

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 19

Sayı: 2

Aralık 2017

TRAKYA UNIVERSITY
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCE

Volume: 19

Issue: 2

December 2017

ISSN 1305-7766

e-ISSN 2587-2451

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

Cilt: 19 Sayı: 2 Aralık 2017

TRAKYA UNIVERSITY
Journal of Social Science

Volume: 19 Issue: 2 December 2017

TRAKYA ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Dergisi
Cilt: 19 Sayı:2 Aralık 2017

TRAKYA UNIVERSITY
Journal of Social Science
Volume: 19 Issue:2 December 2017

Dergi Sahibi / Owner

Trakya Üniversitesi Rektörlüğü
Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına
Yrd.Doç.Dr. Levent DOĞAN

Editör / Editor

Yrd.Doç. Dr. Ebru Zümriüt BOYACIOĞLU

Dergi Yayın Kurulu / Editorial Board

Başkan / Chairman

Yrd.Doç.Dr. Levent DOĞAN

Üyeler / Members

Prof. Dr. Ali İhsan ÖBEK
Doç.Dr. Adil OĞUZHAN
Doç. Ahmet Hamdi ZAFER
Yrd.Doç. Dr. Ebru Zümriüt BOYACIOĞLU
Yrd.Doç. Şükrü DİNÇ

Yardımcı Editör/ Associate Editor

Ar. Gör. Emre KALAY

Dizgi Mizanpaj/ Page Layout

Müge ATAKAN
Servet KARAGÖZ

Kapak Dizayn / Cover Design

Prof. Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN

İletişim Adresi/Address

T.C. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Balkan Yerleşkesi - Edirne / TÜRKİYE
Tel.-Faks: 0284 235 63 00-01
e-mail: trakyasobedergi@gmail.com

Baskı / Publishing

Trakya Üniversitesi Matbaası-Edirne Teknik Bilimler MYO-
Sarayıçi Yerleşkesi/EDİRNE

Trakya University Press-Edirne Vocational College of Technical Sciences-
Sarayıçi Campus/EDİRNE

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Uluslararası Hakemli Bir Dergidir.
Trakya University Journal of Social Science is the International Peer Reviewed Journal.

Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nin Tarandığı İndeksler:

- TÜBİTAK-ULAKBİM TR Dizin, Sosyal ve Beşeri Bilimler Veri Tabanı,
- T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Veri Tabanı,
- İdeal Online,
- Araştırmaz,
- İSAM- İslam Araştırmaları Merkezi,
- SOBİAD- Sosyal Bilimler Atf Dizini,
- TEİ-Türk Eğitim İndeksi,
- EBSCO,
- Academic Research Index-Researchbib,
- Academic Keys,
- Science Library Index

Trakya University Journal of Social Science Is Indexed By:

- TUBITAK/ULAKBIM TR Index, Social and Humanities Database Index,
- Prime Ministry State Books Archive,
- İdeal Online,
- Araştırmaz,
- ISAM- Center For Islamic Studies,
- SOBİAD- Social Sciences Citation Index,
- TEİ- Index of Turkish Education,
- EBSCO,
- Academic Research Index-Researchbib,
- Academic Keys,
- Science Library Index

Uluslararası Danışma Kurulu/International Advisory Board
(Unvan ve soyisim alfabetik sırasına göre verilmiştir.)

Prof. Ali AKARCA
University of Chicago Illinois

Prof.Dr. Işıl AKGÜL
Marmara Üniversitesi

Prof.Dr. Ülker AKKUTAY
Gazi Üniversitesi

Prof.Dr. İlker ALP
Trakya Üniversitesi

Prof.Dr. Mehmet ALPARGU
Sakarya Üniversitesi

Prof.Dr. Sudi APAK
Esenyurt Üniversitesi

Prof. Ezendu ARIWA
University of Bedfordshire

Prof. Peter BALDWIN
University of California

Prof.Dr. Şerif Ali BOZKAPLAN
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof.Dr. Şahamet BÜLBÜL
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Rıdvan CANIM
Trakya Üniversitesi

Prof. King-kok CHEUNG
University of California

Prof Dr Kerima FİLAN
Sarejevo University

Prof. Robert MELVILLE
City University London

Prof. Elliot Y. NEAMAN
University of San Francisco

Prof.Dr. Nadir ÖCAL
Orta Doğu Teknik Üniversitesi

Prof.Dr. Mustafa ÖNER
Ege Üniversitesi

Prof.Dr. Necdet ÖZÇAKAR
İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. Süleyman ÖZDEMİR
Bandırma Üniversitesi

Prof.Dr. Bünyamin ÖZGÜLTEKİN
Beykent Üniversitesi

Prof.Dr. Nevzat ÖZKAN
Erciyes Üniversitesi

Prof. Barry RIDER
Cambridge University

Prof.Dr. Burak SALTOĞLU
Boğaziçi Üniversitesi

Prof.Dr. Bedriye SARAÇOĞLU
Gazi Üniversitesi

Prof.Dr. Ovidiu STOICA
*“Alexandra Ioan Cuza” University
of Iaşi*

Prof.Dr. Belma TUĞRUL
Hacettepe Üniversitesi

Prof.Dr. Ayhan GENÇLER
Trakya Üniversitesi

Prof. Dr. Dragi GJORGİEV
Üsküp St. Kiril and Metodiy Üniversitesi

Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN
Ege Üniversitesi

Prof. Dr. Ebru GÜNLÜ
Dokuz Eylül Üniversitesi

Prof.Dr. Ahmet GÜNŞEN
Trakya Üniversitesi

Prof.Dr. Selahattin GÜRİŞ
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Nimetullah HAFIZ
University of Prishtina

Prof. Foo-Nin HO
San Francisco State University

Prof. Dr. Fadil HOCA
Uluslararası Vizyon Üniversitesi

Prof. Philip T. HOFFMAN
California Institute of Technology

Prof.Dr. Dinçay KÖKSAL
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Prof. Dr. Derman KÜÇÜKALTAN
İstanbul Arel Üniversitesi

Prof. Li Way LEE
Wayne State University

Prof. Tunay I. TUNCA
University of Maryland

Prof.Dr. Sibel TURAN
Trakya Üniversitesi

Prof.Dr. Münevver TURANLI
İstanbul Ticaret Üniversitesi

Prof. Dr. Vahit TÜRK
İstanbul Kültür Üniversitesi

Prof.Dr. Sadi UZUNOĞLU
Trakya Üniversitesi

Prof.Dr. Maria Stella VETTORI
University of South Africa

Prof.Dr. Aslı YÜKSEL MERMOD
Marmara Üniversitesi

Assoc.Prof. Hülya K. K. ERASLAN
Rice University

Doç. Dr. Tuncer BÜLBÜL
Trakya Üniversitesi

Prof. Assoc.Dr. Afrim HOTİ
University "Hasan Prishtina"

Assoc.Prof. Dr. Salih OKUMUŞ
University of Prishtina

Doç. Ahmet Hamdi ZAFER
Trakya Üniversitesi

Asst. Prof.Dr. Berkay ÖZCAN
*London School of Economics and
Political Science*

Bu Sayının Hakemleri / Reviewers Of The Issue
(Unvan ve isim alfabetik sırasına göre verilmiştir.)

Prof.Dr. Ali Osman ÖZTÜRK
Necmettin Erbakan Üniversitesi

Prof.Dr. Cansevil TEBİŞ
Balıkesir Üniversitesi

Prof.Dr. Celil Hakan ÇUHADAR
Çukurova Üniversitesi

Prof.Dr. Duygu ANIL
Hacettepe Üniversitesi

Prof.Dr. Gülen BARAN
Ankara Üniversitesi

Prof.Dr. Gıyasettin AYTAŞ
Gazi Üniversitesi

Prof.Dr. Halil BAL
İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. İlker ALP
Trakya Üniversitesi

Prof.Dr. Mustafa ARGUNŞAH
Erciyes Üniversitesi

Prof.Dr. Muhsin HALİS
Kocaeli Üniversitesi

Prof.Dr. Neriman ARAL
Ankara Üniversitesi

Prof.Dr. Neşe ATİK
Namık Kemal Üniversitesi

Prof. Dr. Nezir KÖSE
Gazi Üniversitesi

Prof.Dr. Sevinç HATİPOĞLU
İstanbul Üniversitesi

Prof.Dr. Sena GÜRŞEN OTACIOĞLU
Marmara Üniversitesi

Prof.Dr. Sibel TURAN
Trakya Üniversitesi

Prof.Dr. Yeşim FAZLIOĞLU
Trakya Üniversitesi

Prof.Dr. Yusuf ÇALIŞKAN
İstanbul Şehir Üniversitesi

Prof.Dr. Zeynep KOÇEL ERDEM
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç. Ayça Yılmaz AYTUĞ
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi

Doç.Dr. Ahmet Emre ATEŞ
İstanbul Üniversitesi

Doç.Dr. Beste TIKNAZ
İstanbul Üniversitesi

Doç.Dr. Emine ERATAY
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Doç.Dr. Figen ATABEY
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Doç.Dr. Faruk Kerem GİRAY
İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin ÇEKEN
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Doç.Dr. İbrahim COŞKUN
Trakya Üniversitesi

Doç.Dr. Sevil ULUCAN VEİNSTEİN
İstanbul Üniversitesi

Doç.Dr. Süleyman YAMAN
Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Doç.Dr. Şirin AKBULUT DEMİRCİ
Uludağ Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Akın ARABOĞLU
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Emine Aysın KÜÇÜKYILMAZ
Anadolu Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Gökhan ILGAZ
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Latif PINAR
Karabük Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Nilüfer ERDEM
İstanbul Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Sevgi ÖZTÜRK
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç. Şükrü Öner DİNÇ
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Yıldırım TUĞLU
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Ebru Z. BOYACIOĞLU
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Ferhan KIRLIDÖKME
MOLLAOĞLU
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Halim YURDAKUL
Okan Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Nalan ERGÜN
Anadolu Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Onur ÇETİN
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Seyhan BİLİR GÜLER
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç.Dr. Yasemin KOLDERE AKIN
Trakya Üniversitesi

Yrd.Doç. Zerrin TAN
Trakya Üniversitesi

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

- Ömer Lütfi TAŞCIOĞLU (1-28)
Birinci Dünya Harbindeki Türk ve Ermeni Kayıpları
Turkish and Armenian Losses During World War I
- İbrahim KELAĞA AHMET (27-46)
Yunanistan'da Kültürlerarası Eğitim ve İkinci Dil (L2) Olarak Yunanca
Intercultural Education In Greece and Greek As The Second Language (L2)
- Jale Aylin ÇELİK, Handan KÖKSAL (47-69)
Kognitive Lernstrategienkompetenz Der Lehramtsstudenten Für Deutsch
Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci
- Ertuğ CAN, Zeynep KARA (71-96)
Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimi Öğrencilerine Yönelik Tutumlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi
Examining The Factors That Affect Classroom Teacher's Attitudes Towards The Mainstreamed Students
- Sabahattin DENİZ, Burcu ÇAYLI (97-116)
Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamlarına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi
Investigation Of Classroom Teachers' Opinions About Constructivist Learning Environments
- Işıl Şahin, Bahar EMİN (117-132)
Ege Trakyası'nda Epigrafik Belgelerle Zeus Kültü
Zeus Cult In Aegean Thrace By Epigraphic Evidence
- Gökhan GÜNEŞ, Kaan BAĞI, Davut AÇAR, Gülçin KAYA (133-151)
Hakkari Üniversitesi Öğrencilerinin Bilimin Doğası ve Epistemolojik Görüşlerinin İncelenmesi
Examining Hakkari University Students' Views On The Nature Of Science and Epistemological Thoughts
- Mustafa KABATAŞ (153-164)
Çocuk Gelişimi Açısından Müzik Eğitiminin Çocuğa Kazanımları
Windows of Music Education for Child Development

Buket ÖNAL (165-186)
Dünden Bugüne Türkiye-Küba İlişkileri: Kesişen Yollar, Beklentiler, Öneriler
Turkey-Cuba Relations from Past to Present: Insecting Roads, Expectations, Suggestions

Pınar KARCAN (187-201)
Why Do States Need To Be Aware of the International Trade Law and International Investment Law Interaction When Regulating?
Devletlerin Düzenleme Getirirken Neden Uluslararası Ticaret Hukuku ve Uluslararası Yatırım Hukuku Dengesini Bilmesi Gerekir?

Mevlüt KAYA (203-216)
Kulun Sözcüğü ve Kuluncak Köyü'nün Ad Menşesine Tarihsel Bir Bakış
Kulun Word and a Historical View to the Name Origin of Kuluncak Village

Bülent HALVAŞI, Alper AKGÜL, Özcan ÖZBEK (217-233)
Enstrüman Eşlikli Uygulamaların İlköğretim Öğrencilerinin Müzik Dersine İlişkin Tutumlarına ve Başarılarına Etkisi
The Effect Of Practices Accompanied By Instruments on the Elementary Students' Achievement and Atitudes Towards Music Lessons

Ajda Şenol SAKİN (235-246)
Giovanni Battista Pergolesi ve Sol Majör Flüt Konçertosu
Giovanni Battista Pergolesi and G Major Flute Concerto

Erol TARKUM (247-260)
Çağdaş Türk Müziğinin Oluşum ve Gelişim Sürecinin ve Bu Süreçte Rol Oynayan Faktörlerin İncelenmesi
Analysing Formation and Development Process Of Contemporary Turkish Music And Factors Playing Role in this Process

Ramazan SEVER, Sayım AKTAY (261-273)
Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu İçin Değerlendirme ve Öneriler
Evaluation And Suggestions About Primary Teacher Education Symposiums

Celal GÜLŞEN, Mehmet DEMİR (275-295)
İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zeka Alanları ile Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki
The Relationship between Multiple Intelligence Fields and Leadership Styles of Primary and Secondary School Directors

Metin REYHANOĞLU, Harun YILMAZ (297-317)
Örgütsel Güyenin Sağlamasında Sinizmin Etkisi: Havalimanı Güvenlik Memurları Örneği
The Effect of Cynicism in Providing Organizational Trust: A Case of Airport Security Officers

Hakan EMANET (319-340)
Taşımacılık Düzenlemelerinde Türkçe Terminoloji Birliği İçin Öneriler
Suggestions for the Terminological Unity In Turkish Language In Transportation Regulations

Mehmet YAVUZ, Pınar ŞAFAK (341-365)
Ötizm Spektrum Bozukluğu Olan Çocuklara Ev İçi Becerilerin Öğretiminde Videoyla Model Olma ile Videoyla İpucu Yöntemlerinin Etkililiğinin ve Verimliliklerinin Karşılaştırılması
Comparing Effectiveness and Efficiency of Video Modeling and Video Prompting Methods in Teaching Children with Autism Spectrum Disorder

Özlem İRVEN, Burcu ŞENLER (367-379)
İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersine Yönelik Motivasyonel İnançları ve Öz-düzenleme Becerileri
Motivational Beliefs and Self-Regulation Skills of 4th Grade Students in Science

Şevket ÖKTEN, Sabiha TÜYSÜZ (381-404)
Kırsal Kalkınma ve Kadın Yoksulluğu: Şanlıurfa Harran Örneği
Rural Development and Women's Poverty: An Example Of Harran, Sanlıurfa

Çisem ÖNVER ZAFER (405-413)
Ekrem Zeki Ün'ün Flüt ve Piyano Eseri Yunus'un Mezarında
Yunus'un Mezarında of Ekrem Zeki Ün's Piece For Flute and Piano

Serdar YILMAZ, M. İnanç ÖZEKMEKÇİ (415-439)
Türk Siyasal Hayatında Pratiğe Geçemeyen Muhalif Bir Söylem: "Sine-i Millete Dönüş"
A Never Practiced Opponent Expression in Turkish Politics: "the Return to Bosom of the Nation"

Çiler SİZEĞE (441-459)
Multinomial Probit Modelinde Bayes Yaklaşımı: Türkiye'de Yağ Tüketim Tercihinin İncelenmesi
Bayesian Approach in Multinomial Probit Model: Investigation Of Cooking Oil Consumption in Turkey

Salih OKUMUŞ (461-467)
Kitap Tanıtımı (Book Review): Ellul Jacques (Çev.:Musa Ceylan) (2003). Teknoloji Toplumu, İstanbul: Bakış Yayınları, Düşünce Dizisi, Nu:6, 471 s.13.5x21, ISBN: 978-975-6920-16-9.

Trakya Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri (469-479)
Publication Principles of Trakya Social Sciences Journal

BİRİNCİ DÜNYA HARBİNDEKİ TÜRK VE ERMENİ KAYIPLARI

TURKISH AND ARMENIAN LOSSES DURING WORLD WAR I

Ömer Lütfi Taşcıoğlu*

Geliş Tarihi: 30.11.2015
(Received)

Kabul Tarihi: 04.07.2017
(Accepted)

ÖZ: Bu çalışmada Birinci Dünya Harbi ve sonrasında Ermeni katliamında hayatını kaybeden Türkler ile Rus istilası ve Ermeni katliamı nedeniyle topraklarını terk etmek zorunda kalan Türklerin durumları zorunlu göçe tabi tutulan Ermenilerin durumlarıyla mukayeseli olarak incelenmiştir. İnceleme sonucunda Türk kayıplarının zorunlu göç sırasındaki Ermeni kayıplarından çok daha fazla olduğu, ayrıca göçe tabi tutulan Ermenilerin 3,5 katı kadar Türk'ün Rus istilası ve Ermeni katliamından kurtulabilmek için topraklarını terk ederek mülteci durumuna düştüğü ve mülteci Türklerin 2/3' ünün yollarda hayatını kaybettiği belgelere dayalı olarak ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ermeni Tehciri, Ermenilerin Zorunlu Göçü, Türk Göçü, Ermeni Kayıpları, Türk Kayıpları

ABSTRACT: In this article, the situation of Turks who were massacred by Armenians and the Turks who had to leave their land because of Russian invasion and Armenian massacres are compared with the situation of the relocated Armenians, during and after the World War I. It is evidenced by documents that the losses of Turks were much higher than the losses of Armenians, and the number of Turkish migrants who had to leave their land because of the Russian invasion and the Armenian massacre were about 3.5 times higher than that of the relocated Armenians. It was also evidenced that 2/3 of Turkish migrants had lost their lives during their migrations.

Keywords: Armenian Deportation, Armenian Relocation, Turkish Relocation, Armenian Losses, Turkish Losses

* Dr., ANKA Enstitüsü Bilimsel Danışma Kurulu Üyesi, Ankara/TÜRKİYE,
omertascioglu@gmail.com

GİRİŞ

Birinci Dünya Harbi döneminde Osmanlı Devleti beşi asli, üçü tali cephe olmak üzere sekiz ayrı cephede savaşırken Ermenilerin çıkardığı isyanlar devleti zayıf düşürmüş ve Osmanlı orduları bir yandan bu cephelerde savaşırken, diğer yandan isyanları bastırmak ve asayişi sağlamak için cephe gerisine de kuvvet ayırmak zorunda kalmış, bu durum Türk ordusunun askerî harekâtını zaafa uğratmıştır.

Bu dönemde Ermeniler silahlı çeteler kurmuş ve erkekleri askerde olduğu için sadece kadın, çocuk ve yaşlılardan oluşan Türk köylerinde katliama başlamıştır. Bölgenin nüfus yapısını değiştirerek bağımsız bir Ermenistan kurma amacına yönelik Ermeniler katliamın yanı sıra Osmanlı Ordusu'na zarar verecek pek çok girişimde de bulunmuştur. Silahaltındaki Ermeniler silahları ile birlikte Osmanlı Ordusu'ndan firar ederek düşman ordularının saflarına katılmış, geride kalan Ermenilerin bir bölümü ise düşman orduları lehine casusluk yapmış, Türk ordusunun ikmal konvoylarına saldırmış ve Ermeni fırıncılar yaptıkları ekmeklerle Osmanlı askerlerini zehirlemiştir¹. Söz konusu fiiller gerek o dönemdeki gerekse günümüzdeki devletlerin ceza yasalarında vatana ihanet suçunu oluşturmakta² ve bu suç için bu ülkelerin yasalarında idam³ ya da müebbet hapis cezası öngörülmektedir. Buna rağmen Osmanlı Devleti isyancı Ermenileri çoğu kez yabancı ülkelerin de baskıları nedeniyle affetmiş, ancak affedilenler yeniden isyan ederek düşman orduları lehine faaliyetlerine ve sivil halkı katletmeye devam etmiştir.

Osmanlı Devleti, tüm ikazlara rağmen Ermenilerin masum sivil halkı katletmeye ve ordunun askerî harekâtını sekteye uğratmaya devam etmesi üzerine 24 Nisan 1915'te Ermeni Komite Merkezlerinin kapatılarak evrakına el konulması ve komite liderlerinin tutuklanması kararını almış, bu kapsamda 77.735 Ermeni'nin yaşadığı İstanbul'da 235 Ermeni komite liderinin tutuklanması kararlaştırılmıştır. Ermeniler tarafından Türklerin Ermenilere soykırım uyguladığı tarih olarak kabul edilen 24 Nisan tarihi esasen zorunlu göç kararının alındığı tarih olmayıp, bu tarihten 1 ay 3 gün öncesine rastlayan, Ermeni komite liderlerinin tutuklanarak silah ve evrakına el konulduğu ve komite merkezlerinin kapatıldığı tarihtir.

24 Nisan tarihi sadece Ermeni komite liderlerinin tutuklandığı tarih de değildir. Bu tarih aynı zamanda Türk milletinin kaderinin tayin edileceği çok

¹ *Ermeni Komitelerinin Amaçları ve İhtilal Hareketleri*, Genelkurmay Askeri Tarih ve Stratejik Etütler Başkanlığı Yayınları, Ankara 2003, s. 164.

² Horst Brune, Hochverrat und Landesverrat, in rechtsvergleichender Darstellung auf Grund der neuesten strafrechtlichen Entwicklung Breslau Neukirsch, 1937, s.64.

³ Şeref Ünal, "*Uluslararası Hukuk Açısından Ermeni Sorunu*", Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2011, s. 90.

önemli bir savaşı başlatmak üzere Gelibolu yarımadasına çıkarma yapacak İngiliz, Fransız, Hint ve Anzak birliklerinin çıkarma bölgelerine intikal halinde olduğu ve ertesi sabah alacakaranlık başlangıcından itibaren çıkarma yapmaya başlayacakları günün bir gün öncesidir. 24 Nisan'da İstanbul'daki Ermeni komite liderleri tutuklanarak silahlarına el konulmamış olsaydı Ermeni komite liderlerinin düşman birliklerinin çıkarma harekâtı ile koordineli olarak İstanbul başta olmak üzere Osmanlı coğrafyasında iç kalkışmayı başlatacağı ve çıkarma kuvvetlerine karşı savaşacak Osmanlı birliklerinin harekâtını da zora sokarak düşman kuvvetlerine destek sağlayacağı gerçeği gözden uzak tutulmamalıdır.

24 Nisan 1915'te Tutuklanan Ermenilerin Akibeti ve Zorunlu Göç Kararı

Osmanlı arşiv belgelerine göre 24 Nisan 1915'te haklarında tutuklama kararı verilen 235 Ermeni komite liderinden yakalanabilenlerin sayısı 226 kişidir. Tutuklananlarla birlikte 19 Mavzer, 74 Martini, 111 Winchester, 96 Manliher, 78 Gıra, 358 Filovir, 3591 tabanca ve 45221 adet mühimmat ele geçirilmiştir⁴. Tutuklanılardan 155'i Çankırı'ya, 71'i ise Ayaş'a gönderilmiştir.⁵

Ancak söz konusu komite liderleri hapisaneye konulmamış, ikişer-üçer kişilik gruplar halinde yazlık evlere yerleştirilmiş ve şehir/kasaba içinde serbest olarak dolaşmalarına müsaade edilmiş, sadece günde bir kez polis karakoluna uğrayarak bölgeyi terk etmediklerini göstermeleri mecburiyeti getirilmiştir⁶. Hatta bunlardan Arşak oğlu Mardiros ile Arşak Diradoryan adlı Ermeniler maddi durumlarının iyi olmadığını belirterek kendilerine maddi yardım yapılması talebinde bulunmuş ve talepleri kabul edilmiştir.⁷

Yapılan tahkikat sonucunda İstanbul'da göz altına alınarak Çankırı'ya gönderilen Ermenilerden 35'inin suçsuz olduklarına karar verilerek İstanbul'a dönmelerine izin verilmiş, 25'i suçlu bulunarak Ayaş'a nakledilmiş, 57'si ise Zor bölgesine sevk edilenlerle birlikte Zor'a gönderilmiştir. Yabancı uyruklu komite lideri 7 Ermeni'den 3'ü sınır dışı edilmiş, 4'ü ise hapiste tutulmaya devam edilmiştir. Kalan Ermenilerden 31'i affedilmiş, bunlardan 13'ü İzmit'e, 10'u

⁴ Yusuf Sarınoy, "What happened on April 24, 1915? The Circular of April 24, 1915, and the Arrest of Armenian Committee Members in Istanbul, *Int. Turkish Studies* Vol 14, Nos.1&2, 2008, s.78

⁵ Dahiliye Nezareti, Emniyet Umum Müdürlüğü 2. Şube, Arşiv No: 10/73 Ek. 2-3

⁶ Yusuf Sarınoy, agm, s.79

⁷ Yusuf Sarınoy, agm, s.79

Eskişehir'e, 2'si Kütahya'ya, 2'si Bursa'ya, 2'si Kastamonu'ya, 1'i Geyve'ye, 1'i ise Kayseri'ye gönderilmiştir.⁸

Ayaş'ta tutulan komitecilerden Taşnak lideri Serkis Bağdıkyan 9 Mart 1918'de ölmüş,⁹ 30 Ekim 1918'de Mondros Mütarekesinin imzalanmasından sonra Karnik Madukyan, Kirkor Hamparsumyan ve Pantuvan Parzisyen serbest bırakılmış¹⁰, kalanlar ise İngiliz işgal kuvvetlerinin İstanbul'u işgalinden sonra salıverilmiştir.¹¹

Ermeni komite liderlerinin tutuklanması kararından sonra da Ermenilerin isyan ve katliamlarını sürdürmeleri üzerine Osmanlı Devleti 27 Mayıs 1915'te Ermenilerden isyan edenlerin ve çete kurarak sivil halkı katledenlerin buldukları bölgelerden çıkarılarak Osmanlı Devleti toprakları içinde yer alan ancak savaş bölgesinden uzakta olan Şam ve Musul gibi vilayetlere nakledilmelerini kararlaştırmıştır. Bununla beraber Anadolu'daki Ermenilerin tamamı göçe tabi tutulmamış, tutulanların ise daha sonra yerlerine dönmelerine izin verilmiştir.

Osmanlı Devletindeki Ermeni Sayısı ve Göç Ettirilen Ermenilerin Miktarı

Osmanlı Devleti Dahiliye Nezareti Sicil Umum Müdürlüğüne yapılan 1914 yılı sayımlarına göre Osmanlı coğrafyasının tamamında yaşayan Ermeni sayısı 1.294.851 kişidir.¹² Bu rakam sadece zorunlu göç uygulamasının yapıldığı Anadolu topraklarındaki Ermenilerin sayısını göstermemektedir. Bu rakama o dönemde Osmanlı İmparatorluğu toprakları içinde yer alan ancak göç uygulamasıyla hiçbir ilgisi bulunmayan diğer bölgelerde yaşayan Ermeniler de dâhildir. Göç uygulamasının yapıldığı Anadolu topraklarında yaşayan Ermenilerin sayısı ise farklı kaynaklar tarafından 736.000-872.000 kişi arasında verilmektedir.¹³ Bunlardan bir bölümü kendi istekleriyle başka ülkelere göç etmiş, bir bölümü göç kararına tabi olmamak için din değiştirerek Müslüman olmuş, diğer bir bölümü ise göçten muaf tutulmuştur.

Cemiyet-il Akvam (CA) Mülteciler Komitesi Başkanı Fridtjof Nansen harpten önce başka ülkelere göç eden Ermenilerin sayısına ilişkin olarak Osmanlı topraklarından 400.000 Ermeni'nin Ermenistan'a, 40.000 Ermeni'nin İran'a

⁸ Dahiliye Nezareti, Emniyet Umum Müdürlüğü 2. Şube, Arşiv No: 10/73 Ek. 2-3

⁹ Dahiliye Nezareti Şifre Kalemi 54-A/366

¹⁰ Dahiliye Nezareti, Emniyet Umum Müdürlüğü 2. Şube, Arşiv No: 63/54, 93/120

¹¹ Yusuf Sarıncay, agm, s.82

¹² Esat Uras, *Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*, Türkiye Matbaacılık ve Gazetecilik A.O., Belge Yayınları, İstanbul, 1987, s.136-143

¹³ Hikmet Özdemir, Kemal Çiçek, Ömer Turan, Ramazan Çalık, Yusuf Halaçoğlu, *Ermeniler: Sürgün ve Göç*, Türk Tarih Kurumu yayınları, s. 36-37; Kemal Karpat, *Osmanlı Nüfusu (1880-1914) Demografik ve Sosyal Özellikleri*, İstanbul, 2003, s.226-227

geçtiğini rapor etmiştir¹⁴. CA'nın 21.9.1929 tarihli Resmî Gazetesine göre Türkiye'den Rusya'ya geçerek Rus ordusunda Türkiye'ye karşı savaşırken hayatını kaybeden Ermenilerin sayısı ise 200.000'dir¹⁵. Ermenistan Taşnak Cumhuriyeti (28.5.1918–2.12.1920) idaresinde Ermenistan'da hastalıktan ölen 200.000¹⁶ Ermeni de bu rakama ilave edildiğinde Kafkaslarda zorunlu göç nedeni dışında ölen Ermenilerin sayısı 400.000 kişiye ulaşmaktadır.

Göçten muaf tutulan ve Ermenistan'a geçen Ermenilerin sayıları konusundaki bilgiler Almanya'nın Halep konsolosu ile Near East Relief'in raporlarında ve tanınmış Alman siyaset yazarı Paul Rohrbach ve arkadaşlarının Alman Kayser'ine yazdıkları mektupta da yer almaktadır. Almanya'nın Halep konsolosu "Batı Anadolu'da 27.200, İstanbul ve Edirne'de 164.000, Suriye, Filistin ve Bağdat'ta 13.500 olmak üzere toplam 204.700 kişinin sürgünden muaf tutulduğunu¹⁷ bildirmektedir. Bu miktara zorunlu göçten kurtulmak için din değiştirerek Müslüman olan 95.000 Ermeni¹⁸ de ilave edildiğinde göç ettirilenlerden sonra Anadolu'da 300.000 kadar Ermeni'nin sağ olarak bulunduğu ortaya çıkmaktadır. American Near East Relief'in raporunda da Ekim 1920 tarihi itibariyle Ermenistan'da Türkiye'den gelen 350.000 Ermeni göçmenin bulunduğu bildirilmektedir¹⁹. Bu durum savaş nedeniyle Ermenistan'a geçen Ermenilerin önemli bir bölümünün geri dönüş kararnamesiyle tekrar Anadolu'ya döndüklerini göstermektedir.

Paul Rohrbach ve arkadaşlarının 6 Ocak 1918'de Berlin'den Kayser'e yazdıkları mektupta ise İstanbul, İzmir ve Kafkaslara kaçan toplam 700.000 Ermeni'nin zorunlu göçten kurtulduğu ve Batı Anadolu'da 300.000 Ermeni bulunduğu²⁰ bildirilmiştir.

İngiliz ve Fransızlar tarafından Mısır'a nakledilen Musa Dağındaki 4049 Ermeni²¹, ABD'ye göç eden 10.000 Ermeni²², Yunanistan'a göç eden 50.000

¹⁴ League of Nations (Cemiyet-i Akvam) Resmî Gazetesi, 21.9.1929

¹⁵ League of Nations..., 21.9.1929

¹⁶ Justin Mc Carthy, *Muslims and Minorities*, The New York Press, New York and London, 1983, s. 129-130

¹⁷ Hikmet Özdemir, vd. age. s. 94

¹⁸ Kemal Çiçek, *Ermenilerin Zorunlu Göçü 1915-1917*, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2005, s. 253

¹⁹ Hikmet Özdemir, vd. age. s. 92

²⁰ Kemal Çiçek, age, s. 253

²¹ Kemal Çiçek, age, s. 255; NARA 867.4016/207

²² Hikmet Özdemir, vd. age. S.165; Annual Report of the Commissioner General of Immigration of the Secretary of Labor, Government Printing Office, Beginning 1895-1932.

Ermeni, Fransa'ya göç eden 40.000 Ermeni ve diğer ülkelere göç eden 60.000 Ermeni²³ de dikkate alındığında Ermenilerin önemli bir bölümünün diğer ülkelere salimen ulaştıkları ve savaş sona erdikten sonra Ermeni nüfusunun büyük bölümünün hayatta oldukları görülmektedir.

Yukarıda verilen bilgiler Osmanlı Devletindeki Ermenilerin önemli bir bölümünün harpten önce başka ülkelere göç ettiklerini, bir bölümünün ise göçe tabi tutulmayarak Anadolu topraklarında kaldığını göstermektedir.

Zorunlu göçe tabi tutulan Ermenilerin miktarı konusunda gerek Osmanlı arşivlerindeki bilgiler gerekse o döneme ait yabancı kaynaklarda yer alan bilgiler büyük ölçüde örtüşmektedir. Bu konudaki önemli araştırmacılarından Prof. Dr. Yusuf Halaçoğlu Osmanlı arşiv belgelerine dayanarak göçe tabi tutulan Ermeni sayısını 438.758²⁴, göç noktalarına ulaşan Ermeni sayısını ise 382.148²⁵ olarak vermektedir.

Prof. Dr. Kemal Çiçek ise, Halaçoğlu'nun verileri sadece Emniyet-i Umumiye Müdürlüğü 2. Şubesi kaynaklarına dayandırıldığından göç ettirilen Ermenilerin sayısının Halaçoğlu tarafından verilen miktarlardan biraz daha yüksek olduğunu ve ABD kaynakları dikkate alındığında göç ettirilen Ermenilerin sayısının 500.000'i geçtiğini²⁶ ifade etmektedir.

Halep'teki Amerikan konsolosu Jackson 3 Şubat 1916 tarihli sürgün edilenler listesinde 486.000 Ermeni'nin bulunduğunu, 8 Şubat 1916 tarihli raporunda ise göç bölgesinde 500.000 civarında sürgün Ermeni bulunduğunu rapor etmiştir²⁷. Söz konusu raporlar göç ettirilen Ermenilerin büyük bölümünün göç yerlerine ulaştığını göstermektedir.

Diğer yandan Osmanlı Devleti'nin göç kabilelerinin güvenliğinin sağlanabilmesi için kabilelere genellikle jandarmalardan teşkil edilen emniyet müfrezeleri refakat ettirmesine rağmen kabilelere bazı bölgelerde eşkıyalar tarafından saldırılar yapılmıştır. Saldırganlar önce kendilerine engel olabilecek emniyet müfrezelerine saldırarak onları ortadan kaldırdıktan sonra göç eden Ermeni kabilelerini hedef almıştır. Eşkıya saldırıları sonucunda 500 kişinin Erzurum-Erzincan arasında, 2000 kişinin Urfa-Halep arasında Meskene' de, 2000 kişinin Mardin civarında katledildikleri, 5000 kişinin de Dersim bölgesinden geçen

²³ Kemal Çiçek, age, s. 255.

²⁴ Yusuf Halaçoğlu, *Ermeni Tehciri ve Gerçekler (1914-1918)*, Türk Tarih Kurumu Yayınları Sayı 90, Ankara, s. 72-77; Dahiliye Nezareti Emniyet Umum Müdürlüğü 2. Şube Arşivi 68/71, 68/80-83-84, 68/101, 57/110 .

²⁵ Yusuf Halaçoğlu, age, Ankara, s. 72-77; Dahiliye Nezareti Emniyet Umum Müdürlüğü 2. Şube Arşivi 68/71, 68/80-83-84, 68/101, 57/110.

²⁶ Kemal Çiçek, age, s. 249

²⁷ Hikmet Özdemir, vd., age, s 75; US Archives NARA 867.48/271: Ek 310

kafilelere yapılan saldırılar sonucunda öldürüldüğü²⁸ Osmanlı arşiv belgelerinde kayıtlıdır. Ayrıca yollarda açlıktan da ölümler olduğu²⁹, bunun dışında göç ettirilen Ermenilerden 25.000-30.000 kadarının Osmanlı askerleri ve halkında da önemli kayıplara neden olan tifo, dizanteri gibi hastalıklardan öldüğü³⁰ tahmin edilmektedir. Osmanlı arşiv belgelerine göre eşkıya saldırıları, açlık ve salgın hastalıklar nedeniyle göç yerlerine ulaşmadan hayatını kaybeden Ermenilerin sayısı 56.610'dur.³¹

Göçler sırasında Ermenilere yapılan saldırılar ya da kötü muamele nedeniyle çok sayıda kişi Divan-ı Harb-i Örfi Mahkemelerinde yargılanmış, yargılananlardan 1397 kişi idam dahil çeşitli cezalara çarptırılmış³² ve yargılamalar bizzat Talat Paşa tarafından takip edilmiştir. Ancak cezalandırılanlar arasında gerçekten suçlu bulunanlar olduğu gibi İstanbul'un İngilizler tarafından işgalinden sonra iç ve dış baskılar³³ ve özellikle Ermeni kilisesinin telkinleriyle cezaya çarptırılan birçok masum insanın da bulunduğu gerçeği dikkatten uzak tutulmamalıdır.

Göç Ettirilen Ermeniler İçin Alınan Tedbirler

Osmanlı Devleti zorunlu göçe tabi tutulan şahısların geride bıraktıkları mallarının düzenlenmesi hususunda da tedbirler almış ve Hükümet 26 Eylül 1915 tarihli geçici bir kanun çıkararak söz konusu malların korunmasını³⁴ üstlenmiştir.

Taşınabilir mallardan bozulabilecekler oluşturulan heyetler tarafından müzayede ile satılmış ve bedelleri sahipleri adına emaneten mal sandıklarına aktarılmıştır. Satılan malların cinsi, miktarı, değeri, kime satıldığı gibi bilgiler özel defterlere kaydedilerek heyet tarafından onaylandıktan sonra tutanak tutularak

²⁸ Halaçoğlu, *Ermeni Tehciri ve Gerçekler*, age, s. 77; Dahiliye Nezareti Şifre Kalemi: No. 57/51, 57/71, 59/244, 56/140, 55-A/144, 54/406, 54-A/73, 54-A/248

²⁹ Halaçoğlu, *Ermeni Tehciri ve Gerçekler*, age, s. 77; Başbakanlık Arşivi ŞFR. No: 57/110;

³⁰ Halaçoğlu, *Ermeni Tehciri ve Gerçekler*, age, s. 77; Dahiliye Nezareti, Emniyet Umum Müdürlüğü 2.Şube, Nr: 68/81

³¹ Yusuf Halaçoğlu, age, s. 77

³² Azmi Süslü, *Ermeniler ve 1915 Tehcir Olayı*, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Yayın No:5, Ankara, s.149-150; Dışişleri Bakanlığı Arşivi, Hazine-i Evrak, Karton 178, Dosya:23

³³ Ferudun Ata, *"İşgal İstanbul'unda Tehcir Yargılamaları"*, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2005, s. 290

³⁴ İbrahim Ethem Atnur, "Osmanlı Hükümetleri ve Tehcir Edilen Rum ve Ermenilerin Yeniden İskânı Meselesi", *Atatürk Yolu Dergisi* IV, 14 (1994), s. 121.

tutanağın aslı Hükûmete, resmi kopyası ise Geride Bırakılan Mallar Komisyonu'na verilmiştir.³⁵

Osmanlı Hükûmeti zorunlu göç uygulamasına başlamadan önce bütün vilayetlere yazılar yazarak, bölgelerinden geçecek kafilelerin bütün ihtiyaçlarının karşılanması için gereken tedbirlerin alınması ve yiyecek stoklanması talimatını vermiştir.³⁶ İhtiyaçların tespit ve temini için İskân-ı Aşair ve Muhacirin Müdürü Şükrü Bey (Kaya) bizzat görevlendirilmiş ve sevkiyat sırasında kafilelerin ihtiyaçlarının karşılanması için sancak ve vilayetlere ödenek tahsis edilmiştir.³⁷ Nakledilecek Ermenilerin mal ve can güvenliğinden mahalli idareler, iskânlarına kadar işçilerinden ve mesleklerinin icrası için gerekli ödeneğin tahsisinden ise Hükûmet sorumlu tutulmuştur.

İçişleri Bakanlığı göçe tabi tutulan Ermenilerin emniyetle yerlerine ulaşmalarını temin etmek üzere de tedbirler almıştır. Göçe tabi olan Ermenilerin naklinde esas taşıma vasıtası olarak tren ve nehir yolu kullanılmıştır. Batı Anadolu'dan iskân mahalline gönderilenlerin tamamına yakını trenlerle nakledilmiştir. Cizre yolu ile sevk edilenler de trenle ve "şahtur" denilen nehir kayıklarıyla taşınmıştır. Tren ve nehir nakliyatının bulunmadığı yerlerde kafileler hayvan ve arabalarla belli merkezlere toplanmış ve buradan trenlere bindirilmiştir.

Zor şartlara ve imkânsızlıklara rağmen Hükûmetin, göçe tabi tutulan Ermenileri bir intizam içerisinde yeni yerleşme alanlarına sevk ettiği yabancı misyon görevlileri tarafından da doğrulanmaktadır. Amerika'nın Mersin Konsolosu Edward I. Natan, 30 Ağustos 1915'te Büyükelçi Henry Morgenthau'a gönderdiği raporda: "Tarsus'tan Adana'ya kadar bütün hat güzergâhının Ermenilerle dolu olduğunu ve Adana'dan itibaren bilet alarak trenle seyahat ettiklerini, kalabalık yüzünden sefalet ve çektikleri zahmete rağmen Hükûmetin bu işi son derece intizamlı bir şekilde idare etmekte olduğunu, şiddete ve intizamsızlığa yer vermediğini, göçmenlere yeteri kadar bilet sağladığını, muhtaç olanlara yardımda bulunduğunu"³⁸ belirtmiştir.

Edward I. Natan' ın, 11 Eylül 2015 tarihli raporu ise şu şekildedir:

"478 sayılı gönderimden beri (30 Ağustos 1915 tarihli rapor) yüz binlerce Ermeni daha buraya ulaştı ve Halep'e sevk ediliyorlar. Şam'daki kampta hastalar için bir hastane oluşturulmuş ve ziyaretim sırasında 50 hasta tedavi görüyordu.

³⁵ Ömer Lütfi Taşcıoğlu, *Türk-Ermeni İlişkilerindeki Tarihsel Gerçekler*, Talat Paşa Komitesi Yayın No:1, İstanbul, 2015, s.13

³⁶ Yusuf Halaçoğlu, age, s. 66; Dahiliye Nezareti Şifre Kalemi: No. 55-291, 55-341, 55-A/17, 55-A/77, 55-A/135, 57/110

³⁷ Yusuf Halaçoğlu, age, s. 66-67; Dahiliye Nezareti Şifre Kalemi: No: 55-A/17, 53/305

³⁸ Yusuf Halaçoğlu, age, s.58; Dahiliye Nezareti, Emniyet Umum Müdürlüğü 2. Şube, No: 2D/13

Aldığım bilgilere göre kampta ölen yok ve Hükümet bütün sürgünlere yiyecek dağıtıyor."³⁹

Osmanlı Devleti göç ettirilen Ermenilere göç yolunda sağladığı yardımları göçten sonra da sürdürmüş ve bunlara yeni gittikleri yerlerde tapulu ev, tarıma elverişli arazi, mesleklerinin icrası için alet, sermaye ve tohumluk vermiştir. Ayrıca zorunlu göçe tabi tutulan Ermenilerin devlete ve şahıslara olan borçları ertelenmiş ya da tamamen silinmiş ve suçlu ve zanlılar hakkındaki takibat da ertelenmiştir.⁴⁰

Göçün Durdurulması ve Geri Dönüş Kararnamesi

Göç sırasında zaman zaman sevkiyat durdurulmuş ve henüz iskân yerlerine varmamış, yani yollarda olan Ermenilerin buldukları vilayet dahiline yerleştirilmeleri talimatı⁴¹ verilmiştir. 25 Kasım 1915'ten itibaren vilayetlere gönderilen emirlerle de kış mevsimi dolayısıyla sevkiyatın geçici olarak durdurulduğu bildirilmiş⁴², 21 Şubat 1916'da bu emir, Ermeni sevkiyatına son verilmesi şeklinde bütün vilayetlere tebliğ edilmiştir⁴³. Osmanlı Hükümeti, ilk emirden yirmi gün sonra, yani 15 Mart 1916 tarihinde vilayetlere ve sancaklara gönderdiği ikinci bir genel emirle, Ermeni sevkiyatının durdurulduğunu ve bundan sonra hiçbir sebeple sevkiyat yapılmamasını⁴⁴ bildirmiştir.

Birinci Dünya Savaşı'nın sona ermesinden sonra Osmanlı Hükümeti 4 Ocak 1919 tarihinde göçe tabi tutulan Ermenilerden isteyenlerin tekrar eski yerlerine dönmelerine imkân veren bir kararname çıkarmıştır. Ermenilerden dönmek isteyenlerin eski yerlerine nakledilmeleri konusunda ilgili yerlere talimat verilmiş ve gereken tedbirler alınmıştır⁴⁵. Bu kapsamda tıpkı zorunlu göç kararı alındığında yapıldığı gibi, geri dönecek mülteciler için ödenek tahsisi yapılmıştır.

Hükümetin geri dönüş kararnamesi azınlık basını tarafından kamuoyuna duyurulmuş ve geri dönüş kararı Ermeniler tarafından sevinçle karşılanmıştır. Bu kapsamda Verçinlor adlı gazetenin 5 Ağustos 1918 tarihli nüshasında Ermeni halkının Hükümete ve padişaha müteşekkîr oldukları yazılmıştır⁴⁶. Ermeni Patrik Vekili Cevahirciyan Efendi de Sadrazam İzzet Paşayı ve diğer devlet erkânını

³⁹ Hikmet Özdemir, vd., age, s. 72; US Archives NARA 867.4016/193, Copy No: 484

⁴⁰ Halaçoğlu, *Ermeni Tehciri ve Gerçekler*, age, s. 67-68; Dahiliye Nezareti Şifre Kalemî: No. 54-A/226

⁴¹ Yusuf Halaçoğlu, age, s. 81-82

⁴² Dahiliye Nezareti Şifre kalemî, Şifre No: 57/273, 58/124, 58/161, 59/123, 60/190

⁴³ Yusuf Halaçoğlu, age, s. 81

⁴⁴ Dahiliye Nezareti Şifre kalemî, Şifre No: 62/21(EK-30)

⁴⁵ Başbakanlık Osmanlı Arşivi, Bab-ı âli Evrak Odası, Şifre No: 341055

⁴⁶ İbrahim Ethem Atnur, agm, s.122

ziyaret ederek alınan karardan dolayı cemaati adına Hükûmete teşekkürlerini sunmuştur.⁴⁷

Karardan sonra daha önce göç ettirilmiş olan çok sayıda Ermeni ve Rum Osmanlı topraklarına dönmeye başlamıştır. Geri dönerek yerleştirilen Ermeni ve Rumların sayısı 1919 yılı şubat ayında 145.000 kişiye, nisan ayında 270.000 kişiye, 3 Şubat 1920 tarihinde ise 335.883 kişiye ulaşmış⁴⁸, muhtaç muhacirlerin sevk, iâşe ve iskân masrafları da seferberlik tahsisatından karşılanmıştır.

İstanbul'a gelen muhacirler için Muhacirin Müdüriyet-i Umumiyesi tarafından iki otel, bir misafirhane kiralanmış ve 35 çadır kurulmuş, binden fazla kimseye yemek hazırlayabilecek kapasitede dört baraka Almanlardan satın alınarak muhacirlerin hizmetine sunulmuş, muhacirler düzenli olarak sağlık kontrolünden geçirilmiş ve muhacirlere sıcak çorba ve yemek çıkarılmıştır.⁴⁹

Geride dönen gayr-ı Müslim muhacirlerin cemaatlerine ait kilise, okul ve gelir getiren gayri menkulleri kendilerine iade edilmiş⁵⁰, zorunlu göçe gönderilmeden önce kendi rızası ile mallarını satanlar dahi istedikleri takdirde aldıkları parayı iade edip mallarını geri alabilmişlerdir⁵¹. Geride dönen Ermenilere emval-ı menkul ve gayr-ı menkullerinin %98'i iade edilmiştir⁵². Ancak Doğu Anadolu'dan Rus istilası ve Ermeni çetecilerden kaçmak için göç etmek zorunda kalan muhacir Türklerin bir bölümü göç ettirilen Ermenilerin geride bıraktıkları evlerine yerleştirildiğinden Ermeniler geri dönünce Türklerin yerleştirildikleri evleri terk etmeleri emredilmiş, bu durum mülteci Türklerin ortada kalmasına neden olmuştur.

Geride Dönen Ermenilerin Düşmanla İşbirliği

Geride dönüş kararnamesi ile Anadolu topraklarına dönen Ermeniler Doğu ve Güney Doğu Anadolu bölgelerinde bağımsız bir Ermenistan kurma hayali ile bu defa da Fransız işgal kuvvetleriyle işbirliği yapmışlardır. Türk İstiklal Harbi sırasında özellikle Fransızlar tarafından Antep, Maraş ve Adana'da önemli miktarda Ermeni iskân edilmiş; Mısır'a gitmiş bulunan Musa Dağı Ermenilerinden toplanan gençler, "Kıbrıs Monarga Ermeni Lejyonu Kampı'nda" eğitilerek Fransız

⁴⁷ İbrahim Ethem Atnur, agm, s.124; Atı, 23 Teşrin-i Evvel 1334(22 Ekim 1918 No: 10390

⁴⁸ Atnur, agm, s.131; İleri, 3 Şubat 1336/1920, No:745

⁴⁹ Recep Çelik, Tehcir Sonrası Geride Dönüş: Ermenilerin ve Rumların Yeniden İskânı ve Osmanlı Hükümetlerinin Aldığı Tedbirler, Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries), Cilt/Volume: 10, Sayı/Issue: 2, Yıl/Year: 2015 (67-94), s. 81-82

⁵⁰ Atnur, agm. s.136; Atı, 28 Teşrin-i Sani 1334/28 Kasım 1918, No: 320, İleri, 16 Şubat 1335/1919, No: 399-17

⁵¹ Atnur, agm, s.136; Bilal Şimşir, İngiliz Belgelerinde Atatürk, Ankara, 1978, C.1, s.57

⁵² Bülent Bakar, "Ermeni Tehciri", Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Ankara, 2009, s. 200-212

üniformasıyla Anadolu'ya sevk edilmiştir⁵³. Ermenilerin Fransız işgal kuvvetlerine sağladığı destek Boghos Nubar Paşa tarafından da şu sözlerle ifade edilmektedir:

“1919 ve 1920'de ise Kemalistler Fransız askerlerine taarruz ettiklerinde, Ermeniler Fransa için savaştılar. Maraş, Haçin(Saimbeyli), Pozantı ve Sis (Kozan)'de de durum bu idi. Fransızlar Antep'i Ermeniler sayesinde geri almayı başarmışlardır. Bu yüzden Ermeniler Kilikya'da Fransa'nın mütefikidirler”⁵⁴.

Savaş sırasında Fransız idaresindeki Ermenilerin Anadolu'daki Türk nüfusun yok edilmesi hedefine yöneldiği Rus tarihçi İrandust'un “Kemalist Devrimin İtici Güçleri” adlı eserinde aşağıdaki sözlerle ifade edilmektedir: “Fransızların oluşturduğu Taşnak'lardan müteşekkil jandarma birlikleri Türk nüfusa karşı kitlesel cinayetlere giriştiler. Ermeni çeteleri sırayla köylerin bütün halkını kılıçtan geçirdi. Türk nüfusunun fiziksel olarak ortadan kaldırılması programı tamamen bilinçli şekilde işgalcilerin yönetiminde yürütüldü”⁵⁵.

Ermeniler Fransız ordularında olduğu gibi, İngiliz ordularında da Osmanlı Devleti'ne karşı savaşmıştır. Bununla ilgili olarak İngiliz mareşali Allenby, Şam'ın güneyinde Türkler ile yaptığı savaşta, yanında 8.000 Ermeni savaşçının mevcut olduğundan⁵⁶ bahsetmektedir.

Esasen tarihin hangi döneminde Türkler' e karşı yapılmış bir savaş varsa, Ermeniler düşman devletin saflarında yer alarak Türkler' e karşı savaşmış ve sivil Türkleri de katletmiştir: Balkan Savaşları sırasında Antranik Ozanyan komutasında Bulgar Ordusu'nun öncü birlikleri olarak⁵⁷, 1. Dünya Savaşı'nda Doğu cephesinde Ermeni Kolordu Komutanı Nazarbekyan ve 1. Ermeni Gönüllü Alayı Komutanı Antranik Ozanyan komutasında Rusların öncü birlikleri Olarak,⁵⁸ Filistin-Suriye cephesinde İngilizlerin öncü birlikleri olarak, İstiklal Harbi'nde ise Fransızların öncü birlikleri olarak Osmanlı Devleti'ne karşı savaşmışlardır.

⁵³ Hikmet Özdemir vd., age, s. 141

⁵⁴ Hikmet Özdemir vd., age, s. 137; US Archives, NARA; T1192, Roll 4, 860J.01/431

⁵⁵ Mehmet Perinçek, “Rus Devlet Arşivlerinden 150 Belgede Ermeni Meselesi”, Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul, 2012, s.228, Belge No:100; İrandust, *Dvijuşie Silü Kemalistskoy Revolyutsii, Gosudarstvenoe İzdatelstvo*, Moskova,-Leningrad, 1928, s. 67,69

⁵⁶ Hikmet Özdemir vd., age, s. 140; *The New Near East*, Volume 6, Nu 7, January 31, 1920, s. 28

⁵⁷ Suzan Ertürk, I. Balkan Savaşı'nda Bulgar Ordusundaki Anadolu Ermenileri, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, XII/2 (Kıs 2012), s.121-140

⁵⁸ Bülent Yıldırım, “Bulgaristan'daki Ermeni Komitelerinin Osmanlı Devleti Aleyhine Faaliyetleri (1890-1918)”, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2014, s. 148-151

Mondros Mütarekesi'nden sonra da Karadeniz'de İngiltere ve Yunanistan'ın desteğiyle Rum Pontus Devleti'ni kurmak için isyan eden Rumlarla işbirliği yaparak bölgedeki Türk nüfusunu yok etmeye çalışmışlardır.⁵⁹

Rus ve Ermeni Devlet Adamlarının İfadeleri

Osmanlı Devleti'nin göç kararını almakta haklı olduğu değerlendirilmesi sadece Türklere ait değildir. Ermenilerin düşman ordularına katılarak kendi devletine karşı savaştığına ilişkin yüzlerce resmi rapor bulunmaktadır. Rusya'nın Kafkasya Valisi Kont Varontsov Daşkov'un Rus Dışişleri Bakanlığı'na gönderdiği, aşağıda bir bölümü verilen 6 Şubat 1915 tarihli resmi rapor⁶⁰ bunlara bir örnektir:

“Zeytun Ermenileri temsilcisi Kafkas orduları karargâhına geldi. Yaklaşık 15.000 Ermeni'nin Türk ordusunun ikmal yollarına saldırmaya hazır olduğunu bildirdi”.

Birçok yabancı tarihçinin yanı sıra o dönemde yaşayan bazı Ermeni devlet adamları da Osmanlı Devleti'nin aldığı zorunlu göç kararının haklılığını kabul etmektedir. 1918 yılı temmuz ayında kurulan Ermenistan Devleti'nin ilk başbakanı Ovanes Kaçaznuni tarafından 1923 yılı nisan ayında Bükreş'te yapılan Taşnaksutyun Partisi'nin toplantısında sunulan ve aşağıda özeti verilen raporda⁶¹ da Osmanlı Devleti'nin haklılığına vurgu yapılmaktadır:

“1914 kışı ve 1915 yılının ilk ayları, Taşnaksutyun da dahil olmak üzere, Rusya Ermenileri açısından bir heyecanlanma ve umut dönemiydi. Biz kayıtsız şartsız Rusya'ya yönelmiş durumdaydık. Herhangi bir gerekçe yokken zafer havasına kapılmıştık; sadakatimiz, çalışmalarımız ve yardımlarımız karşılığında Çar Hükümeti'nin Güney Kafkasya Ermenistan'ı ile Türkiye'nin Ermeni eyaletlerinden oluşan Ermenistan'ın bağımsızlığını bize armağan edeceğinden emindik. Aklımız dumanlanmıştı. Biz kendi isteklerimizi başkalarına mal ederek, sorumsuz kişilerin boş sözlerine büyük önem vererek ve kendimize yaptığımız hipnozun etkisiyle gerçekleri anlayamadık ve hayallere kapıldık. Türkler ise

⁵⁹ Zafer Çakmak, Mondros Mütarekesi Sonrası Ermeni-Rum-Yunan İşbirliği, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2, Elazığ, 2006, Sayfa: 403-412

⁶⁰ Perinçek, *Rus Devlet Arşivlerinden*, age, s.141, Belge No: 55; RGVIA Fond 2100, liste 1, dosya 558, yaprak 172

⁶¹ Türkkaya Ataöv, “An Armenian Source: Hovannes Katchaznoui”, *Ankara University Faculty of Political Science*, Ankara, 1985, s. 3-13

ne yaptıklarını biliyorlardı ve bugün pişmanlık duymalarını gerektirecek bir husus bulunmamaktadır."⁶²

"The Armenian Revolutionary Federation (Dashnaksoution) Has Nothing To Do Any More" adıyla Ermeni İstihbarat Servisi tarafından 1955 yılında bazı bölümleri basılan Kaçaznuni'nin raporunun yer aldığı kitap daha sonra içerdiği bilgilerin gerçekleri ortaya koyması nedeniyle Ermenistan'da yasaklanmış, ayrıca kitabın çeşitli dillerde basılmış olan nüshaları Taşnaklar tarafından Avrupa kütüphanelerinden toplatılmıştır. Kitabın toplatılması 1915'te yaşanan olayların dayandığı gerçeklerin dünya kamuoyundan saklanmaya çalışıldığını göstermektedir.

Ermeniler Tarafından Katledilen ve Mülteci Durumuna Düşürülen Türkler

Birinci Dünya harbi yıllarında ve takip eden süreçte kendi devletine ihanet ederek düşman tarafına geçtiği ve geride kalanlarla da çeteler teşkil ederek düşman kuvvetleri ile birlikte kendi ülkesinde yaşayan masum sivil halkı katlettiği için göç ettirilen Ermenilerin kayıplarına ilişkin olarak her gün birçok haber, kitap, film gündeme taşınarak Osmanlı Devleti'nin başvurduğu göç uygulaması bir soykırım olarak sunulurken, göç kararının alınmasında en önemli neden olan Ermenilerin, Türklere ve özellikle masum sivil halka karşı uyguladıkları ve soykırım olarak adlandırılabilir toplu katliamdan hiç söz edilmemesi dikkat çekicidir.

Prof. Dr. Justin McCarthy'nin tespitlerine göre 1912-1922 yılları arasında Ruslar ve Ermeniler tarafından Türkiye'nin doğu vilayetlerinde öldürülen Türklerin sayısı 1.189.132 kişi olup bunların illere göre dağılımı şu şekildedir⁶³:

⁶² Ovanes Kaçaznuni, "*Taşnak Partisi'nin Yapacağı Bir Şey Yok*", Kaynak Yayınları, İstanbul, 2005, s. 4-5; "*The Armenian Revolutionary Federation (Dashnaksoution) Has Nothing To Do Any More*", Armenian Information Service", New York, 1955

⁶³ Justin McCarthy, "*Ölüm ve Sürgün*", Çeviren: Bilge Umar, İnkılap Yayınları, Ankara, 1995, s. 273

Vilayet	Katledilen Nüfus	Kat. Nüf. Oranı
Van	194.167	% 62
Bitlis	169.248	% 42
Erzurum	248.695	% 31
Diyarbakır	158.043	% 26
Mamurat-il Aziz	89.310	% 16
Sivas	186.413	% 15
Halep	50.838	% 9
Adana	42.511	% 7
Trabzon	49.907	%4
Toplam	1.189.132	% 24

Yukarıda adı verilen vilayet isimleri Osmanlı Devleti'nin o döneme ait idari taksimatındaki vilayet isimleridir. O dönemdeki vilayetler günümüz idari taksimatında birden fazla ili ihtiva etmektedir. Osmanlı idari taksimatında Van vilayetine Hakkâri ili, Bitlis vilayetine Siirt ve Muş illeri ile Ardeşen ve Genç ilçeleri, Diyarbakır vilayetine Mardin ili, Mamurat-ül Aziz vilayetine Malatya ve Tunceli illeri, Sivas vilayetine Amasya ve Tokat illeri, Halep vilayetine Urfa ili, Adana vilayetine Mersin ili, Trabzon vilayetine Gümüşhane ve Rize illerinin de dahil olduğu dikkate alındığında Rus ve Ermenilerin günümüz idari taksimatındaki 20 il hudutları içinde kalan Türk ve Müslüman ahaliyi katlettikleri ortaya çıkmaktadır.⁶⁴

Öldürülen Türklerden 518.105' inin⁶⁵ Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı'nda detaylı belgeleri bulunmaktadır. McCarthy tarafından verilen rakamlar incelendiğinde Erzurum vilayetinin Müslüman halkının %31'inin, Bitlis vilayetinin Müslüman halkının %42'sinin, Van vilayetinin Müslüman halkının ise %62'sinin Rus ve Ermeniler tarafından katledildiği ortaya çıkmaktadır.

⁶⁴ Ömer Lütfi Taşcıoğlu, "Belgelere Göre Türk-Ermeni İlişkilerinde Tarihi, Siyasi ve Hukuki Gerçekler", Nobel Akademik Yayıncılık, Yayın No:1174, Ankara, 2015, s.261; Tuncay Öğün, "Unutulmuş Bir Göç Trajedisi Vilayat-ı Şarkiye Mültecileri (1915-1923)", Babil Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 37, 276-279; "Müslüman Muhacirler", Tasvir-i Efkâr, 11 Mayıs 1919, s. 2

⁶⁵ Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı'nın "Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919) ve Cilt-II (1919-1921)", Ankara, 2001, s. 1054

Türkiye coğrafyasındaki katliamın yanı sıra, Trans Kafkasya'da (Bakü, Gence, Tiflis, Kutaisi, Kars ve Erivan (Revan) bölgelerinde) Ruslar ve Ermeniler 413.000 Türk ve Müslümanı daha katletmiştir. Halen Ermenistan'a başkentlik yapan ve 1828 yılına kadar Revan Türk Hanlığının merkezi olan Erivan bölgesinde 1914 yılı itibariyle 270.000 Türk yaşarken bu rakamın 1926'da SSCB'nin yaptığı resmi nüfus sayımlarında 89.000'e indiği⁶⁶ tespit edilmiştir. Yani bölgedeki Türk nüfusunun %67'si yok olmuştur. Günümüzde ise Erivan'da yaşayan tek bir Türk bile yoktur. Benzer şekilde 1897 yılı itibariyle 145.582 Türk'ün yaşadığı Kars ilinin nüfusu 1922 yılı sayımlarında 73.959 kişiye düşmüştür. Yani bölgedeki Türk nüfusunun %51'i yok edilmiştir⁶⁷.

1914-1922 yılları arasında Anadolu coğrafyasında katledilen 1.189.132 Türk ve Müslümana, Trans Kafkasya'da katledilen 413.000⁶⁸ Türk ve Müslüman eklendiğinde Rus ve Ermeniler tarafından katledilen Türk ve Müslümanların sayısı 1.602.132'ye ulaşmaktadır. Justin McCarthy "Ölüm ve Sürgün" adlı eserinde resmi istatistiklere dayalı olarak Türk ve Müslüman halkın kayıplarını hesaplama yöntemini açıklarken aşağıdaki ifadeyi kullanmaktadır:

*"Ben Müslümanların yüksek oranda ölüm telefatına uğradığını ortaya koymak isterken, abartmalı hesaplamalara dayandığım yolunda eleştirilere fırsat vermemek için daima kendi tezimin aleyhine olacak sayıları esas tutmak ilkesini kabullendiğimden; metinde verdiğim, Müslümanların ölüm telefatına ilişkin sayıların, gerçek ölüm telefatına göre düşük kaldığı varsayılabilir."*⁶⁹

Nitekim 4 Haziran 2009'da ABD'nin Huffpost World'te bir makale yazan ABD eski Başkanı Ronald Reagan'ın hukuk danışmanı Bruce Fein: "Ermeni papazı Vahan Vardapet Osmanlı Ermenilerinin sayısını 1.200.000 olarak vermektedir. Bogos Nubar Paşa ise Anadolu'dan 700.000 Ermeni'nin savaşta başka ülkelere göç ettiğini, 280.000 Ermeni'nin ise geride kaldığını ifade etmektedir. Bunların tamamı bile ölmüş olsa ölen Ermeni sayısı 280.000 kişi olur. Ermeni-Amerikan Asamblesi'nden George Montgomery ise Ermeni kayıplarının 500.000 kadar olduğunu belirtmektedir. Aynı dönemde Anadolu'da ölen Türklerin sayısı ise 2.400.000 kişidir. Ancak bundan hiç kimse söz etmemektedir. Beyaz Saray 1981'de araştırma yaptı, Ermenilerin 2 milyonun üzerinde Müslüman Osmanlı'yı katlettiği ortaya çıktı. Ermeniler, kendi arşivlerini açmıyor, çünkü bu

⁶⁶ McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 273

⁶⁷ McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 273

⁶⁸ McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 274

⁶⁹ McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 380

gerçeğin ortaya çıkmasını istemiyor”⁷⁰ ifadesiyle yukarıdaki rakamların da üzerinde Türk ve Müslümanın Birinci Dünya Savaşı yıllarında Ermeniler tarafından katledildiğini teyit etmiştir.

Beyaz Saray araştırması sonucunda Ermeni iddiaların asılsız olduğunun belgelendiğini ifade eden Bruce Fein, tespitlerine şunları da eklemektedir:

*“Osmanlı İmparatorluğu’nun azınlıklara karşı “müthiş” sayılabilecek bir özen gösterdiği gerçeğini unutmamak gerekir. Azınlıklar, kendi dini özgürlüklerini ve hayatlarını son derece rahat bir şekilde sürdürdü. Ermeni terör çeteleri Birinci Dünya Savaşı sırasında Fransa ve Rusya ile birlikte Osmanlıları öldürdü. Bu rakamın 2 milyon civarında olduğu bir gerçek. Ermeni kayıplarının ise 500 bin civarında olduğu araştırmalarla kanıtlandı. Burada asıl önemli konu, Ermenilerin ihanetidir. Osmanlı da kendisini savundu. Özellikle ABD’de yaşayan Ermeniler, soykırım yalanı ile büyük menfaat sağlıyor. ABD yönetimi de büyük paralar döndüğü için Ermenileri karşısına almak istemiyor. Ermeniler ısrarla kendi arşivlerini açmıyor. Çünkü yıllardır soykırım yalanı ile dönen getirimi kaybetmek istemiyorlar. Arşivler açıldığı anda gerçek ortaya çıkacak.”*⁷¹

Birinci Dünya Savaşı yıllarında 2 milyon Türk ve Müslümanın katledilmesinin yanı sıra şehirler, kasabalar ve köyler de Ruslar ve Ermeniler tarafından haritadan silinmek istenmiştir. Savaştan önce Van’da bulunan 3.400 Müslüman evinden sadece üçü ayakta kalabilmiş, Bitlis’te bulunan 6.500 Müslüman evinin ise tamamı yok edilmiştir⁷². Köylerin durumu da şehir merkezlerinden farklı değildir. Savaştan önce Van’da bulunan 1.373 Müslüman köyünden sadece 350’si kullanılır durumda idi. Diğer 1023 köy ise Rus ve Ermeniler tarafından yerle bir edilmiştir⁷³.

Üstelik katledilen Türk ve Müslümanların durumu zorunlu göç sırasında hayatını kaybeden Ermenilerin durumundan çok farklıdır. Ermenilerden ölenlerin çok büyük bir bölümü salgın hastalıklar, yol şartları gibi sebeplerle hayatını kaybederken, Ermeniler tarafından katledilen Türk ve Müslümanlar ırkçı bir saldırının kurbanı olarak ve bir etnik gurubu yok etmek kastıyla ve ağır işkenceler altında yok edilmiştir.

Diğer yandan Türk ve Müslümanların Ermeniler tarafından katledilmesi fiillerinin planlayıcılarının ve icracılarının Osmanlı Devlet bürokrasisi içinde yer alan üst düzey Ermeni devlet adamları ve Patrikhane mensupları olması, olayların kendiliğinden meydana gelen karşılıklı kırım olayları olmadığını, önceden

⁷⁰ Bruce Fein , “Lies, Damn Lies And Armenian Deaths”, *Huffpost World*, June 4, 2009

⁷¹ Bruce Fein , “Lies, Damn Lies And... agm

⁷² McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 273

⁷³ McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 273

planlanmış cinayetler olduğunu da kanıtlamaktadır. Osmanlı Devleti'ndeki Ermeni milletvekilleri, devlet kademesindeki diğer Ermeniler, Patrikhane ve kilise papazları, yabancı konsolosluk mensuplarının da desteği ile gizliden gizliye Ermenileri teşkilatlandırma ve silahlandırma faaliyetlerini bizzat yönetmiştir. Komiteciler, bunların teşkil ettiği çeteler, gönüllü alayları, öğretmenler, papazlar, ticaret ve sanayi erbabı ve Ermeni halkının önemli bir kısmı isyan ve katliama bizzat katılmıştır⁷⁴. İsyân ve katliam öncesinde Komiteler tarafından köylere kadar iletilen 16 maddelik talimatın 6. Maddesinde; "*Cephe gerisinde 2 yaşına kadar olan bütün Müslümanlar görüldükleri yerde katledileceklerdir*"⁷⁵ ifadesi yer almaktadır. Ermeniler tarafından Türk ve Müslümanlara uygulanan katliam örneklerine bakıldığında Ermenilerin uygulamada bu talimatın bile ötesine geçerek kundak bebeklerini, hatta anne karnındaki ceninleri bile katlettikleri görülmektedir. Söz konusu fiillerin önceden talimata bağlanmış olması bu fiillerin "insanlığa karşı suç" kavramı içinde yer alan "*savaş öncesi ve savaş sırasında sivil halkın kasıtlı olarak öldürülmesi, toplu olarak yok edilmesi*" fiilleriyle ve soykırım suçunun tanımında yer alan "*bir grubun veya mensuplarının kasıtlı bir biçimde öldürülmesi, imhası veya yok edilmesi*" fiilleriyle bire bir örtüşüğünü göstermektedir.

Soykırım fiilinin oluşup oluşmadığının belirlenmesinde en önemli araç olan maddi ve manevi unsurlarının yani planlı bir cürüm kastının olup olmadığının en kolay ispatı; suçu işleyen iletişim organları aracılığı ile yaptığı konuşmaları ve açıklamaları ile plan, parti programı gibi yazılı belgeler⁷⁶ yani kaydedilmiş metinler ve/veya görüntüler gibi kanıtların bulunmasıdır⁷⁷. Yukarıda 6. Maddesi verilen ve Ermeni komite liderleri tarafından şehirlere kadar gönderilen 15 maddelik talimat, Ermenilerin Türk ve Müslümanlara karşı giriştikleri eylemlerin önceden hazırlanmış plana göre icra edildiğini göstermektedir ve bu yönüyle soykırım suçu tanımı ile tamamen örtüşmektedir.

Buna karşılık bir grubun zorla göç ettirilmesi; soykırım sözleşmesinde bu suçu oluşturan eylemler arasında yer almamaktadır. Dolayısıyla Ermeni zorunlu göçünün soykırım olarak tanımlanması hukuken mümkün değildir. Ayrıca bir

⁷⁴ Süslü, *Ermeniler ve 1915 Tehcir Olayı...*, age, s.102-103

⁷⁵ Genelkurmay ATASE Arşivi, No:1/2, Klasör 528, Dosya, 2061, Fihrist 21, No: 4/3671, Klasör 2811, Dosya 26, Fihrist 28, No: 1/131, Klasör 2703, Dosya 308, Fihrist 23-1, No: 4/3671, Klasör 2818, Dosya 59, Fihrist 2-25

⁷⁶ William A. Schabas, *Genocide in International Law: The Crimes of Crimes*, National University of Ireland, Galway, Cambridge University Press, 2000, Schabas, 2000, s. 222

⁷⁷ Ebru Çoban, "Uluslararası Hukukta Soykırım Suçu ve Suça Zemin Hazırlayan Toplumsal Yapılar: Ruanda Örneği", *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, Cilt 5, Sayı 17 (Bahar 2008), s. 52.

fiilin soykırım suçu olup olmadığını belirleme ve yargılama yetkisi fiilin işlendiği ülke mahkemeleri ile Uluslararası Ceza Mahkemesi yetkisindedir. Nitekim AIHM (Avrupa İnsan Hakları Mahkemesi) Büyük Mahkemesinin 15.10.2015 tarihli Perinçek-İsviçre davası kararının gerekçeli hükmünde; “1915’te yaşanan Ermeni zorunlu göçünün uluslararası hukuka göre soykırım olarak nitelendirilemeyeceği ve bu konuda AIHM’nin yetkisinin de bulunmadığı”⁷⁸ ifade edilmiştir.

Diğer yandan zorunlu göçe tabi tutulan Ermeniler devlet tarafından katledilmemiş, işkenceye tabi tutulmamış, bunların ırzına geçilmemiş ve aç bırakılmamıştır. Oysa Ermeniler tarafından katledilen Türk ve Müslümanlar planlı olarak katledilmiş, 7 yaşından küçük kız ve erkek çocuklarının⁷⁹ ve 80 yaşındaki ihtiyarların bile ırzlarına geçilmiş⁸⁰ ve bunların büyük bir bölümü işkence ile öldürülmüştür.

Zorunlu göçe tabi tutulan Ermenilere devlet yemek çıkartırken, Ermeniler bölgedeki yabancı devlet temsilcilerinin baskısı nedeniyle katletmeye muvaffak olamadıkları için esir almak zorunda kaldıkları Türk ve Müslümanlara zehirli buğdaydan yapılmış ekme yedirmek⁸¹ suretiyle zaman içinde katletmişlerdir.

Osmanlı Devleti göç ettirilen Ermenilere karşı ırkçı bir nefret saikiyle hareket etmemiş, nitekim Katolik ve Protestan Ermeniler ile kamu hizmetlerinde çalışan ve menfi faaliyetleri görülmeyen Ermenileri göç kapsamı dışında bırakmıştır. Oysa Ermeniler Türk ve Müslümanları camilere doldurarak camileri ateşe vermek suretiyle yakarak katletmiş, öldürdükleri Türk ve Müslümanların cesetlerini köpeklere yedirmiştir⁸². Söz konusu fiil soykırım suçu içinde yer alan dinsel ve ırkçı nefretin varlığını açıkça ortaya koymaktadır.

Yukarıda yapılan incelemeler kapsamında Ermenilerin 1. Dünya Harbi öncesinde ve harp sırasında Türk ve Müslümanlara karşı işlediği fiiller, o dönemde soykırım fiilinin tanımı yapılmamış olduğundan “katliam ve mezalim” sözcükleriyle ifade edilmekle birlikte BM Soykırım Sözleşmesi’ndeki soykırım tanımı ile tamamen örtüşmektedir.

Diğer yandan katledilen Türk ve Müslümanların yanı sıra yörenin Müslüman nüfusunun önemli bir bölümü de katliamdan kurtulabilmek için

⁷⁸ Decision of Grand Chamber of the European Court of Human Rights; ECHR 325 (2015) 15.10.2015

⁷⁹ Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı’ nın “Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919) ve Cilt-II (1919-1921), s. 18

⁸⁰ Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı’ nın “Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919), s. 142

⁸¹ “Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919) s. 12

⁸² Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919) s. 2

topraklarını terk etmek zorunda kalmış ve mülteci durumuna düşürülmüştür. Justin McCarthy'nin nüfus istatistiklerinden yaptığı tespitlere göre göç ettirilen Türk ve Müslümanların bölgelere göre durumu aşağıda gösterilmiştir⁸³:

Bulunduğu Bölge	Göç Ettiği Yer	Göç Eden Nüfus
Trabzon-Erzurum Doğusu	Samsun	79.100
Erzurum	Sivas	300.000
Erzurum Doğusu-Güneyi ve Van	Mamurat-ül Aziz	80.000
Van-Bitlis	Diyarbakır	200.000
Ara Toplam		659.100
Çeşitli Bölgelerden	Diğer İllere	43.800
Genel Toplam		702.900

O dönemde bölgenin Müslüman nüfusunun 2.300.000 kişi olduğu dikkate alındığında bölgedeki Müslüman nüfusunun %30,5'inin Rus ve Ermeniler tarafından mülteci durumuna düşürüldüğü ortaya çıkmaktadır.

Osmanlı Devleti Muhacirin Nezareti'nin raporu ise 1. Dünya Harbi'nin son günlerindeki Müslüman göçmenlerin sayısını 868.962⁸⁴ olarak göstermektedir. Bu rakam bölgedeki Müslüman nüfusun %37,78'ine karşılık gelmektedir.

Göçe maruz kalan Türk ve Müslümanların sayısı konusunda son dönemde önemli bir belge daha ortaya çıkarılmıştır. Erzincan ili Kemah ilçesine bağlı Kerer köyünün tarihi konusunda araştırma yapan Kenan Mutlu Gürses ve Emin Kutluğ'un Başbakanlık Arşivleri Genel Müdürlüğü Arşivinde bulduğu 7 Haziran 1919 tarihli belgede;

“Erzurum, Trabzon, Bitlis, Van vilâyetleriyle Erzincan sancağı ahalisinden bir milyonu geçen Türk ve Müslümanın her türlü sağlık ve hayat şartlarından mahrum olarak iç bölgelere doğru göçmek mecburiyetinde kaldığı, her geçen gün şiddetlenen saldırılar ve göçler sonucunda İslâm mültecilerden 701.166 kişinin

⁸³ McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 265

⁸⁴ McCarthy, *Ölüm ve Sürgün...*, age, s. 265; Arnold J. Toynbee, *“The Western Question in Greece and Turkey “ A study in the Contact of Civilizations*, Boston and New York, 1922, s. 191

öldüğü, söz konusu miktarın Hükümetin resmî kayıtlarına dayandığı, resmî kayıt dışında kalan tahminen 300.000'e yakın Müslüman nüfus da ilave edildiğinde yukarıda belirtilen dört vilâyetle bir sancak halkından ölenlerin sayısının bir milyona ulaştığı” belirtilmekte ve İstanbul'daki İngiliz İşgal Kuvvetleri Komutanlığı'na hem Türk hem de Ermeni ve Rum göçmenlerin savaştan önceki yerlerine geri dönebilmeleri için demiryollarından ücretsiz olarak istifade etmeleri önerilmektedir⁸⁵.

Dikkat edilirse bunlar sadece 4 vilayet ile bir sancak halkından göç edenlerin sayısıdır. Tasvir-i Efkâr Gazetesi'nin 11 Mayıs 1919 tarihli nüshasında Rus istilasına uğrayan vilayetlerden göç edenlerin sayısı 1.604.031 kişi olarak verilmiş ve bunlardan resmi kayıtlara göre 701.166'sının yani %43,7'sinin göç yollarında hayatını kaybettiği belirtilmiştir⁸⁶. 701.166 rakamı yukarıda belirtilen Başbakanlık Arşivleri Genel Müdürlüğü Arşivindeki 7 Haziran 1919 tarihli belgede geçen miktarla birebir örtüşmekte ve göç etmek zorunda kalan miktar bölgedeki Müslüman nüfusun %69,5'ini oluşturmaktadır.

Bunlar Rus ordusunun ve Ermeni çetelerinin saldırılarından canlarını kurtarabilmek için göç etmek zorunda kalan insanlardır ve bunların çok büyük bölümü göç sırasında Ermeni çetelerinin saldırıları sonucunda işkenceyle katledilmiştir. Söz konusu fiiller Uluslararası Ceza Mahkemesi Statüsünün 7/1. maddesinde;” İnsanlığa Karşı Suç” tanımı içinde yer alan ve “*halkın sürülmesi, ya da zorla nakli ve öteki insanlık dışı muameleler*” şeklinde sayılan fiillerle ve “Savaş Suçları” kapsamında yer alan “*hukuka aykırı biçimde sürgün ya da nakil*” fiiliyle örtüşmektedir.

Bunlara buldukları bölgelerde katledilen ve Osmanlı belgelerinde katil ve maktullerin kimlik bilgileri ile katledilme şekilleri ayrıntılı olarak verilmiş bulunan 518.105⁸⁷ Müslüman da eklendiğinde Ermeniler tarafından katledilen Müslüman nüfus 1.931.105 kişiye ulaşmaktadır. Yukarıda yapılan incelemeler sonucunda 1. Dünya Harbi yıllarında zorunlu göçe tabi tutulan Ermenilerle, Rus işgali ve Ermeni katliamı nedeniyle ölen Türk ve Müslüman kayıplarının mukayese sonuçları aşağıda sunulmuştur:

⁸⁵ Başbakanlık Osmanlı Arşivi Hariciye Nezareti Siyasi Kısmı: 2487/10, 8 N.1337 (7 Haziran 1919)

⁸⁶ Tuncay Öğün, “Unutulmuş Bir Göç Trajedisi Vilayet-i Şarkiye Mültecileri (1915-1923)”, Babil Yayıncılık, Ankara, 2004, s. 37; ”Müslüman Muhacirler”, Tasvir-i Efkâr, 11 Mayıs 1919, s. 2

⁸⁷ Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı'nın “Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919) ve Cilt-II (1919-1921)”, Ankara, 2001, s. 1054

Ermenilerin 1. Dünya Harbindeki Kayıpları	
George Montgomery'ye Göre	500.000 ⁸⁸
Kara Schemsi'ye Göre	250.000-300.000 ⁸⁹
Papaz Vahan Vardapet'e Göre	280.000 ⁹⁰
Osmanlı Devleti Arşiv Belgelerine Göre	56.610 ⁹¹
Türk ve Müslümanların 1. Dünya Harbindeki Kayıpları	
Bruce Fein'e Göre	2.400.000 ⁹²
Kara Schemsi'ye Göre	2.000.000 ⁹³
Osmanlı Devleti Arşiv Belgelerine Göre	1.931.105 ⁹⁴
Justin McCarthy'ye Göre	1.602.132 ⁹⁵

SONUÇ

Osmanlı Ermenileri Birinci Dünya Savaşı öncesinde ve savaş sırasında Anadolu coğrafyasının büyük bir bölümünde isyanlar çıkararak düşman saflarına geçmiş; Bulgar, Rus, İngiliz ve Fransız ordularının öncü birlikleri olarak Türk ordusuyla savaşmış, bir bölümü ise silahlı çeteler teşkil ederek masum sivil halkı katletmiştir. Söz konusu fiiller gerek o dönemdeki gerekse günümüzdeki devletlerin ceza yasalarında vatana ihanet suçunu oluşturmakta ve bu suç için bu ülkelerin yasalarında idam ya da müebbet hapis cezası öngörülmektedir. Buna rağmen Osmanlı Devleti isyancı Ermenileri yabancı devletlerin de baskıları sonucunda çoğu kez affetmiş, ancak affedilenler yeniden isyan ederek düşman orduları lehine faaliyetlerine ve sivil halkı katletmeye devam etmiştir. Ermeni isyanları savaşın sonucunu etkileyecek boyuta erişince ve masum sivil halka karşı girişilen katliamlar bölgenin nüfus yapısını değiştirmeye başlayınca Osmanlı Devleti bağımsız bir Ermenistan kurmak için belli bölgelerde çoğunluk sağlamak

⁸⁸ Bruce Fein , “Lies, Damn Lies And... agm

⁸⁹ Kara Schemsi – *Les Turcs et La Question D'arménie*, Ceneve, 1918, s.13

⁹⁰ Bruce Fein , “Lies, Damn Lies And... agm

⁹¹ Halaçoğlu, *Ermeni Tehciri ve Gerçekler.*, age, s. 77; Dahiliye Nezareti Şifre Kalemi: No. 57/51, 57/71, 59/244, 56/140, 55-A/144, 54/406, 54-A/73, 54-A/248, 57/110

⁹² Bruce Fein , “Lies, Damn Lies And... agm

⁹³ Kara Schemsi , age s.13

⁹⁴ Bu miktarın 518.105'i Anadolu'da, 413.000'i Kafkasya'da Ermeniler tarafından katledilen, 1.000.000'u ise Ermeni katliamından kurtulmak için göç eden ve yollarda hayatını kaybeden Türk ve Müslümanların sayısıdır.

⁹⁵ Bu miktarın 413.000'i Kafkasya'da katledilen Türk ve Müslümanların sayısıdır

amacında olan isyancı Ermenileri kendi toprakları içindeki savaş yaşanmayan bölgelere göç ettirmek zorunda kalmıştır.

Birinci Dünya Savaşı öncesinde Anadolu'daki Ermenilerinin bir bölümü kendi istekleriyle başka ülkelere göç etmiş, bir bölümü ise göç kararına tabi olmamak için din değiştirerek Müslüman olmuştur. Göç ettirilen 438.758 Ermenin %87'si salimen göç yerlerine ulaşmıştır. Göçler sırasında büyük bölümü salgın hastalıklardan olmak üzere 56.610 Ermeni hayatını kaybederken Anadolu'da 518.105, Trans Kafkasya'da ise 413.000 Türk ve Müslümanın Rus ve Ermeniler tarafından katledildikleri belgelerle kanıtlanmıştır.

Ermeni zulmünden kaçmak için göç etmek zorunda kalan Türk ve Müslümanların sayısı (1.604.038) ise zorunlu göçe tabi tutulan Ermenilerin (438.758) 3,5 katından fazladır ve bunların üçte ikisi (1.000.000) yollarda hayatını kaybetmiştir. Bu miktar Ermeniler tarafından buldukları bölgelerde katledilen Türk ve Müslümanların sayısına eklendiğinde öldürülen Türk ve Müslümanların sayısı 2 milyona ulaşmaktadır.

Ermenistan asılsız soykırım iddialarını ısrarla savunmanın yanı sıra zaman zaman Türkiye'den toprak taleplerine varan isteklerde bulunmakta⁹⁶, konuyu dünya kamuoyunda sürekli canlı tutmaya çaba harcayan aktif bir politika izlemektedir.

Diğer yandan son yıllarda Türkiye topraklarında Kürdistan kurmak isteyen ayrılıkçı unsurlarla Ermeniler arasındaki işbirliğinin de giderek güçlendiği gözlemlenmektedir. Bu kapsamda BDP ve HDP ile Ermenistan Taşnak Partisi arasında peş peşe toplantılar yapılmakta ve bu toplantılar sonucunda; "Batı Ermenistan ile Kürdistan toprakları konusunda Ermeni-Kürt işbirliği imkânlarının araştırılmasının yanı sıra iki millet arasında diğer işbirliği konularının ele alındığına" ilişkin açıklamalar⁹⁷ yapılmaktadır. Bu gelişmeler Ermeni sorununun ayrılıkçı Kürt sorunu ile birlikte Türkiye açısından bir beka sorunu haline geldiğini göstermektedir.

Yukarıdaki tespitler; Ermeni sorununda Türkiye Cumhuriyeti tarafından bugüne kadar uygulanan savunma stratejisinin değiştirilmesinin ve Ermeni katliamları nedeniyle topraklarını terk etmek zorunda kalan Türklerin durumları ile 1. Dünya Harbindeki Türk ve Müslüman kayıplarını ön plana çıkaracak araştırma ve çalışmalara ağırlık verilmesinin Türk tarafı açısından gerekli bir yöntem olduğunu göstermektedir.

