). *Hasan Hüseyin Korkmazgil'in Hayatı, Edebî Kişiliği ve Eserleri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yıldırım, D. (1998). Türk Bitiği (Araştırma/İnceleme Yazıları). Ankara: Akçağ Yayınları.

Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Zihin Haritalama Tekniğinin Kullanılmasının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi

Oğuzhan KARADENİZ*
Zafer TANGÜLÜ**
Melike FAİZ***

Özet

Bu araştırmanın amacı, zihin haritalama tekniğinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisini belirlemektir. Araştırma Zonguldak ili Alaplı ilçesi Merkez Ortaokulunda öğrenim gören 30 deney, 30 kontrol grubu olmak üzere toplam 60 ortaokul 6. sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma nicel bir yöntemle yapılmış deneysel desenle gerçekleştirilmiş, veri toplama aracı olarak başarı testi kullanılmıştır. Başarı testinde öğrencilere toplam 25 soru yöneltilmiş; öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar betimsel istatistiklerle analiz edilmiştir. Ön test sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamasına rağmen son test sonuçları deney grubu lehine, anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Araştırma sonuçlarına dayalı olarak okullarımızda sosyal bilgiler derslerinde zihin haritalama tekniğinin kullanılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Zihin Haritalama Tekniği, Öğrenci Başarısı

The effects of Using Mind Mapping Technique in Secondary 6.th Grade Social Studies Lesson to the Students' Academic Achievements

Abstract

The purpose of this research is the determine the effect to the students' academic success in the being used of the mind mapping technique in Social Studies lesson. The research is carried out on the students who are in the grade sixth in Alaplı Merkez Secondary School of the city Zonguldak. It includes a total of 60 students who are 30 test and 30 control group. The research was made with the method of quantitative and carried out with experimental design and achievement test was used as a technique of data collection. A total of 25 questions were asked to the students in the achievement test. The students' answers to the questions were analyzed with the computer program of SPSS 15. Although there is no significant difference between groups according to the results of pretest ($p>0.01$), the results of the last test has showed that there is a significant difference between the groups in favor of the experimental group ($p<0.01$). On the basis of the research results, it has been proposed that the mind mapping technique should be used in social studies classes in our schools.

Key Words: Social Studies, Mind Mapping Technique, Student Success

* Yrd.Doç.Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fak. İlköğretim Böl. Sos. Bil. Öğr. ABD. oguzhankaradeniz25@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sos. Bil. Öğr. ABD. zafertangülü@gmail.com

*** Arş. Gör. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sos. Bil. Öğr. ABD. melikefaiz@gmail.com

Giriş

Günümüzde eğitim sisteminde önemli değişimler yaşanmaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre yürütülen 1–8. sınıf programları, yapılandırmacı yaklaşıma göre yeniden düzenlenmiştir. Sosyal Bilgiler Programına göre amaç, öğrencilerimizi gereksiz bilgilerle depolanmış bir bilgi deposu olarak, her aktarılanı sorgusuz alan bireyler olarak yetiştirmek değil, aksine yeni karşılaştıkları bilgileri geçmiş deneyimleriyle ilişkilendiren bilgiyi anlamlandıran, neden, niçin sorgulamalarını yapan ve eleştirel düşünme yeteneği gelişmiş bireyler yetiştirmektir.

Bu bağlamda, bilişsel kurama ait olan öğrenme yaklaşımlarından biri olan anlamlı öğrenme yaklaşımı ve bunu sağlayan araçların sınıf içerisinde kullanımı, anlamlı ve kalıcı öğrenmeyi sağladığından son derece önemlidir. Ausubel tarafından geliştirilen anlamlı öğrenme yaklaşımına göre, bilginin birey tarafından anlamlandırılması ana unsurdur. Ausubel; örnekler, şemalar, haritalar, tablolar görsel uyarıcıların kullanılmasını önererek bunları ön örgütleyiciler olarak adlandırmıştır (Bütüner, 2006). Haritalar, grafikler, diyagramlar ve ağlar, Bloom'un bilişsel alan aşamalarıyla da ilişkilidir. Bu araçlar, özellikle kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamağındaki hedeflere ulaşılırken kullanılabilir ve hedeflere ulaşmaya katkı sağlayabilir. Bu görüş Novak (1998) tarafından da desteklenmektedir. Zihin haritalama, not alma tekniği olarak ilk defa matematikçi, psikolog ve beyin araştırmacısı olan Buzan (1996) tarafından geliştirilmiştir.

İnsan beyninin doğal bir fonksiyonudur. Zihin haritaları, beynin potansiyelini açığa çıkaran güçlü bir tekniktir (Brinkmann, 2003). Zihin haritaları iki boyutlu görsel öğrenme araçlarıdır (Kalaycı, 2002). Novak (1998), zihin haritalama tekniğini, öğrencilerin anlamlı öğrenmelerinin iskeletini oluşturmak için bir yol olarak tavsiye edilen bir grafiksel gösterim şekli olduğunu ifade etmiştir. Zihin haritaları aynı zamanda, beynin yapılandırılmamış işlevlerinin, bilgilerin, daha etkili bir şekilde zihne kaydedilmesi için kullanıldığı bir hatırlama tekniğidir (Buzan, 2003a). Bu teknik, not alma, hedef oluşturma, toplantı ya da sunum hazırlama, rapor hazırlama vb. amaçlar için kullanılmaktadır. Notları daha yaratıcı biçimlerde almaya, daha kolay hatırlamaya ve üzerinde çalışılan konuyu net bir şekilde anlamaya yardımcı olur (MEB, 2004). Bu teknikte görsellerin yazıyla birlikte kullanılarak anlamlı hale getirilmesi söz konusudur (Akyol, 2006).

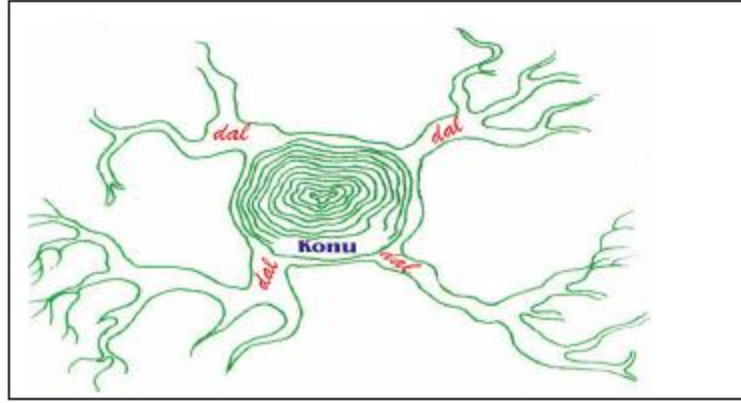
Townsend (2003)'a göre; zihin haritaları tekniğini fazlasıyla etkili yapan da sağ – sol beyin bağlantısını kurmasıdır. Beynin iki yarım küresi uyum içinde çalıştığı sürece öğrenme yeteneğimiz artar. Bir birey öğrenme zorluğu çekiyorsa, bu genellikle beyninin iki yarısının birbiriyle bağlantıda olmamasından kaynaklanır. Beynin sol ve sağ yarılarının daha iyi iletişim kurmaları sağlandığında şu anda edinildiğinden çok daha fazla bilgi öğrenilip hatırlanabilir.

Bireyler yani öğrenciler zihin haritası hazırlarken, haritasını hazırladığı kavrama ilişkin

yeterli bilgiye sahip olup olmadıklarını görürler; kavramlar arasındaki ilişkilerin özellikleri üzerinde düşünürler; kavramı nasıl öğrendiklerini gözlerler ve kavramı öğrenmeye yönelik planlar yaparlar (Ünver, 2005).

Buzan (1996), zihin haritasının dört önemli özelliğinin;

- 1) Bireyin konuya dikkatinin, merkezi bir resimle sağlanması,
- 2) Konunun ana temalarının, merkezdeki resimden çıkan dallar tarafından yayılması,
- 3) Dallların, birleştirilmiş çizgiler üzerindeki bir anahtar resim veya anahtar sözcüğü içermesi,
- 4) Dallların arasında ilgi kurulmuş, düğümlenmiş bir yapı biçiminde olduğunu vurgular.



Şekil 1: Zihin haritasının yapısı (Bütüner, 2006)

Buzan'a (2003b) göre; geleneksel not alma tekniklerini kullanan kişiler becerilerinin sadece yarısını kullanan, tek bacaklı ve tek kollu koşuculara benzemektedir. Ayrıca, tek renkle alınan notlar monoton ve monoton olması nedeniyle de sıkıcıdır. Beyin sıkıldığı zaman; kurtulmaya çalışma, sesini kısma, kendini kaptırma, hayal kurma, kayma veya uyuma faaliyetlerinden birisine geçmektedir. Bu nedenle geleneksel not alma teknikleri yaratıcı zihinlerin öğrenmesini zorlaştırmaktadır.

Burada zihin haritaları ile geleneksel not alma teknikleri arasındaki fark da bizler için önemlidir. Zihin haritalarının geleneksel notlardan farklılıkları vardır. Zihin haritasında merkezden çevreye yayılan yapıya ek olarak, her bir dal üzerindeki not, bir anahtar kelimedenden oluşturulur. Bir deyim ya da cümle değildir. Tek bir sözcüğün kullanımı düşünceleri özetler. Önemli fikirler, konu dışı kelimeler arasında gözümüzden kaçmaz. Bir başka farklılık şekillerin kullanılmasıdır. Zihin haritasının merkezinde her zaman bir şekil olmalıdır. Çünkü bir resim bin kelime değerindedir. Telman (1998)'a göre resim, renk ve hayal gücü, yaratıcılığı kontrol eden sağ beyin faaliyetleri; kelimeler ise sol beyin faaliyetleridir. Zihin haritalarıyla, sağ beyin ve sol beyin faaliyetleri birlikte kullanılmaktadır.

Benzer şekilde dalların kalınlıklarındaki farklılıklar ve uyumlu kelimeler birlikteliği kuvvetlendirir. Diğer farklılık renklerin kullanılmasıdır. Geleneksel notlar tek renklidir. Bundan dolayı yaratıcı zihin haritalarında renklerin kullanımı önemli bir yer tutar. Bilhassa zihin

haritasında her bir kategori için ayrı bir renk kullanmak organizasyonu sağlamayı kolaylaştırır. Bu farklılıklar zihin haritalarını etkili araçlar yapar ve eğitimde daha yaygın kullanılmasını sağlar (Budd, 2004).

Sosyal bilgiler ile zihin haritası tekniğinin ilişkisine gelince; sosyal bilgiler disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu disiplinler arası yapıyı öğrencilere aktarmanın kolay yollarından birisi de zihin haritası tekniğinin derste etkin bir şekilde kullanılmasıdır. Çünkü zihin haritası tekniği ile sosyal bilgilerin alt boyutlarının aktarılması kolaylaşır. Örneğin Sosyal Bilgiler içinde Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık, Siyaset gibi alt disiplinleri içerir. Ayrıca bahsi geçen alt disiplinler de kendi içinde dallara ayrılır. Bu durumda doğru yapılandırılmış bir zihin haritası öğrencide kalıcı öğrenmeyi sağlar. Diyebiliriz ki Sosyal Bilgilerin etkin öğretiminde zihin haritasının yeri yadsınamaz.

Bu aşamada ilgili çalışmalara değinmek yerinde bir durum olacaktır. Zihin haritalarının başarı üzerine (Abi-El-Mona ve Abd-El-Khalick, 2008; Akınoğlu ve Yaşar, 2007; Amma, 2005; Bütüner ve Gür, 2008), Holland, Holland ve Davies, 2004; Treviño, 2005; yazma becerileri üzerine (Ling, 2004), tutum üzerine (Akınoğlu ve Yaşar, 2007), geri hatırlama üzerine (Aslan, 2006; Farrand, Hussain ve Hennessy, 2002;) etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Goodnough ve Woods (2002) çalışmalarında zihin haritalarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşlerini; Evrekli, Balım ve İnel (2009) ise çalışmalarında zihin haritalarının fen derslerinde kullanımına ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Ayrıca D'Antoni, Zipp ve Olson (2009) tıp öğrencileri üzerine olan çalışmalarında zihin haritalarını değerlendirmek için bir rubriğin uzmanlar arası güvenilirliğini incelemişlerdir. Zihin haritalarının değerlendirilmesine ilişkin fen bilgisi öğretmen adayları üzerinde benzer bir çalışma da Evrekli, İnel ve Balım (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir.

Yapılan çalışmaların çoğunda fen bilimleri kapsamı ile ilgili çalışıldığı gözlenmiştir (Evrekli ve Balım, 2010). Bu gözlem sonucunda sosyal bilgiler dersinin kapsamı ile çalışmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle yukarıda da değinildiği gibi sosyal bilgiler disiplinler arası, karmaşık ve soyut bir yapıya sahip olması beraberinde somutlaştırmayı sağlayan görsel unsurları getirir. Zihin haritaları da görselliği baskın olan bir teknik olması sebebiyle sosyal bilgiler dersinde kullanılması öğrencilerdeki bilgilerin kalıcılığını etkilemektedir.

Çalışmanın Amacı

Ortaokul 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğinin kullanılmasının öğrencilerin akademik başarısına etkisini ortaya koymaktır. Araştırmayla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Bu problemin daha açık bir şekilde ifade edilebilmesi için aşağıdaki alt problemlere yer verilmiştir.

- 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin ön test puanları arasında,
- 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin son test puanları arasında,
- 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritalama dersini alan öğrencilerin öntest puanları arasında,
- 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğini almayan öğrencilerin öntest ve sontst puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Çalışmada zihin haritalarının 6.sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisinin belirlenmesi amacıyla, ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır (Christensen, 2004). Ön test–son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak kullanılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır (Karasar, 2004). Deneysel desenler, değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkilerini keşfetmeyi amaçlayan araştırma desenleridir.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini Zonguldak ili Alaplı ilçesi Merkez Ortaokulunda öğrenim gören 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu okulda 6/A, 6/B, 6/C ve 6/D olmak üzere dört adet altıncı sınıf bulunmaktadır. Araştırmada 6-B ve 6/D sınıflarından rastgele seçilen 30 öğrenci deney grubu, 6-A ve 6/C sınıflarından rastgele seçilen 30 öğrenci ise kontrol grubu olarak alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı, Sosyal Bilgiler Başarı Testi sorularından oluşmaktadır. Öğretimi yapılan Sosyal Bilgiler 6. Sınıf “Ülkemizin Kaynakları” ünitesi “Ülkemizin Ekonomisi” konusu zihin haritalama yöntemine uygunluğu ve araştırmacıların isteği göz önüne alınarak seçilmiştir. Daha sonra bu konu ile ilgili başarı testi geliştirilmiştir. Bu amaçla Ülkemizin Ekonomisi konusyla ilgili 25 sorulu çoktan seçmeli test oluşturulmuştur. Bu sorular oluşturulurken SBS’ye hazırlık sınav sorularının yer aldığı sınav kitapları ve ders kitaplarından yararlanılmıştır. Başarı testinin soruları üç uzman görüşüne başvurularak hazırlanmıştır. Testte yer alan sorular, bilişsel alana uygunluk (kapsam geçerliliği), kazanımlara uygunluk (kapsam geçerliliği) ve bilimsel uygunluk (görünüş geçerliliği) bakımından değerlendirilmiştir. Çoktan seçmeli test soruları hazırlandıktan sonra 100 öğrenci üzerinde bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonucuna göre testin güvenilirliğini ölçmek

amacıyla SPSS 15,0 programı kullanılarak yapılan güvenilirlik analizi sonucu Croanbach Alfa Katsayısı 0,79 olarak bulunmuştur.

Bu testte 25 soru bulunmaktadır. Testten alınabilecek en yüksek puan 25 en düşük puan da 0'dır. Bu test deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Bu sayede öğrencilerin deney öncesi "Ülkemizin Ekonomisi" konusuyla ilgili kazanımlara ne oranda sahip oldukları gözlenmiştir. Deney sonrası ise deney ve kontrol gruplarına son test uygulanarak kazandırılan davranışlar ölçülmüştür.

Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin veriler araştırmacılar tarafından, Zonguldak ili Alaplı ilçesi Merkez Orta Okulu 6. sınıfta öğrenim gören 60 ortaokul öğrencisine başarı testi uygulanarak elde edilmiştir. Uygulama öncesinde başarı testi deney ve kontrol gruplarına verilmiş ve Sosyal Bilgiler dersindeki "Ülkemiz Ekonomisi" konusuyla ilgili iki grup arasında başarı yönünden anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmeye çalışılmıştır. Konuların öğretimi araştırmacılar tarafından yapılmış, iki hafta boyunca kontrol grubu öğrencilerine dersler geleneksel yöntem ile deney grubundaki öğrencilere ise Zihin Haritalama tekniği kullanılarak işlenmiştir. Bu iki haftalık süreç içerisinde deney grubu öğrencilerine "zihin haritasının nasıl yapıldığı ve derslerde nasıl kullanıldığı" ile ilgili 3 saatlik seminer verilmiştir. Burada amaç süreç sonunda öğrencilerin derste öğrendikleri bilgi ve deneyimlerini zihin haritalama yöntemiyle kağıda görsel olarak aktarmalarını sağlamaktır.

Ülkemizin ekonomisi konusu öğretmen tarafından her iki gruba da anlatıldıktan sonra deney grubu öğrencilerinden konuyla ilgili zihin haritaları yapmaları istenmiştir. Bu çalışma ile öğrenciler, alışık oldukları geleneksel not alma alışkanlıklarından kurtarılmaya çalışılmıştır. Öğrencilere ders işlenişinde defterlerine uzun cümlelerle notlar yazdırmak yerine, zihin haritaları gösterilerek konu ile ilgili kavramlar konunun başında tanıtılmıştır. Aynı zamanda süreç içerisinde öğrencilerinde konu ile ilgili zihin haritaları çizmeleri sağlanmıştır. Süreç sonunda deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ülkemizin Kaynakları Ünitesi Ülkemiz Ekonomi Konusuyla ilgili başarı testi uygulanmıştır.



Şekil 2: Deney grubu öğrencilerinin yaptığı zihin haritası örneği

Veri Analizi

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test, son test başarı testi puanları ve erişim puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi; deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki fark ile kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test başarı puanları arasındaki farkın testi bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiştir. Araştırmada anlamlılık düzeyi 0,05 olarak ele alınmıştır.

Bulgular

1. Alt Probleme Dair Bulgular

- 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Zihin haritalama tekniğini almayan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ölçülen ön test toplam puanları ile zihin haritalama tekniğinin kullanılacağı deney grubundaki öğrencilerin uygulama öncesinde ölçülen ön test toplam puanları arasında anlamlı

bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Zihin haritalama tekniğini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin ortalama toplam ön-test puanlarının t-testi sonucu

Grup	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Deney	30	10,5333	3,70	-1.801	58	0.77
Kontrol	30	12,2333	3,61			

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin uygulama öncesinde ölçülen ön test toplam başarı puanları ortalamasının ($\bar{X}=12.23$), deney grubundaki öğrencilerin ölçülen ön test başarı puanlarının ortalamasından ($\bar{X}=10.53$) daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının ön test başarı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmış farklılaşmadığını bulmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi, anlamlı farklılaşmanın olmadığını ortaya koymaktadır ($t_{(58)} = -1.801, p < .05$).

2. Alt Probleme Dair Bulgular

- 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğini alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Zihin haritalama tekniğini kullanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında ölçülen son test toplam puanları ile zihin haritalama tekniğinin kullanıldığı deney grubundaki öğrencilerin uygulama sonrasında ölçülen son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Zihin Haritalama Tekniğini Alan Öğrenciler İle Almayan Öğrencilerin Ortalama Son-Test Puanlarının t-Testi Sonucu

Grup	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Deney	30	19.87	2.93	4.770	58	0.00
Kontrol	30	15.50	4.066			

Deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında ölçülen son test başarı toplam puanları ($\bar{X}=19.87$), kontrol grubundaki öğrencilerin ölçülen son test başarı puanlarına ($\bar{X}=15.50$) göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının son test başarı puan ortalamalarının anlamlı bir şekilde birbirinden farklılaşmış farklılaşmadığını bulmak için yapılan bağımsız gruplar t-testi analizi, anlamlı farklılaşmanın deney grubu lehine olduğunu

ortaya koymuştur ($t_{(58)} = 4.770$, $p < .05$). İstatistiksel olarak da deney grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen son test puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrasında ölçülen son test puanları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Bir başka deyişle, zihin haritalama tekniğinin öğrencilerin başarılarında olumlu etkisi olmuştur.

3. Alt Probleme Dair Bulgular

- 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritalama dersini alan öğrencilerin ön test toplam puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Zihin haritalama tekniğini kullanan deney grubundaki öğrencilerin ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları tablo 3'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Zihin Haritalama Tekniğini Alan Öğrencilerin Ortalama Toplam Ön Test - Son Test Puanlarının t-Testi Sonucu

Grup	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Deney						
Ön Test	30	10.53	3,7	-10.6	29	0
Son Test	30	19.9	2,9			

Deney grubundaki öğrencilerin son test toplam puanları ($\bar{X}=19.9$), ön test puanlarına ($\bar{X}=10.5$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da deney grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$). Yani öğrencilerin tabii tutuldukları zihin haritalama tekniği sonucunda oldukça olumlu yönde başarı sağlandığı söylenebilir.

4. Alt Probleme Dair Bulgular

- 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersinde zihin haritalama tekniğini almayan öğrencilerin ön test ve son test toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Zihin haritalama tekniğini kullanmayan kontrol grubundaki öğrencilerin ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımlı örneklem için t testi ile analiz edilmiş ve sonuçları tablo 4'de gösterilmiştir.

Tablo 4: Zihin Haritalama Tekniğini Almayan Öğrencilerin Ortalama Toplam Ön test - Son test Puanlarının t-Testi Sonucu

Grup	N	\bar{X}	SS	t	Sd	p
Kontrol						
Ön Test	30	12,2	3.6	-3.47	29	0.02
Son Test	30	15,5	4			

Deney grubundaki öğrencilerin son test toplam puanları ($\bar{X}=15.5$), ön test puanlarına ($\bar{X}=12.2$) göre daha yüksek bulunmuştur. İstatistiksel olarak da kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları ile son test arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Tartışma

Bu çalışmada, 6.sınıf Sosyal Bilgiler dersinde Zihin haritalama yönteminin kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi, ders içerisindeki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur.

Çalışmanın genel anlamda sonuçlarında değinmemiz gerektiğinde problemin çözümü doğrultusunda uygulamanın gerçekleştirildiği deney ve kontrol gruplarının öncelikle ön test akademik başarı testi uygulamasından aldıkları puanlar Independent t testi ve Paired t testi ile karşılaştırılmıştır. İlk problem için analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiş ve gruplar göreceli olarak denk kabul edilmiştir. Uygulama sonrasında ise akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarına son test olarak uygulanmış ve gerçekleştirilen analizler sonucunda deney ve kontrol gruplarının son test akademik başarı toplam puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu doğrultusunda zihin haritalama yöntemine dayalı etkinliğin, sosyal bilgiler 6. sınıf Ülkemizin Ekonomisi konusuyla ilgili yürütülen etkinliklere göre öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir farklılığa neden olduğu söylenebilir. Yani yapılan çalışma ile geleneksel öğretimdeki başarıdan daha fazla bir başarı sağlandığı söylenebilir. Bu bağlamda zihin haritaları etkinliğinin uygulandığı diğer çalışmaların sonuçlarıyla tutarlı olmuştur. Bu çalışmaların sonuçlarına değinmek gerekirse:

Amma (2005) bilgisayar destekli zihin haritalama uygulamalarının öğrencilerin biyoloji dersindeki öğrenme düzeyleri üzerinde, Akınoğlu ve Yaşar (2007) zihin haritalama yoluyla not almanın öğrencilerin akademik başarıları üzerinde, Abi-El-Mona & Adb-El-Khalick (2008) ise zihin haritalarının 8. sınıf öğrencilerinin fen başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Bütüner ve Gür (2008) ise çalışmalarında açılar ve üçgenler konusunun öğretiminde V diyagramları ve zihin haritaları kullanımının öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir. Treviño (2005) 7. sınıf fen derslerinde hayvanlar, bitkiler ve bakteriler konularında iki grafik düzenleyici olan taslak çıkarma ve zihin haritalama kullanımının öğrencilerin öğrenmeleri üzerindeki etkilerini

araştırdığı çalışmada, taslak çıkarmanın kullanıldığı grubun puanlarının diğer gruplara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yani yapılan çalışma ile tekniğin olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir. Balım ve diğerleri (2008) ise yaptıkları çalışmalarında farklı disiplinlere sahip ünitelerde (fizik, kimya ve biyoloji) bilgisayar destekli zihin haritaları uygulamaları kullanmışlar ve biyoloji disiplini dışındaki ünitelerde zihin haritalarının kavram öğrenme üzerinde etkili olmadığını belirlemişlerdir.

Birden çok kavram ve bilgi içeren, kavramların ve bilgilerin birbiriyle ilişkilendirilmesinin gerektiği derslerde zihin haritalama tekniğinin kullanılması öğrencilerin anlamalarına kolaylaştırmaktadır. Zihin haritaları bu yönüyle işlevsel bir tekniktir. Öğrencilerin dersin başında var olan bilişsel şemalarının ortaya çıkarılmasında, konu anlatımında mevcut bilgilerle gerekli bağlantıların kurulmasında ve ders sonunda oluşan yanlış anlamaların belirlenmesinde kullanılabilir. Bir başka işlevi de öğrencilerin yaratıcılığını renklerle ve çeşitli şekiller kullanarak geliştirmektir. Bu durumda birey başarılı ve özgüveni de artar (Balım ve diğ.,2012). Bu durum çalışmamızın da sonuçlarındandır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular ve ulaşılan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulabilir.

- Bu çalışma sadece “ilköğretim 6. sınıf öğrencileri” üzerinde yapılmıştır. Farklı yaş düzeylerinde olan diğer öğrencilerle de Zihin Haritalama yöntemi uygulanmalı ve sonuçları değerlendirilmelidir.
- Zihin haritalama yöntemi kullanılarak sosyal bilgiler dersi öğretimi konusunda, öğretmen adayları ve öğretmenlere eğitim verilmelidir.
- Bu yöntemin sosyal bilgiler öğretimine etkisini belirlemeye yönelik daha kapsamlı ve uzun süreli araştırmalar yapılmalıdır.
- Zihin haritalama yönteminin sosyal bilgiler dersinin farklı konularında ve diğer derslerde kullanılması ile ilgili araştırmalar yapılmalı ve sonuçlar karşılaştırılmalıdır.

Kaynakça

- Abi-El-Mona, I. ve Adb-El-Khalick, F. (2008). The Influence of Mind Mapping on Eighth Graders' Science Achievement. *School Science and Mathematics*, 108(7), 298-312.
- Akinoğlu, O. and Yaşar, Z. (2007). The effects of note taking in science education through the mind mapping technique on students' attitudes, academic achievement and concept learning. *Journal of Baltic Science Education*, 6(3), 34-43.
- Amma, C. (2005). Effectiveness of computer based mind maps in the learning of biology at the higher secondary level. New Delhi: *ICDE International Conference* (19-23 November 2005).
- Aslan, A. (2006). *İlköğretim Okulu 4. sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Metinleri Anlama, Özetleme ve Hatırlama Becerileri Üzerinde Zihin Haritalarının Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balım, A. G. ve diğerleri (2008). Fen öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve sorgulayıcı öğrenme becerileri algısına etkisi. *İlköğretim Online*, 7(1), 188-202.
- Balım ve diğerleri (2012) Zihin Haritalama Tekniğinin Fen ve Teknolojideki Yeri. <http://www.fenniveteknolojik.com/wp-content/uploads/2012/09/Z% C4% B0H% C4% B0N-HAR% C4% B0TALAMA.pdf> 01.06.2013

- Brinkmann, A. (2003). Graphical Knowledge Display – MindMapping and Concept Mapping as Efficient Tools in Mathematics Education. *Mathematics Education Review*, 16, 35–48.
- Budd, W. J. (2004). Mind Maps as Classroom Exercises. *Journal of Economic Education*, Winter, 2004.
- Buzan, T. (1996). The Mind Map Book. New York: Plume Books.
- Buzan, T. (2003a). Hızlı Okuma. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Buzan, T. (2003b). Yaratıcı Zekânın Gücü. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Bütünler, S. Ö. (2006). *Açılar ve üçgenler konusunun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bütünler ve Gür (2008) Açılar ve üçgenler konusunun anlamlı öğrenme araçlarından v diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Çepni, S. (2005). Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Christensen, L. B. (2004). Experimental Methodology. Boston, MA: Pearson Allyn and Bacon.
- D'Antoni, A. V., Zipp, G. P. ve Olson, V. G. (2009). Interrater Reliability of The Mind Map Assessment Rubric in a Cohort of Medical Students. *BMC Medical Education*, 19(9), 1-8.
- Evrekli, E., Balım, A. G. and İnel, D. (2009). Mind mapping applications in special teaching methods courses for science teacher candidates and teacher candidates' opinions concerning the applications. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 2274-2279.
- Evrekli ve Balım (2010). Fen ve Teknoloji Öğretiminde Zihin Haritası ve Kavram Karikatürü Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Sorgulayıcı Öğrenme Becerileri Algılarına Etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 76-98.
- Evrekli, E., İnel, D. ve Balım, A. G. (2010). Development of a Scoring System to Assess Mind Maps. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2330-2334.
- Farrand, P., Hussain, F. ve Hennessy, E. (2002). The Efficacy of The Mind Map Study Technique. *Medical Education*, 36, 426-431.
- Goodnough, K. ve Woods, R. (2002). *Student and teacher perceptions of mind mapping: A, New Orleans, LA middle school case study*. 11.th The Annual Meeting of the American Educational Research Association (1- 5 April).
- Holland, B., Holland, L. ve Davies. J. (2003/2004). Learning and teaching Projects. University of Wolverhampton.(Ed). An Investigation into the Concept of Mind Mapping and The Use of Mind Mapping Software to Support and Improve Student Academic Performance (89-94). West Midlands.
- Kaptan, S. (1993). Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri. Ankara: Rehber Yayınları.
- Kalaycı, N. (2002). İki boyutlu öğrenme ve öğretme araçları. *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme* (2.Baskı) (67-80) (Ed. H. İbrahim Yalın ve diğ) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karasar, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi . Ankara: Nobel Yayıncılık.
- M.E.B. (2004). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, *Türkçe Öğretim Programı Kılavuzu (taslak)*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Novak, J. (1998). Learning, Creating and Using Knowledge: Concept Maps as Facilitative Tools in Schools and Corporations. Manwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tavşancıl, E.(2002). Tutumların Ölçülmesi ve Spss ile Veri Analizi. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Telman, N. (1998). Etkin Öğrenme Yöntemleri. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Townsend, R. (2003). Öğrenme Zenginliği. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Treviño, C. (2005). *Mind Mapping and Outlining: Comparing Two Types of Graphic Organizers for Learning Seventhgrade Life science*. Unpublished phd thesis, Texas Tech University, Texas.
- Ünver, G. (2005). Eğitimde Yeni Yönelimler. PegemA Yayıncılık, Ö. Demirel (Ed.), Yansıtıcı Düşünme (s. 133-144).Ankara.
- Yazıcıoğlu, Y. ve Erdoğan, S. (2004). SPSS Uygulamalı Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yozgat, F. (2001). Bilimsel Araştırma Metotları. Ankara: Yargı Yayınevi.

The Concept of Death in Joyce's *Dubliners*

Fırat YILDIZ*

Abstract

The concept of 'death' has been a common point in many disciplines such as philosophy, sociology and literature. James Joyce has applied this theme intensively in many stories of *Dubliners*. The stories also have common themes such as death, routine lifecycle, moral and material paralysis of some characters. The intensive application of aforementioned themes makes it necessary to evaluate *Dubliners* from this perspective. This study is prepared to meet such a need.

Key Words: Death, routine, paralysis.

Dubliners'ta Ölüm Kavramı

Özet

Ölüm kavramı felsefe ve sosyoloji bilim dallarının yanı sıra edebiyatın da tartışma konusu olmuştur. James Joyce ölüm temasını on beş kısa hikâyeden oluşan *Dubliners* adlı yapıtında oldukça yoğun bir şekilde kullanmıştır. Bu hikâyeler ölümün yanı sıra, ölümlle özdeşleştirilmiş rutin hayat tarzı ve maddi-manevi paralize olan karakterleri de ele almaktadır. Adı geçen temaların birçok hikâyede kullanılmış olması, *Dubliners*'ı bu açıdan değerlendirmenin gerekliliği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu çalışma bu ihtiyacı karşılamak üzere hazırlanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Ölüm, rutin, paralize.

Introduction

The concept of 'death' has been a matter of debate in many different disciplines, such as philosophy, sociology and literature. Death is a common experience of all human beings and it has a substantial effect on formation of cultures and literature. James Joyce has manipulated this concept intensively in *Dubliners*. *Dubliners* consists of fifteen short stories. These stories have common themes such as death, routine lifecycle, moral and material paralysis of some characters. Although the stories are about different events and characters, the commonality of aforementioned themes causes coherence in *Dubliners* in the sense of style. This unity provides a fluency in reading of the stories.

In *Dubliners* many stories are related to death in one way or another. Joyce applies death as a functional theme in his stories. Some stories are principally composed around the subject of death, whereas some of them are strongly affected of the same subject. The general ambience of *Dubliners* is gloomy. The weather is mostly dusky and it causes pessimism in the characters and the reader as well. Joyce's intense concentration on the concept of death makes it necessary to work on this notion. Not all of the stories but the ones that come into prominence

* Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Dil Bilimi Bölümü. hanedan65@yahoo.com

influentially in respect of the concept of death will be studied in this study. The stories related to death have strong messages and effect on the readers.

The first story of *Dubliners* is “The Sisters” and the story starts with the death of the priest, Father Flynn. In this story ‘death’ functions as an access to the story. The narrator of this chapter is a young, unnamed boy who is also a main character of the story. There used to be a strange relationship between the priest and the boy and it is evident that the boy is disturbed of the priest’s manners. There is a kind of anxiety in his behaviours. The death unveils the relation between the priest and the boy. The priest’s intention is to make the boy a priest without paying attention to boy’s consent. In this respect it can be suggested that the boy is waiting for the death of the priest impatiently. When Flynn dies, the adults are looking forward to see the boy’s disappointed reaction. However; the boy stands still as if nothing has happened. On the contrary priest’s death causes a sense of relief in the conducts of the boy. This incident is the boy’s first experience with death. He seems confused about the feeling he is supposed to have after priest’s death. But the most certain thing about his feelings is that he is not upset.

As stated above ‘paralysis’ is a theme which is used both morally and materially by Joyce in many parts of *Dubliners*. In “The Sisters” it is used in both ways. Father Flynn becomes paralyzed before his death. In addition to paralysis, his strange behaviours indicate that he becomes mentally retarded. In this regard, unlike the morally paralyzed characters, his death is an escape from the life which gradually becomes a burden for him. As he dies he becomes free from physical paralysis, however; some of the other characters remain paralyzed morally. Although he is dead his effect on the living does not come to an end. As Connolly (1965) suggests Father Flynn becomes an example of paralysis to which society continues to pay respect. His dead body becomes a silent character which plays a role in the story. The crying sisters of Flynn become paralyzed in front of dead body. They do not move, eat, drink or speak. They just sit and cry for Flynn. When the boy is offered some crackers, he refuses to eat them for fear of making noise to awaken the dead body (Joyce, 2011, s.7). The dead old man’s intervention and interruption on living ones is not finished yet. Flynn is still a source of fear in the heart of the boy and a cause of sorrow in the hearts of his sisters.

The first story of *Dubliners* functions as a key to other stories. ‘The Sisters’ is utterly formed around the theme of death. This indicates that the same theme will often be applied in the following stories. Not only death, but also the paralyzed characters, the life of Dublin are some of the common subjects dealt with in the first story.

One of the stories in which the death person’s haunting the living can be observed clearly is the ‘Eveline’. Eveline is the name of the main character that used to have a happy childhood when her mother was alive. After her mother dies she assumes full responsibility of

the family. The death of her mother changes her life profoundly. Life becomes a heavy burden for her. She has two options; staying at home to take care of her family or leave Dublin with Frank, her lover. But the memories of the dead, her mother, do not leave her. She promised her mother to keep the home together as long as she could. She is in a big dilemma. If she leaves Dublin, she would be respected, she would not be treated as her mother had been (Joyce, 2011, s.28). On the other hand she would feel guilty if she breaks her promise to her dead mother.

The death's influence continues profoundly on the conducts of Eveline. Frank waits at the dock to save her from her misery. But Eveline becomes spiritually paralyzed at the time of departure. Despite Frank's all efforts she does not move and leaves his hands. She sacrifices her only chance of happiness for the sake of her death mother's wish. She cannot revolt against the routinized lifecycle. She has been defeated by the routine. Her wish for a new life contradicts with her lack of courage to leave the routine. Her wish for freedom contradicts with her promise to her mother. "Her eyes gave him no sign of love or farewell or recognition" (Joyce, 2011, s.32). She looks as if she is paralyzed. It is not possible to determine what she feels, what she thinks. She appears emotionless. It can be result of the shock of losing her only chance for happiness. She is not capable of substantiate her dreams. The dead person is the most powerful reference on the vital decisions of her. Eveline's fate depends on the dictation of her dead mother. She becomes a living dead. She sacrifices her life for the sake of the dead.

'A Painful Case' is a true to its name story. James Duffy is an unadventurous man who is another victim of routine lifecycle. He is an emotionally dead person. He accidentally meets Mrs. Sinico and unexpectedly they become friends. Mrs. Sinico's small display of endearment frightens Duffy and he abruptly decides to break up this relation. After the break up Duffy turns back to his routine life. Duffy lives in an illusion. He has halted his attention to outer world. He has focused his energy to himself. He is not aware of the outer reality. He is conservative and very rigid against the changing. Mr. Sinico is a chance for him to awaken the dead emotions. But his reaction to Mrs. Sinico's simple approach is very severe. As Duffy stops meeting her, he loses his chance to escape from illusion.

James Duffy is an extremely self-centred character. His reaction to death of Mrs. Sinico is striking evidence of his selfish personality. The reader will anticipate seeing a regretful Duffy who thinks himself responsible for the death of Mrs. Sinico. On the contrary Duffy represents a very meaningless reaction. He loses his temper when he reads the incident in the newspaper. Her death seems as a commit suicide not an accident. He considers it as a commonplace vulgar death. According to Duffy with such an act she not only degraded herself but also degraded him (Joyce, 2011, s.105).

James Duffy's unusual and selfish approach to Mrs. Sinico's death can be result of sudden aftershock of death. As he contemplates about her death, a self-realization starts in him. He puts himself in her place. "Now that she was gone he understood how lonely her life must have been..." (Joyce, 2011, s.106). The realisation causes a more painful awakening. "His life would be lonely too until he, too, died, ceased to exist, became a memory – if anyone remembered him" (Joyce, 2011, s.106). Mrs. Sinico is physically dead, but Duffy is a living dead. Mrs. Sinico could have brought him to life; escaped him from his deadly routine of life. However; Duffy drags her to physical death and himself to a moral death. Duffy begins to re-evaluate his life after Mrs. Sinico's death. He recognizes his loneliness. He finds out his illusion. His false happiness shatters. His self-centred concern becomes reversed to his environment. The death of Mrs. Sinico is painful, but Duffy's realization of his moral death status is more painful. He knows that it will continue until he physically dies.

The dead character of 'The Ivy Day in the Committee Room' is Charles Stewart Parnell who is a real character and a leading figure in Irish history. In this story Parnell symbolizes Irish nationalism and freedom. Parnell's influence is seen along the whole story. The story starts with the gathering of a group of politicians at the committee room. These politicians, except Hynes, do not have the spirit of Parnell. They cannot show consistency and association on the candidates of mayor election. They are focused on their concerns and existence. Joyce portrays these characters as paralyzed and impotent politicians. Although Parnell is dead, he is the only power of the story. Parnell is physically dead but these politicians are morally dead. His influence is stronger than the living ones. The politically paralyzed characters lack the ability to produce strong political opinions. The dead Parnell promises more hope than the living ones. In this story, Joyce criticizes the politicians that cannot show the wisdom that Parnell did. There is a longing to politicians like Parnell.

The last and longest story of *Dubliners* is titled as 'The Dead'. This story has received more scholar attention when compared to rest of the stories. The name of the story is meaningful in respect to the general atmosphere of other stories. The *Dubliners* starts and ends with dead. This story progresses around Gabriel Conroy. Gabriel is another selfish character of Joyce. French (1987) claims that his intellectual superiority to the others at the party, except Miss Ivors, is real, but the problem is that Gabriel has come to equate intellectual superiority with human superiority. In addition to his disparaging people around, he feels ashamed of Ireland. He clearly defines his distaste of his own country. Delany (1972) states that Gabriel is rootless and lacks any sense of solidarity with others who share their condition. All these facts make him to be a disgraced character in scope of Joyce's criteria of patriotism. However; at first

step Gabriel does not find his contemplation about his own country strange. A shock is needed to alter his approach to people and Ireland.

Gabriel's resolution does not last long as he finds out the incident about Greta's former lover Michael Furey. At first Gabriel is prejudiced about what happened. When he becomes aware about the contents of the incident and especially about boy's death at an early age, he feels ashamed. The death of the boy makes him deeply moved and he begins to change. Unlike other characters of *Dubliners*, Gabriel does not become paralyzed. He re-evaluates his marriage, his family, his life and personality. The death awakens him from his illusion. His selfish personality shatters and his energy turns from himself to his environment. 'The Dead' is the only story of *Dubliners*, in which there is a positive change in the main character. The general gloomy atmosphere of *Dubliners* is cleared away in 'The Dead'. Actually this circumstance contradicts with the name of the story. It can be evaluated as a trick of Joyce's narrative art.

Conclusion

The concept of death is a prevailing theme in the overall frame of *Dubliners*. According to the moral philosophy of Iris Murdoch (2001), death has an important role in disposal of illusion. The experience of death has a potential to direct a person's energy from himself to others. As a result the person begins to see the reality. But it does not happen to characters of *Dubliners* in general. Most of the characters become morally paralyzed in case of such incidents. On the other hand Walzl (1961) takes the paralysis status to a wider perspective and claims that "Both opening and close depict a paralyzed society in the persons of older characters". She believes that Joyce wants to represent the paralyzed Irish society via morally paralyzed characters. Among all characters of *Dubliners* the only character who awakens from his illusion is Gabriel Conroy in 'The Dead'. Joyce does not want to depict a completely desperate scene. Too much focus on negativity and death brings a general gloomy atmosphere to *Dubliners*. This gloomy atmosphere is broken down in the last story. Montgomery (1978) supports this idea by claiming that *Dubliners* does not conclude with an image of fallen man. The last story functions as a saviour to redeem the general negativity. Joyce manipulated the concept of 'death' as a major theme in *Dubliners*. This theme is sometimes the spirit of Ireland, sometimes the people who become slave of routine and sometimes the one who are morally paralyzed.

References

- Connolly, T. E. (1965). Joyce's "The Sisters": A Pennyworth of Snuff. *College English*, Vol. 27, No.3, pp. 189-195.
- Delany, P. (1972). Joyce's Political Development and the Aesthetic of *Dubliners*. *College English*, Vol. 34, No. 2, Marxist Interpretations of Mailer, Woolf, Wright and Others, pp. 256-266.
- French, M. (1987). Missing Pieces in Joyce's *Dubliners*. *Twentieth Century Literature*, Vol. 24, No. 4, pp. 443-472.
- Joyce, J., (2011). *Dubliners*. HarperCollins Publishers.
- Montgomery, B. Br. (1978). A Nietzschean Reading of Joyce's "*Dubliners*". *Journal of the American Academy of Religion*, Vol. 46, No. 1, p. 65.
- Murdoch, I. (2001). *The Sovereignty of Good over other Concepts*. Routledge Classics Press.
- Walzl, F. L. (1961). Joyce's Patterns of Paralysis in *Dubliners*. *College English*, Vol. 22, No. 7, pp. 519-520.

'60 Türk Sinemasında Kentli Konut İç Mekanı

Demet DİNÇAY*
Filiz ÖZER**

Özet

Bu çalışma, 60'lı yıllar Türk filmlerinde kentli konut iç mekanını incelemektedir. Çalışmanın temel amacı, Türk sinemasının gerçek mekana bağımlı Yeşilçam döneminde, film mekanı olarak kullanılan konutlar üzerinden, dönemin iç mekan anlayışını irdelemektir. Çalışmada, 60'lı yıllarda değişen/dönüşen yaşamsal dinamikler ile hızla modernleşen Türk toplumunda, dönemin hakim akımı modernizmin, iç mekanda tam anlamıyla içselleştirilmediği ileri sürülmektedir.

Anahtar Sözcükler: iç mimari, konut, modern iç mekan, yeşilçam, modernleşme

Urban Dwelling Interiors in 1960s Turkish Cinema

Abstract

This paper about dwellings and interior architecture in 1960 urban life in Turkey. The study aims to scrutinize the actual urban homes concept of the era that yeşilçam movie industry have been using as film setting. The claim is that despite rapid transformation and modernization in living styles, Turkish society fails to fully absorb modernism, the leading architectural trend.

Key Words: interior architecture, dwelling, modern interior, Turkish cinema, modern life

Giriş

Bu çalışmada, Türk toplumunda ve sinemasında yenilikler, etkileşimler ve modern yaşam önermelerinin yerleştiği dönem olan 1960'lı yıllarda çekilmiş filmlerde, mekan olarak kullanılmış kentli konut örnekleri incelenmektedir. '60 sineması, Türk film sektörünün gerçek mekana bağımlı olduğu dönemi temsil eder. Film mekanları gerçek kullanıcılara ait konutlardan; dekorlar ise kullanıcılara ait gerçek iç mekan donatılarında ibarettir. Bu noktadan hareketle, çalışmanın temel amacı, kentli konut iç mekanını sinema aracılığı ile analiz etmektir.

1960'lı yıllar, Türk toplumunda ve sinemasında yenilikler, etkileşimler ve modern yaşam önermelerinin yerleştiği dönemdir. Dünyada 60'lı yıllar ile başlayan özgürlükçü yeni düzen, Türkiye'de de eşzamanlı biçimde etkisini göstermiştir. Uluslararası sistemle kurulan iletişim, hızlı bilgi akışı, 50'li yıllardan farklı olarak artık yalnız biçimlerin değil, biçimlerin arkasındaki düşünce ve kuramların, yapım tekniklerinin tanınmasına, düşünce akımlarının gününde izlenebilmesine olanak tanır olmuştur (Batur, 1984). 60 'lı yıllardan sonra dört toplumsal grubun öne çıktığı görülür: gençler, kadınlar, işverenler, işçiler. Aktifleşen bu dört

* Uzman İTÜ Mimarlık Fakültesi, İç Mimarlık Bölümü. dadincay@gmail.com

** Prof. Dr. İTÜ Mimarlık Fakültesi, Mimarlık Bölümü.

yurttaş grubu, Türkiyede sivil toplumun oluşumunu sağlar. Özgürlükçü bir bakışla başlayan sosyal değişim, toplum hayatında da daha batılı bir düzene geçişe temel hazırlamıştır. 60'lı yıllarda giyimden, müziğe, yaşam biçiminden, saç biçimine, yemek tecihinden, ideolojik tercihlere dek her alanda büyük bir dönüşüm yaşanmaya başlar (Gürsoy, 1998). Tüm dünyada ve Türkiye'de öne çıkan genç kitlenin, stil belirleyici olduğu bir dönem başlar.

Bu dönemde batı mimarlığında, dünyadaki toplumsal değişime paralel bir form zenginleşmesi başlamıştır. 1920lerden başlayarak etkisini hissettiren, tarihsel, yerel ve kültürel referanslardan tamamen arınmış modern mimari anlayışta, basit geometrik biçimlerle tasarlama anlayışı olarak tariflenecek rasyonalist fonksiyonculuk, Loose, Le Courbusier, Gropius ve Mies van der Rohe gibi ünlü mimarların önerip uyguladıkları ve 1960' lara dek tek ve baskın modern mimari akım olmuştur. 1960'dan sonra bu katı rasyonel tutumun, formel zenginleşme ve biçimsel ferahlamaya dönüştüğü görülür. Batıda rasyonalist modernizme karşı beliren tepkilerle, basit geometrik formlar yerine biçimlenmeyi tercih eden ve yapıya kimlik kazandıracak yaklaşımlar önem kazanır, ancak bunlar yine de mimarinin geçmişe ait üsluplardan uzak kalması ilkesine bağlılıklarını sürdürmüşler yani modern mimari ilkeleri içinde kalmışlardır (Özer, 2009).

İç mekansal anlamda modern mimari anlayış; serbest plan organizasyonu; doğal çevrenin iç mekana alınması; organik form kullanımı; yerine özel mobilya kullanımı; oturma elemanlarında ince metal ayaklar ile taşınan organik formlar; mekanın, ayaklı tekil armatürlerle aydınlatılması gibi temel ilkelerle tariflenebilir (Massey, 2008).

1960'larla birlikte batıda ,iç mekan tasarımında,op-art, pop-art, art-deco modernizmi gibi farklı arayışların etkisi hissedilse de, modern mimari ile gerçek anlamda 50'lerden sonra tanışan Türkiye'de '60lar, modern iç mekanların çoğaldığı ancak henüz batıdaki örnekleri gibi formel zenginleşmeye ulaşmadığı bir dönemdir.

1960'larla birlikte köyden kente göçün artışı sonucu, şehirler gelişmiş, kentlerin çevrelerinde gecekondular yerleşimleri hızla çoğalmış ve konut yapım hızında büyük artış görülmüştür. Batılı rasyonel anlayışa uygun ve çağı için başarılı bir ürün olan uydu kentler devlet eliyle üretilmeye başlar (Sözen, s.283). Bu dönemde yaygınlaşan yapsatçılık, konut talebini orta sınıflar düzeyinde örgütleyip kentsel alan içinde çok yüksek yoğunluklu apartman mahallelerinin oluşumunu başlatmıştır (Batur, 1984). Tekil konutlarda ya da konut bloklarında '50lerin batı rasyonalizmine ait biçimsel özellikler görülür.

Geniş halk kitleleri belki de ilk defa bu dönemde modernliğin çelişkili duygularıyla karşı karşıya kalmışlardır. Bu insanlar bir yandan modernliğin sınırsız gibi görünen imkanları, yaşam biçimleri, estetik normları ve yüksek kültürüyle tanışırken, bir yandan da bunların kendilerini dışlayan yönlerinin bilincine varmışlardır. Denilebilir ki, batılılaşmanın siyasal bir

proje olarak geliştiği bu dönemde, onun aynı zamanda artık geri dönülemez bir tarihsel durum olduğu iyice ortaya çıkmıştır (Bozdoğan, Kasaba, 2012). Bu dönüşümün ne denli içselleştirildiği ya da geleneksel kültür ile nasıl birleştirildiği sorularının yanıtlarını o dönemi yansıtan Türk Sinemasında bulmak mümkün olacaktır.

Türk Sinemasının yükseliş dönemi, 1948 'de sinema biletlerinden alınan verginin yerli filmler lehine indirilmesi ile başlar. Sonuçlarını 1950' li yıllarda gösteren bu sistem sayesinde, yeni kurulan film şirketleri döneme damgasını vurmuşlardır. Üretim patlaması, sektörün her aşamasında çalışacak insan ihtiyacını büyütmüş ve pek çok eğitilmiş-egitimsiz insan, film sektöründe çalışır hale gelmiştir. Sinemanın büyük yatırım gerektirmeyen iyi bir kazanç kapısı olduğunu sezen girişimciler, 'YEŞİLÇAM' Sokağını ve çevresini film yazıhaneleriyle donatmışlardır. Türk sinemasının çıkış dönemi film şirketlerinin bulunduğu bu sokağın (Yeşilçam) adıyla bütünleşmiş ve bu çıkış 80'lere dek sürmüştür.

Yeşilçam dönemi sinemacıları, sinemayı tiyatronun etkisinden kurtararak, yabancı filmleri taklit etmekle işe koyulmuşlardır. Türk sineması bu dönemde, öncelikle Mısır melodramları ve Amerikan filmleri, ardından Avrupa sinemasından etkilenmiştir. Sinemacılar kuşağının bu ilk arayışları, sinema dilini konuşmayı öğrenme aşaması olarak değerlendirilebilir. Bu ilk devrede, mekan, ses ve karakter düzeyinde kalıplaşmaya gidildiği görülmektedir. Gerçekten de Yeşilçam sinemacıları, esinlenmenin ötesinde, yabancı filmleri taklit etmişlerdir, bunu açık açık da yapmışlardır. Ama Yeşilçam, özentili bir taklit ile sınırlı kalmayıp, kendisi olma başarısını gösterebilmiştir. Bu anlamda Yeşilçam Sineması, her bakımdan Türk toplumunun bir sinemasıdır, onun kültürel kimliğini taşır (Akça, 1999). Yeşilçam giderek, dönemin siyasetiyle de uyum içinde, popülist bir çizgi izlemeye başlar.

Yeşilçam ticari bir sinemadır.

Yeşilçam popüler bir sinemadır.

Yeşilçam popülist bir sinemadır.

Yeşilçam halkın geleneksel sözlü kültürel yapısına eklenmiş, onunla bütünleşmiş bir sinemadır (Akça, 1999).

Sinema sektörü 60'ların yeni düzeninde en parlak dönemini yaşar. Ulaşım problemlerinin giderilmesi ile Yeşilçam filmleri ülkenin her köşesinde izlenmeye başlar. Magazin basını bu yıllarda sinemanın en önemli destekçisi olmuştur. Sinema yıldızlarının yaratıldığı yarışmalarla olduğu kadar, bazı dergilerde yer alan ciddi film eleştirileri de, sektörün halk kitlelerince benimsenmesi ve gelişmesinde etkili konumdadır. Sinemanın tüm toplum katmanlarına eşdeğer biçimde seslendiği Yeşilçam döneminde seyirci beğenisi, sektördeki tüm film yapımcıları için hayati önem taşımakta idi. Filmin başarısı, gişe başarısı ile orantılı ele alınıyor ve yapım şirketlerini, dolayısıyla üretimi, doğrudan etkiliyordu. Sinemada gösterilenin, gerçek ve yan

anlamı ile halkı temsili bu sebeple son derece önem arz etmekteydi.

Klişe konuların işlendiği filmlerde; dini simgeler, mezarlık görüntüleri, kötü yürekli varlıklı erkekler ve kadınlar; iyi yürekli yoksul genç kız ve delikanlılar; kötü yola düşmüş altın yürekli fahişeler; namus uğruna işlenen cinayetler; aldatılan eşler, gibi öğelere çok sık rastlanır (Teksoy, 2007). Bu anlamda yeşilçam filmleri, toplumsal hareketlenmenin, köyden kente göçün, hızlı modernleşmenin etkisiyle savrulan insanlar için sığınılacak bir liman gibi tanımlanabilir.(Süalp, 2009) Bu dönemde altın çağını yaşayan Yeşilçam, bir ima ile geçişirme sinemasıdır ve kendi estetiğini kendine özgü bir tarzda, Türk minyatür sanatında olduğu gibi belli sahne tekrarları üzerinden kurup durur. Kurmaca olan, yukardan anlatılan, hatta çoğu zaman uyarlanmış olan, bir sempati adına, tanınmadan temsil edilmiş olan melodram anlatılarının, o çok aşına olan, yani hep fakir ev-zengin ev, salaş pavyon, zengin gece kulübünün yıllarca aynı mekanlar olması kadar tanıdık, bildik sahnelerle, bildik çatışmalarla ve hatta öykülerle üretildiği bir eğlencedir. Ve belki bu özelliğinden dolayı, klasik anlatı kalıplarının seyirciyle kurduğu ilişkiden her zaman biraz farklı bir ilişki geliştirmiş olabilir. Seyredilenin ya da anlatılanın değil, seyretme ve eğlenme, birlikte oyalanma deneyimi ile kendilerine benzer dünyalara çoğu zaman sesli tepkiler vererek izleme deneyimi olarak kısaca özetleyebileceğimiz bir temaşa sinemasından söz ediyoruz (Süalp, 2009).

Bu dönemde, teknik anlamda gerçekçi bir gelişmeden söz edilemez. Örneğin, filmlerin stüdyo dışında çekilmesinin, '*gerçekçilik*'den öte '*olanaksızlık*'dan kaynaklandığı bilinmektedir. Nilgün Abisel: "Türk filmlerinde, öykü ve tipler çoğu kez gerçek dışı olmakla birlikte, mekanların gerçekliğinden kaynaklanan bir 'gerçekçi' hava vardır. Hem yeterli film stüdyolarının olmaması, hem de ucuzluğu sebebiyle çekimde gerçek mekanların yeğlenmesi, filmlerimize bu özelliği kazandırıyor" der (aktaran Battal, 2006, s.112).

'60 sineması, Türk film sektörünün gerçek mekana bağımlı olduğu dönemi temsil eder. Sonraki yirmi yıl boyunca, öyküleri birbirine benzeyen melodramlar, belirlenmiş bir kaç mekanda çok hızlı bir üretim sürecinde çekilmeye devam etmiştir. 60'lı yıllar boyunca İstanbul'da çekilen filmlerin hemen tümünde, aynı 5-6 konutun iç ve dış mekanlarına rastlanır. Tarihi köşkler ve İstanbul sosyetesine ait ünlü yalılar Yeşilçam Filmlerinin unutulmaz mekanlarını oluşturmuş, filmlerin çekildiği köşkler dönemin magazin basınında lanse edilmiştir. Bu bağlamda konutlar, kimi zaman sahiplerini, evlerin sergilenmesiyle popüler kılmış, kimi zaman da film şirketlerine kiralanarak önemli bir gelir kaynağı olmuştur. Çekimler için, filmin teması ile uyumlu konutun seçimi dışında, iç mekanda herhangi bir müdahaleye gerek görülmemiştir.