⁹⁶ ARF's Statement of Demands for Justice for the Armenian Genocide, Asbarez, June 23, 2014

⁹⁷"BDP, ARF Hold High-Level Meeting in Istanbul", *The Armenian Weekly*, November 12, 2013

KAYNAKÇA

A. Arşiv Belgeleri

1. Osmanlı Arşivleri:

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Hariciye Nezareti Siyasi Kısmı: 2487/10, 8 N.1337 (7 Haziran 1919)

Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı'nın "Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919) ve Cilt-II (1919-1921), Ankara, 2001

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Dahiliye Nezareti Şifre Kalemi: No. 53/305, 54-A/226, 54-A/366, 55-291, 54/406, 54-A/73, 54-A/248, 55-341, 55-A/17, 55-A/77, 55-A/135, 55-A/144, 56/140, 57/110, 55-A/17, 57/51, 57/71, 57/273, 58/124, 58/161, 59/123, 60/190, 59/244, 62/21(EK-30)

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Dahiliye Nezareti Emniyet Umum Müdürlüğü 2. Şube Arşivi No: 2D/13, 68/71, 10/73 Ek.2-3, 68/71, 68/80- 81-83-84, 68/101, 63/54, 93/120

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Bab-ı âli Evrak Odası, Şifre No:341055

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Hariciye Nezareti, Mütareke No: 43/17(EK-XX)

Başbakanlık Osmanlı Arşivi Hariciye Nezareti, Hazine-i Evrak, Karton 178, Dosya:23.

2. Genelkurmay Arşivi:

Genelkurmay ATASE Arşivi, No: ½, Kls:528, Dos:2061, Fih:21-18, No: 4/3671

3. Amerikan Arşivi:

Amerikan Milli Arşiv ve Araştırma İdaresi (US Archives NARA) 867.48/271: Ek 310, 867.4016/193, Copy No: 484, T1192, Roll 4, 860J.01/431, 867.4016/2007

Annual Report of the Commissioner General of Immigration of the Secretary of Labor, Government Printing Office, Beginning1895-1932

4. Rus Arşivi:

Rusya Federasyonu Devlet Arşivi: RGVİA, Fond 2100, liste 1, dosya 558, yaprak 172

B. Diğer Resmi Dokümanlar

League of Nations (Cemiyet-i Akvam) Resmi Gazetesi, 21.9.1929

Decision of Grand Chamber of the European Court of Human Rights; ECHR 325 (2015) 15.10.2015

C. Kitaplar

- Ata, Ferudun, “*İşgal İstanbul’unda Tehcir Yargılamaları*”, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2005
- Ataöv, Türkkaya, “*An Armenian Source: Hovannes Katchaznouni*”, Ankara University Faculty of Political Science, Ankara, 1985
- Bakar, Bülent, “*Ermeni Tehciri*”, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2009
- Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Osmanlı Arşivleri Daire Başkanlığı’nın “*Ermeniler Tarafından Yapılan Katliam Belgeleri Cilt-I (1914-1919) ve Cilt-II (1919-1921)*”, Ankara, 2001
- Brune, Horst, *Hochverrat und Landesverrat, in rechtsvergleichender Darstellung auf Grund der neuesten strafrechtlichen Entwicklung*, Breslau Neukirsch, 1937
- Çiçek, Kemal, “*Ermenilerin Zorunlu Göçü 1915-1917*”, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2005
- Ermeni Komitelerinin Amaçları ve İhtilal Hareketleri*, Genelkurmay Askerî Tarih ve Stratejik Etütler Başkanlığı Yayınları, Ankara 2003
- Halaçoğlu, Yusuf, “*Ermeni Tehciri ve Gerçekler (1914-1918)*”, Türk Tarih Kurumu Yayınları Sayı 90, Ankara, 2001
- İrandust, “*Dvijuşie Sili Kemalistskoy Revolyutsii, Gosudarstvenoe İzdatelstvo*”, Moskova-Leningrad, 1928
- Kaçaznuni Ovanes, “*Taşnak Partisi’nin Yapacağı Bir Şey Yok*”, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2005
- Kara Schemsi, “*Les Turcs et La Question D’arménie*”, Ceneve, 1918.
- Karpat, Kemal, “*Osmanlı Nüfusu (1880-1914) Demografik ve Sosyal Özellikleri*”, İstanbul, 2003.
- Mc Carthy Justin, “*Muslims and Minorities*”, The New York Press, New York and London, 1983.
- McCarthy, Justin, “*Ölüm ve Sürgün*”, Çeviren: Bilge Umar, İnkılap Yayınları, Ankara, 1995
- Öğün, Tuncay, “*Unutulmuş Bir Göç Trajedisi Vilayat-ı Şarkiye Mültecileri (1915-1923)*”, Babil Yayıncılık, Ankara, 2004
- Özdemir Hikmet, Çiçek Kemal, Turan Ömer, Çalık Ramazan, Halaçoğlu Yusuf, “*Ermeniler: Sürgün ve Göç*”, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2004.
- Perinçek, Mehmet “*Rus Devlet Arşivlerinden 150 Belgede Ermeni Meselesi*”, Kırmızı Kedi Yayınevi, İstanbul, 2012
- Schabas, William A., “*Genocide in International Law: The Crimes of Crimes*”, National University of Ireland, Galway, Cambridge University Press, 2000.

Süslü, Azmi, “Ermeniler ve 1915 Tehcir Olayı”, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Rektörlüğü Yayın No:5, Ankara, 1990

Şimşir, Bilal, İngiliz Belgelerinde Atatürk, Ankara, 1978.

Taşcıoğlu, Ömer Lütfi, “Belgelere Göre Türk-Ermeni İlişkilerinde Tarihi, Siyasi ve Hukuki Gerçekler”, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, 2015

Taşcıoğlu, Ömer Lütfi, “Türk-Ermeni İlişkilerindeki Tarihsel Gerçekler”, Talat Paşa Komitesi Yayın No:1, İstanbul, 2015.

The Armenian Revolutionary Federation (Dashnaksoution) Has Nothing To Do Any More, Armenian Information Service, New York, 1955

Toynbee, Arnold J., “*The Western Question in Greece and Turkey* “A study in the Contact of Civilizations, Boston and New York, 1922

Uras, Esat, “*Tarihte Ermeniler ve Ermeni Meselesi*”, Türkiye Matbaacılık ve Gazetecilik A.O., Belge Yayınları, İstanbul, 1987.

Ünal, Şeref, “*Uluslararası Hukuk Açısından Ermeni Sorunu*”, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2011

Yıldırım, Bülent, “*Bulgaristan’daki Ermeni Komitelerinin Osmanlı Devleti Aleyhine Faaliyetleri (1890-1918)*”, Türk Tarih Kurumu Yayınları, Ankara, 2014

D. Makaleler

Atnur, İbrahim Ethem, Osmanlı Hükümetleri ve Tehcir Edilen Rum ve Ermenilerin Yeniden İskânı Meselesi, *Atatürk Yolu Dergisi* IV, 14 (1994)

Çakmak, Zafer, “Mondros Mütarekesi Sonrası Ermeni-Rum-Yunan İşbirliği”, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 16, Sayı: 2, Elazığ, 2006.

Çelik, Recep, “Tehcir Sonrası Geri Dönüş: Ermenilerin ve Rumların Yeniden İskânı ve Osmanlı Hükümetlerinin Aldığı Tedbirler”, *Akademik İncelemeler Dergisi (Journal of Academic Inquiries)*, Cilt/Volume: 10, Sayı/Issue: 2, Yıl/Year: 2015 (67-94)

Çoban, Ebru “Uluslararası Hukukta Soykırım Suçu ve Suça Zemin Hazırlayan Toplumsal Yapılar: Ruanda Örneği”, *Uluslararası İlişkiler Dergisi*, Cilt 5, Sayı 17 (Bahar 2008)

Ertürk, Suzan, “I. Balkan Savaşı’nda Bulgar Ordusundaki Anadolu Ermenileri”, *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi / Journal of Turkish World Studies*, XII/2 (Kış 2012)

Fein, Bruce, “Lies, Damn Lies And Armenian Deaths”, Huffpost World, June 4, 2009

Sarıay, Yusuf, “What happened on April 24, 1915? The Circular of April 24, 1915, and the Arrest of Armenian Committee Members in Istanbul, *Int. Turkish Studies* Vol 14, Nos.1&2, 2008

E. Gazeteler ve İnternet Kaynakları

ARF's Statement of Demands for Justice for the Armenian Genocide,
Asbarez, June 23, 2014

Ati, 23 Teşrin-i Evvel 1334/22 Ekim 1918, No: 10390.

Ati, 28 Teşrin-i Sani 1334/28 Kasım 1918, No: 320.

BDP, ARF Hold High-Level Meeting in Istanbul", The Armenian Weekly,
November 12, 2013.

İleri, 3 Şubat 1336/1920, No:745.

İleri, 16 Şubat 1335/1919, No: 399-17.

Müslüman Muhacirler, Tasvir-i Efkâr, 11 Mayıs 1919.

The New Near East, Volume 6, Nu 7, January 31, 1920

**YUNANİSTAN’DA KÜLTÜRLERARASI EĞİTİM VE İKİNCİ DİL (L2)
OLARAK YUNANCA**

*INTERCULTURAL EDUCATION IN GREECE AND GREEK AS THE
SECOND LANGUAGE (L2)*

İbrahim KELAĞA AHMET*

*Geliş Tarihi: 24.04.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 04.07.2017
(Accepted)*

ÖZ: Göç olgusu 20.yüzyılın ikinci yarısında yaşanan en önemli olaylardan biridir. Göçmen kabul eden ülkelerdeki toplumsal yapı bu göçler sonunda değişerek çok kültürlülük yaygınlaştı. Farklı kültürden gelen göçmen gruplarının isteklerini ulus devlet yapısı çözmekte zorlanınca onların toplumsal entegrasyonunu sağlamak için farklı eğitim politikaları hayata geçirildi. Kültürlerarası Eğitim bu farklı eğitim yaklaşımlarından biridir. Yunanistan 1980’lerden itibaren göç ülkesi olarak öne çıkmaya başladı. Göçmen gruplarının çocukları Yunanistan’daki okullarda öğrenci profilini değiştirdi ve okullar çok kültürlü bir görünüm kazandı. Farklı bir anadili (L1) olan bu çocukların Yunan eğitim sistemine katılmalarının önündeki en önemli engellerden biri ülkenin resmi dili ve aynı zamanda eğitim dili olan Yunancaydı. Devlet, sorunu çözmek için 1980’li yıllardan başlayarak okullarda, yoğun olarak Yunanca ve Yunan kültürü derslerinin okutulduğu Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kurslarını açtı. Yabancı öğrencilerin anadilleri göz ardı edilerek önceliğin Yunancanın ikinci dil (L2) olarak öğretilmesine verilmesi nedeniyle uygulama dilsel ve kültürel asimilasyon olarak değerlendirilmektedir. Diğer Avrupa ülkelerindeki uygulamalara paralel olarak farklı kültürel gruplar için Kültürlerarası Eğitim yaklaşımı benimsendi ve 1996 yılında çıkarılan yasa ile aşamalı olarak 26 okula Kültürlerarası Okul statüsü verildi. Ülkedeki göçmen oranına kıyasla (~%10), bu okulların sayısı (%0.17) çok yetersizdir. Bu nedenle, aslında tüm eğitim sisteminde ortak paydayı oluşturması gereken Kültürlerarası Eğitim, sadece yabancı uyruklularda değil tüm öğrencilerde sosyal ve kültürel çoğulculuk bilincini geliştirme hedefine ulaşmanın oldukça gerisindedir.

Anahtar Kelimeler: Kültürlerarası Eğitim, İkinci Dil (L2), Göç, Çok Kültürlülük, Yunanistan.

ABSTRACT: Immigration is one of the most prominent phenomena in the second half of the 20th century. The social structure of the countries that accept immigrants has changed at the end of these immigrations and multiculturalism became widespread. As the demands of the immigrant groups from different cultures have been difficult to be solved by the nation-state structure, varied educational policies were implemented in order to en-

* Yrd.Doç.Dr.,Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Balkan Dilleri ve Edebiyatları Bölümü,
ikelagaahmet@trakya.edu.tr, ikelaga@hotmail.com

sure their social integration. Intercultural education is one of these different educational approaches. Greece has distinguished as a country of immigration since the 1980s. The children of immigrant groups changed the student profile in Greek schools which made them gain a multicultural identity. One of the most important obstacles to participation of the children with different mother tongues (L1) in the Greek education system was the Greek language which is the official language of the country and also the medium of teaching. Starting from the 1980s the government, in order to solve the problem, opened Acceptance Classes and Preparatory Courses in schools, in which Greek and Greek culture classes is being taught intensively. In schools the mother tongue of foreign students is being ignored and the priority is given to the teaching of Greek as the second language (L2) which causes this teaching method to be characterized as linguistic and cultural assimilation. Parallel to the practices in other European countries, the Intercultural Education approach has been adopted for different cultural groups and with the law issued in 1996, 26 schools were given Intercultural School status gradually. Compared to the ratio of immigrants in the country (10%), the number of these schools (0.17%) is very insufficient. For this reason, Intercultural Education, which should in fact be a common ground in the entire education system, is far behind in reaching the goal of developing social and cultural pluralism awareness in all students, not just foreign nationals.

Keywords: Intercultural Education, Second Language (L2), Immigration, Multiculturalism, Greece.

GİRİŞ

Geride bıraktığımız 20.yüzyıl kapsamlı nüfus hareketlerine tanıklık etti. II. Dünya Savaşı'nın ardından özellikle ABD, Avustralya ve Batı Avrupa ülkelerine yönelik yoğun göçler yaşandı¹. Büyük Savaş'ın yarattığı tahribatın izlerinin silinmesi ve Batı Avrupa ülkelerinde ekonomilerin toparlanmasıyla birlikte 1960'lı yılların başından itibaren iş gücü ihtiyacını karşılamak üzere bu kez Güney Akdeniz bölgesinden birçok kişi daha iyi bir yaşam standardı elde etmek amacıyla göçmen olarak Fransa, Almanya, Hollanda, Belçika gibi Batı ülkelerine göç etti². Göçmen kabul eden ülkeler ilk başlarda bu göç olgusunu geçici bir durum olarak değerlendirdi³ ve gelenler, iş gücü olarak görüldü⁴. Ancak göçmen işçiler bir süre

¹ Pantelis Georgogiannis, *Themata Diapolitismikis Ekpedevsis*, Gutenberg, Atina 1999, s.45.

² Andreas Zografu, *Diapolitismiki Agogi stin Evropi ke tin Ellada*, Tipothito, Atina 2003, s.21.

³ Maria Tzortzopulu; Angeliki Kozamani, *İ Ekpedevsi ton Allodapon Mathiton, Dierevnisi ton Provlmaton ke tis Prooptikis Epilisis tus*, Ethniko Kentro Kinonikon Erevnon, Atina 2008, s.25.

⁴ Hasan Coşkun, *Kültürlerarası Eğitim, Türkiye ve Almanya Örneği*, Konrad- Adenauer-Stiftung Yayını, Ankara 2016, s.39, www.kas.de/wf/doc/kas_43918-1522-12-30.pdf?160118101810, (01.04.2017), s.16.

sonra ailelerini de yanlarına almaya başlayınca aslında kalıcı olduklarının işaretini verdiler. Yüksek doğum oranlarıyla birlikte göç ülkelerindeki yabancı uyrukluların sayısı hızla yükseldi.⁵

Farklı bir kültürden gelen, çoğu zaman farklı dini inançlar taşıyan göçmen grupları buldukları ülkelerde uyum sürecinde doğal olarak sorunlarla karşılaştılar. Göçmen kabul eden ülkelerdeki toplum yapısı bu göçler sonucunda daha da çok kültürlü hale geldi. Bu sosyal dönüşüm sonucunda klasik ulus devlet yapısının ve benimsediği eğitim yaklaşımlarının farklı kültürden gelen grupların taleplerini genellikle karşılayamadığı ve uyum sorunlarının ortaya çıktığı görüldü.⁶ Göçmen kabul eden ülkeler bu uyum sorunlarını çözmek ve göçmenlerin egemen kültürle çatışmasız bir ilişki sürdürmeleri ve süreç içinde o toplumlara entegre olmaları için farklı eğitim politikaları benimsediler. Bunlar: asimilasyoncu model, katılım modeli, çok kültürlü model, ırkçılık karşıtı model ve kültürlerarası model olarak sıralanmaktadır.⁷ Eğitimi temel alan bu entegrasyon modelleri, siyaset bilimine ve sosyoloji kuramına 1980'li yıllardan itibaren çok kültürlülük, kültürlerarasılık, kültürlerin eşitliği, kültür çatışmaları gibi terimleri kazandırdı.⁸

Yunanistan'ın, sözünü ettiğimiz bu göç olgusu karşısındaki tutumu ve göçün yansımaları olarak eğitim alanında beliren sorunların çözümündeki yaklaşımı ne olmuştur, ne tür tedbirler geliştirmiştir, entegrasyon sürecinde hangi eğitim modellerini hayata geçirmiştir, göçmen çocuklarına resmi dil Yunancayı ikinci dil (L2) olarak öğretmek için neler yapmıştır ya da yapmaktadır sorularına aşağıda yanıt aranacaktır.

Kültürlerarası Eğitim, Ortaya Çıkış Süreci ve Modelin Felsefesi

Kültürlerarası Eğitimi daha iyi irdelemek için, göç ülkelerinin, çok kültürlülük özelliği gösteren öğrencilerle ilgili olarak geliştirdikleri yaklaşımları kısaca gözden geçirelim.

Asimilasyoncu model, göç ülkelerinde 60'lı yılların ortasına kadar egemen olmuştur.⁹ Çağdaş ulus devlet içinde azınlıklar yoktur tezinden hareket ederek

⁵ Andreas Zografu, *a.g.e.*, s.21.

⁶ Çayır, Kenan, "Türkiye'de Ulusal Kimliği Yeniden Tanımlama Yolunda Özcülük, Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim", *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt 14, Sayı 55, Yaz 2016, s.78.

⁷ Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s.45-46 vd.

⁸ Nektaria Paleologu; Odisseas Evangelu, *Diapolitismiki Pedagogiki, Ekpedeftiki Politiki ya ta Pedya Metanaston*, Pedio, Atina 2011, s.23.

⁹ Andreas Zografu, *Diapolitismiki Agogi stin Evropi ke tin Ellada*, Tipothito, Atina 2003, s.60.

devletin bütünlüğünün sağlanması için etnik azınlıkların ya da göçmen gruplarının yerli homojen kültür tarafından asimile edilmesini savunur.¹⁰ Tek dilli ve tek kültürlü yapıda olan okulun hedefi, etnik ve kültürel kökenlerinden bağımsız olarak tüm öğrencilerin en kısa zamanda resmi dilde yeterlilik kazanmasıdır.¹¹ Bu nedenle göçmen (veya azınlık gruplarının) çocukları diğer öğrencilerin başarısını engelleyen ve eğitim sürecini zora sokan bir “problem” olarak görülür¹² ve öğrencilerin anadili (L1) ve kültürleri en azından okul gibi kamusal kurumlar tarafından göz ardı edilir.¹³

Katılım (Entegrasyon) modeli, etnik azınlığın ya da göçmen grubunun kültürel özelliklerini, yeni inşa edilecek kimliğin unsurları olarak görür ve bu “özellikler” hâkim kültürel anlayışları tahrik etmediği sürece kabul görürler. Eğitimde göçmen (ya da etnik azınlık) çocuklarının anadillerinin öğretilmesine de yer verilerek onların okul ve toplumla daha etkili bir şekilde bütünleşmeleri amaçlanır. Nihai hedef dilsel ve kültürel açıdan homojen bir toplumun oluşmasıdır.¹⁴

Çok Kültürlü model, ABD’de 1970’li yıllarda asimilasyoncu modelin başarısız görülmesi ve çocukların okulda karşılaştıkları sorunlara çözüm üretmede yetersiz kalması üzerine benimsendi ve ardından Avrupa, Kanada ve Avustralya’da¹⁵ yaygınlık kazandı. Bu yaklaşımda öğrencinin kendi ulusal kültürünü tanıması, okul başarısını arttırması ve böylece tüm çocuklar için eğitimde fırsat eşitliğinin sağlanmasının ön koşulu olarak görüldü. Böylece öğrencilerde farklı etnik, kültürel ve dini kökenden olanlara karşı saygı ve hoşgörüyü aşıl原因an eğitim programları geliştirildi.¹⁶

İrkçilik karşıtı model, 80’li yıllarda özellikle İngiltere ve ABD’de gelişme gösterdi. Bu yaklaşım toplumun kurumlarına odaklanmaktadır ve devletin koymuş

¹⁰Arnd-Michael Nohl, *Kültürlerarası Pedagoji*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, (Çev. R. Nazlı Somel), İstanbul 2014, s.11-12.

¹¹ Andreas Zografu, *a.g.e.*, s.60-61.

¹² 1960’lı yıllarda Büyük Britanya’da bölgesel düzeyde her okula düşen göçmen öğrenci oranının %30’un üzerine çıkmasına izin verilememeye çalışılmıştır, Arnd-Michael Nohl, *a.g.e.*, s.16.

¹³ Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s.46, Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.*, s.21. Hristos Katsikas- Eva Politu, *Tsingani, Mionotiki, Palinostantes ke Allodapi stin Elliniki Ekpedevsi, Ektos “Taksis” to “Diaforetiko?”* Gutenberg, Atina 1999, s.37-39.

¹⁴ Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.* s.21., Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s.47, Andreas Zografu, *a.g.e.* s.61-62, Hristos Katsikas; Eva Politu, *a.g.e.*, s.39-40.

¹⁵ Arnd-Michael Nohl, *a.g.e.*, s.48.

¹⁶ Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.* s.22-23., Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s.48, Andreas Zografu, *a.g.e.*, s.63-64, Hristos Katsikas- Eva Politu, *a.g.e.* s.41-42.

olduğu yasalarla kurumsal ırkçılığın ortaya çıktığını ve bunun diğer toplumsal normları da içine alacak şekilde genişleyerek göçmen gruplarının tercihlerini kısıtladığını ileri sürmektedir. Bu nedenle eğitimde yapısal değişim sonucu, kökeni ne olursa olsun tüm çocuklar için fırsat eşitliği sağlanacağı ileri sürülmektedir.¹⁷

Kültürlerarası Eğitim modeli, gerek Avrupa'da gerekse uluslararası akademik çevrelerde Eğitim Bilimlerinin yeni bir dalı olarak karşımıza çıkmaktadır ve bir ulus devletin sınırları içinde bulunan göçmenlerin ve onların çocuklarının eğitimi meselesini söz konusu devletin çözüme girişimleriyle ilgili bir yaklaşımdır. Ülke sınırları içinde bulunan ancak göçmen olmayıp ulus devletin tanıdığı ve devletlerarası antlaşmalara konu olan azınlıklarla ve onların eğitim haklarıyla da ilgilidir.¹⁸

Kültürlerarası Eğitim yaklaşımıyla değişik kültürlerden geliyor olmanın, bir toplumsal yapıda kaçınılmaz olarak neden olduğu düşünce ve yaşam biçimindeki farklılıkları düzenleyen ve bunları gidermeyi amaçlayan eğitim ilkeleri anlaşılmalıdır. Bu eğitim modeli insanların ve kültürlerin eşit olduğu ön kabulünden hareket eder¹⁹ ve toplum bireyleri arasında var olan kültürel-dilsel farklılıkları, düzeni bozucu unsurlar olarak değil eğitim izlencelerinin kapsamına dâhil edilmesi gereken bir zenginlik olarak değerlendirir. Azınlık kimliğinin güçlendirilmesini destekler. Herkes için fırsat eşitliğini amaçlar ve ayrımcılığın her türünü reddeder.²⁰

Kültürlerarası Eğitim, kavramsal temelini oluşturan kültür sözcüğü gibi zamana ve yere göre değişken bir niteliğe sahiptir. Bu eğitim modeli, uygulanış biçiminde farklılıklar gösterebilen ortak bir eğitim felsefesini yansıtmakta ve bir toplumdaki kültürel çeşitliliğin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.²¹ Hedefi bireyin çok kültürlü ortamda uyum içinde yaşayabilmesini temin etmektir.²²

¹⁷ Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s.49, Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.*, s., 23, Hristos Katsikas- Eva Politu, *a.g.e.* s.43-46.

¹⁸ Athanasios Gotovos, *Ekpedeysi ke Eterotita, Zitimata Diapolitismikis Pedagogikis*, Metehmio, Atina 2002, s.2.

¹⁹ Hasan Coşkun (2016), *a.g.e.*, s.39.

²⁰ Athanasios Gotovos, *a.g.e.*, s.17, Eleni Kanakidu, Vula Papagianni, *a.g.e.*, s.17.

²¹ Eleni Kanakidu; Vula Papagianni, *Diapolitismiki Agogi*, Ellinika Grammata, Atina 1998, s.11.

²² Hasan Coşkun, *Eğitim Teknolojileri Açısından Kültürlerarası Eğitim*, Konrad- Adenauer-Stiftung Yayını, St Augustin (Almanya) / Ankara 1996, s.6.

Bu yaklaşım farklı kültürleri temsil eden toplumsal katmanlar arasında, var olan ayrımları ve gerginlikleri dengeleyici bir süreç olarak önerilmektedir.²³ Hareket noktası, içinde bulunduğumuz çağda pek çok ülkenin ortak özelliği olan çok dillilik ve çok kültürlülüktür. Farklı kültürel geçmişi olan toplumsal grupların kültürlerine eşit yaklaşmayı hedefleyerek bu kültürlerin çatışma değil barış içinde yaşamalarını sağlama amacı güder.²⁴ Kültürlerarası Eğitim bir eğitsel ilke olarak sadece azınlık gruplarına değil çok kültürlü bir toplumda yaşayan tüm bireylere hitap etmekte ve bu yönü ile iki kültürlü eğitimden ayrılmaktadır.²⁵

Batı Ülkelerinde Kültürlerarası Eğitim Uygulamaları

Kültürlerarası Eğitim Kavramının çok kültürlülük adı altında, 70'li yıllardan itibaren ABD, Kanada ve Latin Amerika ülkelerinde dillendirildiği görülmektedir²⁶. Kavram, Kültürlerarası Eğitim modeli adı altında 80'li yıllarda özellikle de Avrupa'da uygulama alanı bulmuştur²⁷. Avrupa'daki uygulamaların 1965'ten 1980'e kadar olan döneminde göçmen çocuklarının eğitim sorunu önce "yetersizlik hipotezi" ile ele alınmıştır. İlk aşamada bu çocukların dilsel yetersizlik ve eksikliklerinin destek programları ile giderilmesi ve diğer çoğunluk öğrencilerinin düzeyine ulaşmalarını sağlamak için önlemler alınmıştır. Ancak bu uygulamalar asimilasyoncu olup sadece yabancı öğrencilere yönelik olmuştur. 1980'li yılların başından itibaren "yetersizlik hipotezinin" yerini "farklılık hipotezi" almıştır. Buna göre azınlık ya da göçmen çocuklarının farklılığı, çoğunluk tarafından kabul ve saygı görmeli idi. İşte sözünü ettiğimiz "ötekinin" farklılığının kabullenilmesi Kültürlerarası Eğitimi doğurmuştur. Bu model çok-kültürlü bir toplumda yaşayan herkese ve farklı kültür mirasına sahip tüm gruplara seslenmekteydi ve onlardan tek-kültürlü ve ulus merkezli anlayışlardan sıyrılıp aralarında eşitlik ve karşılıklı anlayış ve birbirini kabullenme temelinde bir iletişim kurmalarını istemektedir.²⁸

Bu eğitim modeli toplumda ve eğitimde fırsat eşitliğine olanak sağlayan bir uygulama olarak hem Avrupa Konseyi hem de UNESCO tarafından desteklenmektedir. Avrupa Parlamentosu "Kültürlerarası Eğitim" kavramı ile farklı

²³ Hasan Coşkun (2016), *a.g.e.*, s. 39.

²⁴ Arnd-Michael Nohl, *a.g.e.*, s.93.

²⁵ Mihalis Damanakis, *İ Ekpdevsi ton Pallinostunton ke Allodapon Mathiton stin Ellada, Diapolitismiki Prosengisi*, Gutenberg, Atina 2002, s.40.

²⁶ Eleni Kanakidu, Vula Papagianni, *a.g.e.*, s.88-92.

²⁷ Hasan Coşkun (2016), *a.g.e.*, s.39., Arnd-Michael Nohl, *a.g.e.* s., 49.

²⁸ Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.99,

etnik grupların yaşadığı bir ülkedeki gençleri hedef alan somut bir eğitim pratiğini anlamaktadır²⁹.

Georgogiannis, Essinger’i (1988) kaynak göstererek kültürlerarası eğitim modelini dört ilkeye dayandırmaktadır:

- “Ötekilerin” sorunlarının ve onların farklılığının bilincine varma.
- Grupların, devletlerin ve ırkların çizdiği sınırları aşan, toplumsal eşitsizliği, adaletsizliği bir kenara iten dayanışma.
- Diğer kültürlerle açılma ve onların bizim kültürümüze katılımı yolu ile gerçekleşen kültürel farklılığa saygı gösterme.
- Farklı ulusların aralarında iletişim kanalları oluşturabilmeleri için milliyetçi düşünce tarzının ortadan kaldırılması ve ulusal stereotiplerden ve önyargılardan arınma.³⁰

Kültürlerarası Eğitimin ideolojik ve sosyopolitik işlevi ve uygulanabilirliği konusunda çekinceler bulunmaktadır. Kişilerin toplumsal ve siyasi statülerinden kaynaklanan sorunların eğitsel tedbirlerle giderilemeyeceği ileri sürülmektedir.³¹ Kültürlerarası Eğitim modelinin ulusal eğitim sistemleri içinde anayasal düzene uygunluğu da tartışma konusu yapılmaktadır. Peki, bu eğitim modeli Yunanistan’da nasıl uygulanmakta ve ülkede yaşayan göçmenlerin çocuklarına Yunancanın ikinci dil (second language) (L2)³² olarak öğretilmesi sürecinde nasıl bir yol izlenmektedir?

Yunanistan’da Göç Olgusu ve Kültürlerarası Eğitim Sorunsalı

Yunanistan günümüzde, 2010 yılında başlayan ve etkileri hala devam eden derin bir mali krizin üstesinden gelmeye çalışmaktadır. Oysa 1990’lı yıllarda ekonomik açıdan refah seviyesini yükseltmiş ve yıllarca göç veren bir ülke iken³³,

²⁹ Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s.50.

³⁰ Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s. 50, Kostas Papahristos, *Diapolitismiki Ekpedevsi sto Elliniko Sholio*, Taksideftis, Atina 2011, s.72.

³¹ Eleni Kanakidu; Vula Papagianni, *a.g.e.*, s.17.

³² İkinci dil (second language) (L2), anadili (L1) dışında öğrenilen ve öğrenildiği ülkede resmi dil olarak kullanılan dildir. Göçmenler buldukları ülkenin dilini ikinci dil olarak öğrenciler ikinci dil (L2) resmi dil olduğundan yaşanan ülkede siyasal, ekonomik ve toplumsal yaşam için vazgeçilmez konumdadır, Kamile İmer; Ahmet Kocaman; A. Sumru Özsoy, *Dilbilim Sözlüğü*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul 2011, s.154.

³³ 1955-1977 döneminde, 1.236.290 dolayında Yunan, değişik nedenlerle başka ülkelere göç etmiştir, Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.42.

nüfusun yaşlanması ve nüfus artış hızındaki azalmaya dayalı demografik sorunlar nedeniyle özellikle Ortadoğu, Uzak Doğu ve Afrika ülkeleriyle, Arnavutluk ve Eski Sovyet Cumhuriyetlerinden yoğun oranda göç alan bir ülke haline gelmişti³⁴.

Batı Avrupa ülkelerine yönelik 70'li yıllarda yaşanan göç, ağırlıklı olarak ekonomik nedenlere dayanmaktaydı ve sanayide oluşan işgücü açığını karşılamaya yönelikti. Avrupa ülkelerine göç, 90'lı yıllarda da devam etti ancak; Yunanistan'a gelen yasal ve kaçak göçmen sayısındaki yoğunluk herhangi bir Avrupa ülkesinden çok daha fazlaydı. Ülkeye kontrolsüz ve toplu göçmen girişi doğal olarak ekonomi, toplumsal yapı ve eğitim alanında olumsuz etkiler yarattı.³⁵

Yunanistan'da 1990 yılı başlarında yapılan hesaplamalara göre yakın zaman önce ülkeye gelmiş 600.000 dolayında yabancı uyruklu bulunmaktaydı.³⁶ Ülke vatandaşı olan Romanlar ve Batı Trakya'daki Müslüman Türk azınlık mensupları da dâhil edildiğinde on bir milyon civarındaki ülke nüfusu³⁷ içinde farklı bir kültürle aidiyet duygusu içinde olanların oranının, % 7-8 düzeyinde olduğu sonucu çıkarılabilir.³⁸ Yunanistan, uzun süre bu yabancıların çocukları için hedefleri açıkça ortaya konmuş, bütüncül nitelikte, onları kendi toplumuna entegre etmeyi hedefleyen bir eğitim politikası geliştirememiştir. Ne dış ülkelerden kesin dönüş yapan Yunan kökenliler için (pallinostundes) ne de Yunanca dışında bir anadili (L1) konuşan ve farklı kültürel art yetiştirmiş olanlar için çok kültürlü eğitim programları geliştirilmiştir.³⁹ Bu planlama eksikliği öğretmenleri karşılaştıkları sorunlarla baş başa bırakmıştır.

³⁴ Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.45., Eleni Kanakidu, Vula Papagianni, *a.g.e.*, s.83, Hristos Katsikas; Eva Politu, *a.g.e.*, s.133, Apostolos Lakasas, "To Pososto ton Allodapon sta Sholia" *Kathimerini Gazetesi*, 27.07.2003.

³⁵ Athanasios Gotovos, *a.g.e.*, s.4.

³⁶ Mihalis.Damanakis, *a.g.e.*, s.46.

³⁷ Yunan İstatistik Kurumu'nun (ELSAT) 2001 verilerine göre ülke nüfusu 10.964.020 kişiydi, 2011 sayımına göre ise nüfus 10.816.286 kişidir, <http://www.statistics.gr/2011-census-pop-hous> (05.03.2017).

³⁸ 1971-1985 döneminde 625.000 Yunan göçmen, Almanya ve deniz aşırı ülkelerden memleketlerine kesin dönüş yaptı. 1980'lerin sonundan itibaren ve 90'lı yıllar boyunca Yunanistan'a kesin dönüş yapanlar ağırlıklı olarak Eski Sovyet Cumhuriyetlerinden ve Güney Arnavutluk'tan gelen Yunan kökenli göçmenlerdi. Yabancı göçmenler ise Iraklılar, Polonyalılar, İranlılar, Romanyalılar, Filipinliler, Mısırlılar şeklinde sıralanmaktadır. Özellikle Irak'ta (ve son dönemde Suriye'de) yaşanan savaşın ardından bu ülkelerden gelen mültecilerin sayısı sürekli artış göstermektedir, Mihalis Damanakis *a.g.e.*, s.48-49, Andreas Zografu, *a.g.e.*, s.183-186.

³⁹ Eleni Kanakidu, Vula Papagianni, *a.g.e.*, s.83.

Ancak bu yüksek oranda yabancı varlığı ülkede kültürlerarası ya da çok-kültürlü eğitim kavramlarından daha sık söz edilmesine yol açmıştır. Aynı dersliği Yunan çocukları ile paylaşan Arnavut, Orta Doğu ya da Uzak Doğu veya Afrika kökenli çocuklar ve aileleri Eski Sovyet Cumhuriyetlerinden gelen ve anadilleri olmasına rağmen Yunanca bilmeyen Yunan kökenli mülteci-göçmen çocuklarının eğitimi ve bu öğrencilerin Yunan eğitim sistemine entegrasyonu Yunan Eğitim Bakanlığı yetkililerinin karşısına önemli bir sorun olarak çıkmıştır. Aşağıda da göreceğimiz gibi farklı bir kültürel geçmişe sahip, ülkedeki resmi dil Yunancadan değişik bir dil konuşan öğrencilerin okul ortamlarında karşılaştıkları zorluklar gözetilerek sık sık yasal düzenlemeye gidilmesi, çözüm üretmeye yönelik bir çaba olarak değerlendirilmelidir. Göçmenlerin çocuklarının eğitiminde ortaya çıkan sıkıntılar, zorunlu olarak Kültürlerarası Eğitimi 1990 yılı başından itibaren Yunan eğitim literatürüne dâhil etmiş ve konuyu irdeleyen yayınlar da, özellikle bu tarihten sonra birbirini izlemeye başlamıştır.⁴⁰ “Kültürlerarası Eğitim ve Yunancanın İkinci Dil (L2) Olarak Öğretimi” başlığı ile Yunan Üniversitelerinin düzenlediği kongreler, bu adı taşıyan merkezlerin⁴¹ ve üniversitelerde bu ad altında bilim dallarının ve enstitülerin kurulması ile bu yeni alan, yürütülen akademik tartışmalar sonucu ciddi bir yayın desteğine kavuşmuştur.⁴² Ek olarak Yunanistan’daki Eğitim Fakültelerinin tamamının lisans programlarında Kültürlerarası Pedagoji ile ilgili derslere yer verilmektedir. Yunancanın ikinci dil

⁴⁰ Eleni Kanakidu, Vula Papagianni, *Diapolitismiki Agogi*, Ellinika Grammata, Atina 1998; Pantelis Georgogiannis, *Themata Diapolitismikis Ekpedevsis*, Gutenberg, Atina 1999; Mihalis Damanakis, *İ Ekpedevsi ton Pallinostunton ke Allodapon Mathiton stin Ellada*, *Diapolitismiki Prosengisi*, Gutenberg, Atina 2002; Andreas Zografu, *Diapolitismiki Agogi stin Evropi ke tin Ellada*, Tipothito, Atina 2003; Athanasios Gotovos, *Ekpedevsi ke Eterotita*, *Zitimata Diapolitismikis Pedagogikis*, Metehmio, Atina 2002; Nektaria Paleologu; Odisseas Evangelu, *Diapolitismiki Pedagogiki, Ekpedeftiki Politiki ya ta Pedia Metanaston*, Pedio, Atina 2011; Kostas Papahristos, *Diapolitismiki Ekpedevsi sto Elliniko Sholio*, Taksideftis, Atina 2011 gibi.

⁴¹ Yunanistan’ın Patra ve Atina Üniversitelerine bağlı Kültürlerarası Eğitim Merkezleri, <http://kedek.inpatra.gr/>, <http://www.keda.uoa.gr/> (15.03.2017), Girit Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinde faaliyet gösteren Kültürlerarası ve Göç Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi, <http://www.ediamme.edc.uoc.gr/index.php?information>, (15.03.2017) örnek verilebilir. 1996 yılında (2413/96 Sayılı Yasa ile) Yurtdışı Yunanların Eğitimi ve Kültürlerarası Eğitim Enstitüsü (IPODE) [Instituto Pedias Omogenon ke Diapolitismikis Ekpedevsis] kurulmuştur. Enstitü, Kültürlerarası Eğitim ve yurt dışında yaşayan Yunanların eğitimi konularında Eğitim Bakanlığı’na danışmanlık hizmeti vermektedir. Enstitü hakkında bilgi için bkz. <http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/ipode.htm>. (15.3.2017).

⁴² Athanasios Gotovos, *a.g.e.*, s.2.

(L2) olarak öğretilmesi konusunda da Yunan Üniversitelerinde yoğun olarak kongre ve sempozyumlar düzenlenmektedir.⁴³

Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ne boyutta bir sorun oluşturduğunu kavrayabilmek için Yunanistan'da örgün eğitimdeki yabancı öğrenci sayısını da bilmek gerekir. Yunan Eğitim Bakanlığının 1994-95 öğretim yılı verilerine göre Yunan okullarında eğitime devam eden yabancı uyruklu öğrencilerle, ülkeye kesin dönüş yapan ancak Yunancayı dersleri izleyecek düzeyde bilmeyen öğrencilerin, toplam öğrenci sayısı içindeki oranı % 7,2 dolayındaydı.⁴⁴ Göç nedeniyle sayısal değerler yukarı yönlü seyrederek 2002-03 öğretim yılında oran % 8,9'a ulaştı,⁴⁵ 2008-09 öğretim yılı için ise %10 olarak tahmin edilmekteydi.⁴⁶

Entegrasyon Sürecinde İlk Adım: Kabul Sınıfları - Hazırlık Kursları ve İkinci Dil (L2) Olarak Yunanca Konusundaki Yaklaşım

Yurt dışından kesin dönüş yapan Yunan kökenli öğrencilerle (pallinostundes) yabancı uyruklu öğrencilere ilişkin uygulanacak eğitim politikasını kısmen de olsa ele alan ilk hukuki düzenleme 1980 yılında yürürlüğe giren "Kabul Sınıfları" (Taksis İpodohis) ile ilgili Bakanlık Kararı'dır.⁴⁷ Bu konuda yapılan ikinci bir yasal düzenleme ile "Kabul Sınıfları" yeniden ele alınmış⁴⁸ ve bunlara ilaveten "Hazırlık Kursları" (Frontistiriaka Tmimata) oluşturulmuştur. Yasada 1990 yılında yapılan değişiklikle⁴⁹ bürokrasiyi azaltmak ve yerinde hızlı çözüm üretmek adına bu tür sınıflar oluşturma yetkisi Eğitim Bakanı'ndan alınarak ilgili ilin valisine devredilmiştir. Ancak her iki yasal düzenlemede bu sınıfların,

⁴³ Eleni Skurtu; Konstantinos Vratsalis; Hristos Govaris, *Metanastevsi stin Ellada ke Ekpedevsi: Apotimisi tis İparhusas Katastasis*, Instituto Metanastevtikis Politikis (IMEPO), Atina 2004, s.31.

⁴⁴ Mihalis.Damanakis, *a.g.e.*, s.51-52.

⁴⁵ Athanasios Gotovos; Georgios Marku, *Palinnostundes ke Allodapi Mathites stin Elliniki Ekpedevsi*, Instituto Pedias Omogenon ke Dipolitismikis Ekpedevsis (IPODE), Atina 2003, s.71.

⁴⁶ Rakamsal büyüklüğü görmek adına, %10 oranının yaklaşık 200 bin öğrenciye karşılık geldiğini belirtmek gerekir, Theodoros Hristodulu, "Metanastes ke Diapolitismiki Ekpedevsi stin Ellada" *Diapolitismiki Ekpedevsi- Metanastevsi-Diahirisi Singruseon ke Pedagogiki tis Dimokratias*, 12. Diethnes Sinedrio, Patra 19-21 /06/ 2009, C.1 s.287.

⁴⁷ Yunan Resmi Gazetesinin ΦΕΚ 818-2/Z/4139/ 20.10.80 tarih ve sayılı nüshası, Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.57, Nektaria Paleologu; Odisseas Evangelu, *a.g.e.*, s.113.

⁴⁸ 1404/1983 Sayılı Yasa'nın 45. maddesi.

⁴⁹ 1894 Sayılı Yasa RG 110/27-8-1990.

kesin dönüş yapan⁵⁰ Yunan öğrencilerin (pallinostundes), Yunan göçmen (metanastes) çocuklarının ya da ülkelerine geri dönen Yunanların (epanapatrizomeni)⁵¹ çocuklarının, ülkedeki eğitim sistemine olağan bir şekilde intibaklarını sağlamak amacıyla oluşturulduğundan söz edilmektedir.⁵² İlk kabul sınıfları da zaten Almanya'dan kesin dönüş yapan Yunanların çocukları içindi. Dolayısıyla ilk başlarda (muhtemelen sayıları az olduğundan) düzenleme yabancı uyruklu öğrencilerin Yunan eğitim sistemine adapte olmalarını temin etmek ve onların normal müfredatı izleyebilecek düzeyde hızlandırılmış sınıflarda ikinci dil (L2) olarak Yunanca öğrenmelerini sağlama amacı gütmeye başladığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte uygulamada, ülkeye kesin dönüş yapan ya da geri dönen göçmen Yunan ailelerin çocukları için açılan bu sınıflara (belki de koşulların zorlamasıyla) yabancı uyruklu öğrencilerin de alındığı görülmektedir⁵³.

Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kursları ile ilgili düzenleme ikinci dil (L2) olarak Yunanca konusunda nasıl bir yaklaşım benimsenmektedir? Bu sınıfların işleyişi ve öğrencilerin normal eğitime katılım süreci nasıl gerçekleşmektedir? Bu soruların yanıtı, (artık) yabancı öğrencilerden de söz eden 1894/1990 Sayılı Yasa'ya dayanılarak çıkarılan 1999 tarihli Bakanlık Kararı'nda⁵⁴ ayrıntılı olarak ele

⁵⁰ Ülkesine kesin dönüş yapan (pallinostundes) ifadesiyle, Yunan kökenli olup farklı coğrafyalarda yaşayan (ör. Eski Sovyet Cumhuriyetlerinde) ve yerleşmek üzere anavatanlarına dönüş yapanlar kast edilmektedir.

⁵¹ Çalışmak amacıyla örneğin Almanya veya bir başka ülkeye gitmiş olup artık ülkesine geri dönme kararı alanlar.

⁵² 1894/1990 Sayılı Yasa'nın 45.maddesi.

⁵³ Buna olanak tanıyan bir Bakanlık Kararı vardır (Y.A. Φ 2/378/Γ1/1124), Eleni Skurtu; Konstantinos Vratsalis; Hristos Govaris, *a.g.e.*,s.23.

⁵⁴ Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kursları ile ilgili olarak Yunanistan Eğitim Bakanı tarafından farklı tarihlerde çıkarılmış Kararlar bulunmaktadır. Her defasında ihtiyaçlar dikkate alınarak düzenlemenin daha ayrıntılı bir şekilde ele alındığı görülmektedir. Konu ile ilgili 1894/90 Sayılı Yasa'ya dayanılarak 1994 yılında bir Bakanlık Kararı yayımlanmış (Φ2/378/Γ1/ 1124/8.12.94 /ΦEK 930 τ.β'14.12.94), ardından 1999 yılında aynı konuda daha kapsamlı yeni bir Bakanlık Kararı çıkarılmıştır (Φ10/20/Γ1/708 /ΦEK 1789/28.09.1999). Biz 1999 tarihli Kararı göz önünde bulundurduk. Ancak bu konuda önce 2015 yılında (ΦEK 2388/2015/τ.B') ve ardından geçtiğimiz yıl son bir Bakanlık Kararı (131024/Δ1/ΦEK 2687/ 29.08.2016) daha yayımlandı. Önceki düzenleme büyük ölçüde korunurken ülkeye gelen mülteci yoğunluğu dikkate alınarak Eğitimde Öncelikli Bölgeler (Zones Ekpedeftikis Protereotitas) oluşturulmakta ve özellikle mülteci çocuklarına yönelik Kabul Sınıfları/Merkezleri ve Yunancanın ikinci dil olarak (L2) öğretilmesine yönelik tedbirler geliştirilmektedir. Kabul Sınıfları açma yetkisi Bölge Eğitim Müdürlerine verilmektedir.

alınmaktadır. Karar'ın takdim bölümünde “*Ülkeye kesin dönüş yapmış olanların (pallinostundes) ve yabancı uyruklu öğrencilerin (aliodapi) kültürlerarası eğitim çerçevesinde Yunan eğitim sistemine daha etkili ve dengeli, aktif ve katılımcı bir yöntemle dâhil olmaları için esnek bir kurumsal müdahale usulü oluşturulmuştur...*” denilmektedir.

Sözü edilen sınıflar, Kabul Sınıfları (Taksis İpodohis), I ve II şeklinde olmak üzere iki ayrı seviyede açılmaktadır. Yerleştirme sırasında öğrencilere öncelikle Yunanca seviye belirleme testi uygulanmaktadır. Öğrencinin hiç ya da çok düşük seviyede Yunanca bildiği tespit edilirse Kabul Sınıfına alınması için velisinin beyanı aranmaktadır. I. seviyedeki sınıflara (Taksis İpodohis I) kabul edilen öğrencilere bir eğitim yılı süresince iki kur şeklinde ikinci dil olarak (L2) yoğun bir Yunanca öğretim programı uygulanmaktadır.⁵⁵ Bu öğrenciler, Beden Eğitimi, İş Teknik, Müzik, Yabancı Dil gibi bazı dersleri normal sınıflarda okumaktadır. Eğer öğrencinin tüm dersleri Yunanca olarak izleyebileceğine karar verilirse daha kısa sürede normal sınıflara alınması mümkün olmaktadır.⁵⁶

II. seviyedeki sınıflara (Taksis İpodohis II), birinci seviyeyi tamamlayan öğrenciler katılmakta ve bu öğrencilere iki yıl boyunca normal müfredat programı yanında, Yunancayı ikinci dil (L2) olarak öğretme konusunda uzman öğretmenler tarafından Yunanca dil desteği verilerek dilsel becerilerinin geliştirilmesine yönelik karma bir program uygulanmaktadır. 1999 tarihli Bakanlık Kararı'nda öncekilerin aksine Yunancadan ikinci dil (L2) olarak söz edilmekte ve Kabul Sınıflarında ders verecek öğretmenlerin bu alanda uzman olmaları şartı getirilmektedir.⁵⁷

Ortaöğretimde ise öğrenci, Sanat, Teknoloji, Beden Eğitimi ve Matematik dersleri dışında normal sınıftan alınarak haftalık (18-22) saat arasında değişen bir destek eğitimine tabi tutulmakta ve kendisine haftalık (14) saat Yunanca eğitimi verilmektedir.

Sözü edilen sınıflarda, (7-15) öğrenci tarafından talep edilmesi koşuluyla seçmeli olarak ders programı dışında haftada (4) saat öğrencilerin geldiği ülke dilinde ders verilmesi mümkündür.⁵⁸ Ancak uygulamada geliş ülkesinin dili ve

⁵⁵ Kostas Papahristos, *a.g.e.*, s.34, Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.*, s.36.

⁵⁶ Nektaria Paleologu- Odisseas Evangelu, *Diapolitismiki Pedagogiki, Ekpedeftiki Politiki ya ta Pedyta Metanaston, Pedio*, Atina 2011, s.119.

⁵⁷ Eleni Skurtu; Konstantinos Vratsalis; Hristos Govaris, *a.g.e.*, s.25.

⁵⁸ 1894/90 Sayılı Yasa'ya dayanılarak çıkarılan Bakanlık Kararında (Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94 (ΦΕΚ 930/14.12.94) bu konu açıkça belirtilmekte ve bu görevin okul dışından temin edilecek sözleşmeli öğretmenler tarafından yerine getirileceği not edilmektedir, Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.60.

kültürünün okutulmasına tanık olunmamaktadır.⁵⁹ Kabul Sınıflarında ders verecek öğretmenlerin Yunancanın ikinci dil (L2) olarak öğretimi konusunda uzmanlaşmış olması ya da bu konuda hizmet içi eğitim seminerlerine katılmış olması aranmaktadır.

Hazırlık Kursları (Frontistiriaka Tmimata) programı, Kabul Sınıflarında okumamış ya da okumasına rağmen hala Yunanca içerikli dersleri izleyecek düzeyde Yunanca bilmeyen öğrencilere yöneliktir.⁶⁰ Kurslar en az (3), en fazla (8) öğrencinin katılımı ile düzenlenir ve ders programı dışında, öğrencilerin zorlandıkları derslerde kendilerine haftalık (10) saat destek eğitimi verilir. Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kursları farklı öğrenci gruplarına hitap ettiğinden aynı okulda paralel olarak faaliyet göstermeleri mümkündür.⁶¹

Kabul Sınıflarında Yunancayı ikinci dil (L2) olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin zorluklar yaşaması kaçınılmazdır. Çünkü Yunanca konusunda öncesine ait bir deneyimleri yoktur, sözcükleri, etimolojisi ve gramer yapısıyla onlar için her yönüyle bilinmeyen bir dili öğrenme söz konusudur. Dil öğretimi onlar için alfabeden başlamakta ve her şeyden önce Yunancayı kuşatan kültürün bileşenlerini henüz tanımıyor olmaları da öğrenme sürecini güçleştirmektedir.⁶² “Çünkü ikinci bir dili öğrenen sadece yeni bilgiler öğrenmekle kalmaz aynı zamanda farklı etnolinguistik bir topluluğun sembolik öğelerini de öğrenmektedir. Öğrenci bir başka dilin öğelerini öğrenirken o kültürün öğelerini de kendi yaşam alalına aktarır.”⁶³

⁵⁹1994 tarihli Bakanlık Karar’ının öğrencilere geldikleri ülkenin dilinde (2-3) saat ders verilmesine imkan tanıdığı iddia edilmekteydi, Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.60. Ancak yukarıda sözü edilen sonraki 1999 tarihli Bakanlık Kararı’nda çok açık bir şekilde öğrencilere anadillerinde (4) saat ders verilebileceğini belirtmekle birlikte kaynaklarda bunun uygulandığına dair bir bilgiye rastlanmamıştır. Son olarak 2016 yılındaki düzenlemede bir geriye gidiş söz konusu çünkü Bakanlık Kararı’nda anadiline dair hiçbir hüküm yoktur.

⁶⁰ Nektaria Paleologu; Odiseas Evangelu, *a.g.e.*, s.123.

⁶¹ *a.g.e.*, s.115, Yurtdışı Yunanların Eğitimi ve Kültürlerarası Eğitim Enstitüsü’nün (IPODE) verilerine göre 2003 yılında 422 Kabul Sınıfı ve 556 Hazırlık Kursu açılmıştır, Theodoros Hristodulu, *a.g.m.*, s.289-290.

⁶² Kostas Papahristos, *a.g.e.*, s.56.

⁶³ Kemal İnal, *Dil ve Politika, (Dilin Kökeni Etnik Boyutu ve Kimlikle İlişkisi)*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2012, s.119.

Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kurslarına Yöneltilen Eleştiriler

Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kurslarının açılması (daha doğrusu bunun önerilmesi) konusunda inisiyatifin okul idarelerinde olması ve öğrenci profillerine göre ihtiyaç durumu gözetilerek açılıyor olmaları, diğer taraftan önceleri (1980) sadece ülkeye kesin dönüş yapan Yunan kökenli öğrencilere yönelik bir tedbir olarak düşünülmüşken⁶⁴ daha sonra (1990), ülkedeki yabancı uyruklu öğrenci sayısındaki ciddi artışlar sonucu uygulamanın yaygınlaştırılması ve son olarak (2016) mülteci çocuklarından açıkça söz edilmesi olumlu bir yaklaşım olmuştur.

Ancak öğrencilerin geldikleri ülkenin dili ve kültürünün Kabul Sınıflarında okutulması kâğıt üzerinde de olsa yasal olarak önceleri mümkünken, 2016 yılındaki son değişiklikte bundan hiç söz edilmemektedir. Her durumda normal sınıflara geçişten sonra anadilde (L1) eğitim kesinlikle mümkün değildir ve öğretim dili sadece Yunancadır.⁶⁵ Farklı kültürel geçmişi olan yabancı uyruklu öğrenciler için anadilinde (L1) ya da ülkeye kesin dönüş yapan Yunan kökenlilerin, geldiği ülke dilinde (ör. Rusça) ders konulmaması bu güne kadar uygulanan asimilasyoncu eğitim politikasında ısrarın göstergesidir.⁶⁶ Göçmen dernekleri temsilcileri, eğitimciler ve veliler, Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kurslarının beklentileri karşılayacak derecede verimli olmadığı düşüncesindedir⁶⁷ ve nihai amaçlarının yabancı uyruklu öğrencilerin dilsel ve kültürel asimilasyonu olduğunu ileri sürmektedirler.⁶⁸

Anadilinde (L1) eğitim konusunda tek açılım Yunanistan'da çalışan Avrupa Birliği üyesi ülke vatandaşlarının çocuklarına sağlanmaktadır.⁶⁹ Ancak burada da anadilinde eğitim sadece hazırlık sınıfları ile sınırlıdır. Fakat ülkede bu çerçevede oluşturulmuş hazırlık kursları yoktur, çünkü AB üyesi ülke vatandaşı öğrenciler, Atina ve Selanik'teki yabancı okullarda eğitim görme olanağına sahiptirler, dolayısıyla kararnamenin ilgili hükmü uygulanmamaktadır.

Aynı Kararname'nin 6. maddesi ile Yunanistan'da çalışan ve Avrupa Birliği üyesi olmayan ülkelerden gelenlerin çocukları için de Eğitim Bakanı'nın kararıyla

⁶⁴ Nektaria Paleologu- Odisseas Evangelu, *a.g.e.*, s.113.

⁶⁵ Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.61.

⁶⁶ Gös. yer.

⁶⁷ Theodoros Hristodulu, *a.g.m.* s.290, Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.*, s.44.

⁶⁸ Eleni Skurtu; Konstantinos Vratsalis; Hristos Govaris, *a.g.e.*,s.25.

⁶⁹ Π.Δ.494, (ΦΕΚ 186/27.12.1983) sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesinin 2/b maddesinde bu çocukların ulusal kimliklerinin korunması amacıyla anadillerinde de eğitim yapılacağından söz edilmektedir), Eleni Skurtu; Konstantinos Vratsalis; Hristos Govaris, *a.g.e.*, s.24.

hazırlık sınıfları açılabilceğinden söz edilmektedir, ancak bu grup için anadili ve kültürü koruma konusunda bir düzenleme öngörülmemektedir. Birlik üyesi ülke vatandaşları için anadilini ve kültürünü koruma (hazırlık sınıfları ile sınırlı olsa da) öngörülürken, diğer ülkelerden gelen yabancıların çocukları ekonomik imkânları yeterli ise özel yabancı okullara gidebilecekler yoksa Yunan çocukları ile aynı sınıfları paylaşacaklardır.⁷⁰ Geliş ülkesinin dilinin ve kültürünün korunması konusunda ulus devlet refleksiyle hareket edilerek isteksiz davranılması, Yunan eğitim sisteminin Batı ülkelerindeki uygulamalarla uyumlu hareket etmediğini göstermektedir. Anadili ve kültürü koruma programlarının yüksek maliyet taşıması da belki bir neden olarak gösterilebilir. Oysa yabancı öğrenciler açısından anadili (L1) gelişiminin gerektiği şekilde desteklenmemesi, Yunancanın (L2) da öğrenilmesini olumsuz etkileyecektir.⁷¹

Kültürlerarası Eğitim Okulları Ve İlgili Düzenlemelerin Değerlendirilmesi

Ülkeye kesin dönüş yapan ailelerin okul çağındaki çocukları ve (yabancı) göçmen ya da mülteci öğrenci sayısında gözlenen artış ve yeni oluşan koşullar sonucu Yunan okullarının çok kültürlü bir nitelik kazanması⁷² farklı yasal düzenlemeleri zorunlu kılmıştır⁷³. Yunan Hükümeti 1996 yılında 2413/96⁷⁴ sayılı “Yurt Dışında Yunanca Eğitimi ve Kültürlerarası Eğitim ve Diğer Hükümler” başlıklı yasa ile bu alanda somut bir düzenlemeye gitmiştir. Yasa ile Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak “Yurtdışı Yunanların Eğitimi ve Kültürlerarası Eğitim Enstitüsü” (*Instituto Pedias Omogenon ke Diapolitismikis Ekpedevsis*) adı altında bir de Enstitü kurulmuştur (5-7. mad.).

Yasada yurt dışında yaşayan Yunanların eğitimi konusu, (9) bölümde ele alınırken⁷⁵ önemi tartışma götürmeyen Kültürlerarası Eğitim başlığı sadece tek bölümde (34-37. mad.) düzenlenmektedir. Bu bölümde: Kültürlerarası Eğitimin

⁷⁰ Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, 64.

⁷¹ Kostas Papahristos, *a.g.e.*, s.61-62.

⁷² Atina’da Paleo Faliró Kültürlerarası İlkokulundaki öğrenci profili çok dikkat çekicidir. Okulun web sayfasında yer alan bilgilere göre okulda 32 farklı ülkeden öğrenci öğrenim görmektedir. Bunların % 66’sı Avrupa, % 20’si Asya, % 8’i Afrika, % 5’i Amerika, % 1’si Okyanusya ülkelerindedir, http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/our_school.htm (12.4.2017).

⁷³ Nektaria Paleologu; Odisseas Evangelu, *a.g.e.*, s.126, Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.*, s.32, Eleni Skurtu; Konstantinos Vratsalis; Hristos Govaris, *a.g.e.*, s.26.

⁷⁴ N.2413/96 (ΦΕΚ 124 τ. Α/17.6.1996).

⁷⁵ 2413/96 Sayılı Yasa (1-4 mad. ve 8-34. mad.).

Amacı, Kapsamı (34. mad.), Kültürlerarası Okullar (35. mad.), Eğitim Personeli (36. mad.) ve Okulların Yönetimi (37. mad.) ele alınmaktadır.

Yunanistan'da Kültürlerarası Eğitim konusunda temel düzenleme olan bu dört maddeye biraz daha yakından bakalım: Kültürlerarası Eğitimin amacı eğitsel, sosyal ve kültürel farklılıklara sahip gençlere eğitim vermek üzere ilk ve orta dereceli okulların kurulması ve faaliyete geçirilmesi şeklinde somutlaşmaktadır (mad. 34/1). Kültürlerarası Eğitim Okullarında, devlet okullarında uygulanan izlencelerin öğrencilerin eğitsel, sosyal ve kültürel ihtiyaçlarına uyarlanarak uygulandığı belirtilmektedir (mad. 34/2). Eğitim Bakanı'nın izni ile bu okullarda ilave ya da alternatif dersler eklenmesiyle özel izlencelerin uygulanabileceği, belirtilmektedir (mad. 35/2). Yasa özetle (mevcut olanların dışında) başka devlet okullarına da Kültürlerarası Okul statüsü verilebileceğini, ya da uygulama okulu adı altında bunların Üniversitelere bağlanabileceğini, devlet okullarında (ihtiyaca göre) kültürlerarası sınıflar oluşturulabileceğini belirtmektedir (mad.35/3). Eğitim Bakanı'nın kararıyla yerel yönetimler, kilise kurumları (vakıfları), kâr amacı gütmeyen yardım kuruluşları adına da Kültürlerarası Okullar kurulabileceği belirtilmektedir (mad.35/4). Yasa, Yunanca (L2) dışında başka bir anadili (L1) olan öğrenciler için kültürlerarası okullarda kendi dillerinde kısıtlı bir süre için de olsa (örneğin haftada 2 ya 3 saat) anadili (L1) eğitimi verilip verilemeyeceği konusunda bir hüküm içermemektedir⁷⁶.

Yasa gereği daha sonra ilave edilenlerle birlikte on üç (13) ilkokul, dokuz (9) ortaokul ve dört (4) lisenin adı değiştirilerek bu okullar (toplam 26 okul) "Kültürlerarası-İlkokul-Ortaokul-Lise" adını almıştır.⁷⁷ Bir okulun Kültürlerarası Okul olarak nitelendirilebilmesi için ülkeye kesin dönüş yapmış ya da yabancı uyruklu statüsündeki öğrenci oranının % 45'i bulması gerekmektedir⁷⁸. Ülke genelinde tüm kademelerdeki okul sayısının 15.174 olduğu düşünülecek olursa "Kültürlerarası Okul" statüsü tanımada belki de muhtemel toplumsal baskı ya da milliyetçi çevrelerden gelecek tepkiler nedeniyle cesur adımlar atılmadığı görülmektedir. Yunanistan'ın farklı coğrafi bölgelerinde bulunan bu okulların bulunduğu yerlerdeki göçmen yoğunluğu dikkat çekmektedir. Ancak ülkedeki yabancı öğrenci sayısının %10'lara dayandığı düşünülürse bu okulların çok sınırlı

⁷⁶ Bu bölümün yazımında ilgili yasadan yararlanılmıştır.

⁷⁷ Hristos Katsikas; Eva Politu, *a.g.e.*, s.181, güncel bilgi için bkz. <http://dim-diapol-falir.att.sch.gr/diapol.htm> (4.4.2017), Kültürlerarası Okulların listesi için bkz. <https://edu.klimaka.gr/leitoyrgia-sxoleivn/diapolitismika/548-katalogos-sxoleia-diapolitismikis-ekpaidyshs.html> (4.4.2017). Kültürlerarası Okulların ülke genelindeki okul sayısı içindeki oranı % 0.17'dir.

⁷⁸ Maria Tzortzopulu; Angeliki Kotzamani, *a.g.e.*, s.32.

sayıda öğrenciye hizmet verdiği sonucu ortaya çıkmaktadır. Uygulama kapsamında Batı Trakya’da da, iki dilli eğitim veren Türk azınlık okulları için uzun vadede alternatif okul olabilir düşüncesiyle olsa gerek, bazı yerleşim birimlerinde Türk öğrencilerin de devam ettiği Yunanca eğitim veren iki ilkokul, bir ortaokul ve bir liseye Kültürlerarası Okul statüsü tanınmıştır.

Kültürlerarası Eğitimin felsefesi farklı etnik köken ve kültürlerden gelen öğrencileri aynı okul ortamında bir araya getirerek onlar arasındaki işbirliğini ve karşılıklı olarak birbirini tanımayı, kabullenmeyi ve hoşgörüyü hedeflese de ⁷⁹ araştırmalar, Yunan velilerin, öğrenciler arasındaki kültürel farklılığın onların okul performanslarını olumsuz etkileyeceği endişesiyle çocuklarını bu okullardan aldıklarını göstermektedir. Böylece Kültürlerarası Okullar ağırlıklı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin devam ettiği adeta göçmen getto okullarına dönüşme riski ile karşı karşıyadır.⁸⁰

Yunanistan’da Kültürlerarası Eğitim konusunda yapılan uygulamalarla ilgili yasal düzenlemede hedeflerin ve Kültürlerarası Eğitim Okullarının kuruluş amacının açıkça ortaya konulamamış olması eleştirilmektedir⁸¹. Bu eğitim yaklaşımının felsefesinde sözü edilen düşüncelere bakıldığında kuram ile uygulama arasındaki uçurum açıkça görülmektedir.

Kültürlerarası Eğitim ile ilgili olarak 1996 yılında çıkarılan ve yukarıda değerlendirdiğimiz, eksik ve yetersiz olduğu gerekçesiyle eleştirilen yasanın üzerinden 20 yıl geçtikten sonra Yunanistan, arada geçen süre içinde çok daha yoğun bir göçmen akımına maruz kaldı ve 2016 yılında bu konuda yeni bir yasal düzenleme yaptı. 4415/2016⁸² sayılı son yasanın 20-25. maddeleri Kültürlerarası Eğitimi düzenlemektedir. “Kültürlerarası Eğitim” başlıklı 20. maddede bu eğitimin eşitsizlikler ve sosyal tecridin ortadan kaldırılması amacıyla farklı kültürel gruplar arasında ilişkiler inşa edilmesine yönelik olduğu belirtilmektedir. “Amaçlar ve Araçlar” başlıklı 21. madde, Kültürlerarası Eğitimin:

- *“Farklı kültürel kökene sahip çocukların, yerleşik olanların (yani Yunanların) çocukları ile (aynı) okullara kaydedilmesiyle*

⁷⁹ Pantelis Georgogiannis, *a.g.e.*, s.50.

⁸⁰ Theodoros Hristodulu, *a.g.m.*, s.289.

⁸¹ Mihalis Damanakis, *a.g.e.*, s.88, Theodoros Hristodulu, *a.g.m.*, s.289.

⁸² 4415/2016 ΦΕΚ 159/A/6-9-2016, <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4415-2016.html> (5.4.2017).

- *Okulun, demokratik değerlere ve çocuk haklarına saygı temelinde demokratik bir şekilde işleyişinin güçlendirilmesiyle*
- *Uygun okul programları, ders kitapları ve eğitim materyallerinin geliştirilmesiyle*
- *Kültürel farklılıklar, yabancı düşmanlığı ve ırkçılık temelinde oluşan negatif ayrımcılıkla mücadeleyle*
- *Eşitlik ve kültürel kimliğin korunması çerçevesinde göçmen kökenli çocukların sosyal ve eğitsel entegrasyonuna imkân sağlayan tedbirler ve destekleyici kurumsal yapılarla*
- *Eğitim camiasının tüm mensuplarına hitap eden, kültürlerarası karaktere sahip uygun hizmet içi program ve faaliyetlerle hayata geçirileceğini”, belirtmektedir.*

Son yasa ile getirilen bir başka değişiklik de Kültürlerarası Eğitim Okullarının bundan böyle Kültürlerarası Uygulama Okullarına dönüştürülmüş olmasıdır. Buna göre okulların araştırma programları kapsamında üniversiteler ile işbirliğini hedefleyeceklerinin altı çizilmektedir (mad.22). Dikkat çekici bir başka ayrıntı ise öğretmenlere ilişkindir (mad.23). Öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken onlara destek olmak üzere, iki dillilik, Yunancanın ikinci dil (L2) olarak öğretimi ve öğrencilerin (dilsel) becerilerini geliştirme sürecinde Kültürlerarası Eğitim konusunda uzmanlaşmış eğitim danışmanları, sosyal hizmetler uzmanları ve rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti verecek uzmanların özel niteliklerinin Eğitim Bakanının kararıyla tespit edildiği belirtilmektedir. Ayrıca Kültürlerarası Eğitimin desteklenmesi amacıyla, Bakanlık bünyesinde özel uzmanlardan oluşan bir komisyonun kurulması ve bunun yanı sıra, öğretmenler ile aileler arasında işbirliğini güçlendirmeyi amaçlayan bir dizi tedbir de öngörülmektedir.

Son Kültürlerarası Eğitim Yasasının (4415/2016) gerekçesini⁸³ incelediğimizde Yunanistan’da yaşanan ekonomik krizin etkilerine bağlı olarak Yunan toplumunda aşırı sağcı ve ırkçı anlayışların belli oranda artış kaydetmesiyle son beş yılda Kültürlerarası Eğitimin öneminin daha çok hissedilir olduğundan söz edilmektedir. Kültürlerarası anlayışın öğrencileri olumlu yönde etkileyebileceği görüşü dile getirilmektedir. Ayrıca genel eğitimle ilgili kurumsal çerçevenin pek çok noktada Kültürlerarası Eğitimin ilkelerinden etkilendiği de kabul edilmektedir. Özellikle müfredat programlarına ve diğer eğitim araçlarına etkin müdahalelerde bulunulmasının ve tüm çocuklara geldikleri ülke ve onun kültürüyle pozitif bir

⁸³4415/2016 Sayılı Kültürlerarası Eğitim Yasası’nın gerekçesi, http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergo/Anazitisi-Nomothetikou-Ergou?law_id=e373a4cd-87fe-493c-b750-a6500109225a (5.4.2017).

ilişki inşa etmelerine fırsat verecek uygun değişikliklerin hayata geçirilmesinin gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

Yunanistan'da Kültürlerarası Eğitim konusunda 2016 yılında çıkarılan son yasa, önceki yasanın eksikliklerini giderme ve yöneltilen eleştirileri ortadan kaldırma amacı güttüğü kabul edilse de uygulamayı görmeden bu konuda yorumda bulunmak için henüz erkendir. Çünkü unutmamak gerekir ki yasa eğitim politikasıyla ilgili olarak sadece çerçeveyi çizmektedir uygulama pratiği her zaman yasa ile paralellik göstermeyebilir.

SONUÇ

Yunanistan'ın, topraklarına yoğun olarak gelip yerleşen ve ülke nüfusunun %10'una dayanmış bulunan yabancı göçmenlerin okul çağındaki çocuklarının Yunan eğitim sistemine entegrasyonları için hayata geçirdiği Kabul Sınıfları ve Hazırlık Kursları, resmi dil Yunancanın ikinci dil olarak (L2) öğretilmesine odaklanmaktadır. Öğrencilerin Yunanca konusundaki eksiklikleri çözülmesi gereken bir sorun olarak görülmekte ve resmi dildeki yetersizlikler giderilerek yabancı öğrencilerin, Yunan öğrencilerle birlikte aynı sınıflarda dersleri izleyebilecek düzeye gelmeleri için yoğun çaba sarf edilmektedir. Ancak öğrencilerin ana dilleri (L1) dikkate alınmayarak (L1) ile (L2) arasındaki işlevsel ilişki görmezden gelinmektedir. Kabul Sınıfları ile aslında hedeflenen öğrencilerin dilsel ve kültürel açıdan asimilasyonudur. Diğer taraftan 1996 yılında çıkarılan Kültürlerarası Eğitim Yasası ile ülkedeki çok sınırlı sayıda eğitim kurumuna (15.176 okul içinde sadece 26 okula) Kültürlerarası Okul statüsü verilmiş ve bu okullarda Kültürlerarası Eğitim ilkelerinin hayata geçirileceği duyurulmuştur. Ancak bu okullar sayılarının yetersiz olması nedeniyle kültürel ve dilsel farklılıkları olan grupların pedagojik açıdan ortaya çıkan ihtiyaçlarını karşılayacak koşulları ve ortamı oluşturamamışlardır. 2016 yılında çıkarılan yeni Kültürlerarası Eğitim Yasası hedefleri daha açık ortaya koymakla birlikte yabancı öğrenci sayısındaki dikey yönlü artışa rağmen Kültürlerarası Okulların sayısında bir değişiklik olmamıştır, bu nedenle Yunanistan'da Kültürlerarası Eğitimin müfredatta etkin olduğunu söylemekten henüz çok uzagız.

KAYNAKÇA

Coşkun, Hasan, *Kültürlerarası Eğitim, Türkiye ve Almanya Örneği*, Konrad- Adenauer- Stiftung Yayını, Ankara 2016, www.kas.de/wf/doc/kas_43918-1522-12-30.pdf?160118101810, (01.04.2017).

Coşkun, Hasan, *Eğitim Teknolojileri Açısından Kültürlerarası Eğitim*, Konrad- Adenauer- Stiftung Yayını, St Augustin (Almanya) / Ankara 1996.

Çayır, Kenan, “Türkiye’de Ulusal Kimliği Yeniden Tanımlama Yolunda Özcülük, Çokkültürlülük ve Kültürlerarası Eğitim”, *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, Cilt 14, Sayı 55, Yaz 2016, ss.77-101.

Georgogiannis, Pantelis, *Themata Diapolitismikis Ekpedevsis*, Gutenberg, Atina 1999.

Damanakis, Mihalis, *İ Ekpedevsi ton Pallinostunton ke Allodapon Mathiton stin Ellada*, Diapolitismiki Prosengisi, Gutenberg, Atina 2002

Gotovos, Athanasios, *Ekpedevsi ke Eterotita, Zitimata Diapolitismikis Pedagogikis*, Metehmio, Atina 2002.

Gotovos, Athanasios; Georgios, Marku, *Palinnostundes ke Allodapi Mathites stin Elliniki Ekpedevsi*, Instituto Pedias Omogenon ke Diapolitismikis Ekpedevsis (IPODE), Atina, 2003.

Hristodulu Theodoros, “Metanastes ke Diapolitismiki Ekpedevsi stin Ellada” *Diapolitismiki Ekpedevsi- Metanastevsi-Diahirisi Singruseon ke Pedegogiki tis Dimokratias*, 12. Diethnes Sinedrio, Patra 19-21 /06/ 2009, C.1 ss. 285-292.

İmer, Kamile; Kocaman, Ahmet; Özsoy A. Sumru, *Dilbilim Sözlüğü*, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul 2011.

İnal, Kemal, *Dil ve Politika, (Dilin Kökeni Etnik Boyutu ve Kimlikle İlişkisi)*, Ütopya Yayınevi, Ankara 2012.

Kanakidu, Eleni; Papagianni, Vula, *Diapolitismiki Agogi*, Ellinika Grammata, Atina 1998.

Katsikas, Hristos; Politu, Eva; *Tsingani, Mionotiki, Palinostuntes ke Allodapi stin Elliniki Ekpedevsi, Ektos “Taksis” to “Diaforetiko?”* Gutenberg, Atina 1999.

Lakasas, Apostolos, “To Pososto ton Allodapon sta Sholia” *Kathimerini Gazetesi*, 27.07.2003.

Nohl, Arnd-Michael, *Kültürlerarası Pedagoji*, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, 2. Baskı, (Çev. R. Nazlı Some), İstanbul 2014.

Paleologu, Nektaria; Evangelu, Odiseas, *Diapolitismiki Pedagogiki, Ekpedeftiki Politiki ya ta Pedy Metanaston*, Pedio, Atina 2011.

Papahristos, Kostas, *Diapolitismiki Ekpedevsi sto Elliniko Sholio*, Taksidiftis, Atina 2011.

Skurtu, Eleni; Vratsalis, Konstantinos; Govaris Hristos, *Metanastevsi stin Ellada ke Ekpedevsi: Apotimisi tis İparhusas Katastasis*, Instituto Metanastevtikis Politikis (IMEPO), Atina 2004.

Tzortzopulu, Maria; Angeliki, Kotzamani, *İ Ekpedevsi ton Allodapon Mathiton, Dierevnisi ton Provlmaton ke tis Proopotikis Epilisis tus*, Ethniko Kentro Kinonikon Erevnon, Atina 2008.

Zografu, Andreas, *Diapolitismiki Agogi stin Evropi ke tin Ellada*, Tipothito, Atina 2003.

**KOGNITIVE LERNSTRATEGIENKOMPETENZ DER
LEHRAMTSSTUDENTEN FÜR DEUTSCH**

*ALMANCA ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİŞSEL ÖĞRENME
STRATEJİLERİ EDİNCİ**

Jale Aylin ÇELİK**

Handan KÖKSAL***

Geliş Tarihi: 19.04.2017

Kabul Tarihi: 04.07.2017

(Received)

(Accepted)

ZUSAMMENFASSUNG: Um autonom lernen zu können und den Lernprozess effektiv gestalten zu können, ist es für Lernende wichtig, dass sie die Lernstrategien kennen und diese bewusst und zielorientiert einsetzen. Die Lernbewusstheit stellt dabei die metakognitive Dimension des Lernprozesses dar. Die kognitive und metakognitive Kompetenz, d.h. die Lernstrategien zu kennen und sie ziel- und situationsorientiert auf der deklarativen Ebene einzusetzen sowie über den eigenen Lernprozess zu sprechen und auf der exekutiven Ebene sich selbst zu evaluieren sind Fähigkeiten, die entwickelt werden können. Das Ziel dieser Arbeit ist damit, die kognitive Lernstrategienkompetenz und die Lernbewusstheit der Lehramtskandidaten für Deutsch zu ermitteln. Auf dieses Ziel gerichtet wurde eine Umfrage durchgeführt, die sich aus qualitativen und quantitativen Fragen zusammensetzt. An der Umfrage nahmen sowohl Studierende der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya als auch Studierende der Deutschlehrausbildung im Studienjahr 2014-2015 (2. Semester und 4. Semester) dergleichen Universität teil (n=108). Die Daten wurden teils mit qualitativen teils mit quantitativen Erhebungsinstrumenten gesammelt. Die Ergebnisse, die aus der Studie resultieren, legen den Schluss nahe, dass die Studierenden der Deutschlehrausbildung an der Trakya Universität über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit im DaF-Bereich verfügen, aber eine positive Grundhaltung bezüglich der exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen.

Schlüsselwörter: Kognitive Lernstrategienkompetenz, Lernbewusstheit, kognitive und metakognitive Kompetenz, Lernerautonomie.

ÖZ: Yabancı dil eğitimindeki paradigma değişimine bağlı olarak otonom öğrenme her alanda tartışılan ve amaç edilen bir beceri haline gelmiştir. Otonom öğrenmede amaç, öğrencinin kendi potansiyeli, ihtiyaçları doğrultusunda öğrenme sürecine ilişkin kararları bağımsız bir şekilde vererek bireysel öğrenme sürecini etkinleştirmesidir. Ancak, öğrenci-

* Dieser Artikel ist eine lange Zusammenfassung der unpublizierten Magisterarbeit von Çelik (2017).

** Araş. Gör., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, ahaylin@gmail.com.

*** Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Alman Dili Eğitimi, handankokal@trakya.edu.tr.

nin bunu başarabilmesi için öncelikle öğrenme stratejilerini bilmesi ve bu stratejileri bilinçli bir şekilde kullanmayı öğrenmesi gerekmektedir. Bu anlamda, öğrencinin stratejileri bilinçli bir şekilde kullanması da öğrenme sürecinin üst bilişsel boyutlarından bir tanesini yansıtmaktadır. Öğrenme stratejilerini bilme ve bunları bilinçli kullanma, öğrenme süreci hakkında konuşma, öz değerlendirme yapma, öğrenme sürecini planlama gibi etkinlikler kazandırılabilen ve geliştirilebilen bilişsel ve üst bilişsel becerilerdir. Bu çalışmadaki amaç, Almanca öğretmen adaylarının bilişsel öğrenme stratejileri edinçlerini ve öğrenme bilinçlerini saptamaktır. Araştırmaya 2014-2015 eğitim-öğretim yılı Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık sınıfı öğrencileri ve Trakya Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1. ve 2. sınıf öğrencileri olmak üzere toplam 108 kişi katılmıştır. Veriler nitel ve nicel olmak üzere iki farklı ölçme aracıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, Almanca Öğretmen adaylarında bilişsel öğrenme stratejileri edincinin ve öğrenme bilincinin yeteri kadar gelişmediğini ortaya koymuştur; ancak buna karşın Öğretmen adaylarının üst bilişsel boyutta öğrenme süreçleri hakkında düşünme ve öz değerlendirme becerilerine karşı olumlu bir tutum sergiledikleri saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci, Öğrenme Bilinci, Bilişsel ve Üstbilişsel Edinç, Otonom Öğrenme.

1. EINLEITUNG

In Anlehnung an die neuen Erkenntnisse in der Pädagogik und in der allgemeinen Didaktik ist die gesamte fremdsprachliche Forschung der letzten 25 Jahre durch den Paradigmenwechsel von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Vorstellung geprägt (vgl. Wollf, 2002). Dieser Paradigmenwechsel hat sich auf mehreren Ebenen gezeigt, die unterschiedliche Gründe beherbergen. Vor allem die Sozialisation der Jugendlichen durch die sich stark verändernde Gesellschaft führt zur Verschiebung ihrer Normen und Werte, sodass bisher gültige Lebensmuster nicht mehr einheitlich sind (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000: 27). Sie dürfen nun mehr Verantwortlichkeit für das eigene Lernen übernehmen und selbstständig handeln (vgl. ebd. 32). In diesem Zusammenhang spricht man immer mehr vom autonomen Lernen, wo Lernende die zentralen Entscheidungen über ihr eigenes Lernen selbst treffen können. Aus didaktischer Sicht bringt diese Lernform gravierende Veränderungen mit sich. Die Lehrkraft, die beim Instruktivismus als Wissensvermittler im Vordergrund des Lernprozesses stand, tritt nun in den Hintergrund und übernimmt die Rolle eines Begleiters. Sie versucht Lernende, Schritt für Schritt in den Lernprozess hineinzuziehen und ihnen mehr Verantwortung zu übertragen. Lernende sollen dadurch befähigt werden, die Sprache selbstständig zu lernen und sich für ihre individuelle Lernform zu entscheiden (vgl. Bachel, 2005). Die Lernstrategien stellen dabei die wichtigste Voraussetzung für das autonome Lernen dar (vgl. Bimmel & Rampillon, 2000). Denn ein Lerner kann nur dann in der Lage sein, eigenständig und selbstverantwortlich

(autonom), Entscheidungen über die Gestaltung seines Lernprozesses zu treffen, wenn er eigene Lernerfahrungen gesammelt hat oder durch die Vermittlung von Lernstrategien über ein umfassendes Repertoire verfügt. Dies führt vor Augen, dass das autonome Lernen und Lernstrategien sehr eng miteinander verwoben sind. In diesem Sinne heben auch Bimmel & Rampillon (2000) die enge Verknüpfung von Lernerautonomie und Lernstrategien hervor und weisen darauf hin, dass Lernstrategien als Instrumente zur Förderung von Lernerautonomie eine 'conditio sine qua' darstellen.

Über die Lernstrategien Bescheid zu wissen und die Fähigkeit, sie zielgerecht einzusetzen, ermöglicht es den Lernenden, Lerninhalte selbst auszuwählen, den Lernprozess ihren Zielen entsprechend, effektiv und strukturiert zu formen und ihren Lernfortschritt zu überprüfen (vgl. Neuner-Anfinsen, 2005: 25-26). Um diese Fähigkeit zu entwickeln, ist es jedoch wichtig, dass Lernende über eine kognitive und metakognitive Kompetenz verfügen. Nach Kaiser & Kaiser (1999) impliziert diese Kompetenz sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. ein metakognitives Wissen, also ein Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt, der die Planung, Steuerung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht. In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird davon ausgegangen, dass kognitive und metakognitive Prozesse auch eine Grundlage des DaF-Unterrichts und des Tertiärsprachenunterrichts bilden sollten.

2. METHODE

2.1. Zielbestimmung und Fragestellung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die kognitive Lernstrategienkompetenz und die Lernbewusstheit der Lehramtskandidaten für Deutsch zu ermitteln. Dafür wurde der Frage nachgegangen, zu welchem Anteil die Studierenden im DaF-Bereich über theoretische / praktische Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen.

2.2. Teil-Gesamtheit

Die Studie wurde im Schuljahr 2014-2015 in der Vorbereitungsstufe der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya und im ersten und zweiten Studienjahr der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Trakya, Edirne durchgeführt. Die Zielgruppe weist weitgehend eine homogene Struktur auf, da die Mehrheit der Probanden Türkisch als Muttersprache (L1), Englisch als erste Fremdsprache (L2) und Deutsch als zweite Fremdsprache (L3) in der Schule gelernt haben. Dadurch kann die Studie als repräsentativ für andere Deutschabteilungen fungieren, die die gleichen

Voraussetzungen tragen. Des Weiteren wurden bei der Auswahl der Zielgruppe bestimmte Kriterien vor Augen gehalten. Es wurde darauf geachtet, dass die Probanden im Curriculum des Rahmenplans die Schulfächer zur Erweiterung des Deutschen als zweite Fremdsprache haben, die sich gezielt an das Lernen der produktiven und rezeptiven Fertigkeiten orientieren.

2.3. Forschungsmethode

Bei der Vorbereitung der Studie wurden Mixed-Methods (vgl. Gökçek, 2015: 372-410) verwendet. Die Daten wurden teils mit qualitativen teils mit quantitativen Erhebungsinstrumenten gesammelt. Mit Rücksicht darauf, dass Lernende aufgrund ihrer Sozialisation keine einheitliche Lernmuster aufweisen, wurden bei der Umfrage zu Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit unterschiedliche Fragearten angewendet, die unterschiedliche kognitive und metakognitive Dimensionen des Lernprozesses einbeziehen, um von der Vielfältigkeit der Lernenden zu profitieren und dadurch abwechslungsreiche und akkurate Informationen entnehmen zu können. Bei den quantitativen Methoden handelt es sich um geschlossene Fragen, wo das lernstrategische Inventar von Bimmel & Rampillon (2000, 65-66) als Anlehnungspunkt der Arbeit angewendet wurde und die lernstrategische Kompetenz der Probanden aus theoretischer und praktischer Hinsicht festgehalten wurde. Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen wurden anteilhaft und prozentual ausgewertet und die Auswertungen wurden deskriptiv festgehalten. Mit den qualitativen Fragen wurde die Absicht verfolgt, allgemeine Informationen zu persönlichen Eigenschaften der Probanden, ihrem Lernverhalten und Lernbewusstsein zu gewinnen und ihr Bewusstsein zu Lernstrategien präziser zu analysieren. Die Messung wurde mittels einer Inhaltsanalyse durchgeführt (vgl. Yıldırım & Şimşek 2008: 219-252). Bei der Auswertung der offenen Fragen wurde im Rahmen der qualitativen Forschung eine induktive Vorgehensweise herangezogen. Anhand der Daten, die sich aus der Studie ergeben, wurde anschließend versucht, zu einer allgemeinen Aussage bezüglich der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Unterricht zu gelangen.

2.4. Sammlung und Bewertung der Daten

Es wurde eine Umfrage vorbereitet, die sich sowohl aus geschlossenen als auch aus offenen Fragen zusammensetzt. An der Umfrage nahmen insgesamt 108 Probanden teil. Die Umfrage umfasst sechs Teile. Im ersten Teil der Umfrage (A) wurden persönliche Fragen gestellt, um allgemeine Informationen über die Studierenden zu gewinnen. Diese beinhalten folgende Variablen: Geschlecht, Semester und die sprachlichen Kenntnisse, d.h. welche Sprachen sie sprechen, wie sie diese Sprachen gelernt haben und auf welchem Niveau sie sich befinden. Im zweiten Teil der Umfrage (B) wurden die Studierenden befragt, ob sie ihren Lernstil kennen.