Bu bağlamda, Yeşilçam filmlerinde görülen konut iç mekanlarının, dönemin gerçek konutları olduğu noktasından hareketle, toplumsal anlamda modern yaşam dinamiklerinin iç

mekana nasıl yansıdığı, dönemin baskın mimari anlayışı olan modernizmin kentli konut iç mekanında ne denli etkin olduğunu, sinema yoluyla gözleyebilmek mümkündür.

Yöntem

Çalışma konusu filmlerin seçimi aşamasında; 60-70 yılları arasında çekilen Türk filmlerinden, dönemin etkin isimleri olarak sunulan yönetmenlere ait olanlar taranmıştır. Bu grupta, dönemin kentli yaşamını konu alan ve özellikle kentli konut iç mekanının göstergesel araç olarak kullanan filmler incelenmiştir. Çalışmayı yönlendiren diğer bir eleme, filmlerin ulaşılabilirlik ve görüntü kalitesi ile ilgilidir. Mekansal anlatımda tekrardan kaçınmak amacıyla Mugo Fridh W. adlı araştırmacının Uygun Örneklem Metodu (Convinian Sampling) uygulanarak, dönemin sık kullanılan film mekanlarında çekilmiş filmlerden; Metin Erksan'ın 1965 yılı yapımı 'Kırık Hayatlar' ve Halit Refiğ'in 1967 yılı yapımı 'Samanyolu' adlı filmleri mercek altına alınmıştır.

İç mekansal Analizler

Kırık Hayatlar



Şekil 1.1: Film afişi

Yönetmen: Halit Refiğ

Yapım yılı: 1965

Film, Halit Ziya Uşaklıgil'in aynı adlı romanından uyarlanmış bir dramdır. Romanın konusu, 1890-1900 yılları arasında Osmanlı'da geçmektedir. Yönetmen Halit Refiğ tarafından, 1900 yıllarında geçen, değişen yaşamların anlatıldığı kurgu, '60 lı yıllara uyarlanmıştır. Hikaye, modern yaşam ve batılılaşma çabaları üzerine kuruludur. Başarılı bir doktor, tanınır olmaya ve ekonomik koşulları iyileşmeye başlayınca, ailesi ile birlikte hayallerini süsleyen yeni bir eve taşınır. Sahip oldukları ekonomik imkanlar, yeni ev ve yeni komşular ile çok daha hareketli bir çevreye dahil olurlar. Ancak, ailenin girdiği yeni ortam, ahlaksal ve kültürel anlamda çözülmeyi de beraberinde getirir.

Filmde, üst ve orta ekonomik gelir seviyesine sahip bireylere ait olan, iki ayrı toplumsal sınıfın konutu sergilenmektedir. Ekonomik bakımdan güçlü ailenin sahip olduğu konut, dönemin önemli tiyatro sanatçılarından Muammer Karaca'nın Yeşilköy'deki müstakil evidir. (Şekil1.2) Konut yeşilçamın çok kullanılan film mekanlarından biridir.



Şekil 1.2: Konut1



Şekil 1.3: Konut 2

Orta ekonomik düzeye sahip bireyin konutu ise, İstanbul'da 1950 sonrası başlayan çok katlı konut üretiminin örneklerinden bir apartman dairesidir. (Şekil.13) Filmin akışı içinde konutun, Şekil 1.3 de görülen, 1950lerin çağdaş Türk mimarisi örneği bitişik nizam apartmanlardan herhangi birinde yer aldığı dışında, belirgin tanım verilmez.

Konut 1

'Bilsen ne mesudum, evlendiğimizden beri böyle bir evin hayaliyle yaşıyorum.'

Film başrol karakterinin yukarıdaki repliği ile başlar. Modern mimari örneği konut yapısı, özenilen bir yaşam tarzını temsil etmektedir .

Yaşam alanı

Filmde üst düzey gelir grubuna dahil olan doktor ve ailesi, yeni yaşamlarına 50'lerin modern mimari örneği olan konut ile başlarlar. (Şekil1.2) Modern mimarinin geçmiş referanslardan arınmış kimliği, filmdeki karakterlerin hayatlarındaki köklü değişim ile örtüşen bir seçim olmuştur.

İki kattan oluşan konut, -filmden izlenebildiği kadarıyla-modern mimari anlayışta serbest plan düzenini gösterir. Alt katta, giriş holü, yaşama ve yemek alanı ve mutfak hacimleri yer almakta, üst katta ise galerili bir geçişin bağladığı yatak odaları bulunmaktadır. Konutun yalın mimarisinin iç mekan düzenlemesine büyük oranda yansıtılmış olduğu görülmektedir. Filmin mekanlarında, modern iç mimari anlayışını özetleyen temel ilkelerin pek çoğunu barındıran düzenlemeler görülmüştür.



Şekil 1.4: konut1-yaşam alanı



Şekil 1.5: konut1-yaşam alanı

Yaşam alanında iç mekan donatısı anlamında dönemin rasyonel biçimsel özellikler gösteren mobilyaları ile ortada görülen ahşap sehpa, oturma grubunu oluşturmaktadır. Şekil 1.6 da, pencere önünde görülen uzun kanepeler ise, 60'ların modern koltuk stilinden bağımsız bir karakter sergiler. Boyutları, bütüncül tekstil kaplaması ve kısa arkalığının pencereyle kurduğu ilişki ile geleneksel Türk evi sedirine benzer. Kadife kumaş kaplamalı ve kare köşe yastıklı kanepeler, geleneksel Türk sedirlerinin biçimsel özelliklerini gösterir. Sehpaların üzerinde geleneksel el işi bir örtü göze çarpar. Yaşam alanının köşesinde görülen ayaklı aydınlatma elemanı, beyaz düz beyaz renkte abajuru ve metal taşıyıcısı ile modern iç mekanlarda sıkça rastlanan bir lambadardır.



Şekil 1.6



Şekil 1.7

Aydınlatma elemanının arkasında görülen duvar yüzeyinde ise klasik çerçeveli bir yağlı boya tablo göze çarpar. (Resim 1.7) Mekanın zemininde kullanılan halı, geleneksel bir ürün olmayıp, tüm döşeme yüzeyini kaplayan düz bir makine halısıdır. Yaşam alanının terasa açılan bölümünde modern oturma elemanları göze çarpar. (Şekil 1.8) Kolçaqsız, tekstil kaplama sırtlığı ile küçük boyutlu tekliler, modern mobilyanın önemli isimlerinden Saarinen tasarımlarına benzer biçimsel özellikler gösterir. Bir başka modern mobilya örneği olan ikili kanape, ortada geleneksel sini-sehpa ile birlikte kullanılmıştır. Yaşam alanının önceki fotoğraflarında görüldüğü gibi bu karede de, modern ve gelenekselin yanyana kullanımı dikkat çekicidir. Sini tepsi kendi kullanımının dışında bir anlam yüklenerek, ahşap taşıyıcı ayaklarla sehpa görevi üstlenir.



Şekil 1.8



Şekil 1.9

Yaşam alanında modern tarzın dışında kalmış öğelerden biri de tavan aydınlatmasıdır. (Şekil 1.9) Yemek masasının üzerinde görülen eğrisel kollu şamdan formunda tavan aydınlatması, mum ampulleri ile eklektik bir görüntü sergiler.

Üst kata çıkışı sağlayan ve konutun belirleyici ögesi olan kuş motifli merdivenin basamakları halı kaplanmıştır. (Şekil 1.10). Film çekimi sırasında karede derinliği vurgulamak adına, kapı geçişine yerleştirilmiş olduğu düşünülen kolçaklı sandalye ile Şekil1.11 de görülen mobilya takımı, yaşam alanında gördüğümüz modern mobilyalardan oldukça farklı bir dönemsel etki ile 19.yy eklektisizmini kopyalayan örneklerdir.



Şekil 1.10



Şekil 1.11

Yatak odası

Konutun yatak odası, tamamen modern bir iç mekan anlayışı sergiler. (Şekil1.12) Yumuşamış dik açılı ile '60 modernizmini simgeleyen yatak başında, dokusuz, desensiz kadife kumaş kullanılmıştır. Yatağın yanında yer alan komodinin üstü başucu aydınlatması da modern bir örnektir. Metal taşıyıcı seramik bir kaideye bağlanmış abajur kısmı dokusuz düz beyaz tekstilden üretilmiştir



Şekil 1.12

Konut-2

Filmde başarılı doktorun ilişki yaşadığı orta gelir grubuna mensup genç kadının evi olarak gösterilen konut, İstanbul'da 1950'lerden itibaren görülen ve 1960'larda spekülatif bir patlamaya dönüşen apartman üretiminin örneklerinden bir apartman dairesidir. Filmde konutun yaşam ve yatak odasından az sayıda kare izlenir.

Yaşam Alanı

Konutun iç mekan düzenlemesinde, modern anlayışta yalın, detay ve süsten uzak rasyonel mobilya görülmektedir. Döneminin sık görülen mobilyalarından bir örnek olan orta sehpa, incelen kesitli ahşap ayakları ile modern biçimsel özellikler gösterir. Pencere yüzeylerinde desensiz düz renk kadife perde görülür.



Şekil 1.13: konut 2-yaşam alanı



Şekil 1.14: konut 2-yaşam alanı

Şekil 1.13 de görülen üçlü kanepeler, bütünüyle tekstil kaplı modern bir oturma elemanıdır. Tekstil seçimi yine düz renkli desensiz bir kumaştır. Kanepenin yaslandığı duvar yüzeyinde görülen peyzaj konulu tablolar, düz, sade bir çerçeveye sahiptir. (Şekil 1.14). Yaşam alanında görülen depolama ünitesi, koltuk grubunun arasında yer alan sehpa ile bütünlük taşır. Konut iç düzenlemesinde geleneksel Türk el işi kullanımına rastlanmaz. (Şekil 1.15)



Şekil 1.15: konut2-yaşam alanı



Şekil 1.16: konut2-yatak odası

Yatak Odası

Konutun yatak odasına ait tek kare görüntüden odanın mobilyaları hakkında genel bir fikir edinmek mümkündür. (Şekil1.16)da görülen dolap ve yatak takımı evin genelinde görülen modern mobilya konsepti ile uyum gösterir.

‘Kırık Hayatlar’ Filmi Konut İç Mekanları Karşılaştırmalı Analiz

Film mekanlarının her ikisinde de modern iç mekan etkileri görülmektedir. Ancak Konut -1 de modern iç mekan, eklektik unsurlarla birarada iken; konut -2 de salt modern iç mekan kurgusu yaratılmıştır.

Konut 1- Filmde, geleneksel değerlere bağlı bir aile hayatı sürdürürken, bir üst ekonomik gelir grubunda ve daha batılı yaşayan çevreye dahil olan aileye aittir. Bu yeni çevrenin yozlaşmış ahlaki ilişkileri, sonuçta aile bütünlüğünü bozar.

Bu sebeple, film mekanı olarak seçilen üst gelir grubu konutunda, yeni ancak yozlaşmış ilişkiler ağını simgelemek amacıyla modern iç mekan kurgusu; aile değerlerine bağlı yaşamı vurgulamak adına eklektik kurgu ile birlikte kullanılmıştır.

İç mekan sahnelerinde geleneksel sedir oturumunun, yaşam alanında modern koltuklar ile birlikte kullanılmış hatta yaşam alanının en değerli bölümünde konumlandırılmıştır. Bu anlamda, tarihselci etkilerin mekanda izlenir olmasını, konutun kullanıcısının geçmişten getirdiği değerlere ne kadar sahip çıktığı sorusuyla eşleştirmek mümkün olabilir.

Buna karşın Konut- 2, aile yaşamından uzak, özgür ve tekil bir yaşam süren kadının, evlilik dışı ilişkisini yaşadığı, ahlaki anlamda dışlanan yaşamın konutudur. Toplumun onaylamadığı yaşam biçimi, tamamen modern bir iç mekan anlayışı ile temsil edilmiştir. Henüz içselleştirilmemiş modern yaşamın, mekan anlayışında da salt modern iç mekan donatıları ile temsil edildiği ve eklektik bir yaklaşımdan uzak kalındığı görülmektedir.

Samanyolu



Şekil 2.1: Filmin Afışı

Yapım yılı: 1967

Yönetmen: Orhan Aksoy

Oyuncular: Hülya Koçyiğit, Ediz Hun, Önder Somer

Birbirlerini seven iki akraba çocuğuyla, aralarına giren bir yabancıнын öyküsünü anlatan film, Kerime Nadir'in aynı adlı romanından uyarlanmıştır. Filmin esas kahramanları Nejat ve Zülal teyze çocuklarıdır, aynı evde birlikte büyürler. Nejat aşkını, birlikte büyüdüğü Zülal'e kırılğan yapısı yüzünden bir türlü açamaz, sonunda uçarı ve çocuksu bir karakter olan Zülal, Nejat'ın zayıf karakterli bir arkadaşı ile evlenir. Aldatılan Zülal, mutsuz geçen yılların ardından aşkını Nejat'a itiraf eder, sonunda aşıklar biraraya gelirler.

Filme konu olan yaşam biçimi, 60' lı yılların İstanbullu, köklü bir geçmişi olan, kent soylu ailesine aittir. Film mekanları açısından ağırlık, kent soylu ailenin konutu olarak kullanılan Fenerbahçe'deki Kuleli Yalı¹'dadır. Kuleli Yalı, Yeşilçam filmlerinin önemli bir üst sınıf konut mekanlarından. İkincil olarak, Zülal karakterinin evlenerek taşındığı konak ve evliliğin sona ermesine neden olan kadının yaşadığı apartman dairesi karelere taşınır. (Şekil1)

¹ Kuleli Yalı: 1800 lü yılların sonunda Abdülhamit'e terzi olarak görevlendirilen Jean Botter için inşa edilen köşk, mimar Raimondo D'Aronco projesidir. Artnouveau izler taşıyan köşk, 1960-1970 yılları arasında konuları birbirine benzeyen pekçok filmde üst gelir grubu ailelerin konutu olarak kullanılmıştır. (<http://v3.arkitera.com/h29973-fenerbahcede-bir-kosk-restorasyonu-ve-ardindaki-gercekler...html>)



Konut.1

konut.2

konut.3

Şekil 2.2: Filmin mekanları

Konut1

Kuleli Yalı, filmin kent soylu ailesinin köklü geçmişini vurgulamak adına bir statü simgesi olarak nitelenmektedir. Yalıdaki iç çekimler, yaşam alanı ve yatak odalarında gerçekleştirilmiştir.



Şekil 2.3

Şekil 2.4: Yaşam Alanı

Yaşam alanı:

Mekansal organizasyon anlamında, ahşap yalının geniş yaşam alanında, merdivenin sınır ögesi olarak belirlediği bölgeler göze çarpar. Şekil 2.3’de görüldüğü gibi, iç mekanda heykelsi bir duruş sergileyen taşıyıcıların kolon başları Art Nouveau²’ya özgü biçimlenişlere sahiptir. Ortak yaşam alanına açılan kapı kasaları, bezemeler ile taçlandırılmış ve algısal yüksekliği artırılmıştır. Duvar yüzeyleri canlı renkler ile boyanmış olup mobilyaların tekstil renkleri ile kontrast yaratacak tonlamalar seçilmiştir. Pencerelerde çizgisel desenli ve duvar boya rengi ile uyumu sağlayacak tonlarda perde kullanılmıştır. Mekan içinde birbirinden farklı renkte tekstil kaplaması ile oluşturulmuş çok sayıda neo-rokoko koltuk grubunun birarada

² Art-Nouveau:19.yüzyıl sonu ile 20.yüzyıl başında, yaklaşık25 yıl süren, sanata ve mimariye yeni kavrayış modelleri getiren sanat ve düşünce akımı.

kullanıldığı görülür. Duvar yüzeyine dayalı görülen aynalı konsol, varaklı simetrik taç süslemesiyle neo-rokoko tutumunun izlendiği biçimsel özellikler gösterir. Yaşam alanı konukların kabul edildiği ve ailenin sosyalleştiği ortak hacim olarak kullanılır. (Şekil2.3). İzlenen mekan, yoğun eklettik tarzı sebebiyle 60'lı yılları yansıtmaz, ancak oyuncuların, saç ve giyim tarzı döneme aitlik duygusunu verir. (Şekil2.4)

İki kollu merdivenin orta hacminde yer alan piyano ve kırmızı tonlardaki oturma grubu, genel yaşam alanında özelleşmiş bir hacim yaratmıştır. Oturma elemanları, neo-rokoko tutumun biçimsel özelliklerini taşır. Arka planda görülen piyano, mekana batılı izler taşırken üzerinde geleneksel bir eliş örtü ile kullanılması dikkat çekicidir. (Şekil.2.5)



Şekil 2.5: Yaşam Alanı

Şekil. 2.6

Üst kotta bağlantıyı sağlayan merdiveni saran yüzeylerde altın varak çerçeveli yağlıboya tablolar kullanılmıştır. (Şekil.2.6) Merdiven basamaklarında yer alan kırmızı halı, duvar yüzeylerindeki ve perdelerdeki kırmızı uyumlu tonlamalar ile yaşam alanında bilinçli bir monocromatik renk planlaması izlenir. Filmin genelinde yönetmenin yüzey renkleri ile ilgili bilinçli seçimler yaptığı dikkat çeken bir nokta olmuştur

Üst kat holü

Şekil 2.7'de görüldüğü gibi, yaşam alanındaki renk planlaması üst kotta devamlılık gösterir. Duvar yüzeylerinden, döşemedeki halıya ve aydınlatma elemanına dek, kırmızı tonlamalar kullanılmıştır. Duvar yüzeylerinde altın varaklı, bezemeli çerçeveler ve yakın plan ile görülen, altın varaklı neo-barok sandalye ve bibloluğun dönemin dominant akımı modernizmin çok uzağında bir duruş sergiler.



Şekil.2.7

Yatak Odaları

Üst kotta yer alan odalar yüzey renklerindeki farklılık ile kimlik kazanırlar.

Oda 1

Şekil 2.8’de yer alan oda, filmin uçarı genç kız karakterine aittir. Canlı yeşil renkte boyanmış yüzeylere sahiptir. Filmin ilerleyen sahnelerinde, karakterin hasta ve depresif duygular içinde olduğu anların yansıtıldığı karelerde kullanılan odanın yüzey renklerinin griye yakın tonlarda gösterildiği, bu anlamda yönetmenin rengi, göstergibilimsel bir araç olarak kullandığı yorumu yapılabilir. Oda içinde neo-barok masif ceviz aynalı dolap ve mermer tablalı neo-rokoko masa, ceviz kaplama yatak takımı ile birlikte görülür. 60 ‘lı yılların atmosferi, en çok canlı yüzey renkleri ve oyuncuların kostümlerinde kendini gösterir.



Şekil 2.8

Oda 2

Duvar yüzeyinde yine doygun bir renk kullanımı görülür. Mor renkteki oda, filmin içine kapalı erkek karakteri, Nejat'a aittir. Yatak ve çalışma odası olarak kullanılmakta olan mekanda,(Şekil.2.9'da görüldüğü gibi, gereğinden fazla sayıda mobilya yerleştirilmesi dikkat çekicidir. Sandalyeler biçimsel anlamda neo-barok tutumunu hatırlatır. Çiçeklik ya da biblolu olarak kullanılan yüksek sehpa ve kitaplık, yaşam alanında görülen altın varaklı mobilyalara kıyasla daha sade bulunabilir.



Şekil 2.9



Şekil 2.10

Çalışma masası üzerinde görülen yeşil renkli metal çalışma lambası (Şekil.2.10) odanın genel iç mekan kimliğinden büyük farklılık gösteren, bau-house bir üründür.

Konut 2

Zülal'in evliliği filmde ekonomik anlamda ailesinin sahip olduğu düzeyin kısmen altında kalmış, mutsuz bir beraberlik olarak gösterilir. Film, mekanı olarak seçilen konutun yeri ya da kütle mimarisi hakkında bir fikir vermez. İç mekanda ise yaşam ve çocuk odasını gösteren sahneler de az sayıdadır. Ana kurguyu destekleyen ikincil önemdeki bir mekan gösterimi olarak ele alınacak olursa, filmin ana mekanı olan yalıdaki yaşanmışlık algısı bu konutta hissedilemez. Daha çok bir tiyatro dekorunu andıran mekan bu bakışla gerçek değil kurmaca bir iç mekan düzenlemesi olarak ele alınacaktır.

Yaşam Alanı

Zülal'in mutsuz yaşantısının aktarıldığı sahnelerin tümü düşük aydınlık seviyesinde, baskılı, loş ortam ile sunulur.



Şekil 2.18



Şekil 2.19

Genel kurguda, (şekil2.18) esas konutta olduğu gibi, eklektik yapının devam ettiği görülmektedir. Eklektik tavan aydınlatması ve piyano, esas konutta olduğu gibi yaşam alanındaki statü sembolleri olarak önemli bir yer tutar.

Konut.3

Filmin üçüncü mekanı olarak aktarılan konut, Şekil 2.2’de kütle mimarisi hakkında fikir veren sahneden anlaşıldığı üzere 60’lı yıllarda gelişen, çok katlı, bitişik nizam blok konutlarda yer almaktadır. Dönemin orta sınıf ekonomik düzeye sahip gruplarının tercih ettiği apartman daireleri, 60’ların melodramlarında genellikle yalnız yaşayan, ahlaki seviyesi düşük kabul edilen kadın karakterlerin evi olarak gösterilmektedir. “Samanyolu”nda Zülal’in evliliğindeki mutsuzluğun sebebi olarak gösterilen ikinci kadın da, şehrin biraz dışındaki apartmanlardan birinde yaşamaktadır. Yaşam alanı ve yatak odasından kareler izlenen konut, standart bir apartman dairesidir. Yönetmenin filmin temasını aktarmada göstergebilimsel bir araç olarak kullandığı renk, burada da karşımıza çıkar. Gerçek konutun, film mekanı olarak kullanımında yüzey renklerinde bilinçli bir değişiklik yapıldığı düşünülmektedir. Şekil 2.20’de görüldüğü gibi Kuleli Yalı’ da karakterlerin odalarında izlediğimiz mor ve yeşil renkler, burada birlikte kullanılmıştır. Nejat, Zülal’in eşi ile birlikte olan kadını ikna ederek aradan çekilmesini ister. Nejat’ın pasif ruh halinden kurtularak duygularını açıklaması ile Zülal, Nejat’a döner. Bu birleşmeye neden olacak karakterin konutunda bu nedenle, iki ana karakteri simgeleyen renklerin birlikte kullanıldığı düşünülmektedir.

Yaşam alanı



Şekil 2.20



Şekil 2.21

Şekil 2.20’de görülen cam bölmeli İskandinav dolap, 50’li yılların yalın, rasyonel modern mobilya örneği olarak dönemini yansıtır. Kapı girişinde görülen içki servisi ünitesi, yaşam alanının önemli donatılarından biridir. Konutun iç mekan donatılarında dönemin modern anlayışı hakimdir.

Yatak odası

Konutun yatak odası, (şekil 2.21) yaşam alanı ile görsel bağlantısı devam eden ve beyaz tül perde ile ayrılan hacimdir. Sahnede sadece dik açılı, yalın, bezemesiz yatak net olarak görüntülenmiştir. Ahşap kaplamalı, rasyonel biçimsel özellikler gösteren mobilya, dönemin yaygın, sıradan üretimlerindedir.

‘Samanyolu’ Filmi İç Mekanlarının Karşılaştırmalı Analizi

Konut 1-Filmin kent soylu ailesine aittir. Yalın, hem mimari kütlesi hem de iç mekansal biçimlenişi ile başlıbaşına bir statü göstergesidir. Yalının art-nouveau mimarisi, iç mekanda eklektik etkiler ile bütünleşir. Soylu bir geçmişin, lüksün ve aynı zamanda gelenekten gelen değerlere bağlılığın güçlü belirtisi olarak eklektik mobilya, mekanda niceliksel ağırlığı ile yer alan bir objedir.

Evin konuklarının kabul edildiği genel yaşam alanında görülen altın varaklı, gösterişli ahşap işçiliği, oda hacimlerinde kısmen sadeleşmiş ve masif ağaca dönüşmüştür.

Konutun iç mekan düzenlemesinde 60’ lı yılların yeniliği olan çok renklilik dikkat çekicidir. Yüzey renkleri canlanmaya ve konutun her biriminde farklılaşarak kendini göstermeye başlar. Mobilya tarzları, kullanıcısının kimliği ile tariflenmez. Şekil2. 8’de yer alan odanın, evin 20 yaşın altındaki genç kızına ait olması durumu, mobilya seçimleri ile örtüşmez. Mobilyanın belli bir dönemi yansıttığı ve henüz kişiselleşmediği bir dönemdir bu. Ancak

yönetmenin filmde izlediği bir yöntem olarak, karakterlerin kimlikleri, kişisel alanlarının yani odalarının yüzey ve tekstil renkleri ile tariflenmiştir. Evin uçarı genç kızının odası canlı bir yeşil tonu iken, melankolik erkek karakter için oda yüzeylerinde mor renk uygulanmıştır. Yine tekstil seçiminde genç kız odası için sarı-yeşil tonlarında döşemelik kumaş seçimi ve perdede görülen kıvrımlı detaylar ile kullanıcı hakkında fikir sahibi olunabilir. (Şekil 2.10,2.11) Gerçek mekan kullanımına bağımlı Türk sinemasında mekanın filme uyumu için yapılan müdahale, bu örnekte, mekanların duvar yüzey boyasında yapılan değişimden ibarettir.

Konut-2 aynı profildeki kullanıcının yine eklektik karakterdeki konutu olarak gösterilir. Konut -3 de kullanıcı profili üzerinden, batılı yaşama öyküneren toplumun özgürlükçü anlayışla değişen ve yozlaşan yüzü gösterilmektedir. Marjinal yaşamı ile toplumun benimsemediği, dışlanan, özgür kadına ait mekan, modern içmekan ile sembolize edilmiştir.

Sonuç

Türk sineması 60lı yıllarda tüm zamanların en üretken ve en seyirci odaklı dönemini yaşamaktadır. Gerçek mekan kullanımına bağımlı Türk film sektörü, 60'lı yıllar boyunca senaryoya uyumlu mekanı bulmak ve mekana en alt düzeyde müdahale ile filmi çekmek zorluklarını yaşamıştır. Bu bağlamda, filmlerde izlenen konut iç mekanlarının, seyirci /toplumun geneli tarafından benimsenecek düzenlemeleri barındırdığı ve gerçek kentli konut iç mekan örneklerini sunduğu bir gerçektir.

İncelenen filmlerde görüldüğü üzere, modern yaşam dinamiklerinin, 60'lı yıllar Türk toplumunda biçimsel anlamda hızla kabul görmüştür. Bu dönemde, Amerikan toplumuna öykünerek başlayan değişim ve modernleşme anlayışı, batılılaşmayı biçimsel anlamda dikte eden örneklerden kopyalayan yaşamlar ortaya çıkarmaya başlar. Yaşam biçimleri, kentlerin ve kentli insanların görünüşü hızla modernleşmiştir. Konut anlayışı, apartmanlaşma ile yeniden yapılırken, bu apartmanların kullanıcıları, yeniye hızla adapte olan marjinal karakterler ya da şehrin göçle gelen orta gelir grubundaki yeni sakinleri olmuştur. Yeni türeyen modern çok katlı konut anlayışının yabancılığı gibi, konutların kullanıcı profili de bağımsız karakteri ile topluma henüz yabancı modern yaşam tarzına sahiptir. Geleneksel aile değerleri ve toplum kurallarına aykırı görülen, marjinal, özgür yaşam biçimleri Yeşilçam'ın ilk dönemlerinde modern iç mekan düzenlemeleri ile ifade edilmiştir. Buna karşılık, toplumun tüm katmanlarınca onaylanan, alışlagelen, tanıdık olan ise gelir düzeyinden bağımsız olarak eklektik kurgu ile ifade edilmiştir

Bu bağlamda, 60'lı yıllar sürecinde toplumsal yaşamda görülen hızlı, biçimsel değişimin, geleneksel tarza uzak bulunduğu, toplumsal bilinçte tam olarak içselleştirilemediği ve iç mekan tasarımında modern mimarinin bu yabancılaşmanın simgesi olarak görüldüğü sonucuna ulaşılabilir.

Kaynakça

- Batur, A. (1984). Cumhuriyet Dönemi Türk Mimarlığı. İstanbul: İş Bankası Yayınları.
- Gürsoy, A. (1998). Üç Kuşak Cumhuriyet. Tarih Vakfı Yayınları (Ed.), Göç, s.61-67.
- Tanyeli, U. (1998). Üç Kuşak Cumhuriyet. Tarih Vakfı Yayınları (Ed.), Mekanlar, Projeler, Anlamları, s.101-107.
- Akça, E. (1999). Yeşilçam'a Bakış. Türk Sineması Üzerine Düşünceler. (Ed.), 134-140.
- Akbal, S., Z. T. (2009). Yabancı, Dışarıklı ve Lümpen 'Hiçlik' Kutsamaları Seyrelmiş toplumsallık ve Yükselen Faşizan Hallerin 'post'lar zamanı. Türk Film Araştırmalarında Yeni Yönelimler.
- Teksoy, R. (2007). Rekin Teksoy'un Türk Sineması. İstanbul: Oğlak Yayıncılık.
- Battal, S. (2006). Asıl Film Şimdi Başlıyor. İstanbul: Vadi Yayınları.
- Bozdoğan, S. ve Kasaba, R. (2012). Türkiye'de Modernleşme ve Ulusal Kimlik. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Esen, Ş. (2010). Türk Sinemasının Kilometre Taşları. İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Weber, M. (2012). Sosyolojinin Temel Kavramları. İstanbul: Yarı Yayınları.
- Özer, B. (2009). Kültür Sanat Mimarlık. İstanbul: YEM Yayınları.
- <http://v3.arkitera.com/h29973-fenerbahcede-bir-kosk-restorasyonu-ve-ardindaki-gercekler....html>

İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Üzerine Algıları

Serpil DEMİREZEN*
Nadire Emel AKHAN**

Özet

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma algılarını tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Ankara merkezde orta sosyoekonomik düzeyde bir okulun 6., 7. ve 8. sınıf öğrencileri ile nitel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflardan 90 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğrencilere açık uçlu soruların yer aldığı bir anket uygulanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde veri çözümleme yaklaşımlarından betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin klasik ders çalışma yöntem ve tekniklerini bildikleri ancak farklı çalışma yöntemleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler çoğunlukla ders çalışmayı sevmelerine rağmen sıkıcı bulmakta, ders çalışmayı yapılması zorunlu bir görev olarak algılamaktadırlar. Ayrıca çoğunlukla gelecekte başarılı olabilmek, iyi bir liseye devam edebilmek, üniversiteyi kazanıp iyi bir meslek sahibi olabilmek için derslerine düzenli olarak çalışmalarını gerektiğini ifade etmektedirler.

Anahtar Sözcükler: İlköğretim, öğrenci, ders çalışma, algı

The Perceptions Of Primary School Students On Studying Lesson

Abstract

The aim of this study is to analyse the perceptions of primary school students on studying lesson. To realize this aim, a qualitative research was done with the sixth, seventh and eighth grade students of a school having a normal socio economic status in the centre of Ankara in the 2011-2012 educational years. The study group of the research consisted of 90 students from the sixth, seventh and eighth grades. A questionnaire form including open-ended questions was applied to the students in the study group. Descriptive analysis, one of the data analysis approaches, was used to resolve the research data. The results of the research showed that the students in the study group knew the classical methods and techniques to study lesson but they didn't know about different methods to study very well. The students found it boring to study lesson and considered studying lesson as a compulsory task although they liked studying lesson. In addition, they expressed that they had to study lesson mostly in order to be successful in the future, to enter a good high school, to win the university exam and to have a good job.

Key Words: The primary school, student, studying lesson, perception

* Dr. M.E.B, Telsizler Ortaokulu, Sosyal Bilgiler Öğretmeni, Ankara. serpil.demirezen@gmail.com

** Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi A.B.D. neakhan@akdeniz.edu.tr

Giriş

Günümüz dünyasında bilimsel, teknolojik, ekonomik ve politik gelişmeler hızla yaşanmakta, buna paralel olarak ilgili sistemlerde köklü değişiklikler yapılmaktadır. Bilginin üretimi ve paylaşımında sınırsız imkânlara sahip olduğumuz 21.yüzyılda eğitim sistemlerinin de tüm bu gelişmeler doğrultusunda yenilenmeleri kaçınılmazdır. Eskiden yalnızca kendilerine sunulan bilgilerle akademik yönden başarılı olmaları beklenen öğrenciler, günümüzde kendilerini aktif kılan öğrenme süreçleri içinde bilgiye ulaşma imkânına sahiptirler.

Bilgi ve teknolojinin hızlı bir şekilde ilerlediği dünyada, toplumun ve bireylerin ihtiyaçları da değişmektedir. Bireylerin gelişen teknolojiye uyum sağlayabilmeleri ve bilgi birikimi elde edebilmeleri için nitelikli bir eğitimden geçmeleri gerekmektedir. Bu nedenle eğitim kurumları öğrencilere verimli çalışmayı sağlaması için destek olmalıdır. İstenilen nitelikte bir eğitimin gerçekleşmesi, öğrencilerin öğrenmeyi öğrenmeleri ile gerçekleştirilebilir (Avcı ve Nazlı, 2006, s.26). Bu noktada öğrencilerin bilgiye ulaşmada sahip oldukları çalışma alışkanlıkları ve ders çalışırken kullandıkları yöntemler kalıcı öğrenmenin ve dolayısıyla başarının en önemli unsurudur.

Bilgi çağında yaşayan bireylerin, bilgiye erişme yollarını bilmeleri, ulaştıkları bilgileri kullanabilmeleri ve yeni bilgiler üretebilmeleri gereklidir. Bireylerin bu niteliklere sahip olmalarının en etkili yolu, onların nasıl öğreneceklerini öğrenmeleri, daha kalıplaşmış bir deyişle "öğrenmeyi öğrenmeleri" ile olanaklıdır (Özer, 1998, s.149). Öğrenmeyi öğrenme, öğrencinin öğrenme etkinliği ile ilgili sorumluluğu taşıması ve buna yönelik etkinlikleri gerçekleştirebilmesidir (Güven, 2004, s.3). Öğrencinin öğrenme işine katılması çalışma alışkanlıklarını ne kadar bildiğine ve bu alışkanlıkları ne kadar uygun kullanabildiğine bağlıdır (Tay, 2005, s.210).

Öğrencilerin öğrenmeyi öğrenebilmeleri için öncelikle kendilerini öğrenme özellikleri bakımından tanımaları gereklidir. Örneğin, serin mi yoksa sıcak bir ortamda mı daha iyi öğrenebiliyorlar? Kendi başlarına mı yoksa birisiyle çalışarak mı öğrenmeyi tercih ediyorlar? Bunların yanı sıra, öğrencilerin öğrenmede yararlanabilecekleri çeşitli teknikleri de bilmeleri ve kullanabilmeleri gereklidir. Örneğin, öğrenmeyi sağlayıcı hangi teknikler vardır? Bunları ne tür öğrenmelerde ve nasıl kullanabilirler? Kısacası, öğrenciler hem kendi öğrenme özelliklerini tanıyarak hem de öğrenmede yararlanılan teknikleri bilip kullanarak öğrenmeyi öğrenebilirler ve etkili öğrenmeyi gerçekleştirebilirler (Özer, 1998, s.150). Yeterince güdülenmiş bir öğrenci, öğrenmeye hazır hale gelmiş ve öğrenme için zaman ayırmaya istekli demektir. Öğrencinin öğrenme için ayrılan zamanı tam olarak kullanması, bu zaman ötesinde çalışmayı isteyip istememesi, çalışma koşullarındaki zorluk, engellemelere karşı direnci ve başarısızlık karşısında yılgınlık göstermesi de öğrenmeyi etkileyen etmenlerdir (Fidan, 1996, s.83).

Öğrenmeyi öğrenmek, insanın kendini saran gerçekleri, değerleri sorgulamayı, sorun çözmeyi öğrenmesidir. Bunun için insan araştırır, inceler, gözlem yapar, denemelere girer, bilenlerle görüşür, sorular sorar, okur. Öğrenmeyi öğrenmek, buluş yoluyla öğrenmeyi gerektirir. Belli bir sorunla ilgili bilgileri çözümleme, algılama, kavramsallaştırarak soyutlama ve genelleme, öğrencinin etkinliği ile yapıldığında öğrenci öğrenmeyi öğrenir ve buluş yoluyla öğrendiklerini pekiştirir. İnsan kendine ve içinde yaşadığı çevreye, evrene, topluma, ulusa, insanlığa ilişkin bilimsel gerçekleri tanıma gereksinmesini ancak öğrenmeyi iyi bildiğinde karşılayabilir. Bunun için öğrencinin öğrenim görevlerine ve yaşamına ilişkin sorunlarını çözmeyi öğrenmesi desteklenmeli ve geliştirilmelidir (Başaran, 2005, s.436).

Öğrenmenin tam olarak gerçekleşmesi; öğretmenin etkili öğretim yöntemlerini uygun eğitim ve öğretim ortamları hazırlayarak kullanması ve öğrencinin etkili ders çalışma alışkanlığını kazanmasına bağlıdır. Genellikle öğrencilere Matematik, Fen Bilgisi, Türkçe vb. dersleri, değişik yöntemlerle öğretilmeye çalışılmakta fakat öğrencinin bu dersleri nasıl öğrenmesi gerektiği hakkında pek az bilgi verilmektedir. Öğrencilerin hangi derse hangi çalışma alışkanlıklarını kullanarak çalışacağını bilmemesi öğrencilerin verimli ders çalışabilmesini olumsuz etkilemektedir (Yörük, 2007). Verimli çalışma, öğrencinin zamanını, belirlenmiş hedefler ve saptanmış öncelikler doğrultusunda programlı ve verimli şekilde kullanmasıdır (Yeşilyaprak, 2003, s.129).

Ders çalışma becerileri; zaman kullanımı, zihinsel depolama biçimleri ve bilgiyi düzenleme, motive olma ve üstlendiği görevlere yoğunlaşması gibi geniş bir davranış alanı ve tutumları içerebilir (Gadzella & Williamson, 1984). Herkesin kendine özgü bir öğrenme biçimi vardır. Görseller okuyarak, işitseller dinleyerek daha iyi öğrenirler. Kimileri iyi yapılandırılmış kaynakları ve etkinlikleri tercih ederken, diğerleri bağımsız çalışmayı, açık uçlu problemleri çözmeyi araştırmayı tercih edebilir. Öğrenme ortamının ses, ısı, ışık gibi özellikleri ve vücudun duruş biçimi ile ilgili tercihler de kişilere göre değişkenlik gösterir (Açıkgöz, 2005, s.56). Öğrenmeyi öğrenme sürecinde, öğrencilerin kendilerine uygun çalışma yöntemlerini bilmeleri ve uygulamaları gerekir. Literatürde çalışma alışkanlıkları/yöntemleri, öğrenme stratejileri gibi başlıklar altındaplanlı çalışma, not tutma, dinleme, aralıklı tekrar, okuma, test yapma vb. gibi öğrencilerin ders çalışırken kullanabilecekleri ve başarıya olan etkisi kanıtlanmış pek çok çalışma ve kaynak yer almaktadır (Weinstein & Mayer, 1986; Özer, 1993; Uluğ,1995; Davis & Hult, 1997; Somuncuoğlu ve Yıldırım,1998).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı ilköğretim öğrencilerinin ders çalışma algılarını tespit etmektir. Bu amaçla araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. İlköğretim öğrencileri, düzenli ders çalışmayı nasıl açıklamaktadırlar?
2. İlköğretim öğrencileri, düzenli ders çalıştıklarını düşünmekte midirler?
3. İlköğretim öğrencileri, ders çalışmaya yönelik düşüncelerini nasıl açıklamaktadırlar?
4. İlköğretim öğrencileri, ders çalışmaya yönelik duygularını nasıl açıklamaktadırlar?
5. İlköğretim öğrencileri, ders çalışmaya yönelik yöntemlerini nasıl açıklamaktadırlar?
6. İlköğretim öğrencileri, ders çalışırken kendilerine yardımcı olan kişileri nasıl açıklamaktadırlar?
7. İlköğretim öğrencilerinin, ders çalışmanın zevkli hale gelmesi için önerileri nelerdir?
8. İlköğretim öğrencilerinin, yetişkin olduklarında çocuklarına / öğrencilerine ders çalışmanın önemini açıklama konusundaki görüşleri nedir?
9. İlköğretim öğrencileri, düzenli ders çalışma ile ilgili hangi metaforları geliştirmişlerdir?

Yöntem

Betimsel tarama modelinin benimsendiği bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 2005). Araştırmanın verileri açık uçlu sorular ile toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2011-2012 eğitim öğretim döneminde Ankara merkezde orta sosyoekonomik düzeyde bir okulun ilköğretim 6., 7. ve 8. sınıflardan 90 öğrenci oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler açık uçlu soruların yer aldığı bir anket ile toplanmıştır. Açık uçlu sorular, araştırmacının incelemek istediği olguyu esnek ve sınırlamadan ele alma olanağını verir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 91). Böylece, önceden belirlenen anket kategorilerine bağlı kalımsızın insanların deneyimleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri hakkında doğrudan bakış açıları yakalanabilir (Patton, 2002).

Çalışmada araştırmacılar tarafından veri toplamak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan on yedi maddelik görüşme formu oluşturulmuştur. Bu görüşme formu için, önce ilgili alan yazın incelenmiş, daha sonra sosyal bilgiler öğretmenleri ve alan uzmanları ile konu hakkında görüşmeler yapılarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu soruların ifade edilmiş biçimleri, sorulma sırası ve içeriklerine ilişkin olarak alan uzmanlarının görüşleri çerçevesinde çalışılarak soru sayısı belirlenmiştir. Bu sorular çalışma grubunun haricinde başka bir grup öğrenciyi uygulanarak pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrası öğrencilerden gelen dönütler ve akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, sorularda düzeltmeler yapılarak soru formundaki soru sayısı on olarak belirlenmiştir. Öğrencilere, genel olarak bu formda, düzenli ders çalışma denildiğinde ne anladıkları, düzenli ders çalışma hakkındaki duygu ve düşünceleri, düzenli ders çalışma yöntemleri gibi sorular sorulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde veri çözümlene yaklaşımından betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen nitel verilerin sayısallaştırılması yoluna gidilerek veriler frekanslarla birlikte sunulmuştur. Bulguların sunumunda öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır. Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.224).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde bulgular, tablolarda frekanslar biçiminde sunulmuş ve araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır.

1. İlköğretim öğrencileri, düzenli ders çalışmayı nasıl açıklamaktadırlar?

Tablo 1: İlköğretim Öğrencilerinin Düzenli Ders Çalışmaya Yönelik Açıklamaları

Düzenli ders çalışma;	f
Sınavlara hazırlanmak	23
Test çözmek	19
Ödev yapmak	14
Yeteri kadar ders çalışmak	12
Çok çalışmak	9
Tekrar etmek	6
Derse kendini vermek	3
Düzgün- kurallı	2
İstekli çalışmak	2

Öğrencilere ilk olarak düzenli ders çalışmadan ne anladığı sorulduğunda (f=23) sıklıkla *sınavlara hazırlanmak*, (f=19) sıklıkla *test çözmek*, (f=14) sıklıkla *ödev yapmak*, (f=12) sıklıkla

yeteri kadar ders çalışmak, (f=9) sıklıkla çok çalışmak, (f=6) sıklıkla tekrar etmek, (f=5) sıklıkla derse kendini vermek, (f=2) sıklıkla istekli çalışmak cevabı vermişlerdir.

Birinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğrenciler düzenli ders çalışmayı genel olarak sınavlar için yaptıkları çalışmalar şeklinde açıklamışlardır. Bu durum ülkemizde ortaöğretime geçişte çoktan seçmeli sorulara dayalı sınav uygulamasının olmasına bağlanabilir. Öğrencilerin bu sınavlara hazırlanmak için düzenli çalışmanın yanı sıra test çözme becerilerinin gelişmesi gerektiği düşüncesine sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, “*Düzenli ders çalışma sınavlara hazırlanmaktır. Hem okuldaki yazılılara hem de SBS’ye çalışmak düzenli olmalıdır. Okulda yazılılara düzenli çalışmazsak konular yetişmez (42)*”, “*Düzenli çalışmak sık sık test çözmektir (33)*”, “*Düzenli ders çalışmak verilen ödevleri okuldan gelir gelmez bitirmektir (55)*”, “*Düzenli ders çalışmak çok çalışmak ve başarı olmaktır (35)*”, “*Konuları, dersleri bol bol tekrar etmektir (69)*”, “*Derse kendini vermektir dersi derste öğrenmektir (71)*”, “*Düzenli ve kurallı bir şekilde ders çalışmaktır. Ders çalışırken düzgün ve kurallı olarak çalışmak gerekir (8)*”, “*İstekli ders çalışmaktır. İstekli çalışan karşılığını alır (50)*” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

2. İlköğretim öğrencileri, düzenli ders çalıştıklarını düşünmekte midirler?

Tablo 2: İlköğretim Öğrencilerinin Kendi Ders Çalışmalarına Yönelik Düşünceleri

Düzenli ders ...	f
Çalışırım	66
Çalışmıyorum	24

Öğrencilere düzenli ders çalışıp çalışmadıkları sorulduğunda (f=66) sıklıkla düzenli ders çalışırım, (f=24) sıklıkla düzenli ders çalışmıyorum cevabı vermişlerdir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun düzenli ders çalıştıklarını düşündükleri görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen sonuçlarda bazı öğrenciler, özellikle kendilerince düzenli çalıştıklarını düşünmelerine karşın ailelerinin ya da öğretmenlerinin aynı düşüncede olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum öğrencilerin, ailelerin ve öğretmenlerin düzenli çalışma kavramını farklı yorumladıkları sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca düzenli çalışmadığını söyleyen öğrenciler de uygun çalışma ortamlarına sahip olmadıklarını ya da okulda verilen ödevlerin fazla olmasını ders çalışmaya engel olarak gördüklerini söylemişlerdir. Bu durum öğrencilerin bazıları tarafından, ödev yapma ile ders çalışmanın birbirinden farklı durumlar olarak algılandığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğrencilerden bazıları, “*Düzenli ders çalışırım ama yinede sınavlardan kötü alıyorum (15)*”, “*Düzenli ders çalışıyorum. Günde 150-200 soru çözüyorum, Kaynak kitaplarından ve test kitaplarından yararlanıyorum (21)*”, “*Çok düzenli ders çalışırım. Düzenli ders çalıştığım*

için derslerim yani notlarım çok iyidir (30)”, “Kendimce evet. Ama ailem öyle düşünmüyor. Notlarımda iyi aslında (36)”, “Düzenli ders çalışamıyorum çünkü ödevlerim çok fazla oluyor. Hepsine yetişemiyorum (48)”, “Çalışamıyorum çünkü kardeşim rahatsız ediyor. Çalışma odam yok(82)”, “Düzenli ders çalışamıyorum çünkü okuldan yorgun geliyorum. Canım çalışmak istemiyor (88)” şeklinde cevaplar vermişlerdir.”

3. İlköğretim öğrencileri, ders çalışmaya yönelik düşüncelerini nasıl açıklamaktadırlar?

Tablo 3: İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışmaya Yönelik Düşünceleri

Ders çalışmayı ...	f
Seviyorum	49
Sevmiyorum	23
Değişiyor	18

Öğrencilere ders çalışmaya yönelik düşünceleri sorulduğunda (f=49) sıklıkla ders çalışmayı seviyorum, (f=23) sıklıkla ders çalışmayı sevmiyorum, (f=18) sıklıkla ders çalışmaya yönelik duygularının duruma göre değiştiğini söylemişlerdi.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla ders çalışmayı sevdiğikleri görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgularda ders çalışmayı sevdiğini söyleyen öğrenciler, bilgi edinmenin ve başarılı olmanın temel şartını düzenli ders çalışmak olarak ifade etmişlerdir. Ders çalışmayı sevmeyen öğrenciler ise okulda zaten çok yorulduklarını, ödev yüklerinin fazla olduğunu ve kendi sosyal hayatlarına vakit ayırmak istediklerini söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin bir kısmı da ders çalışmayı bazen sevdiğiklerini, bazen de sevmediklerini söylemişlerdir. Bu bulgulara göre öğrencilerin, ders çalışmak ve fazla ödev yapmak zorunda olduklarında ders çalışmayı sevmedikleri, ancak öğrenme ihtiyacı hissettikleri ve sevdiğikleri dersler söz konusu olduğunda ise ders çalışmayı sevdiğikleri söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, *“Ders çalışmayı seviyorum. Başarılı olmak için düzenli çalışmak gerekir (39)”, “Seviyorum çünkü bilgili olursun dersler zevkli olur. Daha başarılı oluruz (2)”, “Ders çalışmayı seviyorum hem eğlenceli hem de bilgi verici hissi vardır. Zamanı boşa harcamamak gerekir (66)”, “Seviyorum. Okulda yaptıklarımızı tekrarlarız, bilgilerimizi tazeleriz okulda daha çok parmak kaldırır derse daha çok katılırız (27)”, “Sevmiyorum çünkü okulda çok yazı yazıyoruz eve gidince çalışamıyorum (21)”, “Sevmiyorum çünkü bazen kendime de vakit ayırmak istiyorum. Eğlenmek, arkadaşlarımla gezmek gibi(19)”, “Ders çalışmayı sevmiyorum. Okuldan geldiğimde yorgun oluyorum. Her şey üstüme üstüme geliyor (25)”, “Ders çalışmayı seviyorum ama bazen de hiç çekemiyorum. Boğuluyorum (16)”, “Aslında ders çalışmak gerekli ama zor konular gelince hiç çalışmak istemiyor canım (60)”, “Bazen o kadar çok ödevim oluyor ki sıkıntıdan ağlıyorum. Bazen geceleyin bile yatamıyorum ödevler*

yüzünden. *Ashında severim ders çalışmayı ama her zaman değil (43)*”, şeklinde cevaplar vermişlerdir.

4. İlköğretim öğrencileri, ders çalışmaya yönelik duygularını nasıl açıklamaktadırlar?

Tablo 4: İlköğretim Öğrencilerinin Kendilerine Ders Çalışması Söylenildiğinde Duyguları

Ders çalışmam gerektiğinde	f
Kötü hissederim	37
Onları haklı bulurum	18
Sıkılırim	12
Baskı hissederim	9
Sorumluluklarımı hatırlarım	9
Zorunluluk hissederim	5

Öğrencilere, ailen veya öğretmenlerin sana ders çalışman gerektiğini söylediğinde neler hissedersin diye sorulduğunda, öğrencilerden toplam (f=63) sıklıkla olumsuz yönde kötü hissederim, sıkılırim, baskı hissederim, zorunluluk hissederim gibi cevaplar gelmiştir. Öğrencilerden toplam (f=27) sıklıkta ise onları haklı bulurum, sorumluluklarımı hatırlarım cevabı gelmiştir.

Dördüncü alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin çoğunlukla ailelerini, öğretmenlerini haklı bulsalar bile kendilerine baskı yapıldığını hissettikleri görülmüştür. Sürekli ödevlerini yapmaları, ders çalışmaları gerektiği söylenen öğrenciler hem ailelerine ve öğretmenlerine hak vermekte, hem de bu durumun kendi üzerlerinde baskı oluşturduğunu ve sıkıntı yarattığını söylemektedirler. Dıştan gelen bir baskı ile ders çalışmak zorunda kalan öğrencilerin olumsuz duygular içine girdikleri söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, *“Kendimi kötü hissederim. Çünkü bu benim yetersiz olduğumu ifade eder (42)”*, *“Sıkılıyorum. Çünkü zaten ödevlerimi onlar söylemese de yaparım. Ama onlar sorunca içimden yapmak gelmiyor. Üstelik o zaman daha ödevini yapmamış diyorlar (29)”*, *“Beni düşündüklerini bilirim ama çok üstüme gelirlerse bir baskı hissederim. Sonuçta ben ders çalışmam gereken zamanı daha iyi bilirim (22)”*, *“Haklı olsalar bile üstümde baskı hissediyorum ve ödev yapma isteğim azalıyor (3)”*, *“Ders çalış dediklerinde onları haklı bulurum. Çünkü başarılı olmamı ve iyi bir meslek sahibi olmamı istiyorlar (18)”*, *“Ders çalışmamı istediklerinde sorumluluklarımı hatırlarım. Okuyup bir yerlere gelmem geleceğim için önemlidir (85)”* şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tablo 5: İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışmaya Yönelik Duyguları

Ders çalışırken	f
Mecburiyet	21
Zorunluluk	12
Sıkıntı	9
Sorumluluk	18
Hedeflerim	16
Başarı	12
Büyüdüğümü hissedirim	2

Öğrencilere ayrıca ders çalışmaya yönelik duyguları sorulduğunda, toplam (f=42) sıklıkla olumsuz yönde mecburiyet, zorunluluk, sıkıntı cevapları verilirken, toplam (f=48) sıklıkla olumlu yönde sorumluluk, hedeflerim, başarı ve büyüdüğümü hissedirim cevapları gelmiştir.

Bu bulgulara göre, öğrenciler ders çalışmayı gelecekte başarılı olmak için zorunlu olarak yapılması gereken bir şey olarak görmektedirler. Bu zorunlu çalışmayı gerçekleştirdikleri zaman hedeflerine ulaşmada başarılı olacaklarına inanmaktadırlar. Aynı zamanda ders çalışmanın kendi sorumlulukları olduğunun da farkındadırlar. Elde edilen bulgular, ders çalışmanın öğrenciler tarafından daha çok olumlu duygularla ifade edildiği söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, “*Ders çalışırken üstümde bir mecburiyet hissedirim. Mecbur olduğumuz için ödevlerimizi yapmalıyız (18)*”, “*Ders çalışırken zorunluluk duyuyorum. Çalışsam ödevler birikiyor. Sonra üstüme üstüme geliyor ödevler (2)*”, “*Kesinlikle sıkıntı hissediyorum. Şimdi dışarıda oynasaydım diye geçiyor içimden ve sıkılıyorum (61)*”, “*Ders çalışırken sorumluluklarımı hissediyorum. Sorumluluklarımı yerine getirirsem başarılı olurum (47)*”, “*Ders çalışınca kendimi hedeflerime bir adım daha yaklaşmış hissediyorum. Bu da beni mutlu ediyor (11)*”, “*Ders çalışıp çalışıp başarılı olunca kendimle gurur duyuyorum (56)*”, “*Ders çalışırken biraz daha geleceğe yaklaşıyorum bu da büyüdüğümü hissettiriyor (31)*” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

5. İlköğretim öğrencileri, ders çalışmaya yönelik yöntemlerini nasıl açıklamaktadırlar?

Tablo 6: İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışmaya Yönelik Yöntemleri

Ders çalışırken yöntemlerim	f
Özet çıkarırım	23
Ezberlerim	21
Tekrar ederim	19
Sessiz bir ortam	16
Test çözerim	11

Öğrencilere ders çalışmaya yönelik hangi yöntemleri kullandıkları sorulduğunda (f=23) sıklıkla özet çıkardıklarını, (f=21) sıklıkla ezber yaptıklarını, (f=19) sıklıkla tekrar ettiklerini,

(f=16) sıklıkla sessiz bir ortamda çalıştıklarını, (f=11) sıklıkla test çözdüklerini ifade etmişlerdir.

Beşinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ders çalışma yöntemleri olarak konu tekrarına dayalı bireysel çalışma yöntemlerini sıraladıkları görülmüştür. Ayrıca sessiz bir ortamda çalışmak da öğrenciler tarafından bir yöntem olarak belirtilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde, öğrencilerin genel geçer yöntemleri sıraladıkları, buna karşın bireysel olarak geliştirdikleri herhangi bir yöntemden söz etmedikleri dikkat çekmektedir. Buradan, öğrencilerin geleneksel çalışma yöntemlerine alternatif olarak kendi yöntemlerini geliştirme noktasında yaratıcı düşünemedikleri sonucu çıkarılabilir.

Öğrencilerden bazıları, “*Ders çalışırken özet çıkarıyorum. Sonra okuyunca kolay oluyor. Öyle daha iyi anlıyorum (8)*”, “*Ders çalışırken her konunun özetini çıkarırım. Böylece sınavdan önce hızlıca okur çalışırım (11)*”, “*Zor dersleri ezberleyerek çalışmaya çalışırım. Yoksa hemen unutuyorum (13)*”, “*Ders çalışma yöntemim ezber yapmaktır. Ezberlersem hiç unutmam (15)*”, “*Bolca tekrar ederek ders çalışırım (32)*”, “*Sessiz bir ortamda ders çalıştığımda aklıma daha fazla giriyor (50)*”, “*Test çözüyorum konuları öğrenmek için. Her gün test çözerim (47)*” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

6. İlköğretim öğrencileri, ders çalışırken kendilerine yardımcı olan kişileri nasıl açıklamaktadırlar?