Eine weitere Frage dazu ist, falls sie diese kennen, welcher Lernstil für ihren Lernprozess am effektivsten ist. Im dritten Teil der Umfrage (C) wurden Fragen zu Lernangewohnheiten, persönlichem Eindruck der Effektivität dieser Angewohnheiten im Hinblick auf ihre Prüfungsnoten gestellt. Der vierte Teil der Umfrage (D) zielte auf ein Lernstrategieninventar ab, das bei der Entwicklung der sprachlichen Kenntnisse von den Studierenden verwendet wird. Dabei wurde von den Probanden gezielt erwartet, mindestens drei Strategien aufzuschreiben, wie sie neue Wörter lernen und diese im Langzeitgedächtnis behalten, wie sie die Nachhaltigkeit einer Grammatikregel gewährleisten und wie sie ihre Schreib-, Sprech- und Hörkompetenz entwickeln. Der fünfte Teil der Umfrage (F) befasst sich mit einer Selbstevaluation der Probanden bezüglich der theoretischen und praktischen Kompetenz. Dabei wurde zum Einen von den Probanden erwartet, den Begriff 'Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen' zu definieren. Zum Anderen wurde das Lernstrategieninventar von Bimmel & Rampillon (2000, 65-66) tabellarisch dargestellt, das sich aus 25 Strategien zusammensetzt.¹ Die Probanden sollten dabei jeweils für jede einzelne Strategie zwei Stellen ankreuzen, indem sie ein Kreuz für die theoretische Kompetenz und ein Kreuz für die praktische Kompetenz machen. Der letzte Teil der Umfrage wurde einem 'Speaker Corner' gewidmet, wo die Probanden freiwillig ihre Gedanken zum Thema 'Lernstrategien, Lernangewohnheiten, Lernstil und zu die ihnen gestellten Fragen äußern konnten. Alle Daten, sei es qualitativ oder quantitativ, wurden auf ein Excel Programm übertragen und dort von einem Fachmann bearbeitet.

Aufgrund der Vielfalt der Fragen können im Rahmen dieser Arbeit nur repräsentative Daten aufgeführt werden. Als Erstes wird daher anhand der Tabelle 2 und 3 die theoretische und praktische Kompetenz der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich dargestellt. Als Zweites erweisen sich die offenen Fragen zum individuellen Strategiegebrauch der Probanden zu den fertigkeitübergreifenden und fertigkeitsorientierten Kompetenzen im DaF- Bereich als sinnvoll, da diese das Grundziel unterstützend vor Augen führen, ob die Antworten der Probanden, die sich aus dem Lernstrategieninventar ergeben, mit den Antworten der offenen Fragen zum Strategiegebrauch im Einklang stehen (Tabelle 4 und 5). Als Drittes wird das Forschungsergebnis zur Bestimmung des Lernstils als eine metakognitive Dimension der Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Bereich anhand der Tabelle 6 repräsentativ ausgeführt. Nachdem die repräsentativen Forschungsergebnisse dargestellt werden, werden diese im Bewertungs- und Diskussteil der

¹ Das Lernstrategieninventar von Bimmel & Rampillon (2000) wurde in der Umfrage von Çelik (2017) ins Türkische übersetzt.

Reihe nach bewertet. Im Folgenden werden zunächst die Reliabilitätswerte nach Cronbach Alpha zu den theoretischen und praktischen Kompetenzen angegeben:

Tabelle 1: Die Reliabilitätswerte zu den theoretischen und praktischen Kompetenzen der durchgeführten Forschung

	n	Minimum	Maximum	Mitte	ss	Cronbach's Alpha
A²	108	7	25	19,6	3,87	,787
B³	108	6	25	15,19	3,68	,662

Von den kognitiven Lernstrategien im DaF-Bereich werden in der theoretischen Kompetenz mindestens 7 Lernstrategien und maximal 25 Lernstrategien angewendet, wobei der Mittelwert der angewendeten Strategienanzahl 19, 90±3,87 beträgt. Von den kognitiven Strategien im DaF-Bereich in der praktischen Kompetenz werden mindestens 6 und maximal 25 Lernstrategien angewendet, wobei der Mittelwert der angewendeten Strategienanzahl 15, 19±3,68 beträgt. Nach Cronbach Alpha werden zwischen Skalenwerten 0-1 folgende Bewertungskriterien angenommen: Werte zwischen "0-00<0,40 werden als nicht reliable, Werte zwischen 0,40<0,60 als wenig reliable, Werte zwischen 0,60 < 0,80 als ziemlich reliable und Werte zwischen 0,80<1,00 als höchst reliable Werte bewertet (vgl. Tavşancıl, 2005). Nach Cronbach Alpha Retest-Reliabilität wird der Skalenwert der theoretischen Kompetenz mit 0,787 und der praktischen Kompetenz mit 0,662 als ziemlich reliable bewertet. Nun werden die repräsentativen Forschungsergebnisse der Reihe nach dargestellt:

² Die Anzahl der theoretischen Kompetenz

³ Die Anzahl der praktischen Kompetenz

3. FORSCHUNG

Tabelle 2: Frequenz und Prozentanteile zur Theoretischen Kompetenz bezüglich der kognitiven Lernstrategien

Theoretische Kompetenz	Nein, ich kenne diese Strategie nicht.		Ja, ich kenne diese Strategie.	
	Frequenz z (n)	Prozentanteil l (%)	Frequenz z	Prozentanteil l (%)
1. Wortgruppen bilden	22	20,4	86	79,4
2. Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen	11	10,2	97	89,8
3. Kontexte erfinden	34	31,5	74	68,5
4. Kombinieren	11	10,2	97	89,8
5. Bilder verwenden	18	16,7	90	83,3
6. Wortigel herstellen	39	36,1	69	63,9
7. Zwischenwörter verwenden	22	20,4	86	79,6
8. Lautverwandtschaften benutzen	22	20,4	86	79,6
9. Vokabelkartei verwenden	30	27,8	78	72,2
10. Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen	33	30,6	75	69,4
11. Markieren	10	9,3	98	90,7
12. Sich Notizen machen	4	3,7	104	96,3
13. Gliederung machen	61	56,5	47	43,5
14. Zusammenfassen	16	14,8	92	85,2
15. Wörter und Ausdrücke analysieren	39	36,1	69	63,9

16. Sprachen miteinander vergleichen	12	11,1	96	88,9
17. Kenntnisse der Muttersprache nutzen	10	9,3	98	90,7
18. Regelmäßigkeiten entdecken	28	25,9	80	74,1
19. Regeln anwenden	15	13,9	93	86,1
20. Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden	17	15,7	91	84,3
21. Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden	40	37,0	68	63,0
22. Fremdsprache kommunikativ gebrauchen	13	12,0	95	88,0
23. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch)	3	2,8	105	97,2
24. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Deutsch)	29	26,9	79	73,1
25. In einer Grammatik nachschlagen	5	4,6	103	95,4

Die Tabelle 2 gibt Auskunft über das theoretische Wissen der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien. Anknüpfend an die oben ausgeführten Verteilungen werden die Antworten zum theoretischen Wissen in drei Bereiche unterteilt. Die Werte zu kognitiven Lernstrategien zwischen 0-33% werden als Niedrigwert, die Werte zwischen 34-66% als Mittelwert und die Werte zwischen 67-100% als Höchstwert bewertet. In den jeweiligen Unterteilungen werden die dazu gehörenden Werte von niedrigerem Wert bis zum höchsten Wert der Reihe nach ausgeführt. Je nach Prozentzahl wird in jeder Unterteilung diejenige Strategie mit der höchsten Prozentanzahl als die bekannteste und diejenige Strategie mit der niedrigsten Prozentanzahl als die am wenigsten bekannte Lernstrategie im Bereich der jeweiligen Unterteilung eingeordnet. Demzufolge ergibt sich die folgende Unterteilung für das theoretische Wissen der Probanden:

Es gibt keine Strategie, die sich zwischen 0-33% befindet. Damit gibt es also keine Strategie, die sich im Bereich des Niedrigwerts befindet. Die folgenden Strategien befinden sich zwischen 34-66% und sind daher im Bereich des Mittelwerts zu evaluieren. Die 13. Lernstrategie (bei Ordinalzahlen demnächst LS) 'Gliederung machen' haben 43,5% der Probanden mit ja beantwortet. Diese gilt im Bereich des Mittelwerts als die am wenigsten bekannte kognitive Lernstrategie. Dieser folgt mit 63,0% die 21. LS 'Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden'. Mit 63,9% gilt die 6. LS 'Wortigel herstellen' und die 15. LS 'Wörter und Ausdrücke analysieren' als die bekannteste Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts. Die folgenden Strategien befinden sich zwischen 67-100% und sind daher im Bereich des Höchstwerts zu bewerten. Die 3. LS 'Kontexte erfinden' mit 68,5% gilt als die am wenigsten bekannte kognitive Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts. Dieser folgt mit 69,4% die 15. LS 'Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen', mit 72,2% die 9. LS 'Vokabelkartei verwenden', mit 73,1% die 23. LS 'Deutsch-Deutsches Wörterbuch verwenden', mit 74,1% die 18. LS 'Regelmäßigkeiten entdecken', mit 79,6% die 1. LS 'Wortgruppen bilden', die 7. LS 'Zwischenwörter verwenden' und die 8. LS 'Lautverwandschaften nutzen'. Diesen folgt mit 83,3% die 5. LS 'Bilder verwenden', mit 84,3% die 20. LS 'Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden', mit 85,2% die 14. LS 'Zusammenfassen', mit 86,1% die 19. LS 'Regeln anwenden'. Diesen folgt wiederum mit 88,0% die 22. LS 'Fremdsprache kommunikativ verwenden', mit 88,9% die 16. LS 'Sprachen miteinander vergleichen', mit 89,8% die 2. LS 'Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen' und die 4. LS 'kombinieren'. Diesen folgt die 17. LS 'Kenntnisse der Muttersprache nutzen' und die 11. LS 'markieren', mit 95,4% die 25. LS 'in einer Grammatik nachschlagen', mit 96,3% die 12. LS 'sich notizen machen' und mit 97,2% die 23. LS 'Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden'. Damit fungiert die 23. LS 'Deutsch-Türkisch Wörterbuch verwenden' mit 97,2% als die bekannteste Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts.

Tabelle 3: Frequenz und Prozentanteile zur Praktischen Kompetenz bezüglich der kognitiven Lernstrategien

Praktische Kompetenz	Nein, ich verwende diese Strategie nicht.		Ja, ich verwende diese Strategie.	
	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)	Frequenz	Prozentanteil (%)
1. Wortgruppen bilden	60	55,6	48	44,4
2. Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen	15	13,9	93	86,1
3. Kontexte erfinden	46	42,6	62	57,4
4. Kombinieren	23	21,3	85	78,7
5. Bilder verwenden	51	47,2	57	52,8
6. Wortigel herstellen	65	60,2	43	39,8
7. Zwischenwörter verwenden	34	31,5	74	68,5
8. Lautverwandtschaften benutzen	32	29,6	76	70,4
9. Vokabelkartei verwenden	74	68,5	34	31,5
10. Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen	76	70,4	32	29,6
11. Markieren	17	15,7	91	84,3
12. Sich Notizen machen	11	10,2	97	89,8
13. Gliederung machen	81	75,0	27	25,0
14. Zusammenfassen	58	53,7	50	46,3
15. Wörter und Ausdrücke analysieren	61	56,5	47	43,5
16. Sprachen miteinander vergleichen	26	24,1	82	75,9

17. Kenntnisse der Muttersprache nutzen	23	21,3	85	78,7
18.Regelmäßigkeiten entdecken	42	38,9	66	61,1
19. Regeln anwenden	29	26,9	79	73,1
20. Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden	35	32,4	73	67,6
21. Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden	62	57,4	46	42,6
22.Fremdsprache kommunikativ gebrauchen	36	33,3	72	66,7
23. Wörterbuch verwenden (Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch)	9	28,3	99	91,7
24.Wörterbuch verwenden (Deutsch-Deutsch)	79	73,1	29	26,9
25. In einer Grammatik nachschlagen	14	13,0	94	87,0

Die Tabelle 3 gibt Auskunft über das praktische Wissen der Probanden zu den kognitiven Lernstrategien. Anknüpfend an die oben ausgeführten Verteilungen werden die Antworten zum praktischen Wissen auch wie bei der theoretischen Kompetenz in drei unterteilt. Demzufolge ergibt sich die folgende Unterteilung für die praktische Kompetenz der Probanden:

Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 0-33% und werden daher als Niedrigwert bewertet. Die 13. LS 'Gliederung machen' mit 25,0% erweist sich als die am seltensten verwendete Strategie im Bereich des Niedrigwerts. Dieser folgt mit 26,9% die 24. LS 'Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden', mit 29,6% die 10. LS 'Wörter und Ausdrücke schauspielerisch darstellen' und mit 31,5% die 9. LS 'Vokabelkartei verwenden'. Damit gilt die 9. LS 'Vokabelkartei verwenden' mit 31,5% als die am höchsten verwendete Strategie im Bereich des Niedrigwerts. Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 33-66% und werden daher als Mittelwert bewertet. Die 6. LS

‘Wortigel herstellen’ erweist sich mit 39,8% als die am seltensten verwendete kognitive Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts. Dieser folgt mit 42,6% die 21. LS ‘Satzglieder, Satzmuster erkennen und verwenden’, mit 43,5% die 15. LS ‘Wörter und Ausdrücke analysieren’, mit 44,4% die 1. LS ‘Wortgruppen bilden’. Diesen folgt mit 46,3% die 14. LS ‘Zusammenfassen’, mit 52,8% die 5. LS ‘Bilder verwenden’, mit 57,4% die 3. LS ‘Kontexte erfinden’ und mit 61,1% die 18. LS ‘Regelmäßigkeiten entdecken’. Damit fungiert die 18. LS ‘Regelmäßigkeiten entdecken’ als die am höchsten verwendete Lernstrategie im Bereich des Mittelwerts. Die folgenden Lernstrategien befinden sich im Bereich zwischen 67-100% und werden damit als Höchstwert bewertet. Die 22. LS ‘Fremdsprache kommunikativ verwenden’ gilt mit 66,7% als die am seltensten verwendete Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts. Dieser folgt mit 67,6% die 18. LS ‘Formelhafte Wendungen erkennen und verwenden’, mit 68,5% die 7. LS ‘Zwischenwörter verwenden’, mit 70,4% die 8. Lernstrategie ‘Lautverwandschaften nutzen’. Diesen folgt mit 73,1% die 19. LS ‘Regeln anwenden’, mit 75,9% die 16. LS ‘Sprachen miteinander vergleichen’, mit 78,7% die 17. LS ‘Kenntnisse der Muttersprache nutzen’, mit 84,3% die 11. LS ‘markieren’. Diesen folgt mit 86,1% die 2. LS ‘Assoziationen mit dem Vorwissen knüpfen’, mit 87,0% die 25. LS ‘In einer Grammatik nachschlagen’, mit 89,8% die 12. LS ‘Sich Notizen machen’ und mit 91,7% die 23. LS ‘Türkisch-Deutsch / Deutsch-Türkisch Wörterbuch’ verwenden. Damit gilt die Lernstrategie ‘Deutsch-Türkisch / Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden’ mit 91,7% als die am höchsten verwendete kognitive Lernstrategie im Bereich des Höchstwerts.

Nachdem die Forschungsergebnisse der theoretischen und praktischen Kompetenz zur Schau gestellt wurden, wird nun zu den offenen Fragen zum Strategienegebrauch der Probanden übergegangen. Die offenen Fragen von Tabelle 4 und Tabelle 5 zielen auf den Strategienegebrauch der Probanden. Dabei wurde von den Probanden erwartet, mindestens drei Strategien aufzuschreiben, die sie bei der Erweiterung bzw. Entwicklung der fertigungsübergreifenden (Wortschatz und Grammatik) und fertigungsbezogenen Kompetenzen (lesen, schreiben, sprechen, hören) im DaF-Bereich anwenden. ‘Individueller Strategienegebrauch zur Grammatik’ (vgl. Tabelle 4) als fertigungsübergreifende Kompetenz und ‘Individueller Strategienegebrauch zur Entwicklung der Schreibkompetenz’ (vgl. Tabelle 5) als fertigungsbezogene Kompetenz werden dabei repräsentativ ausgeführt:

Tabelle 4: Prozentuelle Anteile zum individuellen Strategiegebrauch zur Grammatik

	N	%
,00	22	20,4
1,00	54	50,0
2,00	28	25,9
3,00	4	3,7

Die Tabelle 4 gibt Auskunft darüber, welche Strategien die Probanden anwenden, um die Nachhaltigkeit der grammatischen Regeln zu erlangen. Demzufolge verwenden 20,4% der Probanden keine Strategie zur Nachhaltigkeit der grammatischen Regeln bzw. sind nicht der Lage, eine sinnvolle und valide Strategie zur Behaltung der grammatischen Regeln aufzuschreiben. Daher wurden diese mit 0 bewertet. Die Mehrheit der Probanden 50% ist fähig, ausschließlich eine valide Lernstrategie aufzuschreiben, die sie zur Behaltung der grammatischen Regeln gebraucht. Diese wurden mit 1 bewertet. 25,9% der Probanden haben zwei valide Strategien aufgeschrieben und wurden daher mit 2 bewertet. 3,7% der Probanden konnten drei valide Strategien aufschreiben und wurden deshalb mit 3 bewertet.

Tabelle 5: Prozentuelle Anteile zum individuellen Strategiegebrauch zur Entwicklung der Schreibkompetenz

	N	%
,00	60	55,5
1,00	38	35,2
2,00	8	7,4
3,00	2	1,9

Die Tabelle 5 gibt Auskunft darüber, welche Strategien die Probanden zur Entwicklung der Schreibkompetenz anwenden. Demzufolge verwendet die Mehrheit der Probanden (55,5%) überhaupt keine Strategie bzw. ist nicht in der Lage, eine valide Strategie zum individuellen Strategiegebrauch der Schreibkompetenz aufzuschreiben. Diese Probanden wurden mit 0 bewertet. 35,2% der Probanden

verwenden ausschließlich eine sinnvoll valide Lernstrategie und wurden daher mit 1 bewertet. 7,4% der Probanden konnten zwei Strategien aufschreiben, die sie zur Entwicklung der Schreibkompetenz verwenden und wurden mit 2 bewertet. 1,9% und damit nur 2 Probanden waren in der Lage 3 Strategien zur Entwicklung der Schreibkompetenz aufzuschreiben. Diese wurden mit 3 bewertet.

Nachdem die Forschungsergebnisse der offenen Fragen präsentiert wurden, wird nun eine geschlossene Fragenart repräsentativ ausgeführt, um die Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden aus einem metakognitiven Blickwinkel bearbeiten zu können. Es handelt sich dabei um die Frage zur 'Bestimmung des Lernstils' der Probanden.

Tabelle 6: Anteile zur Bestimmung des Lernstils

Effektivster Lernstil	Frequenz (n)	Prozentanteil (%)
Hörend	20	18,5
Lesend	21	19,4
Handelnd	28	25,9
Sehend	39	36,1

Anhand der oben angeführten Tabelle wird der effektivste Lernstil der Probanden dargestellt. Die Ergebnisse basieren auf der eigenen Einschätzung der Probanden. Der effektivste Lernstil wird mit 36,1% als 'sehend' bezeichnet. Diesem folgt mit 25,9% der Lernstil 'handelnd', mit 19,4% 'lesend'. Mit 18,5% wird 'hörend' als Lernstil von den Probanden als weniger effektiv bewertet.

4. BEWERTUNG UND DISKUSSION

In diesem Teil werden die im Forschungsteil repräsentativ ausgeführten Ergebnisse bewertet und diskutiert. Aus den Ergebnissen der theoretischen und praktischen Kompetenz kann insgesamt abgeleitet werden, dass das theoretische Wissen bei jeder einzelnen Lernstrategie als Prozentanteil höher ausfällt als bei der praktischen Kompetenz. Dieses Faktum legt den Schluss nahe, dass das theoretische Wissen der Probanden nicht unbedingt zur Ausführung der jeweiligen Lernstrategie führt. Dabei ist es jedoch auffallend, dass die Lernstrategien, die beim theoretischen Wissen einen hohen Anteil aufweisen, bei der praktischen Kompetenz zum größten Teil auch einen großen Anteil aufweisen. Die Lernstrategien dagegen, die beim theoretischen Wissen einen niedrigeren Anteil aufweisen, zeigen entsprechend bei der praktischen Kompetenz auch einen niedrigeren Anteil. Um

diese Gegebenheit zu präzisieren, werden Daten mit den höchsten und niedrigeren Anteilen repräsentativ angeführt:

Die Probanden zeigen beim theoretischen Wissen den größten Anteil mit 97,2% zu der 23. LS 'Türkisch-Deutsch/Deutsch-Türkisch Wörterbuch verwenden' auf. Die theoretische Kompetenz steht im Einklang mit der praktischen Kompetenz mit einem Anteil von 91,7%. Dies führt vor Augen, dass die Mehrheit der Probanden, die über das theoretische Wissen zu der Lernstrategie 'Deutsch-Türkisch/ Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden' verfügt, diese auch in die Praxis umsetzt. Der niedrigste Anteil beim theoretischen Wissen erweist sich mit 43,5% als die 13. LS 'Gliederung machen'. Parallel dazu zeigt sich bei der praktischen Kompetenz ein entsprechend niedriger Anteil von 25%. Dies legt den Schluss nahe, dass die Probanden, die über das theoretische Wissen zu der Lernstrategie 'Gliederung machen' nicht verfügen, diese in die Praxis auch nicht umsetzen. Des Weiteren ist bei einigen Lernstrategien eine Abweichung zwischen den Anteilen des theoretischen Wissens und der praktischen Kompetenz zu konstatieren, die durchaus als eklatant zu bezeichnen ist, da der Unterschied zwischen dem Anteil des theoretischen Wissens und der praktischen Kompetenz zu hoch ausfällt. Im Folgenden werden diese ausgeführt: 79,6% der Probanden sind mit der 1. LS 'Wortgruppen bilden' als Lernstrategie vertraut. Dagegen verwenden nur 44,4% der Probanden diese als Strategie. 83,5% der Probanden ist die 5. LS 'Bilder verwenden' als Strategie bekannt, wobei nur 52,8% der Probanden als Strategie Bilder verwendet. 73,1% der Probanden ist die Lernstrategie 'Deutsch-Deutsch Wörterbuch verwenden' als Lernstrategie bekannt, wobei nur 26,9% der Probanden diese als Strategie anwendet.

Die Ergebnisse der offenen Fragen zeigen gewisse Widersprüche zu den Ergebnissen der geschlossenen Fragen zur Lernstrategienkompetenz. Denn obgleich die Probanden bei der praktischen Kompetenz einen durchaus hohen Prozentanteil zu den einzelnen Lernstrategien aufweisen, ist die Mehrheit der Probanden bei den offenen Fragen kaum in der Lage, drei Strategien zur Erweiterung der einzelnen Kompetenzen aufzuschreiben. Die meisten Lernstrategien, die bei der praktischen Kompetenz von den Probanden angewendet werden, werden bei offenen Fragen kaum als Strategie aufgeschrieben, was eine Diskrepanz darstellt. Um diese Gegebenheit zu konkretisieren, kann das folgende Beispiel ausgeführt werden: Die 23. LS 'Deutsch-Türkisch/Türkisch-Deutsch Wörterbuch verwenden', die bei dem Lernstrategieninventar zur praktischen Kompetenz den größten Anteil mit 91,7% aufzeigt, wird von keinem einzigen Probanden bei den offenen Fragen als Strategie zur Sprache gebracht, was sich als sehr paradox offenbart. Des Weiteren erweisen sich folgende Aspekte im Vergleich der geschlossenen und offenen Fra-

gen zum Strategiegebrauch als eklatant: Bei den Strategien, die die Probanden bei einzelnen Kompetenzen angeben, wurde festgehalten, dass die Mehrheit der Probanden 'wiederholen' als Lernstrategie bei der ersten Frage zum Wortschatz und bei der zweiten Frage zur Grammatik mehrmals als Strategieranwendung angeführt haben. Diese Gegebenheit kann anhand der gestellten Fragen und der dazu angegebenen Antworten der Probanden festgehalten werden.

Frage 1: Was machen Sie zur Erweiterung des gramatischen Wissens und der Nachhaltigkeit der Grammatikregel im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !) "*Ich wiederhole*" (P⁴ 2, VK⁵; P 8, 1.St⁶; P 9, 1.St; P 29, 1.St; P 34, 2.St; P53, VK).

Des Weiteren war es auffallend, dass die Kompetenzen oft miteinander verwechselt wurden. Viele Probanden haben beispielsweise Strategien, die normalerweise bei der Erweiterung einer anderen Kompetenz sich adäquater erweisen könnten, bei einer nicht angemessenen Strategie aufgeschrieben. Dieses Faktum weist darauf hin, dass die Strategien nicht immer situationsorientiert angewendet werden. Um diese Gegebenheit zu explizieren, werden die gestellten Fragen und die dazu gegebenen Antworten repräsentativ ausgeführt:

Frage 2: Was tun Sie, um ihre Schreibkompetenz im DaF-Bereich zu erweitern? "*Ich lerne Wörter auswendig*" (P 20, 2.St; P 21, 2.St; P 42, VK); "*Ich wiederhole die Grammatikregeln*" (P 43, VK; P 54, 2.St).

Überdies war es auffällig, dass die Mehrheit der Probanden bei einigen Kompetenzen mehrere Strategien aufzählen konnten, während bei anderen Kompetenzen fast gar keine Strategie aufgeschrieben wurde. Beispielsweise für die Erweiterung der grammatischen Kenntnisse wurden von einigen Probanden valide Strategien wie 'Regeln auswendig lernen, Regeln anwenden' usw. aufgeschrieben, wobei dieselben Probanden für die Erweiterung der Schreibkompetenz überhaupt keine Strategie angeben konnten. Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Probanden die Entwicklung bestimmter Kompetenzen als eine Priorität ansehen und diese daher in den Vordergrund ihres Lernprozesses stellen. Um dieses Faktum zu explizieren, werden einige Fragen und die dazu gegebenen Antworten der Probanden repräsentativ ausgeführt:

Frage 1: Was machen Sie zur Erweiterung des gramatischen Wissens und der Nachhaltigkeit der Grammatikregel im DaF-Bereich? (Schreiben Sie bitte 3 konkrete Beispiele !) "*Ich versuche Regeln zu entdecken und sie auswendig zu*

⁴ P steht als Abkürzung für Proband.

⁵ VK steht als Abkürzung für Vorbereitungsklasse

⁶ St steht als Abkürzung für Studienjahr

lernen. Ich mache viele Lückentextübungen” (P 8, 2.St); *“Ich mache viele Übungen. Ich lerne Regeln auswendig und wende diese an*” (P. 16, 2.St); *“Ich analysiere die Beispiele. Ich lerne die Regeln auswendig und versuche sie an konkreten Beispielen einzuführen*” (P.17, 2.St).

Frage 2: Was tun Sie, um ihre Schreibkompetenz im DaF-Bereich zu erweitern? *“Ich mache dafür gar nichts. Ich bin nicht gut beim Schreiben*” (P. 8, 2.St.); *“Ich mache nur die Hausaufgaben*” (P.16, 2.St.); *“Dafür mache ich gar nichts*” (P.17, 2.St.).

Nachdem die Bewertungen zu den zwei Kompetenzen repräsentativ dargelegt wurden, ist also festzuhalten, dass die Probanden sich zwar der Lernstrategien bedienen, aber diese nicht immer situations- und zielorientiert einsetzen. Dieses Ergebnis kann im Hinblick auf das autonome Lernen als ein Defizit aufgefasst werden, denn neben dem Repertoire zu Lernstrategien ist es für Lernende auch wichtig, eine Fähigkeit bzw. eine Bewusstheit zu entwickeln, diese zielgerecht einzusetzen. Erst diese Bewusstheit kann es nämlich Lernenden ermöglichen, Lerninhalte selbst auszuwählen, um ihren Lernprozess effektiv und strukturiert zu gestalten (vgl. Neuner Anfindsen, 2000: 25). In diesem Sinne geht es beim selbstständigen Lernen und den damit verbundenen Kompetenzen auch darum, über ein metakognitives Wissen zu verfügen. Also eine Bewusstheit zu entwickeln, die zum Einen den Erwerb kognitiver Strategien und somit den bewussten Umgang für die Bewältigung verschiedener Anforderungen beim Lernprozess ermöglicht und zum Anderen auch den Erwerb metakognitiver Strategien, die Lösungswege in ihrer Eignung und Wirksamkeit zu überprüfen (vgl. Flavel, 1971). Also ist es im Rahmen dieser Studie hinsichtlich der Probanden nicht ausreichend, dass die Mehrheit beispielsweise ‘Wörterbuch verwenden’ als kognitive Lernstrategie kennt und diese verwendet, sondern die Probanden sollten auch wissen, wie, wann, mit welchem Ziel sie diese anwenden können. Nachdem sie diese Lernstrategie angewendet haben, sollten sie auch in der Lage sein, zu evaluieren, wie sich die Anwendung dieser Strategie auf ihren Lernprozess ausgewirkt hat und wie sie die Anwendung dieser möglicherweise effektiver gestalten könnten. In diesem Zusammenhang unterstreicht auch Brown (1984) in seinem Metakognitionsmodell die Relevanz der s.g.n. exekutiven Prozesse, die sich mit der Steuerung und Überwachung der Strategien befassen. Wenn Lernende autonom lernen sollen, also eine Fähigkeit entwickeln sollen, selbstständig zu lernen und die zentralen Entscheidungen ihres Lernprozesses zu treffen, sollten sie über eine metakognitive Kompetenz verfügen. Diese metakognitive Kompetenz impliziert sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. das metakognitive Wissen, also das Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur

Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt, der die Planung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht (vgl. Kaiser & Kaiser 1999). Aus dem metakognitiven Konzept von Kaiser & Kaiser (1999) ist also abzuleiten, dass Lernende neben der Lernstrategienkompetenz auch eine Fähigkeit entwickeln, über ihren eigenen Lernprozess zu sprechen und sich selbst zu evaluieren. Parallel dazu verweist auch Akıllılar (2013) auf die Relevanz der metakognitiven Prozesse im DaF-Bereich und unterstreicht, dass die erste Fremdsprache der Ausgangspunkt für die zweite Fremdsprache ist. Anhand des metakognitiven Lernens in der ersten Fremdsprache Englisch sollten demnach die Deutsch-Lernenden bereits über das eigene kognitive Lernsystem, die kognitive Struktur und das eigene Lernverhalten Bescheid wissen, die sie in ihren Lernprozess bei der zweiten Fremdsprache übertragen und systematischer weiter entwickeln. Um die Lernbewusstheit der Probanden im DaF-Bereich aus einer metakognitiven Perspektive zu betrachten und darüber einen Eindruck zu gewinnen, ob die Probanden über die Grundlage einer metakognitiven Kompetenz verfügen, wurden bei dieser Studie auch andere Fragearten angewendet. Aus den Ergebnissen dieser Fragen können insgesamt folgende Aspekte deskriptiv festgehalten werden:

Die Probanden sind durchaus in der Lage, sich selbst zu evaluieren und sich über ihr eigenes Verhalten bezüglich ihres Lernprozesses zu äußern. Dies wird vor allem an den Ergebnissen zur Bestimmung des Lernstils (Tab. 6) sichtbar. Was im Rahmen der geschlossenen Fragen, die eine Selbstevaluation der Probanden erfordern, als positiv bewertet werden könnte, ist, dass die Mehrheit der Probanden ihren Lernstil bewerten kann und damit eine positive Grundhaltung zu ihrem Lernstil aufzeigt. Die Prozentanteile führen vor Augen, dass 92,9 % der Probanden ihren eigenen Lernstil kennen und in der Lage sind, zu beantworten, welchen Lernstil sie haben. Es sollte jedoch hinzugefügt werden, dass dabei nicht beantwortet werden kann, ob die Selbstevaluation der Probanden die Wirklichkeit reflektiert. In diesem Zusammenhang wurde nämlich bei der Studie von Köksal (2013) bezüglich der Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht festgestellt, dass Neu-Immatrikulierte in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya sich über ihren Lerntyp unbewusst sind. Für die Ermöglichung eines effektiveren Lernprozesses und die Förderung der Lernkompetenz jedes einzelnen Lerner im Unterricht jedoch spielt die Ermittlung der individuellen Lernstile bzw. Lernertypen eine grundlegende Rolle (vgl. Franke, 2008: 36). Insofern ist es wichtig, dass die Untersuchungen bezüglich der Ermittlung des Lernstils fortgesetzt werden. Darüber hinaus ist es nochmals zu akzentuieren, dass die Wahl der Lernstrategien von dem individuellen Lernstil beeinflusst und determiniert wird, was bei der Vermittlung der Lernstrategien berücksichtigt werden sollte (vgl. Mißler 1999:

159, Oxford 1990: 13; Oxford & Nyikos 1989: 295-297). Bei der Selbstevaluation der Probanden sollte insgesamt vor Augen geführt werden, dass Lernen auf der Grundlage der konstruktivistischen Lerntheorie ein individueller Prozess ist, wobei unterschiedliche Lernergebnisse erzeugt werden können, da jeder Lernende über unterschiedliches Vorwissen, unterschiedliche Vorstellungen und Lernsituationen verfügt, was wiederum zu unterschiedlichen Wahrnehmungen bezüglich des Lernprozesses führen kann (vgl. Roche, 2013: 23). Dabei war das Ziel, auf einer metakognitiven Ebene lediglich zu konstatieren, ob die Probanden in der Lage sind, über ihr Lernverhalten zu sprechen und sich selbst zu evaluieren. Die einzelnen Fragen, die dazu gestellt wurden, legen den Schluss nahe, dass die Probanden über ihr Lernverhalten sprechen und sich selbst evaluieren können und damit eine positive Grundhaltung zur exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen.

5. SCHLUSSFOLGERUNG

Die Fremdsprachendidaktik und darunter der DaF-Bereich ist seit 25 Jahren durch einen Paradigmenwechsel weg von einer instruktivistischen Vorstellung von Lernen zu einer konstruktivistischen Vorstellung von Lernen geprägt (vgl. Wollf, 2002). Diese Entwicklung ist auf der einen Seite auf die Verbreitung der Medien, den rapiden Zugang zu Internet und anderen Quellen und auf der anderen Seite auch auf die Erkenntnisse zu gewissen mentalen Prozessen in der Pädagogik, Didaktik und Neurowissenschaft zurückzuführen. Als eine natürliche Folge dieser Gegebenheit steht der Begriff 'Lernerautonomie' als viel erläuteter Begriff im Zentrum der Fachdiskussion. Dabei ist es auch zu konstatieren, dass das 'autonome Lernen' in vielen Lehrwerken für den Fremdsprachenunterricht, darunter auch im DaF- Bereich, thematisiert und als ein Lernziel aufgenommen wird (vgl. Bachel, 2005: 29). Dabei geht es darum, dass Lernende eine Fähigkeit entwickeln, um die zentralen Entscheidungen ihres Lernprozesses zu treffen und ihren Lernprozess effektiv gestalten zu können. Um diese Fähigkeit zu entwickeln, sollten sie jedoch über eine metakognitive Kompetenz verfügen. Diese schließt sowohl einen deklarativen Aspekt bzw. ein metakognitives Wissen, also ein Bewusstsein über die eigenen Denkprozesse und das Strategiewissen zur Bewältigung der Aufgaben als auch einen exekutiven Aspekt ein, der die Planung, Regulierung und Bewertung des Lernprozesses ermöglicht (vgl. Kaiser & Kaiser 1999). In Anlehnung an diese Erkenntnisse wird davon ausgegangen, dass kognitive und metakognitive Prozesse auch eine Grundlage des DaF-Unterrichts bilden sollten. Das Erkenntnisinteresse dieser Studie geht von dieser Hypothese ausgehend der Frage nach, ob die DaF-Lernenden an der Universität Trakya über eine Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen. Die Vielfalt der

Fragen, die auf dieses Ziel gerichtet gestellt wurden, ermöglichen, sowohl über die kognitiven als auch über die metakognitiven Dimensionen der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit der Probanden einen Eindruck zu gewinnen. Die Zielgruppe besteht dabei aus insgesamt 108 Probanden, die in der Vorbereitungsklasse der Fremdsprachenhochschule der Universität Trakya und im ersten und zweiten Studienjahr der Abteilung Deutschlehrerausbildung an der Pädagogischen Fakultät der Universität Trakya, Edirne im Schuljahr 2014-2015 immatrikuliert sind.

Um die Lernstrategienkompetenz der Probanden zu ermitteln, wurde das Lernstrategieninventar zu Lernstrategien im DaF-Bereich von Bimmel & Rampillon (2000) als Basisinstrument eingeführt. Die Ergebnisse aus diesem Basisinstrument führen vor Augen, dass die Probanden in der theoretischen Kompetenz einen sehr hohen Anteil aufweisen und es überhaupt keine Lernstrategie gibt, die sich im Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33% befindet (s.Tab. 2). Dies legt den Schluss nahe, dass die Probanden über ein grundlegendes Basiswissen zu jeder Lernstrategie verfügen bzw. mit diesen Strategien im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts schon mal auf irgendeine Art und Weise in Berührung gekommen sind. Aus den Ergebnissen der praktischen Kompetenz tritt hervor, dass zwar ein Bereich des Niedrigwerts zwischen 0-33% existiert, aber die Probanden dennoch wie bei der theoretischen Kompetenz ziemlich hohe Anteile bezüglich der Strategieanwendung aufzeigen (s.Tab. 3). Aus den Ergebnissen der theoretischen und praktischen Kompetenz lässt sich im Vergleich ableiten, dass das theoretische Wissen bei jeder einzelnen Lernstrategie als Prozentteil höher ausfällt als bei der praktischen Kompetenz, was wiederum ein Hinweis dafür darstellt, dass das theoretische Wissen nicht obligatorisch zur Ausführung der jeweiligen Strategie führt. Dennoch, die meisten Lernstrategien, die bei der theoretischen Kompetenz einen hohen Anteil aufweisen, zeigen bei der praktischen Kompetenz entsprechend auch einen hohen Anteil auf.

Die offenen Fragen zum Strategiegebrauch (s. Tab. 4 und 5), die das Grundziel unterstützend gefragt wurden, zeigen, dass die Probanden kaum in der Lage sind, drei Strategien zu fertigungsübergreifenden (repräsentativ: Grammatik) und zu fertigungsbezogenen Kompetenzen (repräsentativ: schreiben) aufzuschreiben, die sie bei der Entwicklung ihrer sprachlichen Kenntnisse im DaF-Bereich anwenden. Die Ergebnisse der offenen Fragen stellen damit eine gewisse Diskrepanz zwischen den geschlossenen Fragen zur theoretischen und praktischen Kompetenz dar und führen deutlich vor Augen, dass die Probanden zwar die Lernstrategien kennen und anwenden, aber diese nicht immer bewusst bzw. situations- und zielorientiert einsetzen. Daher kann man die Aussage treffen,

dass die Probanden über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen.

Eine metakognitive Dimension dieser Arbeit stellen die personenbezogenen Fragen dar, die eine Selbstevaluation der Probanden erforderten. Die Frage zur Bestimmung des Lernstils wurde in diesem Artikel repräsentativ ausgeführt. Mit dieser Frage wurde das Ziel verfolgt, die Probanden über ihr Lernen zum Nachdenken anzuregen und einen Eindruck darüber zu gewinnen, ob die Probanden über ihr eigenes Lernen sprechen können und sich selbst evaluieren können. Die Ergebnisse dieser Frage legen den Schluss nahe, dass die Probanden durchaus in der Lage sind, über ihr eigenes Lernen nachzudenken und sich selbst zu evaluieren. Sie zeigen damit eine positive Grundhaltung zu der exekutiven Ebene der Metakognition auf. Es kann konstatiert werden, dass die Mehrheit der Probanden, sich über ihren Lernstil (Tab. 6) äußern kann. Es kann jedoch in diesem Zusammenhang nicht festgestellt werden, ob die Aussagen der Probanden die Wirklichkeit reflektieren.

Diese Studie führt insgesamt vor Augen, dass die Studierenden der Deutschlehrerausbildung an der Trakya Universität über keine ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit im DaF-Bereich verfügen, aber eine positive Grundhaltung bezüglich der exekutiven Ebene der Metakognition aufweisen. Dabei sollte vermerkt werden, dass die Ergebnisse der Probanden in der Vorbereitungsphase und dem 1. und 2. Studienjahr keine wesentlichen Unterschiede untereinander aufweisen und daher eine induktive Aussage über die Lernstrategieinkompetenz u. Lernbewusstheit der Probanden getroffen werden kann. Um zu eruieren, warum sie nicht über ausreichende Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit verfügen und welche Faktoren zu diesem Ergebnis führen, sollten meines Erachtens weitere Untersuchungen im Rahmen des DaF-Bereich durchgeführt werden. Die Mehrheit der Probanden mit 87,9 %, die an dieser Studie teilgenommen haben, haben Deutsch als zweite Fremdsprache gelernt. Dieses Faktum sollte normalerweise die Grundlage dafür bilden, an die zweite Fremdsprache bewusster heranzugehen. Da die Probanden keine ausreichende Bewusstheit aufweisen, kann dies als eine Problematik aufgefasst werden, die nicht ausschließlich den DaF-Bereich, sondern die ganze Fremdsprachendidaktik in der Türkei in Frage stellt. Insofern wäre es sinnvoll und hilfreich, Untersuchungen bezüglich der Lernstrategienkompetenz und Lernbewusstheit beim Fremdsprachenlernen unter Berücksichtigung unterschiedlicher Faktoren des Lernprozesses zu expandieren. Damit könnte diese Studie als eine Anregung für weitere Studien aufgefasst werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Akıllılar, T. (2013). İkinci Yabancı Dil olarak Almanca Öğreniminde Üstbilişsel Farkındalık. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013 (14), 275-285.

Bachel, D. (2005). *Autonomes Lernen in Theorie und Praxis*. (online: http://www.g-daf-es.net/salamanca_auf_deutsch/projekt/db2.pdf), letzter Zugriff: 06.12.2016).

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien* (5. Auflage). München: Langenscheidt.

Brown, A. L. (1984). Metakognition, Handlungskontrolle, Selbststeuerung und andere, noch geheimnisvollere Mechanismen. In: Weinert, F. E. & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (s. 60-65), Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Çelik, J. A. (2017). *Kognitive Lernstrategienkompetenz der Lehramtsstudenten für Deutsch-Almanca Öğretmen Adaylarının Bilişsel Öğrenme Stratejileri Edinci*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Alman Dili Eğitimi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, TR.

Flavell, J. H. (1971). Annahmen zum Begriff Metakognition sowie zur Entwicklung von Metakognition. In: Weinert, F. E. & R. H. Kluwe (Hrsg.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (s. 23-27), Stuttgart: Kohlhammer-Verlag.

Franke, M. (2008). *Lernprozesse und Lernstrategien beim Fremdsprachenlernen. Am Beispiel des Wortschatzlernens im schulischen Kontext. Wissenschaftliche Hausarbeit*. (online: http://www.daf.tudarmstadt.de/media/daf/dateien/pdfs/studienarbeiten/Miriam_Franke_Wissenschaftliche_Hausarbeit_2008.pdf), (letzter Zugriff: 18.02.2017).

Gökçek, T. (2015). *Karma Yöntem Araştırması*, Metin, M. (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 375-410), Ankara: Pegem Akademi.

Kaiser, A. & Kaiser, R. (1999). *Metakognition, Denken und Problemlösen optimieren*. Neuwied und Kriftel: Luchterhand-Verlag.

Köksal, H. (2013). *Lerntypbestimmung im DaF-Unterricht: Tendenzen und Evaluationen in der Vorbereitungsklasse der Universität Trakya*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (*Hacettepe University Journal of Education*), 28 (3), 304-318.

Mißler, B. (1999). Fremdsprachenlernerfahrung und Lernstrategien. Tübingen: Stauggenbung.

Neuner-Anfindsen, S. (2005). Fremdsprachenlernen und Lernerautonomie. Hohengehren: Schneider Verlag.

Oxford, R. & Nyikos, M. (1989). Variables Affecting Choice of Language Learning Strategies by University Students. *The Modern Language Journal*, 73: 3, 291-300.

Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Roche, J. (2013). *Fremdsprachenerwerb Fremdsprachendidaktik* (3. Auflage). Tübingen & Basel: A. Franke Verlag.

Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Wolff, D. (2002). *Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). Nitel Veri Analizi (s. 221-252). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ
ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK TUTUMLARINI ETKİLEYEN
FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ***

*EXAMINING THE FACTORS THAT AFFECT CLASSROOM TEACHER'S
ATTITUDES TOWARDS THE MAINSTREAMED STUDENTS*

Ertuğ CAN**

Zeynep KARA***

*Geliş Tarihi: 01.11.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 04.07.2017
(Accepted)*

ÖZ: Son yıllarda Türkiye’de kaynaştırma eğitimi uygulamaları büyük önem kazanmaktadır. Başarılı bir kaynaştırma eğitiminde en önemli faktörler öğretmen ve özel gereksinimli öğrencisidir. Özel eğitim, bedensel ya da zihinsel çeşitli yetersizliklere sahip bireylerin farklı eğitim programı ve yöntemlerle tek başlarına hayatta kalmalarını sağlayacak yeterlilikleri kazanmalarını esas alan bir anlayıştır. Kaynaştırma eğitimi ise özel gereksinimli bireylerin yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte eğitim gördüğü ve etkileşim yoluyla beceri edinmelerini sağlayan, destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı bir özel eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında başarı ancak süreç içindeki anne-baba, öğretmen, okul yönetimi, rehberlik servisi, normal gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin üzerlerine düşen sorumluluğu üstlenmelerine bağlıdır. Kaynaştırma eğitiminin yalnızca öğretmen uygulamalarından ibaret olmadığı, bir ekip işi olduğunu unutmamak gerekir. Öğretmen, kuşkusuz ki tutum ve davranışlarıyla kaynaştırma eğitiminin başarısını arttıran bir etkiye sahiptir.

Bu araştırmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve daha etkili bir kaynaştırma eğitimi yürütülebilmesi için öneriler geliştirebilmektir. Araştırma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da resmî okullarda görevli 40 sınıf öğretmenin katılımıyla yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerini edinmeye yönelik kapalı uçlu sorulardan oluşan “Öğretmen Bilgi Formu” ile açık uçlu sorulardan oluşan “Görüşme Soruları” kullanılmıştır.

* Bu araştırma, 1. yazarın danışmanlığında yürütülen 2.yazarın yüksek lisans tez çalışmasından uyarlanmış, ayrıca geliştirilmiş ve güncellenmiştir. VIII. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Konferansında (2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd.Doç.Dr., Kırklareli Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, e-posta: ertugcan@gmail.com

***Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, e-posta: zeyno-kara@hotmail.com

Uygulama, gönüllü olarak araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri ile yüz yüze görüşülerek gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, okulun ve sınıfın fizikî şartlarının, sınıf mevcutlarının, kaynaştırma eğitimi sürecindeki tüm ilgililerin desteğinin sınıf öğretmenin iş yükünü hafiflettiği ve motivasyonunu arttırdığı saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin yetersizlik türleri sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarını etkilemektedir. Ayrıca, konu hakkında bilgi sahibi olan sınıf öğretmenlerinin olmayanlara göre özel gereksinimli öğrencilere daha olumlu tutumlarla yaklaştıkları saptanmıştır. Kaynaştırma eğitimi için uygun eğitim ortamları yaratmak ve öğretmene bu süreçte yalnız olmadığını düşündürecek destek hizmetleri sağlamak uygulamadaki başarıyı arttıracaktır.

Anahtar Kelimeler: *Kaynaştırma, özel eğitim, gereksinim, engel, yetersizlik.*

ABSTRACT: In recent years, applications of mainstreaming have been gaining great importance in Turkey. The most two important factors in a successful mainstreaming education is the teacher and the student with special needs. Special education is an understanding that aims to make students with a physical disability or a mental disability to be able to gain the competencies for surviving on his/her own with the help of different educational programmes and methods. Mainstreaming education is a special education application that children with special needs are educated with their peers with no disabilities and providing acquisition of skills by interacting and assisted education. The success of mainstreaming education applications depends only on the cooperation of the parents, teachers, school administration, guidance and psychological counseling service and the students. It has to be taken into consideration that mainstreaming education is not only about teachers' efforts but also a group work. Beyond any doubt, teachers have an important effect on the success of mainstreaming education with their attitudes and behaviors.

The purpose of this research is to determine the factors that affect the classroom teacher's attitudes towards mainstreamed students and to offer further suggestions for carrying out a more effective mainstreaming education. The research was carried out with the participation of 40 classroom teachers working in public schools in İstanbul in the academic year of 2014-2015. In this research, the interview technique was used which is a qualitative research method. As a data collecting tool, with a specialist view, the researcher used "Teacher Information Form" which consists of closed-ended questions for acquiring demographic informations of classroom teachers and "Interview Questions" which consists of open-ended questions. The implementation was carried out with the volunteering classroom teachers face to face. The acquired data was evaluated with the content analysis.

At the result of the research, it was found that the physical conditions of the school and the classrooms, the number of students per class, the people who were responsible and supportive in the process of mainstreaming education decreased the workload of classroom teachers and increased their motivation. According to research findings, types of students' disabilities have an affect on the attitudes of classroom teachers towards mainstreaming education. In addition, classroom teachers with an understanding and information about the mainstreaming education have more positive attitudes towards the children with special

needs. Creating an appropriate educational environment for mainstreaming education and providing supportive services for making teachers feel not alone in this process may affect mainstreaming applications positively.

Keywords: *Mainstreaming, special education, requirement, obstacle, disability.*

1. GİRİŞ

Eğitimin temel hedeflerinden biri de, engelli bireyler için yetersizlik türlerini dikkate alabilmektir. Engelli bireyler de, normal akranları gibi toplumsal yaşama hazırlanmalı, bağımsız ya da kısmen bağımlı olarak hayatlarını sürdürebilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları sağlanmalıdır. Bağımsızlık, engelli bireyin aktif ve üretken bir birey olarak toplumsal hayatta yerini alması anlamını taşımaktadır. Bir işte çalışabilen, para kazanabilen, parasını uygun şekilde harcayabilen, alışveriş yapabilen, sağlığını koruyabilen, seyahat edebilen, boş vakitlerini sosyal etkinliklerle değerlendirebilen, yakın çevresiyle iletişim kurabilen bir birey ancak bağımsız olabilir (Dever ve Knapczyk, 1997; Akt.: Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003:11).

Modern hayatla birlikte dünyanın birçok ülkesinde, toplum tarafından da artık kabullenilmiş bir sistem olarak, engelli bireyi toplumsal hayata kazandırmayı amaçlayan özel eğitim uygulamalarına rastlanmaktadır (Karaküçük ve Oral, 2007:147-148). Günümüzde “kaynaştırma” kavramı, özel eğitimde en çok karşılaştığımız eğitim uygulamasıdır. Kaynaştırma, eğitsel bir kavramdır ve özel gereksinimli çocukların uygun öğretim desteğiyle normal eğitim sınıflarına yerleştirilmesi uygulamasıdır. Kaynaştırma eğitimi ile özel gereksinimli öğrencinin gerekli destek hizmetler sağlanarak, tam ya da yarı zamanlı olarak kendisi için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı olan normal eğitim sınıflarında eğitim görmesi sağlanmaktadır (Osborne ve Dimattia, 1994; İftar Kırcaali, 1992; Akt.: Batu ve İftar Kırcaali, 2000:11). Günümüzde özel eğitim, özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının sınıf ortamında karşılanabilmesi için, öğretmen ve özel eğitim uzmanının sınıf içi etkinliklerin bu öğrenciler için uyarlanması, birlikte çalışmalarını şeklinde bir nitelik kazanmıştır (Eryenen, 2010:390).

Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer’e (2007) göre özel eğitim; “Öğrencinin kendine özgü gereksinimlerini karşılamak için eğitimin öğrenciye göre bireyselleştirilmesi”, anlamına gelmektedir. Eripek’e (2007) göre ise özel eğitim tanımlanırken öncelikle özel eğitimin kime verileceği, özel eğitimde ne öğretileceği ve özel eğitimin nerede yapılacağı sorularına yanıt verilmesi gerekmektedir (Akt.: Cavkaytar, 2013: 9). Özel eğitim bir ya da birden fazla yetersizlik durumuna sahip öğrencilere tanınan ek hizmetleri içermektedir.

1.1. Kaynaştırma Eğitimi ve Önemi

Özel eğitim gereksinimi olan bireyler, eğitimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim ve yaygın eğitim kurumlarında almaktadırlar.

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2012).

2014-2015 verilerine göre; ilköğretim düzeyinde özel eğitimden faydalanan çocukların %75'i kaynaştırma eğitimi almaktadır. Örgün ortaöğretime devam edebilen özel gereksinimli öğrenciler arasında kaynaştırma öğrencilerinin oranı, ilköğretime göre daha düşüktür (ERG, 2015). Kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için ekipte yer alan bireylerin işbirliği içinde çalışması gerekmektedir. Kaynaştırma ekibinde yer alan bireyler; *sınıf öğretmeni, okul yönetimi, rehber öğretmen, aile ve yardımcı öğretmendir*. Başarıya ancak bu bireyler birlikte çalışırlarsa ulaşılabilir (Sucuoğlu, 2006:54).

Kaynaştırma eğitimi için yetersizlik türleri olarak; zihinsel yetersizlik, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, bedensel yetersizlik, dil ve konuşma güçlüğü, özel öğrenme güçlüğü, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu (DEHB) ile otistik ve üstün yetenekli bireyler sıralanmaktadır (MEB, 2010:3-11). Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin fark edilmesinde özellikle aile ve öğretmen önemli rol oynamakta, okul rehberlik servisinin yönlendirmesi ile il ya da ilçelerdeki Rehberlik Araştırma Merkezlerinde (RAM) konunun uzmanları tarafından kapsamlı bir değerlendirme yapılmaktadır (Eryenen, 2010:388).

Özel eğitime tabi öğrencilerin eğitim alabileceği ortamlar en az kısıtlayıcı ortamdan, en fazla kısıtlayıcı ortama göre şu şekilde sıralanabilir: Tam zamanlı kaynaştırma, kaynak oda destekli kaynaştırma, yarım zamanlı kaynaştırma, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu, yatılı özel eğitim okulu, hastane okulu ve evde eğitim (MEB, 2012).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı(BEP), öğrencilerin, özel eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde faydalanmasını sağlamak amacıyla hazırlanmış yazılı dökümandır. BEP'nin anne, baba, uzman, öğretmen ve eğer mümkünse öğrencinin ortaklaşa katılımıyla hazırlanması gerekir (Gürsel, 2013:37). Dünyada kaynaştırma eğitiminin gelişimine bakıldığında 1970'li yıllardan başlayarak birçok ülkenin yasalarında bu eğitime yer verildiği görülmektedir. İtalya'da 1971, İngiltere'de 1974, Amerika ve Fransa'da 1975, Norveç'te 1976 yıllarında yürürlüğe giren yasalarla, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında akranlarıyla

birlikte eğitim görmeleri yasal olarak kabul edilmiştir (Özokçu, 2013:85). Türkiye’de ise kaynaştırma yoluyla eğitim kavramının 1986 yılından sonra kullanıldığı, kaynaştırma yoluyla eğitim uygulamasının ise 1962 yılından itibaren yapıldığı söylenebilir (Koçer, 2005: 180).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; ilkokullarda görevli sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yönelik tutumlarını etkileyen faktörleri belirlemek ve daha etkili bir kaynaştırma eğitimi yürütülebilmesi için öneriler geliştirebilmektir. Bu amaca ulaşmayı hedefleyen araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik alan yeterlilikleri, hizmet içi eğitimlere katılma durumları ve yasal düzenlemeler hakkındaki bilgileri, kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
2. Okul yönetimi, diğer öğretmenler ve okul personelinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyleri, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine bakış açılarını ne yönde etkilemektedir?
3. Toplumun ve ailelerin kaynaştırma eğitimine yaklaşımları, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
4. Daha önce kaynaştırma eğitimi öğrencileri ile çalışmış ve hiç kaynaştırma eğitimi öğrencileri ile çalışmamış sınıf öğretmenlerinin konuya yönelik tutumları farklılık göstermekte midir?
5. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik tutumları, kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin özel gereksinim türüne göre değişiklik göstermekte midir?
6. Kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmenlerine, ailelere, özel gereksinimli öğrencilere ve normal gelişim gösteren öğrencilere faydaları nelerdir?
7. Türkiye’de, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemler nelerdir?
8. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen sorunları en aza indirmek için neler yapılabilir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme, araştırmacının önceden hazırlanmış soruları sorduğu ve karşısındaki kişiden yanıtlar aldığı amacı olan bir sohbettir (Kuş, 2003:50). Son yıllarda görüşme tekniği, sosyal bilim araştırmalarında en sık kullanılan ve etkili olduğu kabul edilen bir yöntem olmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013:147). Araştırmada olgubilim(fenomenoloji) deseni ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Patton'a (1987; Aktaran: Şimşek ve Yıldırım, 2013) göre, amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir.

Bu araştırmada, göreli olarak küçük bir araştırma grubu oluşturmak ve araştırma grubunda çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak ve daha derinlemesine veriler toplamak amacıyla maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul Ümraniye'de 3 resmî ilkokulda görevli olan 40 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, kullanılan araştırma deseni, örnekleme yöntemi, katılımcılara ulaşma ve veri toplama kolaylığı, araştırmaya katılımda gönüllü olma koşulu ile araştırmanın yürütüldüğü okullarda yasal izinlerin alınması gibi faktörler etkili olmuştur. Ayrıca, katılımcıların çalışılan fenomene yönelik deneyime sahip olmaları da dikkate alınmıştır.

Creswell'in (2016b:147) belirttiği gibi, nitel araştırmalarda araştırmacıların çalışma için bir veya daha fazla kişiyi bulmaya ihtiyacı olup, bu kişiler erişilebilir, bilgi sağlamaya istekli ve başarıları veya sıradanlıklarıyla kendilerine özgü veya araştırılan spesifik fenomen veya konuyu açıklayabilecek nitelikte olmalıdır.

Nitel araştırmanın arkasında yatan fikir; araştırmacıların, araştırma problemi ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini amaca yönelik olarak seçmektir. Bu durum, nicel araştırmalarda olduğu gibi, katılımcıların ve çalışma yerlerinin büyük sayıdaki örneklem arasından seçkisiz örnekleme seçilmesini önermez (Creswell, 2016a:189). Nitel araştırma desenleri araştırmacıya esnek bir yaklaşım sağlar ve belirli bir odak çerçevesinde çeşitli aşamalarının birbiriyle tutarlı olmasına katkıda bulunur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nitel araştırmacılar, araştırma konusuna giren fenomenleri doğal ortamlarında ele alarak incelemeye çalışmaktadırlar.

Nitel araştırmalarda çalışma grubunun büyüklüğü kullanılan desene bağlı olmakla birlikte, bu konuda verilebilecek kesin bir yanıt yoktur (Creswell, 2016a:189).

2.3. Veri Toplama Araçları

Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu teknikte araştırmacı, sormayı planladığı soruları önceden hazırlar ancak görüşme esnasında katılımcıdan yanıtlarını ayrıntılandırmasını isteyebilir (Türnüklü, 2000: 546-547). Veri toplama aracı olarak uzman görüşü alınarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve iki bölümden oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Birinci bölümde demografik verileri elde etmeye yönelik sorulardan oluşan *Öğretmen Bilgi Formu*, ikinci bölümde ise yarı yapılandırılmış *Görüşme Soruları* hazırlanmıştır. Uygulamanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla öncelikle gönüllü 20 sınıf öğretmene pilot uygulama yapılmıştır. Elde edilen veriler incelenmiş ve uzman görüşü alınarak soru sayıları ve içerikleri tekrar düzenlenmiştir. Son şekli verilen görüşme formunun birinci bölümündeki demografik bilgilerin yer aldığı 15 soru ve ikinci bölümündeki 9 açık uçlu soru, gerekli yasal onaylar alındıktan sonra araştırmaya katılmaya gönüllü olan 40 sınıf öğretmene yüz yüze görüşmeler ile uygulanmıştır. Nitel verilerin analizlerinin güvenilirliğini denetlemek amacı ile Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılmıştır: Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı). Bu düzen çerçevesinde yapılan açık uçlu soruların güvenilirliği % 90 olarak hesaplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Görüşme formunun birinci bölümünde yer alan demografik veriler yüzde (%) yoluyla değerlendirilmiştir. İkinci bölümde yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen veriler içerik analizi ile incelenerek ham verilere ulaşılmıştır. Bu veriler tümevarımcı analiz ile kategorilere ayrılarak kodlanmış ve temalara ayrılmıştır. Verilerin analizi sonucu oluşan tema ve kategoriler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1: Verilerin Analizi Sonucu Oluşan Tema ve Kategoriler

Temalar	Kategoriler
1. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerine yönelik tutumları	Olumlu, olumsuz
2. Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi öğrencisi isteme durumları	İster, kararsız, istemez
3. Kaynaştırma öğrencilerinin yetersizlik türlerine bağlı olumsuzluklar	Disiplin, akademik gerileme, iş yükü
4. Normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencilerine karşı tutumları	Olumlu, olumsuz
5. Öğretmenlerin diğer kişilerden etkilenme durumları	Motive olur, etkilenir, etkilenmez
6. Kaynaştırma eğitiminin kişilere faydaları	Faydalıdır, faydalı değildir
7. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan temel problemler	Öğretmen, iletişim, uygulama
8. Olumsuz öğretmen tutumlarını önlemeye yönelik öneriler	Gönüllülük, işbirliği, destek servisler
9. Etkili bir kaynaştırma eğitimi için öneriler	Gönüllülük, destek, fizikî şartlar, uzman

Tablo 1’de görüldüğü gibi, verilerin analizi sonucunda 9 tema ve 22 kategori belirlenmiştir. Araştırmanın verileri bu 9 tema ve 22 kategori esas alınarak içerik analizi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, nitel veri analiz türleri arasında en sık kullanılan yöntemlerdendir (Büyüköztürk vd., 2015:246). Bulguların sunumunda katılımcı görüşleri Ö1, Ö2 şeklinde kodlanarak doğrudan alıntı yapılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğretmen bilgi formu kapsamında yer alan sorular yardımıyla elde edilen katılımcıların demografik bilgileri ve görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yardımıyla elde edilen veriler analiz edilerek sunulmuştur.

3.1. Demografik Verilere İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bulgular sunularak açıklanmıştır.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

Cinsiyet	Kişi Sayısı	%
Kadın	28	70
Erkek	12	12

Tablo 2’de görüldüğü gibi, katılımcıların %70’i kadın, 12’si erkektir.

Tablo 3: Sınıf Öğretmenlerinin Yaşlarına Göre Dağılımları

Yaş	Kişi Sayısı	%
20-25	1	2,5
26-30	1	2,5
31-35	14	35
36-40	7	17,5
41-45	5	12,5
46-50	5	12,5
51 ve üzeri	7	17,5

Tablo 3’de görüldüğü gibi, katılımcıların çoğunluğu (%35), 31-35 yaş grubundadır.

Tablo 4: Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Kişi Sayısı	%
Önlisans	7	17,5
Lisans	24	60
Lisansüstü	9	22,5

Tablo 4’de, katılımcıların büyük çoğunluğunun (%60) lisans mezunu oldukları görülmektedir.

Tablo 5: Sınıf Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Bölümlere Göre Dağılımları

Branş	Kişi Sayısı	%
Sınıf Öğretmenliği	28	70
Diğer Bölümler	12	30

Tablo 5’de görüldüğü gibi, katılımcıların %70’i sınıf öğretmenliği, %30’u ise üniversitelerin diğer alanlarından mezun olmuşlardır.

Tablo 6.Sınıf Öğretmenlerinin Meslekteki Kıdem Yıllarına Göre Dağılımları

Kıdem Yılı	Kişi Sayısı	%
1-5	1	2,5
6-10	7	17,5
11-15	14	35
16-20	5	12,5
21-25	2	5
26-30	4	10
30 ve üzeri	7	17,5

Tablo 6’ya göre, katılımcıların çoğunluğu (%35) 11-15 yıl kıdeme sahiptir.

Tablo 7: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarındaki Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları

Sınıf Mevcudu	Kişi Sayısı	%
10-20	3	7,5
21-30	13	32,5
31-40	20	50
41-50	4	10
51 ve üzeri	0	0

Tablo 7’de görüldüğü gibi, katılımcıların yarısının sınıf mevcudu 31-40 kişidir.

Tablo 8: Sınıf Öğretmenlerinin Sınıfındaki Kaynaştırma Eğitimine Tabi Öğrenci Sayılarına Göre Dağılımları

Kaynaştırma Öğrencisi	Kişi Sayısı	%
0	13	32,5
1	14	35
2	7	17,5
3	6	15

Tablo 8’de görüldüğü gibi, 13 öğretmenin sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmaz iken, 6 öğretmenin sınıfında 3’er kaynaştırma eğitimi öğrencisi, 14 öğretmenin sınıfında ise kaynaştırma eğitimine tabi olan 1’er öğrenci bulunmaktadır.

Araştırma bulgularına göre, lisans eğitimi esnasında kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim alan 11 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Katılımcıların 21’i ise kaynaştırma uygulamalarına yönelik eğitim almamışlardır. Öğretmenlerin 15’i öğretmenliğe başladıktan sonra verilen hizmet içi eğitimlere katılmış, 14’ü (%35) ise katılmamıştır. Türkiye’de ve farklı ülkelerdeki kaynaştırma eğitime yönelik yasal gelişmeleri takip eden 9, yasal düzenlemeleri kısmen takip eden 21 sınıf öğretmeni ve yasal düzenlemeleri takip etmeyen 10 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Katılımcılar, sınıfın ve okulun fiziki şartlarını yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenlerinin 30’u fizikî şartların kaynaştırma eğitimi için uygun olmadığını söylemiştir. Sınıf öğretmenlerinin 13’ü okul rehberlik servisi ve RAM’nin kendilerini bilgilendirdiğini, 14 sınıf öğretmeni ise kısmen bilgilendirildiklerini, 13 kişi ise bilgilendirilmediklerini belirtmişlerdir. BEP hazırlama konusunda 14 sınıf öğretmeni gerekli bilgi ve beceriye sahip olduğunu, 16 katılımcı kısmen bilgisi olduğunu, 10 katılımcı ise gerekli bilgi düzeyine sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

3.2. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Araştırma Bulguları

Araştırmanın bu bölümünde, görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yardımıyla elde edilen veriler belirlenen 9 tema ve 22 kategori esas alınarak içerik analizi yardımıyla değerlendirilerek sunulmuştur.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeylerinin kaynaştırma eğitimine tabi öğrencilere yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşler incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun (29 kişi) bilgi düzeylerinin artışıyla kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik olumlu

tutum geliştirme arasında doğru ilişki kurdukları görülmektedir. Ö3'ün bu konudaki görüşü şöyledir, “*Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerine yönelik bilgi ve tecrübesinin artmasının, onlara karşı olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olacağını düşünüyorum. Konu ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarında hem öğrencilere olumsuz yaklaşımlarda bulunuyor hem de mesleki güvenlerini kaybediyorlar*”. Sınıf öğretmenlerinden 5'i kaynaştırma eğitime dair bilgi sahibi olursa bile mevcut şartların uygulamaya uygun olmadığını söylemiş ve bu durumun olumsuz tutum geliştirmelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ö7 görüşünü şöyle ifade etmiştir; “*Öğretmenler gerekli eğitimi almış olsalar dahi bunu sınıf içerisinde uygulayamıyorlar. Çünkü veli, okul ve diğer öğrenciler öğretmenden akademik beklenti içindedir. Diğer öğrencilere verilen ağırlık, kaynaştırma öğrencilerine yeterli zamanın ayrılamamasına sebep oluyor.*”

Sınıfta kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmasını isteme durumuna ilişkin olarak,6 sınıf öğretmeni, sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını istemektedir. Bu öğretmenlerden Ö13, “*İsterdim elbette çünkü, bu öğrencilerin eğitim-öğretim görme hakkı engellenmemeli ve toplum hayatına kazandırılmalılar. Bu hem öğretmenin mesleki doyumunu açısından önemli hem de insani bir kazanımdır*” şeklinde fikrini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerinden 4'ü, ağır zihinsel engel, DEHB ve otizm gibi sınıfta kontrolleri zor yetersizlik türlerine sahip öğrenciler dışında daha hafif ve uyumu kolay öğrencilerin kaynaştırma eğitime uygun olduğuna ilişkin görüş bildirmişlerdir. 4 sınıf öğretmeni uygun eğitim desteği sağlandığında sınıflarında kaynaştırma eğitime tabi öğrenci bulunmasında sakınca görmediklerini belirtmişlerdir. Ö39'un görüşü şöyledir; “*Yeterli desteği gördüğümde kaynaştırma eğitimi öğrencisiyle çalışmak isterim. Bu çocukların sosyalleşmeye ihtiyaçları var. Zaten toplumun bakış açısı dışlayıcı, bir de bizler aynı tutumu takınmamalıyız. Ancak bu öğrenciler sınıflara birer birer dağıtılmalı ve sınıf mevcutlar fazla olmamalı. Böylece bu öğrencilere daha fazla vakit ayırabilir ve akademik anlamda ilerletebiliriz*”.

Sınıf öğretmenlerinin 15'i sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi olmasını istemediklerini net bir şekilde belirtmişlerdir. Ö27'un görüşü şöyledir, “*...İstemezdim. Çünkü sınıf içinde bu öğrencilere yeterince zaman ayıramıyorum. Bu durum ise onlara faydalı olamadığım gerçeğini sürekli hatırlamama sebep oluyor*”. 4 sınıf öğretmeni, kendilerini kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli görmediklerini ifade ederek bu öğrencilerle çalışmak istemediklerini belirtmişlerdir.

Kaynaştırma eğitimi uygulamalarında öğrencilerin yetersizlik türlerine bağlı olumsuzlukların neler olduğuna ilişkin olarak, tüm yetersizlik türlerinin aslında öğretmenleri rahatsız ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma türlerinden

özellikle DEHB, otizm, dil ve konuşma bozuklukları, ağır derecedeki fiziksel yetersizlikler, ağır ve orta düzeydeki zihinsel engeller, öğretmenlerin tamamının (40 kişi) olumsuz yönde etkilendiklerini ifade ettikleri yetersizlik türleridir. Özel öğrenme güçlüğü de yine öğretmenlerin ulaşmakta zorlandıklarını söyledikleri kaynaştırma türü olarak belirtilmiştir. Ö39 bu durumu şöyle ifade etmiştir, “*Otizm, dil ve konuşma güçlüğü konusunda yeterli bilgiye sahip olmadığım için bu tür öğrencilere nasıl davranacağımı bilemiyorum. Hiperaktivite ve şiddet eğilimli öğrencilerde beni olumsuz etkiler. Bu tip öğrenciler, duygusal öğrenciler üzerinde baskı kurduğundan onlarla iletişimimi de engelliyorlar*”. Öğretmenler yalnızca hafif düzeydeki yetersizliklerin kendilerini rahatsız etmediğini ifade etmişlerdir.

Sınıftaki kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin normal gelişim gösteren öğrencilerin davranışlarını nasıl etkilediğine ilişkin görüşler incelendiğinde;11 öğretmen normal gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma öğrencisiyle birlikteken kendisine güveninin artacağını ve farklı bireylerle yaşam deneyimi kazanacağını ifade etmiştir. Ö35’e göre, “*Elbette normal öğrenci üzerinde etkilidir. Başka birine yardım, kendi yeterliliklerini daha çok fark etme ve özürülü bireylerin toplum hayatında yer alma hakkının olduğunu fark ederler*.”10 sınıf öğretmeni, normal gelişim gösteren öğrencilerin aslında öğretmenleri tarafından bilgilendirilmedikleri için olumsuz davranışlar sergiledikleri kanısındadırlar. Ö1’e göre, “*Kaynaştırma öğrencileri hakkında, diğer çocuklar öğretmenleri tarafından bilgilendirilmedikleri için olumsuz davranışlarda bulunurlar. Özel gereksinimli arkadaşlarını kabul etmek istemezler. Bu noktada sınıf öğretmeni desteği ve yönlendirmesi çok önemlidir*”.2 sınıf öğretmeni ise kaynaştırma eğitiminin normal gelişim gösteren öğrenci üzerinde hem olumlu hem de olumsuz etkileri olabileceğini görüşündedir. Sınıf öğretmenlerinden 5’i kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini ifade etmiştir. Ö19, “*... normal gelişim gösteren öğrenci, kaynaştırma öğrencisinin davranışlarını kendisinin de yapabileceğini düşünüyor*.” demiştir.

Kaynaştırma eğitimine yönelik öğretmen tutumlarında etkili olan faktörlerin neler olduğuna ilişkin görüşler incelendiğinde; Kaynaştırma sürecindeki tüm ilgililerin öğretmen motivasyonunda etkili olduğunu belirten 17 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Katılımcı Ö20, “*Bu bir takım işidir. Bu sebeple tüm ilgililerde yardımlaşma duygusunu geliştirir. Örneğin; velinin olumlu yaklaşımı, öğretmeni çalışmaya yönlendirir. Toplum algısı, idari destek ve branş öğretmenlerinin desteği çalışma kalitesini yükseltir*”, görüşünü paylaşmıştır. Sınıf öğretmenlerinden 15’i aile ve okul yöneticilerinin desteğinin motivasyonlarını arttırdığını belirtmiştir. Ö33, “*Ailenin sorumluluk alması işimi kolaylaştırır ve okul dışında da eğitimin devam ettiğini bilirim. Okul yönetiminin gerekli desteği*

sağlaması, uygulayacağım eğitimin kalitesini artırır. Diğer arkadaşlarım ve toplumun bakış açısı, inancım üzerinde etkili değildir”, görüşünü paylaşmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin sınıf öğretmeni, aile, özel gereksinimli öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrencilere faydalarının neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşlerine göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu (32 kişi), kaynaştırma eğitiminin aslında tüm ilgililer için faydalı yanlarının bulunduğunu ifade etmişlerdir. Ö40’a göre, “Öğretmenler için farklı öğrencilerle çalışma deneyimi sağlar. Normal öğrenci, bireysel farklılıkları öğrenir. Aile, çocuğunun kabullenilmiş olmasından mutluluk duyar. Kaynaştırma öğrencisine ise toplum hayatında yaşayabilme özgüveni aşılır”. Bazı katılımcılar, kaynaştırma eğitimi öğrencisi ve öğretmen için faydalı yanları olabileceğini ancak, normal gelişim gösteren öğrenci için faydası olmadığını belirtmişlerdir. Ö26 görüşünü, “Sınıf öğretmeni için farklı öğrencilerle çalışmak, öğrenciye bakış açısını değiştirir, ona yeni bilgiler kazandırır. Aile için çocuğunun farklılığını kabullenmesini sağlar. Özel gereksinimli öğrenci akranlarıyla bir arada vakit geçirme olanağı edinir. Normal gelişim gösteren öğrenci için bir faydası olduğunu düşünmüyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerden 3’ü kaynaştırma eğitiminin, sınıf öğretmenleri dışında, aile, kaynaştırma eğitime tabi öğrenci ve normal gelişim gösteren öğrenciler için faydalı yanları olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları temel problemlerin neler olduğuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde; sınıf öğretmenlerinin (32 kişi) ayrıntılı ve çeşitli yanıtlar verdikleri görülmüştür. Katılımcılar özetle; Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları ve süreci yönetmekte güçlük yaşamaları, sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve bu şartlarda iki ayrı programı yetiştirme telaşı, zaman yetersizliği, öğretmen, aile, okul ve rehberlik servisi arasındaki iletişim problemleri ile özel gereksinimli öğrenci ailelerinin durumu kabullenmemeleri ve yeterli psikolojik desteği almamalarını temel problemler olarak sıralamışlardır. Ayrıca, Rehberlik Araştırma Merkezlerinin ve okul rehberlik servislerinin yeterli desteği vermemesi, nitelikli özel eğitim personelinin yetersizliği ve öğrencinin yanlış tanılanabilmesi, toplumsal farkındalığın yetersizliği, öğretmenlerden özel eğitim alanında üstün başarı beklentisi, diğer öğrenci ve velilerinin kaynaştırma öğrencisini dışlayıcı tutumlar ile okullarda destek eğitim odaları ve yardımcı öğretmen bulunmaması da temel problem alanları olarak belirtilmiştir.

Ö10, ya göre; “Kaynaştırma eğitimi ile ilgili gerekli altyapı ülkemizde maalesef oluşturulmamış ve yeterli maddi-manevi destek verilmemektedir”. Ö25, ise; “Sınıftaki öğrenci sayısının fazla olması ve kaynaştırma eğitimi öğrencisi

sayılarının fazla olması sebebiyle, eğitime yeterli süreyi ayıramıyoruz”, şeklinde görüşünü belirtirken, Ö31’de “İlk ve temel problemin, öncelikle biz öğretmenlerin yeterli düzeyde bilgi sahibi olmamızdan kaynaklandığını düşünüyorum.”, görüşüne sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını etkileyen sorunların çözümü için neler yapılabileceğine ilişkin görüşler incelendiğinde; katılımcı görüşlerine(28 kişi) göre, öğretmenler ile normal gelişim gösteren öğrenci ve tüm ailelere bilgilendirici eğitimler düzenlenmeli, sınıf mevcutları azaltılmalı, sınıflar gerekli eğitim materyalleri ile donatılmalı, özel eğitim alanına maddi kaynak ayrılmalı, sınıf öğretmenlerine destek oda ve yardımcı öğretmen olanağı sağlanmalı, kaynaştırma öğrencilerinin faydalanabileceği sosyal etkinlik ve aktiviteler ücretsiz olarak düzenlenmelidir.

Ö8’e göre; *“Kaynaştırma eğitimi verilen sınıfların mevcutları azaltılmalı. Kaynaştırma eğitimi veren öğretmene ek ders saati ve ücreti verilmeli. Kaynaştırma öğrencisinin sosyal-kültürel faaliyetlere teşvik edilmesi ve bu aktivitelerden ücretsiz faydalanması sağlanmalıdır”.* Ö23, ise *“Devlet, eğitim politikasında yenilenmeye gitmelidir. Gerekli maddi destek ve öğretmenin ihtiyaç duyduğu materyaller sağlanmalıdır. Okular ve sınıflar kaynaştırma eğitimine uygun hale getirilmelidir”*, görüşünü ifade etmiştir.

Etkili bir kaynaştırma eğitimi için neler yapılabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri (34 kişi) incelendiğinde özet olarak; Kaynaştırma öğrencilerinin yalnızca istekli ve bu alanda donanımlı sınıf öğretmenlerinin sınıflarına yerleştirilmesi, öğrencilerin özelliklerine uygun eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanması, destek eğitim odalarının açılması ve nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet öncesi ve görevleri başında yetiştirilmeleri, özel eğitim alanına yeterli maddi kaynak sağlanması ve bu alanda uygulanabilir politikalar geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bu soruya yönelik bazı öğretmen görüşleri şöyledir: Ö13’e göre, *“Sınıf fiziki şartları kaynaştırma öğrencisine göre düzenlenmelidir. Öğretmene asistan öğretmen yardımı sağlanmalıdır”.* Ö19 ise, *“Özellikle toplumsal bilinç düzeyi arttırılmalı, buna yönelik eğitimler ve sosyal çalışmalar yürütülmelidir. Ailenin, çocuğunu kabulü için psikolojik destek sağlanmalıdır. Ayrıca eğitimi verecek sınıf öğretmenlerine, üniversitelerde kaynaştırma eğitimi ayrıca ders olarak okutulmalıdır”*, görüşünü belirtmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular, alanda yapılan değişik araştırmaya bulguları ile karşılaştırılarak kapsamlı olarak tartışılmıştır.

4.1. Demografik Verilere İlişkin Tartışma

Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin, meslekteki kıdem yıllarının ve mezun oldukları eğitimin derecesinin kaynaştırma eğitimi öğrencilerine karşı geliştirdikleri tutumlar üzerinde anlamlı bir farklılık yaratmadığı görülmektedir. Yıldırım'ın (2014) bulgularına göre de, öğretmenlerin yaş grupları, kıdem yılları ve mezun oldukları bölümler, kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları üzerinde anlamlı farklılık yaratmamaktadır. Katılımcılardan yakın çevrelerinde ya da ailelerinde kaynaştırma eğitime tabi öğrenci bulunanların konuya dair daha hassas oldukları ancak kaynaştırma öğrencisi ile çalışıp çalışmama durumlarının fikirleri üzerinde etkili olmadığı görülmüştür. Dolapçı'nın (2013) bulgularında, ailede engelli birey olması ve yaşanan yer değişkeninin kaynaştırma eğitimi yeterliliklerini etkilemediği görülmektedir. Bu bulgu, araştırma sonucu ile örtüşmemektedir.

Katılımcıların çoğunluğu eğitimleri esnasında kaynaştırma eğitime dair ayrıca bir ders almamış, mesleğe başladıktan sonra da yeterli derecede hizmet içi eğitimlere katılmamışlardır. Yekeler (2005), cinsiyet, mezun olunan bölüm, kıdem yılı, yaş, sınıf mevcudu, özel eğitim konusunda alınan lisans dersi, kaynaştırma eğitime tabi öğrenci ile çalışma durumu, aile ya da çevrede özel gereksinimli birey bulunması ve hizmet içi eğitimlere katılma değişkenlerine göre sınıf öğretmenlerinin tutumlarında anlamlı farklılıklar bulunmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Yaralı'nın (2015) araştırma bulgularına göre de, öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümler özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarında etkili olmamaktadır. Bu sonuçlar, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Sınıf öğretmenleri, okulun ve sınıfın fiziki şartlarının kaynaştırma eğitimi için uygun olmadığını belirtmişlerdir. Karaer'in (2010) bulgularına göre, okul yönetimleri kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların mevcutlarını azaltmadığı gibi, ayrıca okulların fizikî imkânları da kaynaştırma öğrencileri için yeterli bulunmamaktadır. Güldü'nün (2010) bulgularına göre, öğretmenler sınıfın fizikî şartlarını ve öğrenci mevcutlarını kaynaştırma eğitimi için uygun bulmamışlardır. Bu bulgular, araştırma sonucunu doğrulamakta ve desteklemektedir.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin çoğunluğunun yakın çevresinde kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmamaktadır. Yakın çevresinde kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan öğretmenlerin konuya karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir. Dolapçı'nın (2013) bulgularına göre, ailede engelli birey olma ve yaşanan yer değişkeninin öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi

yeterliliklerini etkilemediği, kısmen hassasiyet oluşturabildiği sonucuna ulaşmıştır. Yaralı'nın (2015) bulgularına göre ise, yakın çevresinde engelli birey bulunan öğretmen adaylarında özel gereksinimli bireylere yönelik duyarlılık gelişebildiği ancak bu durumun tutumları üzerinde önemli farklılıklara yol açmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, araştırma sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenlerin yarısından fazlası, eğitimleri esnasında kaynaştırma eğitime yönelik ayrıca bir ders almamış ve mesleğe başladıktan sonra da yeterli derecede hizmet içi eğitimlere katılmamışlardır. Bu sonuç, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını göstermektedir. Balo'nun (2015), bulgularına göre, sınıf öğretmenleri ve süreç içindeki kişilerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli bilgileri olmadığı gibi, bu konuda gerekli eğitimi de almamışlardır. Bu sonuç, araştırma bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal ve pedagojik düzenleme ve gelişmeleri kısmen takip edebildiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuca göre, öğretmenler kaynaştırma eğitimi ile ilgili yasal ve pedagojik düzenlemeleri yeterli düzeyde takip edememektedirler. Bu sonucun kaynaştırma eğitimindeki başarıyı azaltan önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Çitil'e (2013) göre, öğretmenlerin özel eğitimin dünü, bugünü ve bu süreçte geçirdiği yasal düzenlemeler konusunda bilgilenmeleri gerekmektedir. Uygulanacak eğitimin başarıya ulaşması gönüllü ve ne yaptığını bilen öğretmenlerle mümkün olacaktır.

Okul rehberlik servisinin kaynaştırma eğitime yönelik bilgilendirmesi konusunda sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu ya hiç iletişim kuramadıkları ya da yetersiz iletişim kurabildiklerini belirtmişlerdir. Nizamoğlu (2006), sınıfında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin, öğrencinin durumunu fark ettiklerinde rehber öğretmene başvurdukları ve bilgilerinden faydalanmaya çalıştıkları ancak bu iletişimin faydası konusunda net bir düşüncelerinin olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç, araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Böylece, sınıf öğretmenlerinin rehberlik servisi ile yeterince, faydalı ve süreklilik arz eden bir iletişim kuramadıkları söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin rehberlik servisi ile etkili iletişim kuramamaları ve yeterli desteği alamamaları rehberlik servisleri ve buralarda görevli rehber öğretmenlerin yetersizliğinden ve rehber öğretmenlerin karşılaştıkları değişik sorunlardan da kaynaklanabilir. Can'ın (2010) araştırma bulgularına göre, ilköğretim okullarında yeterli sayıda ve nitelikte rehber öğretmen istihdam edilmemektedir. Rehber öğretmen bulunan okullarda ise normal öğrenciler ile kaynaştırma eğitimi alan öğrenci sayılarının çok fazla olduğu,

yönetici ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli desteği sağlayamadıkları belirtilmektedir. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin rehberlik servisi ile etkili iletişim kuramamaları ve yeterli desteği alamamalarının nedenleri arasında gösterilebilir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli bilgi düzeyine sahip görmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yeterli olmadıklarını belirtmeleri, kaynaştırma eğitiminin başarısını azaltan önemli faktörlerden biri olarak gösterilebilir. Çuhadar (2006) yönetici ve öğretmenlerin özel eğitim, kaynaştırma ve BEP ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmektedir. Atıcı (2014)'da, öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda yetersiz olduklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar, araştırma bulguları ile paralellik taşımaktadır.

4.2. Açık Uçlu Sorulara İlişkin Araştırma Bulgularına Yönelik Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi düzeyinin, kaynaştırma eğitimi öğrencilerine yönelik olumlu tutum geliştirmede pozitif etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Aker'in (2014) bulgularına göre de, kaynaştırma eğitimi dersinin yanı sıra özel eğitim ile ilgili başka bir ders alan öğretmen adaylarının daha olumlu tutumlar geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ünal'a (2010) göre, kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olup, BEP uygulayabilen öğretmenler kaynaştırma eğitimine yönelik daha olumlu tutum geliştirmektedir. Aker'e (2014) göre, öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi dersinin yanı sıra özel eğitim ile ilgili başka bir ders almaları kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde etkili olmaktadır. Toy (2015) ise, özel eğitimle ilgili kurs, seminer ya da ders alan sınıf öğretmenlerinin almayanlara göre kaynaştırma eğitimi vermekte kendilerini daha yeterli gördüğünü belirtmektedir. Anılan ve Kayacan (2015) sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumları olduğunu ancak kendilerini yeterli bilgiye sahip hissetmedikleri ve bu konuda eğitim almadıklarını vurgulamaktadır. Bu sonuçlar, araştırma bulgularını desteklemekte ve öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ile ilgili bilgi ve eğitim düzeylerinin olumlu tutum geliştirmeleri bakımından önemli olduğunu göstermektedir.

Katılımcıların çoğunluğu, getirdiği artı iş yükü, kendilerini yeteri kadar donanımlı bulmadıkları ve diğer öğrencilerinin eğitim kalitesinin azaldığı düşünceleriyle sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunmasını istememektedir. Atay (1995), Güldü (2010) ile Can ve Gündüz'ün (2012), bulgularına göre, sınıf öğretmenlerinin çeşitli nedenlerle sınıflarında kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunmasını istemediklerini belirtmeleri ve bu konuda isteksiz davranmaları da, araştırmanın bulgularını doğrular ve destekler niteliktedir.

Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmenleri, otizm, DEHB, orta ve ileri derecede zihinsel yetersizlikler, bedensel engeller, dil ve konuşma bozuklukları ile özel öğrenme güçlüğü gibi ayrıca bilgi sahibi olmayı gerektiren kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin kendilerini ve eğitim-öğretim sürecini olumsuz etkilediğini belirtmişlerdir. Ayrıca, hafif düzeydeki bedensel-zihinsel engellerin kaynaştırma eğitimi için daha uygun olduğunu, kendilerini ve sınıf ortamını olumsuz etkilemediğini ifade etmişlerdir. Atay'ın (1995) bulgularına göre de, ilkökul öğretmenleri, sınıf içi materyal, kaynak, düzenleme gerektirmeyen, konuşma güçlüğü yaşayan, tekerlekli sandalyeye bağımlı fiziksel özrü olan, biraz işitme kaybı olan çocukları kaynaştırma eğitimi için uygun görürken; ciddi görme ve işitme kaybı olan, Cerebral-Palsy'li çocukları kaynaştırma eğitimi için uygun görmemişlerdir. Tracie (2009) öğrencilerin engel derecesinin öğretmen tutumları üzerinde etkili bir faktör olduğunu belirtmektedir. Güteryüz (2014), sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma öğrencilerinin sınıf yönetimini olumsuz etkilediğini, kontrol edilmesi zor kaynaştırma öğrencilerinin dersin işlenişini aksattığı, vakit kaybına neden olduğu, sınıf motivasyonunu düşürdüğü ve sınıfta disiplin sorunlarına yol açtığını belirterek, araştırmada ortaya çıkan öğretmenlerin tutumlarının nedenlerini doğrulamaktadır.

Araştırma bulgularına göre, kaynaştırma eğitimi sınıf öğretmenlerine, ailelere, özel gereksinimli öğrencilere ve normal gelişim gösteren öğrencilere değişik faydalar sağlamaktadır. Özellikle, kaynaştırma öğrencilerinin, normal gelişim gösteren öğrencilere etik davranışlar kazandırdığı, farkındalık düzeylerini arttırdığı, empati yeteneği kazandırdığı ve toplum hayatında kendisi gibi olmayanlarla bir arada yaşama, onlara destek olma deneyimi kazandırdığı görülmektedir. Türk'ün (2011) bulgularında, olumlu tutuma sahip normal gelişim gösteren öğrencilerin yardım etme davranışı gösterdikleri, olumsuz tutuma sahip olanların ise onlarla alay ettikleri sonucu araştırma sonucu ile benzerlik göstermektedir. Çankaya'nın (2010) bulgularına göre de, kaynaştırma uygulamaları kaynaştırma öğrencisine, normal gelişim gösteren öğrencilere ve uygulayıcı öğretmenlere olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu sonuçlar, araştırma bulguları ile paralellik taşımaktadır. Sınıf öğretmenlerinin çoğunluğu, aile, okul yönetimi, ilgili çevrelerin desteğinin ve kendilerinin yeterli donanıma sahip olmaları halinde motivasyonlarının artacağı görüşündedirler. Sadioğlu'na (2011) göre, öğretmenler öncelikle uzman desteği daha sonra ise materyal, özel sınıf, kaynak oda ve aile desteğine ihtiyaç duymaktadır. Kaynaştırma eğitiminin süreç içindeki kişilere (öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci, kaynaştırma öğrencisi, aile) faydaları konusunda sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğu olumlu görüş bildirmişlerdir. Benzer şekilde, Nacaroglu'nun (2014) araştırma bulgularına göre, ilgili kişi ve

kurumların kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının olumlu olduğu ve kaynaştırma uygulamalarının süreç içindeki kişilere olumlu etkileri bulunmaktadır. Ancak, Turhan'ın (2007) araştırma bulgularına göre, normal gelişim gösteren öğrenciler, özel gereksinimli öğrencilerin ders akışını bozduğunu, sınıfın akademik başarısını düşürdüğünü, derse konsantre olmalarına engel olduklarını ve ayrı sınıf veya okullarda eğitim görmelerinin daha uygun olduğunu belirtmeleri araştırma bulguları örtüşmemektedir.

Araştırma bulgularına göre, Türkiye'de kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaşılan temel problemler, öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, velilerin çocuğunun durumunu kabullenmediği, öğretmen-aile-okul rehberlik servisi-RAM arasındaki iletişim problemleri, diğer öğrenci ve velilerin özel gereksinimli öğrenciye yönelik önyargıları, toplum dışlayıcı tutumu, okul ve sınıflardaki fizikî şartların yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı, okullarda destek eğitim odaları ve yardımcı öğretmen bulunmadığı, sınıf öğretmenlerinin müfredatı yetiştirme telaşı, öğrencilerin yanlış tanınması, gerekli devlet desteğinin sağlanamaması, şeklinde ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlar, alanda yapılan pek çok araştırma bulguları ile de desteklenmektedir. Demir'in (2015) kaynaştırma eğitiminin uygulanma aşamasında, materyal eksikliği, fiziksel ortamların yetersizliği, kaynaştırma öğrencisi ile ilgilenirken diğer öğrencilere yeterli vakti ayıramama, kaynaştırma sürecindeki kişilerarası iletişimsizlik, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencisini belirleyecek yetiye sahip olmaması ancak bu durumu bir sorun olarak görmemesi sonuçları ile benzerlikler taşımaktadır. Kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan sorunları en aza indirmeye konusunda sınıf öğretmenlerinin önerileri ile Bilen'in (2007) fiziksel koşulların düzenlenmesi, araç-gereç ve materyal desteğinin sağlanması, başta öğretmenler, sonra tüm okul personeli ve ailelerin kaynaştırma uygulamalarına dair eğitim programlarına katılması, öğretmen-aile-okul personeli iletişiminin sağlanması, okullarda özel eğitim uzmanlarının bulunması ve ayrı eğitim ortamlarının yaratılmasına ilişkin bulguları benzerlik göstermektedir. Kargın ve arkadaşlarının (2003) bulgularına göre; kaynaştırma eğitimi sürecinde ilgililerin bilgi yetersizlikleri, fizikî şartların yetersizliği, materyal eksiklikleri ve destek eğitiminin yetersiz olması, Türkiye'de kaynaştırma eğitiminde karşılaşılan temel problemlerdir. Güzel'in (2014) araştırma bulgularına göre de öğretmenler; okulların fiziki yetersizliği, sınıfların kalabalık olması, kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit dağıtılmaması, BEP yapılması konusunda yeterli bilgiye sahip olmamaları, rehberlik servisiyle sağlıklı iletişim kurulamaması, ailelerle iletişim problemleri ve ailelerin çocukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, okul yönetiminin kendilerine gerekli kolaylığı sağlayamaması gibi problemler ile karşılaştıklarını belirtmişlerdir.

Kaynaştırma eğitiminin daha etkili olabilmesi için sınıf öğretmenlerinin değişik önerileri de, Batu'nun (1998) kaynaştırma eğitiminin başarısının artırılmasında, gerekli eğitsel kaynaklar, özel eğitimdestek hizmetleri ve yeterli donanımın sağlanması önerileri ile örtüşmektedir. Nayır ve Kepenekçi (2013) kaynaştırma sürecindeki herkesin bilgilendirilmesi, sınıf mevcutlarının azaltılarak gerekli materyallerle donatılması, sınıf öğretmenine yardımcı öğretmen desteği sağlanmasını önermektedirler. Gürgür ve arkadaşları (2012), destek eğitiminin özel gereksinimli öğrencileri akademik ve sosyal açıdan geliştireceği, MEB ve sivil toplum kuruluşlarının daha duyarlı olmasının ise toplumun bilinçlenmesine katkı sağlayacağını belirtmesi araştırma bulgularını desteklemektedir. Can, Işık Can ve Nikolayidis'in (2012) araştırma bulgularına göre, etkili bir kaynaştırma eğitiminde, öğretmenlerin, velilerin ve toplumun bilinçlendirilmesi, okullarda destek eğitim odaları açılması, yeterli sayıda özel eğitim öğretmeninin atanması, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ağırlık verilmesi önerilmiştir. Bu araştırma bulguları da, elde edilen bulguları doğrular ve destekler niteliktedir.

5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin çoğunluğu daha önce kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciye eğitim vermiştir. Öğretmenler hizmet öncesinde ve göreve başladıktan sonra kaynaştırma eğitimi ile ilgili yeterli eğitimi almadıklarını, ayrıca BEP hazırlama ve uygulama konusunda da yeterli olmadıklarını belirtmiştir. Katılımcılar, okulun fiziki imkânlarının kaynaştırma eğitimi için uygun olmadığını ve okul rehberlik servisleri ile rehberlik araştırma merkezlerinin öğretmenleri yeterli düzeyde bilgilendiremediğini düşünmektedir. Öğretmenler, gerekli koşullar sağlanmış olsa bile sınıflarında kaynaştırma eğitimine tabi öğrenci bulunmasını istememektedir. Çünkü, kaynaştırma eğitimi öğrencilerinin sınıf ortamını, kendilerini ve diğer öğrencileri olumsuz yönde etkilediğini düşünmektedir. Ancak, katılımcılara göre, kaynaştırma eğitimi uygulamaları bu eğitimden faydalanan öğrenciye ve diğer öğrencilere önemli derecede faydalar sağlamaktadır.

Katılımcılara göre, öğretmenlerin konu hakkında yeterli bilgilerinin olmaması, bu konuda yeterli eğitim verilmemesi, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, okulların yeterli ortamı sağlamaması, okul yönetimi ve merkezî yönetimin desteğinin yeterli olmayışı, okul-veli işbirliğinin olmaması, diğer öğrenci velilerinin işbirliği yapmaması gibi faktörler, kaynaştırma eğitimi uygulamalarını olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırma sonucunda, okulun ve sınıfın fizikî şartlarının, sınıf mevcutlarının, kaynaştırma eğitimi sürecindeki tüm ilgililerin desteğinin sınıf öğretmeninin iş yükünü hafiflettiği ve motivasyonunu arttırdığı belirlenmiştir. Öğrencilerin yetersizlik türlerinin sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma

eğitimine yönelik tutum geliştirmelerinde etkili olduğu bir diğer araştırma sonucudur. Ayrıca, konu hakkında bilgi sahibi olan sınıf öğretmenlerinin olmayanlara göre özel gereksinimli öğrencilere daha olumlu tutumlarla yaklaştıkları saptanmıştır. Araştırma bulgularına göre, etkili bir kaynaştırma eğitimi uygulaması için, yönetici, öğretmen, veli, program, okul yönetimi ve ortamı, merkezî yönetim, sivil toplum kuruluşları ile toplum bağlamında önemli çabalara ihtiyaç bulunmaktadır.

Bu sonuçlar esas alınarak etkili bir kaynaştırma eğitimi için sınıf öğretmenleri lisans eğitimleri esnasında özel eğitim konulu bir ders alabilir ve staj eğitimlerinin bir kısmını kaynaştırma eğitimi sınıflarında geçirebilirler. Kaynaştırma eğitiminde öğretmen gönüllüğü esas alınabilir ve hizmet içi eğitimlerle desteklenebilir. Özel eğitim alanına maddî yönden daha çok kaynak sağlanabilir. Okullara özel eğitim uzmanı ve destek eğitim odası tahsis edilmesi, sınıf öğretmenleri, özel eğitim uzmanları ve pedagoğların diğer öğrencileri ve velileri bilgilendirmesi yararlı olabilir.

Ayrıca, kaynaştırma eğitimi için uygun eğitim ortamları yaratmak ve öğretmene bu süreçte yalnız olmadığını düşündürecek destek hizmetleri sağlamak uygulamadaki başarıyı arttıracaktır. Yönetici, öğretmen ve velilerin bilinçlendirilmesi, yasal ve pedagojik düzenlemelerin yapılması, MEB ve Üniversitelerin işbirliğinde toplumda kaynaştırma eğitimine yönelik farkındalık kazandırılması yararlı olabilir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet öncesi eğitimlerinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarına daha çok önem verilebilir.

KAYNAKLAR

Aker, G. (2014). “*Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Eğitimi Hakkındaki Tutumları*”. Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne, Türkiye.

Anılan, H. ve Kayacan, G. (2015). “Sınıf Öğretmenlerinin Gözüyle Kaynaştırma Gerçeği”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XIV Uluslararası Katılımlı Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu Özel Sayısı 21-23 Mayıs, 74-90.

Atay, M. (1995). “*Özürlü Çocukların Normal Yaşıtları ile Birlikte Eğitim Aldıkları Kaynaştırma Programlarına Karşı Öğretmen Tutumları Üzerine Bir İnceleme*”. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara, Türkiye.

Atıcı, R. (2014). “Kaynaştırma Öğrencilerinin Okul Hayatında Yaşadığı Zorluklar”. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkic or Turkic*, 9, 5. Spring, 279-291.

Balo, E. D. (2015). “İlkokullarda Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Elazığ, Türkiye.

Batu, S. E. (1998). “Özel Gereksinimli Öğrencilerin Kaynaştırıldığı Bir Kız Meslek Lisesindeki Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüş ve Önerileri”. Doktora Tezi. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Eskişehir, Türkiye.

Batu, S. E. ve İftar Kırcaali, G. (2000). *Kaynaştırma* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bilen, E. (2007). “Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri ve Çözüm Önerileri”. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir, Türkiye.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, E.Ö., Karadeniz Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Can, E. (2010). “İlköğretimde Görevli Rehber Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi”. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu. Elazığ, Türkiye, 911-917, 20-22 Mayıs.

Can, E. ve Gündüz, Y. (2012). “Determining Classroom Teachers’ Opinions Towards Inclusive Education”. IV. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye, 1384-1397, 4-7 Mayıs.

Can, E., Işık Can, C. ve Nikolayidis, U. (2012). “Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi”. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi. İstanbul, Türkiye, 40, 12-14 Eylül.

Cavkaytar, A. (2013). *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H.İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.

Creswell, J.W. (2016a). *Research Design Qualitative, and Mixed Methods Approaches*. (4. Baskıdan Çeviri, Çeviri Ed. Selçuk Beşir Demir). 2. Baskı. Ankara/Eğiten Kitap.

Creswell, J.W. (2016b). *Nitel Araştırma Yöntemleri*. (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Ed. Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir). 3. Baskı. Ankara/Siyasal Kitabevi.

Çankaya, Ö. (2010). “İlköğretim 1. Kademedeki Kaynaştırma Uygulamalarının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”.

Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, Türkiye.

Çiftçi, İ. ve Sucuoğlu, B. (2003). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi* (1. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Çuhadar, Y. (2006). *“İlköğretim Okulu 1-5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi”*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye.

Eğitim Reformu Girişimi(ERG) (2015). *Eğitim İzleme Raporu (2014-2015)*. <http://www.egitimreformugirisimi.org/> adresinden 20 Eylül 2016 tarihinde edinilmiştir.

Demir, C. (2015). *“Kaynaştırma Eğitiminin Uygulanmasında Karşılaşılan Sorunların Değerlendirilmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma”*. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

Dolapçı, S. (2013). *“Öğretmen Adaylarının Öz-Yeterlilik Algıları ve Kaynaştırma Eğitimine Bakış Açıları”*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Özel Eğitim Programı, İzmir, Türkiye.

Eripek, S. (2007). *İlköğretimde Kaynaştırma* (1. Baskı). (Ed.: Süleyman Eripek). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eryenen, G. (2010). *Öğretmen ve Öğretmen Adayları İçin Rehberlik* (2. Baskı). (Ed.: Esra İşmen Gazioğlu, Şengül Mertol İlgar). Ankara: Pegem Akademi.

Güldü, B. (2010). *“Sivas İli Örneği’nde Kaynaştırma Eğitimi”*. Yüksek Lisans Tezi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye.

Güleryüz, B. (2014). *“Sınıf Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”*. Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak, Türkiye.

Gürgür, H., Kış, A. ve Akçamete G. (2012). *“Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Eğitim Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi”*. *İlköğretim Online*, 11, 3. 689-701.

Gürsel, O. (2013). *Özel Eğitime Gereklinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (7. Baskı). (Ed.: H. İbrahim Diken). Ankara: Pegem Akademi.

Güzel, N. (2014). *“Kaynaştırma Öğrencisi Olan İlköğretim Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yaşadıkları Sorunlar (Beykoz İlçesi Örneği)”*.

Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul, Türkiye.

Karaer, N. T. (2010). *“İlköğretim Okullarındaki, Yönetici, Sınıf ve Psikolojik Danışma ve Rehber Öğretmenlerin Kaynaştırma Adayı, Özel Gereksinimli Öğrencileri Tanıma ve Yönlendirme Yeterliliklerinin İncelenmesi (Gaziantep İli Örneği)”*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Gaziantep, Türkiye.

Karaküçük Oral, S. ve Oral, E. (2007). *Eğitim Psikolojisi* (1. Baskı). (Ed.: Kurtman Ersanlı ve Ersin Uzman). İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Kargın, T., Acarlar, F. ve Sucuoğlu, B. (2003). “Öğretmen, Yönetici ve Anne-Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”. *Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 55-76.

Kuş, E. (2003). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

MEB (2010). *Okullarımızda Neden, Nasıl, Niçin Kaynaştırma Kılavuzu*. Ankara.

MEB (2012). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. Resmî Gazete, No: 28360, Ankara.

Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook* (2nd. Ed). London: Sage.

Nacaroğlu, G. (2014). *“Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarının Öğretmen Tutumlarına Göre İncelenmesi”*. Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Gaziantep, Türkiye.

Nizamoğlu, N. (2006). *“Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarındaki Yeterlilikleri”*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu, Türkiye.

Özokçu, O. (2013). *Özel Eğitim* (1. Baskı). (Ed.: Sezgin Vuran). Ankara: Maya Akademi.

Sadioğlu, Ö. (2011). *“Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya İlişkin Sorunları, Beklentileri ve Önerilerine Yönelik Nitel Bir Araştırma”*. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Bursa, Türkiye.

Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili Kaynaştırma Uygulamaları* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yayıncılık.

Toy, N. S. (2015). *“Sınıf Öğretmenlerinin Öğretmen Öz Yeterlilikleri İle Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Yeterlilik İnançlarının Karşılaştırılması”*. Yüksek

Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Denizli, Türkiye.

Tracia, D. (2009). “*General and Special Educators Attitudes Toward Student with Severe Disabilities Included in The Regular Education Classroom*”. Wallden University, 119.

Turhan, C. (2007). “*Kaynaştırma Uygulaması Yapılan İlköğretim Okuluna Devam Eden Normal Gelişim Gösteren Öğrencilerin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüşleri*”. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Eskişehir, Türkiye.

Türk, N. (2011). “*İlköğretim Okullarında Uygulanan Kaynaştırma Eğitimi İle İlgili Sosyolojik Bir Araştırma (Denizli İli Örneği)*”. Yüksek Lisans Tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta, Türkiye.

Türnüklü, A. (2000). “Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 24, 543-559.

Ünal, F. (2010). “*Kaynaştırma Uygulamasının Yapıldığı Sınıflardaki, Öğretmen, Normal Gelişim Gösteren Öğrenci Velilerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*”. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, Türkiye.

Yaralı, D. (2015). “*Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*”. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 17, 2. 431-456.

Yekeler, B. (2005). “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine Yönelik Tutumlarının Bazı Psiko-Sosyal Değişkenler Açısından İncelenmesi*”. Yüksek Lisans Tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sivas, Türkiye.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. B. (2014). “*Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumları*”. Yüksek Lisans Tezi. Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep, Türkiye.

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN YAPILANDIRMACI ÖĞRENME
ORTAMLARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ***

*INVESTIGATION OF CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS ABOUT
CONSTRUCTIVIST LEARNING ENVIRONMENTS*

Sabahattin DENİZ**

Burcu ÇAYLI***

*Geliş Tarihi: 16.11.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 05.07.2017
(Accepted)*

ÖZ: Çalışmada, ilkokul sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma, İstanbul ili Bağcılar ilçesinde MEB (Milli Eğitim Bakanlığı)'na bağlı ilkokullarda görev yapmakta olan ve random yoluyla seçilen 127 sınıf öğretmeni ile yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Tenenbaum vd. (2001) tarafından geliştirilen ve Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği, bilgi toplama formu ve araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 açık uçlu soru kullanılmıştır. Veri analizleri için SPSS programı ve NVivo 11 programı ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri cinsiyete, üniversiteden mezun oldukları yıla, görev yaptıkları okulun sosyal-ekonomik çevre koşullarına ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımları ile ilgili hizmet içi eğitim programlarından yararlanma düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Öğretmenlik mesleği deneyimleri ve okuttukları sınıf düzeylerine göre ise farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri sınıflarındaki "öğrenen (öğrencilerinin) ihtiyaçlarını fark etme" ve onlara uygun öğretme-öğrenme tasarımları oluşturma sürecinde etkili olmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenlemede ve uygulamada 4. Sınıf öğretmenlerinin "tartışmalara ve görüşmelere, düşüncelerin diğerleriyle paylaşılmasına" sınıflarında daha çok yer verdikleri anlaşılmaktadır. Sınıf öğretmenleriyle yüz yüze yapılan görüşmelerde ise mesleki yeterliliklerinin istedikleri düzeyde olmadığı ve bu nedenle yapılandırmacı öğrenme yaklaşımlarını uygulamada zorlandıkları, katıldıkları hizmet içi eğitim programlarından istedikleri gibi faydalanamadıkları anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uyum sağlayan öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme sınıfları önem kazanmaktadır.

* Bu makale, 11-14 Mayıs tarihleri arasında Muğla'da gerçekleştirilen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü,
sdeniz@mu.edu.tr

*** Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı, burcu_cyl@hotmail.com

Anahtar Kelimeler: Yapılandırmacılık, yapılandırmacı öğrenme ortamı, sınıf öğretmeni, hizmet-içi eğitim, öğretmen yeterlikleri

ABSTRACT: The current study investigated the elementary school classroom teachers' opinions about constructivist learning environments. The current study employed the mixed method. The study was conducted with the participation of randomly selected classroom teachers working in state elementary schools in the district of Bağcılar in İstanbul. As the data collection tools in the study, "Constructivist Learning Environment Scale" developed by Tenenbaum et al. (2001) and adapted to Turkish by Fer and Cırık (2006), a personal information form and 6 open-ended questions developed by the researchers were used. In the analysis of the collected data, SPSS program package, NVivo 11 and content analysis method were used. The findings of the analyses revealed that the classroom teachers' opinions about constructivist learning environment do not significantly vary depending on gender, year of graduation from university, socio-economic conditions of the environment where their school is located, whether they have undergone in-service training about constructivist learning approaches; yet, they vary significantly depending on professional experience and the grade levels in which they are teaching. Teachers' professional experiences are effective in the process of recognizing the learners' needs in their classrooms and constructing teaching-learning designs suitable for these needs. It was understood that the fourth year students attach more importance to discussions and negotiations and sharing of opinions in terms of establishing constructivist environments in their classes. It was concluded from the face-to-face interviews conducted with the classroom teachers that their professional competencies are at the desired level; therefore, they experience difficulties in implementing constructivist approaches and they cannot take their desired benefits from in-service training programs they have participated in. The constructivist learning classrooms organized by teachers adapting to constructivist learning approach are gaining greater importance.

Keywords: Constructivism, constructivist learning environment, classroom teacher, in-service training, teacher competencies

1. GİRİŞ

Bilginin öğrenen tarafından pasif olarak alınması yerine bilgiyi yeniden kurarak yapılandırmasına dayanan yapılandırmacılık; öğrenenin bilgiyi anlaması, yorumlaması, farklı bakış açılarını tanıyıp, kendi bakış açısını geliştirmesi, geliştirdiği bu bakış açısını savunabilmesi ve bu öğrenmenin günlük yaşam bağlamında, öğrenenin de bu bağlama katılımı ile öğrenmenin gerçekleştiği görüşüne dayanır (Jonassen, 1990, akt., Alkan, Deryakulu ve Şimşek, 1995).

Yapılandırmacı öğrenmenin temelini nesnel bir gerçekliğin olmadığı, anlamın öğrenen tarafından, kendi deneyimleri ışığında etkin bir şekilde yapılandırıldığı düşüncesi oluşturur (Yurdakul, 2004). Öğrenenler bilgiyi ve anlamı yapılandırırken kendilerini ve düşüncelerini sorgulayıp yorumlar ve çevresiyle etkileşim halinde olurlar (Uluçınar, 2014). Bireysel ve sosyal aktivitelerde öğrenenin anlamaya ve öğrenmeye katkısı olduğu bilinir (Bruning, Schraw ve

Ronning,1999). Yapılandırmacılık, genel olarak öğrenenin kendi deneyimlerini yorumlayarak kendi bilgisini inşa etmesidir (Doolittle,2014). Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrenenler bilgiyi etkin bir şekilde alarak var olan zihinsel şemaları ile öğrenmeye yön verirler. Bu nedenle, Öğrencilerin kendi deneyimleri ile sınıfa gelmeleri ve kendi deneyimlerine dayalı bir bilişsel yapı oluşturmaları istenir (Demirci,2009). Aslında, yapılandırmacı öğrenme-öğretme ortamları süreç temelli öğrenmeye uygun hazırlanır, öğrenen keşfedicidir ve öğrenen merkezlidir. Bu tür öğrenme ortamlarında öğretmen etkin öğrenme- öğretme süreçleri oluşturur, öğrencilerinin öğrenmeye şekil vermesine yardımcı olarak, öğrenmeyi kendi kendilerine elde etmelerini sağlar, ön koşul öğrenmelerle anlamlı öğrenmeye yönelmelerine fırsat verir, yeni bilgi ve deneyimlerle bilişsel yapılar oluşturmaya yardımcı olur. Ayrıca sınıf içi tartışmalar ve öğretmen soruları ile öğrencinin bilgiyi yapılandırması beklenir (Chin,2007). Böylece sınıf ortamında bilgiyi yeniden yapılandırmayı öğrenen, kalıcılık düzeyini olumlu etkileyen, yaparak ve yaşayarak öğrenen öğrencilerin yetiştirilmesi istenir. Yapılandırmacı öğrenme ortamı, öğrencinin entelektüel etkinliklerle öğrendiği, sorgulamalar ve araştırmalar yaptığı, düşünme, usamlama, sorun çözüme ve öğrenme becerilerini elde ettiği bir yerdir (Şaşan,2002).

Milli Eğitim Bakanlığının 2004-2005 eğitim öğretim yılından itibaren uygulamaya koyduğu eğitim programları, öğretmenin yapılandırmacı öğrenme ortamını tasarladığı ölçüde amacına ulaşacağını planlamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin, yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yansması, uygulanmak istenen programların verimliliğinde önemli rol oynamaktadır. Sınıf öğretmenleri öğrenme-öğretme süreçlerinde mesleki deneyimlerini ustaca ve akıllıca kullanarak, yapılandırmacı öğrenme ortamını tasarlamaya çalışırlar. Sınıf içi etkinliklerde model davranışlar sergiler, öğrencilere rehberlik eder ve öğrencilerin işbirlikli öğrenmelerini sağlayıcı yapılandırmacı öğrenme ortamları oluşturmada rol ve sorumluluklar üstlenirler. Aslında öğrencileriyle birlikte öğrenme ortamını yaşar ve tasarımırlar. Bunlar dikkate alındığında yapılandırmacı öğrenmenin hayata geçirilmesinin, sınıf ortamlarının bu özelliklere uygun düzenlenmesine bağlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı ilkökul sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin ele alınan değişkenlere (cinsiyet, mezun olunan yıl, öğretmenlik deneyimi, okulun, sosyo-ekonomik düzeyi, hizmet içi eğitim programından yararlanma ve okutulan sınıf düzeyi) göre anlamlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığının incelenmesi ve uyguladıkları programda yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik düşüncelerinin belirlenmesi oluşturmaktadır.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem araştırma deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırma deseni; nicel ve nitel yöntemlerin farklı biçimlerde bir araya getirilmesidir (Yıldırım ve şimşek,2013). Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının bir çalışma veya birbirini izleyen çalışmalar içerisinde nitel ve nicel yöntem, yaklaşım ve kavramları birleştirmesi olarak tanımlanır (Creswell, 2003; Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Nicel ve nitel tekniklerin aynı ereve içerisinde kullanımı ile karma yöntem araştırmaları, her iki tekniğin avantajlı taraflarını kuvvetlendirmektedir (Baki ve Gökçek,2012).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın alışma grubunu, 2014-2015 eğitim ğretim yılında İstanbul milli eğitim mdrlğne bağlı Bağcılar ilçesinde görev yapmakta olan, tesadüfi örneklem yöntemiyle seçilen 127 sınıf ğretmeni (52 Erkek, 75 Kadın) oluşturmaktadır. Bu grubun her sınıf düzeyinde (1., 2. , 3. ve 4. sınıf) yine tesadüfi olarak seçilen altışar ğretmen (N=24) nitel çalışmaya katılmıştır. Bu yöntemde her bireyin ve objenin örneklem çerçevesine girebilecek özellikleri taşımasının önemli olmasına dikkat edilmiştir (Aziz, 2010).

2.2. Veri Toplama Aracı

Yapılandırmacı ğrenme Ortamı leği (Y): Tenenbaum, Naidu, Jegede ve Austin (2001) tarafından geliştirilen Yapılandırmacı ğrenme Ortamı leği Fer ve Cırık (2006) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Otuz maddeden oluşan bu lek, "Tartışmalar ve görüşmeler", "Kavramsal elişkiler", "Düşünceleri diğerleriyle paylaşma", "Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması", "Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme", "ğrenen ihtiyaçlarını karşılama", "Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı" şeklinde yedi faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçek, beşli derecelendirme leği zerinden (1. Hiç – 5.Tamamen) değerlendirilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlık katsayıları Tenenbaum ve diğerleri (2001) tarafından 0.72 ile 0.86; Fer ve Cırık (2006) tarafından 0.86 ile 0.93; Bu alışma kapsamında incelenen Cronbach Alpha iç tutarlık katsayıları "Tartışmalar ve görüşmeler" alt leği için .81; "Kavramsal çelişkiler" alt leği için .92; "Düşünceleri diğerleriyle paylaşma" alt leği için .81; "Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması" alt leği için .82; "Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme" alt leği için .80; "ğrenen ihtiyaçlarını karşılama" alt leği için .71; "Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı" alt leği için .81; ölçeğin tamamı için de .85'dir. Nitel verilerin toplanması için araştırmacılar tarafından hazırlanan 6 adet açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Görüşme formundaki taslak sorular önce eğitim bilimleri alanında uzman iki ğretim yesi tarafından araştırmanın amacına yönelik olarak

incelenmiştir. Gelen değerlendirmeler sonucunda soru sayıları azaltılarak yeniden düzenlenmiştir. Düzenlenen sorular her sınıf düzeyinden birer sınıf öğretmenine uygulanarak, onların değerlendirmeleri ile yeniden şekillendirilmiştir. Görüşme formu geliştirilirken alan yazın taranmıştır. Konu ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Görüşme sonrası söylenenler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alındıktan sonra yazılı hale dönüştürülerek, kodlamalar oluşturulup, içerik analizi yapılmıştır. Derin ve ayrıntılı betimlemeler öne çıkarılmıştır. Bulgular yorum ve genelleme yapılmadan , belirtilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Veriler, SPSS 21 paket programıyla analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin alt ölçeklerinden elde ettikleri puanların cinsiyet, mezun olunan yıl, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, hizmet içi eğitim programından yararlanma ve okutulan sınıf düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için uygun analiz türünün belirlenmesi sağlanmıştır. Bu nedenle testin verilerinin normal dağılması ve homojen olmasına tek örneklem kolmogorov- smirnov testi ve levene testi ile bakılmıştır. Araştırmada iki gruplu değişkenlerin karşılaştırılmasında bağımsız “t” testi uygulanmıştır. İki'den fazla grupların karşılaştırılmasında tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Varyans analizi sonucunda farklılığın kaynağını belirlemek için scheffe testi uygulanmıştır. Varyansların homojenliği için uygulanan Levene testi sonucunda, anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Dunnett's C testi uygulanmıştır (Büyüköztürk, 2002). Nitel verilerin analizinde ise NVivo 11 programı ve içerik analizi yöntemiyle tematik olarak kodlanmıştır.

3. BULGULAR

1. Nicel Araştırma Bulguları

1.1 Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark var mıdır? problemine ilişkin bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan t testi analizi bulguları Tablo 1' de sunulmuştur.

Tablo 1 : Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarının cinsiyet değişkenine göre t testi sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{x}	ss	sd	t	p
Kadın	52	3,74	0,473	125	-0,501	.618
Erkek	75	3,78	0,491			

p>0.05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilgili görüşlerinde, uygulanan t testi sonucunda cinsiyete göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. [(N=52), Kadın $\bar{X} = 3.740$; (N=75), Erkek $\bar{X} = 3.784$; t= .501 , p>0.05].

1.2.Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile hizmet içi eğitim programlarına katılmaları arasında anlamlı bir fark var mıdır? problemine ilişkin bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile hizmet içi eğitim programına katılmaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarının hizmet içi eğitim programına katılım değişkenine göre t testi sonuçları

Hizmet içi eğitim programına katılım	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Evet	54	3,79	0,48	125	0,627	0,63
Hayır	73	3,74	0,48			

p>0,05

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile hizmet içi eğitim programına katılmaları arasında [(N=54) , Evet $\bar{X} = 3.797$; (N=73), Hayır $\bar{X} = 3.742$; t= .627 , p>0.05] anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir.

1.3. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile öğretmenlik programından mezuniyet yılları arasında anlamlı bir fark var mıdır? problemine ilişkin bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile öğretmenlik programından mezuniyet yılları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 3' de sunulmuştur.

Tablo 3: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarının mezuniyet yılı değişkenine göre varyans analiz sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Mezuniyet yılı	Gruplar arası	0,333	4	0,083	0,349	0,844
	Gruplar içi	29,042	122	0,238		
	Toplam	29,375	126			

p>0,05

Uygulanan analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile öğretmenlik programından mezun oldukları yıl [F= .349, p>0.05] arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

1.4.Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır? problemine ilişkin bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile öğretmenlik programından mezuniyet yılları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 4' de sunulmuştur.

Tablo 4: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı puanlarının görev yaptıkları okulun sosyo- ekonomik düzeyi değişkenine göre varyans analiz sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Okulun	Gruplar arası	0,62	4	0,301		
sosyo- eko.	Gruplar içi	28,773	122	0,,232	1,296	0,277
düzeıı	Toplam	29,375	126			

p>0,05

Uygulanan analizi sonucunda sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile çalıştıkları(görevli oldukları) okulun sosyo-ekonomik düzeyi [F= 1,296, p>0.05] arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

1.5. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır? problemine ilişkin bulgular

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 5' de sunulmuştur.

Tablo 5: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamı alt boyutları ile mesleki deneyimlerine yönelik puanlarına göre varyans analizi sonuçları

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutları		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Tartışmalar ve görüşmeler	Gruplar arası	1.932	4	.483	1.394	.240
	Gruplar içi	42.264	122	.346		
	Toplam	44.196	126			
Kavramsal çelişkiler	Gruplar arası	4.161	4	1.040	1.664	.163
	Gruplar içi	76.280	122	.625		
	Toplam	50.89	126			
Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	Gruplar arası	1.622	4	.405	1.325	.264
	Gruplar içi	37.327	122	.306		
	Toplam	38.949	126			
Materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması	Gruplar arası	1.324	4	.331	.846	.499
	Gruplar içi	47.726	122	.391		
	Toplam	49.050	126			
Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	Gruplar arası	2.873	4	.718	1.916	.112
	Gruplar içi	45.744	122	.375		
	Toplam	48.617	126			
Öğrenen ihtiyaçlarını karşılama	Gruplar arası	5.190	4	1.298	3.383	.012
	Gruplar içi	46.793	122	3.84		
	Toplam	51.984	126			
Anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı	Gruplar arası	1.392	4	3.48	.959	.433
	Gruplar içi	44.260	122	3.63		
	Toplam	45.652	126			

P<0,05

Tablo 5’de görüldüğü gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği öğrenen “ihtiyaçlarını karşılama” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi uygulanmıştır.

Scheffe testinin sonuçlarına göre, sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenme ortamında “öğrenen ihtiyaçlarını karşılama” alt boyutunda 16-20 yıl hizmeti olanlar ($\bar{X} = 4.215$), 20 yıl ve üstü hizmeti olanlar ($\bar{X} = 4.074$), 6-10 yıl hizmeti olanlar ($\bar{X} = 4.015$), 11-15 yıl hizmeti olanlar ($\bar{X} = 3.939$), 1-5 yıl hizmeti olanlar ($\bar{X} = 3.923$) göre kendilerini daha deneyimli görmektedirler.

1.6. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşleri ile okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark var mıdır? problemine ilişkin bulgular.

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri ile okuttukları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla yapılan tek yönlü varyans analizi bulguları Tablo 6.’da sunulmuştur.

Tablo 6: Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamları alt boyutları ile okuttukları sınıf düzeylerine yönelik puanlarına göre varyans analizi sonuçları

Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeği Alt Boyutları	Öğrenme Ortamı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Sig.
Tartışmalar ve görüşmeler	Gruplar arası	2.844	3	.948	2.820	.042
	Gruplar içi	41.352	123	.336		
	Toplam	44.196	126			
Kavramsal çelişkiler	Gruplar arası	2.254	3	.751	1.182	.320
	Gruplar içi	78.196	123	.636		
	Toplam	80.450	126			
Düşünceleri diğerleriyle paylaşma	Gruplar arası	3.749	3	1.250	4.367	.006
	Gruplar içi	35.200	123	.286		
	Toplam	38.949	126			
Materyal ve kaynakların çözümü götürmeyi amaçlaması	Gruplar arası	2.620	3	.873	2.314	.079
	Gruplar içi	46.430	123	.377		
	Toplam	49.050	126			

Yansıtma ve kavram keşfi için motive etme	Gruplar arası	1.882	3	.627	1.651	.181
	Gruplar içi	46.735	123	.380		
	Toplam	48.617	126			
Öğrenen İhtiyaçlarını Karşılama	Gruplar arası	1.887	3	.629		
	Gruplar içi	50.097	123	.407	1.544	.207
	Toplam	51.984	126			
Anlam Oluşturma ve Gerçek Yaşam Olaylarıyla Bağlantı	Gruplar arası	1.032	3	.344		
	Gruplar içi	44.620	123	.363		
	Toplam	45.652	126		.948	.420

p< 0.05

Tablo 6’da görüldüğü gibi yapılandırmacı öğrenme ortamı ölçeği “tartışmalar ve görüşmeler ile düşünceleri diğerleriyle paylaşma” alt boyutunda sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulanan Levene testi sonucu homojen olmayan bir dağılım elde edilmiştir. Bu nedenle gruplar arası farkın kaynağını bulmak için Dunnett’s C test analizi yapılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7 ve 4’te sunulmuştur.

Tablo 7. Tartışmalar ve görüşmeler alt boyutuna göre Dunnett’s C Testi Sonucu

Okutulan sınıf düzeyi	n	\bar{X}	Anlamlı fark
1. sınıf (A)	32	3,99	
2. sınıf (B)	31	3,70	D-B,D-C,D-A,
3. sınıf (C)	34	3,71	A-B, A-C,C-B
4. sınıf (D)	30	4,02	

p< 0.05

Tablo 6’de görüldüğü gibi “tartışmalar ve görüşmeler” alt boyutuna ilişkin puanlar ile sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Dunnett’s C testi analizi sonucunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgular, 4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamında “tartışma ve görüşmelere” ikinci, üçüncü ve birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok yer verdiklerini göstermektedir.

Tablo 8. *Düşünceleri diğerleriyle paylaşma alt boyutuna göre Dunnett's C Testi Sonucu*

Okutulan sınıf düzeyi	n	\bar{X}	Anlamlı fark
1. sınıf (A)	32	4,25	D-C,D-B,D-A,
2. sınıf (B)	31	4,05	A-C,A-B,B-C
3. sınıf (C)	34	3,91	
4. sınıf (D)	30	4,35	

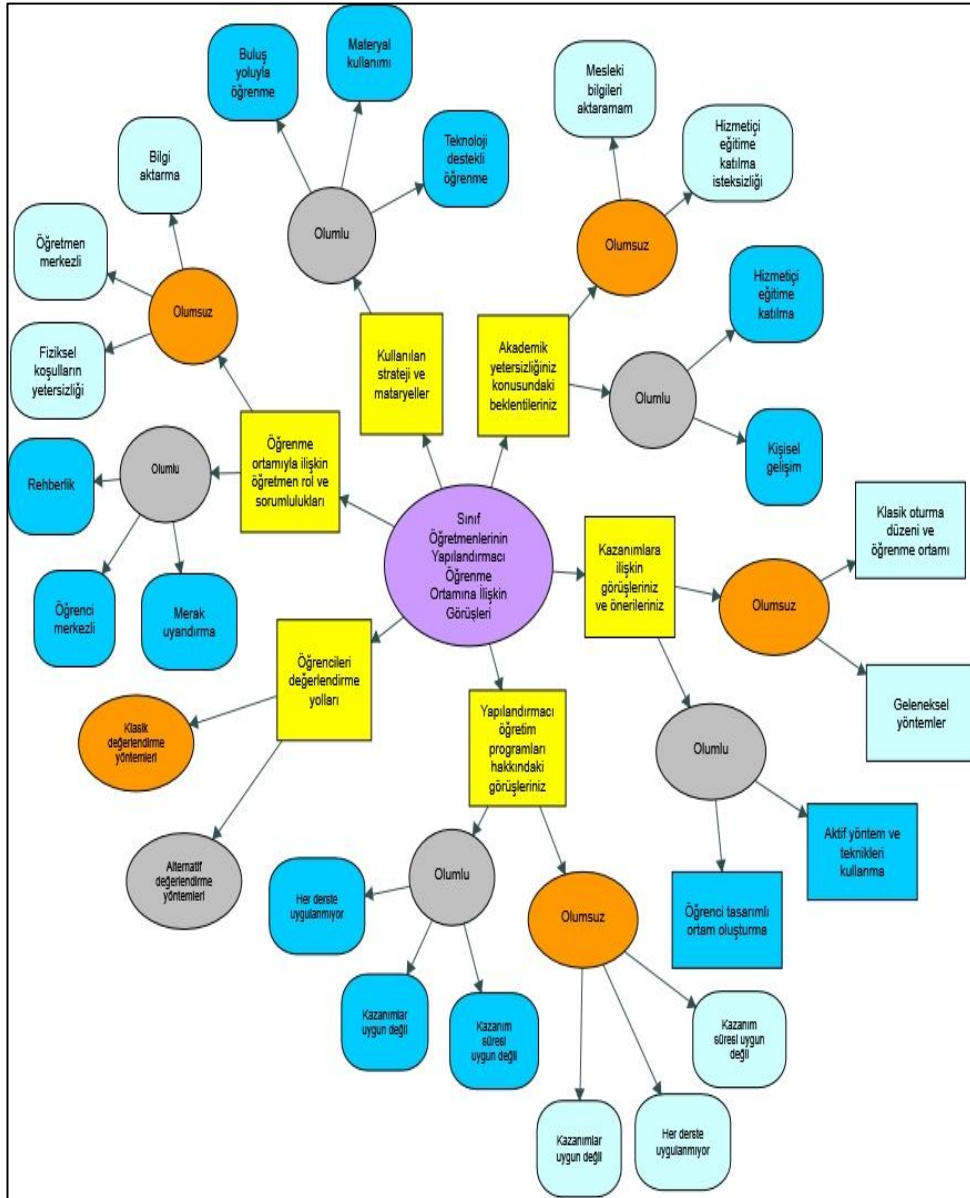
$p < .05$

Tablo 8'de görüldüğü gibi “düşünceleri diğerleriyle paylaşma” alt boyutuna ilişkin puanlar ile sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığına ilişkin Dunnett's C testi analizi sonucunda anlamlı bir farklılık görülmüştür. Elde edilen bulgular, 4. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamında “düşünceleri diğerleriyle paylaşmada” üçüncü, ikinci ve birinci sınıf öğretmenlerine göre daha çok yer verdiklerini göstermektedir.

2. Nitel Araştırma Bulguları

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilgili görüşleri ve gözlemleri açık uçlu sorulara verilen cevaplardan elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar Resim 1'de verilmiştir.

Resim1 Sınıf Öğretmenlerinin açık uçlu sorulara verdikleri cevapların analizi



Resim 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinde olumlu yönelimlerin öne çıktığı görülmektedir. Mesleki seminerler ve öğretim programındaki bazı derslere yönelik kazanımlarla ilgili sıkıntılar yaşadıkları anlaşılmaktadır.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada, farklı sınıfları okutan öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamlarını nasıl anladıkları ve uygulamada ne tür çalışmalar yaptıkları anlaşılmalı çalışılmıştır. Uyguladıkları yapılandırmacı öğrenme programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme öğelerine yönelik düşünceleri açık uçlu sorularla ve yüzü yüze görüşmelerde, olumlu ve olumsuz yönleriyle belirtilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşleri araştırmada yapılan analizler sonucunda ölçekteki alt boyutlarında (tartışmalar ve görüşmeler, kavramsal çelişkiler, düşünceleri diğerleriyle paylaşma, materyal ve kaynakların çözüme götürmeyi amaçlaması, yansıtma ve kavram keşfi için motive etme, öğrenen ihtiyaçlarını karşılama ve anlam oluşturma ve gerçek yaşam olaylarıyla bağlantı) anlamlı ve anlamlı olmayan farklar bulunmuştur. Sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamıyla ilgili görüşleri cinsiyete, hizmet içi eğitim programına katılmalarına, öğretmenlik programından mezun oldukları yıllarla, görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar incelendiğinde, sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme ortamına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık göstermemesi, Yılmaz (2006); Özenç ve Doğan(2007); Turan ve Erden(2010) 'in bulgularıyla tutarlılık gösterirken Dündar (2008)'in araştırmasında kadın öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamına daha olumlu algı geliştirmelerine yönelik bulgusuyla çelişmektedir. Kadın ve erkek öğretmenlerin benzer öğretmen yetiştirme programlarından yararlandıkları düşünüldüğünde birinci ve ikinci kademe öğretmenlerinin aldıkları alan eğitimi ve pedagojik eğitimden kaynaklanması, bu sonucu ortaya koymuş olabilir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılıp/katılmamalarının N=54(42.5%) katılan; N=73 (5.75%) katılmayan yapılandırmacı öğrenmeye yönelik görüşlerinde bir fark yaratmaması ilginçtir. Öğretmenlerin güncel gelişmeleri izlemesinde ve mesleki gelişmelerini tamamlayabilmesinde hizmet içi eğitim programlarının etkisi önemli bir güce sahiptir. Ülkemizdeki eğitim sisteminde son on yılda uygulanmaya başlanılan yapılandırmacı öğrenme anlayışı bir milyona yaklaşan öğretmene ancak hizmet içi eğitim çalışmaları yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Oysa sınıf öğretmenleriyle yapılan gözlem ve görüşmelerde öğretmenlerin hizmet içi eğitime

katılmak istedikleri ancak hizmet içi eğitim programlarından istedikleri düzeyde yararlanamadıkları görülmektedir. Ünsal (2013)'ın araştırmasındaki öğretmenlerin kendileri için düzenlenen hizmet içi eğitim seminerlerinin kısa süreli ve tam olarak yeterli olmadığı yönündeki bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğretmenlik programından mezun oldukları yıllara göre yapılandırmacı öğrenme ortamına yönelik görüşlerinde fark göstermemesi dikkat çekicidir. Bu çalışmaya katılan öğretmenlerin N=67 (50.4%)'ü 2004 yılı öncesi mezun iken N=63 (49.6%) 'sı 2004 yılı sonrası mezundur. Ülkemizde 2004/2005 yılları arasında kapsamlı olarak, "eğitim reformu" adı altında dünyadaki kuramsal ve uygulamalı eğitim yaklaşımlarına dayalı olarak eğitim programları değiştirilmeye başlanmıştır (Akınoğlu, 2005). Bu değişim ilk ve ortaokul öğretim programlarının ana yapısını/ temelini yapılandırmacı/ oluşturmacı yaklaşım temelli olmasını sağlamıştır. Bu tür bir yaklaşımı destekleyen öğretmen yetiştirme programları eğitim fakültelerinde uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlardan mezun olduktan sonra mesleğe başlayan sınıf öğretmenlerinin daha etkili olacakları düşünüldüğünde 2004 yılı öncesi mezun olan sınıf öğretmenliği yapan öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri yönündeki katkılarının yapılandırmacı öğrenmeye uyum sağlamalarını kolaylaştırdığını göstermektedir. Okulların bulunduğu sosyal ve ekonomik koşulların yapılandırmacı öğrenme ortamını gerçekleştirmede etkili olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme koşullarını gerek MEB'in gerekse okulun kendi destekleriyle çözümlendiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin mesleki deneyimleri sınıflarındaki "öğrenen (öğrencilerinin) ihtiyaçlarını fark etme" ve onlara uygun öğretme-öğrenme tasarımları oluşturma sürecinde etkili olmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yer verilen yeni fen ve teknoloji programına öğrencilerin ve öğretmenlerin beklenilenden daha kısa sürede uyum sağladıkları belirtilmektedir (Şeker, 2008). Mesleki deneyim arttıkça öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik sınıf ortamı hazırlama ve etkinlikleri uygulayabilmenin daha kolay olduğu görülmektedir. İlgen (2010); Turan(2010) ve Ağlagül' ün (2009) araştırmalarında 16 yıl ve daha fazla deneyime sahip öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamında uygulama etkinliklerine daha fazla yer verdikleri sonucuna ulaştıkları bulunmuştur. Bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf düzeylerine göre yapılandırmacı öğrenme ortamlarını düzenlemede ve uygulamada 4. Sınıf öğretmenlerinin "tartışmalara ve görüşmelere, düşüncelerin diğerleriyle paylaşılmasına" sınıflarında daha çok yer verdikleri anlaşılmaktadır. Bu tür uygulamaları, üçüncü ve ikinci sınıf öğretmenlerinden farklı olarak kullandıkları söylenebilir. Öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişim özelliklerinin, öğretmenin

öğrenci merkezli öğretim yöntem ve tekniklerini kullanabilme becerisinin etkili olması da öğrenme ortamını destekleyebilir. Yapılandırmacı sınıflar öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen etkileşimini ister. Öğrencilerin devam ettikleri sınıf ortamları, yapılandırmacı öğrenmeye uygunluk ve düşünme dostu oluş bakımından oldukça iyi düzeyde algılanır (Doğanay ve Sarı, 2012). Yapılandırmacılar için sosyo-kültürel ve fiziksel bir ortamda anlamlı ve etkin bir etkileşimle öğrenenlerin işi kolaylaşır. Var olan zihinsel yapıları değiştirilerek, yeni zihinsel yapıların oluşturulması sağlanır (Doolittle, 2014). Öğrenme ortamı canlı ve hareketlidir. Öğrenenler istekli ve katılımcıdır.

Ocak (2012)'in yaptığı araştırmada yapılandırmacı sınıf ortamı oluşturmada tek başına öğretim düzeyinin (okutulan sınıf) anlamlı olduğu bulunmuştur. Sınıf düzeyi yükseldikçe öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmeleri daha birikimli bir süreci kapsamaktadır. Yapılandırmacı öğrenme üst düzey düşünme becerilerine ihtiyaç duyar ve öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi önem kazanır. Yapılandırmacı öğrenmede, süreç boyutu, süreçte öğrenenin bilgiyi zihinsel yapılandırması daha baskındır (Erdem ve Demirel, 2002). Sınıf düzeyi arttıkça bilişsel öğrenmeler çoğalır. Bilginin yapılandırıldığı öğrenme çevresi önemlidir, öğrenci anlamın yapılandırılması ve derinleştirilmesinde teşvik edilir (Rikers, Gog ve Paas, 2008).

Araştırma kapsamında sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşme ve gözlem çalışmalarında farklı sınıf düzeylerindeki öğretmenlerden yapılandırmacı öğrenme ortamlarına yönelik olumlu ve olumsuz bazı bulgular elde edilmiştir. Tablo-5 de görüldüğü gibi sınıf öğretmenleri rehber olma, öğrenciyi aktif hale getirme ve ipuçlarıyla bilgiyi keşfettirme, öğrenci yardımlaşmasına fırsat verme gibi... rol ve sorumluluklarını daha çok yerine getirdikleri söylenebilir. Bu bağlamda aktif öğrenme ve öğrenci merkezli anlayışa uyum sağlayan sınıf öğretmenleri yapılandırmacı öğrenmeye daha kolay geçmektedir. Ünal ve Akpınar (2006)'ın yaptıkları bir araştırmada fen bilgisi öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme fikirlerine sahip olmalarına rağmen sınıflarında oluşturmacı davranmadıkları bulunmuştur. Ancak sınıfın kalabalık olması, sınıf düzeninin uygun olmaması, yapılandırmacı öğrenmeye inanma eksikliği gibi... rol ve sorumluluklarında etkili olmadıklarını belirtenler, yapılandırmacı yaklaşımı zihinlerinde tam olarak oluşturamadıkları ve programların hazırlanmasındaki temel felsefe ve anlayışa uygun bir öğrenme-öğretme süreci geçirmediğinden etkilenmiş olabilir (Ünsal,2013). Yapılandırmacı öğrenme ortamında buluş ve inceleme - araştırma öğretim stratejilerinden yararlandıklarını, yaparak ve yaşayarak öğrenme ortamı sağladıklarını, zengin öğrenme materyallerine yer verdiklerini ve akıllı tahtayı kullandıklarını söylemektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin görsel ve işitsel öğretim teknolojilerine yer verdiklerini göstermektedir. Doğanay ve Sarı (2012)'ya

göre düşünmeyi destekleyici bir sınıf ortamında, düşünmenin öğrenildiğinin veya öğrenilmekte olduğunun göstergesi olabilecek öğretmen ve öğrenci davranışları önemli olmaktadır. Bu bağlamda yapılandırmacı öğrenme ortamları yaratıcı ve eleştirel düşünen, sorgulayıcı öğrenmeyi sağlayan stratejileri önemsemektedir. Akademik yeterlilik beklentilerini hizmet içi eğitim seminerlerine katılarak, alanla ilgili dergileri izleyerek, öğrencileriyle ve deneyimli öğretmenleriyle etkileşime girerek istedikleri gelişimleri sağlayabileceklerini ifade etmektedirler. Bu bağlamda öğretmenlerin bireysel öğrenmelerinin desteklenmesi anlamlı olmaktadır (Swan, 2005). Ancak verilen hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, bu tür seminerlere katılma isteklerinin olumsuz yönde etkilendiğini göstermektedir. Altıntaş ve Görgen (2014)'in araştırmasında öğretmen adaylarının meslek öncesinde aldıkları staj uygulamalarında, öğretmenlik mesleğine hazırlanabilmek için yeterli olmadıkları bulunmuştur. Öğretmen için yenilikleri izleme, beceriye dönüştürme ve okula-sınıfa taşıma yapılandırmacı öğrenmede önem kazanır. Gerek MEB'in gerekse eğitim fakültelerinin bu tür çalışmalarda öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik programlar düzenlemesi daha anlamlı olacaktır. Programın içeriğinin sarmal olması, matematik ve fen derslerinde daha kolay uygulama yapılmasını ve ek çalışmalarla desteklediğinde kalıcı öğrenmenin oluşumunu basitleştirmektedir. Her derste uygulama güclüğü olması, bazı ders programlarının yoğun olması ve içeriklerinin karmaşıklığı ve zamanın yetmemesi gibi... sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bazı ders programlarındaki kazanımların sayılarının fazla olması, kazanıma ayrılan sürenin yeterli olmaması ve bazı kazanımların öğrencilerin düzeyine uygun olmaması, yapılandırmacı öğrenme ortamını öğrenci aleyhine olumsuz etkilemektedir. Bu durum sınıf öğretmenlerinin yapılandırmacı öğrenme konusunda teorik/uygulamalı olarak gerekli olan bilgi ve beceri yaşantılarını elde etmeden programlarla karşı karşıya kalmasıyla ilişkilendirilebilir. Kazanım sayısı ve kazanıma ayrılan sürenin yeniden düzenlenmesi gerektiğini vurgulamaktalar. Öğrenme öğretme ortamını tasarımlarken etkinliklere öğrencilerle birlikte karar verdiklerini, öğrencilerin kendilerini rahatça ifade edebileceği, düzeyine uygun, ilgi ve dikkat çekici, görselliğin olduğu ve konuşan öğrenci ortamına uygun bir şekilde düzenlendiği ifade edilmektedir. Ancak sınıf mevcudu kalabalık olan öğretmenler yapılandırmacılığa uygun öğrenme ortamını tam olarak tasarımıyamadıklarını söylemektedirler. Yapılandırmacı öğrenme ortamında deney, drama, soru-cevap, problem çözme, işbirlikli öğrenme yöntemlerine yer verdikleri görülmektedir. Şeker (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yapılandırmacı öğrenme ortamında daha çok işbirliğine dayalı öğrenmeye yer verdikleri ve kendi kendilerine yardım ettikleri bulunmuştur. Öğretmenlerin değerlendirme etkinliklerinden hem süreç odaklı hem de ürün odaklı değerlendirmeler yaptıkları

görülmektedir. Rubrik, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, ders içi performans değerlendirmeleri ve açık uçlu sorular çoktan seçmeli testleri kullandıkları ifade edilmektedir. Acat ve Uzunkol (2010)'un yaptığı araştırmada öğretmenlerin alternatif değerlendirme tekniklerini zor buldukları uygularken zorlandıkları bulunmuştur. Yapılandırmacı öğrenme ortamları var olan değerlendirme sistemlerinin yanında otantik değerlendirme sistemlerine dayalıdır. Bu anlayış her öğrencinin kendi potansiyeli ve özellikleri doğrultusunda maksimum düzeyde gelişmesini sağlar (Kan, 2007).

6. ÖNERİLER

Araştırma sonucunda yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına uyum sağlayan öğretmenlerin düzenledikleri yapılandırmacı öğrenme sınıfları önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme ortamındaki ihtiyaçlarını belirleyerek, uygulamalı seminer çalışmalarıyla desteklenmesi, mesleki yeterlilik düzeylerini ve kendilerine olan güvenlerini daha olumlu düzeye çekebilir. Bu çalışmalarda eğitim fakülteleri yaz seminerleriyle destek olabilir.

KAYNAKÇA

Acat, B. M. ve Uzunkol, E. (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin İlköğretim Programlarındaki Değerlendirme Sürecine İlişkin Görüşleri." *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(31), s. 1-27, [Online]: <http://esosder.com> adresinden 8 Haziran Nisan 2016 tarihinde indirilmiştir.

Ağlagül, D. (2009). Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerilerinin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Akinoğlu, O. (2005). "Türkiye'de Uygulanan ve Değişen Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri". *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, s. 31-46.

Alkan, C., Deryakulu, D. ve Şimşek, N. (1995). *Eğitim Teknolojisine Giriş*. Önder Matbaacılık, Ankara.

Altıntaş, S. ve Görgeç, G. (2014). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği)". *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 9(8), s. 197-208.

Aziz, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri ve Teknikleri*, Ankara: Nobel.

Baki, A. ve Gökçek, T.(2012). "Karma Yöntem Araştırmalarına Genel Bir Bakış". *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), s.1-21.

Bruning, R. H., Schraw, G. J. & Ronning, R. R.(1999) *Cognitive Psychology and Instruction* (3 rd ed.). Columbus,OH:Merrill.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Hazırlama El Kitabı*. PegemA Yayıncılık, Ankara.

Chin, C. (2007). "Teacher Questioning in Science Classrooms: Approaches That Stimulate Productive Thinking". *Journal of Research in Science Teaching*, 44(6), s. 815-843.

Creswell, J. W. (2003). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (2nd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Demirci, C. (2009). "Fen Bilgisi Öğretiminde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 37, s. 24-35.

Doğanay, S. ve Sarı, M. (2012). "Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Özelliklerinin Düşünme Dostu Sınıf Özelliklerini Yordama Düzeyi". *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), s. 21-36.

Doolittle, P. E. (2014). "Complex Constructivism: a Theoretical Model of Complexity and Cognition". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 26 (3), s. 485-498.

Dündar, Ş. (2008). "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Ortamlarının Yapılandırmacı Özellikler Açısından Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Erdem, E. ve Demirel, Ö. (2002). "Program Geliştirmede Yapılandırmacılık Yaklaşımı". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, s. 81-87.

Fer, S. ve Cırık, İ. (2006). "Öğretmenlerde ve Öğrencilerde, Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması Nedir?", *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), s. 1-26.

İlgen, H. (2010). Sınıf Öğretmenlerinin ve İlköğretim Öğrencilerinin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamını Değerlendirmeleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Johnson, R. B. & Onwuegbuzie, A. J. (2004). "*Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come*". *Educational researcher*, 33(7): p. 14-26.

Kan, A(2007). "Portfolyo Değerlendirme". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,32, s. 133-144.

Koç, G. ve Demirel, M.(2004). "Davranışçılıktan Yapılandırmacılığa: Eğitimde Yeni Paradigma". *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, s. 174-180.

Ocak, G. (2012). "Öğretmenlerin Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Kurma Başarılarının Öğretmen ve Öğretmen Adaylarınca Değerlendirilmesi". *Education & Science/ Eğitim ve Bilim*, 37(166). s. 25-40.

Özenç, M. ve Doğan, C. (2007). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Yaklaşım Yeterlik Düzeylerinin Belirlenmesi". *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Rikers, R. M. J. P., Gog, T.V. & Paas, F. (2008). "The effects of constructivist learning environments: a commentary". *Instructional Science*, 36, p. 351-467.

Swan, M. (2005). Standards Unit Improving learning in mathematics challenges and strategies. https://www.ncetm.org.uk/public/files/224/improving_learning_in_mathematics.pdf adresinden 8 Haziran 2016 tarihinde indirilmiştir.

Şaşan, H. (2002). "Yapılandırmacı Öğrenme". *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 74, s. 49-52.

Şeker, H. (2008). "Will The Constructivist Approach Employed in Science Teaching Change The "Grammar" Of Schooling?", *Journal of Baltic Science Education*, 7(3), p. 175-18.

Turan, H. ve Erden, M. (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Ortam Düzenleme Becerilerinin İncelenmesi". *E-Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), s. 1572-1582.

Uluçınar, U. (2014). "Eğitim Programlarının Psikolojik Temelleri", *Eğitim Programı (Temeller, İlkeler ve Sorunlar)*, (Çev. Ed: Asım Arı), (Allan C. Ornstein and Francis P. Hunkins), Eğitim Yayın evi, Konya.

Ünal, G. ve Akpınar, E. (2006). "To What Extend Science Teachers are Constructivist in Their Classrooms". *Journal of Baltic Science Education*, 2(10), p. 40-50.

Ünsal, H. (2013). "Yeni Öğretim Programlarının Uygulanmasına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri". *İlköğretim Online*, 12(3), 635-658. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>.

Yıldırım, A ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınevi, Ankara.

Yılmaz, B. (2006). Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Düzenleme Becerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Yıldız teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Yurdakul, B. (2004). "Yapılandırmacılık", *Eğitimde Yeni Yönelimler (Ed:Özcan Demirel)*, Pegem Yayıncılık, Ankara.

**EGE TRAKYASI'NDA EPİGRAFİK BELGELERLE
ZEUS KÜLTÜ**

*ZEUS CULT IN AEGEAN THRACE
BY EPIGRAPHIC EVIDENCE*

Işık ŞAHİN*

Bahar EMİN**

*Geliş Tarihi: 12.04.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 12.07.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmada -epigrafik belgelerden yararlanarak- Ege Trakyası'ndaki Zeus kültleri ve bölgeler arası etkileşimi incelenmiştir. İncelenen yazıtların buluntu yerleri bölgenin önemli kıyı yerleşimlerinden Abdera, Stryme, Maroneia, Ainos ve kara yerleşimlerinden Agiasma ve Pesoule-Maksimianoupolis'dir. Zeus bölgede, MÖ. 5. yüzyılın 2. yarısı ile MS. 4. yüzyıl arasında, tek başına veya Athena, Dionysos, Kral Philippos, Maron ve Tanrıça Roma ile birleştirilerek tapım görmüştür. *Orios, Eleutherios, Zbelthiourdos, Pesoulenos* ve *Hypsistos* –kronolojik olarak- bölgede kullanılan Zeus epithetleridir.

Anahtar Kelimeler: Trakya, Ege Trakyası, Zeus, Kült, Roma Dini, Abdera, Maroneia, Ainos, Tanrıça Roma, Pesoulenos.

ABSTRACT: In this study, the cults of Zeus and its interaction between the regions was investigated in the Aegean Thrace by using the epigraphic evidences. These inscriptions were found in Abdera, Stryme, Maroneia and Ainos which were important coastal settlements and in Agiasma and Pesoule-Maksimianoupolis which were land settlements of the region. Zeus was worshiped alone or combined with another deity -Athena, Dionysos, King Philippos, Maron and goddess Rome- between the 2nd half of the 5th century BC. and the 4th century AD. *Orios, Eleutherios, Zbelthiourdos, Pesoulenos* and *Hypsistos* are epithets of Zeus used in the region.

Keywords: Thrace, Aegean Thrace, Zeus, Cult, Roman Religion, Abdera, Maroneia, Ainos, Dea Roma, Pesoulenos.

* Yrd.Doç.Dr. Işık Şahin, Trakya Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Arkeoloji Bölümü, Edirne. i_sahin22@hotmail.com

** Bahar Emin, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, Arkeoloji Bölümü Doktora Öğrencisi. bhremin@hotmail.com

GİRİŞ

Çalışmada Antik Trakya Bölgesi'nin Ege Trakyası¹ olarak adlandırılan bölümündeki epigrafik buluntulardan yararlanarak Yunan pantheonunun baş tanrısı Zeus'un kültleri ve bölgeler arası etkileşimi incelenmiştir. Ege Trakyası, batıda *Nestos* (Karasu) doğuda *Hebros* (Meriç) nehri çevresi,² kuzeyde Rodop Dağları ve güneyde -kuzey kısmını Homeros'un "Thrakia Denizi" (*İlias*, 23.229-230) olarak adlandırdığı- Ege denizi ile sınırlı dar, uzun ve kapalı bir coğrafi bölgedir. Bölgenin büyük çoğunluğuna -çok sayıda göl ve lagün içeren- Rodop Ovası³ ve Rodop Dağları⁴ hâkimdir. Hem deniz hem de kara yoluyla Yunan dünyası ile Anadolu'nun birleştiği bölgede, Thrak boylarının yerleşimleri, Yunan kolonizasyon hareketleri ve yerleşimleri ile Roma Eyaleti (*Provincia Thracia*) süreci takip edilebilmektedir.

L.R. Farnell, Zeus kült çalışmalarını Grek din tarihinin belki de en ilginç bölümü olarak yorumlamış ve tapımında nasıl isimlendirildiğinin önemini vurgulamıştır.⁵ Zeus araştırmalarının T. B. Émeric-David, *Introduction a l'étude de la mythologie où essai sur l'esprit de la religion Grecque*, Paris, 1833 adlı eseri ile başladığı söylenebilir. Bu çalışmadan uzun bir süre sonra A.B. Cook'un 1914-1940 yıllarında yayınladığı 3 ciltten oluşan *Zeus, A Study in Ancient Religion* adlı çalışması Zeus konusundaki en kapsamlı araştırma olarak yer almıştır.⁶

¹ Söz edilen bölgenin büyük bölümü günümüzde Yunanistan sınırları içindedir ve bölge için Yunanistan Trakyası, Kuzeydoğu Yunanistan veya Batı Trakya gibi tanımlamalar da kullanılmaktadır. Ege Trakyası'nın Meriç nehrinin doğusundaki -Türkiye sınırları içinde kalan- parçası ise Doğu Trakya veya Türkiye Trakyası olarak adlandırılan bölgenin bir kısmını kapsar.

² Nehirlerin her ikisi de Bulgaristan'ın güneybatısında yer alan ve -zirvesi 2925 m. ile Musala olan- Balkanlar'ın en yüksek dağı Rila (*Donukas*) Dağı'ndan doğmaktadır.

³ Rodop Ovası Teselya'dan sonra Yunanistan'ın ikinci büyük ovasıdır.

⁴ Rodop dağlarının Ege Trakyası'ndaki zirveleri yaklaşık 1500 m.dir.

⁵ Farnell, L.R., *The Cults of the Greek States*, Volume 1, Elibron Classics, 2005, s. 35.

⁶ Makedonya'daki Zeus kültleri için: Ioánnis, M., *Ιερά και λατρείες του Διός στη Μακεδονία*, Thessaloniki (*Sanctuaries and Cults of Zeus in Macedonia*, MA Thesis A.U.Th., 2007). Doğu Trakya'daki Zeus kültleri için: Sarıkaya, B., *Epigrafik Buluntular Işığında Trakya'da Kültler*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2009; Şahin, I.- Sarıkaya B., "The Cults of Zeus from Inscriptiones in Turkish Thrace" *14th Annual Mediterranean Studies Congress*, 25-28 May 2011 Korfı, Yunanistan; Anadolu'daki Zeus Kültleri için: Şahin, N., *Zeus'un Anadolu Kültleri*, Suna-İnan Kırac Akdeniz Medeniyetleri Araştırma Enstitüsü, Monografi Dizisi II. İstanbul, 2001.

ZEUS KÜLTLERİ

Bu çalışmada incelenen yazıtların buluntu yerleri bölgenin önemli kıyı yerleşimlerinden Abdera, Stryme, Maroneia, Ainos ve kara yerleşimlerinden Pesoule-Maksimianoupolis ve Agiasma'dır (**Harita**). Zeus, Ege Trakyası'ndan bulunmuş ve yayınlanan yazıtlara göre, Athena, Dionysos, Kral Philippos, Maron ve Tanrıça Roma ile birlikte veya tek başına tapım görmüştür. Bu yazıtlarda Zeus, epithetsiz veya -kronolojik olarak- *Orios*, *Eleutherios*, *Zbelthiourdos*, *Pesoulenos* ve *Hypsistos* epithetleri ile yer almaktadır (**Tablo**). Kültler, -yazıtların yayınlarda verilen tarihlerine göre- kronolojik olarak incelenecektir:



Yazıt Buluntu Yerleri

1. Athena ve Zeus *Orios*

Ege Trakyası'nda Zeus kültüne ait bilinen en eski yazıt günümüzde Rodop Bölgesi olarak adlandırılan coğrafyada yeralan Molybotis yarımadasındaki

Stryme'den ⁷ bulunmuş ve MÖ. geç 5. yüzyıl veya erken 4. yüzyıla tarihlendirilmiştir.⁸ Yazıttaki ifade Ἀθεν[άη]ς Δ(ι)ός Ὀρίο şeklidir⁹ ve Athena ve Zeus Orios kültüne dair kuzey Ege'de bilinen ilk kanıttır. Stryme'den bu yazıt haricinde Athena ile Asklepios'un şifacı çocukları olan Podaleirios, Makhaon ve Periesto'ya adanmış bir yazıt daha bilinmektedir. Bu kültlerin Stryme'deki varlığının, -Asklepios kültünün Atina'da MÖ. 5. yüzyılın sonunda tanıtılmış olmasına ve MÖ. 4. yüzyılın ilk yarısında bölge ile Atina arasında yakın ilişkilere dayanılarak- Stryme'nin Atinalılar'ın etkisi altında olduğunu gösterdiği belirtilmiştir.¹⁰ Zeus Orios kültünün Atina'dan Trakya yarımadasına ilk yerleşen Atinalılar sayesinde Trakya'ya nüfus ettiği düşünülmüştür.¹¹ Stryme'de bulunan Athena ve Zeus Orios yazıtının tarihlenmesi de olasılıkla bu fikre dayanarak yapılmıştır.

Zeus Orios/Ourios elverişli, adil ve iyi sonuçlar getiren rüzgarları estiren hava tanrısı olarak bilinir.¹² Eleusisli Aiskhylos (*Supplices*, 594), herşeyi tasarlayan

⁷ Thasos kolonisi olan ve arazinin jeomorfolojine göre aslında önceden bir ada olduğunu düşünülen Stryme, G. Bakaladis tarafından Nestos nehrinin doğusunda kalan Molyboti'deki arkeolojik sitte lokalize edilmiştir (Bakaladis, G., *Προανασκαφικές Έρευνες στη Θράκη*, Thessaloniki, 1958, 95). Birçok araştırmacı da bu görüşü kabul etmiştir (Tiverios, M., "Greek Colonization of the Northern Aegean" *Greek Colonisation: An Account of Greek Colonies and other Settlements Overseas*, Volume 2 (ed. G.R. Tsetschladze) Brill, Leiden, s. 85).

Bölge olasılıkla sadece Thasoslular'ın kuruluşu değildi. Stryme'nin MÖ. 7. yüzyılın ortasından çok önce veya sonra kurulmuş olamayacağı düşünülür (Bakaladis 1958, 95-6). Bu düşünce, Philokhoros'un (*FGrHist*, 328 F 40) -MÖ. 680-645 yıllarında yaşamış Paroslu şair Arkhilokhos'tan yaptığı alıntısı ile bildiğimiz- Arkhilokhos'un Stryme'yi sahiplenmek için Thasoslular ve Maroneialılar arasındaki bir kavgadan söz etmesine dayanır.

⁸ Yazıt Mitriko bölgesinde tarlada bulunmuştur, Komotini Arkeoloji Müzesi'nde (ΑΓΚ 10074) korunmaktadır (Loukopoulou, L.D., Zournatsi, A., Parissaki, M.G., Psoma, S., *Έπιγραφές τής Θράκης τοῦ Αἰγαίου, Μεταξύ των ποταμών Νέστου και Έβρου* (Νομοί Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου), Αθήναι, 2005, 289, fig. 26, E107).

⁹ Yazıttaki ifade, Athena ve Zeus Orios temenosu hakkında bir karar olarak yorumlanmıştır (Loukopoulou vd., 2005: 289; Tiverios 2008: s. 86).

¹⁰ Tiverios 2008: 86 dipnot 432, 87; Lazarides, D. *Νεάπολις, Χριστούπολις, Καβάλα, Οδηγός του Μουσείου Καβάλας*, Athen, 1969, 22-5.

¹¹ Loukopoulou vd., 2005: 289.

¹² İkmenos, Euanemos ve Boreios, yağmur ve rüzgar vereni belirten sıfatlardır. Elverişli rüzgarlar istendiğinde çeşitli rüzgar tanrılarına veya Zeus Ourios veya Zeus Euanemos'a dua edilirdi (Cook, A.B., *Zeus: A Study in Ancient Religion*, III, 1, 1940, 140 vd.).

Orios epitheti Sicilya'da bulunan ve MÖ. 3.-1. yüzyıla tarihlenen adak yazıtında da geçmektedir (*IG XI 574*) ve Dor yazım formunda olduğu düşünülmüştür (Dubois, L., *Ins-*

Zeus'un nefesinin, herşeyi başarılı kıldığını söyler¹³ ve Cook Aiskhylos'a dayanarak Zeus'un Ourios kült adının en azından MÖ. 475 gibi bir tarihte ortaya çıktığının söylenebileceğini belirtir.¹⁴

Nikomediyalı Arrianus (MS. ca. 86/89-146/160) Bosporos'un en dar yerinde Asya yakasında Zeus Ourios Tapınağı olduğundan söz eder.¹⁵ Khalkedonlular tarafından kurulan tapınağın Anadolu Hisarı civarında olduğu bilinmektedir.¹⁶ Khalkhedon'dan bulunmuş ancak boğazın Asya yakasında Karadeniz çıkışında yeralan Zeus kutsal alanından (Yoros Kalesi) götürülmüş olduğu düşünülebilir, MÖ. 250-150 yıllarına tarihlenen heykel kaidesi üzerindeki yazıtta Zeus Ourios'a sunulduğu yazılıdır.¹⁷ Polybios (*Historie*, 4. 39) kutsal alanı -Argonautların lideri-Iason'un Kolkhis'ten dönüşte ilk kurbanı 12 tanrıya adadığı -Avrupa tarafındaki *Sarapieium*'un tam karşısına denk gelen- *hieron* olarak anlatır. Sicilyalı Diodoros (*Bibliotheca Historica*, IV, 49, 2) kendi yaşadığı dönemde de (MÖ. 1. yüzyıl) kutsal alanın denizciler tarafından onurlandırıldığını söyler. Pomponius Mela (*Chorography*, I. 101) da tapınağın kurucusunun Iason,¹⁸ tanrısının Iuppiter olduğunu belirterek bu popüler kültten söz eder.¹⁹ Iason Aison'un, Aison Kretheus'un, Kretheus Aiolos'un oğludur. Aioliyalılar'ın ataları Aiolos'un²⁰ rüzgârları tuttuğuna inandıkları bilinmektedir. Cook bu durumun bir zamanlar Aiolia krallarını Zeus'un insan şekli gibi düşünmek için iyi bir sebep olduğunu,

criptions grecques dialectales de Sicile, Contribution à l'étude du vocabulaire grec colonial, Publications de l'École française de Rome, volume 119, 1989, 22, no. 188).

¹³ Aiskhylos (MÖ. ca. 525/524- ca.456/455), *Suppliant Women*, Chorus 594'daki ifade, τὸ πᾶν μῆχαρ οὐριος Ζεὺς şeklindedir.

¹⁴ Cook 1940: 142. Ourios epitheti MÖ. 5. yüzyılda Güney İtalya'da -Phokaiia kolonisi-Elea'da da bilinmektedir (Land A. 1979: *Dialecti e interazione sociale in Magna Grecia*, Naples, no. 40).

¹⁵ Arrianus, *Periplus Ponti Euxini*, XII, 2; XXV, 4.

¹⁶ Strabon, VII, 6.1.

¹⁷ British Museum'da korunan mermer heykel kaidesi üzerindeki yazıt "*Antipatros oğlu Philon'un, Zeus Ourios'a sunduğu*" şeklindedir (IK 20, 27, no. 14, 1-2).

Iuppiter Ulius'un da MÖ. 1. yüzyılda Sicilya'da tanındığı ve Syrakuz'a da bir heykelinin olduğu bilinmektedir (Cicero, *In Verr.* 2, 4, 128-129).

¹⁸ Iason'un kendisi için de MÖ. 4. yüzyılda Abdera'da Parmenion tarafından bir tapınak inşa edildiğini Strabon'dan (II, 14, 12) öğrenmekteyiz.

¹⁹ Polybios (MÖ. 203-120). Pomponius Mela (ölümü MS. ca. 43/44)

²⁰ Aiolos'un, -belki başlangıçta Karadeniz'de yeralan- yüzen ada Aiolie'de yaşadığına inanılırdı (Cook, 1940: 140).

kültürün aslında Aioliyalı ve Zeus Ourios'un da Aiolos olduğunu belirtmiştir.²¹ İstanbul boğazındaki Zeus Ourios kutsal alanında ilk kez Iason'un adak yapması bu soy ilişkisi ile anlam kazanır.

2. Zeus ve Kral Philippos

Maroneia'da tapınak bölgesinden Zeus ve Philippos için bir adak steli bilinmektedir.²² Yazıttaki ifade Δὺ καὶ βασιλεῖ Φιλίππῳ σωτήρι şeklindedir. MÖ. 221-179 yılları arasında Makedonya kralı olan V. Philippos bölgede Roma'ya karşı mücadeleleri ile dikkat çeker. MÖ. 197 yılında Titus Quinctius Flaminius ile V. Philippos arasında imzalanan II. Makedonia Savaşını bitiren antlaşma ile V. Philippos Romalılarla müttefik olmuş, Makedonia dahil tüm Hellas ve Anadolu'daki Hellen kentleri özgür ve otonom ilan edilmişti.²³

Makedonia Kralı II. Philippos'un da Zeus ile özel bir bağlantısı olduğu bilinmektedir. MÖ. 336 yılında Lesbos adasında Eresos'da minnettarlık sunmak için Zeus Philippos'a bir altar adanmıştır²⁴ ve Atinalı hatip Demades (MÖ. ca. 384-320) Philippos'un 13. tanrı gibi görüldüğünü söylemiştir.²⁵

3. Zeus / Zeus Eleutherios ve (Tanrıça) Roma

Roma'nın Ege'nin kuzeyindeki hâkimiyeti ile MÖ. 2. yüzyıldan itibaren Zeus, tanrıça Roma ile birlikte tapım görmeye başlar. Maroneia'dan MÖ. 2. yüzyıla tarihlenen mermer sunak Διὸς καὶ Ῥώμης ifadesi içermekte olup, Zeus ve (tanrıça) Roma inancını belgelemektedir.²⁶ Ainos'da bulunmuş MS. 2.-3. yüzyıla tarihlenen²⁷ onurlandırma anıtındaki yazıt Zeus ve (tanrıça) Roma'nın Perinthoslu

²¹ Cook 1940: 148.

²² Stel tahrip olmuş bir tabakada -MÖ. 4.- 2. yüzyıla tarihlenen seramik ve sikkelerle bulunmuştur ve V. Philippos'a olarak değerlendirilmiştir (Touchais, G., "Chronique des fouilles et découvertes archéologiques en Grèce en 1986" *BCH*, 1987, 111-2, 554). Maroneia Arkeoloji Müzesi'nde (AKM 605) korunmaktadır (Loukopoulou vd. 2005: 372, E186; Pendazos, E., "15. Ανασκαφή Μαρώνειας" *ΠΑΕ* 1986, 1987, 148, fig. 56α).

²³ Arslan, M., *İstanbul'un Antikçağ Tarihi: Klasik ve Hellenistik Dönemler*, Odin Yayıncılık, İstanbul, 2010, 285.

²⁴ Lane Fox, R., "Philip of Macedon: Accession, Ambitions, and Self-Presentation" *Studies in the Archaeology and History of Macedon, 650 BC-300 AD* (edit. R.J. Lane Fox) Brill, 2011, 362.

²⁵ Long, C.R., *The twelve gods of Greece and Rome*, Brill, 1987, 207.

²⁶ [ιερεὺς Διὸς]/[καὶ Ῥώμης Δι]/[ονύσου καὶ]/Μάρωνος ifadesi içeren yazıt Agios Charalambos'dan bulunmuş ve Komotini Arkeoloji Müzesinde (ΑΓΚ 957) korunmaya alınmıştır (Loukopoulou vd. 2005: 372-373, fig. 47, E187; Daux, G., "Chronique des fouilles et Découvertes Archéologiques en Grèce en 1967" *BCH*, 92-2, 1968, 926, fig. 14; Babritsas, 1965: 484, fig. 610α).

²⁷ Raycheva, M., "Dea Rome in Thrace" *Archaeologia Bulgarica*, XIX, 1, 2015, 26.

bir rahibi içindir²⁸ ve bu yazıt Hebros nehrinin doğusunda Roma adı geçen tek yazıttır. Bölgede Zeus'un *eleutherios* sıfatını alıp Tanrıça Roma ile birlikte tapım görmesi ise olasılıkla MÖ. 168 yılında Roma Konsülü Paulus Aemilius'un Makedonya kralı -V. Philippos'un oğlu- Perseus'a karşı kazandığı Pydna Savaşı sonrasında, III. Makedonya savaşının sona erdiği yıllarda başlayıp Roma döneminde yaygınlaşmıştır. Abdera'dan bulunan iki yazıtta Zeus Eleutherios ve Tanrıça Roma birlikte. Yazıtlardan bir tanesi stelin sağ üst kısmındadır ve metnin üzerinde taç betimi yer almaktadır. Bu yazıt için iki farklı tarih önerilmiştir: MÖ. 1.- MS. 1. yüzyıl²⁹ veya MS. 2. yüzyıl.³⁰ Adak yazıtı ya da Zeus Eleutherios ve Tanrıça Roma'nın rahip seçimine dair bir yazıt olarak yorumlanmıştır.³¹ Diğer yazıt MS. 2. yüzyılın ilk yarısına tarihlenmiştir.³²

Bir bölgenin veya yerleşimin özgür kalmasını veya bir istilacıdan kurtulmasını anlatan Zeus *eleutherios* inancının Hellen topraklarına MÖ. 480/479 yılında Plataia savaşında Perslere karşı alınan galibiyet sonrası nüfus ettiği³³ ve Atina'da Basileios Stoasi'nin yakınında tanrının heykelinin var olduğu bilinmektedir.³⁴

²⁸ Taşlıkılıoğlu, Z., *Trakya'da Epigrafiya Araştırmaları II*, İstanbul, 1971, 3-4, no. 1: ιερη του Διός και της Ρώμης.

²⁹ Loukopoulou vd. 2005: 222.

³⁰ Raycheva 2015: 25.

³¹ Yazıttaki ifade 'Αγαθῆ Τύχῃ [Ἐπι ἱερέως Διός Ἐλευθερίου [καὶ Ῥώμης] şeklindedir. 1954 yılında Abdera'da bulunan yazıt, Abdera Müzesi'nde (MA 5539) korunmaktadır (Loukopoulou vd., 2005: 222, fig. 9, E22).

³² [Ἐπι ἱερέως Διός Ἐλευθερίου καὶ Ῥώμης ----] ifadesi içeren yazıtın ilk olarak 1911-1912 yıllarında Avezou ve Picard tarafından Bouloustra köyünde (şimdiki Abdera) denize yakın bir yerde, birkaç mimari parça ile birlikte tespit edildiğinden bahsedilmiştir. Yazıt 1974'te, Abdera'da, bir un değirmeninde kullanılır şekilde bulunmuştur. İlk olarak Komotini Müzesi'ne daha sonra Abdera Müzesine (MA 3496) taşınmıştır (Avezou-Picard 1913: 137-138, fig. 14; Loukopoulou vd. 2005: 221-222, fig 8, E21).

Trakya'da bilinen Tanrıça Roma Rahipleri için: Raycheva 2015: 25.

³³ Boedromion ayının dördünde, Plataia savaşının yaşandığı gün, zaferi kutlamak ve Zeus Eleutherios'a adak sunmak için Plataia meydanında toplanıldığı ve beş yılda bir Eleutheria yarışmalarının düzenlenmesi kararının alındığını bilmekteyiz (Petropoulou, M.Z., *Animal Sacrifice in Ancient Greek Religion, Judaism, and Christianity*, 100 BC to AD 200, Oxford, 2008, 108, 109).

³⁴ Pausanias, *Description of Greece* 1.3.2; 9.2.-7. Atina'daki Zeus heykelinin Plataeia Savaşı sonrasında ünvanı *eleutherios* olan bir başka heykel ile değiştirildiği bilinir (Cook 1940, 1186).

4. Zeus, (Tanrıça) Roma, Dionysos ve Maron

Maroneia'dan bulunmuş yazıtlarda Zeus ile Tanrıça Roma'nın yanında Dionysos ve Maroneia'nın efsanevi kurucusu Maron³⁵ da yer almaktadır. Roma ile Maroneia arasındaki antlaşma tarihi olan *ca.* MÖ. 167 yılına³⁶ veya daha genel olarak MÖ. 2. yüzyılın ilk yarısına tarihlenen³⁷ 1 yazıt ve MS. 2. ve 3. yüzyıllara tarihlenen 11 yazıt³⁸ Zeus, Roma, Dionysos³⁹ ve Maron rahiplerine adanmıştır ve Romalılar ile Maroneialılar'ın ittifakına ve Roma İmparatorluğunun Kuzey Ege'deki hâkimiyetinin ilk dönemine ışık tutması açısından Maroneia'nın önemli epigrafik buluntularındandır.⁴⁰ Zeus, Dionysos ve Maron'un, Maroneia'da üçlü bir kült olarak egemen olduğu ve Tanrıça Roma'nın bu kültte dâhil edildiği düşünülmektedir.⁴¹ Tanrıça Roma'nın, Helenistik dönemde propaganda için önemli bir rol oynadığı fakat birkaç yüzyıl sonra imparatorluk eyaletlerinde giderek ikinci derecede yer aldığı görülmektedir. M. Raycheva, farklı tarihsel geçmişleri olan Trakya yerleşimlerinin Tanrıça Roma tapınımında da farklılıklar sergilediklerini, Roma ile olan temaslarının zamanına ve doğasına bağlı olarak, yüce bir tanrıça

³⁵ Maroneia'nın kuruluş efsanesinde şehrin kurucusu olarak geçen Maron, Euripides'in *Kykloplar* adlı oyununda (v.100, 141) Dionysos'un oğlu olarak geçer. *Odyssea Destanı*'nda İsmaros şehrini koruyan, Apollon'un duacısı Euanthes'in oğludur ve Odysseus'un Kikonlar ile savaşında sadece Maron ve ailesinin canını bağısladığı bilinir (Homeros, *Odyssea*, IX, 197-200).