Tablo 7: İlköğretim Öğrencilerine Ders Çalışırken Yardımcı Olan Kişiler

Ders çalışırken...	f
Yardım eden yok	43
Annem- babam yardım eder	27
Ablam- ağabeyim yardımı eder	15
Akraba – komşu yardım eder	5

Öğrencilere ders çalışırken kendilerine yardımcı olan kimler olduğunu sorulduğunda (f=43) sıklıkla kendilerine yardım eden olmadığını, (f=27) sıklıkla anne ve babalarının yardım ettiğini, (f=15) sıklıkla abla ve ağabeylerinin yardım ettiğini, (f=5) sıklıkla ise akraba (yenge, dayı, teyze vs.) ve komşu yardımını aldıklarını, ifade etmişlerdir.

Altıncı alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, ders çalışırken yardımcı olan kimsenin olmadığını söyleyen öğrencilerin çoğunlukta olduğu görülmektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde öğrencilerin, evde veya yakın çevrede kendinden büyük, okul çağında veya okul çağını henüz tamamlamış yaşça daha büyük kişiler bulunmuyorsa, ayrıca anne-baba eğitim durumları da yetersiz ise yardım almadan ders çalıştıklarını göstermektedir. Ders çalışırken yardım aldığını söyleyen öğrencilerin de daha çok ailesinden ve yakın çevresinden faydalandıkları söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, “*Derslerime yardımcı olabilecek çevremde ve ailemde kimse yok (11)*”, “*Derslerimde yardımcı olabilecek yok. Evde bu konuları sadece ben biliyorum (29)*”, “*Ödevlerimi yaparken evde kimse yardım etmiyor. Kendim yapıyorum. Çünkü kardeşlerim küçük, annem ve babam ise konuları bilmiyorlar (33)*”, “*Derslerime evde kimse yardım etmez. Ödevlerimi kendim yapmam gerekiyormuş (61)*”, “*Annem ve babam ödevlerime çok yardımcı olur (1)*”, “*Derslerime en büyük yardımcım annemdir. Her şeyi bilir ve tüm ödevlerime yardım eder (29)*”, “*Ablam evde derslerime her konuda yardımcı olur (45)*”, “*Derslerde takıldığım yerlerde komşumuz yardımcı olur. Kafama takılanları soruyorum (8)*”, “*Yapamadığım soruları yengeme soruyorum. Kendisi derslerimde bana yardımcı oluyor (77)*” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

7. İlköğretim öğrencilerinin, ders çalışmanın zevkli hale gelmesi için önerileri nelerdir?

Tablo 8: İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışmanın Zevkli Olması İçin Önerileri

İdeal ders çalışma	f
Oyun oynayarak	21
Dersleri eğlenceli hale getirerek	18
Sohbet havasında çalışarak	15
Konuları görselleştirerek	13
Az ödev yapıp bol ara vererek	12
Sadece hafta sonu çalışarak	11

Öğrencilere ders çalışmanın nasıl zevkli hale getirilebileceği sorulduğunda (f=21) sıklıkla oyun oynayarak, (f=18) sıklıkla dersleri eğlenceli hale getirerek, (f=15) sıklıkla sohbet havasında çalışarak, (f=13) sıklıkla konuları görselleştirerek, (f=12) sıklıkla az ödev yapıp bol ara vererek, (f=11) sıklıkla ise sadece hafta sonu çalışarak derslerin zevkli olacağını ifade etmişlerdir.

Yedinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, ders çalışmanın zevkli hale gelmesi için öğrencilerin genel olarak çalışmanın içine oyunun ve eğlencenin dâhil edilmesi yönünde fikir belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin ders çalışma gibi zorunlu ve sıkıcı buldukları aktiviteyi oyun gibi eğlenceli bir faaliyetle daha zevkli bir hale getirmeyi istedikleri düşünülebilir. Ayrıca yapılandırmacı yaklaşım gereği derslerin oyun ve keşfetmeye yönelik aktivitelerin öğrencilerde, geleneksel ders çalışma metotları dışında beklenti oluşturduğu da söylenebilir. Bulgulara göre öğrenciler ayrıca bir kişiyle/ bir arkadaşıyla ya da grupta çalışmanın zevkli olabileceğini, ayrıca dinlenmeye de daha fazla vakit ayırmak istediklerini söylemişlerdir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin, içerisinde buldukları yaş itibariyle oyuna ve kendi akranları ile birlikte zaman geçirmeye önem verdikleri, ders çalışmanın da oyunla ve akranları ile birlikte daha zevkli hale geleceğini düşündükleri söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, “Dersler oyun oynayarak daha zevkli olabilir. Bazı derslerde oyun oynuyoruz ben o dersleri daha çok seviyorum (21)”, “Dersler oyunlu hale getirilirse çok zevkli olur. Öğrenciler istekli şekilde çalışırlar (9)”, “Dersler bence eğlenceli etkinliklerle işlenmeli hem sıkılmayız hem de daha kolay öğreniriz (27)”, “Ders çalışırken yanımda bir arkadaşım olursa yani grup çalışması yaparsak daha zevkli olur ve her zaman ders çalışmak isterim (44)”, “Ders kitapları bol resimli ve komik resimlerle işleniyor olsa ders çalışmak çok zevkli olurdu. Ders çalışırken eğlenmiş oluruz (61)”, “Zaten okulda ders işliyoruz evde çalışırken az ödev yapmak istiyorum. Ödev aralarında daha çok oyun oynamak isterim (78)”, “Bence ders çalışma sadece hafta sonu olmalı. Zaten okuldan yorgun geliyorum. Hafta sonu çalışmak zevkli olur (55)” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

8. İlköğretim öğrencilerinin, yetişkin olduklarında çocuklarına / öğrencilerine ders çalışmanın önemini açıklama konusundaki görüşleri nedir?

Tablo 9: İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma Konusundaki Tavsiyeleri

Ders çalışmanın önemini	f
İsteklerine önem vererek	32
Derslerine yardım ederek	21
Ödül- ceza vererek	19
Çalışma ortamı sağlayarak	13
Mesleğin önemini anlatarak	3
Hedef seçmesini söyleyerek	2

Öğrencilere yetişkin olduklarında çocuklarına / öğrencilerine ders çalışmanın önemini nasıl açıklayacakları sorulduğunda çalışma grubundaki öğrenciler cevaplarını (f=32) sıklıkla derslerine yardım ederek, (f=21) sıklıkla ödül- ceza vererek, (f=19) sıklıkla isteklerine önem vererek, (f=13) sıklıkla konuları çalışma ortamı sağlayarak, (f=3) sıklıkla mesleğin önemini anlatarak, (f=2) sıklıkla ise hedef seçmesini söyleyerek şeklinde ifade etmişlerdir.

Sekizinci alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde, öğrencilerin ileride çocuklarına/öğrencilerine ders çalışma konusunda çoğunlukla onların isteklerini göz önüne alarak tavsiyede bulunacaklarını söyledikleri görülmüştür. Öğrencilerin cevapları incelendiğinde genel olarak yetişkin olduklarında çocuklarına / öğrencilerine ders çalışmanın önemini açıklamada bilinçli ve teşvik edici bir yaklaşım görülmektedir. Yedinci alt probleme ilişkin bulgularda öğrencilerin daha eğlenceli yöntemlerle ders çalışmak istedikleri sonucuna paralel olarak kendileri de birer yetişkin olduklarında çocuklarının / öğrencilerinin bu istekleri doğrultusunda tavsiyelerde bulunacaklarını ifade ettikleri söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, “Öğrencilerimin isteklerine önem verirdim. Çünkü onların çocuk olduğunu düşünürüm her şey ders demek değil derdim. Eğlenmelerine izin verip ders zamanını

hatırlatırdım (33)”, “Derslerine yardım ederdim çocuğumun. Böylece ona önemli yerleri konuları göstermiş ve ders çalışmanın önemini göstermiş olurdum (23)”, “Öğrencime ödül verirdim. Böylece daha çok çalışmak isterdi. Ödevini yapmayınca önce uyarırdım ama ısrarla çalışmamaya devam ederse ceza verirdim (19)”, “Çocuğuma uygun çalışma ortamı hazırlardım. Sürekli çalış demekle olmaz onun ders çalışmayı istemesi için sessiz bir ortam ve isteyeceği şeyleri sağlardım (30)”, “Çocuklarıma meslek seçmenin önemini anlatırım. İyi mesleği olanları örnek veririm. Onlar gibi zengin olmak istiyorsan çok çalışman istiyorsan çok çalışman gerekir derdim (25)”, “Öğrencilere hedeflerini iyi seçmesini söylerim. Çünkü hedefi olan insan daha iyi çalışır. Ayrıca doğru hedefi seçmelerinde yardımcı olsun diye örnekler gösterirdim (39)” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

9. İlköğretim öğrencileri, düzenli ders çalışma ile ilgili hangi metaforları geliştirmişlerdir?

Tablo 10: İlköğretim Öğrencilerinin Ders Çalışma İle İlgili Metaforları

Ders çalışmak	f
Karınca	18
Arı	11
Dolap toplamaya	9
Çalar saat	7
Robot	6
Dağ	6
Bilgisayar	6
Çin işkencesi	4
Ütü yapmak	3
Zorunlu iş	3
Merdiven çıkmak	2
Okyanus	2
Sorumluluğa	1
Uzun yol	1
Öğretmensiz derse	1
Koşmaya	1
Diğer	9

Dokuzuncu alt probleme ilişkin bulgular incelendiğinde öğrencilerin ders çalışmaya ile ilgili karınca (f=18) / arı (f=11) gibi çalışkanlığı ve sorumluluğu yansıtan metaforları daha çok kullandıkları görülmüştür. Dolap toplama (f=9), ütü yapma (f=3), zorunlu iş (f=3), çalar saat (f=3) gibi metaforlar ise ders çalışmayı zorunluluk olarak algıladıklarını göstermektedir. Okyanus (f=2), uzun yol (f=1), dağ (f=6) gibi aşılması zor engellere benzetenler de bulunmaktadır. Bu bulgular dördüncü alt problemde elde edilen ders çalışmaya yönelik duygulara ilişkin bulgular ile örtüşmektedir. Sonuç olarak öğrencilerin hem ders çalışmanın

kişisel sorumluluk gerektiren bir süreç olduğunun bilincinde oldukları, hem de başarılı olmak için zorunlu olarak ders çalışmaları gerektiğinin farkında oldukları söylenebilir.

Öğrencilerden bazıları, “*Ders çalışmayı karıncalara benzetiyorum. Çünkü sürekli gelip gidip çalışıyorlar (18)*”, “*Ders çalışmayı arıya benzetirim. Arılar en çalışkan hayvanlardan (21)*”, “*Ders çalışmak ütü yapmaya benziyor. Bir sürü çamaşır ütülenmeyi bekler gibi konularda çalışılmayı bekliyor (9)*”, “*Ders çalışmak aynen bir Çin işkencesi gibi geliyor bana (28)*”, “*Ders çalışmak uzun ve bitmeyen merdiveni çıkmak gibi çalış çalış nereye kadar? (34)*”, “*Ders çalışmak büyük bir okyanus gibidir. Sonu gözükmeyen bir okyanus (11)*”, “*Ders çalışmak öğretmensiz derse benzer. Öğretmen varken de ders yaparız yokken de kendimiz çalışırız (20)*”, “*Ders çalışma koşmaya benzer. Koşmak sağlıklıdır ama zor ve yorucudur. Tıpkı ders çalışmak gibi (51)*” şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin klasik ders çalışma yöntem ve tekniklerini bildikleri ancak farklı çalışma yöntemleri konusunda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları görülmüştür. Öğrenciler çoğunlukla ders çalışmayı sevmelerine rağmen sıkıcı bulmakta, ders çalışmayı yapılması zorunlu bir görev olarak algılamaktadırlar. Ayrıca çoğunlukla gelecekte başarılı olabilmek, iyi bir liseye devam edebilmek, üniversiteyi kazanıp iyi bir meslek sahibi olabilmek için derslerine düzenli olarak çalışmaları gerektiğini ifade etmektedirler. İlköğretim 5. Sınıf öğrencileri üzerinde benzer bir çalışma yapan Demiroğlu (2007)’da genel olarak öğrencilerin ders çalışmayı sevdiğini, iyi bir gelecek için ders çalışmanın önemini farkında oldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu araştırma ile, 6.,7. ve 8. sınıf düzeylerinde de benzer sonuçlara ulaşılmış olduğu görülmektedir. Bu durum ders çalışmanın farklı sınıf düzeylerinde de öğrencilerde benzer duygular ortaya çıkardığını göstermektedir. Bunun yanı sıra ailelerinden/öğretmenlerinden ders çalışmaları gerektiği yönünde uyarı aldıklarında onlara hak verdikleri ama yine de bu zorunluluk dayatıldığında kendilerini kötü hissettikleri tespit edilmiştir. Özcan (2006)’da 4.ve 5. sınıf öğrencileri ile yaptığı araştırmada, ailelerinin ders çalışma sürecine katkılarının olduğu öğrencilerde ders çalışma alışkanlığının oluştuğu, buna karşın evlerinde ders çalışmaya başlamada zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın daha büyük yaş grubuna uygulanması nedeniyle ailelerin katkısının daha az olduğu görülmektedir. Ancak ders çalışmaya başlamada zorlanma, her iki yaş grubunda da görülmektedir.

Bu çalışma orta sosyoekonomik düzeydeki bir okulda uygulanmıştır. Farklı sosyoekonomik düzeylerdeki okullarda da uygulanıp sonuçlar karşılaştırılabilir. Öğrencilerin ders çalışmaya yönelik olumsuz algılarını değiştirmek için ders çalışma yöntem ve teknikleri

hakkında öğrencilere okul rehber öğretmenleri tarafından planlı bir şekilde bilgi verilmesi ve ders çalışmanın önemini kavrayıp davranış haline getirebilmeleri için takibinin yapılması sağlanabilir. Avcı ve Nazlı (2006), araştırmalarında sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarını ve çalışma alışkanlıklarını olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Bu doğrultuda ders çalışma yöntemleri, öğrenci motivasyonunu artırma teknikleri hakkındaki akademik çalışmalardan faydalanarak öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir. Okul-aile işbirliği yapılarak ailelerin planlı/düzenli çalışma, ödev yapma, öğrenci motivasyonunu sağlama konularında bilgilendirilmesi sağlanabilir. Nitekim aileler ve öğretmenler, öğrencileri sürekli olarak ders çalışmaları yönünde uyardıklarında öğrencilerin bu durumdan duydukları rahatsızlığın farkında olmayabilirler. Bu noktada öğrencilerin de istekleri göz önüne alınarak onlara hedef koyma konusunda yardımcı olarak, yol gösterici bir tutumla yaklaşmak daha doğru olabilir. Doğru şekilde yönlendirilen, başarısının takip ve teşvik edildiğini gören öğrencilerin, daha yüksek başarılar elde etmek için çaba göstermesi kaçınılmazdır.

Kaynakça

- Açıkgöz, K.Ü. (2005). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Avcı, Y. ve Nazlı, S. (2006). Ders Çalışma Alışkanlıkları, Akademik Başarıları ve Sınav Kaygıları Üzerindeki Etkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 15, 21-43.
- Başaran, İ.E. (2005). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Davis, M. and Hult, R. (1997). Effect of Writing Summaries as a Generative Learning Activity During Note Taking, Methods and Techniques. *Teaching of Psychology*. 24-1.
- Demiroğlu, M. A. (2007). Ders Çalışmaya İlişkin Öğrenci Görüşleri (İlköğretim 5. Sınıf Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*. 173, Kış, 112-124.
- Fidan, N. (1996). Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Alkım Yayınları.
- Gadzella, B. M. and Williamson, D. W. (1984). Study Skills, Self-Concept, and Academic Achievement. *Psychological Reports*. 54, 923-929.
- Güven, M. (2004). *Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki*. Yayınlanmış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi. (12.Baskı). İstanbul: Nobel Yayınları.
- Özcan, G. (2006). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Ders Çalışma Alışkanlıkları ve Ortamlarının İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul.
- Özer, B. (1993). Öğretmen Adaylarının Etkili Öğrenme ve Ders Çalışmadaki Yeterliliği. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Özer, B. (1998). Öğrenmeyi Öğretme. A. Hakan (Ed.). *Eğitim Bilimlerinde Yenilikler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. (3rd ed). Sage Publications, Thousands Oaks, CA.
- Somuncuoğlu, Y. ve Yıldırım, A. (1998). Öğrenme Stratejileri: Teorik Boyutları, Araştırma Bulguları ve Uygulama İçin Ortaya Koyduğu Sonuçlar. *Eğitim ve Bilim*. 22(110), 31-39.
- Tay, B. (2005). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Öğrenme Stratejileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(1), 209- 225.
- Uluğ, F. (1995). Okulda Başarı: Etkili Öğrenme ve Ders Çalışma Yöntemleri. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Weinstein, E. C. & Mayer, R. (1986). *The Testing of Learning Strategies: Handbook of Research on Teaching*. New York: Macmillan Company.
- Yeşilyaprak, B. (2003). Eğitimde Rehberlik Hizmetleri. 6. Baskı. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yörük, D. (2007). *Lise Öğrencilerinin Akademik Başarıları, Başarı Korkuları ve Verimli Ders Çalışma Alışkanlıkları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Propagandanın Etkili Araçları: KİA'lar*

Gülbin ÖZDAMAR AKARÇAY**

Özet

Bu çalışmada propagandanın vazgeçilmez araçları KİA'lar üzerinde durulmuştur. Tarihte bu araçların propaganda amacıyla nasıl kullanıldıkları da örneklerle belirtilmiştir. İletişim teknolojisinin gelişmesi ile birlikte etkinliği artan kitle iletişim araçları (KİA), halka mesajlar ve simgeler ileten bir sistem oluştururken, bireyleri eğlendirmek, bilgilendirmek ve onları toplumun kurumsal yapısıyla bütünleştirecek değerleri, inançları ve davranış biçimlerini aşlamak amacındadır. Bu işlevleri yerine getirmesi için sistemli propagandaya ihtiyacı vardır. Tarihsel gelişimi boyunca gerek iktidarın gerekse muhalefetin sıklıkla kullandığı propaganda, belli ideolojinin benimsetilmesi ya da fikirlerin onaylatılması için kitlelere ulaşmak zorundadır. Bu nedenle kitle iletişimini ve bu sürecin etkin bir parçası olan kitle iletişim araçlarını kullanmak, propaganda süreci içinde önemli bir yer teşkil etmektedir.

Anahtar Sözcükler: Propaganda, Fotoğraf, Basılı Medya, Televizyon, İnternet.

Effective Tools of Propaganda: Mass Media

Abstract

In this article mass media is covered as an indispensable medium of propaganda and its utilization for propaganda purposes in history by certain cases. Mass media, ascending its efficiency, generates a system transferring messages and symbols to public. Mass media aims to infuse beliefs and behavior patterns that would entertain, inform individuals and to integrate them into society's institutional structure as well. In order to perform these functions mass media needs systematic propaganda. Propaganda, which is often utilized by both power and opposition. throughout its historical development, has to reach masses to impose particular ideologies or to approve some thoughts. Therefore utilizing mass media as one of the most effective part of the propaganda process constitutes important ground.

Keywords: Propaganda, Photography, Printed Media, Television, Internet

* "Belgesel Fotoğrafın Propagandacı Tavrı: EFSAD Fotoğraf Dergisi'ndeki İşçi Fotoğraflarının İncelenmesi" yüksek lisans tezimin "Propaganda" başlıklı bölümüne dayanmaktadır.

** Yrd. Doç. Dr. OĞU Sanat ve Tasarım Fakültesi, Görsel İletişim Bölümü. gulbinakarçay@gmail.com

1. Giriş

Propaganda, başlangıcından günümüze kadar olan gelişiminde, insanları iknâ etmenin sistemli yöntemlerini kullanarak toplumun kolektif davranışlarını yönetme çabasına girmiştir. Dünya düzenini sarsan savaşlar ile birlikte yeni stratejilerinin geliştirilmesi, teknolojinin bütün dünyayı etkisi altına alması ve kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, propagandanın gücünü arttırmıştır. Nazizm örneğinde olduğu gibi, propaganda sayesinde toplumların gündelik yaşamları biçimlenmiş, simgelerin yoğun kullanımı ile kitlelere yön verilmiştir.

Zararlı, ahlaksız ve adaletsiz taktiklerle ilişkili olmasına rağmen, ‘organize edilen iknâ’ (Jowett ve O’Donnell, 1999, s.3) olarak tanımlanan propaganda, var olan iktidarın yanında güçlenmesinin yanı sıra, karşı ideolojik direnişin de -bu iknâ yönteminden- faydalandığı bir fenomendir (Ellul, 1968, s.ix) ve rejimlerin yıkılmasından, hak ve özgürlüklerin kazanılmasına, savaşlardan, iktidar ideolojisinin yayılmasına kadar geniş bir alanda etkili olmuştur. Propagandalar, yapıldıkları ülkelerin egemen siyasal, ekonomik, felsefi ideolojileriyle mevcut ekonomik ve teknolojik güç seviyelerine göre değişiklik göstermektedir (Bektaş (a), 2002, s.35). Propaganda da hedef kitle çok önemlidir. Her hedef kitleye yönelik farklı propaganda türü ve tekniği uygulanmaktadır. Propaganda bazen kışkırtarak hedef kitleyi yönlendirmeye çalışır; böylesine bir propaganda çoğunlukla önemli değişimler yaratır. Buna karşılık propaganda bazen bütünleştiricidir. Pasif, kabullenici ve direnmeyen, karşı çıkmayan bir kitle yaratmak için uğraşır (Darier, 1999). Jowett ve O’Donnell propaganda tarihinin, uygarlığın gelişimi ve ulus-devletlerin yükselişi, iletişim araçlarının niteliklerinin artması, propaganda psikolojisinin daha anlaşılır hale gelmesi ve benzer davranışsal uygulamaların aynı oranda artmasıyla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Terence ise, 1825 yılında İngiltere’de Stockton-Darlington Demiryolu’nun açılması ile modern haberleşme ve ulaştırma çağının başladığını belirtir. Böylelikle, demiryolları insanların birbirinden tecrit edilmelerine son vermiş; parça parça topluluklar yerine, birleşmiş topluluklar olan ulusların ortaya çıkmasına neden olmuş, ulus olgusu güçlenmiştir İletişimin hızla ve etkin bir şekilde yayılmasını sağlayan bir başka etmen de ucuz ve ulusal çapta posta servislerinin kurulmasıdır. Posta servisleri o dönem için, propagandacıların daha hızlı ve geniş ölçüde fikirlerini yaymasında etkili olmuşlardır (Terence, 1991, s.294-295). Propaganda türü her ne olursa olsun, hepsinin ortak amacı kitlelere ulaşmaktır. Kitlelere ulaşmak için de kitle iletişim araçlarını(KİA) kullanırlar. KİA’lar, modern iletişim teknolojileri sayesinde, dünyanın her tarafındaki farklı yaşa, farklı toplumsal sınıfa ait, çeşitli kültürlerden insanlara belli bir takım değerleri, bakış açılarını ve fikirleri iletmektedirler (Lull, 2001, s.33-349). Bu nedenlerden dolayı propaganda tarafından sıklıkla kullanılan kitle iletişim araçları, gerek kitle kültürünün geliştirilmesinde gerekse belli çıkar gruplarının ya da ideolojilerin yayılmasında önemli bir yere sahiptir.

2. Propagandanın Tanımı

Propaganda kelimesini tarihte ilk kez kullanan, Roma Katolik Kilisesi Devleti olmuştur. Britanya'nın Hıristiyanlaştırılmasında, ilk yüzyıllarda sürekli başarısızlığa uğrayan Roma Katolik Kilisesi, 1622 yılında, Roma'da 'Congragatio de Propaganda Fide' - 'İtikatı Yayma Cemaati'ni kurmuş, propaganda kelimesini ise 'yayma', 'yaygınlaştırma' anlamında kullanmıştır. Bu dönem aynı zamanda Protestan kiliselerinin ortaya çıkmasıyla sonuçlanan dinsel devrim dönemidir (reformasyon) ve anılan cemaat, Roma Katolik Kilisesi karşı-devriminin bir parçası olmuştur (Severin ve Tankard, 1994, s.154). Ancak Roma Katolik Kilisesi propagandasının niyeti, protestanlığa karşı durarak, 'Yeni Dünya' inancını yaymaktır. Bu nedenle propaganda kelimesi tarafsızlığını kaybetmiş ve sonraki kullanımlarında ise propaganda, pejoratif bir anlamı ifade etmiştir (Jowett.and O'Donnell, 1999, s.2)

Propagandanın etkili bir araç olduğu anlaşılıp sıklıkla kullanılmaya başlandığında ise, kavram kargaşasını gidermek için birçok kuramcı propagandayı tanımlamaya çalışmıştır ve Harold Lasswell'in 'Birinci Dünya Savaşı'nda Propaganda Tekniği' adlı çalışması ilk kapsamlı araştırma sayılmıştır (Ellul, 1968, s.xi). Lasswel'e göre propaganda, "anamlı semboller, ya da öyküler, söylentiler, haberler, resimler ve toplumsal iletişimin diğer biçimleriyle düşüncelerin denetimi" (1977, s.62) ve sunumların manipülasyonu ile insan eylemlerini etkileme tekniğidir. Laswell'in sunumların manipülasyonu olarak tanımladığı propaganda, Ellul'a göre psikolojik yönlendirmedir. Ona göre toplumdaki tüm önyargılı mesajlar, bu önyargılar bilinçsiz dahi olsa, propaganda niteliğindedir (1968, s.xv). Çünkü sosyal bir fenomen olarak propaganda, "kendi kendine bir teknik değil, aynı zamanda o teknik ilerlemenin gelişmesi ve teknolojik bir modernleşmenin kurulması için vazgeçilmez bir şarttır" (Ellul, 1968, s.x). Ancak Ellul yine de propagandanın tanımlanmasındaki zorluğa dikkati çekmektedir:

"Dünyamızda propagandayı oluşturan ve propagandanın doğası olan şeyi göstermek hala çok zordur. Bu zorluk onun gizli bir eylem olmasından kaynaklanır. Bu durumda birinin kandırılmasını sağlayan ne olursa olsun "Her şey propagandadır" diyen Jacques Driencourt ile aynı görüşü paylaşıyorum çünkü her şey politik ve ekonomik alanlar içinde nüfuz ediyor görünür" (Ellul, 1968, s.x).

Propaganda Teorisi ve Propagandanın Gelişimi (1962) başlıklı makalesinde Qualter H. Terence ise, propagandanın, izleyici/dinleyici ile uyum zorunluluğu üzerinde durmuştur. Aynı zamanda propagandanın, görülmek, hatırlanmak, anlaşılmak ve harekete geçirmek zorunda olduğunu belirtmiş ve propagandayı şöyle tanımlamıştır:

"Bir bireyin veya grubun başka bireylerin veya grupların tutumlarını belirleyip biçimlendirmek, kontrol altına almak veya değiştirmek için, haberleşme araçlarından yararlanarak ve bu bireylerin veya grupların belirli bir durum veya konumdaki tepkilerinin

kendi amaçlarına uygun tepkiler şeklinde olacağını umarak giriştikleri bilinçli bir iletişim faaliyetidir” (Terence, 1992, s.279).

Ancak Harry Jamieson, *İletişim ve İkna* adlı kitabında, Qualter’in bu tanımına bazı eleştiriler getirmiştir: “Bu tanımdaki iletişimin ne anlama geldiği çok açık değildir. Eğer tanımda kastedilen anlam yüz yüze iletişimi dışlayan, dolaylı iletişim ise tanım yeterli değildir. Çünkü politik yarışlarda yüz yüze yapılan propagandanın önemli bir yeri vardır” (Jamieson, 1996, s.185). G. S. Jowett ile V. O’Donnell’a göre ise propaganda, iletişim süreci ve bu sürecin tasarlanmasını kapsamaktadır. Süreç kavramının içinde, gerçekleştiği bağlam, mesaj verici, amaç, mesajın kendisi, ulaşım kanalları, hedef kitle ve alınan cevaplar bulunmaktadır. Onlara göre “Propaganda; algılamaları şekillendirme, kavrayışları yönlendirme ve propagandacının arzuladığı amaca ulaşmasına yardım edecek bir cevabın alınmasını sağlayacak davranışları tavsiye etme niyetiyle yapılan, önceden tasarlanmış ve sistemli girişimlerdir” (1999, s.6).

Konusu bakımından propagandalar, politik, ekonomik, kültürel ve askeri propaganda olarak ayrılabilir. Ancak kuramcılar propaganda türlerini, etkilemeye çalıştığı kamu alanları ya da grup faaliyetlerini göz önüne alarak tanımlamaktadırlar. Gruplar, aynı yönetim içinde dahi olsalar, propaganda eylemi içinde tamamen farklı kavramları bir arada kullanabilirler (Özsoy, 1998, s.19). Doob propagandayı ‘maksatlı’ ve ‘maksatsız’ oluşuna göre ayırırken, Domenach, ‘politik ülkü’ ve ‘politik reklâmcılık’ olarak sınıflandırmıştır (2003, s.24-29). Ellul ise, propagandanın genellikle siyasal ve toplumsal grup ya da kamuların davranışlarını etkilemeyi amaçladığını savunmaktadır. Bu nedenle, ona göre propaganda iki geniş sınıfa ayrılabilir: ‘politik’ ve ‘toplumsal’ propaganda.

2.1. Politik Propaganda:

Politik propagandanın ne denli önemli bir silah olduğu gerek Almanya’daki faşizmin yükselişinde gerekse Bolşevik Devrim’de açıkça görülmüştür. İktidarda kalmak ve kitleleri arkalarına alabilmek için bütün kitle iletişim araçlarından yararlanan politik propaganda, politikacıların kamuya egemen olma isteğinden dolayı hızla gelişmiştir. Propagandanın hedefi kamuoyudur, dolayısıyla en etkili ve açık şeklini siyasal arenada gösterir (Özsoy, 1998, s.240). Politik propaganda halkın davranışlarını değiştirme görüşündeki bir hükümet, parti veya yönetim tarafından işlevselleştirilen etkileme tekniklerini içerir. Genellikle sınırlı da olsa kullanılacak metodun seçimi önceden düşünülmüş ve tartılmıştır; ulaşılacak hedefler açıkça belirlenmiş ve çok dikkatli hazırlanmıştır. Konu ve hedeflerin çoğunluğu politiktir (Darier, 1999).

Politik propaganda, tarihte ilk defa Fransız devrimiyle, bir iç ve dış politika, bir ideolojinin yayılmasıyla birlikte yürütülmüştür. İki temel eylemi vardır: ‘Siyasal açıklama’ ve ‘parola’. ‘Siyasal açıklama’, egemen sınıfların zaaflarını ve iktidarların gerçek niyetlerini ortaya

çıkarmak için grevi, savaşı, politik skandalları fırsat bilerek kitlelere bu durumu göstermektir. Parola ise, devrimci eylemin söze dönüştürülmesidir. Kısa, öz, anlaşılır ve vurucu olan, kitleleri harekete geçiren bir kavramdır. Her parola belirli bir politik durumun özelliklerinin toplamından çıkarılmalıdır. Parolalar tasarılar oluşturur, bu tasarılar politik güçleri, kitleler için çekici hale getirir. Parolalar kitlelerin bilinç düzeyine göre uygun olmalı aynı zamanda, propagandası yapılan konu üzerinde geniş katılımlar sağlayabilmelidir. Örneğin ‘Toprak ve Barış’, ‘Ekmek, Barış ve Özgürlük’ gibi (Domenach, 2003, s.27-33). Domenach’ın parola olarak tanımladığı kavramı, J.A.C Brown slogan olarak adlandırmıştır. Brown’a göre kelimelere başka anlamlar yükleyerek kendi propaganda anlayışlarına göre kitleleri harekete geçirmek politik propagandanın vazgeçilmez araçlarından biridir (Brown, 1992, s.71).

Sosyolojik propagandanın ekonomik sonuçları varken politik propagandanın politik sonuçları bulunmaktadır. Politik propaganda ya stratejik ya da taktik içeriklidir. Politik propaganda genel hatlar, tartışma ortamı, sarsıcı kampanyalar oluştururken, sosyolojik propaganda ise bir yapı içinde acil sonuçlar elde etmek için çabalamaktadır (Ellul, 1968, s.62).

2.2. Sosyolojik Propaganda

Sosyolojik propaganda, politik propagandaya göre anlaşılması daha zor bir olgudur. Temelde sosyolojik propaganda, bir ideolojinin kendi sosyolojik ortamında yayılmasıdır. Ekonomik, politik ve sosyolojik faktörler bir fikrin bireylere ya da toplumlara yerleşmesini sağlamaktadır. “Bir toplumun mümkün olan en fazla sayıda bireyi kendiyile bütünleştirme, üyelerinin davranışlarını belirli bir kalıp çerçevesinde birleştirme, kendi yaşam biçimini dışarıda yayarak kendini diğer gruplara kabul ettirme amaçlarıyla gerçekleştirdiği eylemlerin toplamıdır”. Sosyolojik propaganda da önemli olan şey, bireyin aktif olarak katılımını sağlamak ve onu mümkün olduğunca belirli bir sosyolojik çerçeveye uyarlayabilmektir. Doğal olarak sosyolojik propaganda içinde bir ya da daha fazla politik propaganda unsuru bulunabilir (Ellul, 1968, s.62-64).

Sosyolojik propagandanın sadece hükümetler tarafından değil aynı zamanda toplumun birçok katmanında sivil toplum örgütleri tarafından da uygulanmaktadır. Sendikalar, özel sektör kuruluşları da bu grubun içine girmektedirler. Bu gruplar hükümeti etkilemek için lobi faaliyetleri yürütmekte, halkı etkilemek için de filmler, toplantılar ve radyo programları yoluyla klasik propaganda uygulayarak kendi ideolojik amaçlarının halk tarafından görülmesine çabalamaktadırlar (Ellul, 1968, s.68-69). Kısaca belirtmek gerekirse, örgüt ve kurumların toplumsal davranışları etkilemeye yönelik çabaları sosyolojik propagandadır. Bu propaganda türü pek çok toplumsal alanın yanı sıra, işçi-işveren ilişkilerini, sosyal devlet ilkesi çerçevesinde yapılan düzenlemeleri, insan haklarını, medeni hakları, kadınların kürtaj hakkı benzeri haklarını kapsar (Ellul, 2002, s.198).

Sosyolojik propaganda kriz anlarında yetersiz kalır ve kitleleri beklenmedik durumlarda bir eyleme sürükleyemez. Bu yüzden de, zaman zaman eyleme sevk edecek klasik propaganda biçimleriyle desteklenmek zorundadır. Böyle zamanlarda sosyolojik propaganda yapılacak asıl propagandaya zemin oluşturan bir araç olarak karşımıza çıkar ve genellikle de alt propaganda olarak tanımlanır. Sosyolojik propagandayla hazırlanan bir toplumda asıl propagandayı başlatmak daha kolaydır, hatta sosyolojik propagandanın kendisi bile asıl propagandaya dönüştürülebilir (Ellul, 1968, s.64-67).

3. Kitle İletişim Araçları ve Propaganda

Sanayi devrimiyle birlikte ortaya çıkan kitle kültürü, kapitalist ideolojinin egemen olduğu siyasalın ve kültürün bir tercihi sayılmaktadır. Jurgen Habermas, ‘Siyasal Katılım Kendi Başına Bir Değer midir?’ başlıklı makalesinde kitle iletişim araçlarıyla üretilen yeni kültürün, geçmiş kültürlerdeki toplumun iki karşıt yanını, yani hem egemen sınıfa mahsus ‘seçkin’ kültürü hem de halkın içerisinde çıkan ‘folk’ kültürü değişime uğrattığını belirtmiştir. Kitle kültürünün, yaşanan toplumsal düzenin değerlerini meydana getirdiğini ve potansiyel bakımdan baskıcı ve yıkıcı olan kitleyi uyum içerisindeki çoğulculuğa dönüştürdüğünü vurgulamıştır. Kitle kültürünün bir ürünü olan kitle iletişim araçları, her hangi bir bilgiyi kısa zamanda geniş kitlelere en hızlı şekilde ulaştırabilmekte ve bu nedenle günlük yaşamda çok etkili ve önemli bir yer tutmaktadır. Dolayısıyla, “teknolojik gelişmeler sayesinde etkinlik alanları olağanüstü ölçüde genişlemiş olan kitle iletişim araçları, bir yandan kanaatlerin oluşmasına hizmet ederken, öte yandan, usta propagandacıların emellerine de hizmet etmektedir” (Habermas, 1984, s.52). Jowett ve O’Donnell propaganda tarihinin iç içe geçmiş üç unsurla yakından ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Bunlardan ilki uygarlığın gelişimi ve ulus-devletlerin yükselişiyle halkın düşüncesine egemen olma ihtiyacının artmasıdır. İkincisi, eldeki propaganda mesajlarını ileten iletişim araçlarının niteliklerinin artması, üçüncüsü ise propaganda psikolojisinin daha anlaşılır hale gelmesi ve benzer davranışsal uygulamaların aynı oranda ortaya çıkmasıdır. Aynı zamanda tarihsel süreç boyunca bu üç unsur, propaganda kullanımı, mevcut davranışları değiştirmek, yeni düşünceler yaratmak ve propaganda kullanım sahasını genişletmek için çeşitli şekillerde bir araya gelmiştir (1999, s.48).

Çağdaş propagandanın kullandığı yeni teknikleri Domenach ise 3 başlık altında toplamış ve tekniklerin gelişimiyle propaganda sınırlarının ortadan kalktığını vurgulamıştır (2003, s.21-23):

1-Basılı yazının yayılması: Devrimci propaganda, yergi yazılarına yer vermek için kitaplara başvurdu. Ancak kitap pahalıydı ve yalnızca seçkin kitleye hitap ediyordu. Fransız Devrimi’yle birlikte belirli görüşü savunan gazeteler ortaya çıktı ve propaganda eylemi içinde

etkin bir rol oynadı. Böylelikle, çağdaş gazete, reklâmın kullanılması, dağıtımın ve bilişimin hızlanmasıyla, seçkinlerin elinden halkın eline geçerek, düşük fiyatı ve çekici baskısıyla, ikna gücü olan yaygın bir araç haline geldi.

2-Sözün yayılması: Mikrofonun bulunması insan sesinin büyük kitlelere duyurulmasını sağladı. Telsiz ise, sesi her türlü sınırdan kurtararak, aynı anda istenilen yere ulaşmasını sağladı. Radyo istasyonlarının çoğalması, radyoyu propagandanın en etkili aracı yaptı.

3-Görüntünün yayılması: Fotoğraf, çoğaltılabilir olması nedeniyle kopya olanağı sağladı. Bu durum fotoğrafın çeşitli eylemlerde kanıt görevi görmesine ve etkili bir propaganda aracı olarak kullanılmasına neden oldu. Sinema ise etkili ve çarpıcı anlatımıyla insanların duygularına hitap etti. Televizyonun icat edilmesiyle de radyonun ses açısından yaptığı devrim, görüntü boyutuyla gerçekleşmiş oldu.

İletişim teknolojisinin gelişmesi ile birlikte etkinliği artan kitle iletişim araçları (KİA), halka mesajlar ve simgeler ileten bir sistem oluştururken, bireyleri eğlendirmek, bilgilendirmek ve onları toplumun kurumsal yapısıyla bütünleştirecek değerleri, inançları ve davranış biçimlerini aşlamak amacındadır. Bu işlevleri yerine getirmesi için sistemli propagandaya ihtiyacı vardır. Ancak, N. Chomsky ve Edward S. Herman, “Propaganda Modeli” başlıklı makalelerinde, KİA’ların propaganda amaçlı kullanımlarının, ülke ideolojisi ve yönetim biçimindeki farklılıklara göre değiştiğini vurgulamaktadır:

“Devlet bürokrasisinin iktidar aygıtlarını elinde tuttuğu ülkelerde, KİA’lar üzerinde uygulanan ve genellikle resmi sansürle desteklenen tekelci denetim, iletişim araçlarının egemen seçkinlerin amaçlarına hizmet ettiğini açıkça gösterir. KİA’ların özel sektöre ait olduğu ve resmi sansürün bulunmadığı ülkelerde ise propaganda sisteminin işleyişini fark etmek zordur. Bu durum özellikle KİA’ların sıkı bir rekabet içinde olduğu, belli aralıklarla şirketlerin ve hükümetlerin yolsuzluklarını hedef alıp bunları ortaya çıkardığı ve kendilerini genel toplum çıkarlarının ve konuşma özgürlüğünün yılmaz savunucuları olarak sergilediği ülkelerde geçerlidir” (Chomsky ve Herman, 2004, s.25-26).

Ancak “bazı ideolojiler, KİA’lar tarafından daha bir yüceltilerek, meşrulaştırılarak, ayrıntılı olarak ele alınırlar ve geniş izleyici kitlelerine ikna edicilik ve parıltılı bir çekicilik içinde dağıtılırlar” (Lull, 2001, s.22). Kitle iletişim araçlarının ideolojik temsilleri ise, izleyicilerin gündelik yaşamı içinde kavranmakta, yorumlanmakta, yaratılmaktadır. Aynı zamanda KİA’lar, modern iletişim teknolojileri sayesinde, dünyanın her tarafındaki farklı yaşa, farklı toplumsal sınıfa ait, çeşitli kültürlerden insanlara belli bir takım değerleri, bakış açıları ve fikirleri de iletmektedirler (Lull, 2001, s.33-34). Bu nedenlerden dolayı propaganda tarafından sıklıkla kullanılan kitle iletişim araçları, gerek kitle kültürünün geliştirilmesinde gerekse belli çıkar gruplarının ya da ideolojilerin yayılmasında önemli bir yere sahiptir.

Her ideolojik tasarım, bir dereceye kadar gerçekliğin de bir tasarımıdır, şu ya da bu şekilde gerçekliği çağrıştırır, bir o kadar da yanılısına üretir. İdeoloji insanlara kendi dünyalarına istinaden bir tür bilgi sağlar. Bu yanılısına görsel ideolojinin temel özelliğidir (Hadjinicolaou, 1998, s.107). Böylece görsel ideolojideki her biçim de, bir gerçekliği, bir sınıfın kendine ilişkin bilinci ile dünya görüşünün bir bileşimi olan tikel bir gerçekliği çağrıştırır. Bu çağrışım o sınıfın bir toplum içindeki sınıf ilişkileri arasında işgal ettiği nesnel yere ilişkin bir yanılısamayı da beraberinde getirir. Bu nedenle bir resim üretiminin ideolojik düzeyin bir alanını oluşturduğu, hatta yeni bir görsel ideoloji oluşturduğu kabul edilir. Dolayısıyla farklı toplumsal sınıflar aynı görsel ideolojiye sahip olamazlar. Her bir toplumsal sınıfın, genel olarak birbirinden ayrılan topluma ait bir görüşünün olması nedeniyle de tarihsel anlarda, kendi görsel ideolojisine sahip olması kaçınılmazdır (Hadjinicolaou, 1998, s.108). Böylelikle ideolojinin görselleştirilmesi kitlelerin inancını daha da artıracak hem duygularına hem de görme yoluyla uslarına hitap edecektir. Örneğin “sanat barışçı bir afişe olduğu kadar bir Nazi bayrağına da katılmıştır. Salt estetik bakımdan bir Nazi bayrağı daha dramatik olabilir” (Baynes, 2002, s.241).

3.1. Fotoğraf

Görsel mesajlar, kelimelerle ifade edilen mesajlara göre daha anlaşılırdır. Sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan fotoğraf da görsel kültürü oluşturan ve görsel mesajı doğrudan ileten araçlardan biridir. Fotoğraf, Daguerreotype’in 1839’daki ilanından itibaren gittikçe gelişen uluslar arası bir endüstri olmuş, her şeyi en yakında gören tanık olarak da gerçeğin yerine geçerek, kitle iknasında önemli roller üstlenmiştir. Fotoğrafa yüklenen rollerin tarihsel gelişimi teknolojik gelişimiyle paraleldir.

Fotoğraf, çoğaltılabilirliği ve baskı teknolojisinin gelişmesiyle birlikte afişlerde, el ilanlarında, gazetelerde, dergilerde ve diğer basılı materyallerde yer bulmuştur. John Berger, yeni sinema sanayinin gelişmesi, taşınabilir fotoğraf makinesinin icadı, foto röportajın bulunuşu ve reklamcılığın ortaya çıkışı ile fotoğrafın sadece bir araç olmasının ötesinde modern algılama biçiminin sorgulanamaz bir parçası olduğunu belirtmiştir. Bu gelişmelerle fotoğraf, kullanılması ve okunması alışkanlık haline gelen bir fenomen olmaya devam etmektedir (1988, s.75). Çünkü fotoğraf kanıt oluşturur. Fotoğraf makinesinin kaydı doğrulayıcıdır. Bir fotoğraf, belli bir şeyin meydana geldiğinin değiştirilemez kanıtıdır (Sontag, 1999, s.22). Bu nedenlerle fotoğraflanmış bir olayın nelerden oluştuğunu belirleyen unsurlardan biri de ideolojidir. Bu olay tanımlandıktan sonra ancak fotoğraf bir kanıt oluşturmaktadır. Fotoğrafların ahlaki olarak etkili olup olmayacağı da, ilgili bir siyasi görüşün var oluşuna bağlıdır. Ardında bir siyaset olmadan, tarihin kıyım fotoğraflarına yalnızca, gerçek dışı ya da moral bozucu duygusallıklar olarak bakılacaktır Sontag, 1999, s.35).

Fotoğraf farklı sanat akımları ile desteklenerek muhalif ya da yandaş tavırlarını yansıtmak amacıyla fotoğrafçılara ciddi bir güç vermiştir. Fotoğrafçının ideolojik tavrı bu gücün hangi yönde harcanacağına önemli bir yere sahiptir. Gerek Nazizm karşıtı foto montajlar gerekse sosyalizm yanlısı sosyal belgeci fotoğraf anlayışı, propaganda amacıyla yapılmış doğrudan fotoğraflardır. Çünkü “kendi başına hiçbir şeyi açıklayamayan fotoğraf, çıkarıma, spekülasyona ve fanteziye bitmez tükenmez birer çağrıdır” (Sontag, 1999, s.39). Bu yüzden propaganda fotoğrafı, etkilemeyi istediği kitleye mesajını doğrudan aktarmayı amaçlar. Çünkü propaganda da aktarılmak istenen mesaj ve izleyicinin iknası önemlidir. Fotoğrafa müdahale, icadından beri farklı amaçlarla yapılmıştır. Öncelikle fotoğraf makinesinin yeni üretilmeye başladığı yıllarda, gerek estetik değerler gerekse gerçekliğin saptanması konusunda istenen sonuç elde edilememiştir. Bu da çekilen fotoğraflara farklı anlamlar yükleyebilmiştir. Amaca uygun görüntüye erişmek için, koşullar, fotoğrafçıyı teknik ve estetik anlamda müdahaleye zorlamıştır. O dönemlerde bile ifadeyi güçlendirmek, hikaye anlatımını mümkün kılabilmek ve yerine göre yapay bir tarafsızlık illüzyonu yaratmak için bile sürekli çeşitli müdahaleler yapılmıştır (Topçuoğlu, 2001, s.125). Tarihte politik ilk manipülasyon, Amerikan İç Savaşı’nda, Mathew Brady’nin savaş bölgesinden çektiği fotoğraflarda görülmüştür. William Frassanito(1978), araştırmaları sonucunda, Haziran 1861 Bull Run muharebesinde Brady’nin çektiği iki fotoğrafın manipülatif olduğunu ortaya çıkarmıştır. İlk fotoğraf, oturan, diz çöken, ateş eden bir grup askeri göstermektedir. “Confederate Dead on Matthews Hill - Matthews Tepeleri Üzerindeki Ölü Birlikler” başlığını taşıyan ikinci fotoğraf da ise aynı askerler, haziran ayında, kalın paltoları ile öldürülmüş rolü yaparak yerde yatmaktadırlar. Frassanito yayınladığı makalede bu fotoğrafların orijinal olmadığını iddia ederek, “görünüşe bakılırsa biri, fotoğraf karesinde askerlere dövüşüyor gibi yapmalarını söyledi. Ve sonra onlara, ölü gibi nasıl yerde yatılacağını öğretti” diye yazmıştır (Lester, 1991, s.95).

Propaganda fotoğrafının bütün özellikleri 1930’ların Amerika’sında Roosevelt hükümeti tarafından oluşturulan Çiftçi Güvenlik Örgütü (Farm Security Administration-FSA) Tarih Birimi fotoğraflarında açıkça görülmektedir. 1930’lu yılların Amerika’sında baş gösteren ekonomik kriz, Roosevelt Hükümeti’ni zor durumda bırakmıştı. Özellikle çiftçilerin içine düştükleri kötü durumun nedeni olarak, 1930’larda yaşanan büyük ekonomik bunalım gösterilmekteydi. Gerçekte çiftçilerin bunalımı, 1922’de Federal Hükümet’in Avrupa’ya yapılan tarımsal hibe yardımını kesme kararıyla başlamıştı. Bunun sonucunda tarım ürünlerinin fiyatları aşırı derecede düşmüş ve özellikle küçük çiftçiler için bir ölüm kalım savaşı başlamıştı (Tolungüç, 1985, s.4). Bu dönemde Roosevelt, “New Deal-Yeni Uzlaşma” adını verdiği ve ciddi bir bunalım içinde bulunan Amerikan ekonomisini daha sağlıklı bir noktaya getirmeyi amaçlayan bir programı kamuoyuna duyurdu. Bu programı kitlelere kabul ettirmek için sistemli

propaganda çalışmalarına girişti. Hükümet bünyesinde bazı birimler kurdu. Bunlardan en önemlisi ise F.S.A olarak Çiftlik Güvenliği Örgütü idi. Bir devlet dairesi gibi çalışan (Tolungüç, 1985, s.6) F.S.A Tarih Birimi, Stryker'in seçtiği 11 fotoğrafçı ile çalışmalarını sürdürdü. Bunlar, Arthur Rothstein, The Jung, Ben Shahn, Walker Evans, Dorothea Lange, Carly Mydans, Russell Lee, Marion Post Wolcott, Jack Delano, John Vachon ve John Collier idi. Fotoğrafçılara, yoksul insanların içinde bulunduğu sıkıntı, üzüntü ve kötü koşulları belgelemeleri için bilgiler verildi. Böylelikle fotoğrafçılar göçmen kamplarını, boş tarlaları, terkedilmiş çiftlikleri, yardıma muhtaç aileleri fotoğrafladılar (Langford, 1999, s.95). Belirtilen fotoğraf konularına uygun olmayan, zengin, hayatlarından memnun insanları belgelemekten kaçındılar (Langford, 1999, s.95). Bu nedenle "F.S.A arşivinde bulunan fotoğrafların Stryker'in dünya görüşünü yansıttığı belirtilir (Oral, 1996, s.54).

Ekonomik kriz içinde ciddi bunalımlar yaşayan Amerikan toplumunun belgelenmesi amacıyla oluşturulmuş XX. yüzyılın en önemli organizasyonlarından bir diğeri de Photo League (Fotoğraf Birliği)'dir. Birlik, sosyal belgeci anlayışta gerçekleştirdiği fotoğraf çalışmaları nedeniyle 1930'lu yılların fotoğraf anlayışına yeni bir bakış açısı getirmiştir. Birliğin görevi, fotoğraf makinesini Amerika'yı fotoğraflamak için kullanacak dürüst fotoğrafçıların eline yeniden teslim etmektir" (Documentary Photograph, 1972, s.88-89). Birlik, prensiplerini 3 başlık altında toplamıştır (Tucker, 2001, sayfa no belirtilmemiş):

1. "Fotoğraf sosyal işleve sahiptir
2. Bu işlev tarihsel ve kültürel temele sahiptir.
3. Fotoğraflar sosyal ve estetik önem kadar kişiselliğe/özgünlüğe sahip olmalıdır."

Birliğin en büyük amacı, özellikle basında yer verilmeyen gösterileri, grevleri, polis ve grevciler arasındaki çatışmaları yani Amerikan sokaklarını belgelemek ve olayları halka duyurmaktır (Documentary Photograph, 1972, s.88). Birlik, sosyal değişim için istek ve fotoğraf için inanç misyonu ile sosyal problemleri yansıtmak amacıyla fotoğrafı anlamlı bir araç olarak benimsemiştir (Tucker, 2001, sayfa no belirtilmemiş). Fotoğraf Birliği propaganda suçlamaları ile kapatılsa da 1930'lu yıllar ve fotoğraf tarihi için bir dönüm noktası olmuştur. Sosyal belgeci fotoğraf anlayışı içinde gerçekleştirdikleri fotoğraf çalışmalarında sosyal değişimi ve ilerici anlayışı benimseyerek ekonomik kriz eşiğindeki Amerika'nın görsel tarihini oluşturmuşlardır. Almanya'da ise Birinci Dünya Savaşı sonrasında monarşinin yıkılmasıyla ortaya çıkan liberal ortam, ülkeyi ekonomik, siyasal ve kültürel sorunlarla yüz yüze getirmişti. Ülkede baş gösteren işsizlik nedeniyle Alman toplumunun bir bölümü kapitalizm karşıtı solcu politikalara doğru yönelmişti. Yayıncı Willi Münzenberg bu durumu fark etmiş, işsizleri, Alman Sosyalizmi ve onun devrimci prensiplerini desteklemek için bir araya getirmek amacıyla kampanyalara girişmişti. Öncelikle Münzenberg, 1921'de işçiler ve onların ailelerine yardım amaçlı bir

organizasyon olan Internationale Arbeiterhilfe (IAH ya da Uluslararası İşçi Kurtuluşu)'ı kurdu. Organizasyon kısa sürede uluslar arası doğal felaketler ve onun kurbanları için sosyal servisler ve klinikler oluşturmaya başladı. Aynı zamanda bu organizasyon, işçileri ve entelektüelleri etkisi altına alan ilk sosyalist organizasyon olmakla birlikte, Alman işçilerini üye olmak ve çalışmak için de teşvik etti (Olman, 1992, sayfa nosu belirtilmemiş). 1921'de Soxjet Russland isimli aylık bir dergi yayımlamaya başlayan Münzenberg, 1924'de Arbeiter Illustrierte Zeitung (AIZ-Resimli İşçi Gazetesi) adını aldıktan sonra haftalık çıkan derginin formatında da değişiklikler oldu. Sovyetler Birliği'nden Almanya'ya kadar dünya işçilerinin kültürel değişimini ve toplumsal dönüşümünü yaratmak amacıyla tarih, politika, dönem olayları, spor aktiviteleri, sanat, sinema üzerine makaleler yayınlandı. Paris komünündeki 'kahramanlarla' röportajlar, tarihin önemli direniş kavgaları ve ünlü devrimci kadınlar hakkındaki makaleler aracılığıyla Alman işçi sınıfının sosyalizme katkıları ve bağlılıkları güçlendirilmeye çalışıldı (Olman, 1992, sayfa nosu belirtilmemiş). Bu dergi fotoğrafçılar ve editörler arasında bir işbirliği sağlayarak bu alanda yeni bir tarz geliştirdi. Dergide fikri biri ortaya atar ancak herkes tartışır. Fotoğrafçılar fotoğraf çekiminde özgürdüler, ancak editörler seçtikleri fotoğrafları, film dilinde kullanılan kurgulanmış çekimde olduğu gibi yapısal düzenlemelerle tekrar inşa ederlerdi (Newhall, 1982, s.260). Fotoğrafçılar da kendi cesaretlerini destekleyecek -fotoğraf endüstrisinden olmayan- işçi sınıfı organizasyonundan gelen bir fırsat yakalamışlardı. Erich Linka, bu durumla ilgili, işçilerin büyük bölümünün kameralarını bir silah olarak kullanmaktan daha çok pratik yapmak ve teknik öğrenmek için organizasyona katıldıklarını ancak daha sonra sınıf bilincini kavrayarak sosyalist saflara katıldıklarını ifade etmiştir (Creative Camera, 1982, s.72). AIZ'de fotoğraflar tek başına, alt yazı ya da bir tekst olmadan kullanılmamış ve fotoğraf altları fotoğrafın içeriğini değil arka planını aktarmıştır (Newhall, 1982, s.260). Örneğin "*Quiet, Küçük Bolşevik*" adlı fotoğrafın altı yazısında, çocuğunu sakinleştiren bir annenin görüntüsü politize edilerek, devrimci kadınının şefkati vurgulanmıştır. "Babam da çalışmıyor" fotoğrafın altı yazısı ise işsizlik feryadı içindeki bir sokak satıcısının tezgahındaki oyuncaklara hayranlıkla bakan bir çocuğun içinde bulunduğu durumu dramatize etmiştir. Alman toplumu içindeki kişisel şansızlık görüntüleri ile AIZ, ekonomik yetersizliklerden bunalan halkı kışkırtarak, iktidara mizahi bir şekilde eleştirmiştir (Olman, 1992, sayfa nosu belirtilmemiş).

Türkiye'de en önemli örneklerden biri Halkevleri'dir. 1932 yılında, genç Cumhuriyetin kültür atılımlarından biri olarak kurulan "Halkevleri" eğitim düzeyinin yükseltilmesi için pek çok alanda yaptığı çalışmaların yanında, 1932 yılından başlayarak düzenlediği fotoğraf kurslarıyla da amatörlerin bu alanda çalışmalarına olanak sağlamıştır. İlk fotoğraf çalışmaları Halkevlerinde başlamış, kursların yanında, sergiler ve yarışmalar da düzenlenmiştir (Gökçen,

2005). Halkevlerinin gerçekleştirdiği etkinliklerin kamuoyuna duyurulması gerektiğinden, hem eğitim ve etkinlik çalışmalarının belgelenmesinde hem de -dönemin siyasi koşullarında- kendi propagandasını yapmak için fotoğraf sıklıkla kullanılmıştır. Fotoğrafta sanatsal çalışmalar da yapılmıştır. Ancak temel iki unsur belgeleme ve propagandadır (Kaya, 2005, s.108).