³⁶ Yazıt 1972 yılında Maroneia Agios Kharalambos sahilindeki Bizans kalesinin güneydoğu duvarına sabitlenmiş şekilde bulunmuştur. Komotini Müzesi'nde (ΑΓΚ 1712) korunmaktadır (Loukopoulou vd. 2005: 339-341, πίναξ 40, E 168; Stern, J., "Le traité d'alliance entre Rome et Maronée" *BCH* 111, 2, 1987, 501; Aupert, P., "Chronique des Fouilles et Découvertes Archéologiques en Grèce en 1977" *BCH*, 102, 1978, 725, 726, fig. 17; Reinach, S., "Antiquités de Maronée et d'Abdère" *BCH* 5, 1881, 93, no.17; Reinach, S., "Inscriptions de Maronée" *BCH* 8, 1884, 50-51 no.4). Yazıttan Maroneia'daki Dionysos tapınağının varlığını (και ἀνατεθῆναι ἐν δὲ Μαρωνείᾳ ἐν τῷ Διονησόω) ve kararnamenin iki adet bronz nüshaya kayıt edilip bir âdetinin Roma Kapitolion'da diğerinin ise Maroneia Dionysos Tapınağı'nda korunmasına karar verildiğini öğrenmekteyiz (να εἰς χάλκωμα και ἀνατεθῆναι ἐμ μὲν Ῥώμῃ ἐν τῷ Καπετωλίῳ ἐν δὲ Μαρωνείᾳ ἐν τῷ Διονυσίῳ).

³⁷ Stern 1987: 501.

³⁸ Loukopoulou vd. 2005: 374-377, E 188-198.

³⁹ Eleutherios epitheti Dionysos için de kullanılmıştır (Riu, X., *Dionysism and Comedy*, Rowman and Littlefield, 1999, 105).

⁴⁰ Stern 1987: 111, no. 2, 501 vd. Yazıtlar ἱερέως Διὸς και Ῥώμης Διονύσου και Μάρωνος ve Ἱερεὺς Διὸς και Ῥώμης, Διονύσου και Μάρωνος şeklinde tamamlanmıştır.

⁴¹ Reinach 1884: 51.

olarak selamlamaktan, imparator kültürünün ufak bir ayrıntısı olarak görmeye kadar uzanan kendine özgü tavırlar geliştirdiklerini belirtmiştir.⁴²

5. Zeus Zbelthiourdos

Rodop Agiasma bölgesinden MS. 3. yüzyıl sonuna tarihlendirilmiş mermer sütun üzerindeki adak yazıtında *Zbelthiourdos* Zeus'un epitheti olarak görülmektedir ve bu çalışmada incelenen Ege Trakyası'ndan Zeus Zbelthiourdos inancına ait bilinen tek kanıttır.⁴³

W. Tomaschek'in güney Trakya tanrısı olarak tanımladığı⁴⁴ Traklar'ın büyük tanrısı Zbelthiourdos genellikle hava değişimlerinin tanrısı olarak bilinir ve *Zbelthurdos*, *Zbelsourdos*, *Zberthurdos* gibi farklı şekillerde adlandırılmıştır.⁴⁵ Traklar'ın Hellenler ile aynı tanrılara mı taptikları, Trak tanrılarının Hellen adları mı aldıkları, benzerleriyle mi tanımladıkları yoksa bu adların alternatif isimlerden başka birşey olmadığı mı tartışma konusu olmuştur.⁴⁶ Bu tartışmaya Zeus ile benzer işlevleri olduğu görülen Zbelthiourdos da dahildir.⁴⁷

⁴² Raycheva 2015: 23.

Tanrıça Roma kültürünün, Roma eyaletlerinde İmparator kültürü ile de gündeme geldiği, hatta Augustus'un eyaletlerdeki tapınımına sadece Tanrıça Roma ile birlikte izin verdiği bilinmektedir (Franke, P.R., *Roma Döneminde Küçükasya, Sikkelerin Yansımada Yunan Yaşamı*, (çev. N. Baydur, B. Theis-Baydur) Ege Yayınları, 2007, 13). Trakya'da Thasos'da Augustus ve Tanrıça Roma'nın birlikte tapımı bilinmektedir (*IG XII*, 8. 380).

⁴³ Yazıt $\Delta\iota$ Ζβελθιοϋρδω $\theta\epsilon\omega$ $\epsilon\pi\eta\kappa\acute{o}\omega$ Ἡρακλείδης Τήρου $\chi\alpha\rho\iota\sigma\tau\acute{\eta}\rho\iota\omega\upsilon$ ifadesi icermektedir. Komotini Müzesi'nde (ΑΓΚ 45) ile korunmaktadır (Loukopoulou vd., 2005: 483, fig. 80, E384). Tanrı, Zeus'un epitheti olarak Marmara Denizi kıyısındaki Perinthos'dan 88-90 yılına tarihlenen adak yazıtında da yer almaktadır ve adak Zeus Zbelsurdos (ve) İmparator Domitianus'a yapılmıştır (Dumont, A.-Homolle, T., 1892: 371, no.72; Sayar, M.H., *Perinthos-Herakleia (Marmara Ereğlisi) und Umgebung*, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien, 1998, 226-8, no. 44). Perinthos yazıtındaki ifadeye dayanarak, Trakya'da Domitianus'a Zeus Zbelsourdos olarak hitap edilmiştir yorumu da yapılmıştır (Cook, J. G., *Roman Attitudes Toward the Christians: From Claudius to Hadrian*, Tübingen, 2011, 116).

⁴⁴ Tomaschek, W., "Die alten Thraker" *Sitzungsberichte d. Akad. Wien*, Bd. 128, 1893, 62.

⁴⁵ Perdrizet, P., "Le dieu Thrace Zbelthiourdos" *REA*, 1899, 23-26.

⁴⁶ Apostolidis, K.M.: "Peri tis thriskelas ton Thrakon" *Thrakika* 1934, 41-59; T. Marinov, "Ancient Thrace in the Modern Imaginations: Ideological Aspects of the Construction of Thracian Studies in South-east Europe (Romania, Greece, Bulgaria)" *Entangled Histories of the Balkans-Volume Three: Shared Pasts, Disputed* (edit. R. Daskalov, A. Vezenkov) 2015, 58, 59.

Zeus Zbelthiourdos adakları ve ikonografisi hakkında detaylı bilgi için: Seure 1913: "Les images thraces de Zeus Keraunos: ΖΒΕΛΣΟΥΡΔΟΣ, ΓΕΒΕΛΕΙΖΙΣ, ΖΑΛΜΟΞΙΣ" *REG* 26-117.

W. Tomaschek, Zbelsurdos/Zbelthiourdos'un orjinal formunun olasılıkla Herodotos'un söz ettiği Gebelizis adına paralel bir ad olan Zebelezis olduğunu söyler (Tomaschek 1893: 62).

6. Zeus Pesoulenos

Rodop Bölgesi'nde Sosti (Susurköy)'de bulunmuş MS. 3. yüzyıla tarihlenen mermer adak steli Zeus Pesoulenos'a adanmış bilinen tek yazıttır.⁴⁸ Pesoulenos Trakya bölgesine ait yerel -inos ekiyle oluşturulmuş olup Pesoule, Mousynoupolis-Maksimianoupolis kentinin ilk kurulduğu yıllardaki ismi olarak bilinmektedir.⁴⁹ G. Bakaladis'in bilgileri ışığında, -Papikion Dağı'nın güney eteklerindeki-Maksimianoupolis'de bulunan yazıtın buluntu yerine yakın bir yerde Zeus Tapınağı olduğunu düşünülmektedir.⁵⁰

7. Zeus Hypsistos

Antik Abdera'nın 4 km. kuzeydoğusunda yer alan yerleşim Molos'da bulunmuş olan ve MS. 4. yüzyıla tarihlenen adak, bölgede Zeus Hypsistos kültürünü belgeler.⁵¹ Hypsistos grekçe "en yüce" anlamında olup, Zeus Hypsistos dağ tepelerinde karşılaşılan bir tanrı olma özelliğine sahiptir. Hypsistos epithetinin tanrı Zeus'un diğer tanrılar arasındaki lider konumunu belirtmek için kullanıldığı kimi zaman ise hava olaylarına bağlı bir özellik eklediği belirtilir.⁵² Epidauros Asklepios tapınağında bulunan epigrafik kaynaklara göre ise şifa yeteneği ile bağdaştırılmış ve bu varsayımına göre *hypsistos* epithetinin manevi anlama sahip bir epithet olduğu düşüncesi ileri sürülmüştür.⁵³

⁴⁷ Herodotos'a göre Zalmoksis ve Gebeleizis aynı tanrı için kullanılan adlardı (IV, 94). Gebeleizis adı literatürde ilk ve son kez Herodotos'da yeralır. G. Seure orjinal Thrakia formunun Zibelesourdos olduğunu öne sürmüştür, Zibelezis adının da Gebelizis'in başka bir biçimi olduğunu ve -Zeus gibi ulu-adı bilinmeyen Thrakia'nın büyük ulusal tanrısına eklenen üç epitheti (Zibelesourdos, Zibelezis ve Zalmokis) çağırıldığını söylemiştir (Seure 1913: 247). Cook ise Thrak dilini karşılaştırma yapacak kadar bilmediğimizi vurgulayarak bu fikri ikna edici bulmadığı söyler (Cook, A.B., *Zeus, A Study in Ancient Religion* II, 1925, 823).

⁴⁸ Yazıt Διὶ Παισουληνῶ Τήρης Πρόκλου ὑπὲρ ἑαυτοῦ καὶ θεμεμάτων καὶ τῶν ἰδίων εὐχαριστήριον ifadesi içermektedir. Komotini Arkeoloji Müzesi'nde (ΑΓΚ 66-ΑΓΚ 1359) korunmaktadır (Loukopoulou vd. 2005: 488, fig. 81, E389).

⁴⁹ Pesoule ismi Latince coğrafi eserlerde Pyrsoali/Pyrsulis veya Prosulae olarak geçmektedir (Loukopoulou vd. 2005: 487, 488).

⁵⁰ Loukopoulou vd. 2005: 488.

⁵¹ Yazıttaki ifade Δεὶ Ὑψίστοι μορφῆς şeklindedir. 1984 yılında bulunan yazıt Abdera Müzesi'nde (MA 3583) korunmaktadır (Loukopoulou vd., 2005: 219, fig. 8, E19).

⁵² Ioánnis 2007: 86. Homeros (*İliad* 5, 756) Zeus'tan ὕπαιτον Κρονίδην (Kronoslar'ın en ulusu) olarak söz etmiştir

⁵³ Ioánnis 2007: 87, 88.

MS. 1. yüzyılda yayılım gösteren Hypsistos inancı özellikle Aşağı Moesia'da, Thrakia'da,⁵⁴ Mysia'da, Lydia'da ve Phrygia'da çok yaygındır. Kültün, MÖ. 2. yüzyılın ilk yarısına tarihlenen Makedonia Edessa'da bulunan yazıt ile Makedonya bölgesinde doğduğu düşünülmektedir.⁵⁵ MÖ. 1. yüzyıl ile MS. 4. yüzyıla tarihlen birçok yazıtta tanrı, Hypsistos, Theos Hypsistos veya Zeus Hypsistos olarak yer alır.⁵⁶

Yazıt Tarihi	Zeus	Buluntu Yeri
MÖ. 5. yüzyılın 2. yarısı	Athena ve Zeus Orios	Stryme
MÖ. 3. yüzyıl ortası	Zeus ve Kral Philippos	Maroneia
MÖ. 2. yüzyıl	Zeus ve Tanrıça Roma	Maroneia
MÖ. 2. yüzyılın 1. yarısı	Zeus, Tanrıça Roma, Dionysos ve Maron	Maroneia
MÖ. 1. yüzyıl-MS. 1. yüzyıl	Zeus Eleutherios ve Tanrıça Roma	Abdera
MS. 2. yüzyılın 1. yarısı	Zeus Eleutherios ve Tanrıça Roma	Abdera
MS. 2.-3. yüzyıl	Zeus, Tanrıça Roma, Dionysos ve Maron	Maroneia
MS. 2.-3. yüzyıl	Zeus ve Tanrıça Roma	Ainos
MS. 3. yüzyıl	Zeus Zbethiourdos	Agiasma
MS. 3. yüzyıl	Zeus Pesoulenos	Pesoule
MS. 4. yüzyıl	Zeus Hypsistos	Abdera

Tablo. Yazıt tarihlerine göre Zeus Kültleri ve Yazıt Buluntu Yerleri

⁵⁴ Türkiye Trakyası'nda; Byzantion'da Theos Zeus Hypsistos'a adanmış Roma İmparatorluk Dönemine tarihlenen bir yazıt (Demangel, R.-Mambourg, E., *Le quartier des Manges et la première région de Constantinople*, Paris, 1939, 153, 1); Selymbria'da Theoi Agioi Hypsistos'a adak (Cook 1925: 878, 10); Perinthos'da Theos Hypsistos'a adanmış MÖ. 3.-2. yüzyıla tarihlenen bir altar (Seure, G., "Inscriptions de Thrace" *BCH* 24, 1900, 161, n.1; Sayar 1998: 229, n. 47) ve Değirmenköy'den kabartmalı bir adak steli (Sayar 1998: 418, no. 302, Abb. 208) bilinmektedir.

⁵⁵ Cormack, J.M.R., "Inscriptions from Macedonia", *BSA*, 58, 1963, 20; Forsén, B., "The Sanctuary of Zeus Hypsistos and the Assembly Place on the Pnyx" *Hesperia*, 62. 4, 1993, s. 507, 517.

⁵⁶ Mitchell 1993: *Anatolia, Lands, Men, and Gods in Asia Minor*, volume 2, Oxford, 49-51. Zeus Hypsistos'a yapılan adakların Theos Hypsistos'tan daha erken olduğu bilinmektedir (Ustinova, Y., *The Supreme Gods of the Bosporan Kingdom: Celestial Aphrodite and the Most High God*, Brill, Leiden, 1999, 248).

SONUÇ

İncelenen yazıtların buluntu yerlerinin çoğunun -farklı tarihsel geçmişlere sahip olsalar da- kıyı yerleşimleri oldukları görülmektedir. Bu yerleşimler Klazomenai ve Teos kolonisi Abdera, Thasos kolonisi Stryme,⁵⁷ Khios kolonisi Maroneia ve Aiol kolonisi Ainos'dur (**Harita**). Kara yerleşimlerinden ise sadece Rodop dağlarına yakın olan Agiasma ve Pesoule-Maksimianoupolis'den Zeus kültünün belgelendiği görülmektedir. Bu iki yerleşimde Zeus kültlerinin kıyı yerleşimlerinden tamamen farklı bir yapıya sahip oldukları dikkat çekmektedir. Pesoule'de kıyı yerleşimlerinde görmediğimiz yerleşim adı kaynaklı Zeus *Pesoulenos* kültü belgelenmektedir. Agiasma'da ise sadece daha çok güney Trakya tanrısı olarak bilinen Trakya'nın büyük tanrısı *Zbelthiourdos*'un Zeus'un epitheti olduğu ve Zeus *Zbelthiourdos* kültünün Trakya'nın Ege kıyılarına yayılım göstermediği gözlenmektedir. Kıyı yerleşimlerinde kara yerleşimlerinden farklı diğer konu, Zeus tapımının başka bir tanrı/tanrıça ile özellikle de (Tanrıça) Roma (*Thea Rome*) kültü ile birleştirilmesidir. Atina ile Roma'nın siyasi ilişkilerinin uzantısı olarak Athena ve Tanrıça Roma kültleri Zeus ile birlikte görülmektedir. Tanrıça Roma kültünün Roma'dan askeri yardım beklentileri olduğunu düşünebileceğimiz Trakya'nın Ege kıyı yerleşimlerinde -özellikle Maroneia'da- daha güçlü olduğu söylenebilir.

Zeus kültünün bölgede -tek başına veya başka bir tanrı/tanrıça ile birlikte- MÖ. 5. yüzyılın 2. yarısı ile MS. 4. yüzyıl arasında uzun bir süreçte devam ettiği gözlenmektedir (**Tablo**). Bu çalışmada ele alınan en erken tarihli yazıt ile belgelenen Zeus *Ouirios* kültünün ise Trakya'nın Ege kıyılarına gelen ilk Atinalılar sayesinde tapımının başladığı düşünülmektedir. Hellenistik dönemde propaganda için önemli rol oynadığı bilinen Tanrıça Roma'nın, Roma ile antlaşma yaptığı tarihlerden itibaren Maroneia'da görülmeye başladığı ve daha sonra Ainos'da da tapım gördüğü gözlenmektedir.

Hebros nehrinin yakın batısında kalan Doriskos, Traianoupolis, Mesembria ve Kirke gibi yerleşimlerden veya civarlarından ise -Demeter, Aphrodite, Asklepios ile Hygeia, Samothrake Tanrıları ve Apollon'a adak yazıtları bilinmesine rağmen⁵⁸- Zeus kültü içeren yayınlanmış yazıt bilinmemekte, ancak kült nehrin doğusundaki Ainos'da belgelenmektedir.⁵⁹

⁵⁷ Bkz. Dipnot 7.

⁵⁸ Emin, B., *Yunanistan Trakyası'nda Kült Merkezleri*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, 2014, 192, 208, 216, 218, Tablo I, III, IV.

⁵⁹ Bu çalışmanın kapsamı dışında kalan doğu Trakya'daki Zeus kültleri için: Sarıkaya 2009, 60-70.

Bölgedeki yazıt buluntu yerlerinde Zeus kutsal alanı belirlenmemiştir.⁶⁰ Zeus onuruna Abdera'da⁶¹ -ana şehri Teos'un da katılımıyla- kutlandığı bilinen bayram (Ζηνός εορτή), Ege Thrakiası'nda bilinen tek Zeus festivali olma özelliğine sahiptir.⁶²

KAYNAKÇA

AD = Αρχαιολογικόν Δελτίον.

Apostolidis, K.M., "Peri tis thriskelas ton Thrakon" *Thrakika* 1934, 41-59.

Arslan, M., 2010: *İstanbul'un Antikçağ Tarihi: Klasik ve Hellenistik Dönemler*, Odin Yayıncılık, İstanbul.

Aupert, P., 1978: "Chronique des Fouilles et Découvertes Archéologiques en Grèce en 1977" *BCH*, 102, 641-770.

Bakaladis, G., 1935: "Thracian Engravings to Zeus Hypsistos" *Thrakika* 6, 302-308.

Bakaladis, G., 1958: *Προανασκαφικές Έρευνες στη Θράκη*, Thessaloniki.

Bakaladis, G., 1974: "Thrakische eigennamen aus den Nordischen Küsten" *Thracia* II, 261-264.

BCH = Bulletin de Correspondance Hellénique.

BSA = The Annual of the British School at Athens.

CIG = Corpus Inscriptionum Graecarum.

Cook, A.B., 1925: *Zeus, A Study in Ancient Religion*, II, Cambridge.

Cook, A.B., 1940: *Zeus, A Study in Ancient Religion*, III, Cambridge.

Cook, J. G., 2011: *Roman Attitudes Toward the Christians: From Claudius to Hadrian*, Tübingen.

Cormack, J.M.R., 1963: "Inscriptions from Macedonia" *BSA*, vol. 58, 20-29.

⁶⁰ Bakaladis, G., "Thracian Engravings to Zeus Hypsistos" *Thrakika* 6, 1935, 302-308; Tacheva-Hitova, M., *Eastern Cults in Moesia Inferior and Thracia* (5th century BC.- 4th century AD.) Brill, Leiden, 1983, 202.

⁶¹ Abdera'da şehirde tapınım gören Dionysos, Apollon ve Demeter için de festivaller yapıldığı bilinmektedir (Emin 2014: 21-23).

⁶² Bakaladis, G., "Thrakische eigennamen aus den Nordischen Küsten" *Thracia* II, 1974, 264; Loukopoulou, L.-Parissaki, M.G., "Teos and Abdera: The Epigraphic Evidence" *Klazomenai, Teos and Abdera: Metropoleis and Colony* (ed. Moustaka, A., Skarlatidou, E., Tzannes, M.C., Ersoy, Y.) Thessaloniki, 2004, 307).

Daux, G., 1968: "Chronique des fouilles et Découvertes Archéologiques en Grèce en 1967" *BCH*, 92-2, 711-1135.

Demangel, R.- Mambourg, E., 1939: *Le quartier des Manganes et la première région de Constantinople*, Paris.

Dubois, L., 1989: *Inscriptions grecques dialectales de Sicile, Contribution à l'étude du vocabulaire grec colonial*, Publications de l'École française de Rome, 119.

Dumont, A.- Homolle, T., 1892: "Inscriptions et Monuments Figures de la Thrace" In: *Melanges d'Archeologie et d'Epigraphie, par Albert Dumont*. Paris.

Emin, B., 2014: *Yunanistan Trakyası'nda Kült Merkezleri*, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.

Farnell, L.R., 2005: *The Cults of the Greek States*, Volume 1, Elibron Classics.

Forsén, B., 1993: "The Sanctuary of Zeus Hypsistos and the Assembly Place on the Pnyx" *Hesperia*, 62. 4, 507-521.

Franke, P.R., 2007: *Roma Döneminde Küçükasya, Sikkelerin Yansımasında Yunan Yaşamı*, çev. N. Baydur, B. Theis-Baydur, Ege Yayınları.

IG = Inscriptiones Graecae.

IK = Inschriften griechischer Städte aus Kleinasien.

Ioánnis, M., 2007: *Ιερά και λατρείες του Διός στη Μακεδονία*, Thessaloniki (*Sanctuaries and Cults of Zeus in Macedonia*, MA Thesis A.U.Th.).

Lane Fox, R. 2011: "Philip of Macedon: accession, Ambitions, and Self-Presentation" *Studies in the Archaeology and History of Macedon, 650 BC-300 AD* (edit. R.J. Lane Fox) Brill, 335-366.

Lazarides, D. 1969: *Νεάπολις, Χριστούπολις, Καβάλα, Οδηγός του Μουσείου Καβάλας*, Athen.

Long, C.R., 1987: *The twelve gods of Greece and Rome*, Brill.

Loukopoulou, L.-Parissaki, M.G., 2004: "Teos and Abdera: The Epigraphic Evidence" *Klazomenai, Teos and Abdera: Metropoleis and Colony* (ed. Moustaka, A., Skarlatidou, E., Tzannes, M.C., Ersoy, Y.) Thessaloniki, 305-310.

Loukopoulou, L.D., vd., 2005: Zournatsi, A., Parissaki, M.G., Psoma, S., *Επιγραφές της Θράκης του Αιγαίου, Μεταξύ των ποταμών Νέστου και Έβρου* (Νομοί Ξάνθης, Ροδόπης και Έβρου), Αθήναι.

Marinov, T., 2015: "Ancient Thrace in the Modern Imaginations: Ideological Aspects of the Construction of Thracian Studies in Southaest Europe (Romania,

Greece, Bulgaria)” *Entangled Histories of the Balkans-Volume Three: Shared Pasts, Disputed* (edit. R. Daskalov, A. Vezenkov).

Mitchell, S., 1993: *Anatolia, Lands, Men, and Gods in Asia Minor*, volume 2, Oxford.

Mellor R., 1975: *ΘΕΑ ΡΩΜΗ. The worship of the Goddess Roma in the Greek World*, Göttingen.

Nikolaidou-Patera, M., 1987-90: “A Local Sanctuary of Zeus Hypsistos near Kavala” *Thrakiki Epetirida* 7, 213-221.

ΠΑΕ = Πρακτικά της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας.

Pendazos, E., 1987: “15. Ανασκαφή Μαρώνειας” *ΠΑΕ* 1986, 146-148.

Perdrizet, P., 1899: “Le dieu Thrace Zbelthiourdos” *REA*, 23-26.

Petropoulou, M.- Z., 2008: *Animal Sacrifice in Ancient Greek Religion, Judaism, and Christianity*, 100 BC to AD 200, Oxford.

Raycheva, M., 2015: “Dea Rome in Thrace” *Archaeologia Bulgarica*, XIX, 1, 23-32.

REG = Revue des Études Grecques.

Reinach, S., 1881: “Antiquités de Maronée et d'Abdère” *BCH*, 5, 87-95.

Reinach, S., 1884: “Inscriptions de Maronée” *BCH*, 8, 50-53.

Riu, X., 1999: *Dionysism and Comedy*, Rowman and Littlefield.

Roussel, P.- Launey, M., 1937: *Inscriptions de Delos*, Paris.

Sarıkaya, S., 2009: *Epigrafik Buluntular Işığında Trakya'da Kültler*, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.

Sayar, M.H., 1998: *Perinthos-Herakleia (Marmara Ereğlisi) und Umgebung*, Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, Wien.

Seure, G., 1900: “Inscriptions de Thrace” *BCH*, 24, 147-169.

Seure, G., 1913: “Les images thraces de Zeus Keraunos: ΖΒΕΛΣΟΥΡΔΟΣ, ΓΕΒΕΛΕΙΖΙΣ, ΖΑΛΜΟΞΙΣ” *REG* 26-117, 225-261.

Stern, J., 1987: “Le traité d'alliance entre Rome et Maronée” *BCH* 111, 2, 501-509.

Tacheva-Hitova, M., 1983: *Eastern Cults in Moesia Inferior and Thracia* (5th century BC.- 4th century AD.) Brill, Leiden.

Taşlıklioğlu, Z., 1971: *Trakya'da Epigrafya Araştırmaları II*, İstanbul.

Tiverios, M., 2008: "Greek Colonization of the Northern Aegean" *Greek Colonisation: An Account of Greek Colonies and other Settlements Overseas*, Volume 2 (ed. G.R. Tsetschladze) Brill, Leiden, 1-154.

Tomaschek, W., 1983: "Die alten Thraker" *Sitzungsberichte d. Akad. Wien*, Bd. 128.

Touchais, G., 1987: "Chronique des fouilles et découvertes archéologiques en Grèce en 1986", *BCH*, 111, 519-583.

Ustinova, Y., 1999: *The Supreme Gods of the Bosporan Kingdom: Celestial Aphrodite and the Most High God*, Brill, Leiden.

**HAKKARİ ÜNİVERSİTESİ ÖĞRENCİLERİNİN BİLİMİN DOĞASI VE
EPİSTEMOLOJİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ***

*EXAMINING HAKKARI UNIVERSITY STUDENTS' VIEWS ON THE NATURE OF
SCIENCE AND EPISTEMOLOGICAL THOUGHTS**

Gökhan GÜNEŞ Kaan BATI*** Davut AÇAR**** Gülçin KAYA*******

Geliş Tarihi: 21.03.2017

Kabul Tarihi: 19.07.2017

(Received)

(Accepted)

ÖZ: Araştırmanın amacı Hakkari Üniversitesinde eğitim gören lisans ve ön lisans öğrencilerinin bilimin doğası ve epistemolojik görüşleri arasındaki korelasyon çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada nicel desen tercih edilmiştir. Epistemolojik görüşlerin belirlenmesi için Elder tarafından geliştirilen Acat, Tüken ve Karadağ tarafından Türkçeye uyarlanan Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği, bilimin doğası görüşlerinin incelenmesi için de Özgelen (2013) tarafından geliştirilen Bilimin Doğası Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın evreni 2007-2008 yıllarında kurulan ve gelişmekte olan üniversitelere devam eden lisans ve ön-lisans öğrencileridir. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi uygulanarak Hakkari Üniversitesinde eğitim gören 230 lisans ve ön lisans öğrencisine yer verilmiştir. Araştırmanın genel sonuçlarına göre öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşlerinin ortalama puana yakın değerler aldığı, epistemolojik görüşlerinin de skeptik düşünceye yatkın olduğu bulunmuştur. Bunun yanı sıra katılımcıların bilimin doğası görüşleri ile epistemolojik görüşleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: Bilimin doğası, epistemolojik görüşler, lisans ve ön lisans öğrencileri

* Bu çalışma Hakkari Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimince desteklenmiş olup (Proje Numarası: SB2017BAP1), araştırmanın bir bölümü 11-14 Mayıs 2017 tarihinde düzenlenen Al Farabi 1. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Yrd. Doç. Dr., Hakkari Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Öğretmenliği A.B.D, gokhangunes@hakkari.edu.tr

*** Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği A.B.D, kaanbati@hacettepe.edu.tr

**** Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, davutacar@hakkari.edu.tr

***** Öğr. Gör., Hakkari Üniversitesi, Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu, gulcinkaya@hakkari.edu.tr

ABSTRACT: The aim of the study is to examine the relationship between the nature of science and epistemological views of undergraduate and associate degree students studying at Hakkari University. Quantitative design was preferred in the study. The Scientific Epistemological Beliefs Scale, adapted by Turkish, by Acat, Tüken and Karadağ developed by Elder has been applied to determine epistemological views. The Scientific Nature Scale developed by Özgenen (2013) was used. The population of the research is the undergraduate and pre-graduate students who from the universities that continue to the developing are established in 2007-2008. Due to the selected by appropriate sampling method, the sample of the study is 230 undergraduate and undergraduate students attend the Hakkâri University. According to the general results of the research, it was found that the mean scores of the natural opinions of the teachers' candidates were averaged points and the epistemological views were also prone to scepticism. In addition, a statistically significant relationship was found between the participants' natural views of science and their epistemological views.

Keywords: Nature of science, epistemological views, undergraduate and associate degree students

GİRİŞ

Okuryazarlık, bireyin yaşam boyu öğrenme bilinci geliştirme, bu bilincin dinamik olduğunun farkına varmasını sağlama ve bu bağlamda bilincini geliştirerek etkin öğrenme becerisini kazandırma olarak tanımlanmaktadır (OECD, 1995). Alan yazında 34 farklı okuryazarlık kavramı ile karşılaşılmaktadır (Snavey, 1997). Tarım okuryazarlığı, coğrafya okuryazarlığı, ekonomi okuryazarlığı, harita okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlık, vb. Bu bağlamda bakıldığında bilgi okuryazarlığı kavramı ilk kez Paul G. Zurkowski tarafından ortaya atılmıştır (Badke, 2010). Zurkowski (1974)' ye göre bilgi okuryazarı, karşılaştığı problemlere bilgi odaklı çözüm üretmek adına çeşitli bilgi kaynaklarından yararlanabilme becerisine sahip ve gerekli teknikleri bilen kişidir. Hızla gelişen ve değişen dünya da bilgi okuryazarlığı tanımı da değişiklikler göstermiştir. Özellikle bilim ve teknolojinin gelişimi ve bu gelişimin bilgiyi depolama ve bilgiye erişim üzerinde etkinliğinin artması ile birlikte, bilgi okuryazarlığı konusunda farklı tanımlar yapılmaya başlanmıştır.

Bruce (1994) bilgi okuryazarı olan bireylerin kendi öğrenmesini sağlayabilen, bilgiyi etkin kullanabilen, çeşitli bilgi teknolojileri sistemlerini kullanabilen, bilgi kullanımında etkin, bilgiye eleştirel yaklaşabilen, bilgi dünyası ile etkileşiminin kolaylaştırabilecek birikime sahip bireyler olarak tanımlanmaktadır (Akt: Kurbaoglu, 2010). Bu tanımlama daha sonra genişletilmiş ve bilim okuryazarlığı olarak ifade edilmiştir. Bilim okuryazarı olan birey; bilimle ilgili olan güncel yayınları anlayabilme, sonuçları hakkında tartışabilme, gerek ulusal gerek yerel konularda karar verebilme, teknolojik ve bilimsel konuları tanımlayabilme yetisine sahiptir (NRC, 1996). Buradan yola çıkarak bilimsel okuryazar olan

bireylerin, bilime ilişkin bilimin doğası, bilimin epistemolojik inançlarını, bilimin teknoloji, çevre ve toplumla olan ilişkisi gibi çoğu temayı da bilmesi gerekir.

Öğrencilerin sosyo-kültürel faktörlerinin eğitim ve öğretim üzerindeki etkisini inceleyen bir çalışmada, batı dünyasındaki öğrencilerin bilimi algılayışlarının batılı olmayan öğrencilere göre farklı olduğu tespit edilmiştir. Buna göre batılı kültüre mensup olmayan öğrenciler bilim ile yaşamı ilişkilendirememekte, bilimi teknolojinin ilerlemesi, kariyer odağı olarak görmekte ve çok azı da bilim ile okulu ilişkilendirebilmektedir (Bou Jaoude ve Abd-El-Khalick, 1995; Liu ve Lederman, 2007). Yapılan başka bir çalışmada ise lisans öğrencilerinin sosyal etkileşimler ve iletişim içerisnde bilimsel düşüncede zamanla olumlu olarak değişimle olduğu görülmüştür (Ryder, Leach ve Driver, 1999).

Bilimin doğası öğretimi öğrencilere öğretilmesi amaçlanan konuların, derin bir bakış açısı kazandırılarak, bilim yaparcasına öğretilmesini amaçlamaktadır. Bu bakımdan öğretmenlerin bilimin doğasına ilişkin kavramları derslerine transfer ederken; sınıf yönetimi prensiplerinin, öğrencilerin hazır bulunuşlukları ve yapabilirliklerinin farkında olması, öğretmenlerin tecrübelerinin de etkili olduğunu bilmeleri gerekmektedir (Doğan ve Abd-El-Khalick, 2008). Öğrenci motivasyonu, sınıf yönetimi, öğretmenlerin tecrübesi faktörleri bilimin doğasını anlamalarını önemli kılmaktadır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000). Bilimin doğasının öğretilmesini dolaylı, tarihsel ve açık- düşündürücü yaklaşım olarak üç grupta incelenebilir (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002).

Tarihsel Yaklaşım: Öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin anlayışlarının tarihsel yaklaşımında, yapılan çalışmalarda çelişkili sonuçlara ulaşılmıştır (Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Khishfe ve Abd-El-Khalick, 2002). Solomon, Duveen, Scot ve McCarthy (1992) yaptıkları çalışmada öğrencilerin bilimsel düşüncelerin geçici olduğu anlayışının geliştiği fark edilmiştir. Fakat öğrencilerin geçmişte geliştirilen teorilerin tarihsel, kültürel ve sosyal bağlamı içerisinde değerlendirilmede zorluk çektikleri gözlenmiştir.

Dolaylı Yaklaşım: Öğrencilerin sorgulayıcı- araştırma ve bilimsel süreç becerisine odaklı etkinliklere katılımının sağlandığında, bilimin doğasına ilişkin anlayışlarının kendiliğinden ilerleyeceğini savunan yaklaşımdır (Lawson, 1982; McComas, 1993; Moss, Abrams ve Kull, 1998).

Açık - Düşündürücü Yaklaşım: Bilimin doğasının anlamının kendiliğinden gelişmeyeceğini, bunun bilişsel bir öğrenme kazanımı olduğunu, bu sebeple bilimin doğasının öğretiminde açık ve derinlemesine düşünerek hareket edilmesi

gerektiğini savunur (Abd-El-Khalick, 2001; Abd-El-Khalick ve Lederman, 2000; Akindehin, 1988).

Epistemoloji felsefenin bilgiyi inceleyen alanıdır. Epistemoloji insanların bilgisinin kaynağı, sınırlılığı, doğası, kaynağı ve doğruluğu olarak tanımlanmaktadır (Holfer ve Pintrich, 2002). Epistemolojik olarak kritik konular, bilimin doğasına ve bilmenin doğasına olan inanç olarak belirtilmiştir (Holfer ve Pintrich, 2002; King ve Kitchener, 1994; Perry, 1999). Epistemolojik görüş ise bilgi, bilme ve kişinin bu sorulara aradığı cevaplardır. Bu sorulardan bazıları, 'bilgi nasıl kazanılır?', 'bilgi için sınır ve kriterler nedir?', 'bilgi nedir?', 'bilginin kesinlik derecesi nedir?' vb. (Brownlee, Purdie ve Boulton-Lewis, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997; Ravindran, Greene ve DeBacker, 2005). Epistemolojinin temelini oluşturan sorular ve bu sorulara ait önermeleri vardır. Bu önermeler genel olarak, bilginin sınırı, doğruluğu, gelişimi ve değişimi olarak incelenebilir (Kale, 2009; Sönmez, 2010; Sözer, 2009; Topdemir, 2011).

Aypay (2011)' a göre, epistemolojik inançların da öğrenme öğretme süreci üzerindeki etkisi yadsınmaz. Öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına ilişkin inanç ve anlayışlarının, epistemolojinin psikolojik yapısı ile ilgili çalışmalarla örtüştüğü görülmüştür (Ağlarci, 2014). Bilgiye dair inançlar da bilimsel bilginin doğasına yönelik görüşleri etkilemektedir (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004). Epistemolojik inançların insanların günlük hayatta aldıkları kararları etkilediği (Schommer-Aikins ve Hutter, 2002) göz önünde alındığında, epistemolojik inançların tutumlar üzerindeki etkisini görebiliriz. Mumba (2005) tarafından yapılan bir çalışmada öğretim sürecinde olumsuz tutuma sahip olmak, bilimsel bilginin doğasına ilişkin algılamayı da olumsuz yönde etkilediği fark edilmiştir. Liaghatdar, Soltani ve Abedi (2011) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise olumlu tutuma sahip öğrencilerin, başarı ve performansları ile bilim ve bilimle ilişkin konular üzerindeki ilgilerinin artırabilmenin mümkün olabileceği bildirilmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırma kapsamında, lisans ve ön lisans öğrencilerinin bilimin doğası ve epistemolojik görüşlerinin incelenerek, bilimin doğası ile epistemolojik görüşleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonunda, lisans ve ön lisans eğitimi alan öğrencilerin, bilime ilişkin bakış açıları, bilimsel yöntem ve bilimin doğası görüşleri ile bu düşüncelere kaynaklık eden epistemolojik görüşlerinin felsefi düşüncelerine ne oranda yansıdığı araştırmanın ulaşılmaya çalıştığı somut sonuçlar olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın problemleri şu şekilde belirlenmiştir;

1. Hakkari Üniversitesi öğrencilerinin bilimin doğasına ilişkin görüşleri nasıldır?
2. Hakkari Üniversitesi öğrencilerinin bilimsel epistemolojik görüşleri nasıldır?
3. Hakkari Üniversitesi öğrencilerinin bilimin doğası görüşleri ile epistemolojik görüşleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Farklı bölümlerden öğrencilerinin bilimin doğası görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Farklı bölümlerden öğrencilerinin epistemolojik görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Araştırmanın önemi, yeni kurulan Hakkari Üniversitesi öğrencilerinin bilim algısının incelenerek, üniversitenin geliştirileceği bilim ve eğitim politikalarına katkı sağlaması olarak görülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmada katılımcıların bilimin doğası ve epistemolojik görüşlerini betimlemek ve bu iki değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik olduğu için çalışmada nicel araştırma tekniklerinden betimsel – ilişkisel (korelasyonel) yöntemi tercih edilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Bunun yanı sıra değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için Pearson Korelasyon analizi ve değişkenlerin bölüm bazında farklılığa neden olup olmadığının anlaşılması için de ANOVA testleri uygulanmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2007-2008 yıllarında kurulan ve gelişimine devam eden üniversitelerin lisans ve ön lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada uygun örnekleme yöntemi uygulanarak Hakkari Üniversitesinde eğitim gören 230 lisans ve ön lisans öğrencisine yer verilmiştir. Araştırma 2016-2017 akademik yılında Hakkari Üniversitesi Eğitim Fakültesinden (EF) 56 (fen ve teknoloji öğretmenliği 3, sınıf öğretmenliği: 39, Almanca öğretmenliği:4, İngilizce öğretmenliği 10), çocuk gelişimi bölümünden (ÇG) 62 ve meslek yüksekokulları (MYO) bünyesinde faaliyet gösteren bölümlerden 112 (tıbbi dokümantasyon: 49, acil: 18, çevre: 25 ve sağlık kurumları işletmeciliği: 20) öğrenci olmak üzere toplam 230 katılımcıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların %62 si kız (143), %38 i (87) ise erkektir.

Veri Toplama Araçları

2.1.1. Bilimin Doğası Ölçeği

Katılımcıların bilimin doğasına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla Özgelen (2013) tarafından geliştirilen Bilimin Doğası Ölçeği (BDÖ) kullanılmıştır. BDÖ, “Tamamen Katılıyorum”, “Çoğunlukla Katılıyorum”, “Kısmen Katılıyorum” ve “Hiç Katılmıyorum” seçeneklerini içeren 4’lü likert tipte ve 11 alt boyutta hazırlanan toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Özgelen (2013) tüm ölçeğin Cronbach alpha değerini .83 olarak rapor etmiştir. Bu araştırmada tüm BDÖ’ nün Cronbach alpha değeri ise .72 olarak hesaplanmıştır. BDÖ’ nün alt boyutlarını oluşturan maddelerin dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1: *BDÖ’ nün Alt Boyutları Ve Alt Boyutlarını Oluşturan Maddelerin Dağılımları*

<i>BDÖ Alt boyutları</i>	<i>Madde Dağılımları</i>				
Bilimsel bilginin değişime açık olması;	16	19*			
Bilginin ampirik temelli yanı;	22*	28*			
Bilimde öznellik;	6*	9	23*	25	29
Bilimde yaratıcı hayal gücünün yeri;	4	10	26		
Bilimde sosyal kültürel değerler;	15*	27			
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar;	2*	20			
Bilimde hipotezler, yasalar ve teoriler;	1*	3	8*	13*	
Bilimsel yöntem;	12*	17*	24		
Bilim ve teknoloji;	7*	14			
Bilimsel modeller;	11*	21			
Bilim;	5	18	30*		

*ters kodlu maddeler

2.1.2. Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği

Bilimsel Epistemolojik İnanç Ölçeği (BEİÖ) Elder (2002) tarafından geliştirilmiş ve Acat, Tüken ve Karadağ (2010) tarafından Türkçe ’ye uyarlanmıştır. BEİÖ’ nün; otorite/ doğruluk alt boyutu dokuz, bilgi üretme süreci alt boyutu altı, bilginin kaynağı alt boyutu dört, akıl yürütme ve bilginin değişimi alt boyutları da üçer maddeden oluşmaktadır. Acat, Tüken ve Karadağ (2010) BEİÖ’ nün tümü için Cronbach Alpha değerini 0.82 olarak hesaplamışlardır. Bu araştırma da ise BEİÖ’ nün tümü için Cronbach alpha değeri 0.847 olarak bulunmuştur. BEİÖ maddelerinin

alt boyutlara göre dağılımları ve her alt boyut için hesaplanan Cronbach alpha değerleri Tablo 2’ de sunulmuştur.

Tablo 2: BEİÖ’ nün Alt Boyutlarının Maddelere Göre Dağılımı

<i>BEİÖ Alt boyutlar</i>	<i>Madde Dağılımları</i>										<i>Cronbachalpha değerleri</i>
Otorite/ Doğruluk	1*	5*	12*	15*	16*	20*	23*	24*	25*		.794
Bilgi Üretme Süreci	3*	4	7*	8	11	18					.792
Bilginin Kaynağı	6*	10*	13*	14*							.559
Akıl Yürütme	2	21	22								.746
Bilginin Değişimi	9	17	19								.709

*ters kodlu maddeler

2.2. Uygulama Süreci

Araştırmada veri toplama araçları olarak kullanılan BDÖ ile BEİÖ, korelasyon işlemlerinde veri kaybını önlemek için katılımcılara aynı anda uygulanmıştır. İki ölçeğin katılımcılar tarafından yanıtlanma süresi yaklaşık olarak 20-25 dakika olarak ölçülmüştür. Ölçeklerin uygulamaları araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

BDÖ’ den elde edilen sonuçların betimsel olarak analizinde Tekin’ in (1993) ölçek aralık formülü (dizi genişliği/yapılacak grup sayısı $[3/4=0.75]$) kullanılmıştır. Buna göre, BDÖ deki aralık değerlerinden: 1.00-1.75 (hiç katılmıyorum) ve 1.75-2.50 (kısmen katılıyorum), 2.50-3.25 (çoğunlukla katılıyorum), 3.25-4.00 (kesinlikle katılıyorum) görüşlerini temsil etmektedir.

BEİÖ’ den elde edilen sonuçların betimsel olarak analizinde Tekin’ in (1993) ölçek aralık formülü (dizi genişliği/yapılacak grup sayısı $[4/5=0.80]$) kullanılmıştır. Buna göre, BEİÖ deki aralık değerlerinden: 1.00-1.80 (kesinlikle katılmıyorum) ve 1.80-2.60 (katılmıyorum), dogmatik yaklaşımları, 2.60-3.40 (kararsızım) kararsız yapıyı, 3.40-4.20 (katılıyorum) ve 4.20-5.00 (katılıyorum) puan değerleri ise skeptik yaklaşımları temsil etmektedir.

Bilimin doğası ile epistemolojik görüşler arasındaki ilişkinin belirlenmesinde, her iki ölçekte (BDÖ ve BEİÖ) sürekli değişken özellikte olduğu için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılmıştır. Bilimin doğası ve epistemolojik görüşlerde bölüm değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farka neden olup olmadığını anlaşılmasında ise ANOVA testi tercih edilmiştir. Hangi gruplar arasında fark olduğunu belirlemek için ise post hoc testlerinden Bonferroni metodu uygulanmıştır. Örneklemi oluşturan grupların sayısı eşit olmadığı için eşit örneklem sayısı ilkesini gerektirmeyen Bonferroni testi tercih edilmiştir (Miller, 1969).

3. BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Bilimin Doğası Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Meslek Yüksek Okulları bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin bilimin doğası ölçeğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Katılımcıların Bütününe İlişkin BDÖ Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Bilimin doğası ölçeği alt boyutları</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>S</i>	<i>Ölçek aralık değeri</i>
Bilimsel bilginin değişime açık olması (BDÖ1)	2.00	8.00	5.62	1.8	3.24	2.81
Bilginin ampirik temelli yanı (BDÖ2)	2.00	8.00	4.40	1.5	2.54	2.20
Bilimde öznellik (BDÖ3)	5.00	19.0	12.6	2.1	4.55	2.53
Bilimde yaratıcı hayal gücünün yeri (BDÖ4)	4.00	12.0	8.39	2.0	4.08	2.78
Bilimde sosyal kültürel değerler (BDÖ5)	2.00	8.00	6.00	1.4	2.10	3.00
Bilimde gözlemler ve çıkarımlar (BDÖ6)	2.00	8.00	5.28	1.2	1.62	2.64
Bilimde hipotezler, yasalar ve teoriler (BDÖ7)	6.00	14.0	9.86	1.8	3.31	2.46
Bilimsel yöntem (BDÖ8)	5.00	12.0	8.91	1.7	3.14	2.97
Bilim ve teknoloji (BDÖ9)	2.00	8.00	5.53	1.2	1.66	2.76
Bilimsel modeller (BDÖ10)	2.00	8.00	5.34	1.2	1.62	2.67
Bilim (BDÖ11)	3.00	12.0	7.99	1.9	3.70	2.66

N=230

Tablo 3 incelendiğinde, araştırmaya katılanların bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin ortalama düzeyde olduğu belirtilebilir. Pek çok alt boyutta bilimin doğasına ilişkin kısıtlı bir görüşe sahip oldukları görülmekle birlikte, bilimde sosyal ve kültürel değerler alt boyutuna ilişkin çok daha fazla bilgi sahibi oldukları ifade edilebilir.

3.2. Öğrencilerin Bilimsel Epistemolojik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan Eğitim Fakültesi, Çocuk Gelişimi ve Meslek Yüksek Okulları bölümlerinde öğrenim gören öğrencilerin bilimsel epistemolojik inanç ölçeğine ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Katılımcıların Bütününe İlişkin BEİÖ Betimsel İstatistik Sonuçları

<i>Bilimsel Epistemolojik Görüş Ölçeği Alt Boyutları</i>	<i>Min.</i>	<i>Max.</i>	<i>X</i>	<i>SS</i>	<i>S</i>	<i>Ölçek değeri</i>	<i>aralık</i>
Otorite/ Doğruluk	9.00	45.00	32.50	6.93	47.92	3.61=skeptik	
Bilgi Üretme Süreci	12.00	27.00	20.42	3.01	9.07	3.41=skeptik	
Bilginin Kaynağı	4.00	20.00	13.46	3.08	9.49	3.37=kararsız	
Akıl Yürütme	3.00	15.00	11.51	3.10	9.62	3.84=skeptik	
Bilginin Değişimi	3.00	15.00	11.07	2.94	8.65	3.69=skeptik	
Toplam	33.00	116.00	88.98	14.41	207.5	3.56=skeptik	

N=230

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan katılımcıların epistemolojik görüş ölçeğinin bilginin kaynağı alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarında skeptik düşündükleri görülmektedir. Bu sonuç öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin orta seviyedeki görüşleri ile kısmen uyumludur. Bu uyumluğun istatistiksel belirlenebilmesi için bilimin doğası görüşleri ile epistemolojik görüşler arasındaki ilişki incelenmiştir.

3.3. Bilimin Doğası İle Epistemolojik Görüşler Arasındaki İlişkiye Ait Bulgular

Bölüm değişkeni göz ardı edilerek, bilimin doğası ile epistemolojik görüşler arasındaki ilişkiye ait Pearson korelasyon sonuçları Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5: Katılımcıların Bilimin Doğası İle Epistemolojik Görüşleri Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Sonuçları

		Otorite/ Doğruluk	Bilgi Süreci	Üretme	Bilginin Kaynağı	Akıl Yürütme	Bilginin Değişimi	BEİÖ
BDÖ1	r	.270**	.127		.216**	.144*	.250**	.285**
BDÖ2	r	.120	-.100		.162*	-.122	-.016	.042
BDÖ3	r	.087	-.049		.104	-.065	.035	.047
BDÖ4	r	.043	.025		.070	.030	.062	.060
BDÖ5	r	.176**	.241**		.153*	.235**	.223**	.264**
BDÖ6	r	.100	.092		.154*	.067	.006	.116
BDÖ7	r	.159*	.043		.165*	.015	.054	.135*
BDÖ8	r	.288**	.200**		.203**	.201**	.269**	.322**
BDÖ9	r	.164*	.160*		.052	.151*	.148*	.186**
BDÖ10	r	.132*	.106		.080	.083	.214**	.164*
BDÖ11	r	.209**	.037		.223**	.060	.173**	.204**
BDÖ	r	.354**	.161*		.326**	.148*	.282**	.363**

N=230; *p≤.05; **p≤.01

Tablo 5 incelendiğinde BDÖ ve BEİÖ ölçeklerinin bazı alt boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmasına karşın, bu ilişkinin oldukça düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Cohen (1988) Pearson korelasyon analizlerinde r katsayısının <.30 olduğu değerleri zayıf ilişki, .30<r<.70 arasında orta seviyeli ilişki ve r>.70 için de güçlü ilişkiler olarak tanımlamaktadır.

3.4. Bölüm Değişkenine Göre Bilimin Doğası Görüşlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada yer alan katılımcıların öğrenim gördükleri bölümün bilimin doğası görüşleri üzerinde anlamlı bir farka neden olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla BDÖ sonuçlarına uygulanan ANOVA testi ve post hoc (Bonferroni) analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: Katılımcıların Bölümlerine Göre Bilimin Doğası Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post Hoc (Bonferroni) Analiz Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Top.	sd	Kareler Ort.	F	p	I	J	Ort. Farkı I-J
BDÖ1	Gruplar arası	30.35	2	15.177	4.84	.009	EF	ÇG	1.016
	Gruplar içi	711.7	227	3.135				MYO	
	Toplam	742.0	229						
BDÖ2	Gruplar arası	2.133	2	1.066	.418	.659			
	Gruplar içi	579.0	227	2.551					
	Toplam	581.2	229						
BDÖ3	Gruplar arası	11.63	2	5.819	1.28	.280			
	Gruplar içi	1031	227	4.541					
	Toplam	1042	229						
BDÖ4	Gruplar arası	36.13	2	18.068	4.56	.011	EF	ÇG	-.8929
	Gruplar içi	898.4	227	3.958				MYO	
	Toplam	934.6	229						
BDÖ5	Gruplar arası	10.77	2	5.383	2.60	.076			
	Gruplar içi	469.2	227	2.067					
	Toplam	479.9	229						
BDÖ6	Gruplar arası	.358	2	.179	.110	.896			
	Gruplar içi	369.9	227	1.629					
	Toplam	370.2	229						
BDÖ7	Gruplar arası	.882	2	.441	.132	.876			
	Gruplar içi	757.3	227	3.336					
	Toplam	758.3	229						
BDÖ8	Gruplar arası	24.12	2	12.060	3.94	.021	EF	ÇG	.8963
	Gruplar içi	694.1	227	3.058				MYO	
	Toplam	718.2	229						
BDÖ9	Gruplar arası	10.95	2	5.475	3.37	.036	EF	ÇG	.5089
	Gruplar içi	368.4	227	1.623				MYO	
	Toplam	379.3	229						
BDÖ10	Gruplar arası	16.09	2	8.047	5.16	.006	EF	ÇG	.6745
	Gruplar içi	353.8	227	1.558				MYO	.5714
	Toplam	369.9	229						
BDÖ11	Gruplar arası	25.67	2	12.837	3.54	.030	EF	ÇG	.9303
	Gruplar içi	821.3	227	3.618				MYO	
	Toplam	846.9	229						
BDÖ	Gruplar arası	622.8	2	311.410	4.74	.010	EF	ÇG	4.559
	Gruplar içi	14914	227	65.701				MYO	
	Toplam	15536	229						

*p≤.05

Tablo 6'da verilen varyans analizi sonuçları incelendiğinde 11 alt boyutun yedisinde gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunduğu tespit edilmiştir. Ortaya

çıkan bu farkın hangi gruplardan kaynaklandığının belirlenmesi amacıyla yapılan post hoc analiz sonuçlarına göre eğitim fakültesi öğrencilerinin, bilimin doğası ölçeğinin *bilimsel bilginin değişime açık olması*, *bilimsel yöntem* ve *bilim* alt boyutlarındaki ve ölçeğin tamamındaki ortalama puanlarının çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra yine eğitim fakültesi öğrencilerinin, bilimin doğası ölçeğinin *bilimde yaratıcı hayal gücünün yeri*, *bilim ve teknoloji* ile *bilimsel modeller* alt boyutlarındaki ortalama puanlarının meslek yüksek okulu bölümlerindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak Tablo 1’ de, araştırmaya katılanların okunan bölüm fark etmeksizin bilimsel bilginin değişebilir doğası ve bilimde öznellik gibi alt boyutlarda çok daha tutucu oldukları belirlenmiştir. Bilimde hayal gücünün yeri alt boyutunda ise eğitim fakültesi öğrencileri ile meslek yüksek okulu öğrencileri arasında anlamlı bir fark bulunurken bilimde hipotezler, yasalar ve teoriler alt boyutuna ilişkin katılımcıların benzer görüşlere sahip olduğu tespit edilmiştir.

3.5. Bölüm Değişkenine Göre Epistemolojik Görüşlere İlişkin Bulgular

Bölüm değişkeninin katılımcıların epistemolojik görüşleri üzerinde anlamlı bir farka neden olup olmadığının anlaşılması için yapılan ANOVA ve post hoc (Bonferroni) analiz sonuçları Tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7: Katılımcıların Bölümlerine Göre Epistemolojik Görüşlerinin Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) ve Post Hoc (Bonferroni) Analiz Sonuçları

	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p	I	J	Ort. Farkı I-J
Otorite/ Doğruluk	Gruplar arası	628.043	2	314.021	6.89	.001	EF	ÇG	4.32
	Gruplar içi	10345.4	227	45.575				MYO	3.43
	Toplam	10973.5	229						
Bilgi Üretme Süreci	Gruplar arası	135.331	2	67.666	7.91	.000	EF	ÇG	1.67
	Gruplar içi	1941.31	227	8.552				MYO	1.83
	Toplam	2076.64	229						

Bilginin Kaynağı	Gruplar arası	61.816	2	30.908	3.32	.038	EF	ÇG	1.34
	Gruplar içi	2113.33	227	9.310				MYO	1.09
	Toplam	2175.14	229						
Akıl Yürütme	Gruplar arası	49.627	2	24.814	2.62	.075			
	Gruplar içi	2153.85	227	9.488					
	Toplam	2203.48	229						
Bilginin Değişimi	Gruplar arası	133.204	2	66.602	8.18	.000	EF	ÇG	1.79
	Gruplar içi	1847.68	227	8.140				MYO	1.76
	Toplam	1980.88	229						
Toplam BEİÖ	Gruplar arası	3910.68	2	1955.34	10.2	.000	EF	ÇG	10.39
	Gruplar içi	43628.2	227	192.195				MYO	9.04
	Toplam	47538.8	229						

*p≤.05

Tablo 7 incelendiğinde bilimsel epistemolojik görüşler arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığına ilişkin veriler incelendiğinde, *akıl yürütme alt boyutu* haricinde, diğer alt boyutlarda ve ölçeğin bütününde, eğitim fakültesi öğrencilerinin, çocuk gelişimi ve meslek yüksek okulu öğrencilerine oranla daha skeptik düşündükleri görülmektedir.

4. TARTIŞMA

Sürekli gelişen ve değişen bilim ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmak ve teknoloji ve bilim üretebilen bireyler yetiştirmek 21. yüzyıl eğitiminin temel amaçlarından biridir. Bilgi ve teknoloji üreten insan gücünün yetiştirildiği kurumların başında hiç kuşkusuz yükseköğretim kurumları gelmektedir. Bu bakımdan üniversitelerden mezun olan bireylerin bilime bakış açılarının ve bilime karşı tutumlarının olumlu olması oldukça önem arz etmektedir. Çünkü öğrencilerin epistemolojik inançları akademik biliş ve öğrenme motivasyonunda oldukça

önemli bir yordayıcıdır (Başbay, 2013). Üniversitelerde sağlanan bilimsel eğitim anlayışının öğrencilerde ne kadar yer bulduğunun belirlenmesi mezun edilecek öğrenci profilinin belirlenmesinin yanı sıra verilen eğitimin yetkinliğini de ortaya koymaktadır.

Araştırmanın öncelikli bulgularından biri öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin ortalama düzeyde olduğudur. Bu sonuç bilimin doğası görüşlerinin alt boyutlarının tümü için geçerli olmakla birlikte bölüm bazında bakıldığında eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimin doğası ölçek puanlarının çocuk gelişimi ve MYO öğrencilerine göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ek olarak Tümkaya (2012) tarafından yapılan çalışmada da cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerinin özellikle tek bir doğrunun var olduğuna dair inançlar boyutunda farklılaştığı belirlenmiştir. Bilimin doğasına ilişkin görüşler bir bütün olarak incelendiğinde ise öğrencilerin bu açıdan geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Çünkü öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin geliştirilmesi mezun edilen öğrencilerin bilimsel bakış açısına sahip olabilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmanın bulgularından diğeri öğrencilerin bilimsel epistemolojik görüşlerinin skeptik olarak belirlenmesidir. Bilimsel epistemolojik görüşler bölüm değişkeni bazında incelendiğinde akıl yürütme alt boyutu hariç diğer tüm alt boyutlarda bölümler arasında farklılık görülmektedir. Yapılan analizlerde eğitim fakültesi öğrencilerinin meslek yüksekokulu ve çocuk gelişimi bölümü öğrencilerine oranla çok daha skeptik düşündükleri ortaya çıkmıştır. Epistemolojik görüşler ölçeğinin yalnızca akıl yürütme alt boyutunda gruplar arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Elde edilen bu sonucun bir önceki alt problemde incelenen araştırmaya katılanların bilimin doğasına ilişkin görüşleri ile paralellik göstermediği söylenebilir. Çünkü bilimin doğası görüşleri alt boyutlarında gruplar arasında oluşan farklar eğitim fakültesi öğrencileri lehine oluşmamış düzensiz bir dağılım göstermiştir. Ancak epistemolojik görüşler alt boyutlarında gruplar arasında oluşan farkların eğitim fakültesi öğrencileri lehine oluştuğu belirlenmiştir. Bu noktada tüm öğrenciler bazında yapılan betimsel analizlerde ortaya çıkan yönelimin büyük oranda eğitim fakültesi öğrencilerinden kaynaklandığını ifade etmek mümkündür. Bu durum üniversitenin bölümlerine yerleşen öğrencilerin yükseköğretime geçiş sınavlarında farklı puan türlerinden gelmeleri olarak yorumlanabilir. Öte yandan öğrencilerinin bilimsel anlayışa uygun olarak mezun etmek yükseköğretim kurumlarının amaçlarından biridir. Bu nedenle öğrencilerin bölüm fark etmeksizin bilimsel anlayışlarını geliştirecek derslerin arttırılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Öğrencilerin bilimsel bilginin doğasına ilişkin inanç ve anlayışlarının, epistemolojinin psikolojik yapısı ile ilgili çalışmalarla örtüştüğü görülmektedir (Ağlarıcı, 2014). Başka bir ifade ile bilgiye dair inançlar da bilimsel bilginin doğasına yönelik görüşleri etkilemektedir (Abd-El-Khalick ve Akerson, 2004). Bu araştırma kapsamında da katılımcıların bilimin doğası görüşleri ile epistemolojik görüşleri arasında bir ilişki tespit edilmiş olsa da, bu ilişkinin güçlü bir ilişki olmadığı ifade edilebilir ($r < .30$).

5. SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu araştırmaya katılan öğrencilerin bilimin doğasına ilişkin görüşlerinin ortalama düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç, bölümler bazında değerlendirildiğinde lisans düzeyinde eğitim veren bölümlerin (eğitim fakültesi öğrencileri) lehine istatistiksel olarak anlamlı sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmanın diğer bir bulgusu da öğrencilerin genel olarak epistemolojik görüşlerinin skeptik eğilimli olmasıdır. Eğitim fakültesindeki öğrencilerin, çocuk gelişimi ve MYO öğrencilerine oranla epistemolojik görüş ölçek puanlarının daha yüksek olduğu ve bu gruplar arasında istatistiksel olarak farklılık olduğu görülmüştür. Epistemolojik görüş alt boyutlarından akıl yürütme haricinde kalan tüm alt boyutlarda eğitim fakültesi öğrencilerinin çocuk gelişimi ve MYO öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde farklılaştıkları görülmüştür. Araştırma bulgularından bir diğeri de epistemolojik görüşler ile bilimin doğası arasındaki ilişkiye yönelik bulunan istatistiksel olarak anlamlı ama zayıf korelasyon sonuçlarıdır.

Öğrencilerin bilimin doğası görüşlerinin geliştirilmesinin aynı zamanda bilimsel epistemolojik görüşlerini de geliştirebileceği düşüncesi ile hareket etmek yerine, hem bilimin doğası hem de epistemolojik görüşlerin geliştirilmesi açısından üniversitenin eğitim politikalarının gözden geçirilmesinin etkili olacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abd-El-Khalick, F. (2001). Embedding nature of science instruction in preservice elementary science courses: Abandoning scientism, but *Journal of Science Teacher Education*, 12, 215–233.

Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. L. (2004). Learning as conceptual change: factors mediating the development of preservice elementary teachers' views of nature of science. *Science Teacher Education*, 88, 785-810.

Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural. *Science Education*, 82, 417–436.

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). The influence of history of science courses on students' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 295-317.

Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N. G. (2000). Improving science teachers' conceptions of the nature of science: A critical review of the literature. *International Journal of Science Education*, 22, 665-701.

Acat, M. B., Tüken, G. ve Karadağ, E. (2010). Bilimsel epistemolojik inançlar ölçeği: Türk kültürüne uyarılma, dil geçerliği ve faktör yapısının incelenmesi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 7(4), 67-89.

Ağlarıcı, O. (2014). *Doğrudan-yansıtıcı yaklaşıma dayalı öğretimin kimya öğretmen adaylarının bilimin doğası görüşlerine etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Akindehin, F. (1988). Effect of an instructional package on preservice science teachers' understanding of the nature of science and acquisition of science-related attitudes. *Science Education*, 72, 73-82.

Aypay, A. (2011). Epistemolojik inançlar ölçeğinin Türkiye uyarılması ve öğretmen adaylarının epistemolojik inançlarının incelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.

Badke, W. (2010). InfoLit Land-Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski. *Online*, 34(1), 48.

Başbay, M. (2013). Epistemolojik inancın eleştirel düşünme ve üstbilgi ile ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 249-262.

Bochenski, J. M. (2009). *Felsefe düşünmenin yolları* (1. Baskı). Ankara: BilgeSu

BouJaoude, S., & Abd-El Khalick, F. (1995). *Lebanese middle school students' definitions of science and perceptions of its purpose and usage*. Paper presented at National Association for Research in Science Teaching, San Francisco, CA.

Brownlee, J., Purdie, N., & Boulton-Lewis, G. (2001). Changing epistemological beliefs in pre-service teacher education students. *Teaching in Higher Education*, 6(2), 247-268.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Bruce, C. (1994). *Information literacy blueprint*. 28 Ekim 2010 tarihinde https://courses.washington.edu/mlis560/su09/Module1/bruce_information_literacy_blueprint.pdf adresinden erişildi.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Doğan, N., & Abd-El-Khalick, F. (2008). Turkish grade 10 students' and science teachers' conceptions of nature of science: A national study. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(10), 1083-1112.

Elder, A. D. (2002). Characterizing fifth grade students' epistemological beliefs in science. In P. R. Pintrich (Eds). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 347-364). Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. (2002). *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.

Kale, N. (2009). *Felsefiyat* (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Khishfe, R., & Abd-El-Khalick, F. (2002). Influence of explicit and reflective versus implicit inquiry-oriented instruction on sixth graders' views of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(7), 551-578.

King, P., & Kitchener, K. (1994). *Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults*. San Francisco: Jossey-Bass.

Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.

Lawson, A. E. (1982). The nature of advanced reasoning and science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 19, 743-760.

Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(4), 331-359.

Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Schwartz, R. (2002).

Views of nature of science questionnaire: Toward valid and meaningful assessment of learner's conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.

Liaghatdar, M. J., Soltani, A., & Abedi, A. (2011). A validity study of attitudes toward science scale among Iranian secondary school students. *International Education Studies*. 4(4), 36-46.

McComas, W. F. (1993). *The effects of an intensive summer laboratory internship on secondary students' understanding of the NOS as measured by the test on understanding of science (TOUS)*. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Atlanta, GA.

Miller, R. G. (1969). *Simultaneous statistical inference*. New York: McGraw-Hill.

Moss, D. M., Abrams, E. D., & Kull, J. R. (1998). Describing students' conceptions of the nature of science over an entire school years. In *Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching*. San Diego, CA.

Mumba, F. (2005). *Influence of explicit instruction and reflection on mathematics and science teaching fellows' views of the nature of science*. (Unpublished doctoral dissertation). Illinois State University. Urbana, Illinois.

NRC (National Research Council). (1996). *National science education standards*. Washington: National Academy Press.

Organisation for Economic Cooperation and Development-OECD (1995). *Literacy, economy and society: Results of the first international literacy survey*. Paris: OECD

Özgelen, S. (2013). Bilimin doğası ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 711-736.

Perry, W. G. (1999). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: A scheme*. San Francisco: Josey-Bass.

Ravindran, B., Greene, B. A., & De Backer, T. K. (2005). The role of achievement goals and epistemological beliefs in the prediction of pre-service teacher's cognitive engagement and application learning. *Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.

Ryder, J., Leach, J., & Driver, R. (1999). Undergraduate science students' images of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(2), 201-219.

Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82, 498-504.

Snively, L., & Cooper, N. (1997). The information literacy debate. *The Journal of Academic Librarianship*, 23(1), 9-13.

Solomon, J., Duveen, J., Scot, L., & McCarthy, S. (1992). Teaching about the nature of science through history: Action research in the classroom. *Journal of Research in Science Education*, 29(4), 409-421.

Sönmez, V. (2010). *Bilim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sözer, Ö. (2009). *Felsefenin abc'si* (4. Baskı). İstanbul: Say Yayınları.

Tekin, H. (1993). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi.

Topdemir, H. G. (2011). *Felsefe* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Tümkaya, S. (2012). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet, sınıf, eğitim alanı, akademik başarı ve öğrenme stillerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 75-95.

Yang, F. Y., & Tsai, C. C. (2010). Reasoning about science-related uncertain issues and epistemological perspectives among children. *Instructional Science*, 38(4), 325-354.

Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. (Report ED 100391). Washington DC: National Commission on Libraries and Information Science.

ÇOCUK GELİŞİMİ AÇISINDAN MÜZİK EĞİTİMİNİN ÇOCUĞA KAZANIMLARI

WINDOWS OF MUSIC EDUCATION FOR CHILD DEVELOPMENT

*Mustafa KABATAŞ**

Geliş Tarihi: 18.04.2017

Kabul Tarihi: 20.07.2017

(Received)

(Accepted)

ÖZ: Çocuğun gelişim açısından sosyal olabilmesi, çocuğun bulunduğu ortamlara rahat bir şekilde uyum sağlaması, kendini daha cesur bir şekilde ifade edebilmesi için müzik etkinliklerine başvurmanın önemli ölçüde fayda sağladığı kesindir. Her çocuğun, özellikle kendisini en iyi ifade edebileceği, müziksel etkinlik türünde, grupla çalışması, onun sosyalleşmesinde çok önemli bir yere sahip olacaktır. Örneğin, grupla söyleme, sesini kullanmayı ve denetlemeyi keşfedeceği, uyum becerisini geliştireceği, işbirliğine dair disiplin kazanacağı türden bir etkinlikken; bireysel çalgı çalması enerjisini olumlu yönlendirebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği ve ritim- melodi duygusunu geliştirebileceği türden bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Müzik dersinin amaçlarından birisi de algıyı eğitmek, çocukta estetik ve sanatsal algı yaratmak gibi unsurlardır. Sağlıklı bireyler yetiştirmemizde çocuk yaşta bireye kazandırdığımız müzik kazanımları çok önemlidir. Araştırmanın problemini çocuğun gelişim açısından kazanımlarına bakıldığında müzik eğitiminin önemi nedir? Sorusu oluşturmaktadır. Araştırma: okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemini vurgulaması bakımından okul öncesi eğitimcilerine ve müzik eğitimcilerine kaynak teşkil etmesi amaçlanmıştır. Araştırma da okul öncesi dönemde müzik eğitiminin değerini vurgulaması bakımından önemlidir. Araştırmada verilerin toplanmasında betimsel analiz ve kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul, Okul Öncesi, Dönem, Müzik, Müzik Eğitimi

ABSTRACT:It is the point where the child is able to be social in terms of development, to adapt to the child's environment in a comfortable way, and to apply music activities so that he can express himself in a more courageous way. Each child will have a very important place in socializing, especially in the kind of musical activity in which he can best express himself, working with the group. For example, it is a kind of activity in which you can say with the group, use your voice and discover the control, develop the adaptive skill, and gain the discipline of cooperation; It is defined as a kind of activity in which individual instrument play can positively induce energy, provide personal satisfaction and develop rhythm-melody sensation. One of the aims of the music lesson is to train the perception, to create aesthetic and artistic perception in the child. When we raise healthy individuals, musical gains that we give to children in childhood are very important. What is the

* Yrd. Doç. Dr. Mustafa KABATAŞ, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi,
mkabatas@kastamonu.edu.tr

point of music education when you look at the problem of research in terms of the development of the child? It creates the question. Research: It is aimed to be a source for pre-school educators and music educators in terms of emphasizing the importance of music education in preschool period. Research is important to emphasize the value of music education in the pre-school period. Descriptive analysis and source screening methods were used to collect data in the study.

Keywords: School, Pre-school, Term, Music, Music Education

1. GİRİŞ

19.yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlarında Fröbel'in ortaya koyduğu, eğitimde bireysel farklılıkları dile getirdiği, "eğitimin ilgi ve istekler doğrultusunda, özgürlük ortamında uygulanması gerekir" (Oğuzkan ve Oral, 1991:26) görüşü çerçevesinde, bu alanda ortaya konulan teorik çalışmalar ve sınırlı da olsa pratik eğitim denemeleri, daha sonra değişik ülkelerde, benzer okul öncesi kuramlarının açılmaya başlamasına neden olmuştur. 20. yüzyılda Piaget'in, çocuğun zihinsel gelişimine yönelik ortaya koymuş olduğu bilimsel çalışmalarının, yine 20. Yüzyılın başlarında sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalara öncülük etmiş, okul öncesi eğitime yönelik bakış açısı ile tanımlamaları geliştirerek, özellikle Avrupa ülkelerinde 1960'lı yıllarda okul öncesi eğitiminin genişlemesi ile yaygınlaşmasını sağladığı belirtilmektedir. (Aral, Kandır ve Yaşar,2003:18).

Okul Öncesi Eğitim, eski çağlardan itibaren, gerekliliğine vurgu yapılan bir kavramdır. İlkçağda Eflatun ve Aristo ile teorik olarak başlayan "çocuğun gelişim özellikleri ve bu özelliklere uygun eğitimi arama çabaları daha sonra Erasmus, Commenius gibi eğitim teorisyenleri ile devam etmiştir. 1800'li yılların ilk yarısında ise Avrupa'da ortaya çıkan endüstri devriminin, çekirdek aile üzerindeki etkileri nedenleri ile, 0-6 yaş arası çocukların bakımı, beslenmesi, korunması vb. ihtiyaçlar nedeni ile de önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır. Bu sorun okul öncesi eğitimin kurumsallaşmasını hızlandırmış ve Fröbel öncülüğünde açılan "Kindergarten" ile de okul öncesi eğitim kurumsallaşmıştır. (Arslan,2005:54).

1.1. Araştırmanın Problemi:

Araştırmanın problem cümlesini okul öncesi dönemde müzik eğitimi nasıl olmalıdır? Sorusunun yanıtları ile bu çerçevede oluşmuş diğer yanıtlar oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı:

Okul öncesi dönemde müzik eğitiminin önemini vurgulaması ve bu eğitimin ne derece yapılabildiği, nitelikli şekilde yapılmasının ne derecede önemli olduğu, vurgulanmış okul öncesi eğitimcilerine ve müzik eğitimcilerine kaynak teşkil etmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın Önemi:

Araştırma okul öncesi dönemde müzik eğitiminin öneminin kavranması, okul öncesi eğitimcilerine ve müzik eğitimcilerine bakış açısı kazandırması açısından önemlidir.

2. YÖNTEM

Okul öncesi müzik eğitiminde; müzikte kalite ve güzelliğin ne olduğunun belirlenmesi, bu unsurların duygusal gelişimle bağlantılı olduğunu düşünürsek sağlıklı bir duygusal gelişim için müzik eğitiminin önemini vurgulayan kaynaklar taranarak hazırlanmış, nitel araştırma yaklaşımına uygun, betimsel tarama modeli belirlenmiştir. Nitel çalışmalar, doküman inceleme, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin çözümlenmesini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2006:187-189). Betimsel tarama modeli ise, “geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan yaklaşımdır” (Karasar, 2006: 77).

3.BULGULAR VE YORUMLAR

Ülkemizde kuramsal erken çocukluk eğitimi uygulamalarının başlangıcı olarak, Osmanlıda, Fatih Sultan Mehmet zamanında açılan, “Subyan Mektepleri” gösterilmektedir. Bu okullarda çocuklar 4-5 yaşlarında “Âmin Alayı ” denilen tören ile ilk okula başladıkları görülmüştür. (Akyüz, 1994:72).

Kitle öğretimi yapan Subyan Okullarının, İmparatorluğun parlak devrinde zamanın ihtiyaçlarına cevap verebildiği belirtilmiştir. Osmanlı döneminde 1913 - 1917 yılları arasında, yerli halk için olmamakla birlikte azınlıklar ve yabancılar için büyük kentlerde, imparatorluk sınırları içerisinde resmi anaokullarının açıldığı görülür. (Aral, Kandır ve Yaşar,2003:18-20). Yine Osmanlı döneminde, Emrullah Efendi'nin nazırlığında, 1913 yılında çıkarılan “Tedrisat-ı İptidaiye Kanunu Muvakkati” (Geçici İlköğretim Kanunu) ile anaokullarının, ülkenin her yerine yaygınlaştırılması emredilmiştir. Bu kanunda Ana Mektepleri ve Subyan Sınıflarının ilköğretime bağlı olduğu belirtilmiştir. Tedrisat-ı İptidaiye Kanununda adı geçen “Ana Mektepleri”ne öğretmen yetiştirmek üzere ise 1915 yılında İstanbul’da “Ana Öğretmen Okulu” açılmıştır. (Aral, Kandır ve Yaşar,2003:24) Öğretim süresi bir yıl olan bu okulda, Türkiye’de ilk olarak okul öncesi eğitim alanı için öğretmen eğitimi çalışmaları başlamış ancak 370 kadar mezun veren bu okul 1919 yılında kapandığı belirtilmiştir. Osmanlı döneminde, kadının iş hayatında fazlaca yer almaması, çocukların bakım ve eğitiminden kadınların sorumlu olması, açılan okulların paralı olması nedenleri ile okul öncesi eğitim kurumlarından yararlanamadığı görülmüştür. Günümüze bakacak olursak, okul öncesi eğitim kurumları, birçok bakanlık ve aynı bakanlıkta farklı genel

müdürlüklere bağlı olarak faaliyet göstermektedir. 1992’de ilköğretim bünyesinde yer almaya başlayan anasınıfları, okul öncesi eğitimin de son aşamasıdır “Okul Öncesi Genel Müdürlüğü 3797 sayılı kanunla” 1993 yılında kurulmuştur. (MEB, Tebliğler Dergisi, 2002) Çalışmamızın planlama ve uygulama aşamasında, MEB Okul öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği’ne göre, okul öncesi eğitim 37-72 aylık çocukların eğitimini kapsarken, "21-07 2012 tarih ve 28360 sayılı değişiklik" bu tarihten itibaren, 33-66 ay arası çocukların eğitimini kapsamaktadır. Anasınıfı ise 60 - 72 ay çocuklarının eğitimini içerirken, aynı tarih ve sayılı değişiklik, "48-66 ay" arası çocukların eğitimine yönelik olarak değiştirilmiştir. Okul öncesi eğitimin amaç ve görevleri, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak şu şekilde sıralanmaktadır:

1. Çocukların beden, zihin ve duyu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını

sağlamak; 2. Çocukları ilköğretime hazırlamak; 3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak; 4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır”. (MEB, Tebliğler Dergisi, 2002).

Bu ilkeler doğrultusunda, anasınıfı programlarının içeriğini incelediğimizde, yapılandırılmış grup etkinlikleri (Türkçe dil, oyun, fen ve doğa, matematik, drama, okuma yazmaya hazırlık) yanında, müzik etkinlikleri de yer almaktadır. ”Müzik etkinlikleri, günlük eğitim programında bulunan tüm etkinliklerin içerisinde kullanılabilen bir araçtır.” (Oğuzkan ve Oral, 1991:34).

Örneğin toplanma ve temizlikte, el yıkamaya giderken temizlikle ilgili bir şarkı söylenebileceği gibi dramada çocukların ilgisini çekmek amacıyla ritmik saymacalar ve ritmik/melodik tekerlemeler kullanılabilir. Ayrıca müziğin, çocuk eğitiminde araç olarak kullanılması, çocuğa temel müzik becerisinin kazandırılmasının yanında estetik duyarınının geliştirmesi de okul öncesi dönemde müzik eğitiminin hedeflerindedir. Araştırmacılar tarafından, okul öncesi dönemde müziğin, normal veya özel eğitim gereksinimi olan tüm çocukların eğitiminde kullanılması, bilişsel ve dil, zihinsel gelişim ve yaratıcılık, duygusal ve sosyal gelişim, bedensel ve psiko-motor gelişim gibi tüm gelişim alanlarını destekleyen ve olumlu etki ettiği vurgulanan önemli araçlardan biri olduğu ifade edilir. Ayrıca küçük yaşlardan itibaren müziksel aktivite içinde bulunarak müzikle beslenen ve desteklenen çocukların ruhsal ve bedensel yönden daha sağlıklı bir gelişim sergiledikleri dile getirilmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak, müziğin gelişim alanları üzerindeki etkilerine bakacak olursak, bilişsel gelişimin bir unsuru olan matematik yeteneğinin, müzik eğitimi ile destekleyerek önemli ölçüde geliştirilebileceğine dair çeşitli görüşler bildirilmiştir. Bu bağlamda bu durumu

Karşal (2005:48), Gerek arka plan müziği olarak kullanılan müzik, gerekse müzik eğitimi kişilerin bilişsel performanslarını dolayısı ile matematik performanslarını geliştirmektedir. Şeklinde ifade etmiştir. Müziğin matematik becerilerini desteklediği ile ilgili olarak pek çok araştırma yapılmıştır. Araştırmacılar küçük çocuklarda, ileri matematik çalışmaları yapılamayacağı fakat onlara çok hoşlanacakları için müzik dinletmenin de yüksek beyin fonksiyonlarını sağlayacağını belirtmektedirler. Çocuğa, tercihen okul öncesi dönemden başlayarak, okullarda verilen müzik eğitiminin, ileride matematik performansını olumlu etkileyeceği ifade edilmektedir. İnsanın doğuştan işitsel algı, dil ve konuşma yeteneğiyle doğduğu bilinir. Çocuk önce çevresindeki sesleri dinler, bunları anlamaya ve benzerini çıkarmaya çalışır. Ardından kendisini anlatmak ve çevresini anlamak için sözcükleri kullanarak cümleler kurar. Sesler, çocuğun dış dünya ile ilk iletişim aracıdır. Çocukta dil gelişiminin okul öncesinde gerçekleştiği ve bu gelişimde müziğin çok önemli bir yere sahip olduğu kaynaklarda belirtilir. Bu gelişimi destekleyen en güzel araç ise şarkılar ve tekerlemelerdir. Sözlere, dili ve duyguları geliştirici olan, ezgileri uygun ses aralığında yazılmış, söz-müzik cümleleri uyumlu (prozodisi başarılı), doğru vurgulamalarla söylenen şarkılar ve tekerlemelerin dil gelişiminde önemli olduğu söylenebilir. Müziğin, dil gelişimini hedefleyerek, bir öğretim aracı olarak kullanılmasında da öğretmenin öğrenciye, diksiyon vb. yönlerden doğru model olması gerektiği söylenebilir. Çocukların dil gelişimi açısından işitsel uyarıların, belli hedefler amaçlanarak verilmesi gerektiğini, Bilir, Bal ve Artan (1993:76), "Çocuğun dili kazanmasında ve kullanmasında, işitsel uyarıların önemli derecede etkisi vardır. Eğitimde; ritim kavramının gelişimi, ses ile kaynağını eşleştirebilme, sesin yönü, uzaklığını ayırt edebilme, ses kaynağını isimlendirebilme, işittiği sese ait sözel ifade kullanabilme, şarkı dinleyebilme, şarkıyı drama ile ifade etme, sesin ritmine uygun hareket edebilme, müzik eşliğinde serbest dansla çeşitli ritimleri yorumlayabilme, kavramları müzik aracılığı ile kazanabilme, amaçları göz önünde bulundurulmalıdır" bu sözleriyle ifade etmişlerdir. Sosyal gelişim açısından, çocuğun bulunduğu ortamlara rahat bir şekilde uyum sağlaması, kendini daha cesur bir şekilde ifade edebilmesi için müzik etkinliklerine başvurmanın önemli ölçüde fayda sağladığı belirtilir. Her çocuğun, özellikle kendisini en iyi ifade edebileceği, müziksel etkinlik türünde, grupla çalışması, onun sosyalleşmesinde çok önemli bir yere sahip olacaktır. Örneğin, grupla söyleme, sesini kullanmayı ve denetlemeyi keşfedeceği, uyum becerisini geliştireceği, işbirliğine dair disiplin kazanacağı türden bir etkinlikken; bireysel çalgı çalması enerjisini olumlu yönlendirebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği ve ritim- melodi duygusunu geliştirebileceği türden bir etkinlik olarak tanımlanmaktadır. Müzik dersinin amaçlarından birisi de algıyı

eğitmek, çocukta estetik ve sanatsal algı yaratmak gibi unsurlardır. Müzikte kalite ve güzelliğin ne olduğunun belirtilmesi, bu unsurların duygusal gelişimle bağlantılı olduğunu düşünürsek sağlıklı bir duygusal gelişim için müzik eğitiminin önemini söylemiş oluruz. Dünyanın birçok ülkesinde duygusal bozukluğu olan çocukların tedavisinde müzik terapisinin kullanıldığını bilinmektedir. Çocuğun duygusal gelişiminde müziğin önemini anlatmak için, Kamacıoğlu'nun (1990:123), Kodaly ile ilgili, 'Kodaly, meslekten müzikçi olmak için değil, daha iyi ve daha mutlu bir insan olmak için her çocuğun müzik eğitiminden geçmesi gerektiğine yürekten inanıyordu.' sözünden bahsetmek gerekir. Gelecekte, toplumda yetişkin birey olarak yer alacak olan çocuğun, sağlıklı duygusal gelişimi açısından bakıldığında, çocuğun bulunduğu ortamlara rahat bir şekilde uyum sağlaması, kendini cesur bir şekilde ifade edebilmesi için müzik etkinliklerine başvurmanın, önemli ölçüde fayda sağlayacağını söyleyebiliriz. Müzik etkinliklerinde grupta çalışmak, çocuğun sesini kullanmasını, denetlemesini keşfedeceği, uyum becerisini geliştireceği, işbirliğine dair disiplin kazanacağı, sosyal kimliğini kuvvetlendireceği türden bir etkinlikken; bireysel çalgı çalması, enerjisini olumlu yönlendirebileceği, kişisel doyum sağlayabileceği ve melodi geliştirebileceği türden bir etkinlik olarak tanımlanabilir. Çocukların sosyal gelişiminin en önemli unsurlarından olan çevre eğitimi de müzik yoluyla desteklenebilir. Sungurtekin, (2001: 178), çalışmasında; "Öğretmenler kendi yaratıcılıklarını kullanarak, müzik yoluyla çevre eğitimini farklı boyutlarda verebilirler." demiştir. Buradaki amaç, öncelikle çocuğun çevresinin farkında olabilmesidir denilebilir. Gelecekte daha kaliteli ve temiz bir çevrede yaşamak ve 21. yüzyılda çevre sorunlarını minimuma indirebilmek için, okullarda müzik eğitimi ile çevre bilinci oluşturulup, bilinçli bir nesil yetiştirilmesi amaçlanması düşünülebilir.