CHP yönetimindeki halkevlerinde, halkevleri çalışanları, gittikleri yerlerde köylülerle buluşmuş, hem parti propagandası yapmış, hem de halkevi etkinliklerinin duyurulmasında ve katılımın sağlanmasında etkin görev almıştır. Gidilen yerlerin belgelenmesi ve propaganda aracı olarak sonraki dönemlerde kullanılması için fotoğraflar çekilmiştir. Fotoğraflarda CHP bayrakları, halkevcilerin köylülere yaptığı konuşmalardan görüntüler, Türkiye'nin modern yüzünü gösteren fotoğraflar, okuyan, okutulan kız öğrencilerin okuldaki görüntüleri gibi hükümetin yaptıklarını onaylayan, ortaya koyan bir propagandacı tavır bulunmaktadır. “Belgeleme ve propaganda amaçlı kullanılan fotoğraflarda fotoğrafçı adı yer almamaktadır. Bazı fotoğraflarda ise yerel fotoğrafçıların kurum damgası bulunmaktadır” (Kaya, 2005, s.109). 1970’li yıllarda ise halkevlerinin gönüllü çalışmalarıyla yürütülmesi gönüllü fotoğraf eğitimlerinin halkevlerinde çalışmasına neden olmuştur. Bu dönemlerde sol ideolojiyi benimseyen halkevleri, miting, grev ve işçi fotoğrafları ile kendini göstermiştir.

1970’lerde halkevlerinin yanı sıra, kurulan sendikalar ve örgütler de kendi foto-film merkezlerini oluşturarak belgeleme ve propaganda çalışmaları için gerçekleştirmişlerdir. Devrimci İşçi Sendikaları Konfederasyonu, Köy-Koop, Genel-İş, Maden-İş ve bunun gibi birçok sendika fotoğraf birimi kurmuştur. Bu örgütlerde, mitingleri belgeleyen, grevlerde işçilerin içinde buldukları zor durumları görüntüleyen fotoğrafçılar, aynı zamanda dönemin önde gelen sosyalist eylemcileridir. Sinan Çetin’in, “fotoğraf ve sinemanın devrimciler tarafından da yapılabileceğinin, bu sanatların halkın yararları için kullanılabilceğinin mümkün olduğunu gösterecektir” söylemi, ürettikleri fotoğrafların propagandacı bir tavrının olduğunu ortaya koymaktadır. Genel-İş Sendikası’nın fotoğraflarını Özcan Yurdalan çekmiş, İrfan Demirkol, Yeraltı Maden İş’in fotoğrafçısı olarak çalışmış, Maden-İş’in fotoğrafla belgeleme işini Hilmi Eltan yapmıştır (Yurdalan, 2005). Bu dönemde çok sayıda fotoğraf üretilmiş, seyyar sergilerle, işçiler ve köylüler bilinçlendirilmeye çalışılmıştır. Çekilen fotoğraflar miting alanlarında ve meydanlarda afiş olarak da kullanılmıştır.

3.2. Sinema

Sinema gücünü, izleyiciye tanıklık hissi yaratmasından alır. Bu aynı zamanda sinemanın içinde barındırdığı tehlikelerden biridir. İzleyicinin tanıklık hissi bir yanılsamadır ve propaganda bu yanılsamayı iyi kullanır. “Çünkü filmler, izleyicilerin görüntüleri yorumlayışına yardımcı olan ya da etki eden, basılı mesajlar sunan birer “ikonotekst” durumundadır. Bu “ikonotekstlerin en önemli rolü, filmin izleyicilerin beklentilerini bir kare bile görmeden

etkileyen adıdır” (Burke, 2003, s.179). Sinemanın kurmacayla duygulara, gerçeklikle düşünceye hitap etmesi hem savaş dönemlerinde ve bağımsızlık mücadelelerinde hem de barış dönemlerinde kültürel yayılım amacı taşıyarak kullanılmasına neden olmuştur.

Hitler faşizmi, estetize edilmiş bir politika içinden yürütmüştür ve devlet simgeleri üretmiş, hareketin biçimsel görünüşüne çok önem vermiştir. Mitinglerde, heybetli mekânlardan, tiyatro, müzik, koreografi ve mimarinin bir arada kullanıldığı bütünsel sanat eserlerinden yararlanmışır. Aynı zamanda Hitler, belgesel sinemanın önemini anlayan bir lider olarak, Leni Riefenstahl’ı 1934 parti kongresini kaydetmesi için görevlendirmiştir. *İradenin Zaferi (Triumph Des Willens)* adı verilen bu filmde Alman halkının geometrik dizilişleri, bir güç sembolüne dönüştürülmüş, Hitler ise tanrılaştırılmışır. Hitler, insanların arasından kutsal mesajını iletmek üzere yükselen sıradan bir asker olduğu düşüncesini harekete geçirir. Riefenstahl, bu film de *Tek Ulus, Tek Lider, Tek Devlet* sloganını görselleştirmiştir. Aynı zamanda Hitler’in Germen halkının ari ve yüce bir ırk olduğu iddiası, filmde güçlü, sağlıklı, mutlu erkek askerlerin görüntüleri ile pekiştirilmiştir (Clark, 2004, s.67-71).

İradenin Zaferi filmine, ‘bütün zamanların en iyi propaganda filmi’ ünvanı verilmiştir. Bu filmin oluşturulmasında, Goebbels’in etkisi büyüktür. Goebbels, Lenin’in “tüm sanatların en önemlisi sinemadır” sözünden hareketle sinemanın etkili bir propaganda aracı olarak kitleleri harekete geçirecek iknâ gücüne sahip olduğunu, Sergey Ayzenshtayn’in *Bronenosets Potemkin - Potemkin Zırhlısı* (1925) filmini izledikten sonra anlamıştır. Goebbels’e göre *Potemkin Zırhlısı*, mükemmel bir sanat filmi olmasının yanı sıra, en etkili ve usta bir propaganda filmidir (Erksan, 1986, s.124).

1917 Ekim Devrimi’ni savunan filmlerden biri olan *Potemkin Zırhlısı*, 1925 yılında Çarlık rejimine karşı patlak veren ilk isyanların yıldönümünü kutlamak için çekilen propaganda filmlerinden biridir. *Potemkin Zırhlısı*’nda başrol oyuncusu, stüdyo, dekor ve makyaj kullanılmamıştır. Film bir kurgu harikasıdır. Kurguyla çarpıcı sahneler yaratılmışır. “Montajın açıklayıcı gücünden sonuna kadar yararlanan M. S. Ayzenshtayn, işçi sınıfının devrim mücadelesinin öyküsünü büyük bir inandırıcılıkla anlatmıştır. Aynı zamanda *Potemkin Zırhlısı*, sinematografinin en eksiksiz ve saf anlatımlarından birdir” (Schnitzer ve Martin, 2003, s.47-48). Ayzenshtayn, film anlatımı ile ilgili şunları söylemektedir: “Bir ayrıntı bazen ait olduğu bütünü tümüyle aksettirebilir. Böylece kurtlu etler, bütün bir emekçi kitlesinin içinde bulunduğu kötü koşulların bir simgesi olmakta, güvertede olanlar, bütün bir çarlık rejiminin zalimliğini çağrıştırmaktadır” (Dorsay, 1984, s.49).

Filmler bu tür ideolojilerin yayılmasının yanı sıra savaş dönemlerinde, halkın bu duruma uyum sağlaması ve savaşın gerekliliği konusunda iknâ edilmesi için kullanılmışlardır. Özellikle haber filmleri sinema programlarının vazgeçilmez parçaları haline gelmiştir. “Savaşa

katılan uluslar, dünya sorunlarını kendi yurtsever bakış açılarıyla anlattıkları haber filmlerinin üretimini arttırmışlardır. Özellikle sıkı devlet kontrolünde yapılan İngiliz haber filmleri bu türün en önemli örneklerindedir” (Clark, 2004, s.138-139).

Muhafif sinema ise, özellikle bağımsızlık mücadelesi içinde olan ülkelerde, politik ve ekonomik bağımsızlığa ulaşabilmeleri için kendi kültürlerinin geliştirilmesi gerektiğini savunan sinemacı aydınlar tarafından desteklenmiş ve geliştirilmiştir. Örneğin Küba’da Fidel Castro’nun iktidara geçmesinden sonra devrim prensiplerini yayan belgesellerin ve kısa metrajlı filmlerin yapılması amacıyla Küba Sinema Endüstrisi ve Sanat Enstitüsü kurulmuştur. Bu enstitü, Şili’den sürülen radikal sinemacılarının da sığınakları olmuştur. Latin Amerika sinemasının diğer örnekleri 1950’lerin sonunda Arjantin’deki Santa Fe Belgesel Film Okulu’nda ve Brezilya’daki Cinema Novo hareketinde üretilmiştir. Bu tür sinema anlayışında toplumsal belgencilik estetik anlayışı, Batı sinemasının görmezden geldiği açlık, yoksulluk ve eşitsizlik sorunlarına dikkati çekmiş, bu biçime “açlığın estetiği” adı verilmiştir. Onlara göre; kamera ‘bir silah’, film ‘bir fitil’ ve projektörler ise “saniyede yirmi dört atış yapan bir tabancadır” (Clark, 2004, s.188-189).

Amerika Birleşik Devletleri’nde ise sinema, soğuk savaş döneminde hem komünizme karşı hem de kültürel yayılma için yürütülen propagandanın bir ayağıdır. Hollywood, propaganda filmlerinin ana temasını kurmacayı gerçek kılarak oluşturmuştur. Frances Stonor Saunders, Hollywood sinemasının bu ‘kurmaca gerçeğinin’ işlevini iyi bir şekilde yerine getirebilmek için söylene kalıplarını, hakim olan siyasal ve toplumsal ruh durumuna uyarladığını ifade etmiştir. Böylece 1920 ve 1930’ların anti bolşevik filmlerini yapmayı bırakıp Rusya’yı savaş müttefiki olarak göklere çıkaran filmler, 1950’lerde antikomünist filmlere dönüşmüştür. Bunlara örnek olarak; Kızıl Kâbus, Kızıl Tehlike, ABD İstilasası filmleri verilebilir (Saunders, 2004, s.313). CIA ve FBI’in destekledikleri antikomünist filmlerde, komünistlerin hep nörotik bir yabancı, bilinmeyen bir öteki olarak gösterildiklerini belirten F.S. Saunders, ABD’nin soğuk savaş dönemindeki sinema propagandasını; “Amerikalıların çoğu Rusların yakında gelip bomba atacaklarına inanıyordu. Disney’in çizgi filmleri ve Roma Tatili, Oz Büyücü gibi sevimli filmler iş yapıyordu ve Hollywood kendine yeni bir alan daha bulmuştu. Kültürel propaganda çizgi filmlerle başlayacak, güya aşk dolu filmlere kadar işlenecekti” (Saunders, 2004, s.313-314).

Amerikan sineması günümüzde, bir sanayi gibi çalışmakla birlikte kültür elçisi kimliğiyle kendi ulusal kimliğini evrenselleştirmektedir. Üretilen filmler dünyanın birçok bölgesinde izleyici bulmakta ve Amerikan yaşamını öven konularla sosyolojik propagandanın en büyük araçlardan biri olmaktadır. Amerikan filmlerine yapılan parasal yatırımlar sayesinde, kullanılan son teknolojiyle birlikte, etkili sahneler yaratılmış ve satır aralarına gizlenen ideolojik

mesajlar ile dünya izleyicisi etki altına alınmaya çalışılmıştır. Bu nedenle kültür endüstrisinin en önemli aracı olan sinema, Hollywood sayesinde, eğlence amacıyla hazırlanmış gibi görünse de, Amerika'nın sosyal, siyasal ve ekonomik fikirlerini yaymak için propaganda maksatlı kullanılmaktadır (Scognamillo, 1994, s.10-12). Amerika'da 1980'li yılların en çarpıcı değişimlerinden biri, savaş çığırkanlığı yapan, erkeksi, yenilmeyen beyaz kahraman mitinin yeniden sinemaya dönmesiydi. Bu kahramanın adı Rambo'ydu. 1982 yılında çekilen ilk Rambo filmi Vietnam'da yara alan Amerikalı erkek egosunun tamiridir. Rambo'nun 1985'teki ikinci filminde Rambo, Vietnam'a bir ölüm makinesi halinde gider, yüzlerce Vietnamlı ve Rus askerini öldürerek, rehine kalan Amerikan askerlerini kurtarıp, kahramanlığını tescilleyerek ülkesine döner (Algan, 2001, s.55). Rambo sadece kendi ülkesinde değil, artık bütün dünyada kahramandır. Walter Benjamin, savaş vurgusu ile politikanın estetize edilmesine yönelik tüm çabaların doruğa ulaştığını vurgulamaktadır. Ona göre, "en büyük boyutlardaki kitle hareketlerini geleneksel mülkiyet ilişkilerini değiştirmeden koruyarak, belli bir hedefe yöneltmeyi, yalnızca savaş sağlayabilir" (Benjamin, 2002, s.78).

Türkiye'de ise propaganda filmleri, Enver Paşa'nın Almanya'ya yaptığı ziyarette, Alman Ordusunda gördüğü "ordu film dairesi" nin bir benzerini Osmanlı ordusunda da kurmaya karar vermesiyle başlamaktadır. 1916 yılında ise, Müdafaa-i Milliye Cemiyeti'nin denetiminde, savaştan görüntülerin yer aldığı ilk haber filmi hazırlanmıştır. Cemiyet, kuruluş amaçlarını ve işlevlerini şöyle tanımlamıştır: "Cephelerde savaşan birliklerin harekâtıyla ilgili filmleri, önemli olaylarla ilgili filmleri, askeri fabrikaların çalışmalarıyla ilgili filmleri, müttefik ülkelerden gelen yeni silahların kullanılışıyla ilgili filmleri ve manevralarla ilgili filmleri çekmek ve göstermek" (Çağlayan, 2006).

Türkiye Cumhuriyeti'nin 10. Yılında ise, Sovyet yönetmenleri Sergey Yutkevich ve Lev Oskarovich'e "Türkiye'nin Kalbi Ankara" adlı bir propaganda filmi yaptırılmıştır. Filmde, Cumhuriyet'in 10. Yılı kutlamalarına yer verilirken, bir dede ile torunu görüntüsü, Türkiye'nin "eski ve yeni yüzü" konseptini vurgulamaktadır. Filmde Sovyet askeri ve sivil heyetinin Türkiye'ye geliş sahnesi, iki devlet arasındaki dostluğun belirtilmesi amacıyla çekilmiştir. Ankara kentinin modern görüntüsü, Modernleşen Türkiye'ye örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Film de yer alan Atatürk'ün '10. Yıl Nutku' nu okurken çekilmiş görüntüleri, günümüzde de hala kullanılmaktadır. Daha sonraki filmler ise Kurtuluş Savaşı'ndaki kahramanlıkları anlatan filmlerdir. Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu da (TRT) bu tür kahramanlık öykülerini dizi formatında çekmiş, kimilerini de televizyon filmi olarak gösterime sunmuştur. Bu filmlerin en önemlileri "Kurtuluş" ve "Cumhuriyet" filmleridir.

3.3. Basılı Medya

Kitle kültürünün gelişmesini sağlayan ve modern topluma geçişin bir göstergesi sayılan basılı medya, kitle iletişim araçlarının kitle üzerindeki etkisini arttırmıştır. Özellikle gazete, propagandası yapılan ideolojileri yaymada en etkili araçlardan biridir. Çünkü gazeteler, önemli bir eğitim ve kamuoyu oluşturma aracı sayıldıkları kadar siyasal ve ekonomik mücadelenin de etkili silahlarıdır (Bektaş (b), 2000, s.130). Öncelikli görevi haber vermek olan gazete, bir takım değişimlere uğramış ve birçok alanda propaganda aracı olarak sıklıkla kullanılmıştır. K. Bücher bu değişimi şöyle açıklamaktadır: “Gazeteler salt haber yayımlayan kurumlar olmaktan çıkıp kamuoyunun yönlendiricileri, parti politikasının mücadele araçları oldular” (Habermas, 1997, s.310).

Hegel kitle haberleşme araçlarından biri olan gazeteyi, “modern insanın sabah duası” olarak nitelmiştir (Bostancı, 1995, s.69). Bu nedenle, her bölgeye ve her meslek grubuna göre ayrı ayrı gazeteler çıkarmışlardır. Sovyet düzeninde, değişik devlet işlerini de yerine getiren çok sayıda “halk muhabirleri” görevlendirilmiştir. Bunların büyük çoğunluğu kışkırtıcı ya da propagandacı olarak çalışmışlardır (Bektaş (a), 2002, s.140).

Naziler de -tıpkı sosyalist propaganda da olduğu gibi- propaganda aracı olabilecek her şeyi kullanmışlardır ve özellikle 1925 sonrası dönemde Naziler için basına egemen olmak zor olmamıştır. Nazi gazeteleri “*Volkische Beobachter-Halkın Gözcüsü*” ve daha sonraki “*Das Reich-Devlet*” Nazi Partisi hakkında bilgi vermelerinin yanı sıra Nazi felsefesini ve Yahudi düşmanlığını anlatan, Alman halkının kin, nefret ve bağlılık duygularına seslenen yazılara yer vermişlerdir. Ancak, Hitler’in harekete geçirici düşüncelerini sözcüklerle ifade etmek oldukça zor hatta olanaksız olduğundan, gazeteler Nazi propagandasının gerçekleştirilmesinde temel araç olamamıştır (Bektaş (a), 2002, s.156).

Amerikan propaganda tekniklerinin temel gelişimi ise, XIX. yüzyılda, mesajların kent merkezli dinleyicilere iletilmesiyle başlamıştır. Matbaacılığın teknolojik gelişmelerle birlikte önem kazanması ve Amerikan İç Savaşı’nın (1860-1865) patlak vermesiyle birlikte politik ve ekonomik silah olan propaganda için gazete ve dergi önemli bir araç haline gelmiştir. Savaşın başlangıcında, beş yüzden fazla savaş muhabiri kuzey ordularına katılarak savaş alanlarından haberler getirmeye çalışmışlar, ancak halkın moralinin yüksek tutulması için ordu, savaş hakkında yanlış raporlar vererek muhabirlere sansür uygulamıştır. XX. yüzyılın başlarında Amerika’daki günlük gazeteler, kamu fikirlerinin biçimlendiricisi ve lideri olarak kendilerini tanımlamışlardır. Ancak reklam verenlerin giderek artan etkileri ve politik baskılar nedeniyle propaganda mesajı taşıyan makaleler, hikayeler oluşturup, propagandanın birincil kaynağı olmayı sürdürmüşlerdir (Jowett and O’Donnell, 1999, s. 93-109).

Sadece gazeteler değil, dergiler ve kitaplar da propaganda rolünü üstlenmişler, tarafsız gibi gözükseler de sahibinin değerleri ve siyaseti göz önüne alındığında bir propaganda aracı olarak kullanılmışlardır. Özellikle *Times*, *Newsweek* ve *Reader's Digest* gibi değişik konuları ele alan dergilerin propaganda olarak nitelendirilebilecek yazılara yer verdiği görülmüştür. Muhalif politik ve sosyal ideolojilerin, fikirlerin dergileri de, yoksulluk, göç, ticari yozlaşma ve halk sağlığı gibi konularda kamu gündemine yön vermişler, gerek hükümeti eleştirerek gerekse kendi ideolojilerinin yayılmasında etkili olmuşlardır (Jowett and O'Donnell, 1999, s.109-110). Hitler döneminde politik propaganda amacıyla çıkartılan *Signal* dergisi ise slogansal söylevleri ile kitleleri etkilemede önemli bir yere sahiptir (Tumay, 1997, s.27).

1934 ile 1948 arasında yayımlanan propaganda dergisi *La Turquie Kémaliste* de, içerdiği çok sayıda fotoğraf ve dönemin önde gelen aydınları tarafından yabancı dilde yazılmış yazılarıyla, Türkiye Cumhuriyeti'nin kendini nasıl yansıttığını, uluslararası alanda meşruiyet arayışını ifade eden bir kaynaktır. *La Turquie Kémaliste*'in, “Cumhuriyet sayesinde toplumsal yaşamın, insanın ve devletin tamamıyla değiştiği” söylemi, dönemin siyasi rejiminin onaylanmasında önemli bir rol oynamıştır (Aykaç, 2003, Özet). 1980 öncesi Türkiye’inde ise var olan siyasi kutuplaşmalar nedeniyle çok sayıda propaganda amaçlı dergi çıkarılmıştır. Bu dergiler sol içi fraksiyon farklılıklarını yansıtmalarının yanı sıra, gruplaşmaların belirleyicisi olmuşlar, ideolojilerin aktarımında etkin rol oynamışlardır. “Bu yayınlar aracılığıyla Sosyalist ve devrimci örgütler, kendi perspektifleri doğrultusunda gündelik politikalar geliştiren, Türkiye ve Dünyadaki gelişmeleri yorumlayan yazılar yayımlamanın yanı sıra okuyucu mektupları aracılığıyla kendi tabanları ile iletişimi sürdürmüşlerdir” (Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi , 1998, s.2236). Bu dergilere örnek olarak *Proleter Devrimci Aydınlik*, *İleri*, *Türk Solu*, *Ant*, *Doğu*, *Kurtuluş*, *Sosyalist*, *Halkın Birliği*, *Halkın Sesi*, *Halkın Kurtuluşu*, *Kitle Devrimci Yol* verilebilir.

Okuyucularının sınırlı olması nedeniyle kitlesel bir propaganda aracı olarak etkin bir rol almamalarına rağmen kitaplar, özgün düşünceleri derinlemesine işlemeleri nedeniyle günümüzde de hala propaganda aracı olarak kullanılmaktadırlar. Kitaplar tarih boyunca fikirlerin ve davranışların biçimlenmesinde önemli rol oynamışlardır. Bunun en önemli örneği, sosyal ve kültürel değerlerin kaynağı olan ve tanrının öğretilerine dayanan kutsal kitaplardır. Kutsal kitaplar, ülkeler ve insanlar tarafından hem din propagandasının hem de politik propagandanın en temel araçları olmuşlardır. Daha sonraki örnekleri ise ideolojiler üzerinden biçimlenen kitaplardır. *Hitler'in Mein Kampf-Kavgam* buna en iyi örnektir. Aynı zamanda belirtmek istenilen düşünceyi roman konusu içine gizleyerek dolaylı mesajlar veren kitaplarda-örneğin ABD’de kölelik karşıtı düşünceyi geniş kitlelere aşılamaaya çalışan Harriet Beecher

Stowe'un *Uncle Tom's Cabin-Tom Amca'nın Kulübesi* kitabı (Abadan, 1956, s.50-51) - tarihte kitle iknâsında etkili olmuştur.

3.4. Radyo

XX. yüzyıl, savaşlardan dolayı gazeteler için zorlu yıllar da olsa en temel bilgilendirme araçları olduklarından propaganda aracı olarak kullanılmıştır. Ancak Birinci Dünya Savaşı'nda henüz gelişme aşamasında olan radyo, 1923 yılında İngiliz radyo şirketinin kurulmasıyla özellikle Rusya, İtalya ve Almanya gibi totaliter ülkelerde rejim propagandasının yapılabilmesi için önem kazanmıştır. Okuma yazma bilmeyen kişilere herhangi bir bilgiyi doğrudan iletmesi ile etki sınırları genişlemiştir. Bu nedenle İkinci Dünya Savaşı öncesinde, devletler arasında ciddi bir radyo savaşı başlamıştır. Propaganda uzmanları propaganda planları hazırlayarak, ideolojilerini, fikirlerini ve nüfuzlarını bütün dünyaya yaymak için radyoyu kullanmışlardır. Radyolar savaşında, hükümetler, karşı devletin halkına kendilerini dinletmek için esir listeleri, esir kamp adresleri ve esirlerin ailelerine gönderdikleri mesajları yayınlamak gibi yöntemler geliştirmişlerdir (Mutlu, 2003, s.142).

Radyo, “dinleyiciye törensel durumlara zahiren katılma olanağı verdiği, dinleyicinin radyoya karşı kişisel bir yakınlık duygusu kazandırdığı ve neticede yüz-yüze temasa yakın bir durum yarattığı” (Lerner, 1985, s.204) için dinleyicileri etkileme gücüne sahiptir. Aynı zamanda radyonun bilgi vermek yanında, eğlendirmek gibi bir işlevi de vardır. Müzik programları, piyesler ve komedi programlarıyla halkı kendine bağlamayı başarmıştır.

Radyonun propaganda aracı olarak kullanılmasının en büyük örneği Hitler Almanya'sıdır. “Siyasal ve sosyolojik propagandanın en ileri teknikleri, en yaygın ve en şiddetli biçimiyle, toplum beyninin yıkanması için kullanılmaktaydı. Bu çerçevede radyo, önemli bir kitle iletişim kanalı olarak Naziler tarafından çok iyi kullanılan bir araç oldu” (Kongar, 2005) Hitler, “Radyolarınızın düğmelerini sonuna kadar çevirin ve pencerelerini ardına kadar açın” (Akçalı, 2003, s.32) derken kendi otoritesini nasıl yaydığını vurguluyordu. Hitler özellikle 1933 seçimlerinde, yalnızca Nazi ve Milliyetçi partiler tarafından kullanımına izin verilen radyo sayesinde rakiplerine üstünlük sağlamıştı. Nazi Partisi, Alman halkının, Hitler'in konuşmalarını ev ve iş yerlerinden dinlemesini sağlamak için radyo bekçileri görevlendirmişti. Lokanta ve fabrika gibi kamu mekânlarında radyoların ses yükselticileri ile birlikte kullanımları zorunlu hale getirilmişti. Radyonun Nazi propagandasına sağladığı diğer bir kolaylık ise, Alman sınırları dışındaki Alman azınlıklara da seslenebilmiş olmasıydı (Bektaş (a), 2002, s.157) .

3.5. Televizyon

Radyonun ardından keşfedilen bir başka kitle iletişim aracı da televizyondur. Televizyon, günümüzde radyonun yerini almış, hem sesli hem de görüntülü mesajları aktarması

nedeniyle kitlenin ilgisini çekmiştir. “Televizyon ile köklü bir değişimin ifadesi olan yeni bir dünya oluşmaktadır. Bu aygıt, diğer iletişim araçlarının bir uzantısı değil, anlama ve görme arasındaki ilişkiyi altüst eden yepyeni bir gerçekliktir” (Sartori, 2004, s.25).

“McLuhan’ a göre televizyon, dünyayı bir yandan sonsuz sayıda köye bölerken, bir yandan da kendi oluşturduğu yapay bir köye dönüştürür” (Sartori, 2004, s.95) ve “öncelik görme ediminde olduğu için, görsel olarak betimlenen şeyler, sözel olarak aktarılanlardan daha anlamlı ve gerçektir” (Sartori, 2004, s.20). Televizyonun görüntü sayesinde olayları gerçek kılması, siyasetin, televizyonu sıklıkla propaganda aracı olarak kullanması ve yaşam empoze ederek kitleleri yönlendirmesi sonucunu doğurmuştur. Özellikle üzerinde durulması gereken nokta, bu kadar güçlü bir aracın kimin egemenliği altında olduğunun ortaya konulmasıdır. Çünkü televizyonun kitleye ilettiği mesajlar, onu kontrol edenler tarafından belirlenmektedir. Devlet tekelindeki televizyonları iktidarın yönlendirdiği bilinmektedir. Ancak giderek liberalleşen televizyon yayınları gelişmiş ülkelerde, uydu teknolojisinin gelişmesiyle birlikte devlet tekelinden kopmuştur (Bektaş (a), 2002, s.114).

“Televizyon, temel olarak ulusal bir araç olduğundan, uluslararası propaganda amacıyla yaygın bir biçimde kullanılmamıştır. Yayın uydularının gelişimi bu özelliği değiştirmeye başlamışsa da, ülkelerin kendi kültürlerine eleştiri getiren yüksek dozda yabancı propagandaya kayıtsız kalmayacakları açıktır” (Bektaş (a), 2002, s.114). Gelişmiş kapitalist toplumlarda üretilen ve yayılan kültürel ürünlerde, medyanın doğasında var olan ideolojik kültürel bir çerçeve kurulmakta ve kitle kültürü ürünleri aracılığıyla tüm dünyaya yayılmaktadır. Bu duruma kültürel emperyalizm adı verilmekte, uluslararası iletişim, gelişmiş ülkelerin uluslararası çıkarlarına ve güçlerini arttırmalarına ve özellikle ABD’nin küresel, askeri, ekonomik, politik üstünlüğüne hizmet eden bir araç olarak görülmektedir (Sungur, 2008, s.95). Bu nedenle üretilen müzik programları, yarışmalar, Amerika kültürünü yayan diziler vb. kültürel propagandanın birer aracı olarak görülürler.