Bebeklikten itibaren işitsel algı eğitimi ile başlayan müzik eğitimi, çocukların konuşmasında, kavramları öğrenmesinde, vücudunu koordineli bir şekilde kullanmasında etkili olduğu, Seslerin, doğumundan itibaren çocuğu, devinimlere yönlendirdiği bilinmektedir. Şarkılardaki soluk belirteçlerine göre nefes alma, solunum kontrolünü ve akciğer gelişimini sağlayabileceği gibi; çalgılarla çalışma, hem büyük ve küçük kasların gelişimini hem psiko-motor gelişimini olumlu etkilediği kaynaklarda belirtilmektedir. Bu etkinliklerin grup içinde sürmesi gelişimi hızlandıracak gibi hem de iletişim becerilerine yeni bir pencere açacağı

söylenir. Çocuk ilk yaşlardan başlayarak el ve ayaklarıyla tartımsal devinimler yapar. Ezgileri tekrarlayamaz, fakat müziğe uyarak tempo tutmaya, dans etmeye çalışır. Çocukların bedensel gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla, müzikten yararlanmak, kaynaklarda geçtiği gibi kaçınılmazdır. Oyunların içinde kullanılacak müziğin hem oyuna katılım isteğini arttıracak hem de oyunu daha

algılı hale getireceğini söylemek mümkündür. Oyun yöntemi ile kazandırılmak istenen davranışlar, böylece daha kolay kazandırılma imkânına sahip olacaktır denilebilir. Yaratıcılığın, doğuştan itibaren her bireyde bulunabilen ancak sürekliliği, gelişimi, derecesi ve ortaya çıkışı bireysel farklılık gösteren bir yetenek, günlük yaşamdan,, bilimsel çalışmalara kadar uzanan, geniş bir alanı içine alan süreç olduğu belirtilir. Müziksel yaratıcılık sürecine baktığımızda, çocukların çok küçük yaşlarda seslere ilgi duymaya ve bu seslerle oynamaya başladığı görülür. Çocukta içgüdüsel olarak var olan yaratma isteğinin, en kolay müzik eğitimi yolu ile geliştirilebileceği ifade edilir. Ancak yaratmanın, özgür ve esnek ortamlarda daha iyi gerçekleşeceği düşünülürse, çeşitli yöntemlere ve çocuğun kendini ifade etmesi, yeteneklerini keşfetmesi için ona uygun rahat koşulların sunulmasına de gereksinim vardır diyebiliriz. Bu durumda çocukların yoğun olan yaratıcılık ve estetik duygularının, erken gelişim dönemlerinde desteklenmemesinin, ileriki yıllarda yaratıcı, üretken ve çevrelerindeki güzellikleri algılayan bireyler olmalarını engelleyebileceğini düşünebiliriz. ‘ Yaratıcılığın gelişmesinde, özgüven önemli bir rol oynamaktadır. ’ ’ (Ulutaş ve Ersoy,2002:27 Müzik ile yaratıcılığın çok yakın ilişki içinde olması ve müziğin de özgüveni artırıcı etkisi olması nedeniyle, yapılan her doğaçlama bir cesaretin göstergesidir ve yaratıcılığın geliştirilmesinde müzik kullanılmalıdır sonucuna ulaşılabilir. Okul öncesi eğitimin temel amaçları, çocukların gelişim alanlarını ortak bir yetiştirme ortamında destekleyerek, Türkçeyi doğru ve güzel konuşma yetisine kavuşturacak biçimde, ilköğretime hazırlamak olarak tanımlanmıştır. Okul öncesinde müzik etkinliklerinin amaçları ise iletişim, farkında olma ve dil gelişimi ile ilgili amaçlar, fiziksel gelişim ile ilgili amaçlar, zihinsel gelişim ile ilgili amaçlar, yaratıcılık ve duygusal gelişim ile ilgili amaçlar biçiminde sıralanmaktadır. Çocuğa, estetik duygularını geliştirecek biçimde temel müzik becerilerinin kazandırılması ve müziğin eğitsel araç olarak kullanımı da okul öncesi müzik etkinliklerinin amacını oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitimin temel ilkelerine dayanarak, müzik etkinliklerinin, çocuğun ve ailenin katılımına olanak verecek biçimde, çocuğun ilgi ve gereksinimlerine uygun ortamlarda, oyunlaştırılarak ve çocuğun yaparak öğrenmesine olanak verecek ve gelişim alanlarını destekleyecek biçimde hazırlanması gerekir. Bu nedenle okul öncesi eğitim programlarında müzik etkinlikleri çocuk merkezli olmalı ve ‘ yaparak-yaşayarak öğrenme ’ ilkesini temel almalıdır. (Uçan, 2001: 13).

Okul öncesi eğitimde, çocuğun hızlı gelişmesi ve ilgilerinin hızla değişmesi de dikkate alınarak eğitim etkinliklerinin etkili bir biçimde planlanması gerekmektedir. Bu bağlamda, okul öncesi öğretmeni, eğitimi daha nitelikli bir düzeye getirmek için yıllık ve günlük planlar hazırlamakla yükümlü olduğu söylenmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan, günlük etkinlik

programında, müzik etkinliklerinin, çocukların ses ve ritimleri tanımaları, duygu ve düşüncelerini müzikli drama ve dans yoluyla ifade etmeleri, paylaşma, bir gruba ait olma, güven ve başarı duygusu kazanmaları açılarından, yardımcı olduğu, araştırmacılar tarafından söylenmektedir. Bu nedenle, okul öncesi müzik eğitiminin, çocukların davranışlarını geliştirmeye yardım edecek nitelikte planlanması son derece önemlidir denilebilir. Okul öncesinde, planlanan eğitim durumları, seçilen hedefleri kazandıracak nitelikte olmalı, farklı yöntem, teknik ve materyallere yer verilmeli, çocukların gelişim düzeylerine uygun, ilgi çekici, yaratıcılığı destekleyici ve eğlendirici olmalıdır. Etkinlikler açıklanırken kullanılacak araç-gereçlerin ayrıca belirtilmesi gerekmektedir. Bunlar yeri geldikçe etkinlikler içinde belirtilmelidir. Bir etkinlikten diğer etkinliğe geçerken etkinlikler arasında bağlantılar kurulmasına dikkat edilmelidir. Eğitim durumları düzenlenirken etkinliklerin türleştirilmesine ve birden fazla etkinliğin bir arada ele alınmasına özen gösterilmelidir. "Öğretmen, planım hazırlarken aldığı hedefe uygun olarak birden fazla etkinliği bir araya getirebilir. ' ' (MEB, 2002: 44).

Bu bağlamda, müzik etkinlikleri diğer etkinliklerle birlikte ele alınabilecek en uygun etkinliktir. Müzik etkinlikleri diğer grup etkinliklerinden olan; Türkçe dil etkinliğinde, müzikli öykü, parmak oyunu, oyun etkinliğinde, müzikli oyunlar biçiminde kullanılabilir. Aynı biçimde, müzik etkinliklerinin drama, sanat eğitimi, okuma yazmaya hazırlık çalışmaları, hareket eğitimi ve fen doğa çalışmalarıyla birlikte kullanılması olanaklıdır. Bu nedenle, müzik etkinliklerini planlanırken diğer disiplinler de dikkate alınmalı; müzik etkinliklerinden ortak bir payda olarak yararlanılmalıdır. Bu ortamı da öğretmenin gerçekleştireceği müzik etkinliği yaratabilir. Müzik köşesi anasınıfında bulunması zorunlu olan köşelerden biridir. Özenle bir şekilde planlanmış bir müzik dersi çocukların ilgisini çekerek müzikle oynamalarını sağlar. Müzik aletlerinin çeşitliliğinin, müziğin anasınıfı çocuklarının hayatına girmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtebiliriz. Müzik köşesi her zaman aktif olmalı ve zaman zaman materyallerin yerleri değiştirilerek yenilenmelidir. Müzik köşesinde bulunması gereken materyaller; farklı boyutlarda davullar, tef, zilli tef, çelik üçgen, farklı özelliklerde marakaslar (ritim çalgıları) zımpara bloklar, büyük ziller, gong, el zili, bilek zili, ksilefon, metalofon, kastanyet, ritim sopaları, tahta kaşıklar, tırtır, borular, mızık, flüt, melodika, gitar, org, piyano, bağlama gibi gerçek enstrümanlar veya oyuncak enstrümanlar, ses kaydı yapabilen müzik seti, kaset ve CD'ler, yaratıcı dans için kullanılacak tül, kurdele ve flamalar, ayrıca ' 'ses çıkaran her şey ' ' bu köşede bulundurulabilir. (Sığırtmaç, 2005:88).

Öğretmen bu köşede oynamak isteyen çocuklara doğru rehberlik etmelidir. Çünkü hangi materyalin ne şekilde kullanılacağını bilen çocuk nitelikli sesler çıkartmaya başlayacak, en azından böyle bir gayretin içine girecektir. Buna göre

öğretmen, çocukların, çoklu zekâ kuramı içinde yer alan, müziksel ve ritmik zekâlarını (sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler ritimler üretme, ritmik ve tonal kavramları tanıma ve kullanma, çevreden gelen seslere ve müzik yeteneğine karşı duyarlı olabilme yeteneği) ortaya çıkartabilecek şekilde eğitim ortamı ve eğitim durumu hazırlamalıdır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim programının her aşamasında, etkin olarak görev yapan öğretmenler, programların başarıyla uygulanmasında en temel öge konumundadırlar denilebilir. ‘ ‘Soyut bir sanat olarak bilinen müzikten okul öncesi eğitimde yararlanmanın ve yaratıcı çocuklar yetiştirmenin etkin yolu müziği çocuğa yaşatmaktır. "(Morgül,2001:7) Okul öncesi öğretmenin, müziği eğitsel amaçlara ulaşmak için araç olarak kullanırken ilk yapacağı iş, müziği sevdirmeye ve yaşatma yoluna gitmesidir. Yaratıcı çocuklar yetiştirmede, etkili bir araç olan müzik etkinliklerinin, çocuğa sevdirmesi ve çocukların müzik etkinliğine istekli biçimde katılımlarını sağlamanın, okul öncesi öğretmenin kendi donanımıyla da ilgili olduğu ifade edilebilir. Okul öncesi öğretmeni, her çocuğun özellikle ilgi duyduğu müzik etkinliğiyle uğraşmasına ortam hazırlayabilmeli ve çocuğun her türlü müzik etkinliğiyle ilgilenmesini sağlayabilmelidir. Her çocuğun müzikle ilgilenmesine, yeteneği doğrultusunda geliştirilmesine ve tümüyle müziği sevmesine elverişli bir ortam hazırlamak gerekmektedir. Müzik etkinliklerinde, öğretmenin; "motive edicilik, planlayıcılık, eşlik edicilik ve gözlemcilik" (Aşağıdaki pragraf burada yazılı sıralama ile düzenlenebilir) niteliklerine sahip olması gerekmektedir.(Öztürk, 2002:67).

Bu nitelikler şöyle açıklanabilir: Planlayıcılığın, müzikal bir deneyimin planlanması, hazırlık, uygulama ve değişkenlik yaratma aşamalarını içeren bir nitelik olduğu belirtilir. Hazırlık aşaması, amacın belirlendiği, hangi çalışmanın uygulanacağı ve çalışmada gerekli malzemelerin oluşturulduğu aşamaları kapsamaktadır. Eşlik edicilik, müzik etkinliklerinde öğretmenin, çocuklara eşlik edici özelliğe sahip olabilmesi şeklinde ifade edilebilir. Müzik etkinliğinde öğretmen çocuklar için müzik yapmaktan çok çocuklarla müziği paylaşmayı amaçlamalıdır. Öğretmenin içinde bulunduğu müzik etkinliğinde, çocuklarla birlikte algı almayı bilmesini ifade eder. Gözlemcilik, öğretmenin, müzik etkinliğini uygularken, Çocuklar etkinliğe en fazla ne zaman katıldılar? Çalışmanın hangi bölümü çocukların daha çok ilgilerini çekti? Çocuklar müzik etkinliğini nasıl hissettiler? gibi sorulara yanıt arayacak nitelikte olması denilebilir. Motive ediciliğin ise öğretmenin müzik etkinliklerinde, çocukların çok yönlü eğitsel gereksinimlerini karşılayacak donanıma, düşünce sistemini geliştirici sorulara, çocukların aktif katılımlarını sağlayacak özelliğe sahip olması şeklinde tanımlanabilir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitim kurumları, müzik sanatçısı yetiştirme amacıyla eğitim yapan kurumlar olmadığı gibi okul öncesi öğretmeni de müzik sanatçısı yetiştirecek biçimde bir müzik eğitimi vermekle görevli değildir. "Öğretmenlerden beklenen, çocuğun doğuştan eğilimli olduğu müziğe ilgisini artırması ve bu ilgiyi beslemesidir." (Sun ve Seyrek, 1998: 31).

Öğretmen bu kapsamda çocukların var olan yeteneğini, bulunduğu düzeyden bir üst düzeye çıkarmaya çalışmalı ve böylece her çocuğa olumlu müzik yaşantıları sunmalıdır denilebilir. Ersoy'a (2003: 43), göre; "bir öğretmenin müzik etkinliklerini başarıyla gerçekleştirebilmesi için müzikle ilgili genel kültüre ve temel müzik bilgisine, bildiklerini uygulama gücüne sahip olması gerekir." Bu bağlamda okul öncesi eğitimde müzik etkinliklerinin istenilen biçimde gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin müzik eğitimi konusundaki niteliklerine ve yeterlik alanlarına bağlıdır diyebiliriz. Bu araştırma, okul öncesi öğretmenlerinin müzik etkinliklerini gerçekleştirme durumlarını ve onların eğitim ihtiyaçlarını belirleme gereksiniminden kaynaklanmıştır. Planlı programlı eğitimin ilk aşaması olan anasınıfı, günümüzde önemi yeni yeni anlaşılan bir süreçtir. Anasınıfı yaş grubu çocuklarının gelişim özellikleri incelendiğinde, anasınıfı programı daha bir önem kazanmaktadır. Bu programın en önemli amacının, çocukların beden, zihin, dil, duygusal, sosyal gelişiminin desteklenmesi için alışkanlık ve davranış kazandırmak olduğu belirtilmiştir. Bir günlük anasınıfı eğitimi programında müziğin, serbest zaman etkinliklerinde, sanata ait ilgi köşesi içinde müzik köşesi olarak, ana başlıklar içinde de müzik etkinliği olarak yer aldığı belirtilmektedir. Bu bağlamda, "Müziğin bir günlük eğitim planında yer aldığı zaman dilimi, öğretmen tarafından bilinçli ve verimli kullanıldığında davranış ve alışkanlık kazandırma amacına ulaşılır." (Sığırtmaç,2005:73) düşüncesinden bakıldığında anasınıfı öğretmenin çocuk gelişimi ile ilgili donanımının yanı sıra müzik eğitimine yönelik belirli bir yeterliliğe ve bu yeterliliği doğru şekilde kullanma becerisine sahip olması gerekir diyebiliriz. Nitelikli bir müzik eğitimi/etkinliği gerçekleştirmesi için bir çalgıyı kullanabilme, nota okuyabilme gibi bazı müziksel yeterliliklere sahip olması ve sahip olduğu yeterlilikleri performansla dönüştürmesi gereken anasınıfı öğretmenlerinin, bu yeterliliklere ne oranda sahip oldukları bilinmemektedir. Etkili bir eğitim aracı olarak kullanılması gereken müziğin, anasınıfı öğretmenleri tarafından birçok kez şarkı söyleme etkinliği ile sınırlı kalabildiği gözlemlerinden hareketle, etkili bir eğitim aracı olan müzikten, anasınıfı ortamında yeterince faydalanamama gibi bir durum ile karşı karşıya gelindiği düşünülmektedir. Bu durum Okul öncesi eğitiminin gerekliliğinin, öneminin vurgulandığı, yaygınlaştırılmaya çalışıldığı günümüzde, yaygın ve nitelikli bir okul öncesi eğitimin bir ayağının eksik kalması anlamına gelmektedir. Böyle bir

durumda da “Anasınıfı öğretmenleri kendilerini müzik öğretimine yönelik ne kadar yeterli buluyorlar?” ve “Anasınıfı öğretmenlerinin müzik eğitimi ortamına yönelik düşünceleri nelerdir?” sorularına verilecek cevaplar oldukça anlamlı olacaktır.

Anasınıfı öğretmeni yetiştiren lisans programlarında yer alan, müzik eğitimi dersinin içerik ve süre olarak gözden geçirilmesi şarttır. Anasınıfı öğretmenlerinin müzik öğretimine yönelik, ihtiyaç duydukları eğitim başlıklarının belirlenip, hizmet içi eğitim çalışmalarına ışık tutması oldukça önemlidir. Anasınıfı öğretmenlerinin, anasınıfında müzik öğretimine yönelik ihtiyaç duydukları materyallerin belirlenip, bu konuda tüm anasınıflarında, gerekli standardizasyonun sağlanmasına yönelik çabalar gündeme gelmelidir. Anasınıfı öğretmenleri ve anasınıfında müzik eğitimi ile ilgili yapılacak araştırmalara, katkı sağlaması açısından, önemli rol oynamaktadırlar.

5. KAYNAKLAR

- Akyüz, Y. (1994). Türk Eğitim Tarihi. İstanbul: Kültür Koleji Yayınları Aral, N., Kandır, A. ve Yaşar, M.C. (2003) Okul Öncesi Eğitim 1. 2. Baskı. İstanbul: Ya-pa Yayıncılık .
- Arıkan, R. (2007) Araştırma Teknikleri ve Rapor Hazırlama. Ankara ,Asil Yayıncılık.
- Arslan, A. (2005). *Erken Çocuklukta Müziğin Önemi ve Şarkı Öğretimi*. Erken Çocuklukta Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar 2. İstanbul: Moipa Yayıncılık.
- Artan, İ., Balat, G.U. (2001). *"Anaokuluna devam eden dört ve altı yaş grubu çocukların şarkı söyleme ile ilgili düşüncelerinin incelenmesi"*. Ankara : Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:9, Sayı:2 Bilir, Ş, Bal, S, artan, İ. (1993). *Anaokuluna devam eden 5-7 yaş grubundaki ileri derecede işitme özürü çocukların işitsel algı gelişimlerinin incelenmesi*. Ankara: Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Gn. Md. Aile ve Toplum Dergisi.
- Ersoy, Ö. (2003). *Müzik Etkinliklerinde Öğretmenin Rolü Müziğin Okul öncesi Eğitimi de Kullanılması*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Kamacıoğlu, F. (1990). *Müzik eğitiminde arayışlar*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi.
- Karasar, N. (1999) *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karşal, E. (2005). *Matematik ve Müzik*. Müzik ve Bilim Dergisi .Uluslararası Hakemli Bilimsel Müzik Dergisi.

Morgül, M. (2006). *İlk Çocuklukta Müzik Nasıl Öğretilir* Ankara: Kök Yayınları.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı) (2002). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 31.05.2002 Tarih ve 270 Sayılı Kararı, Tebliğler Dergisi.

MEB, (Milli Eğitim Bakanlığı). (2012). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 21.07.2012 Tarih ve 28360 Sayılı Kararı, Tebliğler Dergisi.

Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (1991.) *Okul Öncesi Eğitimi*. M.E. B. Devlet Kitapları Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Matbaası.

Oktay, A. (2000). *Yaşamın Sihirli Yılları*. Okul Öncesi Dönem. Epsilon Yayınları.

Öztürk, A. (2003). *Okul Öncesi Eğitimde Müzik*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

Sığırtmaç, A.D. (2005) *Okul öncesi Dönemde Müzik Eğitimi*. İstanbul: Kare Yayınları.

Sun, M. ve Seyrek, H. (1998). *Okul Öncesi Eğitiminde Müzik*. İzmir: Mey Müzik Eserleri Yayınları.

Sungurtekin, Ş. (2001). “Uygulamalı çevre eğitimi projesi” kapsamında ana ve ilköğretim okullarında “müzikyoluyla çevre eğitimi”. Bursa: Uludağ Üniversitesi Eğitim

Fakültesi Dergisi.

Uçan, A. (2001) “Okul öncesi Müzik Eğitimi Ve Programı”, Müzik Öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Ulutaş, I., Ersoy, Ö. (2004). *Okul öncesi dönemde sanat eğitimi*. Gazi Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi.

Yıldırım, A. Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara : Sekçin yayınları.

**DÜNDEN BUGÜNE TÜRKİYE-KÜBA İLİŞKİLERİ: KESİŞEN
YOLLAR, BEKLENTİLER, ÖNERİLER**

*TURKEY-CUBA RELATIONS FROM PAST to PRESENT: INSECTING
ROADS, EXPECTATIONS, SUGGESTIONS*

Buket ÖNAL*

*Geliş Tarihi: 28.02.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 25.07.2017
(Accepted)*

ÖZ: Türkiye ve Küba arasındaki ilişkilerin başlangıcını Osmanlı döneminde özellikle Arap coğrafyasından bölgeye dolayısıyla da Küba'ya gerçekleşen göçlerin yaşandığı döneme kadar götürebiliriz. Osmanlı pasaportu taşıyan bu kişilerin torunları bugün bile bölgede "El Turco" olarak anılmaktadır. Küba'nın bağımsızlık sürecinde de Osmanlı bu ülkeyle yakından ilgilenmiş ancak bölgede hâkim olan ABD, bu yakınlaşmaya izin vermemiştir. 1960'lardan itibaren Küba'nın Kapitalist dünyaya kendini kapatması ve ABD'nin uyguladığı ambargo nedeniyle ilişkilerin gelişmesi engellenmiştir. Küba, Türkiye için uzun yıllar uzakta ve gizemli bir ülke olarak kalmıştır. 1980'lerden itibaren başlayan ve soğuk savaş sonrası Türkiye'nin Latin Amerika açılımıyla giderek gelişen ilişkilerin analizi bu çalışmanın özünü oluşturmaktadır. Bu çalışmada iki ülke ilişkilerinin siyasi, ekonomik ve kültürel anlamda ne yönde geliştiğine cevap aranırken aynı zamanda geleceğe yönelik beklenti ve önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Küba, Latin Amerika, siyasi ilişkiler, ekonomik ilişkiler, kültürel ilişkiler

ABSTRACT: The beginning of the relations between Turkey and Cuba can be traced to Ottoman era, especially to the time being when immigration occurred from Arab geography to the region, most particularly to Cuba. The grandchildren of those holding Ottoman passport are still referred to as "El Turco" in the region. Throughout the course of Cuba's independence, the Ottomans were very interested in this country yet the United States as being dominant in the region, did not allow this rapprochement. Since 1960's, as Cuba closing itself to the capitalist world and the United States imposing an embargo, the relations had prevented from advancement. Cuba stayed as a distance and mysterious country to Turkey for several years. Starting with 1980's and developing with Turkey's Latin America reforms post- Cold War compromise the main focus of this paper. The study will question the advancement of relations between two countries from political, economic and cultural aspects, meanwhile expectations and prospects for the future will also be mentioned.

Keywords: Cuba, Latin America, political relations, economic relations, culturel relations.

* Yrd. Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi, İİBF, Uluslararası İlişkiler Bölümü

GİRİŞ

Türkiye'den kilometrelerce uzaklıkta Karayipler'de bir ada devleti olan Küba, gerek bağımsızlık süreci, gerek 1959'da yaşanan devrim, gerek 1962'de dünyayı nükleer bir savaşa götürecektir gelişmelerin odağında oluşu (*Füze Krizi*) gerekse 50 yıldan fazladır yaşadığı diplomatik yalnızlık ve yaptırımlar nedeniyle dünya siyasetinde adı çokça geçen bir ülke olmuştur. Küba, her Latin Amerika ülkesi gibi sömürge dönemi yaşamış, İspanya'ya karşı yapılan bağımsızlık mücadelesi sonunda da bulunduğu stratejik konumdan dolayı Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nin etkisi altına girmiştir. ABD, Küba'nın siyasi ve ekonomik çerçevesini belirleyici önlemler alırken aynı zamanda da Guantanamo Koyunda bir deniz üssü kurma ayrıcalığını da kazanmıştır (ABD, *Avery Porko Antlaşması ile elde ettiği bu ayrıcalığı Küba'nın itirazlarına rağmen devam ettirmektedir*). Ayrıca Küba'da ülkesinin çıkarlarına hizmet edecek liderlerin iktidarını destekleyen ABD, aksi yöndeki gelişmelere de izin vermemiştir. Özellikle diktatör Batista dönemi Küba halkının çoğunluğu için yoksulluğun, işsizliğin, dışa bağımlılığın ve zulmün arttığı bir dönemdir. Başını Fidel Castro, Che Guevara ve Raul Castro'nun çektiği ve Batista iktidarına son vermek için başlatılan girişim 1959'da başarı kazanmış ve Ada'da Fidel Castro iktidarı başlamıştır. Fidel Castro'nun başlattığı köklü reform hareketleri ABD ve ABD'li şirketlerin aleyhine olunca ülke iktisadi ambargolarla karşı karşıya kalmış ve hatta Castro, ABD'nin desteğini alan sürgündeki Kübalılar tarafından devrilmeye çalışılmış (*1961 Domuzlar Körfezi Çıkartması*) ancak başarı kazanamamıştır. Bundan sonra Ada'da komünizm resmen ilan edilmiştir. (<http://havana.be.mfa.gov.tr/>)

ABD karşıtlığı karşısında Sovyetler Birliği (SB) ile iyi ilişkiler içine girerek siyasi ve ekonomik yalnızlıktan kurtulmayı hedefleyen Küba, 1962'de SB'nin Ada'ya füze konuşlandırmak isteğine olumlu cevap vermiş ancak SB'nin Küba'yı devre dışı bırakarak ABD ile anlaşmaya gitmesi ile ikili ilişkiler yara almıştır (*Bu olayla iki kutup arasındaki ilişkilerde yumuşama dönemine girilmiştir*). Bu gelişmeye rağmen SB ile ilişkilere devam edilmiştir. Küba, bölgedeki devrimci hareketlere de destek vererek ABD karşıtı bloklaşmanın liderliğini yapmıştır. Soğuk savaş sonrası değişim dalgasından siyasi olarak etkilenmese de Sovyet yardımı kesilince kısıtlı da olsa özel yatırımlara izin verilmiş ve ABD ile ilişkilerde de aynı şekilde iyileşme yaşanmıştır. Fidel Castro'nun kardeşine yönetimi devrettiği tarihten itibaren Raul Castro başkanlığında iç ve dış politikasını şekillendiren Küba ile Türkiye arasındaki ilişkiler, Türkiye'nin Latin Amerika ve Karayipler Eylem Planı hazırlanıp uygulamaya koyması ve 2006'yı da Latin Amerika ve Karayipler yılı ilan etmesi ile daha aktif bir hal almıştır. Bugün iki ülke arasında siyasi ilişkiler yanında özellikle ekonomik ve kültürel anlamda önemli gelişmeler yaşanmaktadır.

Dünden Bugüne İkili İlişkiler

İlişkilerin başlangıcını aslında Osmanlı dönemine kadar götürebiliriz. Coğrafik olarak uzaklığına rağmen Osmanlı topraklarından Latin Amerika'ya göçlerin yaşandığını görüyoruz. Bu devrede Amerika kıtasına göçü hızlandıran sebepler arasında, Osmanlı Devleti'nde yaşanan sosyo-ekonomik sıkıntılar itici faktör olarak, Kuzey Amerika'daki sanayileşme ve Latin Amerika'daki genişleyen tarım alanlarının ortaya çıkardığı işgücü talebinin yarattığı çekici faktörler sayılabilir. Özellikle Latin Amerika'ya 1860'larda başlayan göç, 1878-79'da hızlanmıştır. 1880 ile 1914 yılları arasında Latin Amerika ülkelerine giden Osmanlı göçmenlerinin sayısının yaklaşık 200 bin kişi olduğu düşünülmektedir. Bu göçmenlerin yerleştiği ülkeler arasında Brezilya ve Arjantin başta olmak üzere Meksika, ve Küba'yı sayabiliriz. 19.yy'ın ilk çeyreğinden itibaren sonraki bir asır boyunca yaklaşık 40 milyon insan Yeni Dünya'ya göç etmiştir. Bu dönemde günümüz Suriye, Lübnan, Irak ve Filistin'den Brezilya'ya göç edenler 45 bin kişi, Arjantin'e gidenler 138 bin kişi ve Küba'ya gidenler de 4 bin beş yüz kişidir. Latin Amerikalıların "El Turco" diye adlandırdığı bu Osmanlı göçmenlerinin çoğunluğunu Hıristiyan Araplar oluşturmaktadır. (Saltık, 2014:25-26; Akgül,t.y) Bu anlamda Osmanlı devleti için bölge devletlerindeki sayıları yüzbinleri aşan vatandaşlarının hak ve hukukunu temin ve bu ülkelerle olan ticari ilişkilerini geliştirmek için hukuki ve ticari meselelerin çözümüne ait anlaşmaların yapılması mecburiyeti doğmuştur. Osmanlı Devleti, bu ülkeleri yakından tanımak, ticari ve hukuki faaliyetleri takip etmek ve bu ülkelerle kurulacak münasebetleri geliştirerek devam ettirmek üzere buralarda konsolosluk faaliyetlerini başlatmıştır.(Küba'daki Osmanlılar, 2010:15)

Bu ülkelerden biri de Küba'dır. Küba'da konsolosluk açılıncaya kadar ilişkiler Amerika'daki Washington ve New York konsoloslukları vasıtasıyla yürütülmüş, 1873 yılında da John Grandi Havana'ya fahri konsolos olarak tayin edilmiştir. John Grandi'nin ardından 1889'da Kriko Gallostra da fahri konsolosluk yapacaktır. Bunun yanında dönemin padişahı II.Abdülhamit İspanyolca bilen Hariciye personelinden Enver Paşa'yı 1882'de Küba'ya göndererek o dönem İspanyollara karşı bağımsızlık savaşı veren Küba hakkında ayrıntılı rapor talep etmiştir. Enver Paşa, adada olup bitenler hakkında İstanbul'a tafsilatlı raporlar göndermiştir. Bu raporlarda adanın coğrafyasından sosyal hayatına her şeyi görmek mümkündür. Enver Paşa raporunda şu dikkat çekici hususlara da değiniyordu: "Kübalılar ne başka bir ülkeye bağlı olmak ne de başkalarının hâkimiyetini desteklemek için savaşıyorlar. Neredeyse kazanmış oldukları savaşı bitirmeyi hızlandırmak için belki ABD'nin yardımını kabul edebilirler. Kübalıların ruhunda ne phasına olursa olsun bağımsızlığı elde etme kararlılığını görüyorum.

Kültür, dini sebepler ve vatansever değerlerden dolayı eğer Birleşik Devletler aday topraklarına dâhil etmeye niyetlenirse onlara karşı da savaşmaya hazır olacaklardır” (A.g.e:19-22)

Osmanlı Devleti'nin Küba'ya bu ilgisi İspanya ve ABD tarafından pek de hoş karşılanmamasına rağmen 1902'de bağımsızlık sonrası Küba'nın ilk temas kurduğu devletlerden biri Osmanlı Devleti olmuştur. Küba'nın ilk devlet başkanı Tomas Estrada Palma II.Abdülhamit'e bir mektup yazarak ilişkilerin devamını arzuladıklarını bildirmiş, Osmanlı Devleti de buna olumlu cevap vermiştir. Hatta Küba devlet başkanları Osmanlı'ya müracaat ederek konsolosluk açmak isteklerini de belirtmişlerdir.(A.g.e:23) Karşılıklı olarak bu arzuda olduklarını ilan etmelerine rağmen ilk diplomatik ilişkiler ancak 1952 yılında Türkiye ile Küba arasında başlayacaktır. Küba'daki ve Türkiye'deki siyasi gelişmeler ideolojik kamplaşmayı arttırdığından iki ülke ilişkileri belirli bir dönem dondurulmuş ve karşı kamplardaki ülkeler olarak ABD ve SB politikalarının takipçisi olmuşlardır. (www.diplomat.com.tr) Küba füze krizi doğrudan Küba'yı etkilese de dolaylı olarak Türkiye'yi de etkilemiş ve iki ülke de kutup liderleriyle olan ilişkilerinde yara almışlardır. 1980 sonrası iki ülke büyükelçi atamaları yaparak ilişkilerinde yeni bir döneme başlamışlarsa da ilişkiler ancak 1990 sonrası Türkiye'nin “Latin Amerika Açılımı” doğrultusunda hız kazanacak ve bu tarihten itibaren birçok alanda ikili anlaşmalar yapılacaktır. (www.mfa.gov.tr)

1. Siyasi İlişkiler:

60 yıldan fazladır iki ülke ilişkileri sorunsuz olarak devam etmektedir. Hatta Birleşmiş Milletler Genel Kurulu'na Küba'nın sunduğu ve “ABD'nin Küba'ya uyguladığı ekonomik, mali ve ticari ambargonun sona erdirilmesi” amacını taşıyan karar tasarısı için Türkiye her yıl olumlu oy vererek Küba'nın bu yöndeki çabasını desteklemektedir. (<http://havana.be.mfa.gov.tr/>) Soğuk savaş dönemi bloklaşmadan dolayı bir yakınlaşma yaşanmasa da soğuk savaşın sonu ile ikili ilişkilerde yeni bir dönem başlamış ve çok yönlü bu ilişkiler hız kazanarak devam etmiştir. Küba eski Devlet Başkanı Fidel Castro, 1996'da İstanbul'daki Habitat toplantısına katılmış, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan da 2015 Şubat ayında yaptığı bölge ziyaretine Küba'yı da eklemiştir. Söz konusu ziyaret 20 yıllık aradan sonra Cumhurbaşkanı düzeyinde bölgeye gerçekleştirilen ilk ziyaret olmuştur. Bundan önceki ilk Cumhurbaşkanı düzeyindeki ziyaret 1995 yılında Süleyman Demirel'in bölge ziyaretiydi. (<https://middleeastmonitor.com>)

Bunun dışında iki ülke arasındaki resmi ziyaretler aşağıdaki gibidir;

-Devlet Bakanı ve Başbakan Yardımcısı Mehmet Ali Şahin'in 16-20 Haziran 2004 tarihlerindeki Küba ziyareti

-Başbakan Yardımcısı Cemil Çiçek 'in 2009 yılında KEK Toplantısı vesilesiyle Küba'ya gerçekleştirdiği ziyaret

-Mayıs 2014'de dönemin AB Bakanı, şu anki Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu'nun Küba ziyareti

-Ekim 2014'de Ankara'da gerçekleştirilen V. Küba-Türkiye Siyasi İstişarelerine Küba Dışişleri Bakanlığı İkili Siyasi İlişkiler Genel Müdürü Büyükelçi Gerardo Penalver'in katılımı

-Kasım 2015'de düzenlenen 33. FIHAV'a (Havana Uluslararası Fuarı), Ekonomi Bakanlığı öncülüğündeki heyetin ilk kez milli düzeyde katılmak üzere gerçekleştirdikleri Küba ziyareti. (<http://www.havana.be.mfa.gov.tr>)

Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın Küba'ya ziyareti, bu ülkeye yapılan Cumhurbaşkanlığı düzeyindeki ilk ziyaret olması ve Küba tarihinde ilk resmi ziyaret olması açısından da önem taşımaktadır. Bu ziyarette Dışişleri Bakanı Mevlüt Çavuşoğlu, Ekonomi Bakanı Nihat Zeybekçi, Gıda Tarım ve Hayvancılık Bakanı Mehdi Eker, Kültür ve Turizm Bakanı Ömer Çelik, milletvekilleri, işadamları ve basın mensupları iştirak etmiş ve bu ziyarete Küba tarafından da Dışişleri Bakanı Bruno Rodriguez, Kültür Bakanı Julian Gonzalez, Turizm Bakanı Manuel Marrero ve Dış Ticaret ve Dış Yatırım Müsteşarı Antonio Carricarte eşlik etmiştir. Muhataplar ikili ilişkilerin geliştirilmesine yönelik görüşmeler yapmışlardır. (www.dw.com; www.latino.foxnews.com)

Küba'da parlamento yılda sadece 2 kez toplanarak Devlet Konseyi veya Bakanlar Konseyi'nin veya Parlamento Komisyonlarının aldığı kararları onaylama işlevinden başka bir pozisyona sahip olmadığından iki ülke parlamentolarında diğer ülkelerde olduğu gibi özlü bir ilişki mevcut değildir. Ancak yine de iki ülke parlamentolarında dostluk grupları oluşturulmuştur. TBMM'deki Küba Dostluk Grubu Başkanı Ayşenur Bahçekapılı, Küba Cumhuriyeti Parlamentosu bünyesindeki Türkiye Dostluk Grubu Başkanı ise Néstor Bárbaro Hernández Martínez'dir. (www.tbmm.gov.tr)

Metinde sözü edilecek anlaşmalar dışında iki ülke arasında çeşitli alanlarda birçok anlaşma da imzalanmıştır: Türk Standartları Enstitüsü ile Küba Ulusal Standartlar Bürosu arasındaki anlaşma (1994); Gümrük İdareleri Arasında İşbirliği Mutabakat Zaptı (1996); Sağlık Alanında İşbirliği Protokolü (1996); Siyasi İstişare Mekanizması Kurulmasına İlişkin Mutabakat Muhtırası(1998); Turizm Alanında İşbirliği Anlaşması (1999); Türk Eximbank ve Küba Ulusal Bankası arasındaki Güvence Anlaşması (1999); Karantina ve Bitki Koruma Alanında İşbirliği Anlaşması (2003); Hayvan Sağlığı İşbirliği Anlaşması (2003). (www.mfa.gov.tr/ii_bilateral)

Sözde Ermeni soykırımını tanıyan ülkeler arasında olmayan Küba'da bir de Atatürk büstü bulunmaktadır. Heykeltıraş Metin Yurdanur tarafından yapılan ve kentteki yabancı bir devlet başkanına ait tek büst olan Atatürk büstü 2008 yılında Havana'nın tarihi semtindeki Puerto Caddesine dikilmiştir. Aynı heykeltıraşın Küba'nın ulusal kahramanı Jose Marti anısına yaptığı heykel de Ankara'da Çankaya parkındadır. (www.radikal.com.tr) Bunun yanında Küba, Türkiye'nin BM Güvenlik Konseyine üyeliğini destekleyen ilk ülkelerden biridir. İki ülke ayrıca, uluslararası sorunların barışçıl yoldan çözümlenmesi, terörle mücadele gibi konularda ortak düşüncelere sahiptir. (www.diplomat.com.tr) Küba'da Umuma Mahsus Pasaport hamilleri vizeye tabiyken; Diplomatik, Hizmet ve Hususi Pasaport hamilleri yapacakları seyahatlerinde vizeden muafır. (www.mfa.gov.tr/turk-vatandaslarinin) Havana'da büyükelçiliğimiz ve bir de ticaret müşavirliğimiz, Ankara'da da Küba büyükelçiliği vardır. 2012 yılı Türkiye-Küba ilişkilerinin 60. yılı olarak çeşitli etkinliklerle kutlanmıştır.

2. Ekonomik İlişkiler:

Sosyalist ilkelere dayalı, devlet kontrollü planlı bir ekonomiye sahip Küba'da yabancı yatırımcılara ancak Küba devlet şirketleriyle yapacakları ortaklık doğrultusunda izin verilmektedir. Özellikle soğuk savaş sonrası Sovyet yardımlarının durmasıyla yatırımlar teşvik edilmiştir. Küba ayrıca 1995 yılında Dünya Ticaret Örgütü (DTÖ)'ne üye olmuş ve 1959'dan beri devam eden ticari ambargo 2000'li yıllardan itibaren ABD tarafından esnetilmiştir. 2001'de yaşanan Michele Kasırgası sonrasında gıda stokları azalan Küba 2003 yılından itibaren ABD'den tarım ve gıda ürünleri almaya başlamıştır. Ayrıca iki ülke arasında seyahat ve ticaret alanında kısıtlamaların azaltılması, mali işbirliğinin artırılması konusunda da olumlu yönde gelişmeler vardır. Amerika Devletleri Örgütü (Organization of American States, OAS) de 1962'den beri Küba'ya uyguladığı yaptırımları 2009'dan itibaren kaldırmıştır. Bu gelişmelerin ülke ekonomisine orta ve uzun vadede olumlu yansıtacağı bir gerçektir. Aşağıdaki tabloda verilen ekonomik göstergeler de bunu doğrulamaktadır. (www.ekonomi.gov.tr/25)

Ekonomik Göstergeler:

Yıllar	GSYİH (milyon dolar, nominal fiyatlarla)	Reel Büyüme Oranı (%)	Kişi Başına GSYİH (dolar)	Enflasyon Oranı (%)	İhracat (milyon dolar)	İthalat (milyon dolar)
2012	73.139	3.0	11.166	5.5	5.900	13.869
2013	77.150	2.7	11.606	6.0	5.566	14.773
2014	82.527	1.3	11.930	5.3	5.477	14.951
2015	89.576	4.1	12.519	4.4	5.160	15.778

Kaynak: The Economist Intelligence Unit,2015

Küba'nın başlıca ihraç malları şeker, nikel, kobalt, tütün, biyotıp ürünleri, deniz ürünleri, rom, narenciye iken, ülke en fazla petrol, petrol mamulleri, gıda, makine ve teçhizat ithal etmektedir. Ülke dünyanın en büyük nikel üreticisi ve tedarikçisidir. Küba ihracatının 28-30%'unu Çin pazarına gerçekleştirmektedir. 2013 yılında, Çin pazarına ihracatı 504 milyon dolardır. İhracatta diğer önemli pazarlar Kanada, İspanya, Venezuela, İngiltere ve Belçika'dır. Küba'nın, 2013 yılında ithalat yaptığı pazarların başında yine Çin gelmekte; bu ülkeyi İspanya, Brezilya, ABD, Kanada ve Meksika takip etmektedir". (www.ekonomi.gov.tr/419) ABD de ambargoda yaptığı esneklik nedeniyle Küba'nın ithalat yaptığı ülkeler arasına girmiştir. Ülkenin enerji konusundaki dışa bağımlılığından dolayı yenilenebilir enerji kaynakları konusunda önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu anlamda diğer ülkelerle olduğu gibi Türkiye ile de ortak projeler yürütülmektedir. Bu çerçevede Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı (TİKA) Başkanlığı ve Küba Dış Ticaret Bakanlığı arasında imzalanan işbirliği protokolü çerçevesinde bölgeye yönelik yürütülen projelerden biri olan Güneş Enerjisi Laboratuvarları Kapasite Artırımı Programı kapsamında Kübalı uzmanlara İzmir'de Ege Üniversitesi Güneş Enerjisi Enstitüsü'nde eğitim verilmiştir. Ekim 2014'de Ege Üniversitesi ve TİKA'dan bir grup heyet Küba ile güneş enerjisi alanındaki gelişmeleri yakından takip etmek ve Türkiye ile Küba arasında sözkonusu alanda işbirliğini geliştirmek, bilgi ve teknoloji değişimine katkı sağlamak amacıyla Havana'yı ziyaret etmişlerdir. Bunun yanında Zamorano Tarım Üniversitesi Çevresel Analiz ve Yenilenebilir Enerji Laboratuvarına bir Atomik Emme Spektrofometre cihazı ile bir adet İKA kolonimetre temini sağlanmıştır. (www.tika.gov.tr/5400; www.milliyet.com.tr)

Ülkede batılı şirketlerle ortak yatırıma olanak sağlayan 50 Sayılı Yatırım Kanunu 1982 yılından itibaren yürürlüktedir. 2003 yılında yapılan düzenleme ile

de bu yatırımlar teşvik edilmektedir. Bu anlamda Küba'da oluşturulan özel yatırım bölgelerinde yabancı yatırımcılara 8 ile 10 yıla varan kurumlar vergisi muafiyeti ve ücretsiz arazi temini söz konusudur. Küba'daki yabancı yatırımların % 25'i İspanya, %15'i Venezuela, %14'ü Kanada ve %11'i İtalyan firmalarınca gerçekleştirilmektedir. (www.itohaber.com) Küba'ya uygulanan ambargonun kalkmasıyla bu ülkeye yapılacak yabancı yatırımlarda bir artış olacağı gerçektir.

Türkiye ile Küba arasında da 22 Aralık 1997'de "Yatırımların Karşılıklı Teşviki ve Korunmasına İlişkin Anlaşma" imzalanarak karşılıklı yatırım olanakları sağlanmıştır. (www.ekonomi.gov.tr/227) Ülkeye yapılan yatırımların %68'i turizm sektöründe olduğundan ülke ekonomisinde turizm gelirleri önemli bir paya sahiptir. Yıllardır keşfedilmeyi bekleyen Küba'yı her yıl milyonlarca kişi ziyaret etmektedir. Küba'ya turist gönderen ülkelerin başında bir milyondan fazla kişi ile Kanada gelmektedir. Kanada'nın ardından listede ikinci sırada yer alan ABD'yi İngiltere ve Almanya izliyor. (<http://emlakkulisi.com>) Türkiye'den de yılda yaklaşık 10 bin kişi bu ülkeye gitmektedir. Ziyaretlerdeki bu artışın 'Zaman kapsülü' olarak nitelendirilen ülkenin özellikle ABD ile olan yakınlaşma sonrası bu dokusunu kaybedeceği korkusu nedeniyle oluğu söylenmektedir. Küba turizm gelirlerini çok önemseyerek bu sektöre yatırımlar yapmakta ve dünya turizminde önemli bir pay sahibi olmayı hedeflemektedir. Bu anlamda fırsatları da kaçırmayan Küba, Türkiye'nin Rusya ile yaşadığı sorunlardan sonra Rus turistlere yeni bir alternatif olmaya çalışmaktadır. (<http://mundo.sputniknews.com>)

Türkiye'den Küba'ya beklenen miktarda yatırım maalesef yapılmamaktadır. Türk şirketlerinden biri olan Giraylar A.Ş., ekolojik bir tatil köyü kurma girişimiyle ülkede ilk Türk yatırımlarını başlatmıştır. (www.giraylar.com.tr) Giraylar ayrıca Türk ürünlerine yönelik iki farklı isimde market zinciri kurmayı da hedeflemektedir. Bazaar Turco ve Bazaar Estambul adıyla kurulacak marketler Küba tarihinde de bir ilk olacak ve Küba'da ilk kez yabancı bir ülkenin ürünleri özel markette satılmış olacaktır. Bu proje için Küba Ordusu'na ait 2 bin 180 marketi bulunan TRD Caribe adlı zincirle anlaşılmıştır. (www.sabah.com.tr) Küba'daki tek Türk firmasının sahibi Ömer Giray Küba'da bulunma nedenini "Küba'da henüz Türk firmalarının bulunmaması, ileride potansiyel bir ekonomi olacağına inanç ve insanlarına karşı olan sevgi ve güven" diye açıklamıştır. (www.girisimhaber.com)

Türkiye ile Küba arasında yapılan anlaşmalar ve protokoller çerçevesinde ticaret hacminde de bir artış gözlenmektedir. İki ülke 29 Ağustos 1996'da "Ticaret, Ekonomik ve Sınai İşbirliği Anlaşması" imzalayarak dostane ilişkileri güçlendirmeyi ve ticaret, ekonomik ve sınai işbirliğini arttırmayı hedeflediklerini onaylamışlardır. Bu anlaşmanın 7. maddesi uyarınca Türkiye-Küba Ticaret,

Ekonomik ve Sınai İşbirliği Karma Komisyonu kurulmuştur. Bu komisyon çerçevesinde birçok protokol de imzalanmıştır. Bu protokollerde taraflar ikili ilişkilerin geliştirilmesi, var olan sorunların giderilmesi ve yeni işbirliği olanaklarının artırılmasına yönelik kararlar almışlardır. Küba ile ayrıca çifte vergilendirmeyi önleme anlaşması müzakereleri halen devam etmektedir. (Ticaret, Ekonomi ve Sınai İşbirliği Anlaşması. (www.ekonomi.gov.tr; www.mfa.gov.tr/cifte-vergilendirmeyi)

Türkiye-Küba Karma Ekonomik Komisyonu(KEK) da faal bir şekilde çalışmıştır. Özellikle totaliter rejimler ve gelişme yolundaki ülkelerle işbirlikleri bu komisyonlar aracılığıyla yapılmaktadır. 5. Dönem KEK Toplantısı sırasında, Küba Tarafı, Küba Demiryolları Birliği (UFC) ile Türk şirketleri TÜLOMSAŞ ve TÜDEMSAŞ'ın çeken ve çekilen araçların bakım onarım ve imalatı konusunda işbirliği yapmaları için bir mekanizma oluşturulması önerisinde bulunmuştur. Ayrıca Türkiye'den 500 yük ve yolcu vagonu ile 15 kullanılmış, 15 yeni lokomotif satın almak istediklerini belirtmişler, bunun finansmanı için gerekli kredinin de Türk Eximbank tarafından verilmesi teklifinde bulunmuşlardır. (www.wowturkey.com ; www.kutso.org.tr) Ancak görüşmelerden anlaşma çıkmayınca Küba bu ihtiyacını Çin'den sağlama yoluna gitmiştir. Nitekim Küba Maliye Bakanlığı ile Çin'li Eximbank arasında yeni bir anlaşma imzalanmış ve böylece Eximbank toplamda 240 adet alınacak yolcu vagonu için Küba'ya kredi sağlamıştır. (<http://rayhaber.com>)

Türkiye-Küba 5. Dönem KEK Toplantısı Protokolü çerçevesinde Sağlık Bakanlığı da iki ülke Zehir Danışma Merkezleri arasında doğrudan temas sağlanmasının teşviki, çeşitli konularda uzman ve bilimsel bilgi değişiminin sağlanması, biyolojik ürünlerin ülkemizde üretilmesi yönünde yapılacak çalışmalarda işbirliğinin uygun olduğunu bildirmiştir. Bunun yanında, Sağlık Bakanı Recep Akdağ'ın Ekim ayındaki Küba ziyaretinde de aşı üretimi, biyoteknolojik ürünlerin eşdeğerlerinin ülkemize ithali veya Türkiye'de ortak üretimi, bu konudaki imkânları araştırmak üzere bir tıp heyetinin Havana'ya gönderilmesi, benzer nitelikli bir Küba heyetinin Türkiye'ye davet edilmesi, Küba ile Türkiye'de ortak bir ortopedi hastanesi kurulması imkânlarını araştırmak üzere Frank Pais Hastanesinden bir heyetin Türkiye'ye davet edilmesi ve benzer bir heyetin Türkiye'den anılan hastaneye gitmesi konuları öncelikle gündeme gelmiştir. (www.kutso.org.tr)

Sağlık alanında çok iyi bir noktada olan Küba'nın en önemli ihracat kalemlerinden biri de doktor ihracatıdır. Öyle ki ülke, yurtdışına gönderdiği doktor başına, bu doktorları misafir eden ülkelere belirli bir ücret alıyor. Bu ücretin bir

kısmı doktorlara maaş olarak ödenirken, bir kısmı ise ülke hazinesine aktarılıyor. 2014 verilerine göre Küba'nın yurtdışına gönderdiği doktorların hazineye katkısı 8 milyar doları bulmuş durumda. Küba'nın bu sağlık potansiyelinin Türkiye'nin hekim açığını kapatmak için kullanılmak istendiği Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın Latin Amerika turunda dile getirilmiştir.(www.ntv.com.tr) Bunun dışında Küba'da geliştirilen Hepatit C aşısının Kayserili Hasbiotech tarafından üretilmesi de gündemde. Türk firması, Kübalı muhataplarıyla görüşmeler yapsa da aşı üretim aşamasına gelemediğinden henüz bir gelişme yaşanmamıştır. Dünya Sağlık Örgütü'nün değerlendirmelerine göre, aşı devreye girdiğinde yıllık 13 milyar dolarlık bir pazarı olacak.(www.dunya.com)

Küba, iki ülke arasında gemi mürettebatlarının değişimi konusunda da işbirliğine gidilmesi önerisini Denizcilik Müsteşarlığında gerçekleştirilen toplantıda gündeme getirmiştir. Denizcilik Müsteşarlığı yetkilileri mürettebat ve kaptan değişiminin sağlanabilmesi için ehliyet belgelerinin karşılıklı olarak tanınması gerekliliğini belirtmişlerdir. Küba heyeti ayrıca, Küba'nın Türk tersanelerinde 40-60 bin tonluk tanker inşa edilmesi konusunda İstanbul Tuzla'da temaslarda bulunacaklarını ifade etmişler ancak gemilerin finansmanı ile ilgili hususlar görüşmede ele alınmamıştır". (www.kutso.org.tr)

8. Dönem KEK toplantısı için Türkiye'ye gelen Küba Yabancı Yatırımlar ve Ekonomik İşbirliği Bakanı Marta Lomas Morales, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı Hilmi Güler'le bir araya gelerek iki ülkenin ortaklaşa yapabilecekleri enerji projeleri hakkında görüşmüşlerdir. Bu çerçevede iki bakan petrol ve doğalgaz aramaları ile diğer bazı enerji konularında ortak çalışmalar yapmak için mutabık kaldıklarını dile getirmişlerdir. Küba karasularındaki petrol rezervlerinin 20 milyar varili aşabileceği öngörülmektedir. Bu durumda Küba dünyanın en büyük 20 üreticisi arasına girebilir. (www.internethaber.com;www.cnnturk.com;www.cubaheadlines.com)

Komisyon toplantısı son olarak 28-31 Ekim 2009 tarihlerinde Küba da yapılmıştır. Bu vesileyle Devlet Bakanı ve Başbakan Yardımcısı Cemil Çiçek ve beraberindeki heyet Küba'yı ziyaret etmiştir. Bu ziyarette Dış Ticaret ve Yabancı Yatırımlar Bakanı ve Küba tarafı KEK Eşbaşkanı Rodrigo Malmierca Díaz'ın yanı sıra, Bakanlar Konseyi Başkan Yardımcısı (Başbakan Yardımcısı düzeyindedir) Ricardo Cabrisas Ruiz, Yüksek Öğrenim Bakanı Miguel Diaz Canel, Dışişleri Bakan Vekili Marcelino Medina Gonzales ve Adalet Bakan Vekili Dr. Urbano Pedraza Linares ile görüşmeler yapmıştır. Bu toplantıda "iki ülke arasında yasal altyapı, Eximbank kredileri, yatırımlar, enerji, sağlık, turizm, ulaştırma, gemi inşa, bilim ve teknoloji, müteahhitlik ve müşavirlik hizmetleri, eğitim ve kültür" alanlarında işbirliği imkânları ele alınmıştır.(www.turkishny.com)

İki ülke arasındaki ticaret beklenen rakamlara ulaşmasa da gelişme halindedir. Küba Türkiye'den gıda maddeleri, ucuz ev tüketim ürünleri, tekstil ürünleri, inşaat/banyo sıhhi tesisat malzemeleri, makine, elektrik malzemeleri, kablo, cam ürünleri ve su pompaları ithal ederken, Türkiye Küba'dan ilaç, tütün mamulleri ve mangal kömürü ithal etmektedir. 2014 itibariyle Türkiye'den Küba'ya yapılan ihracat hacmi 12 milyon dolarken Küba'dan yaptığı ithalat 15 milyon dolardır. Türkiye'nin Küba'dan ithal ettiği ürünlerin çeşitliliğinin ihracata kıyasla daha kısıtlı olduğu görülmektedir. 2014 yılı itibariyle, toplam dış ticaret hacmi: 27 milyon dolar ve dış ticaret dengesi -3 milyon dolardır. (www.gso.tr) 2015 yılında Küba'ya ihracatımız 10 milyon dolara inerken, ithalatımız 16,9 milyon dolar düzeyine çıkmıştır. (www.ekonomi.gov.tr/475)

Bunun dışında Havana'da her yıl gerçekleştirilen Havana International Fuarı (FIHAV) Expo Cuba'ya katılan Türk firmaları yeni fırsatları da kovalamaktadırlar. Fuara katılan firma sayısı giderek artmaktadır. (www.haberler.com/isadamlari-kuba/) 2-7 Kasım 2015 tarihlerinde düzenlenen 33. FIHAV'a ilk kez milli düzeyde katılım sağlanmıştır. Ekonomi Bakanlığı Müsteşar Yardımcısı Tarık Sönmez başkanlığında, İhracat Genel Müdürlüğü Daire Başkanı Nilüfer Sandıklı ve İhracat Genel Müdürlüğü Uzmanı Sinem Eğlenen'den oluşan resmi heyet, Küba Dış Ticaret ve Dış Yatırımlar Bakanlığı Bakan Yardımcısı Ileana Nunez Mordoche, Küba Ticaret Odası Başkanı Orlando Hernandez Guillen ve Mariel Özel Kalkınma Bölgesi Genel Müdürü Ana Teresa Igarza ile görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmelerde Küba tarafı, yabancı sermaye girişlerini teşvik eden yeni mevzuatı çerçevesinde Türk yatırımcıların Küba'ya ilgi göstermelerini beklediklerini, Türkiye'nin FIHAV'a milli katılım gerçekleştirmesinden memnun kaldıklarını, Türkiye-Küba ekonomik ilişkilerini geliştirmek üzere gerekli çabayı göstermeye hazır olduklarını kaydetmişlerdir. (www.cubanews.acn.cu/economy/4061)

11 Şubat 2015'te Küba'da toplanan ve ev sahipliğini DEİK Yönetim Kurulu Başkanı Ömer Cihad Vardan'ın yaptığı Türkiye-Küba İş Forumu'na Ekonomi Bakanı Nihat Zeybekci, Küba Dış Ticaret ve Yatırımlar Bakan Vekili (MINCEX) Antonio Carricarte ve Küba Ticaret Odası Başkanı Orlando Hernandez katılmıştır. Bu Formun sonunda Vardan ile Küba Ticaret Odası Dış İlişkiler Müdürü Celia Labora Rodriquez arasında işbirliği anlaşması imzalanmıştır. Vardan, Türk yatırımcılarının Küba'da otel, marina, golf sahası gibi tesislerin inşasına ve işletilmesine yatırım yapabileceğini söylerken, DEİK ve Küba Ticaret Odası arasında imzalanacak İyi Niyet Anlaşması ile Türkiye- Küba İş Konseyini kurmayı hedeflediklerini belirtmiştir. Kurulacak bu konsey ile ekonomik ilişkilerin daha ileri seviyelere çıkartılması için çeşitli projelerin hayata geçirilebileceği

vurgulanmıştır.(www.deik.org.tr;www.en.escambray.cu;
www.cubanews.acs.cu/economy/2467)

Ancak tüm bu çaba ve girişimlere rağmen iki ülke arasındaki hedeflenen rakamlara ulaşamamakta ve bazı girişimlerden de beklenen olumlu gelişme yaşanmamaktadır. Örneğin TEKEL ile Küba devlet Kuruluşu CATEC firmasının % 50'şer payla iştirak ettikleri ve toplam 1.683 milyar TL sermayeli TEKA Puro Üretim ve Ticareti A.Ş., 2001 yılı Ocak ayından itibaren %100 Küba tütününden mamul FONSECA marka mini ve midi puroların deneme üretimine başlamış ancak ihraç edilememiştir. Şirket satış konusunda istenilen seviyeye ulaşamamış özellikle ihracatın artırılmasına yönelik olarak Küba tarafının sermayeye katılım taahhüdü olan Küba puro satış Şirketi HABANOS SA'nın uluslararası dağıtım ağından da bugüne kadar tam olarak yararlanamamıştır. Yeni bir eylem planı da fayda etmeyince 2003 yılında taraflar şirketin kâra geçemeyeceği görüşü ile tasfiyesine karar vermişlerdir.(www.kutso.org.tr)

Bu girişimlerden biri de Türkiye Şeker Fabrikaları ile Küba Devlet kuruluşu arasında üçüncü ülkelerde şeker ve yan ürünleri imalatında kullanılacak teçhizatın üretimi konusunda muhtemel işbirliği imkânlarının araştırılması ve ortak alkol üretim tesisi kurulması girişimidir. Bu amaçla çeşitli çalışmalar yapılmış ancak gerek Küba tarafının teknolojik düzeyinin geri olması gerekse bu tür yatırımların ekonomik olmadığı konusundaki Türk tarafı görüşleri nedeniyle bugüne kadar herhangi bir gelişme kaydedilememiştir.(A.g.e)

Yine tarım konusunda 1999 yılında imzalanmış bulunan Tarım İşbirliği Anlaşması kapsamında Bakan Yardımcıları düzeyinde İkili Çalışma Grubunun 2004 yılının ilk yarısında Ankara'da gerçekleştirilmesi KEK Toplantısı sırasında karara bağlanmış ancak, bu toplantı bugüne kadar gerçekleştirilememiştir. Diğer taraftan, 5. Dönem KEK müzakereleri sırasında, taraflar, balıkçılık ürünleri, ürün güvenliği ve kalite kontrol alanlarında işbirliği yapmaya hazır olduklarını belirtmişlerdir. Bu çerçevede Tarım ve Köy İşleri Bakanlığı, deniz ürünleri konusunda eğitim almak üzere bir uzmanı (ulaşım masrafları Küba tarafınca karşılanmak üzere) ülkemize davet etmiş ancak, sonuç alınamamıştır. (A.g.e)

İki ülke arasında Nohut Tohumu Islahı Projesi Cumhuriyet Üniversitesi ile işbirliği halinde, Küba Tarım Bakanlığı ile yürütülmektedir. Nohut projesi kapsamında, Türkiye'den saha uygulaması yapılmak üzere Küba'ya gönderilen 17 nohut türüne uluslararası normlara uygun sağlık sertifikalarının olmadığı gerekçesiyle Küba gümrüğünce el konulmuş ve daha sonra da imha edilmiştir. Küba makamları 17 türünün sağlık sertifikalarıyla yeniden Küba'ya gönderilmesini talep etmiştir. (www.tika.gov.tr/15396)

2001 yılında Küba tarafı, Hema Traktör Sanayi A.Ş.'ye müracaat ederek, Küba'da ortak traktör üretimi konusundaki talebini dile getirmiş ancak üretimin şekli ve miktarı hususunda Küba tarafından açık ve kesin bilgiler alınmamış olması nedeniyle bir gelişme sağlanamamıştır. Bu defa, Küba tarafı Türk Traktör A.Ş. ile aynı konuda temasa geçmiştir. Türk Traktör A.Ş. yetkilileri üretim miktarının kendi değerlendirmeleri için esas olduğunu belirtmekle birlikte, İtalyan ortaklarının ABD firması ile birleşmesi nedeniyle konuya ihtiyatlı yaklaşmaktadır.(www.kutso.org.tr)

İkili ilişkilerin gelişmesinde olumlu bir adım da THY'nin İstanbul-Havana-Mexico City güzergâhında tarifeli sefer gerçekleştirme talebidir. Konuya ilişkin Meksika ve Küba sivil havacılık makamları nezdinde gerekli girişimlerde bulunulmuş, ancak ilgili makamlardan olumsuz yanıt alınmıştır.

3. Kültürel İlişkiler:

Özellikle kültürel ilişkiler açısından aktif politikalar izlenmektedir. Bu amaçla iki ülke arasında 29 Haziran 1999'da Ankara'da "Kültürel, Bilimsel ve Eğitim İşbirliği Anlaşması", 19 Haziran 2004'te de Havana'da "Spor Alanında İşbirliği Anlaşması" imzalanmıştır. Bu anlaşmalar çerçevesinde eğitim, bilim, kültür ve sanat; basın ve yayın; gençlik ve spor hakkında işbirliği programı oluşturulmuştur. Böylece iki ülke yukarıda bahsedilen alanlarda karşılıklı değişimler düzenlemenin yanısıra, halkları arasındaki dostluk bağlarını güçlendirmeyi de amaçladıklarını beyan etmişlerdir. (www.resmigazete.gov.tr)

Buna yönelik somut çalışmalarından biri Ankara Üniversitesi ve Havana Üniversitesi arasında Mart 2009'da imzalanan Akademik İşbirliği Protokolüdür. Bu protokol çerçevesinde Ankara Üniversitesi bünyesinde Latin Amerika Çalışmaları Araştırma ve Uygulama Merkezi (LAMER) 29 Temmuz 2009'da açılmıştır. Buna paralel olarak Havana Üniversitesi Sanat ve Edebiyat Fakültesi (Universidad de La Habana, Facultad de Artes y Letras) bünyesinde de Türk Tarih ve Kültürü Kürsüsü kurulması kararlaştırılmış ve Kürsü, görevlendirilen Ankara Üniversite'sinden bir öğretim üyesi ile 2013 yılında faaliyetlerine başlamıştır. TİKA ve Havana Üniversitesi arasında bir Akademik İşbirliği Protokolü imzalanmış olup, anılan tarihten beri Ankara Üniversitesi'nden her dönem bir öğretim görevlisi sözkonusu Kürsüde ders vermek üzere görevlendirilmektedir. Öğretim üyelerinin yolluk ve yevmiyeleri TİKA Başkanlığı ve Ankara Üniversitesi LAMER tarafından karşılanmaktadır. Kürsü tarafından verilen "Türkçe" ve "Türk Tarihi" derslerine Havana Üniversitesi öğrencilerinin yanı sıra ülkemizdeki lise mezunu seviyesine denk eğitim düzeyine sahip bütün Kübalılar ücretsiz olarak

katılabilmektedir.(www.haberler.com/havana-universitesi;
www.havana.be.mfa.gov.tr)

Kültür ve Turizm alanlarında İşbirliği Mutabakatları, her iki ülkenin Bakanlarının katılımıyla, İslam Kültür ve Sanat Platformunca Havana’da düzenlenen, “Doğumunun 1443. Yılında Hz. Peygamber, Aşk-ı Nebi” konulu hat sergisinin açılışı sırasında Şubat 2015’de imzalanmıştır. Bu işbirliği çerçevesinde 10-11 Şubat 2015 tarihlerinde Küba’yı ziyaretinde TİKA Başkanı Serdar Çam ve Küba Televizyonları Genel Müdürü Danylo Lopez arasında “Küba Televizyonlarında TRT yapımı dizilerin gösterilmesi amacıyla işbirliği mutabakatı (TİKA’nın teçizat bağışi karşılığında Küba televizyonunun TRT dizisinin İspanyolca dublajını yapması) imzalanmıştır. Bu protokol çerçevesinde Ekim 2015’de dublaj sistemine ilişkin tüm malzemelerin Küba tarafına teslimi sağlanmış, TİKA uzmanlarınca kurulumu yapılmıştır. Mevcut aşamada, Küba tarafının beğendiği 2 dizinin (Cam kırıkları ve Güle Güle) İspanyolca metinleri Küba tarafına iletilmek üzere TRT’den beklenmektedir. Bundan sonraki süreçte Küba tarafı İspanyolca metinlerin dublajını yapacak ve Türk dizisi yayınlanmaya hazır hale gelecektir. (www.tika.gov.tr/19985)

Karikatürçüler Derneği Başkanı Metin Peker ve beraberindeki beş dernek üyesi karikatür sanatçıları Erdoğan Başol, Kadir Doğruer, Metin Üstündağ, Murat Özmenek ve Ali Rıza Koçyiğit Küba’lı meslektaşlarından aldıkları davet üzerine 7-14 Kasım 2015 tarihlerinde bir dizi etkinlik düzenlemek üzere Havana’ya gitmişler ve Havana Üniversitesi’nde "Türk Karikatürü" konulu bir karikatür sergisi düzenlemişlerdir. Bu serginin dışında "Türk Kültürü Günleri" adı altında bir dizi etkinlik de (Kürsü Başkanı tarafından ülkemizin ve kültürünün tanıtımı, "Modern Türkiye için Atatürk" ve "Büyük Hitit Medeniyeti" konulu konuşmalar, Ankara Üniversitesi ile Havana Üniversitesi'nin ortaklaşa basımını gerçekleştirdiği "Turquinos" dergisinin yeni sayısının tanıtımı, "Veda" filminin gösterimi, ülkemizi tanıtıcı video izletimi) gerçekleştirilmiştir. Karikatür sanatçılarımız, Havana’da Kübalı karikatürçüler ve sanatseverlerle çeşitli toplantılarla biraraya gelip, "Türk Karikatürü ve Nasreddin Hoca Karikatür Yarışması" konulu iki adet konferans da vermişlerdir. (www.milliyet.com.tr/1053123)

29 Ekim 2015 tarihinde düzenlenen Cumhuriyet Bayramı Resepsiyonumuzda sunulan UNESCO "Dünya Miras Listesi" ile "Taslak Listesi"ne kayıtlı eserlerden oluşan fotoğraf sergisi, 24 Kasım 2015 tarihinde Havana’nın en prestijli mekânlarından biri olan "San Francisco De Asis" Bazilika ve Manastırı binasının sergi bölümünde gerçekleştirilmiştir. Bu vesileyle mekânın salon bölümünde de Prof. Dr. Mehmet Necati Kutlu, "Dünya Kültür Mirası Olarak

İstanbul'un Tarihi Alanları: Anıtlar, Anılar ve Yazılı Belgeler" başlıklı bir konferans vermiştir.(A.g.e)

Türk sinemasının 100. yıldönümü etkinlikleri çerçevesinde Latin Amerika'da Brezilya, Şili ve Küba'yı kapsayan "Latin Amerika Türk Film Festivali'nin Küba bölümü 27-29 Kasım 2015 tarihleri arasında Havana'da gerçekleştirilmiştir. Kültür ve Turizm Bakanlığı ile Başbakanlık Tanıtma Fonu'ndan da destek sağlanarak düzenlenen Festival'de günde iki film olmak üzere, üç günde toplam 6 film gösterime sunulmuştur. (A.g.e)

Küba'da yaşayan Müslüman nüfusun ibadetlerini gerçekleştirecekleri bir ibadethanelerinin olmayışı ve din adamlarının noksanlığı Küba'daki İslam topluluğu tarafından sıklıkla dile getirilen bir sorundur. (<http://aa.com.tr>) Nitekim Küba İslam Birliği Başkanı İsmail Pedro 2012 yılında Diyanet İşleri Başkanı Mehmet Görmez'i ziyaret ederek Türkiye'den din eğitimi ve din hizmetleri konusunda yardım istemiş ve Türkiye de bu konuda her türlü yardımı yapacağı sözünü vermişti. (www.diyanet.gov.tr) Bu anlamda Küba'dan gelen din adamlarına eğitim verilmiş, Havana'da bir Mescit açılmış (www.milliyet.com.tr/2086214) ve bir iki sene önce de Diyanet İşleri Bakanlığı'ndan bir heyet Küba'ya giderek Havana'da Türk mimarisini yansıtan bir cami yapılması hususunu karşı tarafa iletmıştır. Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın Küba gezisinde bu konu tekrar gündeme gelmiş ve Türkiye'nin eğer izin verilirse Havana'ya cami inşa edebileceği ifade edilmiştir. (www.tccb.gov.tr) Ancak Kübalı yetkililer buna sıcak bakmamışlardır. Küba hükümeti, "Küba Camisi" projesi altında yapılacak caminin Türk-İslam mimarisi ile inşa edilmeyeceğini ve camiye bütün ülkelerin katkıda bulunabileceğini bildirmişlerdir. Türkiye, Küba makamlarına Türk camisi yapılması yönündeki arzusunu tekrarlayarak yapılacak camiye ilaveten Havana'da ya da başka bir şehirde (Türk öğrencilerin yoğunlaştığı) ikinci bir cami yapılabileceğini dile getirmişlerdir. (www.haberler.com/cami-bir)

Bu gelişmeler yanında Küba da Türkiye'de kültürel ilişkilere destek olacak girişimler içindedir. Türkiye ve Küba halkları arasındaki dostluk ve dayanışmayı geliştirmek, iki ülke arasındaki kültürel, sosyal, ekonomik, bilimsel, kurumsal, mesleki ve sportif ilişkileri güçlendirmek, Küba'nın toplumsal, tarihi, bilimsel, kültürel ve sanatsal değerlerini Türkiye kamuoyuna tanıtmak amacıyla Türkiye'de kurulan iki dernek vardır. Bunlardan biri İstanbul'daki "Küba Kültür Derneği" diğeri de Ankara'daki "Jose Marti Küba Dostluk Derneği"dir. (www.kubakulturmerkezi.com; www.facebook.com)

BEKLENTİ, ÖNERİLER VE SONUÇ

Osmanlı döneminde başlayan ancak 1952 yılına kadar ciddi bir gelişme yaşanmayan ikili ilişkiler, sistemdeki kutuplaşma nedeniyle uzun bir dönem dondurulmuş, 1980’de yeniden başlatılan diplomatik ilişkiler özellikle doksanlı yıllardan itibaren hız kazanmıştır. Her iki ülkedeki diplomatik temsilciliklerin tam kapsamlı büyükelçilik haline gelmesi olumlu bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. İki ülke arasında ciddi sorunlar yaşanmaması, uluslararası sorunların barışçıl yoldan çözümlenmesi, terörle mücadele gibi konularda ortak düşüncelere sahip olunması nedeniyle yaşanan yakınlaşma BM’deki ortak tutumlara da yansımıştır. Bu anlamda Küba Türkiye’nin BM Güvenlik Konseyi daimi üyeliğini desteklerken, Türkiye de yıllardır Küba’ya uygulanan ambargo ve kısıtlamalarının kaldırılması yönünde olumlu oy kullanmaktadır.

Siyasi yöndeki bu yakınlaşma doğal olarak kültürel ve ekonomik ilişkilere de olumlu yansımıştır. İki ülke de halkları arasında kültürel, sosyal, ekonomik, bilimsel, kurumsal, mesleki ve sportif ilişkileri güçlendirmek yönünde karşılıklı girişimler içinde olmuştur. Bu yönde özellikle Türkiye, Latin Amerika Açılımı çerçevesinde bölgeye doğal olarak da Küba’ya yönelik faaliyetlerini arttırmıştır. Bunda özellikle TİKA’nın önemli girişimleri etkili olmuştur.

Asıl arttırılmaya çalışılan ekonomik ve ticari ilişkiler imzalanan anlaşmalara, protokollere ve oluşturulan komisyonlara rağmen istenilen noktada değildir. Bunda doğal olarak coğrafi uzaklık, Küba ekonomisinin uygulanan ambargo nedeniyle yaşadığı zorluklar, Küba’da dış ticaretin devlet eliyle gerçekleştirilmesi ve Küba’daki üretimin ancak şimdilik iç piyasaya yetmesi gibi faktörler etkili olmaktadır. Küba’da yabancı sermaye ve yatırımların ülkeye girişinde kolaylıklar içeren yeni düzenlemelere rağmen, devlet şirketlerinin de ortaklığı gerekli olduğundan zaman zaman bu durum zorluk çıkartmaktadır. Küba ile dış ticaretin artırılması için ihracat kredisi imkânları sunulması da önem arz etmektedir.

ABD-Küba ilişkilerinin normalleşmeye başlamasıyla Küba’ya uygulanan ambargo ve kısıtlamaların kaldırılması gündeme gelmiştir. Bunun gerçekleşmesiyle ülkede yeni yatırım olanaklarının artacağı ve ticari olarak daha yoğunluk kazanılacağı gerçektir. Ancak bu fırsatı bekleyen tek ülke Türkiye olmayacağından yeni bir rekabet ortamı doğacaktır. Şu durumda bile başlamış bazı girişimlerin sonuçlanamaması ve bazı fırsatların da kaçması başta Çin gibi ekonomik olarak güçlü ülkelerle rekabet edilemeyeceğini gösteriyor. Zaten Küba’nın ilk sıralarında yer alan ticari ve yatırım ortaklarının güçlü ekonomiler olduklarını görüyoruz.

Ancak tüm bu olumsuzluklara rağmen Türkiye özellikle inşaat malzemeleri, tarımsal ekipman ve tüketim ürünlerinde ihracat potansiyelini arttırabilir

görünyor. Yatırımlar konusunda da turizm, müteahhitlik hizmetleri, yenilenebilir enerji ve paketleme ve şişeleme sektörleri fırsat yaratacak önemli kalemler gibi görünmekte. Bunun yanında iki ülke sağlık endüstrisi, ulaştırma, gemi inşa, bilim ve teknoloji, eğitim ve kültür alanlarında işbirliğini arttırabilir görünüyor. Bunun sağlanması için iki ülkenin de istekli olması ve bunu devam ettirmesi gereklidir.

KAYNAKÇA

Akgül, Birol. “Osmanlı Türklerinin Amerika’ya Göçü”, [https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=359023&/Osmanl%C4%B1-T%C3%BCrklerinin-Amerikaya-G%C3%B6ç%C3%A7%C3%BC-/-Yrd.-Do%C3%A7.-Dr.-Birol-Akg%C3%BCn- \(25.03.2016\)](https://www.tarihtarih.com/?Syf=26&Syz=359023&/Osmanl%C4%B1-T%C3%BCrklerinin-Amerikaya-G%C3%B6ç%C3%A7%C3%BC-/-Yrd.-Do%C3%A7.-Dr.-Birol-Akg%C3%BCn- (25.03.2016))

Saltık, Ekrem. “Yeni Dünya’da Eski Osmanlılar (El Turco), *Yediküta Dergisi*, sayı 75, Kasım 2014

“Atatürk büstü Havana sokaklarında” [http://www.radikal.com.tr/dunya/ataturk-bustu-havana-sokaklarinda-891503/ \(25.03.2016\)](http://www.radikal.com.tr/dunya/ataturk-bustu-havana-sokaklarinda-891503/ (25.03.2016))

“Büyükelçi Ernesto Gomez Abascal: İlişkilerimizde En Güzel Zaman Yaşanıyor”, *Diplomat Atlas*, [http://www.diplomat.com.tr/atlas/sayilar/sayi4/sayfalar.asp?link=s4-4.htm \(26.03.2016\)](http://www.diplomat.com.tr/atlas/sayilar/sayi4/sayfalar.asp?link=s4-4.htm (26.03.2016))

“Cami Bir Küba Projesi”, [http://www.haberler.com/cami-bir-kuba-projesi-6961137-haberi/ \(26.03.2016\)](http://www.haberler.com/cami-bir-kuba-projesi-6961137-haberi/ (26.03.2016))

“Cuba and Turkey to improve commercial relations”, [http://www.cubanews.acn.cu/economy/4061-cuba-and-turkey-to-improve-commercial-relations \(26.03.2016\)](http://www.cubanews.acn.cu/economy/4061-cuba-and-turkey-to-improve-commercial-relations (26.03.2016))

“Cuba busca reemplazar a Turquía y a Egipto como destino preferido de los turistas rusos. Lea más en” [http://mundo.sputniknews.com/americalatina/20160225/1057114562/rusia-cuba-turismo.html#ixzz4214a28QA \(24.03.2016\)](http://mundo.sputniknews.com/americalatina/20160225/1057114562/rusia-cuba-turismo.html#ixzz4214a28QA (24.03.2016))

“DEİK Küba ile İyi Niyet Anlaşması İmzaladı” [https://www.deik.org.tr/6014/DE%C4%B0K_K%C3%9CBA_%C4%B0LE_%C4%B0Y%C4%B0_N%C4%B0YET_ANLA%C5%9EMASI_%C4%B0MZALADI.html \(25.03.2016\)](https://www.deik.org.tr/6014/DE%C4%B0K_K%C3%9CBA_%C4%B0LE_%C4%B0Y%C4%B0_N%C4%B0YET_ANLA%C5%9EMASI_%C4%B0MZALADI.html (25.03.2016))

“Diyanet Küba’da Mescit Açtı”, [http://www.milliyet.com.tr/diyanet-kuba-da-mescit-acti-gundem-2086214/ \(27.03.2016\)](http://www.milliyet.com.tr/diyanet-kuba-da-mescit-acti-gundem-2086214/ (27.03.2016))

“Küba’nın Vagonları Sivas’tan”
<http://wowturkey.com/forum/viewtopic.php?t=7727> (29.03.2016)

“Küba’ya Yönelik Yapıtları İnsani ve Vicdani Açından Doğru Bulmuyoruz”,
<http://www.tccb.gov.tr/haberler/410/2783/kubaya-yonelik-yapitirlari-insan-ve-vicdan-acidan-dogru-bulmuyoruz.html> (26.03.2016)

“Küba’yı bu yılın ilk 3 ayında 170 binden fazla Amerikalı ziyaret etti”,
<http://emlakkulisi.com/kubayi-bu-yilin-ilk-3-ayinda-170-binden-fazla-amerikaliziyaret-etti/252061> (22.03.2016)

“Kübalı Uzmanlara Güneş Enerjisi Laboratuvarları Kapasite Artırımı Programı”,
<http://www.tika.gov.tr/tr/haber/kubali-uzmanlara-gunes-enerjisi-laboratuvarlari-kapasite-artirimi-programi-5400> (24.03.2016)

“TİKA, Faaliyet Coğrafyasını Genişletiyor”,
www.tika.gov.tr/tr/haber/tika-faaliyet-cografyasini-genisletiyor-15396
(27.03.2016)

“TİKA’dan Zamorano Tarım Üniversitesine Destek”,
<http://www.milliyet.com.tr/tika-dan-zamorano-tarim-universitesine-ankara-yerelhaber-570031/> (22.03.2016)

“TPAO Küba’da Petrol ve Doğalgaz Arayacak”,
<http://www.cnnturk.com/2008/ekonomi/genel/03/26/tpao.kubada.petrol.ve.dogalgaz.arayacak/441618.0/index.html> (28.03.2016)

“Turquía y Cuba exploran acercamiento comercial”,
<http://www.dw.com/es/turquia-y-cuba-exploran-acercamiento-comercial/a-18250682> (23.03.2016)

“Turkey, Cuba to boost bilateral relations”, Middle East Monitor”,
<https://www.middleeastmonitor.com/news/europe/16862-turkey-cuba-to-boost-bilateral-relations> (27.03.2016)

“Turkey Interested in Investment Relations with Cuba”,
<http://en.escambray.cu/2015/turkey-interested-in-investment-relations-with-cuba/>
(29.03.2016)

“Turkey is Interested in Investing in Cuban Economic Sectors”,
<http://www.cubanews.acn.cu/economy/2467-turkey-is-interested-in-investing-in-cuban-economic-sectors> (25.03.2016)

“Turkish Petroleum Corporation (TPAO) can cooperate with Cuba in oil and natural gas exploration”

http://www.cubaheadlines.com/2008/03/26/10031/turkish_petroleum_corporation_tpao_can_cooperate_with_cuba_in_oil_and_natural_gas_exploration.html (23.03.2016)

“Türk Girişimci Küba’da Ekolojik Tatil Köyü Kuruyor”
<http://www.giraylar.com.tr/turk-girisimci-kubada-ekolojik-tatil-koyu-kuruyor-2/> (29.03.2016)

“Türk Karikatürü Küba’da”, <http://www.milliyet.com.tr/turk-karikaturu-kuba-da-ankara-yerelhaber-1053123/> (27.03.2016)

“Türkiye, hekim açığını Küba’dan karşılamayı planlıyor”,
http://www.ntv.com.tr/saglik/turkiye-hekim-acigini-kubadan-karsilamayi-planliyor.iv1cqNcprEapQg_QUZhGOW (23.03.2016)

“Türkiye, Küba ve Arjantin’le Ekonomik İlişkileri Derinleştiriyor”,
<http://www.turkishny.com/economy-news/7-economy-news/17857-tuerkiye-kueba-ve-arjantinle-ekonomik-likileri-derinletiriyor-#.VvL6suKLTIU> (28.03.2016)

“Raul Castro, Erdogan push to strengthen Cuba-Turkey links, dialogue”
<http://latino.foxnews.com/latino/politics/2015/02/11/raul-castro-erdogan-push-to-strengthen-cuba-turkey-links-dialogue/> (28.03.2016)

Bilateral Relations, http://www.mfa.gov.tr/ii_bilateral-relations--_main--documents_.en.mfa (26.03.2016)

Çifte Vergilendirmeyi Önleme Anlaşmaları ve Türkiye
<http://www.mfa.gov.tr/cifte-vergilendirmeyi-onleme-anlasmalari-ve-turkiye.tr.mfa> (28.03.2016)

Ekonomi Bakanlığı

http://www.ekonomi.gov.tr/portal/faces/oracle/webcenter/portalapp/pages/content/htmlViewerUlkelere.jsp?contentId=UCM%23dDocName%3AEK-160447&countryName=K%C3%BCba&_afLoop=72961900681460&_afWindowMode=0&_afWindowId=null#!%40%40%3FcountryName%3DK%25C3%25BCba%26_afWindowId%3Dnull%26_afLoop%3D72961900681460%26contentId%3DUCM%2523dDocName%253AEK-160447%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dppezhjkd_25 (01.04.2016)

Ekonomi Bakanlığı

http://www.ekonomi.gov.tr/portal/faces/home/disIliskiler/ulkeler/ulke-detay/K%C3%BCba/yatirimlarin-karsilikli-tesviki-ve-korunmasi-anlasmasi?_afLoop=325527670116768&_afWindowMode=0&_afWindowId=pzun4nlln_130#!%40%40%3F_afWindowId%3Dpzun4nlln_130%26_afLoop%3D

[325527670116768%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dpzun4nlln_227](http://www.ekonomi.gov.tr/portal/faces/home/disIliskiler/ulkeler/ulke-detay/K%C3%BCba/html-viewer-ulkeler?contentId=UCM%23dDocName%3AEK-160443&contentTitle=D%C4%B1%C5%9F%20Ticaret&_afLoop=326962367259774&_afWindowMode=0&_afWindowId=pzun4nlln_361#!%40%40%3F_afWindowId%3Dpzun4nlln_361%26_afLoop%3D326962367259774%26contentId%3DUCM%2523dDocName%253AEK-160443%26contentTitle%3DD%25C4%25B1%25C5%259F%2BTicaret%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dpzun4nlln_419) (01.04.2016)

Ekonomi Bakanlığı

http://www.ekonomi.gov.tr/portal/faces/home/disIliskiler/ulkeler/ulke-detay/K%C3%BCba/html-viewer-ulkeler?contentId=UCM%23dDocName%3AEK-160443&contentTitle=D%C4%B1%C5%9F%20Ticaret&_afLoop=326962367259774&_afWindowMode=0&_afWindowId=pzun4nlln_361#!%40%40%3F_afWindowId%3Dpzun4nlln_361%26_afLoop%3D326962367259774%26contentId%3DUCM%2523dDocName%253AEK-160443%26contentTitle%3DD%25C4%25B1%25C5%259F%2BTicaret%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dpzun4nlln_419 (01.04.2016)

Ekonomi Bakanlığı

http://www.ekonomi.gov.tr/portal/faces/home/disIliskiler/ulkeler/ulke-detay/K%C3%BCba/html-viewer-ulkeler?contentId=UCM%23dDocName%3AEK-160445&contentTitle=T%C3%BCrkiye%20ile%20Ticaret&_afLoop=327058102791897&_afWindowMode=0&_afWindowId=pzun4nlln_361#!%40%40%3F_afWindowId%3Dpzun4nlln_361%26_afLoop%3D327058102791897%26contentId%3DUCM%2523dDocName%253AEK-160445%26contentTitle%3DT%25C3%25BCrkiye%2Bile%2BTicaret%26_afWindowMode%3D0%26_adf.ctrl-state%3Dpzun4nlln_475 (01.04.2016)

Küba-Türkiye Kültürel Faaliyetler,

<http://havana.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=253985> (02.04.2016)

Ticaret, Ekonomik ve Sınai İşbirliği Anlaşması,

<http://www.ekonomi.gov.tr/portal/content/conn/UCM/path/Contribution%20Fold-ers/web/D%C4%B1%C5%9F%20%C4%B0li%C5%9Fkiler/Ticaret%20ve%20Ekonomik%20Anla%C5%9Fmalar%C4%B1/Ticaret%20ve%20Ekonomik%20%C4%B0%C5%9Fbirli%C4%9Fi%20Anla%C5%9Fmalar%C4%B1/K%C3%BCba/K%C3%BCba.pdf> (01.04.2016)

Türk Vatandaşlarının Tabi Olduğu Vize Uygulamaları,

<http://www.mfa.gov.tr/turk-vatandaslarinin-tabi-oldugu-vize-uygulamalari.tr.mfa> (01.04.2016)

Türkiye - Küba İlişkileri ve Karşılıklı Ziyaretler,

www.havana.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=253982 (01.04.2016)

Türkiye - Küba Parlamentolar Arası Dostluk Grubu, TBMM, https://www.tbmm.gov.tr/develop/owa/dostluk_gruplari_ulkeler?pUlkeNo=66&pTip=11 (02.04.2016)

Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti ile Küba Cumhuriyeti Hükümeti Arasında Hava Taşımacılığı Anlaşmasının Onaylanmasının Uygun Bulduğuna Dair Kanun,

https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc078/kanuntbmmc078/kanuntbmmc07804095.pdf (02.04.2016)

Türkiye'nin Dış Ekonomik İlişkileri, http://www.mfa.gov.tr/turkiye_nin-dis-ekonomik-iliskileri.tr.mfa (02.04.2016)

Türkiye'nin Latin Amerika ve Karayiplere Yönelik Politikası ve Bölge Ülkeleri ile İlişkileri, http://www.mfa.gov.tr/i_turkiye_nin-latin-amerika-ve-karayiplere-yonelik-politikasi-ve-bolge-ulkeleri-ile-iliskileri.tr.mfa (01.04.2016)

<http://havana.be.mfa.gov.tr/ShowInfoNotes.aspx?ID=25398> (02.04.2016)

<https://www.facebook.com/kubadostluk.jmkdd/?fref=nf> (02.04.2016)

<http://www.kubakulturmerkezi.com/http://www.mfa.gov.tr/ekim.tr.mfa> (02.04.2016)

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2009/07/20090706-1-1.pdf> (02.04.2016)

www.gso.org.tr/userfiles/file/Sayfalar/KÜBA.pdf (02.04.2016)

**WHY DO STATES NEED TO BE AWARE OF THE
INTERNATIONAL TRADE LAW AND INTERNATIONAL
INVESTMENT LAW INTERACTION WHEN REGULATING?**

*DEVLETLERİN DÜZENLEME GETİRİRKEN NEDEN ULUSLARARASI
TİCARET HUKUKU VE ULUSLARARASI YATIRIM HUKUKU DENGESİNİ
BİLMESİ GEREKİR?*

Pınar KARACAN*

*Geliş Tarihi: 25.04.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 31.07.2017
(Accepted)*

ABSTRACT: Different areas of law can have overlapping topics. International trade law and international investment law with different historical development and different goals are not detached from each other. There is an interaction between the two areas of law. National legislation might have consequences in both areas of law. Thus it is vital for the states when regulating to take the two legal areas of law into consideration in order to minimize their liability. This study aims to emphasize the interaction between international trade law and international investment law and show why it is important for the state to be aware of this interaction with state's right to regulate on health reasons example.

Key Words: International Trade Law, International Investment Law, Interaction Between International Trade Law and International Investment Law, States' Right to Regulate

ÖZ: Farklı hukuk alanlarının örtüştüğü konular olabilmektedir. Örneğin uluslararası ticaret hukuku ve uluslararası yatırım hukuku farklı gelişmiş ve farklı amaçlara sahip olsa da birbirinden kopuk değildir ve aralarında etkileşim bulunmaktadır. Ulusal bir düzenlemenin iki hukuk alanında da sonuçları olabilecektir. Bu sebeple devletlerin ulusal düzenleme yaparken iki hukuk alanına da dikkate alması sorumluluklarını azaltması açısından çok önemlidir. Bu çalışma uluslararası ticaret hukuku ve uluslararası yatırım hukuku arasındaki etkileşime dikkat çekmeyi ve devlet açısından bu etkileşimin bilinmesinin önemini vurgulamayı amaçlamaktadır. Çalışmada devletin sağlık sebebiyle düzenleme getirme hakkı örnek olarak incelenecektir.

Anahtar Kelimeler: Uluslararası Ticaret Hukuku, Uluslararası Yatırım Hukuku, Uluslararası Ticaret Hukuku ve Uluslararası Yatırım Hukuku Etkileşimi, Devletin Düzenleme Getirme Hakkı.

*Milletlerarası Özel Hukuk Doçenti, Dokuz Eylül Üniversitesi İşletme Fakültesi, Uluslararası İlişkiler Bölümü (pinar.karacan@deu.edu.tr)

INTRODUCTION

International investment law and international trade law are two distinct areas of law with differences in historical development, agreements, goals and dispute settlement mechanisms. The interaction between the two areas of law has increased within time due to new overlapping topics. This interaction lead to some convergence but some divergence remains between the two systems. Both areas of law usually bind States; thus national legislation has to be compatible with both. Different regulations and rules in the two areas of law would inevitably lead to violation of one, a domestic measure fulfilling the conditions of one area of law might be violating the other and this would lead to state's liability. Differences in the two areas of law especially in dispute settlement mechanisms have created an option for the affected parties, sometimes for the States or to investors for 'a cherry picking' approach- 'forum shopping' to choose the mechanism in one system where it is more advantageous to them. This was not envisioned or desired at the beginning where the trade agreements or the investment agreements were discussed. In order to prevent state's liability and the 'forum shopping' the requirements of international trade and investment law should be considered together. Because different groups negotiate the agreements for the two areas of law it even more important to emphasize the importance of the interaction between the two areas of law especially for drafting the future agreements.

This study aims to emphasize that these areas of law, although developed independently, overlap in some areas. The study also aims to show the interaction between international trade law and international investment law and how national legislation can have consequences in both systems. National legislation on state's right to regulate on health reasons will be taken as an example for this analysis. If states when regulating take two areas of law into consideration it would both prevent 'forum shopping' and states' liability.¹

International Trade Law and International Investment Law

International trade law and international investment law developed independently with different goals and different characteristics.² But the two legal systems are closely related.³

¹ Earlier version of this study with a different scope was published at: Pınar Karacan, "Uluslararası Ticaret Hukuku ve Uluslararası Yatırım Hukuku Etkileşimi: Devletin Sağlık Sebebiyle Düzenleme Getirme Hakkı", Kadir Has Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Cilt 2, Sayı2, 2005 Aralık, 77-95.

² Joost Pauwelyn, "The Rule of Law Without the Rule of Lawyers? Why Investment Arbitrators are from Mars, Trade Adjudicators are from Venus", *Graduate Institute of International and Development Studies*, October 1, 2015, (Pauwelyn),

International trade law can be discussed in the World Trade Organization (WTO) framework. WTO, with its General Agreement on Tariffs and Trade (GATT), General Agreement on Trade in Services (GATS) and the Agreement on Trade Related Aspects of Intellectual Property Rights (TRIPS) agreements, aims to liberalize trade and remove trade barriers. WTO also has a very effective Dispute Settlement Mechanism.⁴

International investment law regulates the treatment of foreign investment and investors and applicable principles.⁵ International investment law considers the rights of the investors and ‘market access’ issues within the framework of the host state’s sovereignty rights.⁶ The initial source of international investment law is international customary law.⁷ Also, the basis of the obligations of international investment is bilateral agreements; and they aim to provide the minimum protection to investors.⁸ Bilateral investment treaties (BITs) are about the economic treatment that the investors have once they enter the country.⁹

Between the two areas of law dispute settlement procedures are different from international trade law. The common dispute settlement in international investment law is arbitration. ‘Convention on the Settlement of Investment Disputes between States and Nationals of Other States’ (ICSID) is the main agreement in

http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2549050, 7; Sergio Puig, “The Merging International Trade and Investment Law”, *Berkeley Journal of International Law*, Vol. 33, Issue 1, 2015, 1-59, 8.

³ Pauwelyn: 7.

⁴ Pauwelyn, 7; Nicholas DiMascio and Joost Pauwelyn, “Nondiscrimination in Trade and Investment Treaties: Worlds Apart or Two Sides of the Same Coin”, *American Journal of International Law* (10 Am. J. Int’l L. 48) 2008, 53-54 (DiMascio&Pauwelyn).

⁵ Pınar Baklacı, *Uluslararası Yatırım Hukukunda En Çok Gözetilen Ulus Muamelesi*, Beta Yayınları, İstanbul, 2009 (Baklacı). For further information: M. Sornarajah, *International Law on Foreign Investment*, 2nd Edition, West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2004, Bilgin Tiryakioğlu, *Doğrudan Yatırımların Uluslararası Hukukta Korunması*, Ankara, Dayınlarlı Hukuk Yayınları, 2003, Sedat Çal, *Uluslararası Yatırım Tahkimi ve Kamu Hukuku İlişkisi*, Ankara, Seçkin 2009

⁶ Giorgio Sacerdoti, “Trade and Investment Law: Institutional Differences and Substantive Similarities”, *Jerusalem Review of Legal Studies*, Vol. 9, No. 1, 2014, 1-12, 3.

⁷ Markus Wagner, “Regulatory Space in International Trade Law and International Investment Law”, *University of Pennsylvania Journal of International Law* (U. Pa. Int’l L, Vol.36), 18-19.

⁸ Sacerdoti: 3-4.

⁹ Sacerdoti: 5.

this area. Between 2.300 BITs for dispute settlement requires ICSID arbitration.¹⁰ In sum, international investment law deals with the treatment that the foreign investments and investors will have in one's state and consists of the rules and principles in this area.¹¹

Although both areas of law aim for economic development when one looks at the differences among them: trade agreements are about the 'market access' and the compromises that states give to services and goods in order to mutually increase trade. International trade law consists of multilateral agreements based on principles of 'non discrimination'.¹² However international investment agreements deal with the protection of the investor once she enters the country.¹³

WTO deals with regulations on 'market access' without discrimination and unreasonable conditions, whereas bilateral investment treaties deal with 'post-establishment' for the foreign investor.¹⁴ Bilateral investment treaties are not part of a structural organization.¹⁵ The two areas of law have different goals. International investment law developed from different jurisdictions on protection of foreign investments.¹⁶ There are also differences on the dispute settlement procedures and who will make the decisions on the disputes.¹⁷ Despite all these differences between the two areas of law there are some areas that overlap these will be discussed in the following sections.

How National Regulations Affect International Trade Law And International Investment Law

A national legislation can have consequences in both international trade law and international investment law. These consequences may be similar for the two areas of law in some cases, and different in others. The state would be responsible

¹⁰ DiMascio and Pauwelyn: 54-56; Pauwelyn: 7; Sergio Puig, "International Regime Complexity and Economic Law Enforcement", *Journal of International Economic Law*, 2014, 17, 491-516 (Puig (2)),

¹¹ Esen Akıntürk, Pınar Baklacı, "İki Taraflı Yatırım Antlaşmaları Hakkında Genel Bir İnceleme", *Banka ve Ticaret Hukuku Dergisi*, C. XXV/S. 4/Aralık, 2009, 477-536, (Akıntürk&Baklacı).

¹² Wagner: 12.

¹³ Joost Pauwelyn, "The Re-Convergence of International Trade and Investment Law: Causes, Questions, and Reform, International and Investment Law", Proceedings of the Annual Meeting (*American Society of International Law*), Vol 108, April 2014, 255-258, (Pauwelyn (2)), 255.

¹⁴ Sacerdoti: 5.

¹⁵ Sacerdoti: 7.

¹⁶ Wagner: 34.

¹⁷ DiMascio and Pauwelyn: 59; Pauwelyn: 3.

for any violation: being in compliance with one system cannot be used as an excuse and would not save the state from potential dispute settlement mechanisms. And in some situations, measures required by one system for the state to fulfil, like WTO countermeasures, might violate state's obligations under international investment agreements.¹⁸

International trade law and international investment law are not detached from each other. As will be discussed in this study there is interaction and even convergence between the two areas of law.¹⁹

There are two situations to consider when investigating the relationship between international trade law and international investment law. The first situation is where a national legislation has consequences in both systems at the same time. The second situation is "intra regime shifting" where parties choose between one strategy between two different agreements.²⁰ In both situations, states have to consider both areas of law together and evaluate the interaction between the systems in order to prevent potential conflicts that might raise state's liability. Harmony between international trade law and international investment law is important.²¹

A national legislation having different outcomes in both areas of law would lead to conflict and state's liability.²² It is argued that having different decisions in both systems would limit and weaken state's 'right to regulate' because the national legislation would be in conflict with one area of law.²³

There are couple of possible scenarios due to interaction among the two areas of law: when a national legislation is disputed under two systems at the same time, when a national legislation that that qualifies as a trade dispute is disputed under investment rules or vice versa. This situation might be called as an "opportunistic behaviour".

¹⁸ Junianto James Losari and Michael Ewing-Chow, "A Clash of Treaties: The Lawfulness of Countermeasures in International Trade Law and International Investment Law", *The Journal of World Investment and Trade*, 16, 2015, 274-313 (Losari).

¹⁹ Wagner; Tomer Broude, "Investment and Trade: The 'Lottie and Lisa' of International Economic Law?", in *Prospects in International Investment Law and Policy*, *World Trade Forum*, Roberto Ehandi & Pierre Sauve (ed), Cambridge University Press, 2013, 144-148.

²⁰ Puig: 36.

²¹ Losari and Chow: 274-313.

²² Puig: 3.

²³ Melida Hodgson, "International Trade Law and International Investment Law: Complexity and Coherence", *Remarks by ASIL Proceedings*, 2014, 252.

If a national legislation violates trade and investment agreements at the same time and is disputed under both systems it is called “cross utilization”.²⁴ The Australian cigarette case that will be discussed in the following section sets an example. The requirements on cigarette packaging were disputed both as an “investor-state” dispute and also as a trade dispute under WTO.²⁵ “Cross over” is when legislation about trade is disputed under “investor-state” dispute settlement or when a legislation regarding investment is disputed under trade dispute settlement mechanism.²⁶

As stated before interaction between trade disputes and investment disputes, if not properly regulated, would run the risk of inviting further complexities and controversies to the already complex trade dispute settlement proceedings and the “Investor-State Dispute Settlement” (ISDS) proceedings.²⁷

Sometimes parties use the interaction between the two systems to their advantage, this can be considered as an “opportunistic behaviour”. Investors aiming to get higher compensation can convert their international trade disputes to international investment disputes and use investment dispute settlement mechanisms.²⁸ Sometimes it is the states that use this interaction to their advantage. For example states in order to have the decision from a “Investor-State” arbitration enforced or to guarantee application of international investment threaten to suspend international trade advantages or do the opposite and withheld international investment law obligations in order to get the international trade obligations fulfilled.²⁹ In the *Trucking Services Restrictions* case Mexico under the NAFTA rules used trade tariffs in order to regulate USA’s investment rule violations.³⁰ Similarly in the *Soft Drinks Tax* case the investment obligations were suspended in order to implement trade rules.³¹

²⁴ Jaemin Lee, “Completing Each Other or Stoking Further Complexity? Interaction between International Investment Law and International Trade Law”, *Journal of World Trade*, 422.

²⁵ Lee: 423.

²⁶ Lee: 423-424.

²⁷ Lee: 445.

²⁸ DiMascio and Pauwelyn: 49; Puig: 14, 19, 23, 27, 31.

²⁹ Puig: 40; Sergio Puig, “International Regime Complexity and Economic Law Enforcement”, *Journal of International Economic Law*, 2014, 17, 491-516 (Puig (2), 504.

³⁰ Puig (2): 504.

³¹ DiMascio&Pauwelyn: 50; Puig (2): 505.

State's "Right To Regulate" On Health Reasons

The relationship between international investment law and international trade law will be evaluated under state's right to regulate on health reasons. When a state is making policy decisions it has to consider its obligations both under international trade law and international investment law and how both areas of law play out together in order to prevent its international responsibility for possible violations.

In international investment law State's right to regulate especially for public order reasons, is justified under police power doctrine and it justifies its interference with investment guarantees.³² In these situations the State can regulate the area without paying compensation and take can administrative actions. In international trade law public order can be discussed for state's obligations for reducing trade restrictions and preventing protective measures.³³

States' obligations under international trade law and international investment law limit their right to regulate nationally. National legislation without raising liability is only possible if the measures are compatible with bot international law obligations. For example, in Samoa, the government restricted trade in order to limit consumption of low quality fatty meat to decrease obesity. But due to WTO regulations they were considered as trade restriction and the government had to remove this restriction.³⁴ Similarly, in Thailand, when the government was planning on adopting legislation for special labelling on goods that are unhealthy for children stating that the consumption should be reduced. Some WTO members notified these measure to the Technical Barriers Committee under the WTO rules and Thailand removed the proposed legislation.³⁵ As will be discussed below, national legislation has to comply with international trade law requirements: legitimate goal, the least restrictive method and have scientific proof.³⁶

In both areas of law there is flexibility for states to take political decisions and decide on national policies for environmental concerns or protection of human health. Under international investment law, states can depend on right to regulate

³² Wagner: 35.

³³ Wagner: 35.

³⁴ Thow, Snowdon, Labonte, Gleeson, Stuckler, Hattersley, Schram, Kay, Friel, "Will the Next Generation of Preferential Trade and Investment Agreements Undermine Prevention of Noncommunicable Diseases? A Prospective Policy Analysis of TPP Agreement," *Health Policy* 119, 2015, (Thow), 88-96.

³⁵ Thow: 89.

³⁶ Thow: 93.

competences and under international trade law they can either have legislation under exceptions articles or fulfil the conditions under Sanitary and Phytosanitary Measures (SPS) and Technical Barriers to Trade (TBT) for the measures they consider to take.³⁷

TBT agreement aims to balance liberalization of trade and member state's competence on regulating own measures for legitimate political goals.³⁸ TBT Article 2.2 states the legitimate objectives that state can take technical measures and restrict trade.³⁹ For these measures the states have to fulfil the "necessity test" showing that the measure is the least restrictive measure.⁴⁰

SPS Agreement is about the protection of human, animal and plant health. For the state to have measures to protect human, animal and plant health according to SPS Agreement Article 2.2 scientific evidence is required to show that the measure is necessary.⁴¹ According to the WTO DSB decisions Member States do not have unlimited authority on right to regulate for protection of human, animal and plant health.⁴²

States can also restrict trade under GATT Article XX exceptions clause, especially under (b) "necessary to protect human, animal or plant life or health". However, the measures cannot be applied in a manner, which would constitute a means of arbitrary or unjustifiable discrimination between Member States. This provision aims to balance the absolute application of measures with a state's right to take measures that might affect other Member States or be in violation of other regulations.⁴³

In sum, under international trade law, if a national measure were taken to protect human, animal or plant health and if it is not arbitrary or a disguised discrimination it would not be violating WTO rules.

³⁷ Chris Downes, "Worth Shopping Around? Defending Regulatory Autonomy under the SPS and TBT Agreements", *World Trade Review*, 2015, V. 14, Issue 4, 553-578, 553; Wagner: 85.

³⁸ Wagner: 62.

³⁹ Downes: 560; Wagner: 63.

⁴⁰ Meri Koivusalo, "Policy Space for Health and Trade and Investment Agreements", *Health Promotion International*, Vol.29, No.S 1, p. i30; Wagner: 64.

⁴¹ Wagner: 56.

⁴² Wagner: 60.

⁴³ Julien Chaisse, "Exploring the Confines of International Investment and Domestic Health Protections-Is a General Exceptions Clause a Forced Perspective?", *American Journal of Law & Medicine*, 39, 2013, 332-360, 344.

Under international investment law, whether the procedures done by states under right to regulate are considered as indirect expropriation or measures under State's police powers is a disputed topic.⁴⁴ In indirect expropriation, the property right is not taken but its usage is limited and affected.⁴⁵

In indirect expropriation the state still has to pay compensation. However, for the measures that will be considered as police power measures, the state does not pay any compensation and measures are considered under state's right to regulate. The line between indirect expropriation and police powers is not clear. It mostly depends on the arbitral tribunal's decision.⁴⁶ Each case has to be evaluated on its own dynamics. The analysis has to focus on the aim of the measure, level of interference, legitimate expectations and economic impact.⁴⁷ For example States' measures on tobacco goods are usually discussed under police power argument.⁴⁸

Even though there are similarities in the two legal areas there might be differences in the outcomes. The cases might be evaluated differently due to differences between the two areas of law. For example, it is "like situations" under international investment law but "like products" under WTO rules.⁴⁹ A study that compared and evaluated "national treatment" principle under international trade law and international investment law stated that the differences arise from organizational structure.⁵⁰ Another study focused on the differences on proof require-

⁴⁴ Baklacı; Valentina S Vadi, "Global Health Governance at a Crossroads: Trademark Protection v. Tobacco Control in International Investment Law", *Stanford Journal of International Law* (48 Stan. Int'l L 93), 2012, 97 vd, 109-110. For further discussion on expropriation look at: Hümeýra Zeynep Nalçacıoğlu Erden, *Milletlerarası Yatırım Hukukunda Dolaylı Kamulaştırma*, On İki Levha Yayıncılık, İstanbul, 2015, Faruk Kerem Giray, *Milletlerarası Yatırım Tahkiminde Kamulaştırmadan Dođan Tazminat ve Tazminatın Hesaplanmasında Kullanılan Yöntemler*, Beta, İstanbul, 2. Bası, 2013.

⁴⁵ Pınar Baklacı, "Uluslararası Yatırımlarda Dolaylı Kamulaştırma ve Düzenleyici Yetkiler", *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 28 (1-2)/1-24/2008, 2008 (Baklacı 2).

⁴⁶ Bryan Mercurio, "International Investment Agreements and Public Health: Neutralizing a Threat Through Treaty Drafting", *Bulletin World Organ*, 2014, 92:520-525, 521.

⁴⁷ Andrew Newcombe, "The Boundaries of Regulatory Expropriation in International Law", *ICSID Review-Foreign Investment Law Journal*, Vol. 20, No. 1, 2005; Catherine Yannaca-Small, "Indirect Expropriation" in International Investment Law", 22, https://www.oecd.org/daf/inv/investment-policy/WP-2004_4.pdf.

⁴⁸ Newcombe.

⁴⁹ Newcombe: 355.

⁵⁰ DiMascio and Pauwelyn: 59, 79-82.

ments in both legal areas.⁵¹ The investors in investment disputes cannot assume that there would be similar results with international trade disputes and vice versa.⁵²

Realizing the differences in both legal areas is vital to the state when determining its own national policies. States, by knowing the differences and the interaction between the two areas of law and acting accordingly, would minimize possibility of conflicts.⁵³ As will be discussed below negotiated agreements might take these into consideration when drafting new agreements.

Philip Morris Asia Case

In the mostly discussed Philip Morris Asia case, the Australian government's regulation on plain packaging of cigarettes was both disputed under the WTO Dispute Settlement Body and under 'investor-state' dispute arbitration under the United Nations Commission on International Trade Law (UNCITRAL) rules based on the provisions of the 'Hong Kong-Australia Bilateral Investment Treaty'.⁵⁴

In 2011, Australian government accepted a plain packaging requirement for cigarettes where the requirement affected the trademark signs on the package. The reason for the legislation was based on scientific publications and WTO and World Health Organization (WHO)'s Framework Convention on Tobacco Control (FCTC). The legislation was disputed both under international trade and international investment agreements.⁵⁵ "Investor-state" arbitration started when Philip Morris Asia (PMA), a subsidiary of International PM went to arbitration against Australia based on "Hong Kong-Australia Bilateral Investment Treaty".⁵⁶ On February 2011 PMA became a sole shareholder. This changed its position since it weakened its arguments since it was aware of the draft legislation once the investment started.⁵⁷ Australia government requested that the jurisdiction issues to be separated from the essence arguments. The Arbitral Tribunal accepted the demand.

⁵¹ Voon: 795.

⁵² DiMascio and Pauwelyn: 88.

⁵³ Tania Voon, "Evidentiary Challenges for Public Health Regulation in International Trade and Investment Law", *Journal of International Economic Law*, 2015, V.18, Issue 4, 795-826.

⁵⁴ Pauwelyn: 8.

⁵⁵ Gleesson, Tienhara, Faunce, "Challenges to Australia's National Health Policy from Trade and Investment Agreements", *Ethics and Law*, MJA 2011, 196:1-3, 2011 (Gleesson vd.).

⁵⁶ Gleesson: 1.

⁵⁷ Gleesson: 1.

On December 2015 the Arbitral Tribunal unanimously accepted the jurisdiction objection.⁵⁸ The dispute under WTO has not been decided yet. There are five opponents: Ukraine⁵⁹, Honduras⁶⁰, Indonesia⁶¹, Dominic Republic⁶² and Cuba⁶³. They claim that Australia's legislations are in violation of TRIPS, Technical Barriers to Trade-TBT and GATT. There is record number of third parties involved in this case. Ukraine's settlement offer was accepted on May 2015. The decision was expected in the second half of 2016 but there is still no decision.⁶⁴

New Agreements

The new trend in agreements is to include both trade and investment issues in the same agreement. Trade agreements include investment chapters. This approach was first seen in North American Free Trade Agreement (NAFTA), a trade agreement with an investment chapter, Chapter 11. Later with the changes with the Lisbon Treaty investment became part of exclusive competences in the EU and this was reflected in the new agreements such as: Comprehensive Economic and Trade Agreement (CETA), Transatlantic Trade and Investment Partnership (TTIP).⁶⁵ Because the actors such as the United States (US) have similar views it was reflected in Trans-Pacific Partnership (TTP). Many Modern Comprehensive Trade agreements both have provisions on trade and investment.⁶⁶ Investment treaties where initially negotiated as a single agreement are now negotiated as a part of bilateral or regional trade agreements.⁶⁷

As argued by Schill reintegration of trade and investment rules unchains the formerly distinct fields and requires thinking them together.⁶⁸ Investment law can learn from WTO experience both institutionally where it has a permanent dispute settlement structure and also resolving issues between economic interest and competing concerns, such as human rights, environment or development where WTO

⁵⁸ <https://www.ag.gov.au/tobaccoplainpackaging>

⁵⁹ 28 September 2012.

⁶⁰ 25 September 2013.

⁶¹ 26 March 2014.

⁶² 25 April 2014.

⁶³ 25 April 2014.

⁶⁴ www.ag.gov.au/tobaccoplainpackaging

⁶⁵ Pauwelyn: 8.

⁶⁶ Wagner, 11.

⁶⁷ Mercurio.

⁶⁸ Schill, W. S. (2016) "Editorial: US versus EU Leadership in Global Investment Governance", *The Journal of World Investment & Trade*, 17, 1-6.

has more experience.⁶⁹ Trade lawyers can also learn from many aspects of international investment law.⁷⁰ But one should not forget that there is differences between the two areas of law and provisions serve different purposes. There are risks with boundary crossing one cannot assume that WTO law can transpose onto investment law.⁷¹

CONCLUSION

International trade law and international investment law are two distinct areas of international economic law but they interact. They are separate but overlapping regimes. The interaction leads to “forum shopping” since trade and investment disputes are closely connected. Also when a national measure is in conformity with one area of law it might be in conflict with the other area of law. It is important to know the interaction between the two areas of law for drafting future agreements. Emerging issues in both areas of law overlap significantly. As argued by Lee if interaction between trade and investment disputes is not properly regulated it would run the risk of future complexities and controversies.⁷² The economic political environment has changed and the agreements have to adjust to the new dynamics.

It is important to find a way to avoid “forum shopping” and having different decisions from different dispute settlement mechanisms.

Also realizing the differences in both legal areas is vital to the state when determining its own national policies. States, by knowing the differences and the interaction between the two areas of law and acting accordingly, would minimize possibility of conflicts.⁷³ States being aware of the possible consequences in both legal areas can draft the agreements more clearly, give detailed definitions in the agreements, include forum selection clauses in the agreements and even carve-out some areas that would be considered in the scope of state’s right to regulate.

⁶⁹ Schill: 2.

⁷⁰ Schill: 2.

⁷¹ Jose E. Alvarez, ‘Beware: Boundary Crossing’-A Critical Appraisal of Public Law Approaches to International Law, *The Journal of World Investment & Trade*, 17, 2016, 171-228, 179.

⁷² Lee.

⁷³ Voon: 795-826.

REFERENCES

- Esen Akıntürk ve Pınar Baklacı, “İki Taraflı Yatırım Antlaşmaları Hakkında Genel Bir İnceleme”, *Banka ve Ticaret Hukuku Dergisi*, C. XXV/S. 4/Aralık, 2009, 477-536, (Akıntürk and Baklacı)
- Jose E. Alvarez, “‘Beware: Boundary Crossing’-A Critical Appraisal of Public Law Approaches to International Law”, *The Journal of World Investment & Trade*, 17, 2016, 171-228
- Pınar Baklacı, *Uluslararası Yatırım Hukukunda En Çok Gözetilen Ulus Muamelesi*, Beta Yayınları, 2009, İstanbul, (Baklacı)
- Pınar Baklacı, “Uluslararası Yatırımlarda Dolaylı Kamulaştırma ve Düzenleyici Yetkiler”, *Milletlerarası Hukuk ve Milletlerarası Özel Hukuk Bülteni*, 28 (1-2), 2008, 1-24, (Baklacı 2)
- Tomer Broude, “Investment and Trade: The ‘Lottie and Lisa’ of International Economic Law?”, in *Prospects in International Investment Law and Policy, World Trade Forum*, Roberto Echandi & Pierre Sauve (ed), Cambridge University Press, 2013, 144-148
- Julien Chaisse, “Exploring the Confines of International Investment and Domestic Health Protections-Is a General Exceptions Clause a Forced Perspective?”, *American Journal of Law & Medicine*, 39, 2013, 332-360
- Sedat Çal, *Uluslararası Yatırım Tahkimi ve Kamu Hukuku İlişkisi*, Ankara, Seçkin 2009
- Nicholas DiMascio and Joost Pauwelyn, “Nondiscrimination in Trade and Investment Treaties: Worlds Apart or Two Sides of the Same Coin”, *American Journal of International Law* (10 Am. J. Int’l L. 48) 2008, (DiMascio&Pauwelyn)
- Chris Downes, “Worth Shopping Around? Defending Regulatory Autonomy under the SPS and TBT Agreements,” *World Trade Review*, 2015, V. 14, Issue 4, 553-578
- Hümeyra Zeynep Nalçacıoğlu Erden, *Milletlerarası Yatırım Hukukunda Dolaylı Kamulaştırma*, On İki Levha Yayıncılık, İstanbul, 2015
- Gleesson, Tienhara, Faunce, “Challenges to Australia’s National Health Policy from Trade and Investment Agreements”, *Ethics and Law*, MJA 2011, 196:1-3 (Gleesson)
- Faruk Kerem Giray, *Milletlerarası Yatırım Tahkiminde Kamulaştırmadan*

Doğan Tazminat ve Tazminatın Hesaplanmasında Kullanılan Yöntemler, Beta, İstanbul, 2. Bası, 2013.

Melida Hodgson, “International Trade Law and International Investment Law: Complexity and Coherence”, Remarks by *ASIL Proceedings*, 2014, 252

Pınar Karacan, “Uluslararası Ticaret Hukuku ve Uluslararası Yatırım Hukuku Etkileşimi: Devletin Sağlık Sebebiyle Düzenleme Getirme Hakkı”, *Kadir Has Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, Aralık 2015, 77-95

Meri Koivusalo, “Policy Space for Health and Trade and Investment Agreements”, *Health Promotion International*, Vol.29, No.S 1, p. i30

Jaemin Lee, “Complementing Each Other or Stoking Further Complexity? Interaction between International Investment Law and International Trade Law”, *Journal of World Trade*, 47, No 2, 2013, 421-446

Junianto James Losari and Michael Ewing-Chow, “A Clash of Treaties: The Lawfulness of Countermeasures in International Trade Law and International Investment Law”, *The Journal of World Investment and Trade*, 16, 2015, 274-313 (Losari & Chow)

Bryan Mercurio, “International Investment Agreements and Public Health: Neutralizing a Threat Through Treaty Drafting”, *Bulletin World Organ*, 2014, 92:520-525

Andrew Newcombe, “The Boundaries of Regulatory Expropriation in International Law”, *ICSID Review-Foreign Investment Law Journal*, Vol. 20, No. 1, 2005

Joost Pauwelyn, “The Rule of Law Without the Rule of Lawyers? Why Investment Arbitrators are from Mars, Trade Adjudicators are from Venus, Graduate Institute of International and Development Studies”, October 1, 2015, (Pauwelyn), http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2549050

Joost Pauwelyn, “The Re-Convergence of International Trade and Investment Law: Causes, Questions, and Reform, International and Investment law”, Proceedings of the Annual Meeting (*American Society of International Law*), Vol 108, April 2014, 255-258, (Pauwelyn (2))

Sergio Puig, “The Merging International Trade and Investment Law”, *Berkeley Journal of International Law*, Vol. 33, Issue 1, 2015, 1-59.

Sergio Puig, “International Regime Complexity and Economic Law Enforcement”, *Journal of International Economic Law*, 2014, 17, 491-516 (Puig (2))

Giorgio Sacerdoti, “Trade and Investment Law: Institutional Differences and Substantive Similarities”, *Jerusalem Review of Legal Studies*, Vol. 9, No. 1, 2014, 1-12

W. S. Schill, “Editorial: US versus EU Leadership in Global Investment Governance”, *The Journal of World Investment & Trade*, 17, 2016, 1-6

Thow, Snowden, Labonte, Gleeson, Stuckler, Hattersley, Schram, Kay, Friel, “Will the Next Generation of Preferential Trade and Investment Agreements Undermine Prevention of Noncommunicable Diseases? A Prospective Policy Analysis of TPP Agreement”, *Health Policy*, 119, 2015, (Thow)

M. Sornarajah, *International Law on Foreign Investment*, 2nd Edition, West Nyack, NY, USA: Cambridge University Press, 2004

Bilgin Tiryakioğlu, *Doğrudan Yatırımların Uluslararası Hukukta Korunması*, Ankara, Dayınlarlı Hukuk Yayınları, 2003

Markus Wagner, “Regulatory Space in International Trade Law and International Investment Law”, *University of Pennsylvania Journal of International Law* (U. Pa. Int’l L, Vol.36), 1.

Valentina S Vadi, “Global Health Governance at a Crossroads: Trademark Protection v. Tobacco Control in International Investment Law”, *Stanford Journal of International Law* (48 Stan. Int’l L 93), 2012

Tania Voon, “Evidentiary Challenges for Public Health Regulation in International Trade and Investment Law,” *Journal of International Economic Law*, 2015, V.18, Issue 4, 795-826.

Catherine Yannaca-Small, ““Indirect Expropriation” in International Investment Law”, 22, https://www.oecd.org/daf/inv/investment-policy/WP-2004_4.pdf

**KULUN SÖZCÜĞÜ VE KULUNCAK KÖYÜ'NÜN AD MENŞEİNE
TARİHSEL BİR BAKIŞ**

*KULUN WORD AND A HISTORICAL VIEW TO THE NAME ORIGIN OF
KULUNCAK VILLAGE*

Mevlüt KAYA*

Geliş Tarihi: 18.04.2017

Kabul Tarihi: 01.08.2017

(Received)

(Accepted)

ÖZ: Bu çalışmada, Giresun ilinin Güce ilçesine bağlı Kuluncak köyünün ad menşei aydınlatılmaya çalışılacaktır. Kuluncak adı hakkında bugüne dek bilinmeyen ve yanlış bilinen hususlar, Türk kültürü çerçevesinde Asya'da ve Anadolu'daki yansımalarıyla birlikte değerlendirilecektir. Bu doğrultuda köyün adının, Türklerin yaylacılık ve hayvancılığa dayanan gündelik yaşamlarında kullandıkları hayvan ve bitki adlarıyla ilişkisi ortaya çıkarılacaktır. Kuluncak adının, Türk toplulukları arasında sıkça kullanılan ve tay anlamına gelen kulun sözcüğünden türetilmiş olduğu, bu çalışmanın temel savunusudur. Türkler yer adlandırma geleneklerinin klasik bir biçimi olarak, kıymetli hayvanlarının adlarını yerleştikleri yerlere vermişlerdir. Bu tür adların çoğunlukla kırsal kesimlerde yaygın olduğu gözlemlenmiştir. Kuluncak köyü de yörenin yüksek rakımlı köylerinden biridir. Kulun ile Kuluncak adları arasındaki anlamsal ilişkide, bu yüksekliğin de payı bulunmaktadır. Çalışmada, zikredilen iki sözcüğün yakın ve uzak yörelerdeki kullanımları, anlam, yer ve zaman bağlamında incelenmiştir. Ayrıca, "kulun ve Kuluncak"ın ses değişiklikleriyle var olan şekillerine ve yerel telaffuz farklılıklarına değinilerek, zikredilen sözcüklere dair bazı yazılı ve sözlü kayıtlara karşı çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kuluncak, kulun, tay, Türklerde yer adı, Giresun-Güce.

ABSTRACT: In this work, it will be try to be illuminated that the name origin of Kuluncak village which is related to the Güce county of Giresun state. The unknown and known wrong points will be evaluated about Kuluncak name until today with its reflections in Asia and Anatolia within the scope of Turkish culture. In this direction, it will be found out the connection between the name of village and the animals and plants which Turks used in their day life based on transhumance and husbandry. It's basic argument of this work that Kuluncak name formed from kulun word which is meaning colt and used offen between Turkish communities. Turks have named the places by their precious animals' names which they've settled as a classical form of naming traditions. It's observed this type names are common at the countrysides mostly. Kuluncak village is one of the high altitude village of the county too. This height plays a role at the semantic connection between Kulun and Kuluncak names either. The usages of two words at close and away counties

* Öğretim Elemanı, Giresun Üniversitesi Eynesil Meslek Yüksekokulu, tarihmeltemi@hotmail.com

which mentioned, is analyzed within the context of meaning, place and time in this work. Also, it is protested to some written and verbal sources about mentioned words by touching on the similars of “kulun and Kuluncak” words and the differences of local diction.

Keywords: Kuluncak, Kulun, colt, place names at Turks, Giresun-Guce.

GİRİŞ

Toplumların yerleştikleri arazilerdeki sosyokültürel kalıntıları yer ve şahıs adları üzerinden inceleyen onomastikanın, yer adlarıyla ilgilenen kolu olan toponomi, onların geçmişini açıklayan sosyolojik gerçeklerle uyum içindedir¹. Toponomastik araştırmaların, bir yerin kültür altına alınmasında önemi büyüktür. Yer ve mevki adları araştırmaları, eski kültür yörelerinin yeniden tanımlanmasında ve tarihsel coğrafyanın belirlenmesinde önemli veriler sağlamaktadır². Dünyada Türklerin yaşadıkları ve yaşamakta oldukları yerlerdeki kültür ve coğrafya arasındaki ilişkisi, geleneksel tarzdaki yer adlandırması bütünleminde incelenmelidir.

11. yüzyıldan itibaren, uzun süren akınlarla Asya’dan Anadolu’ya gelen Türk boyları, Anadolu’da yerleştikleri yerlerin dağlarına, tepelerine, kayalarına ve sularına kendi kültürleri doğrultusunda adlar koymuşlar, damgalarını vurmuşlardır. Anadolu’ya geldiklerinde, mevcut yabancı adları özgün anlayışlarıyla yoğurmuşlar, verdikleri her yeni adla yükledikleri mana arasında uyum teşkil etmişlerdir. Asya’daki Türk yurtlarında kullandıkları adların büyük çoğunluğunu Anadolu’da yaşatma gayretine girişmişlerdir. Bu iki Türk coğrafyası arasındaki yer adları ilişkisi bugün bariz bir biçimde ortadadır.

Osmanlı Devleti’nin son zamanlarında, azınlık ayrışma ve isyanlarına karşı, İttihat ve Terakki önderlerince ülkeyi bütünleştirme çabası adına bazı önlemler alınmıştır. Osmanlı ülkesinin bir Türk ülkesi olduğunu vurgulamak adına yapılan bu uygulamalardan biri de yer adlarında öngörülen değişikliklerdir. Ancak, birçok Türkçe yer adının Rumca, Ermenice ve Bulgarca olduğu düşünülerek değiştirilmesi, Türk boylarının adlarını taşıyan bazı yer adlarının ortadan kaldırılmasına neden olmuştur. Türkçülüğe hizmet ettiği düşünülen bir girişim olarak başlayan yer adlarını değiştirme hamleleri, Türk boy adlarının Anadolu’nun dağ, tepe, kaya, su, köy ve kasabalarından bilinçsizce silinmesine yol açmıştır.

¹ Mehmet Eröz, “Sosyolojik Yönden Türk Yer Adları”, *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri (11-13 Eylül 1984)*, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1984, s. 43.

² Hilmi Karaboran, “Türkiye’de Mevki Adları Üzerine Bir Araştırma”, *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri (11-13 Eylül 1984)*, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1984, s. 97-98.

Geçmişte Tirebolu'ya, 1992'de ise Güce ilçesine bağlanan Kuluncak (Guluncak) köyünün adının³, İttihat ve Terakkicilerce değiştirilmediği ve bununla ilgili bir girişimin söz konusu olmadığı görülmektedir⁴.

1. Türklerde Yer Adlandırma ve Kulun

Türkler, yer adlandırması yaparken arazinin sahibi, rengi, şekli, suyunun tadı ve olay yeri gibi hususları dikkate almışlardır⁵. Ongunları olan hayvanlarla birlikte, evcilleştirdikleri ve gündelik yaşamda büyük önem verdikleri birçok hayvanı da yer ve bitki adlarına naksetmişlerdir. At, bu hayvanların başında gelmiştir. Türklerin hayatında en başından beri büyük önem arz eden at, onların büyük savaşlar kazanmalarını, yurtlarını, otlaklarını ve meskenleriyle birlikte varlıklarını korumalarını ve nesillerini sürdürmelerini sağlamıştır. Böylelikle at, Türk toplulukları için olmazsa olmaz bir unsur haline gelmiştir. At (yund), kısarak ve yakınçağa dek Türklerin kulun dedikleri tayın, Anadolu'da ve Asya'da birçok yer adına konulmuş olması, bu hayvanların Türklerin belleğinde tuttukları yere dair önemli bir gösterge sunmaktadır. Anadolu'nun birçok yerinde yeni doğmuş at yavrusu, tay anlamlarında kullanılan ve Kuluncak adındaki pek çok yerin adının konulmasında esin kaynağı olan kulun/gulun/gulan/gulum sözcüklerinin, Türk kültüründe önemli bir yer tuttuğu ve Türklerde yaşam tarzlarının bir gereği olarak hayvancılıkla ilgili terimlerin sosyal yaşamda önem arz ettikleri görülmektedir⁶. Tuva bölgesine özgü eski bir at cinsinin adının "kula"⁷ olması bu durumun göstergesidir.

Koca,⁸ eski bir Türk atasözü olan "kuş, kanadı ile [belli olur]; er, atı ile" ifadesiyle Türklerce ata yüklenen anlamın derinliğini vurgulamış ve kulunu eskiden bugüne dek hayvan yavrusu olarak tanımlamıştır. Bununla birlikte, bir veya iki yaşına gelmiş olan hayvan yavrusuna tay denildiğini bildirmiştir. Tay, üç yaşından itibaren dişi ise doğuracak, erkek ise binilecek duruma gelmektedir. Doğuracak olan yaşa gelene kısarak adı verilmektedir. Eski Türklerde atın yaşı ve

³ Ayhan Yüksel, *Tirebolu: Bir Sahil Kasabasının Sosyal ve Ekonomik Tarihi (1788-1858)*, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2003, s. 63-76.

⁴ Ayhan Yüksel, *Giresun Tarihi Yazıları*, Kitabevi Yayınları, İstanbul 2003, s. 19,32.

⁵ Ahmet Uğur, "Türkmen ve Avşarlarda Ad Verme veya Adlandırma Adetleri", *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, sayı: 55, 1991, s. 12.

⁶ Gülseren Tor, "Anadolu Ağızlarında Yavru Adları", *ICANAS Dergisi*, cilt: 4, sayı: 38, 2011, s. 1750, 1757.

⁷ İbrahim Kafesoğlu, *Türk Milli Kültürü*, Ötüken Yayınları, İstanbul 1999, s. 244.

⁸ Salim Koca, *Türk Kültürünün Temelleri-II*, Başkent Matbaası, Ankara 2003, s. 127-128.

fiziki özelliklerine göre tasnif edildiği görülmektedir: Beçel, arkun, aygır, at, kısarak, tay, kulun gibi. Farklı statüdeki bu hayvanlar aynı sürüde toplanmaktaydı⁹.

Kafesoğlu'na göre¹⁰ at, eski Türklere insan ruhunu okşayan iki sosyal olanak sağlamıştır. Bunlardan biri, at üstünde insanın kendini başkalarından üstün hissetmesi, diğeri ise atın hızı nedeniyle kısa zamanda istenilen yere ulaşabilme şevkinin tatmin edilmesidir. Bozkırlı Türkler, tarihte bu hususları gerçekleştiren ilk topluluk olarak kabul edilmektedir¹¹. Bozkır Türk ekonomisinin esasını oluşturan yüksek ovalar ve yaylaların iklim koşulları gereği, çobanlık ve hayvan besleyiciliği Türklere son derece önem arz etmiştir. Sahip olunan otlakları ve obaları korumada, gündelik yaşamın en önemli unsuru olan attan sonra, Türklerin yaşamındaki en önemli hayvan ise koyundur¹². At, koyun ve keçinin Türk boy, oymak ve cemaat; yer, mevki ve su adlarında görülmesi rastlantı değildir. Çalışmada ele alınan ve atla ilişkili olan kulunun bitki ve yer adlandırmalarında sıkça görülmesi, bu durumun rastlantı değil, köklü bir geleneğe temelli olduğunu doğrulamaktadır. Asya'da kulunla ilgili bazı Türk topluluklarının adları ve menşeleri aşağıdaki gibidir:¹³

Kulum, Kulumbay, Kulunbay, Kulunşak, Kulumbet: Kazak.

Kulumbet: Özbek.

Kulunçak, Kuluntay: Kırgız.

Kulun-wu-ku: Uygur (Dokuz Oğuz).

Menşei eski Türkçe olan kulun ve gulun¹⁴ sözcükleri, tarihsel süreçte Anadolu'da ve Asya'daki Türk yurtlarında bazı ses değişikliklerine uğramıştır. Tarihî metinlerde kulun tay, kuluncak ise küçük tay/yeni doğmuş tay anlamlarında kullanılmıştır. Aynı eski metinlerde kodak, koduk, koducak sözcüklerinin küçük sığa; gölük (=kuluk) sözcüğü ise Türkiye Türkçesi ağızlarında hem eşek hem de yavrusu için kullanılmıştır¹⁵.

⁹ Salim Koca, *Türk Kültürünün Temelleri-II*, s. 127.

¹⁰ İbrahim Kafesoğlu, *Türk Bozkır Kültürü*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara 1987, s. 133.

¹¹ İbrahim Kafesoğlu, *Türk Bozkır Kültürü*, s. 133.

¹² İbrahim Kafesoğlu, *Türk Bozkır Kültürü*, s. 105.

¹³ L. N. Lezina-A. V. Superanskaya, *Türk Onomastikası-Çin Seddi'nden Viyana Kapılarına Kadar Bütün Türk Halkları Selenge Yayınları*, İstanbul 2009, s. 386.

¹⁴ Mehmet Ölmez, "Türkiye'deki Ağız Çalışmaları ve Dizin Bölümleri", *Türk Dilleri Araştırmaları Dergisi*, sayı: 19, s. 264, 299.

¹⁵ Ali Cin, "Eşek Kavramının Anadolu Ağızlarındaki Kullanım Çeşitliliği", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, cilt: 2, sayı: 4, s. 1560.

Kuluncak adının türetildiği kulun sözcüğünün etimolojik tarihi incelendiğinde, Türk yer adlarındaki özgün maddi ve manevi kültür bileşimi daha iyi analiz edilecektir. Kulun tarihsel süreçte, bazı yerel değişkenlerle halk ağzında ve yazılı kaynaklarda yer almıştır. “Divan-û Lügati’t-Türk”te, qulan sözcüğünün karşılığı yaban eşeği olarak verilmiştir¹⁶. Şemseddin Sami, “Kamus-ı Türkî”de sıpayı tarif ederken yaşını geçmiş eşek yavrusu tanımlamasının ardından parantez açarak, daha küçüğüne kulun derler, notunu düşmüştür¹⁷. Türkiye’de yapılan dil ve ağız derlemeleri, zikredilen sözcüğü küçük değişikliklerle naklederken şöyle anlamlandırmıştır:

Gulum/gulun/gulin/gulum/gulüm/gulün/gunan: 1. At ve eşek (Afyon, Isparta, Burdur, Denizli, Sivas, Iğdır, Kars, Tokat, Eskişehir, Çorum, Ordu, Erzurum, Erzincan, Ankara, Bursa, Niğde, Kırşehir, Adana, Antalya, Muğla, Kayseri, İçel ve Tirebolu-Giresun yöresi). 2. Gulun/gulum: Damızlık kısrağ (Menemen-İzmir, Kütahya). Gulunlamak (guluntamak-gunnamak): Tay doğurmak¹⁸.

Türk Dil Kurumu’nun “Yeni Tarama Sözlüğü”nde kulun; tay, kuluncak; küçük, yeni doğmuş tay anlamında verilmiştir. Kulunlamak ise, kısrağın yavrusu şeklinde aktarılmıştır¹⁹. Yakın dönem yerel ağız taramalarıyla oluşturan sözlüklerde de kulun, halk telaffuzuna bağlı küçük değişkenlerle nakledilmiştir. Ankara’nın Polatlı-Şabanözü yöresinde gulun/kulun sözcüğü, at ve eşek yavrusu anlamında kullanılmaktadır. Ayaş ve Elmadağ yöresinde gunnak sözcüğü at ve eşek için, Beypazarı’nda kedi ve köpek için, doğurmak anlamında kullanılmaktadır. Ayrıca Beypazarı’nda kedi köpek yavrusuna gunna, Ayaş’ta ise gebe hayvanlara gunnacı denilmektedir²⁰. Türk lehçelerinde ise kulun sözcüğünün karşılığı atla ilgili olup, şöyledir²¹:

Türkiye Türkçesi: Kulun.

Azerbaycan Türkçesi: Gulun.

Başkurt Türkçesi: Kolon, yabağı kırkmiş (tay).

Kazak Türkçesi: Kulın.

Kırgız Türkçesi: Kulun.

¹⁶ Kaşgarlı Mahmut, *Divan-û Lügati’t-Türk*, haz. S. Erdi-S. T. Yurteser, Kabalcı Yayınları, İstanbul 2005, s. 448.

¹⁷ Şemseddin Sami, *Kamus-ı Türkî*, Enderun Kitabevi, İstanbul 1989, s. 817.

¹⁸ *Türkiye’de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü-VI*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1993, s. 2193.

¹⁹ *TDK Yeni Tarama Sözlüğü*, der. C. Dilçin, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara 1983, s. 148.

²⁰ A. Esat Bozyiğit, *Ankara İli Ağzları Sözlüğü*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1998, s. 129, 180.

²¹ *Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü-I*, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1991, s. 514.

Gagauz Türkçesinde, kulumnama ve kulunlamak fiilleri atlar için doğurmak manasında kullanılmaktadır. Kulumnayıcı ise kulunlayan, kulun (yavru) yapan anlamındadır: Kulumnayıcı batyal: Yavrulayan kısrağ²².

Kulun/külün: Yenidamlar-Antalya ve Balçıkhisar-Afyon yörelerinde iki-üç yaşındaki kısrağa verilen addır. Aynı sözcük, Bor-Niğde yöresinde kurt ya da köpek yavrusu için kullanılmaktadır. Denizli, Tokat, Artvin, Malatya, Kayseri, Isparta, Erzurum, Bitlis, Niğde ve Kırıkkale'nin bazı yörelerinde kolun atmak, kulun atmak, kulunlamak ve kulunlamak ifadeleri, at ve eşeğin yavrusunu düşürmesi olayını ifade etmektedir. Isparta, Denizli, Ordu, Artvin, Niğde ve Mersin'de kulunnacı, kunlacı ve kunnuyucu sözcükleri, karnında yavrusu olan at ve eşekleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Kulunluk sözcüğü de Gaziantep, Isparta ve Denizli'de hayvanın döl yatağı anlamında kullanılmaktadır²³.

Giresun-Espiye-Güce ve Eynesil yörelerinde kulun, yaprakları at ayağına benzeyen yabancı bir ot türünün adıdır. Yaylalarda, sazlık yerlerde ve dere kıyılarında yetişmektedir. Kulun bitkisinden bazı yemekler de yapılmaktadır²⁴. Kulunla ilgili buralarda, bugün halâ kullanılmakta olan eski bir deyim vardır: “Öyle ağır konuşuyor ki adama kulun attırır! (karnındaki yavruyu düşürttür)”²⁵. Trabzon yöresinde ise kulunlamak/gulunlamak sözcüğü, genel olarak hayvanın doğurması anlamında kullanılmaktadır²⁶. Aynı yörelerde kulun tay, gulunnamak/gunnamak ise karnındaki yavruyu doğurmak anlamında kullanılır. Buradaki doğurmak ifadesiyle yalnız at ve eşekler değil, böcekler de kastedilmektedir: “Sinekler/fareler buraya gunnamış!”²⁷.

2.Kuluncak Köyü'nün Ad Menşei

750 metre rakımlı, dağ sırtında kurulu ve dağınık yerleşim tipinin hâkim olduğu Kuluncak'ın ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayalıdır. Karadeniz iklimi dairesinde olan köy, Giresun il merkezine 68, bağlı bulunduğu Güce ilçe merkezine ise 12 kilometre uzaklıktadır. Köyün nüfusu 1990'da 855 iken 2007'de 707'ye, 2010'da 667'ye ve 2015'te 541'e düşmüştür²⁸. Köyün 1980'lerden bugüne doğru genel bir nüfus kaybı yaşadığı bilinmektedir. Nüfustaki düşüşün nedeni ise tarım alanlarının ve alternatif geçim kaynaklarının kısıtlı olup, insanların ihtiyaçlarını karşılayamaz hale gelmesidir. Bu nedenlerle köy, birçok şehre ve ülke dışına göç

²² Abdülmecit Doğru-İsmail Kaynak, *Gagauz Türkçesinin Sözlüğü*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1991, s. 154.

²³ *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü-VI*, s. 2997-2998.

²⁴ Mevlüt Kaya, “Giresun Yöresinde Bazı Yer Adları-2”, *Yöremiz Gazetesi*, 23.01.2015, s. 6.

²⁵ Namık Topal ile 20.02.2017 tarihinde yapılan kişisel görüşme.

²⁶ Necati Demir, *Trabzon Yöresi Ağzıları I-II-II*, Gazi Kitabevi, Ankara 2006, s. 110, 164.

²⁷ Emine Kaya ile 02.09.2016 tarihinde yapılan kişisel görüşme.

²⁸ “Güce”, www.guce.gov.tr [Erişim: 20.02.2017].

vermiştir²⁹. Köyün nüfusu, yazları gurbetçilerin turistik gezilerine bağlı olarak artış gösterse de yaz bitiminde tekrar azalmaktadır.

Kuluncak köyü, bölgenin Osmanlılarca fethinden sonraki ilk tahrir olan 1486 ve ikinci tahrir olan 1515 yılına ait kayıtlarda tek başına bir köy olarak yer almamaktadır. Köyün bu tarihlerde bir mevki ya da mahalle statüsünde, bölgedeki yedi nahiyeden biri olan Alahnas nahiyesi içerisindeki İlit veya Çukurlu (Sarıyar) köylerinden birine bağlı olduğu anlaşılmaktadır³⁰. Köydeki ilk Türk yerleşiminin ise 11. yüzyılda yöreye başlayan Türk akınları ile gerçekleşmeye başladığı düşünülmektedir. Bu düşüncenin temelinde, yöreye yapılan Türk akınlarının öncesinde, burada yabancı adla anılan bir köyün bulunmaması ve yaylak-kışlak yaşantısına sahip Türklerin, yöredeki diğer köylerde yer bulamayarak Kuluncak mevkiine yoğunlaşmaya başladıkları ve 18. yüzyılda buranın köy statüsüne kavuştuğu gerçeği bulunmaktadır³¹. Kuluncak'ın Türk yerleşimi olarak kurulmasında ise Çepni Türklerinin önemli rolleri olmuştur³².

Güce'nin Kuluncak köyünün ad menşei hakkında bugüne dek yapılmış herhangi bir araştırma bulunmamaktadır. Bazı elektronik bilişim sitelerinde kulun sözcüğünün Rumca kökenli olduğu iddia edilmiş ise de bu iddialara herhangi bir dayanak sunulmamıştır.

Köyün muhtarı ile yapılan görüşmede,³³ köye bağlı 11 mahallenin bulunduğu öğrenilmiştir. "Obuz" denilen su kaynaklarının bol olduğu köyde birkaç dere bulunmakla birlikte, köyden geçen en büyük derenin adı Karaovacık deresidir. Bu derenin kaynağı Karaovacık yaylasındadır ve dereyi besleyen onlarca obuz bulunmaktadır. Köy halkının yaylacılık faaliyetleri ise Ağaçbaşı, Domuzalanı, Evelcek ve Gümüşoluk gibi yaylalarda bulunan obalarda sürdürülmektedir. Kara,³⁴ köyde at ayağına benzeyen gılan (gulun/kulun/gulan) otunun bolca bulunduğunu ancak bugün, eskisi gibi yemek malzemesi olarak kullanılmadığını aktarmıştır. Dağ sırtında kurulu köyün, tepelerin üstündeki mahalleleri arasında bol su kaynakları bulunmaktadır.

²⁹ "Kuluncak, Güce". www.yerelnet.org.tr/koyler/koy.php?koyid=247300 [Erişim: 01.03.2017].

³⁰ Mehmet Fatsa, *15. ve 16. Yüzyılda Giresun Kırsalının İdari ve Sosyal Tarihi*, Giresun Belediyesi Yayınları, Giresun 2005, s. 270-271.

³¹ Ayhan Yüksel, *Tirebolu: Bir Sahil Kasabasının Sosyal ve Ekonomik Tarihi*, s.290.

³² Faruk Sümer, *Çepniler*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul 1992; Mevlüt Kaya, *Çepniler Tarihi Serüveni ve Giresun Espiye Yöresinin Kültür Kökleri*, Togan Yayınları, İstanbul 2011.

³³ Birol Kara ile 05.03.2017 tarihinde yapılan kişisel görüşme.

³⁴ Birol Kara ile 05.03.2017 tarihinde yapılan kişisel görüşme.

Yapılan saha derlemelerinde Giresun-Güce, Espiye ve Eynesil kırsalındaki sulak yerlerde kulun otunun fazlaca yetiştiği ve Türklerde kıymeti yüksek olan atın yavrusunun bu sulak arazilerde yayılmayı öğrenerek büyüdüğü, bu nedenle bu ota kıymetli gördükleri tayın adını koydukları öğrenilmiştir. Yaylacılık geleneğiyle şekillenmiş yaşam tarzlarında, evcil hayvanlarına yararlı olan otlarla hayvanları arasında maddi ve manevi bir uyum içerisinde ad bağı kurmuş olan yöre insanı, hayvanlarına zararlı olan otları da tespit ederek, bunları zararlarına göre adlandırmıştır. Zararlı otların genel adı, yöre halkınca avu/ağu olarak konulmuş veya ot adlarının sonuna kıran (yani öldüren) sözcüğü eklenerek bu otlar zararlarına göre adlandırılmıştır: Danakıran, kuzukıran gibi, sarıavı, gibi³⁵.

20. yüzyıla dek yaşamlarını yaylacılık geleneğiyle özdeşleştiren ve yaşamındaki biricik meşgalesi hayvancılık olan yöre insanının koyduğu yer ve bitki adlarında, kültürel hafızalarında geniş yer tutan hayvanlara dair imgelerin görülmesi son derece olağandır. Güce'nin Kuluncak köylüleri yayla geleneklerini yüzlerce yıldır koruyarak yaşam biçimi haline getirmişlerdir. Yayla göçlerindeki en önemli unsur at ve katırlardır. Yeni doğmuş bir tay, yaylacılar için yeni bir dünya ve yeni bir macera vaat etmektedir. Bu yaylacı toplumda, her tayın bir hikâyesi vardır; her yaylanın, obanın, yolun ve suyun bir efsanesi olduğu gibi. Kulun otunun adını, kendinden beslenerek büyüyen taydan alması, tayı beslediği için değerli addedilerek at ayağına benzetilmesi, buna dair efsanelerin türemesi ve yer adlarına bir Türk damgası olarak işlenmesi, zikredilen otun hikâyesidir. Bu hikâyeyi tarihsel gerçeklikle bağdaştıran veriler ise Osmanlı tahrirlerinde yer almaktadır. 1876 yılındaki vergi sayımlarına göre, Kuluncak köyünde 68 vergi nüfusuna ait 530 baş hayvan bulunmaktadır³⁶. Kayıtlı hayvan sayısına ve Kuluncak'ın toprak büyüklüğüne, arazi ve iklim koşullarına bakıldığında Kuluncak'ın kışlak olduğu ve burada hayvancılığın teamülünü sağlayan unsurun yaylacılık olduğu anlaşılmaktadır.

1932 yılında Giresun ve Ordu yörelerine dair halk derlemelerinde guluncak sözcüğünün “çayırdaki biten, yaprakları parçalı olan ve yemeği yapılan bir bitki”³⁷ olarak kaydedilmiş olması, bölgedeki kulun/kuluncak yer adlarının menşesine dair en açık bilgiyi vermektedir. Bu anlamın yanı sıra, Giresun kırsalındaki çoğu yerlerde kulun/kulan/gulan/ sözcüklerinin tayı ifade ediyor olması Güce'deki Kuluncak köyünün menşei hakkındaki gerçeği ortaya çıkarmaktadır:

Kulun/gulun: Tay.

³⁵ Fazlı Kaya ile 03.09.2016 tarihinde yapılan kişisel görüşme.

³⁶ Faruk Sümer, *Tirebolu Tarihi*, Tirebolu Kültür ve Yardımlaşma Derneği Yayınları, İstanbul 1922, s. 154,176.

³⁷ *Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü-VI*, s. 2193.

Kuluncak/guluncak: Tayların yayıldığı, sulak yerlerde biten ve şeklen at/tay ayağına benzeyen, eskiden yemeklere katılan yabancı otun adı.

3.Kulun ve Kuluncakla İlgili Diğer Bilgiler

Öztürk'ün³⁸ hazırladığı kapsamlı “Karadeniz Sözlüğü”nde gula/kula sözcüğü, kırmızı yelesi hayvan olarak geçmektedir: “Geçilerin içinde tanırım gulayı (Yomra-Trabzon). Bir atum vardır kula/Buban Allah'tan bula. Anadolu'da gulabeniz yani kansız, rengi uçuk şeklinde kullanılmaktadır. On üçüncü yüzyıl öncesi Türklerde kula, bir at rengi, daha çok esmer ve siyah yelesi at olarak kullanılmaktadır”³⁹. Ayrıca, yukarıda bahsedildiği üzere kula, Tuva bölgesindeki bir at türünün adıdır.

Trabzon yöresinde kullanılan gula sözcüğünün karşılığı, başka bir etimolojik sözlükte ise şöyle verilmiştir: “Boynunda kırmızı tüyler bulunan hayvan. Türkçe kula kırmızıya çalan renktir, özellikle at donu olarak çok yaygındır”. Aynı sözlükte gulincak sözcüğünün karşılığı ise “dokuma tezgâhlarında ayak pedalı” olarak verilmiştir⁴⁰. Sözlükte belirtilmemiş olsa da aslında gula ile gulincak arasında bir anlam ayrımı bulunmaktadır. Trabzon yöresi telaffuzuyla kullanılan gulincak sözcüğü, kulun/gula sözcükleriyle ilişkili değildir. Yörede kullanılan gulincak, koldan türemiş olup, aslında kolçağın yöresel telaffuzudur. Kolçak, eklendiği nesnede döndürme/çevirme hareketini sağlayan kısımdır. Trabzon'la ilgili bu istisna dışında, guluncaktan esinlenilerek konulan yer ve mevki adları, doğrudan kulunla yani atla ya da benzer evcil hayvan yavrusuyla bağlantılıdır.

Osmanlı Devleti tahrir kayıtlarında kulun/kuluncak ile ilgili bazı yer adları şunlardır:⁴¹

Kuluncak karyesi: Sandıklı nahiyesi, Sandıklı kazası, Karahisar-ı Sahib livası, Anadolu.

Kuluncakkuyusu mezrası: Bacı kazası, Ankara livası, Anadolu.

Yenicekuluncak karyesi: Kırşehir kazası, Bozok livası, Zülkadriye.

Anadolu'da, Giresun-Güce dışında, kulun/Kuluncak sözcükleriyle ilgili bugün kullanılmakta olan bazı yer adları ise şunlardır:⁴² Kuluncak (Karakoçan-

³⁸ Özhan Öztürk, *Karadeniz Ansiklopedisi-III*, Heyamola Yayınları, İstanbul 2005, s. 454.

³⁹ Özhan Öztürk, *Karadeniz Ansiklopedisi-III*, s. 454.

⁴⁰ Kudret Emiroğlu, *Trabzon-Maçka Etimoloji Sözlüğü*, Gülen Ofset, Ankara 1989, s. 114.

⁴¹ *Osmanlı Yer Adları-II*: T.C. Başbakanlık Osmanlı Arşivi Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara 2013, s. 935, 1444.

⁴² Yücel Yalman, *Köy Köy Türkiye*, İki Nokta Yayınları, İstanbul 2003, s. 298.

Elazığ), Kulantarlası (Pülümür-Tunceli), Kuluncak (Sivas-Malatya). Umar,⁴³ Malatya'daki Kuluncak'ın ad menşei hakkında farklı tespitlerde bulunmuştur:

“Kuluncak: Malatya ili Darende ilçesine bağlı bucak merkezi kasaba. Bu kasaba, aşağıda göreceğimiz Kulunda'nın adaşı olsa gerek. Kola/Kulu, Kouloupene adını incelerken belirttiğimiz üzere kıyı anlamında bulunduğundan, kulu-(wa)nda, kıyı-lı adı, yerleşimin çay kıyısında bulunduğuna işaret ediyor. Kuluncak, Ayvalıtohma Çayı'nın kıyısındadır. Kulunda: Kazakistan'da, İrtiş ve Obi ırmakları arasında bozkır niteliğinde bölgenin adı. Anlamı konusunda bkz. yukarıda Kuluncak. Kazakistan'daki Karaganda adında ve diğer bazı adlarda Luwi dili öğeleri görmekteyiz...”⁴⁴.

Umar'ın⁴⁵ iddiaları, Kazakistan'daki Kulunda'nın ve Kuluncak ilçesi adının tay anlamındaki kulundan gelmediğini kanıtlamamaktadır. İlçenin ad menşei bazı rivayetlere göre, buranın kuytu bir yere kurulmuş olmasına dayandırılmakta ve eski adının kuytucak olduğu, ancak sonradan değiştiği söylenmektedir. Yöre halkının kış mevsiminde sürüleriyle buraya geldiği ve kışı bu kuytu yerde geçirdiği, buna bağlı olarak buraya kuytu yer anlamına gelen kuluncak adını verdiği nakledilmektedir⁴⁶. Hâlbuki Kuluncak; 1520, 1865, 1924 yıllarında Sivas'a, 1934 yılında ise Malatya'ya bağlı Osmanlı yer adları arasında da görülmektedir⁴⁷. Yani ilçenin eski adının kuytucak olduğuna dair bilimsel bir veri bulunmamaktadır. İlçenin adının gerek kuytucak gerekse kıyılı ile bir anlam bağı bulunmamaktadır. Tıpkı yaylacıların yüzyıllardır yurt tutmuş olduğu Güce'nin Kuluncak köyü gibi, Malatya'nın Kuluncak ilçesinin adı da kulun→tay ilişkisinden gelmektedir. Yaylacı bir toplumun yer adlarına yüklediği anlamlar yoğunlukla yaylacılık ve hayvancılık faaliyetlerine endekslidir.

Tarihsel sürece bakıldığında Kuluncuğlı adında bir Türkmen oymağının olduğu görülmektedir. Sümer'in Avrupalı Seyyah Niebuhr'dan naklettiğine göre, 1764'te Sivas yöresinde bu adla zikredilen bir Türkmen oymağı bulunmaktadır⁴⁸.

⁴³ Bilge Umar, *Türkiye'deki Tarihsel Adlar*, İnkılap Yayınevi, İstanbul 1993, s. 484, 840.

⁴⁴ Bilge Umar, *Türkiye'deki Tarihsel Adlar*, s. 484, 840.

⁴⁵ Bilge Umar, *Türkiye'deki Tarihsel Adlar*, s. 484, 840.

⁴⁶ İskender Oymak, *Malatya ve Çevresinde Ziyaret ve Ziyaret Yerleri*, Kubbealtı Yayınevi, Malatya 2002, s. 84; Yunus Güner, *Kuluncak'ta Yaşayan Alevilerde Dini Hayat ve Yaygın Halk İnanışları*, (Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ 2008, s. 2, 3.

⁴⁷ *Osmanlı Yer Adları*, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara 2006, s. 53.

⁴⁸ Faruk Sümer, *Oğuzlar*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul 1999, s. 432,434.

Sümer'in aktardığı Kuluncuğlı oynağı ve yaşadığı yer göz önünde bulundurulduğunda, Kuluncuğlı adlı oynağın bugün Malatya sınırları içerisinde kalan Kuluncak'ta yaşamış olduğu anlaşılmaktadır. Zaten yukarıda, Kuluncak'ın önceleri Sivas'a ardından Malatya'ya bağlı olduğu nakledilmişti.

Türk boylarının geniş bir coğrafyaya dağıldığı gerçeğinden hareketle, Acaroğlu'nun Balkanlardaki eski Türk köyleri listesinde geçen Gulyancı ve Gulinci adlarını taşıyan yerlerin de gulan/gulun/kulun ile yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir⁴⁹.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Giresun'un Güce ilçesine bağlı Kuluncak köyünün ad menşeyinden hareketle, Anadolu'da Türk boylarınca adlandırılmış yer ve mevkiilerin genellikle Türklerin yaşam tarzı olan yaylacılık ve hayvancılıkla ilgili olduğu görülmektedir. Bu çalışma, aslında Türklerin kültürel hafızalarında önemli yer edinen hayvanların bitki ve yer adlarında karşılık bulduğunun ve her iki unsurun da kültürel bir ahengi yansıtabileceğinin bir kanıtıdır. Türk toplumunun gündelik yaşamda çokça önem verdiği atın yavrusuna, beslendiği otlara göre ince anlamlar yüklemelerinin, Türklerin doğaya bakışını yansıtan önemli bir ayrıntı olduğunu kabul etmek gerekir.

Yer adlarının Türklerce bir tapu niteliğinde olduğu anoniminden hareketle, Anadolu'daki Türkçe yer adlarının kökeninden uzaklaştırılmasının tarihsel gerçeklik adına ciddi bir endişe olacağını görmek gerekir. Özellikle Bilge Umar'ın hazırladığı "Türkiye'deki Tarihsel Adlar" adlı eserin bu konuda Türk kültürüne önemli ölçüde katkı sağladığı açıktır. Söz konusu eserin, konunun uzmanlarınca eleştirel biçimde değerlendirilerek, derinlemesine tanzimi ve yeniden benzer bir eserin hazırlanması bu makalenin öncelikli önerileri arasındadır.

Anadolu'daki yer adlarının incelenmesinde ve araştırılmasında Güce'nin Kuluncak köyü için yaptığımız gibi; halk derlemeleri, batı ve doğu menşeli sözlüklerin yanı sıra Türk lehçeleri ve yazılı kayıtların dikkate alınması gerekmektedir.

Çalışmada kulun ve Kuluncak sözcüklerinin birbirleri arasındaki anlam ilişkisi ve geçmişten bugüne ad olarak konuldukları yerlerin kültürel özellikleri göz önünde bulundurularak gerçeğe en yakın sonuç elde edilmeye gayret edilmiştir. Bu bağlamda, Anadolu'daki Türk yaylacılık ve hayvancılık geleneği dikkate alınmadan yer adlarının araştırılmasının büyük bir eksiklikle işe başlamak olduğuna dikkat çekilmiştir. Kısacası kulun/kuluncak sözcüklerini içeren yer ve

⁴⁹ M. Türker Acaroğlu, *Balkanlarda Türkçe Yer Adları Klavuzu*, IQ Kültür Sanat Yayınevi, İstanbul 2006, s. 348.

bitki adlarına dair düşünsel çilenin temel dayanağında olduğu gibi, Anadolu'daki Türk yaşam tarzı gerçeği, bu tür yer adlarının araştırılmasında öncelikli teori olmalıdır.

KAYNAKÇA

1.ESERLER, MAKALELER ve BİLDİRİLER

Acaroğlu, M. Türker, *Balkanlarda Türkçe Yer Adları Klavuzu*, IQ Kültür Sanat Yayınları, İstanbul 2006.

Bozyiğit, A. Esat, *Ankara İli Ağızları Sözlüğü*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1998.

Cin, Ali, "Eşek Kavramının Anadolu Ağızlarındaki Kullanım Çeşitliliği", *International Journal of Social Sciences and Education Research*, cilt: 2, sayı: 4, ss. 1553-1576.

Demir, Necati, *Trabzon Yöresi Ağızları I-II-II*, Gazi Kitabevi, Ankara 2006.

Doğru, Abdülmecit-İsmail Kaynak, *Gagauz Türkçesinin Sözlüğü*, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1991.

Emiroğlu, Kudret, *Trabzon-Maçka Etimoloji Sözlüğü*, Gülen Ofset, Ankara 1989.

Eröz, Mehmet, "Sosyolojik Yönden Türk Yer Adları", *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri (11-13 Eylül 1984)*, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1984, ss. 43-53.

Fatsa, Mehmet, *15. ve 16. Yüzyılda Giresun Kırsalının İdari ve Sosyal Tarihi*, Giresun Belediyesi Yayınları, Giresun 2005.

Gürer, Yunus, *Kuluncak'ta Yaşayan Alevilerde Dini Hayat ve Yaygın Halk İnanışları*, (Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ 2008.

Kafesoğlu, İbrahim, *Türk Bozkır Kültürü*, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, Ankara 1987.

Kafesoğlu, İbrahim, *Türk Millî Kültürü*, Ötüken Yayınları, İstanbul 1999.

Karaboran, Hilmi, "Türkiye'de Mevki Adları Üzerine Bir Araştırma", *Türk Yer Adları Sempozyumu Bildirileri (11-13 Eylül 1984)*, Başbakanlık Basımevi, Ankara 1984, ss. 97-145.

Karşılaştırmalı Türk Lehçeleri Sözlüğü-I, Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara 1991.

Kaşgarlı Mahmut, *Divan-û Lügati't-Türk*, haz. S. Erdi-S. T. Yurteser, Kabalcı Yayınları, İstanbul 2005.

Kaya, Mevlüt, "Giresun Yöresinde Bazı Yer Adları-2", *Yöremiz Gazetesi*, 23.01.2015.

Kaya, Mevlüt, *Çepniler Tarihi Serüveni ve Giresun-Espiye Yöresinin Kültür Kökenleri*, Togan Yayınları, İstanbul 2011.

- Koca, Salim, *Türk Kültürünün Temelleri-II*, Başkent Matbaası, Ankara 2003.
- Lezina, L. N.-A. V. Superanskaya, *Türk Onomastikası-Çin Seddi'nden Viyana Kapılarına Kadar Bütün Türk Halkları*, Selenge Yayınevi, İstanbul 2009.
- Osmanlı Yer Adları*, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara 2006.
- Osmanlı Yer Adları-II*, T.C. Başbakanlık Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara 2013.
- Oymak, İskender, *Malatya ve Çevresinde Ziyaret ve Ziyaret Yerleri*, Kubbealtı Yayınları, Malatya 2002.
- Ölmez, Mehmet, "Türkiye'deki Ağız Çalışmaları ve Dizin Bölümleri", *Türk Dilleri Araştırmaları*, sayı: 19, ss. 223-304.
- Öztürk, Özhan, *Karadeniz Ansiklopedisi-III*, Heyamola Yayınları, İstanbul 2005.
- Sümer, Faruk, *Çepniler*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul 1992.
- Sümer, Faruk, *Oğuzlar*, Türk Dünyası Araştırmaları Vakfı Yayınları, İstanbul 1999.
- Sümer, Faruk, *Tirebolu Tarihi*, Tirebolu Kültür ve Yardımlaşma Derneği Yayınları, İstanbul 1992.
- Şemseddin Sami, *Kamus-ı Türkî*, Enderun Kitabevi, İstanbul 1989.
- TDK Yeni Tarama Sözlüğü*, der. C. Dilçin, Ankara Üniversitesi Yayınları, Ankara 1983.
- Tor, Gülseren, "Anadolu Ağızlarında Yavru Adları", *ICANAS Dergisi*, cilt: 4, sayı: 38, 2011, ss. 1749-1829.
- Türkiye'de Halk Ağzından Derleme Sözlüğü-VI*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara 1993.
- Uğur, Ahmet, "Türkmen ve Avşarlarda Ad Verme veya Adlandırma Adetleri", *Türk Dünyası Tarih Dergisi*, sayı: 55, 1991, ss. 12-14.
- Umar, Bilge, *Türkiye'deki Tarihsel Adlar*, İnkılap Yayınevi, İstanbul 1993.
- Yalman, Yücel, *Köy Köy Türkiye*, İki Nokta Yayınları, İstanbul 2003.
- Yüksel, Ayhan, *Giresun Tarihi Yazıları*, Kitabevi Yayınevi, İstanbul 2003.
- Yüksel, Ayhan, *Tirebolu: Bir Sahil Kasabasının Sosyal ve Ekonomik Tarihi (1788-1858)*, Kitabevi Yayınevi, İstanbul 2003.
- "Güce". www.guce.gov.tr [Erişim: 20.02.2017].
- "Kuluncak, Güce". www.yerelnet.org.tr/koyler/koy.php?koyid=247300 [Erişim: 01.03.2017].

2. KAYNAK KİŞİLER

Kara, Birol, 1978 Güce doğumlu, ilkokul mezunu, muhtar, 05.03.2017 tarihli kişisel görüşme.

Kaya, Emine, 1954 Espiye doğumlu, tahsili yok, ev hanımı, 02.09.2016 tarihli kişisel görüşme.

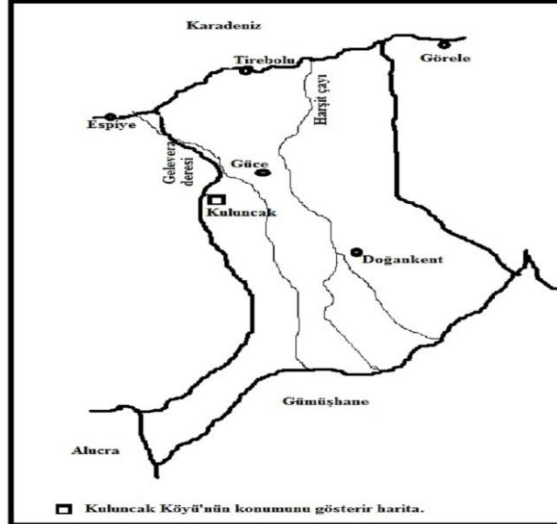
Kaya, Fazlı, 1955 Espiye doğumlu, ilkokul mezunu, emekli, 03.09.2016 tarihli kişisel görüşme.

Topal, Namık, 1963 Eynesil doğumlu, üniversite mezunu, iş adamı, 20.02.2017 tarihli kişisel görüşme.

EKLER



Kuluncak otu.



**ENSTRÜMAN EŞLİKLİ UYGULAMALARIN İLKÖĞRETİM
ÖĞRENCİLERİNİN MÜZİK DERSİNE İLİŞKİN TUTUMLARINA
VE BAŞARILARINA ETKİSİ**

*THE EFFECT OF PRACTICES ACCOMPANIED BY INSTRUMENTS ON
THE ELEMENTARY STUDENTS' ACHIEVEMENT AND ATTITUDES TOWARDS
MUSIC LESSONS*

Bülent HALVAŞI* Alper AKGÜL Özcan ÖZBEK*****

*Geliş Tarihi: 20.06.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 03.10.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışmada enstrüman eşlikli uygulamaların ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik başarı ve tutumlarına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, İlköğretim 6.sınıf öğrencileri, 2011-2012 bahar yarı yılı, ve eşlik çalgısı olarak piyano ile sınırlandırılmıştır. Deneysel modele göre yapılan araştırmada aşağıdaki soruların cevapları aranmıştır: Enstrüman eşlikli uygulamaların öğrencilerin müzik dersi başarılarına yönelik etkisi nedir? Enstrüman eşlikli uygulamaların öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarına etkisi nedir? Uygulama sonucunda, öğrencilerin müzik dersi başarı düzeylerinde ve müzik dersine yönelik tutum düzeylerinde gelişim olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma sonucunda, enstrüman eşlikli uygulamaların, müzik dersi gören öğrencilerin derse yönelik başarılarını ve tutumlarını önemli ölçüde ve olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Anahtar kelimeler: *Eşlik, Piyano, Müzik Eğitimi.*

ABSTRACT: This study aims to determine the effect of practices accompanied by instruments on the 6th grade students' achievement and attitudes towards music lessons. The study has sought answers to the following questions based on the experimental model: What are the effects of the practices accompanied by instrument on the students' success in the music lesson? What are the effects of the practices accompanied by instrument on the student's attitude towards the music lesson? According to this results, when the knowledge level of the students in the control group and experimental group was compared at the end of the experiment, the knowledge level of students in the experimental group was found to be higher than the control group students knowledge level. When the attitude of the students in the control group and experimental group towards music lesson is compared

* Yrd.Doç.Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi.

** Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müzik Bölümü Öğretim Görevlisi.

*** Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğretim Görevlisi.

at the end of the experiment, the attitude of students in the experimental group towards the lesson is found to be stronger than the control group students attitude.

Key Words: Accompany, Piano, Music Education

GİRİŞ

Bu çalışmada Müzik dersinde öğrencilere bilgiyi, beceriyi, duyguyu, sezgiyi bulma, anlama, kullanma ve o bilgiden yenilerini üretme davranışlarının kazandırılması amacı ile Dizgeli Öğretim modeline uygun bir alternatif çalgı eşlikli müzik dersi modeli geliştirme çalışması yapılmıştır.

Müzik eğitiminde eşlik kavramı önemli bir yere sahiptir. Özellikle okul müziğinde kullanılması gereken bir müzikal yapıtaşdır. Okul müziğinde öğretilen şarkılar çocukların gelişimini amaçlayan çok sesli, tek sesli şarkılardan oluşur. Bu şarkıları piyano kullanarak eşliklendirmek ve öğrencilere bu yolla öğretmek eğitimden beklenen verimin kalitesini arttırmaya yardımcı olur. Ne oranda arttırdığı her zaman merak konusu olmuştur. Çalgısını kullanan bir öğretmen dersin verimini ve kalitesini arttırdığı bilinmektedir¹

Müzik eğitimi kurumlarında verilen piyano eğitimi bireye sadece piyano çalabilmeyi öğretmekle kalmayıp piyanonun müzik öğretmenliği mesleği gereğince ne kadar faydalı ve uygulanabilir olabileceğini kavratması bakımından önemlidir. Çünkü bir müzik öğretmeni müzik derslerinde verilen ezgilere yaptığı eşliklerle öğrenciyi hem güdülemiş ve dersi aktif hale getirmiş hem de öğrenciye çok sesli duyma yetisini kazandırmış olur.²

Piyano, müzik eğitimcisinin elinde bir eğitim (çalgısı olarak etkili bir şekilde kullanıldığında, öğrencilere aşağıdaki müziksel davranışlar kazandırmada önemli rol oynar. Temel müzik bilgileri ve becerileri kazandırmak amacıyla; seslerin belletilmesi ve birbirleriyle olan ilişkilerinin kavratılmasında, seslerin belli kurallar çerçevesinde oluşturduğu dizi, akor, arpej, modalite, vb. müziksel kavramların öğretilmesinde, müziksel işitme, müziksel bellek ve müziksel dikkat ile müzik tasarlama-doğaçlama ve yaratma yeteneklerinin geliştirmesinde önemli bir öğretmen çalgısıdır. Öğrencilerin seslerini eğitmek amacıyla; ses alıştırmalarının çalışılmasında, okul şarkılarının öğretilmesinde, şarkılara eşlik yapılmasında, öğrencilerin sesine pes veya tiz gelen şarkıların başka tona/makama transpoze edilerek

¹ Serkan Demirtaş, *İlköğretim 7.Sınıf Müzik Dersinde Şarkıların Piyano Eşlikli Öğretilmesinin Öğrenci Kazanımlarına Etkileri* Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Denizli 2011,s.10

² Burcu Kalkanoğlu, *Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi Ve Beceri Düzeyine Göre Piyano İle Eşliklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007, s.10

seslendirilmesinde, koro çalışmaları için koro partileri ve koro partitürlerinin indirgenerek çalınmasında piyano etkili bir çalgıdır. Öğrencileri müzik tür, çeşit ve biçimleri hakkında bilgilendirmek amacıyla; Müzik tarihinin çeşitli dönemlerine ilişkin müzik tür ve çeşitlerinden örnekler sunmada, Türkiye'de yaşayan müzik tür ve çeşitlerine ilişkin örnekler çalmada, öğrencilere öğretilen şarkıların çözümlemesinin yapılmasında piyano etkili bir eşlik, dinleti çalgısı ve eğitim aracıdır. Öğrencilere müzik dinleme zevki ve alışkanlığı ile müziksel beğeni kazandırma ve geliştirme (zevk eğitimi) amacıyla; öğrencilerin istekleri ve beklentileri doğrultusunda yeri geldikçe pop, caz, blues, folk, rock, bando, mehter, dini, Türk halk, Türk sanat müziklerinin uygun örneklerini daha çekici ve etkili kılabilen bir çalgıdır. Öğrencilerle yapılan eğitici çalışmalarda (koro çalışmaları, etkinlikler, kutlamalar konserler vb.etkinliklerde) öğrencilerin solo, koro ve çalgı gruplarına yönelik parçalarının eşliklerini; gösteri ve dans gruplarının müziklerini, öğrencilerin sergiledikleri şiir, toplu konuşma koroları, piyes, tiyatro vb. etkinliklerin fon müziklerini çalmak gibi kaçınılmaz bir görevi yerine getirmede, piyano etkili ve vazgeçilmez bir çalgıdır.³

Bir müzik öğretmeninde bulunması gereken en önemli özelliklerden biri verilen bir ezgiye doğaçlama eşlik yapabilme becerisidir. Müzik öğretmenlerinin doğaçlama eşlik yapabilmesi için belirli bir bilgi birikimine sahip olması gerekir. Müzik derslerinde öğretilen okul şarkılarının piyano ile eşliklendirilmesi dersi daha ilgi çekici hale getirdiği gibi öğrencilere de birçok şey katmaktadır.⁴Bir şarkıya eşlik çalışmaları; müziksel işitme yeteneği, müzikal çözümleme, armoni-kontrpuan, eşlik yazımı bilgilerine ve bu amaçla yazılmış uygun örneklerin yeterince incelenip tüketilmesi ile yakından ilişkilidir. Armoni ve ezginin uyumlu ve seri bir şekilde bir araya getirilmesi, piyano ve değişik çalgılar ile eşlik edilmesi müzik öğretmenin bilgi ve becerilerinin uygulamaya anında aktarılmasıyla mümkündür.⁵Dizgeli Öğretim, belirlenmiş hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları ile dönüştürülen bir eğitim modelidir. Dizgeli Öğretim, öğrencinin müzik dersinde bilgiyi bulması, anlaması, kullanması ve yeni bilgiler üretmesini

³ Mansur Özen, *G.Ü.G.E.F. Müzik Eğitimi Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Piyano Müzik Öğretmenliğinin Gereklere Doğrultusunda Kullanma Becerileri* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 1998, s. 28-30, 75, 76.

⁴ Burcu Kalkanoğlu, *Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi Ve Beceri Düzeyine Göre Piyano İle Eşliklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007, s.13

⁵ Selçuk Bilgin, "Müzik Eğitiminde kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Eşliklendirilmesi",Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006 Pamukkale Üniv.Eğitim.Fak. 2006,Denizli.

sağlayan bir model olabilir. Bu düşünceden hareketle halen uygulanmakta olan müzik deri programına alternatif olarak araştırmacı tarafından Dizgeli Öğretime göre müzik dersi öğretim modeli geliştirilmiştir. Dizgeli Öğretim modeline göre hazırlanan enstrüman eşlikli müzik dersi müfredatının ilk öğretim öğrencilerinin başarılarına ve tutumlarına yönelik etkisinin belirlenmesi düşüncesi araştırmanın problemini oluşturmuştur.

HİPOTEZLER

Bu araştırmanın amacı, dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının, ilköğretim öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutum ve başarılarına olan etkilerini ortaya çıkarmaktır. Bu doğrultuda araştırmanın hipotezleri iki ana başlık altında toplanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki hipotezler öngörülmektedir:

1. Öğrencilerin Müzik Dersi Başarılarına İlişkin Hipotezler

- a) Deney grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi son-test ortalama puanları ön-test ortalama puanlarından daha yüksektir.
- b) Kontrol grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur.
- c) Deney grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi son-test ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi son-test puanlarından daha yüksektir.

Öğrencilerin Müzik Dersine Yönelik Tutumlarına İlişkin Hipotezler

- d) Deney grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Tutum Ölçeği son-test ortalama puanları ön-test ortalama puanlarından daha yüksektir.
- e) Kontrol grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Tutum Ölçeği son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında anlamlı fark yoktur.
- f) Deney grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Tutum Ölçeği son-test ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Tutum Ölçeği son-test puanlarından daha yüksektir.

İNCELEME

Müzik dersi için geliştirilen programın etkililiğinin sınanmasına yönelik olarak iki sınıf seçilecektir. Sınıflar deney ve kontrol grupları olarak ikiye ayrılmıştır. Grupları oluşturan öğrencilerin her biri uygulama öncesine kadar denk düzeyde müzik eğitimi almış olacaktır. Deney grubunda 10 haftalık bir dönem boyunca araştırmacı tarafından müzik dersi için Dizgeli Öğretime göre geliştirilen enstrüman eşlikli müzik eğitimi uygulanacak, kontrol grubunda dersin öğretmeni tarafından geleneksel öğretimi sürdürülecektir.