Uluslararası ajanslardan alınan haberler de ciddi bir propaganda aracı olabilmektedirler. Özellikle Batı’nın açtığı savaşlar da, dünya ülkelerine kendilerini haklı çıkarmak için yapılan propaganda, uluslararası ajanslar ve Batı kaynaklı kanallar aracılığıyla yayılmaktadır. Örneğin Batı’daki ya da Batı’ya yandaş ülkelerdeki bir füze saldırısı haberi, ölen olmadığı halde yürek parçalayıcı görüntülerle verilirken, dünyanın başka bir yerinde birçok kişinin hayatını kaybettiği bir olay sıradan görüntülerle biçimlenebilmektedir.

Bununla birlikte gün geçtikçe Doğu televizyonlarının da gelişmesi Batı propagandasının eksik ve yanlış bilgisini ortaya çıkarmakta, -Afganistan örneğinde olduğu gibi- zaman zaman bir karşı propaganda görevi görmektedir. Amerika Birleşik Devletleri’nin Afganistan’a yaptığı çıkarmada, Amerikan televizyon kanallarının yaydığı yanlı bilgiye karşı, Katar’ın El Cezire

kanalı bir alternatif olarak ortaya çıkmıştır. Dünya genelinde 60'tan fazla bürosu ve yaklaşık 50 farklı milletten çalışanlarıyla uluslar arası bir kuruluş haline gelen El-Cezire, Orta Doğu da yaşanan çatışmalarda yaptığı yayınlar ve El-Kaide lideri Usame Bin Ladin'in video kasetlerini yayımlayarak sesini duyurmuştur. Kanal Bin Ladin'in ilk video mesajını Afganistan savaşı sırasında yayımlamış, izleyicilerine haberin diğer boyutlarını görme ve dünyanın en fazla aranan adamı hakkında daha fazla bilgi edinme şansı verdiğini iddia etmiştir. Bugün El-Cezire'nin Arapça kanalının 40 milyon evde, İngilizce kanalının ise 100 milyon evde izlendiği tahmin edilmektedir. Teknolojik gelişmelerle birlikte uydu yayıncılığının artmasıyla kanal fiziksel mekânı aşan bir kimlik kazanmıştır. Arap kanalları arasında sadece El-Cezire'ye özgü olan diğer bir farklılıkta birçok konuyu canlı yayınlaması olmuştur (Kalaycı, <http://www.orsam.org.tr/tr/yazigoster.aspx?ID=1903>).

Televizyon şiddeti yüreklendirdiği, az ve kötü bilgilendirdiği ya da Habermas'ın dediği gibi, kültürel olarak geriletici olduğu için hala eleştirilmektedir. “Televizyonun radyonun icadına kadar kullanılmış olan tüm diğer iletişim araçlarından farklı olarak, bilgilendirme sorumluluğuna karşın, bilme ve anlama yetisini tahrip ettiği ortadadır” (Sartori, 2004, s.12). Televizyon, ‘egemenler’ tarafından geliştirilen ‘bilgi akışı’ni tüm dünyaya yayarken, “güçten yoksun diğer kesimleri çok düşük düzeyde temsil eden, ideolojik alanlar içinde bir pıhtılaşma olarak dikkati çekmektedir” (Lull, 2001, s.22).

3.6. İnternet

İnsanın, bilgiyi saklama, paylaşma ve ona kolayca ulaşma isteği ve ihtiyacından doğan internet, birçok bilgisayar sistemini TCP/IP protokolüyle birbirine bağlayan ve gittikçe büyüyen küresel bir iletişim ağı olarak tanımlanmıştır. Değişik bilgisayarların ortak bir dil çerçevesinde birbirlerine elektronik olarak bağlanmasıyla (Network), bilgi paylaşımına imkan veren küresel bir ağ (Köksal ve diğerleri, 1999, s.15) diye de bilinen internet, Soğuk Savaş döneminde, olası bir Sovyet nükleer saldırısı sonrasında, askeri iletişimi sağlayabilmek için, bir ana bilgisayardaki bilgilerin diğer bilgisayarlara aktarılabilmesini sağlamak amacıyla, ABD Savunma Bakanlığı bünyesinde başlatılan araştırmalar sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu çalışmalar, 1969 yılında ARPANET adı verilen ve internetin ilk şekli kabul edilen askeri bilgisayar ağının kurulmasıyla sonuçlanmıştır (Hammond ve Lipoti, 2008, s.256-257). Bu çalışmalar sonucunda ARPANET, 1980'li yılların ortalarında “NSFNET” olarak tekrar düzenlenerek sahip olduğu bilgisayarları araştırma kuruluşlarına ve üniversitelere açmıştır. Böylece sisteme bağlı bilgisayarların, diğer bilgisayarlara bağlanmasını sağlayan bir sistem kurulmuş ve dünya çapında kullanılan binlerce küçük ağın NFSNET'e bağlanmasıyla birlikte, 1990'lı yılların ilk yarısında günümüzde kullanılan haliyle internetin temeli oluşturulmuştur (Işık, 2009, s.4-5).

1990'ların başında teknolojik ilerlemeye paralel olarak gelişen internet hem maksatlı hem de maksatsız propagandanın bir biçimi olan söylentilerin yayılmasına ilişkin yeni örneklerin geliştirilmesine neden olmuş, "World Wide Web'in (Dünya İletişim Ağı) kendi içindeki demokrasisi ve webe ulaşmanın kolaylığı, arzu edilen "yanlış bilginin" yayılımı için onu çok etkili bir güç yapmıştır" (Jowett and O'Donnell, 1999, s.157) Tom Dowe, 1997'de Wired Dergisi'nde yayınlanan makalesinde, internet ağının, kolektif bilinçlerde yeni bir alan açtığını belirtmiştir. İnternetteki bilginin habere benzeyen, andıran ve hatta haber olabilen bilgi özelliği taşıması nedeniyle, interneti dikkatsizce biçimlendirilmiş yarı gerçek ve ya fazla çalışan bir zihnin ürünü olarak tanımlayan Dowe (1999, s.157),

"Web kanalları, elektronik posta zincirleri ve haber grupları, alanda meydana gelecek en ufak bir titreşim ne denli hafif, uzak ya da anlamsız olursa olsun iyice ayarlanmış bir sismograf gibi çalışmakta ve daha sonra tespitlerini nerede bulunursa bulunsun bilgisayarları olan herkese ulaştırmaktadır"

yorumunu yapmıştır. Denetimsiz bilgi yaymanın bu yeni biçimi, dikkat çekmek için bazı hikayeler yazarak kendini var etme yoluna gitmiştir. Örneğin Amerikan Başkanı Bill Clinton, internet üzerinde yayılan bilgi yüzünden devamlı baskı altında tutulmuştur. Beyaz Saray'da gizli cinsel aşk maceraları, danışmanlarından birinin "katil" olduğunun iddia edilmesi ve Clinton Arkansas Valisi iken, etik olmayan finansal ilişkilerine kadar birçok hikâye yazılmıştır. Bu durum karşısında Clinton ve hükümeti bu suçlamaları açıklamak veya inkâr etmek zorunda kalmışlardır. İnternet üzerindeki bilgi -önemsiz gibi görünse de ve ne kadar kusurlu olursa olsun- başarılı propaganda teknikleriyle birlikte toplum duygularını sömürmektedir (Jowett and O'Donnell, 1999, s.158).

Terör örgütleri de propaganda amacıyla günümüzde daha çok internet kullanmaya başlamışlardır. Bunun nedeni, internetin, televizyon ve yazılı medyanın sınırlılıklarının ötesinde tanıtım ve propaganda faaliyetleri için yeni olanaklar yaratması, daha az denetlenebilir olması ve çok sayıda insana ulaşmasıdır. İnternet kullanımından önce yapılan terör örgütlerinin yaptığı eylemler, medyaya faks ya da telefon yoluyla gönderilirken; günümüzde bu eylemler teröristlerin kendi siteleri üzerinden duyurulmaya başlanmıştır. Örneğin El-Kaide ilk defa İngilizce bir internet dergisi yayınlamış, İslamcı propagandanın yapıldığı, mutfakta bomba imal etme tariflerinin bile verildiği bir dergi olarak Inspire, hedef kitle olarak Batı'daki yandaşlarına seslendiğini ilan etmiştir. Yayınlanması, Batı'daki El Kaide sempatanlarının arttığı bir döneme denk gelen dergi, PDF formatında internette indirilebildiği için kolaylıkla okunabilmektedir. Batılı ülkelerde bütün beden örtülmesinin yasaklanması, haberlerin deşifre edilmesine yönelik ipuçları ve Usame bin Ladin'in "Dünya nasıl kurtarılır!" başlıklı konuşmasının bir tercümesi gibi konulara değinilmektedir (Işık, 2009, s.34). İnternetin asıl

avantajı teröristlere iletişim, bağlantı ve yayın kullanımını sunarak onları bir grup etrafında toplaması ve sanal dünyanın kontrol edilemeyen, isimsiz ve kolay erişilebilir doğasıdır (Işık, 2009, s.22).

Türkiye’de ise internetin propaganda amaçlı kullanımına en iyi örnek, 10 Nisan 2012 tarihinde yürürlüğü giren kanundur. “Seçimlerde Temel Hükümleri ve seçmen Kütükleri Hakkında Kanun ile Milletvekili Seçimi Kanunu’nda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” a göre, seçime katılan siyasi partiler ve bağımsız adaylar, seçim propaganda süresinin sona ermesine kadar, internet sitesi açarak sözlü, yazılı veya görüntülü propaganda yapabileceklerdir. Ancak e-posta aracılığıyla görüntülü ya da yazılı mesaj göndermek kanuna uygun değildir. Nitekim, twitter, facebook gibi sosyal paylaşım ağları da seçim propagandasının şiddetle yapıldığı mecralardır. Özellikle 2011 seçimlerinde bir çok milletvekili adayının bu mecraları, propaganda amacıyla, fikirlerini yaymak, ikna etmek, icraatlarını anlatmak amacıyla kullandığı görülmüştür. Bazı politikacılar ise sosyal medyayı propaganda amacıyla sıklıkla kullanmaktadırlar. Sadece politikacılar değil, kişiler ve sivil toplum örgütleri de sosyal medyayı kullanarak, karşı propaganda oluşturmak, kitleleri bir araya getirip bir kamuoyu yaratmak amacıyla sanal dünyanın nimetlerinden fazlasıyla faydalanmaktadırlar. Son dönemin gündemdeki konusu, Ortadoğu’da yaşanan ve Arap Baharı adı verilen dönemin, simgesinin sosyal medyanın ciddi biçimde kullanılmasıdır. Böylelikle orada olup bitenler devlet dışındaki muhalif gruplar ya da mecralar tarafından dünyaya duyurulmuş ve dünyada bir kamuoyu yaratmıştır.

Sonuç

Tarih boyunca propaganda en güçlü araç olmasının yanı sıra en etkili silah da olmuştur. Bu silah kendine insan duygularını esir alabileceği, güven sağlayabileceği, inandırabileceği ve yönlendirebileceği bazı araçlar aramıştır. Bu araçlar sayesinde etkili iletişimi kolayca yaymayı hedef edinmiştir. Bu yüzden propaganda tanımları, bir inancın, fikrin ya da ideolojinin belli semboller, semboller ile belli araçlar kullanarak benimsetilmesi eylemini ifade eder. Kitle iletişim araçları propaganda için vazgeçilmez araçlardır. Kitle iletişim araçları, fotoğraf, sinema, basılı medya, televizyon ve internet gibi araçlardır ve toplumun her katmanına hitap ederler. Bu araçlar sayesinde, propaganda kullanıldığı kesimler tarafından etkili bir biçimde sunulmakta, yayılmakta ve iletişimi ulaştırabilmektedir. Bu araçlar olmadan propagandanın etkililiğinden söz edilemez. Her ideolojik tasarım, bir dereceye kadar gerçekliğin de bir tasarımıdır, şu ya da bu şekilde gerçekliği çağırır, bir o kadar da yanılısıma üretir. İdeoloji insanlara kendi dünyalarına istinaden bir tür bilgi sağlar. Bu yanılısıma görsel ideolojinin temel özelliğidir. Bu nedenle bir imge üretiminin ideolojik düzeyin bir alanını oluşturduğu, hatta yeni bir görsel ideoloji oluşturduğu kabul edilir. Dolayısıyla farklı toplumsal sınıflar aynı görsel ideolojiye

sahip olamazlar. Bu nedenle propaganda belirli sınıflara ayrılrsa da uygulanış biçimi açısından toplumlar ve sınıflar arasında farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılıklar onların mesaj içeriklerini, sunuş biçimlerini ve kullandıkları araçları değiştirebilmektedirler.

Kaynakça

- Akcalı, S. (2003). 2. Dünya Savaşı'nda İletişim ve Propaganda. Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Algan, N. (2001). Seksenlerden Sonra Onbir Eylül'den Önce Amerikan Sineması. *Evensel Kültür Dergisi*, Sayı:120.
- Althusser, L. (1994). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Aykaç, Ç. (2003). *Kemalist Ütopya, La Turquie Kémaliste Propaganda Dergisinin İncelenmesi (1934-1948)*. Yayımlanmamış doktora tezi, Boğaziçi Üniversitesi Atatürk Enstitüsü, İstanbul.
- Batur, E. (2004). İmgeleri Kim Dinler?. İstanbul: YKY.
- Baynes, K. (2002). Toplumda Sanat. Çev: Yusuf Atılgan, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Belge, M. (1997). Marksist Estetik. Christopher Caudwell Üzerine Bir İnceleme. İstanbul: Birikim Yayınları.
- Bektaş, A. (2000). Kamuoyu, İletişim ve Demokrasi. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bektaş, A. (2002). Siyasal Propaganda. İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Benjamin, W. (2002). Pasajlar. İstanbul: YKY.
- Berger, J. (1988). O Ana Adanmış. Yayına Hazırlayanlar: Yurdanur Salman, Müge Gürsoy, İstanbul: Metis Yay.
- Bostancı, N. (1995). Toplum Kültür ve Siyaset. Ankara: Vadi Yayınları.
- Brown, J.A.C. (1992).Siyasal Propaganda. Çev: Yusuf Yazar, İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Burke, P. (2003). Tarihin Görgü Tanıkları. İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Chomsky, N. ve diğerleri (2004). Medyanın Kamuoyu İmalatı. Çev: Adnan Köymen, Ebru Kalak, Hale Alpmen, Özge İnciler, Işıl Esendir, İstanbul: Chivi Yazıları Yayınevi.
- Clark, T. (2004). Sanat ve Propaganda-Kitle Kültürü Çağında Politik İmge. Çev.Esin Hoşsucu, İstanbul: Ayrıntı Yay.
- Cole, R. (1998). International Encyclopedia of Propaganda. Chicago and London, Fitzroy Dearborn Publishers.
- Çağlayan, A. (2005). Türkiye'de Sinema Politikaları, <http://www.kameraarkasi.org/sinema/makaleler/sinemapolitikasi.html>
- Darier, B. (1999). Propaganda, <http://general.rau.ac.za/comm/Old Web/pfi/hons/doc 056.doc>. 12.04.1999
- Domenach, J. M. (2003). Politika ve Propaganda. Çev. Tahsin Yücel, İstanbul: Varlık Yayınları.
- Dorsay, A. (1984). Sinema ve Çağımız. İstanbul: Hil Yayınları.
- Ellul, J. (1968). Propaganda: The Formation Of Men's Attitudes. New York: Knopf.
- Erakalın, Ö. (2000). *Fotoğraf ve İdeoloji*. Yayımlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Erksan, M. (1986). Tutsak Filmler ve Sinema. İstanbul: Hil Yayınları.
- Gökçen, A. İ. (2005). Türkiye'de Amatör Fotoğraf Dernekleri, <http://www.tfsf.org.tr/sayfa.php?id=1100>.
- Habermas, J. (1984). Siyasal Katılım Kendi Başına Bir Değer mi?. Çev: Tanıl Bora, *Toplum ve Bilim*, Sayı: 27.
- Habermas, J. (1997). Kamusallığın Yapısal Dönüşümü. Çev. Tanıl Bora ve Mithat Sancar, İstanbul: İletişim Yay.
- Hadjıncolaou, N. (1998), Sanat tarihi ve Sınıf Mücadelesi. İstanbul: Kaynak Yayınları.
- Harry, J. (1996). İletişim ve İkna. Çev. Necdet Atabek ve Banu Dağtaş, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Sağlık ve Bilimsel Araştırma Çalışmaları Yayınları.
- Işık, M. (2009). *Terör Örgütlerinin Bir Propaganda Aracı Olarak İnternet Kullanması: Örnek olay PKK Terör Örgütü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Jowett, G. S ve O'Donnell V. (1999). Propaganda and Persuasion. Third Edition, Thousand Oaks, Sage Publications.
- Kalaycı, A. (2013). El-Cezire Televizyonunun Ortadoğu Üzerindeki Etkileri, <http://www.orsam.org.tr/tr/yazigoster.aspx?ID=1903>, (04.07.2013)
- Kaya, H. (2005). Halkevlerinin Etkinlikleri İçinde Fotoğrafın Kullanımı ve Yeri. *Fotoğraf Dergisi*, Sayı: 64.
- Kongar, E. (2005). Mario Levi İçin Yazı, Nazilerin Cinayet Çılgınlığı Tüm Topluma Nasıl Benimsetildi? http://www.kongar.org/makaleler/mak_na.php, 2000/20.02.2005
- Langford, M. (1999). Story Of Photography. New York: Focal Press.
- Lasswell, H. (1977). Propaganda. Ed. Merwick, Harold Lasswell on Political Sociology, Chicago: University of Chicago Press.
- Lerner, D. (1985). Kitle Haberleşme Teorilerine Giriş, Seçilmiş Parçalar. Haz. Doç. Dr. Ünsal Oskay, Ankara: A.Ü. Basımevi.
- Lester, P. (1991). Photojournalizm: An Ethical Approach. New Jersey: LEA.
- Life Library Of Documentary Photography (1972). Time-Life Books.
- Luda, J. S. (2003). Devrim Sineması, Sovyet Sineması'nın Altın Çağı. Çev: Marcel, Martin, Osman Akınbay, İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Lull, J. (2001). Medya İletişim Kültür. Çev: Nazife Güngör, Ankara: Vadi Yayınları.
- Mardin, Ş. (1995). İdeoloji/Toplu Eserleri 3. İstanbul: İletişim yayınları.
- Mutlu, M. (2003). Savaşlarda Kamuoyu Oluşumu. İstanbul: Okumuş Adam Yayınları.
- Olman, L. (1991). Camera As Wepon-Worker Photography Between The Wars. (An Exhibition Organized By Museum of Photographic Arts Balboa Park). California: Museum of Photographic Arts Essay.

- Oskay, Ü. (2003). Önsöz, Jean-Marie Domenach, Politika ve Propaganda. Çev. Tahsin Yücel, İstanbul: Varlık Yay.
- Özsoy, O. (1998). Propaganda ve Kamuoyu Oluşturma. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Sartori, G. (2004). Görmenin İktidarı. Homo Videns: Gören İnsan. Çev. Gül Batuş-Bahar Ulukan, İstanbul: İletişim yayınları.
- Saunders, F. S. (2004). Parayı Verdi Düdüğü Çaldı, CIA ve Kültürel Soğuk Savaş. İstanbul: Doğan Kitap.
- Scognamyllo, G. (1994). Amerikan Sineması. İstanbul: Ağaç Yayıncılık.
- Sontag, S. (1999). Fotoğraf Üzerine. İstanbul: Altı Kırk Beş Yayınları.
- Sungur, S. (2008). Kültürel Emperyalizm Ötesi: Küreselleşme, İletişim ve Yeni Uluslararası Düzen. *Stratejik Araştırmalar Dergisi*, Sayı: 1 (1).
- Terence, Q. (1992). Propaganda Teorisi ve Propagandanın Gelişimi. Çev: Ünsal Oskay, *AÜSBF Dergisi*, Cilt No XXXV, No1-4:1880.
- Topçuoğlu, N. (2001). Fotoğraf Ölmedi Ama Tuhaf Kokuyor. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Tucker W. A. (2001). This was The Photo League: Compassion and The Camera from The Depression to The Cold War. (Exhibition Catalogue) Chicago: Stephen Daiter Coallery.
- Tumay, S. (1997). *90'lı Yıllarda Türk Basınında Siyasi Fotoğrafın İşlevi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Köksal, A. T. (1999). Kim Korkar Bilgisayardan? İnternet. İstanbul: Pusula Yayıncılık.
- Werner J. S. ve James W. T. (1994). İletişim Kuramları. Çev. Ali Atıf Bir ve Serdar Sever, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Wolff, J. (2000). Sanatın Toplumsal Üretimi. Çev: Ayşegül Demir, İstanbul: Özne Yayınları.
- Sosyalizm ve Toplumsal Mücadeleler Ansiklopedisi, (1988), (Cilt:7), İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özcan Yurdalan ile 9 Ekim 2005 tarihinde yapılan görüşme.
- The Memories of Erich Rinka, Creative Camera, Der Arbeiter Fotograf, Mayıs/Haziran 1982.

Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Yazılar, PC uyumlu Microsoft Office Word 2003 veya sonrası sürümler ile yazılmış olmalıdır. Kelimelerin imlasında Türk Dil Kurumunun en son çıkardığı İmla Kılavuzu esas alınmalıdır.

I. Başlık

14 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve konu hakkında bilgi verici olmalıdır.

II. Yazar(lar)ın Adı

Dergide yazar ad(lar)ı yazılırken herhangi bir akademik unvan belirtilmez. Yazar(lar)ın akademik unvanı, çalıştığı kurum ve yazışma adresi dipnot biçiminde sayfanın altına yazılır.

Yazarı tanıtıcı bilgi ilk sayfanın altında verilecek 9 yazı büyüklüğünde olmalıdır (Prof. Dr. M.S. Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü gibi).

Makalenin yazarı; adını, soyadını, görev yaptığı kurumu ve akademik unvanını tam ve açık olarak belirtmeli kendisi ile doğrudan iletişim kurulabilecek telefon numarası, açık adresi ve elektronik posta adresini vermelidir.

III. Özet

Özet İngilizce ve Türkçe olmak üzere her iki dilde “Özet” ve “Abstract” başlığı altında yazılmalıdır. 10 yazı büyüklüğünde, tek satır aralığında, her iki yana yaslı ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır. Türkçe ve İngilizce anahtar sözcükler “Anahtar Sözcükler” ve “Key Words” başlığı altında 3 ile 5 kelime arasında bulunmalıdır. Türkçe özetten sonra Türkçe “Anahtar Sözcükler”, İngilizce özetten sonra İngilizce “Key Words” kısmı yer almalıdır.

IV. Bölüm Başlıkları:

12 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalı ve numara verilmeden birbirini izleyecek şekilde sıralanmalıdır.

V. Alt Bölüm Başlıkları:

11 yazı büyüklüğünde, kelimelerin ilk harfi büyük, koyu ve ortalanmış biçimde yazılmalıdır.

VI. Metin

Ana metin;

- a) A4 kağıt boyutuna 3 cm kenar boşlukları ile,
- b) 11 yazı büyüklüğünde Times New Roman yazı tipi ile,
- c) 1,5 satır aralığı ile,
- d) Her iki yana yaslı olacak şekilde,
- e) 6000 sözcüğü geçmeyecek şekilde yazılmalıdır.

VII. Kaynaklar:

Kaynaklar kısmı APA (American Psychological Association, 2001: 5. baskı) kurallarına uygun olacak şekilde yazılmalıdır. APA ilgili daha fazla bilgiye ulaşmak için aşağıdaki web adreslerinden yararlanılabilir.

owl.english.purdue.edu/owl/resource/560/01/

www.english.uiuc.edu/cws/wworkshop/writer_resources/citation_styles/apa/apa.htm

Yazı Metninde Kaynak Gösterme

Cümlede yazarların isimleri kaynak olarak belirtilmişse yazarların soy isimlerinin yanında parantez içinde kaynağın basım tarihi yazılır.

Örnek: Özçağlar (2008),.....

Yazarlar cümle içinde kaynak olarak gösterilmemiş ise cümle bitiminde parantez içinde yazar soy isimleri ve tarih birlikte yer alır.

Örnek:(Özçağlar, 2006).

Eğer birden fazla kaynak varsa kaynaklar “;” işareti ile ayrılır ve alfabetik sıraya göre ilk yazarın soy isim baş harfine göre yazılır.

Örnek; (Akçay, 2002; Bozkurt ve Koray, 1992; Kılıçoğlu ve Altun, 2002).

Kaynakta ikiden fazla (5 yazara kadar) yazar varsa ilk defa referans verirken bütün yazarlar soy isimleri ile sıraladıktan sonra daha sonraki referanslarda ilk yazarın soy isimi ile birlikte Türkçe makalelerde “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Örnek: (Başaran, Yılmaz, Ertegün ve Öztürk, 1985). Başaran ve diğer. (1985) göstermiştir ki...

Eğer kaynak, altı ya da daha fazla yazar içeriyorsa her zaman ilk yazarla birlikte Türkçe makaleler de “ve diğer.” şeklinde kullanılır.

Bir kaynaktan yararlanırken o kaynak başka bir kaynaktan yararlanmış ise;

Örnek: Ana kaynak "Doğan" olsun ve siz o kaynaktan yararlanmadınız bu kaynağı ("Demir") çalışmasından yararlandınız, bu durumda aşağıdaki gibi referans yazılmalı:

Doğan (aktaran Demir, 2001).....

VIII. Alıntılar

I. Direkt alıntılarda her zaman yazar, tarih ve sayfa numaraları referansta belirtilmelidir. Alıntı 40 kelimedenden az ise cümle çift tırnak içinde belirtilmez,

Örnek 1. “.....”(Güneş, 2006, s. 2).

Örnek 2. Başar (2001) öğrenmeyi “.....” (s.46) olarak tanımlamaktadır.

II. Alıntı 40 ya da daha fazla kelimeyi içeriyor ise tırnak içinde değil normal makaledeki yazıdan ayırmak için, block format’ında, her satır soldan itibaren beş boşluk olacak şekilde yazılmalıdır.

IX. Kaynakça

Kitap

Piaget, J. (1929). *The Child's Conception of the World*. London: Routledge and Kegan Paul.

Fidan, N. ve Erden, M. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara: Meteksan Anonim Şirketi.

Editörlü Kitap

Güneş, T. (2006). Fen Bilgisi Laboratuvar Deneyleri. Anı Yayıncılık (Ed.), *Fen Bilgisi Öğretiminde Laboratuvarın Yeri ve Önemi* (s. 3-4). Ankara.

Hakemli Dergideki Makale

Sheridan, J.M. (1968). Children's Awareness of Physical Geography. *The Journal of Geography*, 67, 82-86.

Eraslan, A., ve Aspinwall, L (2007). Quadratic Functions: Students' Graphic and Analytic Representations. *Mathematics Teacher*, 101 (3), 233-237.

Basılmamış Lisansüstü Tezler

Fakir, B. (2007). *Eğitimde Yeni Yönelim*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

ERIC Dokümanı

Huld, A., ve Belle, F. (2002). *The Psychology of Mathematical problem solving* (Report No. ABCDE-RR-99-2). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC No. ED123456)

Sempozyum /Konferans, Toplantı ve Proceedings

Barlow, D. H., Chorpita, B. F., ve Turovsky, J. (1996). The modeling perspective on world problems. In R. Jacques (Ed.), *Atlanta Symposium on Activation: Vol. 22. Constructing Meaning for The Concept of Equation* (pp. 333-343). Lincoln: University of Atlanta Press.

Walter, J. K., ve Huston, H. N. (1995). Student understanding of topics in linear algebra.

Proceedings of the National Academy of Physics, USA, 25, 11111-12222

Web sitesi

www.abcdefg.org (24.08.2008)

X. Dipnot

Yazılarda dipnot verilmesi gerektiğinde, açıklamalar metin içinde numara verilerek sayfa sonunda belirtilmelidir. Dipnotlar 8 punto, Kaynakça kısmındaki referanslar 9 punto olmalıdır.

XI. Şekiller

Şekil yazısı şeklin altında 10 yazı büyüklüğünde koyu olarak yazılmalıdır. Eğer metnin içinde birden fazla şekil yer alıyorsa numaralı olarak verilmelidir. Şeklin adı belirtildikten sonra, eğer şekil bir başka kaynaktan alınmış ise, alıntı yapılan kaynağa gönderme yapılır.

XII. Tablolar

Tablolar metin içinde, tablo yazısı tablonun üstünde ve numaralandırılarak verilmeli, içeriği tablo numarasının yanında başlık olarak açıklanmalıdır. Tablo başlıklarının sadece ilk harfleri büyük olarak düzenlenmelidir. Tabloların sağına ya da soluna herhangi bir yazı yazılmamalıdır. Tablo başlığı 10 yazı büyüklüğünde olarak, tablo içeriği de 9 veya 10 yazı büyüklüğünde olmalıdır.

Not:

APA'nın genel özellikleri bölümünde örnek olması amacıyla verilmiş olan referanslardan bir kısmının gerçek referanslarla ilgisi yoktur. Bu referanslardan bir kısmının bulunması gerçek olmadıklarından dolayı mümkün değildir.