Tablo 1: Deney ve kontrol gruplu Ön-Test ve Son-Test Deseni

Gruplar	R	Ön-test Puanları	Bağımsız Değişken	Son-test Puanları
G ₁	R	T _{1.1.}	Enstrüman	T _{3.2.}
G ₂	R	T _{2.1.}	Eşlikli Eğitim	T _{4.2.}

ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, İstanbul İli

Tablo 2: Öğrencilerin frekans ve yüzde dağılımları

Cinsiyet	Deney Grubu (N=30)		Kontrol Grubu (N=30)	
	f	%		%
Kız	15	50,0	4	46,7
Erkek	15	50,0	6	53,3
Toplam	30	100,0	0	100,0

Kadıköy İlçesinde faaliyet gösteren Murat Paşa İlköğretim Okulu eğitimine devam eden 6. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma iki farklı sınıfta uygulanmıştır. Sınıflardan biri, deney diğeri kontrol grubu olarak seçilmiştir. Kız ve erkek öğrencilerin dengesi seçilen sınıflarda eşit olduğundan dolayı bu sınıflarla çalışmanın yapılması uygun görülmüştür. Bahar dönemi ilköğretim 6. Sınıf müzik dersinde dizgeli eğitim sistematığı ile hazırlanmış eşlikli müzik dersi (programlandırılmış) ve klasik öğretime göre ders işleyen grupların frekans dağılımları Tablo 2’de özetlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin frekanslarına ilişkin dağılım Tablo 2’deki gibidir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin yarısı kız (%50,0) ve diğeri yarısı erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise %46,7’si kız, kalan %53,3’ü erkektir. Her iki gruptaki öğrencilerin toplam sayıları ise 30’dur. Bu öğrencilerin müzik dersleri için araştırmacı tarafından tasarlanan araştırma deseni aşağıdaki gibidir.

Araştırma kapsamında 2011-2012 eğitim-öğretim yılı müzik dersinde dizgeli

(programlandırılmış) öğretime göre hazırlanan 10 haftalık enstrüman eşlikli müzik eğitim modeli deney grubuna uygulanırken; kontrol grubuyla, var olan normal süreçte eğitim-öğretime devam edilmiştir. Araştırma için tasarlanan uygulamalar aşağıda, Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: Araştırma deseni

Gruplar	Ön-test	Uygulama	Son-test
Deney Grubu	MDBT MDTÖ	Enstrüman Eşlikli Müzik Dersi Prg.	MDBT MDTÖ
Kontrol Grubu	MDBT MDTÖ	Klasik Uygulama (normal süreç)	MDBT MDTÖ

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçları doğrultusunda iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlardan biri araştırmaya katılan öğrencilerin müzik dersine hazır bulunuşluk düzeylerini ölçmek üzere, bizzat araştırmacı tarafından geliştirilen Müzik Dersi Başarı Testi ve diğeri ise öğrencilerin müzik dersine karşı tutumlarının belirlemek üzere Otacıoğlu (2007) tarafından geliştirilen Müzik Dersi Tutum Ölçeğidir.

3.3.1. Müzik Dersi Başarı Testi

Araştırmaya katılan ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin çalışma öncesi ve sonrası müzik dersi başarı durumlarını ölçmek üzere araştırmacı Alper Akgül⁶ tarafından çoktan seçmeli (4 seçenekli) 80 soruluk bir Müzik Dersi Başarı Testi hazırlanmıştır. Müzik Dersi Başarı Testinin puanlamasında doğru (1) ve yanlış (0) olmak üzere iki dereceli puanlama yapılmıştır. Belirlenen hedef davranışlar kapsamında; kavramlar bilgisine, sınıflama bilgisine, ilkeler bilgisine, ilkeleri açıklayabilme yetisine, ilkeleri kullanabilme yetisine ve öğelerine ayırabilme yetisine yönelik hazırlanan bu 80 maddelik Müzik Dersi Başarı Testi, asıl çalışmada kullanılmadan önce güvenilirlik hesaplamaları için, İstanbul İli Kadıköy İlçesi Muratpaşa İlköğretim Okulu’nda öğrenim gören 130 öğrenciye uygulanmıştır.

Müzik Dersi Başarı Testinin 80 sorusu için güvenilirlik katsayısı (Cronbach’s Alpha) $\alpha=0,723$ olarak bulunmuştur. Bu değer, başarı testinin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir. Ancak Madde-Toplam Korelasyon

⁶ Alper Akgül, *Enstrüman Eşlikli Uygulamaların İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi*, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul, 2013

katsayılarına bakıldığında Madde 3, 14, 15, 22, 25, 29, 31, 37, 44, 47, 50, 52, 66 ve 72'nin korelasyon katsayılarının çok düşük (0,023 ile 0,089 arasında) ve bu maddeler silindiğinde testin genel güvenilirlik katsayısının da (α) 0,814'e kadar yükselebileceği bulunmuştur. Madde analizinde güvenilirliği düşüren bu 14 maddenin çıkarılması durumunda Müzik Dersi Başarı Testinin güvenilirliğinin oldukça yükseleceği anlaşıldığından, bu maddelerin çıkarılmasına karar verilmiştir.

İlk madde analizi sonrası Müzik Dersi Başarı Testinin güvenilirliğini düşürdüğü anlaşılan 14 maddenin çıkarılması sonrası yapılan ikinci madde analizine göre başarı testinin güvenilirliği $\alpha= 0,819$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer, maddelerin tek bir boyut (test) olarak kullanılabilmesini, maddeleri arasında yüksek derecede güvenilirliğinin olduğunu göstermektedir. Madde-Toplam Korelasyon katsayılarının da 0,370 ile 0,713 arasında değiştiği bulunmuş ve 66 madde arasında yeterli bir ilişki olduğu anlaşılmıştır.

Tabloda görüldüğü üzere deney ve kontrol grupları öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi ortalama puanları arasında anlamlı fark olmadığından, müzik

Tablo 4: Öğrencilerin müzik dersi başarı testi ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi (N=60)

Test	Grup	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _n	t	sd	p
Başarı Testi (Ön)	Deney Grubu	30	26,92	3,57	1,03	0,71	58	0,479
	Kontrol Grubu	30	27,29	3,11	1,12			

*Fark $p<0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

dersine hazır bulunuşluk bakımından birbirlerine denktir ve çalışma için uygundurlar.

Müzik Dersi Tutum Ölçeği

Araştırmada kullanılan ikinci ölçme aracı, öğrencilerin müzik dersine karşı tutumlarını ölçen ve Otacıoğlu⁷ tarafından 2007 yılında geliştirilen "Müzik Dersi

⁷ Sena Gürşen Otacıoğlu Müzik Dersi Tutum Ölçeği, İstanbul,2007

Tutum Ölçeği” olmuştur (EK-2). Otacıoğlu tarafından ilköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin müzik dersi ile ilgili düşüncelerini öğrenmek amacıyla geliştirilen 5’li likert tarzı 28 maddelik bu ölçeğin Cronbach’s Alfa güvenilirlik katsayısı 0,820 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 5: Öğrencilerin Müzik Dersi Tutum Ölçeği ön-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin t-testi (N=60)

Ölçek (Test)	Grup	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	sh	t	sd	p
Müzik Dersi Tutum Ölçeği (Ön)	Deney Grubu	30	3,3	0,3	0,0	0,9	58	0,3
	Kontrol Grubu	30	3,4	0,3	0,0	4		6

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Bu sonuç, deney ve kontrol gruplarının çalışma için uygun olduklarını, müzik dersine ilişkin tutumlarının denk düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmada elde edilen verilerle ilgili aşağıdaki işlemler yapılmıştır:

1. Çalışma gruplarını oluşturan öğrencilerin deney ve kontrol gruplarına ve cinsiyetlerine göre dağılımlarını özetlemek açısından frekans (N) ve yüzdeleri (%) hesaplanmıştır (Tablo 2).

2. Öğrencilerin araştırmada kullanılan Müzik Dersi Başarı Testi ve Müzik Dersi Tutum Ölçeğinden aldıkları ortalama puanları (\bar{X}) ve standart sapmaları değerleri (ss) hesaplanmıştır.

3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi ve Müzik Dersi Tutum Ölçeği puanlarının normallik dağılımı gösterip göstermediğini araştırmak için Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır.

4. Öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi ve Müzik Dersi Tutum Ölçeği ön-test puanları ile başarı testi ve müzik tutum ölçeği son-test puanlarının deney veya kontrol grubunda bulunmalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak amacıyla, normallik varsayımı sağlandığından, ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.

5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ve müzik tutum ölçeği ön-test puanları ile Müzik Dersi Başarı Testi ve Müzik Tutum Ölçeği son-test puanlarının cinsiyetlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmak

üzere, normallik varsayımı sağlandığından, ilişkisiz (bağımsız) gruplar t-testi yapılmıştır.

6. Deney grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi ve Müzik Dersi Tutum Ölçeği ön-test puanları ile Müzik Dersi Başarı Testi ve Müzik Tutum ölçeği son-test puanları arasında ve kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi ve müzik tutum ölçeği ön-test puanları ile Müzik Dersi Başarı Testi ve Müzik Dersi Tutum Ölçeği son-test puanları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını araştırmak üzere ilişkili gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tüm istatistiksel hesaplamalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir. Anlamlılık değeri, .05'ten küçük ($p < .05$) bulunduğu bağımsız değişkenlerin grupları (deney-kontrol grupları, kız-erkek grupları) arasındaki farklılıklar veya ilişkiler "anlamlı" olarak kabul edilmiş ve sonuçlar buna göre değerlendirilmiştir.

Müzik Dersi Başarı Testine İlişkin Bulgular

Tablo 6: Öğrencilerin, Müzik Dersi Başarı Testine ilişkin betimsel istatistikler

Test	Deney Grubu (N=30)				Kontrol Grubu (N=30)			
	En Düşük	En Yüksek	A.O.	ss	En Düşük	En Yüksek	A.O.	ss
Başarı Testi (Ön)	11,8	32,20	26,9	3,5	18,6	45,7	27,2	3,1
Başarı Testi (Son)	18,6	100,00	85,8	8,3	16,9	48,8	38,0	5,6

Deney grubu öğrencilerinin dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması öncesi müzik dersine yönelik başarı puanlarının ortalaması $26,92 \pm 3,57$ iken uygulama sonrası bu puan $85,80 \pm 8,38$ olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin başarı testi ön-test puanları ortalaması ise $27,29 \pm 3,11$ iken son-testte $31,05 \pm 5,63$ 'e yükselmiştir

H₁₀ = Deney grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında fark yoktur.

H₁₁ = Deney grubu öğrencilerinin Müzik Dersi Başarı Testi son-test ortalama puanları ön-test ortalama puanlarından daha yüksektir.

Tablo 7: Deney grubundaki öğrencilerin müzik dersi başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili gruplar t-testi

Grup	Test	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s_h	t	sd	p
Kız	Ön-test	15	20,34	5,28	1,36	27,89	14	0,000**
	Son-test	15	88,70	6,33	1,63			
Erkek	Ön-test	15	23,61	5,54	1,48	9,24	14	0,000**
	Son-test	15	82,69	21,91	5,86			
Deney Grubu Genel	Ön-test	30	26,92	3,57	1,03	18,85	29	0,000**
	Son-test	30	85,80	8,38	2,95			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tabloda görüleceği üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersine ilişkin uygulanan müzik dersi başarı testi puanları, dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması öncesi ve sonrası hem kız, hem erkek hem de tüm öğrenciler için anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Kız öğrencilerin müzik dersi başarı testi ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t_{(14)}=27,89$ ve $p < ,001$] ve bu farkın piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması sonrası lehine olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=20,34$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=88,70$). Benzer şekilde, erkek öğrencilerin de başarı testi ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu [$t_{(14)}=9,24$ ve $p < ,001$] ve farkın son-test puanları lehine olduğu bulunmuştur ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=23,61$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=82,69$).

Deney grubunda yer alan öğrencilerin tümü üzerinde yapılan müzik dersi başarı testi ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmasında da öğrencilerin son-test puanları lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(29)}=18,85$ ve $p < ,001$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, öğrencilerin dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması sonrası başarı puanlarının ciddi bir oranda yükseldiği görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=26,92$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=85,80$). Dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması öğrencilerin müzik dersine ilişkin başarılarını yükselttiği anlaşıldığından alternatif hipotez H_{11} doğru kabul edilmiştir.

H_{20} = Kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır.

H₂₁ = Kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında fark yoktur.

Tablo 8: Kontrol grubundaki öğrencilerin müzik dersi başarı testi ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili gruplar t-testi

Grup	Test	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _h	t	sd	p
Kız	Ön-test	15	21,91	6,74	1,80	2,73	14	0,017*
	Son-test	15	27,36	3,48	0,93			
Erkek	Ön-test	15	24,05	5,72	1,43	2,20	14	0,044*
	Son-test	15	27,22	3,57	0,89			
Kontrol Grubu Genel	Ön-test	30	27,29	3,11	1,12	3,52	29	0,009*
	Son-test	30	38,05	5,63	0,66			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tümüne ait müzik dersi başarı testi ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmasında da öğrencilerin son-test puanları lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(29)}=3,52$ ve $p < 0,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, çok büyük bir fark olmasa da öğrencilerin müzik dersi başarı testi son-test puanlarında bir yükselme olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=27,29$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=38,05$). Klasik, var olan süreçle müzik dersi öğretimi yapılan kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi son-test puanlarının daha yüksek olması nedeniyle alternatif hipotez **H₂₁** yanlış kabul edilmiştir.

H₃₀ = Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi son-test ortalama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi son-test ortalama puanları arasında fark yoktur.

H₃₁ = Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi son-test ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi son-test puanlarından daha yüksektir.

Tablo 9: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin müzik dersi başarı testi son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkisiz gruplar t-testi (N=60)

Test/Ölçek	Grup	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _h	t	sd	p
Müzik dersi başarı testi	Deney Grubu	30	85,80	8,38	2,95	21,08	58	0,000**
	Kontrol Grubu	30	38,05	5,63	0,66			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersi öğrenimi süreci sonrası tekrar uygulanan müzik dersi başarı testi puanlarının (son-test) karşılaştırılması sonucu grupların müzik dersi başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(58)}=21,08$ ve $p < ,001$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programı ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin müzik dersi başarı testi puanlarının kontrol grubu öğrencilerinin puanlarından daha yüksek olduğu anlaşılmıştır (Deney Grubu $\bar{X}_{\text{Son-test}}=85,80$ ve Kontrol Grubu $\bar{X}_{\text{Son-test}}=38,05$). Dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması öğrencilerin müzik dersine ilişkin başarılarını, var olan müzik dersi öğretimi programına göre daha fazla yükselttiğinden alternatif hipotez **H3₁** doğru kabul edilmiştir.

Müzik Dersi Tutum Ölçeğine İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu alt bölümünde, dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları (görüşleri) ile mevcut uygulama ile müzik öğretime devam edilmiş kontrol grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumları (görüşleri) arasında anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir.

Tablo 10: Öğrencilerin, Müzik Dersi Tutum Ölçeğine ilişkin betimsel istatistikler

Ölçek (Test)	Deney Grubu (N=30)				Kontrol Grubu (N=30)			
	En Düşük	En Yüksek	A.O.	ss	En Düşük	En Yüksek	A.O.	ss
Tutum (Ön-test)	2,61	3,93	3,11	0,36	2,57	3,96	3,15	0,39
Tutum (Son-test)	2,79	3,96	3,59	0,29	2,36	4,04	3,40	0,38

Müzik Dersi Tutum Ölçeğinin uygulanmasında öğrencilere kendi görüşlerine göre verilen 28 maddesini değerlendirmeleri istenir. İşaretlenen seçeneklere ilişkin puanların ortalaması alınarak öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumları

belirlenir ve ortalama puan 5,00'e yaklaştıkça olumlu tutumdan, 1,00 yaklaştıkça ise olumsuz bir tutumdan bahsedilebilir.

Tablo 14'de çalışma grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını gösterir betimsel istatistikler çalışma öncesi ve sonrası olmak üzere özetlenmiştir. Buna göre, hem deney hem de kontrol grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarında olumlu bir gelişme olduğu görülmektedir.

Deney grubu öğrencilerinin dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması öncesi müzik dersine yönelik tutumlarına ilişkin puanlarının ortalaması $3,11 \pm 0,36$ iken uygulama sonrası bu puan $3,59 \pm 0,29$ olmuştur. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersine yönelik tutumlarına ilişkin puanları ortalaması ise $3,15 \pm 0,39$ iken son-testte $3,40 \pm 0,38$ olmuştur.

Grupların müzik dersine yönelik tutumlarında anlamlı farklılaşmalar olup olmadığına ilişkin oluşturulan hipotezleri sınamak için yapılan testlerin sonuçları aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

H₄₀ = Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında fark yoktur.

H₄₁ = Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları ön-test ortalama puanlarından daha yüksektir.

Tablo 11: Deney grubundaki öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili gruplar t-testi

Grup	Test	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _h	t	sd	p
Kız	Ön-test	15	3,21	0,27	0,07	2,14	14	0,011*
	Son-test	15	3,50	0,31	0,08			
Erkek	Ön-test	15	3,18	0,44	0,12	2,11	14	0,013*
	Son-test	15	3,47	0,29	0,08			
Deney Grubu Genel	Ön-test	30	3,11	0,36	0,07	2,93	29	0,003*
	Son-test	30	3,59	0,29	0,05			

*Fark $p < 0,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 11'de görüleceği üzere deney grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum testi puanları, dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli

müzik dersi programının uygulanması öncesi ve sonrası hem kız, hem erkek hem de tüm öğrenciler için anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır.

Deney grubunda yer alan tüm öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasında da öğrencilerin son-test puanları lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(29)}=2,93$ ve $p<,05$]. Ortalama puanlara bakıldığında öğrencilerin dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması sonrası müzik dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,11$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=3,59$). Bu nedenle, dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programının uygulanması öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Bu nedenle, alternatif hipotez **H4₁**, deney grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanlarının ön-test ortalama puanlarından daha yüksek olduğu doğru kabul edilmiştir.

H5₀ = Kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır.

H5₁ = Kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları ile ön-test ortalama puanları arasında fark yoktur.

Tablo 12: Kontrol grubundaki öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği ön-test ve son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkili gruplar t-testi

Grup	Test	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _h	t	sd	p
Kız	Ön-test	15	3,28	0,38	0,10	1,41	14	0,083
	Son-test	15	3,46	0,39	0,10			
Erkek	Ön-test	15	3,03	0,39	0,10	2,57	14	0,007*
	Son-test	15	3,34	0,34	0,09			
Kontrol Grubu	Ön-test	30	3,15	0,39	0,07	2,36	29	0,009*
Genel	Son-test	30	3,40	0,38	0,07			

*Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 12 ve Şekil 4’de var olan müzik öğretim sürecinin uygulandığı kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin müzik dersine ilişkin tutum puanları yer almaktadır. Yapılan ilişkili gruplar t-testine göre, erkek ve kontrol grubunun geneli için müzik dersi tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı farklılaşmalar bulunmuştur.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin tümüne ait müzik dersi tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları karşılaştırılmasında öğrencilerin son-test puanları lehine bir farklılık olduğu bulunmuştur [$t_{(29)}=2,36$ ve $p<,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, kontrol grubundaki öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği son-test puanlarında bir yükselme olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{\text{Ön-test}}=3,15$ ve $\bar{X}_{\text{Son-test}}=3,40$). Kontrol grubundaki öğrencilerin verilen müzik öğretimi sonrası müzik dersine karşı tutumlarının daha olumlu olması nedeniyle alternatif hipotez **H₅₁** yanlış kabul edilmiştir.

H₆₀ = Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları arasında fark yoktur.

H₆₁ = Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test puanlarından daha yüksektir.

Tablo 13: Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin müzik dersi tutum ölçeği son-test puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin ilişkisiz gruplar t-testi (N=60)

Test/Ölçek	Grup	Betimsel İstatistikler				t-test		
		n	\bar{X}	ss	s _h	t	sd	p
Müzik Dersi Tutum Ölçeği	Deney Grubu	30	3,59	0,29	0,05	2,02	58	0,039*
	Kontrol Grubu	30	3,40	0,38	0,07			

*Fark $p<,05$ düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin müzik dersi öğrenimi süreci sonrası tekrar uygulanan müzik dersi tutum ölçeği puanlarının (son-test) karşılaştırılması sonucunda, grupların müzik dersine yönelik tutumları (görüşleri) arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın deney grubundaki öğrenciler lehine olduğu bulunmuştur [$t_{(58)}=2,02$ ve $p<,05$]. Ortalama puanlar incelendiğinde, dizgeli öğretime göre geliştirilen piyano eşlikli müzik dersi programı ile öğrenim gören deney grubu öğrencilerinin müzik dersine yönelik tutumlarının kontrol grubu öğrencilerine göre daha olumlu olmuştur (Deney Grubu $\bar{X}_{\text{Son-test}}=3,59$ ve Kontrol Grubu $\bar{X}_{\text{Son-test}}=3,40$). Deney grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-test ortalama puanları, kontrol grubu öğrencilerinin müzik dersi tutum ölçeği son-

test puanlarından daha yüksek bulunduğundan alternatif hipotez **H6₁** doğru kabul edilmiştir.

SONUÇ

Bu araştırmada dizgeli eğitime dayalı olarak ilköğretim müzik dersleri için geliştirilen eşlikli müzik dersi etkinlikleri 6. Sınıf öğrencilerine uygulanmış, bu uygulama sonucunda öğrencilerin müzik dersi başarı düzeylerinde ve müzik dersine yönelik tutum düzeylerinde gelişim olup olmadığı incelenmiştir. Araştırma elde edilen sonuçlara dayanarak aşağıdaki öneriler ileri sürülmektedir:

1. Araştırmanın ilköğretimin diğer kademelerinde de uygulanması müzik eğitimi açısından faydalı olacaktır.
2. Araştırma sonucuna göre çalgı eşliğinin öğrencilerin müzik dersine yönelik başarılarını arttırdığını ortaya koymuştur. Çalgı eşliğinin başarıya yönelik etkisinin yanı sıra öğrencilerin çoksesli müziği duymaları ve benimsemeleri açısından da önemli olan eşlik faktörünün müzik öğretmenleri tarafından dikkate alınıp eşlikli ders yapması gerekir.
3. Müzik kültürünün ve sanat zevkinin bireye aktarımında rol model olan müzik öğretmenlerinin, öğrencilerin çok seslilikle tanışmalarında daha etkili olabilmeleri için kendilerini bu alanda geliştirmeleri gerekir.
4. Müzik öğretmenlerinin kullanması için yazılan piyano eşlikli şarkı dağarlarına, eşliklerin yanı sıra şarkıların akor şifreleri de eklenmeli, şarkıların eşlikleri öğretmenlerin piyano çalabilme düzeyleri göz önünde tutularak yazılmalıdır.
5. Müzik öğretmenin piyano ve çalgı seviyesi farklı düzeyde olduğu için hazırlanan şarkı dağarlarının ve eşlikli albümlerin içerisinde farklı seviyelerde çalgı eşliklemeleri olması öğretmenlerin eşlik yaparken yaşadığı sıkıntıları azaltabilir. İstiklal Marşı'nın değişik şekilde kolaydan zora doğru eşlikleri mevcuttur. Bunun gibi yazılan her şarkının farklı seviyeler için eşlik düzenlemeleri yapılması gerekmektedir.
6. Okullarda öğretmenlerin eşlikli müzik dersi işlemlerini sağlayacak alt yapı çalışmaları yapılmalı, müzik sınıflarına dijital piyano veya elektronik org desteği ile müzik yapmaları sağlanmalıdır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu konuda gereken desteği okullara sağlayacak kaynakları bulması gerekir.
7. Eğitim fakülteleri programlarında öğretmen adaylarının doğaçlama olarak eşlik yapabilme yeteneklerinin geliştirilmelerine yönelik etkinlikler ve dersler konulmalıdır. Müzik Öğretmeni yetiştirilmesine yönelik çalışmalarında bulunan program geliştirme uzmanlarının, akademisyenlerin ve ilgili birimlerin bu konuya dikkat etmeleri gerekir.

8. Halen var olan eşlik dersi ve piyano dersinin, dersleri veren akademisyenler tarafından dersler arası bağlantı kurularak bu derslerin öğretmen adayının piyanoyla eşlik yapabilme seviyesini yükseltecek şekilde düzenlenmesi gerekir. Eşlik dersinin piyano ve armoni dersi ile koordineli bir şekilde işlenmesi, bu dersler içinde eşlik yapabilmeye yönelik uygulamalar ve etkinlikler konulmalıdır.
9. Müzik öğretmenlerinin ve müzik öğretmeni adaylarının Piyano ile bir şarkıya eşlik edememe sorunu müzik eğitimi alanında yapılan bir çok araştırmada ortaya konmuştur. Geçtiğimiz 20 yıla yakın bir süre içinde yapılan bir çok araştırmada ortaya çıkan bu ana problemin hala giderilememiş olması düşündürücüdür. Yapılan tezlerdeki öneriler göz önüne alınarak Müzik öğretmeni yetiştirme programlarında bu sorunun çözümüne yönelik çalışmalara yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Akgül, Alper.”Enstrüman Eşlikli Uygulamaların İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Müzik Dersine Yönelik Başarı ve Tutumlarına Etkisi,” Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul, 2013.

Bilgin, Selçuk. “ Müzik Eğitiminde kullanılan Şarkıların Müzik Öğretmenleri Tarafından Eşliklendirilmesi”, Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu Bildirisi, 26-28 Nisan 2006 Pamukkale Üniv. Eğitim Fak. Denizli, 2006.

Brings, A., Burkhard, C., Kamien, R., Kraft, L., Pershing, D., “Keyboard Harmony,” New York, W.W. Norton And Company. Inc. S. s.40.41 (Bilgin 2006 ‘dan alıntı).

Demirtaş, Serkan. “ İlköğretim 7.Sınıf Müzik Dersinde Şarkıların Piyano Eşlikli Öğretilmesinin Öğrenci Kazanımlarına Etkileri” Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Denizli, 2011.

Kalkanoğlu, Burcu, “Okul Şarkılarının Müzik Öğretmenlerinin Bilgi Ve Beceri Düzeyine Göre Piyano İle Eşliklenmesine Yönelik Bir Model Önerisi.” Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2007

Otacıoğlu, Sena Gürşen. Müzik Dersi Tutumölçeği, İstanbul, 2007.

Özen, Mansur, “ G.Ü.G.E.F. Müzik Eğitimi Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Piyano Müzik Öğretmenliğinin Gereklere Doğrultusunda Kullanma” Becerileri Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, s. 28-30, 75, 76 Ankara, 1998

**GIOVANNI BATTISTA PERGOLESİ VE SOL MAJÖR FLÜT
KONÇERTOSU**

*GIOVANNI BATTISTA PERGOLESİ AND G MAJOR FLUTE
CONCERTO*

Ajda Şenol SAKİN*

*Geliş Tarihi: 11.07.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 03.10.2017
(Accepted)*

ÖZ: Barok dönemde flütteki gelişmelerle birlikte besteciler bu çalgıyı solo çalgı olarak kullanmaya başlamışlar, flüt için pek çok sonat ve konçertolar bestelemişlerdir. Barok dönemin en yetenekli müzisyenleri arasında sayılan Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736), 26 yıllık kısacık yaşamında birçok önemli eser bestelemiştir. Ölümünden önce kendi ülkesi olan İtalya’da önemli bir üne sahiptir. Ölümünden sonra eserleri başta Paris olmak üzere Avrupa’nın pek çok konser salonlarında seslendirilmiştir. Flüt literatüründe Pergolesi’nin adını taşıyan Sol Majör ve Re Majör tonlarında iki flüt konçertosu bulunmaktadır. Pergolesi’nin Sol Majör flüt konçertosu flüt eğitim programlarında ve konserlerde sıkça yer almaktadır. Bu çalışmada, kısaca Giovanni Battista Pergolesi’nin hayatından ve Sol Majör Flüt Konçertosundan bahsedilmiştir. Bu çalışma ile Pergolesi ve özellikle Sol Majör Flüt Konçertosu hakkında neredeyse yok denecek kadar az olan Türkçe literatüre katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Pergolesi, barok dönem, flüt, konçerto.

ABSTRACT: In Baroque Period, with developments in the flute, composers have begun to use this instrument as a solo instrument and composing many sonata and concertos for flute. Giovanni Battista Pergolesi (1710-1736) one of the most talented musicians of the Baroque Period, has composed very significant works (pieces) into his very short life for 26 years. Before his death, Pergolesi had an important reputation in his own country, Italy. After his death, his works were performed in many concert halls mainly Paris and Europe. There are two flute concertos in the G Major and D Major under the name of Pergolesi in flute literature. Pergolesi’s G Major flute concerto is often take part in flute training programs and concerts programs. In this study, it is briefly mentioned about the life of Giovanni Battista Pergolesi and the G Major flute concerto. This study will contribute to Turkish literature because of the limited resources available in Turkish about Pergolesi and his G Major flute concerto.

Key Words: Pergolesi, baroque period, flute, concerto.

* Arş. Gör. Dr., Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü
Müzik Eğitimi Ana Bilim Dalı.
ajdasenol@gmail.com

GİRİŞ

Müzik tarihinde Rönesans'tan sonra, Klasik dönemden önce gelen ve başlangıcının operanın doğuşu olan 1600 yılının, bitişinin J.S. Bach'ın ölüm tarihi olan 1750 yılının kabul edildiği dönem Barok Dönemdir. Aslında barok kelimesi sadece belirtilen yıllar arasında kalan dönemi betimlemek için kullanılmaz aynı zamanda o dönemin stilini, karakteristik özelliklerini betimlemek için de kullanılmaktadır (Kutluk, 1997:66).

Barok dönem müziğinde, Rönesans dönemi özellikleri gelişerek armoni ve çokseslilik teknikleri doruk noktasına ulaşmış, modların yerine majör ve minör sistemi kullanılmış, süslemelere sıkça yer verilmiştir (Dik, 2015:3). Opera, oratoryo, kantat dönemin en önemli türleridir. Bunun yanı sıra sonat ve konçerto gibi çalgı türleri de ortaya çıkmış, günümüzde bile repertuvarlarda önemli bir yeri olan eserler bestelenmiştir¹.

Konçertonun tanımı orkestra ve solo çalgı için bestelenmiş 3 bölümlü eser olarak verilebilir. Bir araya gelmek anlamında olan konçertoda birbiri ile karşı fikirde olan orkestra (tutti) ve solo bulunmaktadır. Barok dönemin sonlarına doğru modern şeklini almaya başlayan konçertoda, solistin orkestra eşliğinde ya da orkestraya karşı performans sergilemesidir (Dik, 2015:36). Barok dönemde yaşanan pek çok gelişmelerden biri de çalgılardaki gelişmelerdir. Çalgıların gelişmesiyle barok orkestra şekillenmiş, dönem özelliklerinden olan sürekli bas orkestrada da kullanılmıştır. O dönemde keman, viola d'gamba gibi yaylı çalgıların yanı sıra flüt, obua ve trompet gibi üflemeli çalgılar için de konçertolar bestelenmiştir.

Barok dönemde flütte yapılan değişikliklerden bazıları yeni perdelerin eklenmesi, delik yapısının değişmesi, silindirik şeklinin konik biçimini alması ve malzemesindeki kalitenin artmasıdır. Böylece barok flüt tam bir kromatik çalgı haline gelirken volümü artmış, 1. oktav seslerinin daha güçlü olması sağlanmıştır (Guitry, 2010:18)². Barok flüt tüm bu değişiklikler ile daha gözde bir çalgı olmuştur. Besteciler flüt için pek çok eserler bestelemişlerdir. J. S. Bach'ın sonatlarının yanı sıra, A. Vivaldi'nin ve J. J. Quantz'ın flüt konçertoları Barok

¹ Barok dönem hakkında daha ayrıntılı bilgiye İlyasoğlu, E. (2001). *Zaman İçinde Müzik*. YKY:İstanbul. Say, A. (2015). *Müzik Tarihi*. Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara ve Griffiths, P. (2010). *Batı Müziğinin Kısa Tarihi*. İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul kaynaklarından ulaşılabilir.

² Barok flüt hakkında daha ayrıntılı bilgiye Powell, A. (2002). *The Flute*. Yale University Press: London. Brown, R. (2002). *The Early Flute*. Cambridge University Press: Cambridge, Lazzari, G. (2003). *Il Flauto Traverso*. EDT:Torino kaynaklarından ulaşılabilir.

dönemin en önemli flüt eserleri arasındadır. Barok Dönemde flüt konçertosu bestelemiş bir diğer önemli besteci Giovanni Battista Pergolesi'dir³.

Asıl adı Giovanni Battista Draghi olan fakat Pergolesi olarak tanınan İtalyan besteci, 4 Ocak 1710⁴ tarihinde İtalya'nın Iesi kentinde doğmuştur (Beckwith, 1983:2). Burada ilk müzik eğitimini alan Pergolesi, daha sonra Conservatorio dei Poveri di Gesù Cristo konservatuvarında okumak için Napoli'ye gitmiş ve keman eğitimi almıştır (Trevor, 1910:232; European Union Chamber Orchestra, 1988:2). Pergolesi, Gaetano Greco, Leonardo Vinci ve Francesco Durante gibi zamanının çok önemli bestecilerinden ders almıştır (Beckwith, 1983:2). Mezuniyetinden sonra Pergolesi'nin bestelediği bazı eserler *Lo frate 'nnamorato*, *Il Prigionier Superbo* ve *La Serve Padrona* (Hanım Olan Hizmetçi) başlıklı operalarıdır. Önemli bir müzik tarihçisi olan Curt Sachs Pergolesi'nin *La Serve Padrona* operası hakkında şunları söylemektedir: "İlk güldürü operasının örneklerinden biri olan *La Serve Padrona*, opera seria'ların (ciddi opera) yapısını sarsan bir intermezzo olmaktan çok, kendi başına bir Opera Buffa (komik opera)'dır" (Say, 2015:225). İtalya dışındaki ününü ölümünden sonra kazanan Pergolesi, 1746 ve 1753 yıllarında bu operasının Paris'te sahnelenerek büyük ilgi görmesi ile Komik Opera ve Ciddi Opera tartışmalarına malzeme olmuştur (Say, 2015:225; Trevor, 1910:232).

1734 yılında Napoli'de sahnelenen *Adriano* operasının başarısızlığından sonra Pergolesi, 1735 yılının sonbaharında kariyerinde önemli bir başarı elde edeceği *Flaminio* başlıklı komik operasını bestelemiştir. *Flaminio* operasının librettosunda Pergolesi'nin ismi kraliyet şapelinin orgcusu olarak geçmektedir. Fakat bu iddiayı kanıtlayacak herhangi bir belge bulunmamaktadır (Beckwith, 1983:6). 1736 yılında sağlığının bozulmasıyla Pozzuoli yakınlarındaki Franciscan manastırı hastanesine yatan Pergolesi, en ünlü eseri olan *Stabat Mater*'i burada tamamlamıştır. Jean-Jacques Rousseau 1767'de eserin ilk düeti için "bir besteci tarafından bestelenmiş en mükemmel düet" diyerek ne kadar etkilendiğini

³ Flüt literatürünün ayrıntılı listesine Pellerite, J.J. (1978). *A Handbook of Literature for the Flute*. Zalo Publication: Indiana kaynağından ulaşılabilir.

⁴ Trevor (1910) makalesinde Pergolesi'nin doğum tarihini 3 Ocak 1710 olarak yazmıştır. Buna rağmen pek çok kaynak Pergolesi'nin doğum tarihini 4 Ocak 1710 olarak belirtmektedir (Beckwith, 1983:2; Hucke&Monson, Grove Music Online, 16.02.2017 tarihinde erişildi).

belirtmiştir (Brook, 1986:141). Pergolesi, 1736 yılında daha 26 yaşındayken ölmüştür⁵

Pergolesi'nin müziği ölümünün ardından çok takdir görmüştür. İspanyol yazar Estaban de Arteaga Pergolesi için şu sözleri yazmıştır: “Pergolesi, büyük Pergolesi, sadeliği stiline görkemiyle birleştirdiği için eşsizdir. Duygusunun gerçekliği, doğallığı, ifade gücü, hassasiyeti ve tasarım birliği sayesinde müziğin Raphael ve Virgil'i olduğu iddia edilebilir” (Brook, 1986:141).

Türkçe kaynaklar incelendiğinde Giovanni Battista Pergolesi hakkında çok az yazıldığı görülmektedir. Hatta besteci Türk müzik tarihi kitaplarında bile çok az yer almaktadır. Oysa Pergolesi, sadece 26 yıl yaşamış olsa bile müzik tarihinin en yetenekli müzikçileri arasına girebilmiş bir bestecidir. Eserleri tüm ülkelerin operalarında seslendirilmiş ve Türkiye’de de birçok kez sahnelenmiştir (Say, 2015: 251).

Bu araştırma ile amaçlanan, müzik tarihinin genç yaşta hayatını kaybetmiş en yetenekli müzisyenlerinden biri olan Giovanni Battista Pergolesi'nin Sol Majör flüt konçertosu hakkında bilgi vermektir.

YÖNTEM

Araştırmada kaynak tarama yöntemi kullanılmıştır. Müzik tarihi kitaplarının yanı sıra yurt içinde ve yurt dışında bu konuda yapılmış tezler ve makaleler araştırmaya öncelik etmiştir. Ayrıca araştırmada Giovanni Battista Pergolesi'nin eserlerinin CD kayıtlarının kitapçıkları ile Sol Majör Flüt Konçertosunun partitür ve edisyonlarından yararlanılmıştır.

GIOVANNI BATTISTA PERGOLESİ’NİN FLÜT KONÇERTOLARI

Giovanni Battista Pergolesi'nin Sol majör ve Re majör tonlarında iki konçertosu bulunmaktadır. Her iki konçerto flüt, iki keman ve sürekli bas için bestelenmiştir. Üç bölümden oluşan Sol Majör konçertonun aksine Re Majör konçerto 4 bölümden oluşmaktadır (Stover, 1964:109).

1. Sol Majör Flüt Konçertosu

Sol Majör flüt konçertosu besteci olarak Pergolesi ismini taşısa da müzisyenler arasında eserin aslının Pergolesi'ye ait olup olmadığı belirsizdir (European Union Chamber Orchestra, 1988:2). Yine de günümüzde basılı olan tüm notasyonlarda Giovanni Battista Pergolesi besteci olarak yer almaktadır (Edizioni Mario Bolognani, 2009; Boosey&Hawkes). Edizioni Mario Bolognani (2009)

⁵ Pergolesi'nin ölüm günü kaynaklarda farklılık göstermektedir. Beckwith (1983) Pergolesi'nin ölüm tarihini 23 Mart 1736, Trevor (1910) ve diğer birçok kaynak 15 Mart 1736, en.wikipedia.org internet sitesi 16 Mart 1736 olarak belirtilmektedir.

konçertonun orkestra partitürünü içerirken, Bote&Bock (Boosey&Hawkes) edisyonu flüt-piyano partiyonuna örnek olarak gösterilebilir.

Pergolesi'nin Sol Majör flüt konçertosuna ait 18. yüzyıldan kalma sadece tek bir kopya, Stockholm'deki Royal Academy of Music kütüphanesinde bulunmaktadır. Konçertonun Bote&Bock edisyonu bu kopyadan çoğaltılmıştır (Boosey&Hawkes). Bote&Bock edisyonu için Raymond Meylan'ın 1953 yılında yazdığı yazıya göre bu edisyonda armonik açıdan bazı detaylar orijinaline göre farklılıklar göstermektedir.

Giovanni Battista Pergolesi'nin Sol Majör flüt Konçertosu hızlı-yavaş-hızlı tempoda, 3 bölümden oluşmaktadır.

1.1. Birinci Bölüm

İlk bölüm *Allegro moderato* tempoda ve 4/4'lük ölçü sayısındadır. Bölümün başlığı *Spiritoso* İtalyanca esprili anlamındadır. Bu bölümün dans karakterinde olmasının yanı sıra en göze çarpan diğer bir özelliği, Pergolesi'nin keman sonatındaki benzer *ritornello* formunda olmasıdır (Stover, 1964:109). Barok Dönem konçertolarında özellikle İtalyan konçertolarında *ritornello* formuna sıkça rastlanmaktadır. Biçim bilgisiyle ilgili bir terim olan *ritornello* "geri dönüş", "yeri geldikçe tekrarlanan" anlamındadır (Say, 2010:1258; Say, 2012:452). *Ritornello* formunda orkestra *ritornello* olarak adlandırılan ana temayı sunmaktadır (Bkz. Şekil 1).

Şekil 1. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 1. Bölüm 1. - 3. Ölçüler "Ritornello"nun başlangıcı (Edizioni Mario Bolognani, 2009).

15 ölçümlük girişin ardından flüt ana temayı (*ritornello*) aynı tonda tekrar duyurmaktadır (Bkz.Şekil2).



Şekil 2. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 1. Bölüm 16. - 18. Ölçüler
(Edizioni Mario Bolognani, 2009).

Sonrasında orkestra *ritornello* 'yu (ana tema) tekrar duyurmakta ve ardından orkestra solo flüte eşlik etmektedir. Orkestra aralarda *ritornello* 'dan bölümler sunmakta, solo flüt ile karşılıklı atışmaktadır. 1. Bölüm, isteğe göre flüt ve orkestranın birlikte ya da sadece orkestranın *ritornello* 'dan bir bölüm duyurmasıyla sona ermektedir (Bkz. Şekil 3 ve 4).



Şekil 3. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 1. Bölüm 109. - 115. Ölçüler
(Bote&Bock edisyonu).



Şekil 4. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 1. Bölüm 109. - 115. Ölçüler (Edizioni Mario Bolognani, 2009).

1.2. İkinci Bölüm

Konçertonun ikinci bölümü *Adagio* tempoda ve 4/4'lük ölçü sayısındadır. Orkestranın 5 ölçülük girişinden sonra flüt 6. ölçünün 2. yarısında girerek Pergolesi'nin "içten, yalın ve yumuşak müziğini" (Say, 2015:252) duyurmaktadır.

Barok dönemde şarkıcıları örnek alarak çalgı müziğinde de notada yazılı olmayan süslemelerin yorumcu tarafından eklenmesi geleneği, günümüz yorumcuları tarafından da devam ettirilmektedir. Pek çok yorumcu özellikle bu bölüme notasyonda yazılı olmayan triller ve süslemeler eklemektedirler. Böylece Pergolesi'nin Sol Majör Flüt Konçertosunun her yorumu farklılık göstermektedir⁶.

⁶ Caludio Barile'nin 26 Mayıs 2010 tarihli konser kaydı (<https://www.youtube.com/watch?v=hEwCDtrlJk>) ve James Galway'in 1993 yılına ait İtalyan Flüt Konçertolarını seslendirdiği CD kaydı (https://www.youtube.com/watch?v=XDmfaR27V_8) örnek olarak verilebilir.

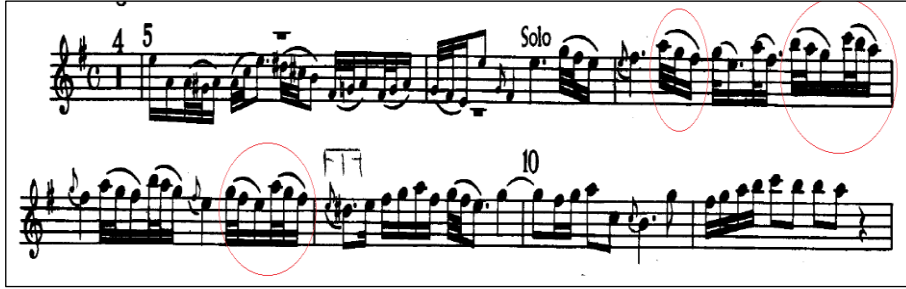
1.3. Üçüncü Bölüm

Üçüncü bölüm 3/8'lik ölçü sayısında ve *Allegro spiritoso* tempodadır. Dans karakterindeki bu bölüm 39 ölçümlük orkestranın uzun bir girişi ile başlamakta ve temayı orkestranın ardından flüt duyurmaktadır. Eserin bu bölümünde, güçlü bölümler belirgindir ve süslemeler melodik çizginin ayrılmaz bir parçasıdır (Bkz. Şekil 5) (Stover, 1964:117).

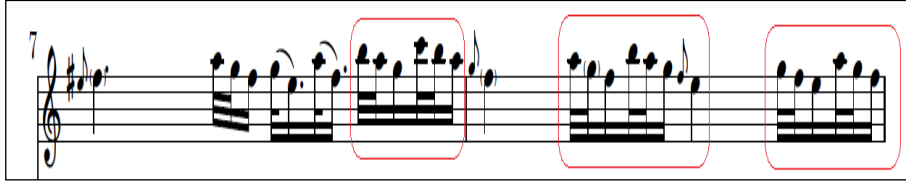


Şekil 5. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 3. Bölüm 169. - 181. Ölçüler (Edizioni Mario Bolognani, 2009).

Pergolesi'nin Sol Majör flüt konçertosu, artikülasyon açısından edisyonlar arasında farklılıklar göstermektedir (Bkz. Şekil 6 ve 7).

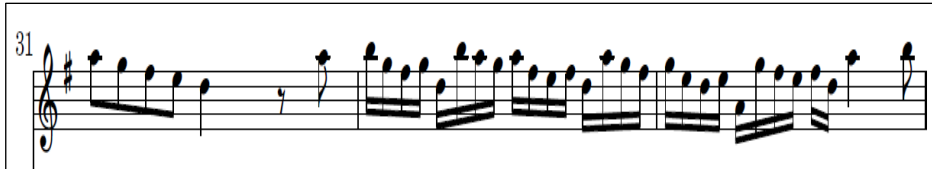


Şekil 6. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 2. Bölüm 1. - 11. Ölçüler (Boosey&Hawkes edisyonu).



Şekil 7. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 3. Bölüm 7.- 8. Ölçüler
(Edizioni Mario Bolognani, 2009).

Edisyonlardaki bu farklılıklar ve özellikle 1. ve 3. Bölümlerde yazılı artikülasyonların daha az yer alması yorumcuya eseri elindeki edisyona bağlı kalarak seslendirme ya da kendi artikülasyonlarını belirleme şansı tanımaktadır. Artikülasyonlar belirlenirken Trevor Wye'nin *Practice Book for the Flute* kitabının *Articulation* bölümünden yararlanılabilir. Trevor Wye (1999) kitabında bir eserin artikülasyonlarının belirlenirken nelere dikkat edileceğine J.S. Bach'ın sol minör sonatı üzerinden örnekler göstermektedir. Benzer şekilde bir uygulama Pergolesi'nin Sol Majör Konçertosu için de uygulanabilmektedir. Örneğin her iki edisyonda da eserin ilk bölümünün 32. ölçüsünden başlayan pasajda flüt partisinde herhangi bir artikülasyon belirtilmemiştir (Bkz. Şekil 8). Fakat Şekil 9'da kırmızı ile işaretlenmiş ve yuvarlak içine alınmış "si, re, la, re, sol, la" notalarının daha önemli olduğu düşünüldüğü için ilgili artikülasyonlar belirlenmiştir. Bu örnekler diğer pasajlar için de çoğaltılabilmektedir.



Şekil 8. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 1. Bölüm 31. - 33. Ölçüler
(Edizioni Mario Bolognani, 2009).



Şekil 9. Pergolesi Sol Majör Flüt Konçertosu 1. Bölüm 30. – 33. Ölçüler (Boosey&Hawkes edisyonu).

SONUÇ

Müzik tarihinin, çok genç yaşta hayatını kaybetmiş olmasına rağmen en yetenekli müzisyenler arasında sayılan Giovanni Battista Pergolesi 26 yıllık yaşamına çok önemli eserler sığdırmıştır. *Stabat Mater* ve *La Serve Padrona* bu eserlerden bazılarıdır. Avrupa'daki ününü ölümünden sonra elde ettiği için bazı basım evleri Pergolesi'nin adını kullanarak ona ait olmayan eserler basmışlardır (Walker, 1949:298). Bu durum ona atfedilen her eserin aslında Pergolesi'ye ait olmadığı tartışmalarına neden olmuştur. Aralarında Sol Majör Flüt Konçertosunun da bulunduğu bazı eserlerinin ona ait olup olmadığı günümüzde hala tartışma konusu olsa da edisyonlarda, konser programlarında ve CD kayıtlarında eserler Pergolesi'nin ismini taşımaktadır. Pergolesi eserleriyle sadece Barok dönemi temsil etmekle kalmamakta, klasisizme ve romantizme ipucu veren bir anlayışı temsil etmektedir (Say, 2015:252). Barok dönem stilini yansıtan Pergolesi'nin Sol Majör Flüt konçertosu, konserlerde seslendirilmekle birlikte ülkemiz flüt eğitim programlarında da yer almaktadır⁷. Flüt eğitiminde bu konçerto ile *ritornello* formunun tanınması sağlanmakta ayrıca yapılacak artikülasyon belirleme çalışmaları ile öğrencilerin bu yöndeki gelişimleri arttırılmaktadır.

KAYNAKÇA

Beckwith, H.E. (1983). Giovanni Battista Pergolesi and the Chamber Cantata. *Unpublished Ph. D. Thesis*. University of Maryland: Maryland, USA.

Boosey&Hawkes. (n.d.). G. B. Pergolesi Konzert G-Dur für Flöte, Streicher und Cembalo. Bote&Bock:Germany (Score).

Brook, B.S. (1986). Pergolesi: Vindication after 250 Years. *The Musical Times*, 127(1717), 141-145.

Brown, R. (2002). *The Early Flute*. Cambridge University Press: Cambridge

⁷ Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Flüt) Öğretim Programının 12. Sınıf eserleri (MEB, 2006).

Dik, C. (2015). *Barok Dönem Müziği Süslemelerinin İncelenmesi. Yayınlanmamış Sanatta Yeterlik Tezi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul, Türkiye.

Edizioni Mario Bolognani. (2009). Gio. Batt. Pergolesi Concerto per il Flauto in Sol Maggiore. Roma (Sheet).

European Union Chamber Orchestra. (1988). Concertos for the Kingdom of the Two Sicilies, Hyperion Records, CD.

Griffiths, P. (2010). *Batı Müziğinin Kısa Tarihi*. (Çev. M. Halim Spatar). İş Bankası Kültür Yayınları: İstanbul.

Guitry, A.B. (2010). *The Baroque flute as a modern voice: Extended techniques and their practical integration through performance and improvisation. Unpublished Ph.D Thesis*. City University London. <http://openaccess.city.ac.uk/17424/> 08.06.2017 tarihinde erişildi.

Hucke, H. & Monson, D.E. Pergolesi, Giovanni Battista, Grove Music Online <http://www.oxfordmusiconline.com/subscriber/article/grove/music/21325> 16.02.2017 tarihinde erişildi.

İlyasoğlu, E. (2001). *Zaman İçinde Müzik*. 6. Baskı. YKY: İstanbul.

Kutluk, F. (1997). *Müziğin Tarihsel Evrimi*. 1. Baskı. Çiviyazıları, Ceylan Matbaacılık: İstanbul.

Lazzari, G. (2003). *Il Flauto Traverso*. EDT: Torino

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi Türk ve Batı Müziği Çalgıları Dersi (Flüt) Öğretim Programı. <http://ogm.meb.gov.tr/belgeler/flut.pdf> 21.02.2017 tarihinde erişildi.

Pellerite, J.J. (1978). *A Handbook of Literature for the Flute*. Zalo Publication: Indiana.

Powell, A. (2002). *The Flute*. Yale University Press: London.

Say, A. (2010). *Müzik Ansiklopedisi*. 3. Cilt, 2. Baskı. Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara.

Say, A. (2012). *Müzik Sözlüğü*. 4. Baskı. Müzik Ansiklopedisi Yayınları: Ankara.

Say, A. (2015). *Müzik Tarihi*. 9. Baskı. Müzik Ansiklopedisi Yayınları Ankara

Stover, E.L. (1964). *The Instrumental Chamber Music of Giovanni Battista Pergolesi*. (Unpublished Ph.D. Thesis). The Florida State University: Florida, USA.

Trevor, C. (1910). Giovanni Battista Pergolesi (Born: January 3, 1710. Died: March 15, 1736). *The Musical Times*. 51(806), 232-233. <http://www.jstore.org/stable/906815> 16.02.2017 tarihinde erişildi.

Walker, F. (1949). Two Centuries of Pergolesi Forgeries and Misattributions, *Music&Letters*, 30(4). 297-320. <http://www.jstore.org/stable/730672> 16.02.2017 tarihinde erişildi.

Wye, T. (1999). *Practice Book for the Flute*. Novello Publishing Limited: London.

<https://www.youtube.com/watch?v=hEwCDttrlJk> 21.02.2017 tarihinde erişildi.

https://www.youtube.com/watch?v=XDmfaR27V_8 21.02.2017 tarihinde erişildi.

**ÇAĞDAŞ TÜRK MÜZİĞİNİN OLUŞUM VE GELİŞİM SÜRECİNİN
VE BU SÜREÇTE ROL OYNAYAN FAKTÖRLERİN İNCELENMESİ**

*ANALYSING FORMATION AND DEVELOPMENT PROCESS OF
CONTEMPORARY TURKISH MUSIC AND FACTORS PLAYING ROLE IN THIS
PROCESS*

Erol TARKUM*

*Geliş Tarihi: 26.07.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 10.10.2017
(Accepted)*

ÖZ: Batı ile müzik alanında kurulan tarihi ilişkiler ve çoksesli yeni bir ulusal müzik arayışı temelinde oluşmaya başlayan Çağdaş Türk Müziği'nin gelişme imkânları sınırlı bir düzeyde kalmıştır. Bu imkânların yeterli bir düzeye ulaşabilmesi, Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimi için elverişli koşulların oluşumu ile bağlantılıdır. Söz konusu bu elverişli koşulların sağlanabilmesi ise, Çağdaş Türk Müziği'nin oluşum ve gelişim sürecinde rol oynayan faktörlerin göz önünde bulundurulduğu uzun erimli plânlamalara ve kararlılığa dayanan sistemli yaklaşımlarla mümkün olabilir.

Anahtar Kelimeler: *Çağdaş, ulusal, çoksesli.*

ABSTRACT:Development possibilities of Contemporary Turkish Music which starts to form based on historical relationships established with West in music area and seeking a new national polyphonic music have been restricted. To reach sufficient level of these possibilities associates with formation of suitable conditions for development of Contemporary Turkish Music. Providing these suitable conditions is possible with systematic approach based on planning and determination considering factors playing role in formation and development process of Contemporary Turkish Music.

Key Words: *Contemporary, national, polyphonic.*

* Doç. Dr., Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, eroltarkum@mynet.com

GİRİŞ

Türkiye’de Cumhuriyet döneminde başlayan atılımlar, Türkiye’de müzik-sanat-eğitim alanındaki kurumsal gelişmeler açısından olduğu gibi, Çağdaş Türk Müziği’nin oluşma ve gelişme süreci açısından da bir dönüm noktası olmuştur. Bu atılım sürecinde Atatürk’ün öncülüğü ve müziğe yaklaşımı, müzik alanında Batı ile kurulan tarihi ilişkiler ve ulusalcılık akımları temel bir rol oynamıştır.

Önce 1911 tarihli *Şehbal Mecmuası*’nda yayınlanmış olan bir makalesinde Rauf Yekta Bey Türk müziğine ilişkin olarak şunları söylemekteydi: “*Musikimizin tanzim ve ihyası meselesi mevzu’ bahis olunca, Rusların milli musikileri için sarf ettikleri mesaiyi hatırlamamak mümkün olmuyor. Filhakika Rus musikisi yakın zamanlara kadar neydi, şimdi ne oldu? Yalnız bu suallerin cevabı cidden mucibi intibah bir ders teşkil edebilir. Rus musikisi düne kadar Avrupa’ca hem de gayri malumdu... Bu memlekette, milli musikimizin ihyası için neden ciddi ve esaslı bir teşebbüs vuku’ bulmuyor?*”... (Şenel, 1996:27). Opera ve operetlerle başlayan yeni bir sürecin ardından Türk müziğine ve Türk müzik yaşamına yenilikler getiren ciddi ve esaslı girişimler gerçekleşmiş, Cumhuriyet dönemindeki atılımlar çerçevesinde çoksesli yeni bir Türk müziği oluşmaya başlamıştır.

Teksesliliğin ve çoksesliliğin kullanıldığı, yerli şarkıları armonize eden operetler Batı tarzındaki ilk özgün Türk yapıtları olmuştur. “Milli Osmanlı Operet Kumpanyası” 1910 – 1923 yılları arasında etkinlik göstererek, Çuhacıyan’ın *Leblebici Horhor* gibi opera ve operetlerini sahnelemiştir. Cemal Reşit Rey’in 1926’da yazdığı *12 Anadolu Türküsü* ise yeni Türk müziğinin ilk ürünüdür ve hemen o yıl Paris’te Pleyel salonunda seslendirilmiş ve Heugel matbaası tarafından yayınlanmıştır (İlyasoğlu, 2007:9,12). “Çağdaş Türk Müziği”, Rey’in bu eseriyle belirginleşmeye başlayan çoksesli yeni Türk müziğinin ifade edilmesi için kullanılan bir isimlendirme olmuştur.

PROBLEM

Çağdaş Türk Müziği’nin zenginleşip gelişebilmesi, bu alanda eser üretimin artırılmasını sağlayabilecek çok yönlü ve çok boyutlu çabalara bağlıdır. Ancak, söz konusu bu çabaların sağlıklı bir temele oturabilmesi ve amacına ulaşabilmesi için, öncelikle Çağdaş Türk Müziği’nin oluşum ve gelişim sürecinin ve bu süreçte rol oynayan faktörlerin incelenerek, Çağdaş Türk Müziği’nin gelişimi açısından yeterli imkânların sağlanabilmesi doğrultusunda değerlendirilmesi gerekir.

AMAÇ

Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimine yönelik çabaların amacına daha verimli bir düzeyde ulaşabilmesini sağlayacak koşulların kavranabilmesine katkı sağlamaktır.

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmış ve bulgulara belgesel tarama yoluyla ulaşılmıştır.

BULGULAR VE YORUM

Çağdaş Türk Müziği'nin Tarihsel Altyapısı

Osmanlı devletinde Batı müziğine ilgi 18. yüzyılda, başka bir takım yenileşme hareketleri gibi sarayda başlamıştır. Önceleri Batı'dan getirilen Donizetti, Guatelli, D'arezzo gibi şeflerin ve sonunda Türk hocaların yönetiminde Batı müziği nota ve kuramsal bilgileri öğretilmeye başlanmıştır (Spatar, 2007:34). *Donizetti'nin gelişi* [1828], *elbette, sistemli bir Batı müziği eğitiminin kurumsallaşmasını mümkün kılan en kayda değer olaydır* (Ergur, 2009: 59). Bu aşamada Batı müziği ile Türk müziği arasındaki ilişkiler yeni bir boyut kazanmaya başlamış ve bu ilişkilerin Osmanlı müzik yaşamı üzerindeki Cumhuriyet dönemine dek uzanan etkileri de belirginleşmiştir. *Osmanlı dönemi çoksesli musiki eserlerinin varlığı, bu eserlerin Batı notasıyla yazılmış olması, aynı eserlerin Osmanlı musikişinaslarınca Osmanlı merkezinde Batı tarzında icra edilebilmesi, Türkiye Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen musiki devriminin temel dayanaklarının hazırlanmış olduğunu göstermesi bakımından önemli bulunmaktadır* (Sağlam, 2011:59). Osmanlı'da müzik alanındaki bu gelişmelerin Batı ile sanatsal ilişkilere dayanan tarihsel kökenleri bulunmaktadır. Bu ilişkiler Cumhuriyet döneminde de sürmüş, müzik alanında gerçekleşen yenileşme hareketleri ve kurumlaşma çabaları da bu ilişkiler temelinde yürümüş, Çağdaş Türk Müziği açısından da belirleyici etkileri olan bir işlev görmüştür.

Daha 16. yüzyılda Osmanlı İmparatorluğu'nun yükselme döneminde Batı ile sanat ilişkileri kurmuş olan Türkler, 19. yüzyılın ilk yarısında sarayda ve orduda bir takım müzik toplulukları meydana getirmişlerdi (Saydam, 1997:206). *Batı müziğinin Türk müziği üzerindeki en belirgin ve belirleyici etkisi batılı anlamda önce **Boru-Trampet Takımı** sonra **Bando** kurulması olayına bağlanabilir. Batılı anlamda kurulan **Saray Bandosu** 1828 yılında İtalyan Guiseppe Donizetti yönetiminde çalışmalarına başlamıştır. Bu yolla aslında Türk müzik eğitimi tarihinde de dev bir adım atılmış, bu adım Cumhuriyet'le gelişen yeni Türk müziği projesinin de temelini oluşturmuştur* (Sağlam, 2001:17). Kurulan Batı tipi bu

topluluklarda, makamsal müziğin Batı çalgılarıyla icra edilmesi yeni bir uyarlanma çabasını içermekteydi ve Batı tampere düzeninde mevcut olmayan ancak, Türk musikisi ses sisteminde bulunan mikro-tonal sesler, günümüze dek uzanan bir süreç içerisinde aşamalı olarak elenmeye başladı (Ergur, 2009:176). ...*Bilhassa piyanonun Türk müziğine girmesi, makamsal müziğin mikro aralıklarının tampere sisteme uyarlanma eğilimini hızlandırmıştır* (Ayas, 2014:344). Mikro aralıkların tampere sisteme uyarlanması Çağdaş Türk Müziği için de bir hareket noktası olmuştur.

Batı kültürü ile kurulan ilişkilerin Rus müziği üzerindeki etkisine bakıldığında, söz konusu bu ilişkilerin çoksesli müzik kültürünün gelişimindeki rolü daha da belirginleşmektedir. *Osmanlıların Batı kültürüne açılmaları gerçek anlamda 1839 yılında Tanzimat Fermanı'yla başlar. Yani Ruslar'dan tam 136 yıl sonra...1839'dan 1923'e dek uzanan zaman dilimi içinde ülkemizde çoksesli müziğin gelişimi, 18. yüzyıl Rusya'sıyla karşılaştırılırsa devede kulak kalır. Bizde asıl gelişme, Kurtuluş Savaşı'nın kazanılışı ve Cumhuriyet'in kuruluşuyla birlikte "ulusal bilincin yavaş yavaş uyanmasıyla başlar"* (Yıldız, 2012:80,81). Bu ulusal bilinç Çağdaş Türk Müziği'ne yön veren unsurlardan biri olmuştur. Borel, Op.1 Divertimento eserine ilişkin olarak öğrencisi Saygun'a tavsiyede bulunurken, söz konusu bu eserin temel bir niteliğine işaret etmektedir: "Bu eserde senin memleketinin havası var, bunu hep muhafaza etmelisin" (Refiğ, 2007:4).

Saygun'un da içinde bulunduğu Türk beşlerinin eserleri ile yeni bir Türk müziği -Çağdaş Türk Müziği- varlığını duyurmaya başlamıştır. *Ulvi Cemal'in müziğine Türk müziği dememek mümkün müdür? Dolayısıyla Ulvi Cemal'le birlikte, eserlerindeki amaç ve yazı üslubu açısından ortaklık bulunan diğer Türk beşlerinin eserlerini de Türk müziği saymamak mümkün değildir* (Sağlam, 2001:231). Daha sonraki Türk besteci kuşakları içinde farklı yollar izleyenler olmuş ancak, beşlerin Türk müziğine yeni bir nitelik kazandıran ve Çağdaş Türk Müziği kavramına anlamını veren temel yaklaşımları yine de varlığını yitirmemiştir. Bu temel yaklaşımın özü Azerbaycan'ın müzik alanındaki gelişim çizgisinde de gözlenmektedir: Azerbaycan bestekârlarının, belki de en çağdaş müzik kültürü teknolojisine sahip olmalarının yanı sıra, kendi milli müzik diline özgü ilkelere sadık kalma prensipleri, çoksesli Azerbaycan müzik kültürünün dünya müzik kültüründe bir milli ekol olarak kabul görmesini sağlamıştır (Kurbanov, 2005:235).

Ulusçuluk Akımlarının Çağdaş Türk Müziği Üzerindeki Etkisi

Geçen yüzyıl ortalarında milliyetçilik hareketlerinin doğmasından sonra insanlık, folklorik sanatların taşıdığı sonsuz renkli dinamik cevherin farkına yeni yeni varmaya başlıyordu. ("halk bilgisi" anlamındaki "folklore" kelimesinin

İngilizce’de dahi yeni oluşu bunun delilidir (Tanrıkorur, 2016:13). Böylece folklorik sanatlarla ilgi artarken, folklorik sanatların bir unsuru olan müzik de ulusçuluk kapsamında değerlendirilmeye başlanmıştır. *Ulusçuluk akımları Avrupa’da, ülkelerin kendi değerlerini bulmak için tarihe yönelmeleri ile başlamıştır. Böylece bugünün ulusal kimliğini oluşturmak için kültürel arka plânına yönelenler, kültürel değerlerden biri olan müziği de ihmal etmemişlerdir* (Yıldırım ve Koç, 2008:24). Müziğin ulusallık kapsamında ele alınmasıyla folklorik unsurların müzik üzerindeki etkileri de görülmeye başlanmış, *ulusalcılık müzikte ciddi anlamda etkilerini ancak 19. yüzyılda göstermiştir* (Boran ve Şenürmez, 2007:137). Ulusal bir müzik yaratmaya yönelik akımlar kendi halk müziklerini merkeze alan bir yaklaşım içinde olmuşlar, bu yaklaşım Cumhuriyet döneminde Türk müziğindeki yenilik arayışlarının da bir faktörü olmuştur.

Atatürk de kendi ulusunun halk müziğine odaklanmış, Türk Halk Müziği ve çokseslilik, Atatürk’ün yeni bir Türk müziğinin oluşturulmasına ilişkin isteğini temellendiren iki unsur olmuştur. Akses’in belirttikleri bu isteğe işaret etmektedir: *“Atatürk istiyor ki, Türk eserleri, orkestra eserleri meydana çıksın. Bu memleketin havasının, toprağının bestecileri olsun. Çoksesli musiki, çok sesli musiki.” Bunun sevdasında* (Başegmezler, Tarihsiz:30). Bu sevda Çağdaş Türk Müziğinin temel hareket noktası olmuştur. Ancak bununla birlikte Türk Sanat Müziği ile Türk Halk Müziği’nin dayandığı temeller ortakdır. *Türk Müziği ses sistemi içinde sanat ve halk müzikleri aynı esaslara sahiptirler* (Sayan, 2003:6). Dolayısıyla, çoksesli yeni bir Türk Müziği’nin oluşturulmasında halk müziğinin temel alınması düşüncesi yatsa da, Osmanlı Saray Müziği olarak da isimlendirilen Türk Sanat Müziği de, Çağdaş Türk Müziği’nin yararlandığı bir unsur olmuştur. *...Türk müziğinin çokseslendirilmesi için başlatılan çalışmalarda bir buçuk yüzyıl geçmesine karşın daha yeterli bir noktaya geldiğini söyleyebilmek son derece zordur... Ulusal müziğin geleneksel varlığından doğan çokseslilik, hiçbir ulusun çokseslilik yöntemi ile kıyaslanamayacak yaratışlara olanak sağlamaktadır. Uluslararası çağdaş teknik ile Türk bestecileri bu gerçeği dış dünyaya eserleriyle kanıtlamışlardır. Çoksesli eserlerin sınırsız bir düşün gücü ile beslenmesi, anlatımda üstünlüğe ulaşma esprisinin zamanla daha da gelişip olgunlaşmasını sağlamak devletin yaratacağı olanaklara bağlıdır* (Çeçen, 1996:272-274).

Çağdaş Türk Müziği’nde Eser Üretimi ve Seslendirilme İmkânları

Avrupa’da eğitim görmüş olan ilk kuşak Türk bestecileri olan ve “Türk Beşleri” olarak da isimlendirilen, Cemal Reşit Rey, Ulvi Cemal Erkin, Ahmet Adnan Saygun, Necil Kâzım Akses ve Hasan Ferit Alnar’ın verdikleri eserler ile hayata geçmeye başlayan ve sonraki kuşaklardaki Türk bestecilerinin eserleriyle

kapsamı giderek genişleyen Çağdaş Türk Müziği, seslendirilme ve dolayısıyla tanınma imkânları açısından sınırlı bir çerçevede kalmıştır.

Türk beşleri ve onların açtığı yolu izleyen bestecilerin çalışmaları Cumhuriyet'in resmi müziği olarak görünse de, bu bestecilerin eser vermelerinden bu yana çok uzun bir zaman geçmesine rağmen eserlerinin büyük bir bölümü çalınmamış, bu eserlerin hiç olmazsa aydın kamuoyunda, okumuş insanlar katında sevilmesi yolunda devletçe plânlı, doğru dürüst bir çaba gösterilmemiştir (Aksoy, 2008:217). Dolayısıyla Çağdaş Türk Müziği temel bir dayanağından yoksun kalmış, bu yoksunluk Çağdaş Türk Müziği'nin gelişim süreci açısından sınırlayıcı bir faktör olmuştur. Diğer taraftan Türkiye'nin yurtdışında tanıtımına yönelik olarak müzik alanında gösterilen çabalardan da tatmin edici sonuçlar elde edilemediği, Çağdaş Türk Müziği'nin bu açıdan da sınırlı bir çerçevede kaldığı anlaşılmaktadır: ...Harcanan paraların çok daha azı ile çok daha geniş yankılar uyandıracak çalışmaların nasıl yapılabileceğine dair birçok örnek verebilirim... Devlet parasını harcadığı gibi amacına da ulaşamıyor, milyarlar harcıyor, sonra Avrupa veya Amerika'nın herhangi bir yerinde, üstelik de konu ile ilgili kişiler "Türkiye'de besteci, orkestra filan mı var? Diye sorabiliyorlar! (Mansur, 1988:10.11).

Çağdaş Türk Müziği kapsamında eser üretiminin ve bu eserlerin seslendirilme imkânlarının önünü açacak koşulların sağlanabilmesinin, bu müziğin gelişebilmesinde belirleyici etkileri olan bir faktör olduğu kuşkusuzdur. Yeni gelişmeler ve açılımlar söz konusu bu koşullar çerçevesinde gerçekleşme imkânları bulabilir ve üretime dönük bir işlevsellik kazanabilir. Üretim açısından bakıldığında, Çağdaş Türk Müziği'nde başlangıçta giderek yükselen ivmenin daha sonraları sürdürülemediği anlaşılmaktadır. Cumhuriyet'in 10. ve 50. yılları arasında yoğunlaşan üretimde, hissedilir bir düşme görülmekte, daha az eser üretilmesi çoksesli müziğimizin önemli bir başka açmazını oluşturmaktadır (Gedikli, II. Kitap, 1990:65). Seslendirilme açısından bakıldığında ise, her ne kadar bir dönem sonra üretimde bir düşüş yaşansa da, eser üretimi giderek artmış olmasına karşın, üretilen eserlerin seslendirilmelerinin bu artışla paralel bir ilişki içinde olmadığı görülmektedir: Türk bestecilerinin eser sayılarının artmasına karşın, bu eserlerin Türkiye'de seslendirme oranları artmamış, daha da gerilemiştir (Fırat, 1999:440). 1930'lu yıllarda Türk Beşleri'nin ilk eserleriyle yeni Türk müziğinin temellerinin kurulduğunu belirten Usmanbaş, "*Bugün aradan elli-altmış yıl geçmesine karşın biz bile bu ilk yapıtları bilmiyoruz. Bir kısmının notalarını görmüş olsak bile pek çoğunu incelemedik. Bunların ancak bir kaçını tanıyoruz. Bestecisi de belki yaratıldığından beri geçen elli-altmış yıl içinde bunları bir kez dinlemiş olabilir. Belki de bazılarını hiç dinlememiştir. Türk bestecisinin kaderi bu.*

Yapıtlarını hiç dinlememiş olmak... Doğru dürüst eleştirisini almamış olmak...” demektedir (İlyasoğlu, 2000:95).

Fırat ise, yıllarca önce belki her gün çalınabilecek ölçüde Türk bestesinin olmadığını, ama bugün böyle bir eksiklik bulunduğunun söylenemeyeceğini belirtmekte, ne var ki Türkiye, besteleri çalınmayan bestecilerin, kimin için yapıt vermeleri gerektiği kuşkusunu içinde bunaldıkları bir ülke durumundadır, demektedir (1999:381,382). Bu durum bir belirsizlik ortamını da yansıtmakta ve müzik-toplum ilişkisine işaret etmektedir. *Tarihin farklı dönemlerinde, aynı toplumun farklı toplumsal katmanlarında ve dünyanın farklı toplumlarında birbirinden çok farklı müzik geleneklerinin hüküm sürmesi, toplumla sanat arasında bariz bir ilişki olduğunu bize daha ilk bakışta söyler* (Ayas, 2015:53). Bu açıdan bakıldığında, Türk müziğine ilişkin olarak, Türk müziğinin toplumsal temellerini de dikkate alan bir yaklaşım gündeme gelmektedir: Kendi kültürel tabanımıza dayalı, evrensel, ancak bizim insanımızı da göz ardı etmeyen ve bu yolda yapılmış çalışmalarını da görmezlikten gelmeyen yeni bir sanat musikisi yaratmak zorundayız (Gedikli, I.Kitap,1999:131).

Çağdaş Türk Müziği ve Eğitim İlişkisi

Eser üretimi ve üretilen eserlerin seslendirilmesi sürecinin odağında besteciler ve icracılar bulunmakta, dolayısıyla bestecilik ve icracılık eğitimi öne çıkmaktadır. Ancak, bu eğitim sürecinde, besteciye ve icracıya dönük eğitim ile dinleyiciye dönük eğitimin birbirleriyle olan ilişkilerinin göz önünde bulundurulması gerekir. *Yüksek vasıflı bir musiki, yüksek vasıflı yaratıcı ve icracı sanatkarların ve bu sanatkarları anlayıp benimseyebilecek, yüksek vasıflı dinleyici kitlelerinin yetiştirilmesi, desteklenmesi ve çoğaltılmasıyla mümkün olabilir* (Tura, 1988:28,29). Dolayısıyla, söz konusu tüm bu eğitim süreçleri bütüncül bir yaklaşım içerisinde ele alınmalı, çocuk ve gençlerin eğitimde kullanılacak olan müzik dağarı da bu yaklaşım çerçevesinde geliştirilmeli ve zenginleştirilmelidir. Çağdaş Türk müziği de yine bu bütüncül yaklaşım içerisinde gelişebilir ve zenginleşebilir. Azerbaycan bu açıdan bir örnek oluşturmaktadır: Azerbaycan bestekârlarının çocuk ve gençlerimiz için yazdığı birçok eser; çocuk operası, çocuk balesi, çocuk konçertosu, çocuk koro eserleri, onlarca çocuk şarkısı, parça ve prelüdlere, Azerbaycan’da profesyonel çocuk müziğinin oluştuğunu kanıtlamaktadır. Son zamanlar Azerbaycan bestekârlarının bu tür eserlerinin yavaş yavaş Türkiye’de de müzik eğitimi derslerinde yer almaya başlaması sevindiricidir (Kurbanov, 2005:232,233). Türkiye’de Çocuk ve gençlerin eğitimine yönelik olmak üzere, Türk müzik kültürüne dayanan müzik dağarının geliştirilmesine dönük çabalar da Azerbaycan örneğindeki bu deneyim doğrultusunda yönlendirilebilir. Zira

Azerbaycan'ın ulusal müzik sanatına yaklaşımı ile Türkiye'nin Cumhuriyet dönemindeki müziksel atılımlarına kaynaklık eden yaklaşımı benzeşmektedir: *Azerbaycan bestekârları eserlerinin milli-entonyon özelliklerini, asırlardan gelen müzik geleneklerini, üretkenlikle geliştirmeye çalışmaktadırlar...* Son zamanlar Azerbaycan' da milli müzik geleneklerinin savunulmasına ve üretkenlikle geliştirilmesine ilgi daha da artmıştır... (Kurbanov, 2005:233,235). Stravinsky'nin tespiti, söz konusu bu ilgiyi temellendiren bir nitelik taşımaktadır: *Yenilik ancak gelenekle el ele giderse meyve verir.Yaşayan diyalektik, yenilikle geleneğin eşzamanlı bir süreç içinde gelişmesini ve birbirini teşvik etmesini ister* (2004:83).

Müzik, besteciler ve onların ürettikleri eserlerle zenginleşip gelişebilir. Rus müziğinin gelişme sürecinde bestecilik eğitiminin konumu da bu açıdan ele alınabilir ve Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimi açısından bir örnek olarak değerlendirilebilir: Balakirev, bestecilerin öğretmen de olması geleneğini kurmuştu ve öğretmenlik besteci için derin anlamlar taşımakta, kimi zaman da en soylu tutkusu olmaktadır. Rusya'dan başka hiçbir ülkenin eşdeğerde bir müzik pedagojisi tarihi yoktur (Yıldız, 2001:48). Ancak, bestecilik ve icracılık alanının birbirleriyle olan ilişkileri de göz önünde bulundurulmalı, dolayısıyla bestecilik ve icracılık eğitimi, Çağdaş Türk Müziğinin gelişimi açısından bütüncül bir yaklaşım içerisinde birlikte değerlendirilmelidir. Diğer taraftan, bestecilere, üretkenliklerini verimli bir şekilde sürdürebilecekleri koşulların sağlanmasına da çalışılmalıdır. Grieg; "Norveç Halk Temsilciliği" tarafından, ömür boyu olmak üzere kendisine tahsis edilen yıllık 1600 kron ile maddi sıkıntıdan kurtularak üzüntüsüz bir çalışma olanağı bulmuş, yakın dostu Leipzig'li basımcı Doktor Max Abraham'ın kendisinin bütün el yazmalarını satın alıp, sırasıyla yayınlamasıyla ise Norveç dışında da büsbütün tanınmıştır (Altar, 2006:133,134).

Eğitime ilişkin tüm süreçlerde, belirlenen hedeflere ulaşılmasında eğitimin gerçekleştiği kurumlar olan okullar ve bu okullardaki eğitim programlarının işlevi yadsınmaz. Usmanbaş, 1965'te Romanya'ya yaptığı resmi bir inceleme gezisinin, müzik eğitimindeki titizlik açısından yaşamı boyunca kendisini en çok etkileyen inceleme gezisi olduğunu belirtmektedir; müzik liseleri, yüksek konservatuvarlar, folklor enstitüleri ve müzikoloji bölümlerindeki programlar, müzik öğrencilerine tanınan olanaklar ve Romen müzik kurumlarının donanımı imrenilmeyecek gibi değildir (İlyasoğlu, 2000:131). Bu geziye ilişkin izlenimler, okullaşmanın ve eğitimin programlarının müziğin gelişimindeki etkin konumuna işaret etmektedir. Ankara'da konservatuvarın kurulması ile Türkiye'de ki okullaşma da yeni bir aşamaya ulaşmıştır. Bu aşamanın kurumsal bir temeli bulunmaktadır: *Yıl 1924. Boşta kalan Muzika-yı Hümayun Ankara'ya çağırılıyor. Aynı yıl kurulan Musiki Muallim Mektebi'ne bu orkestranın elemanları ders veriyor. Aynı kurum gelişerek*

konservatuvar ile Gazi Eğitim Enstitüsü müzik bölümünü kendi içinden yaratıyor (Kaygısız, 2000:329). Konservatuvarın kurulma sürecinde ve bu kurumdaki eğitimin şekillenmesinde yabancı müzik adamlarının da katkıları olmuştur.

Türkiye'ye farklı ülkelerden gelen müzik adamları içerisinde Hindemith ve Bartok ismi öne çıkmış ancak, Hindemith'in Türkiye'de ki müzik alanına yönelik çalışmaları uzun soluklu olamamış, Türkiye'de konferanslar veren ve Türk Halk Müziği'ne yönelik olarak kısa süreli bir çalışma yapan Bartok'un ise, daha uzun dönemli çalışmak üzere Türkiye'ye gelmesi söz konusu olmuş ancak, gerçekleşmemiştir. Akses, Hindemith'in Türkiye için yaptıklarından bahsederken, "en önemlisi adam getirtti" demektedir, Hitler'in baskısı ile karşılaşmış olan Praetorius, Ebert gibi müzik adamlarının Türkiye'ye gelmesini sağladığını belirtmektedir. Akses, "hani konservatuvarın girişinde iki büyük fotoğraf duruyor ya Ebert ve Hindemith. Bunlar yararlı oldu ama asıl kurucular bunlar mı? Kim? Tabii Atatürk başta. Sonra Saffet Arıkan ve Cevat Dursunoğlu. Bu kişiler unutulmamalı" demektedir (Başegmezler, Tarihsiz:32). Eduard Zuckmayer, Licco Amar ve Georg Markowitz de Hindemith'in önerisiyle Türkiye'de görev almışlardır (Saydam, 1997:213).

Ankara'da konservatuvar kurulması ile bestecilik ve icracılık eğitiminin, dolayısıyla Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimi açısından da yeni bir kurumsal süreç başlamıştır. Atatürk'ün konservatuvar konusunu Türkiye Büyük Millet Meclisi'nde gündeme getirmesi bu kuruma ne kadar değer verdiğini göstermektedir: "...Ankara'da bir konservatuvar ve bir temsil akademisi kurulmakta olmasını söylemek, benim için bir sevinç kaynağıdır. Güzel sanatların her bölümü için, kamutayın [meclisin] göstereceği ilgi ve emek, ulusun insanca ve uygar yaşamı ve çalışkanlık veriminin artması için çok etkilidir." (TBMM 5. dönem 3. toplanma yılını açarken, 1 Kasım 1937) (Deligönül, 1982:112). Bartok'un çalışmak üzere Türkiye'ye gelmesi konusu da, konservatuvarın kurulma aşamasına rastlayan yıllarda gündemde olmuştur.

Saygun, Bartok'u 1936 ve 1937 yılları arasında Türkiye'ye getirmeye çalışmıştır (Giray, 2002:6). Saygun'un amacına ulaşmayan bu çabası, Bartok'un halk müziğiyle ilişkisi göz önüne alındığında daha bir anlam kazanmaktadır: *Macar köy müziğiyle beslenen kişiliği Bartok'un müziğine ayrıca özelliğini ve üstün değerini vermektedir... Bunun yanında Bartok, teknik bakımından, yöntemleri bakımından, dili bakımından da çağdaş müziğin kalburüstü yaratıcılarından* (Mimaroglu, 2006:139). Bu çabayı anlamlandıran diğer bir unsur da Bartok'un halk müziği alanındaki çalışmalarıdır: *...yaşamının büyük bir bölümünü tüm Balkanlar'ı kucaklayacak biçimde halk müziği derlemelerine ve*

incelemelerine vermişti. Derlemiş olduğu on bini aşkın halk türküsü, müzik bilgi hazinesine kalıcı bir katkı oluşturmaktadır (Finkelstein,1986:147). Bu özellikleri dolayısıyla Bartok, hem Türkiye'nin genel olarak müzik yaşamı, hem de Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimi açısından çok yararlı olabilecek bir konumda bulunmaktaydı. Hindemith de, Bartok da, Türkiye'de engellerle karşılaştılar ve Amerika'ya göç etmek zorunda kaldılar. Böylece Türkiye yüzyılımızın en büyük iki müzik adamından yeterince yararlanmaktan yoksun kaldı. Yine de onların önerileri Cumhuriyet müzik devriminin önünü açmıştı (Kaygısız, 2000:308,309).

Çağdaş Türk Müziği Eserlerinin Basımı, Yayımları ve Arşivlenmesi

Cumhuriyet döneminde kurulan son özel müzik yayınevi ve döneminin en önemli müzik yayıncılarından biri, 1935-1950 yılları arasında İstanbul'da müzik yayıncılığı yapan Jorj Papajorjiu olmuş, çoksesli çağdaş Türk müziği bestecilerimizin eserlerini yayınlarken evrensel kültüre kazandırmış, bunun yanı sıra çeşitli tango ve hafif müzik notalarını da yayınlamıştır... Geçmişten günümüze [1876-1986 itibarıyla Osmanlı'dan günümüz Türkiye'sine] doğru 50'ye yakın müzik (nota) yayınevi bulunmaktayken bugün bir tane bile olmaması son derece düşündürücüdür (Alaner, Tarihsiz:59,61,72). Özel sektör nota yayıncılığı 1950'den sonra sektöre uğrarken, bu alandaki resmi faaliyet de sınırlı bir düzeyde kalmıştır.

Hacettepe Üniversitesi Devlet Konservatuvarı'nda 1947 yılında faaliyete geçen Nota Yazım ve Basım Dalı'nda bu geçen 39 yıl içerisinde 100 kadar eser yazılıp basılmış ancak, günümüzde¹ bu bölüme yeteri kadar ilgi gösterilmediğinden işlerliğini yitirmiş, konservatuvar yaklaşık beş yıldan beri tek bir eser bile yayınlamamıştır (Alaner, Tarihsiz:62,63). Dolayısıyla, Türkiye müzik alanında gelişimini sürdürürken ve Çağdaş Türk Müziği'nin desteklenme gereksinimi bulunmaktayken, Türkiye'deki nota basımevlerinin bu durumun tersine olmak üzere üretimden çekildiği ve konservatuvarın da nota basımı açısından işlevsizleştiği bir dönemden geçildiği anlaşılmaktadır.

Müzik yaratılarının basımcılığı, bilgisayar teknolojisi ortaya çıkmadan önce çok önemli bir konumdaydı. O yıllardan bu yana büyük hizmetler veren Ricordi, Schott's, Baerenreiter... gibi edisyonlar, günümüzde de yaşamlarını sürdürmekte ve eski yaratılar basılmaya devam edildiği gibi, müzik tarihinin kıyıda köşede kalmış nice değerli yaratıları da basılarak gün ışığına çıkarılmaktadır (Günay, 2006:207). Buna karşın, Türkiye'de nota basım alanındaki durum, Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimi sürecindeki imkânsızlıkların diğer bir yönünü oluşturmaktadır. Usmanbaş; "bizim yapıtlarımız bu gün bakkal kâğıdına bile basılı değil"

¹ Yazarın kitabındaki "SUNUŞ" başlıklı yazısı 23 Mart 1986 tarihlidir.

demektedir (İlyasoğlu, 2000:61). Diğer taraftan notaların kaybolması da söz konusu olmuştur ve Rey'in eserlerindeki kayıplar bu durumun bir örneğidir.

Cemal Reşit Rey'in nice yapıtının özgün notası halâ yitiktir ve kimi orkestra yapıtlarının sadece piyano redüksiyonları mevcuttur. Bunların bazılarının eldeki piyano redüksiyonlarından yola çıkılarak orkestralanması söz konusu olsa da, bestecinin yazarken yarattığı renklerin ve kendine özgü tarzın yakalanması mümkün değildir (İlyasoğlu, 2005:14). Müzik eserlerinin kaybı Batı müziği açısından da söz konusu olmuş ancak, Avrupa'da ki nota yayıncılığı sayesinde çok geniş bir eser dağarı geçmişten günümüze taşınabilmiştir.

J. S. Bach 1750 yılında ölmüş, eserlerinin notaları ancak 1830'larda bulunmuştur ve eğer bulunmasaydı, Bach'ın varlığından bile haberimiz olmazdı... Bazı özel çalışmalar ve bazı kurumların çabaları dışında Türk müzik eserlerinin notalarına ne yazık ki, sahip çıkılmamıştır... Ulusal müziğimizi sağlam bir zemine oturtmak istiyorsak nota basımı ve arşivlenmesi sorununu kesinlikle çözmek zorundayız (Koparal, 1988:78). Bu açıdan, Çağdaş Türk Müziği kapsamındaki eserlerin notalarının arşivlenmesine ve yaygınlaştırılmasına yönelik çabalar değer kazanmaktadır. Çağdaş Türk Müziği'ne ilginin artması, bu müziğin canlılığını koruyarak gelişebilmesi ve kültür olarak yerleşebilmesi bir yönüyle, teknolojik olanakların da kullanılabilceği söz konusu bu çabalar sayesinde mümkün olabilir.

SONUÇ

Türkiye'de müzik alanında elde dilen birikimler ve kurumsallaşma açısından yaşanan gelişmelerde, Cumhuriyet döneminde plânlı ve kararlı bir yaklaşım çerçevesinde gerçekleştirilen müziksel atılımlar etkin bir rol oynamıştır. Ancak bu atılım sürecinde yakalanan dinamizm sürdürülemediği gibi, plânlı ve kararlı yaklaşım da giderek belirsizleşmeye başlamış, dolayısıyla, Türkiye'de Cumhuriyet döneminde yoğun çabalarla, büyük özverilerle ve Türkiye'nin müzik alanında gelişmesine yönelik tutku derecesindeki ideallerle oluşturulan müzik ortamı ve bu ortamda Türk bestecilerinin ortaya koyduğu yapıtlarla hayata geçen Çağdaş Türk Müziği'nin gelişebilme imkânları da sınırlı bir düzeyde kalmıştır.

Diğer taraftan Çağdaş Türk Müziğinin gelişimi açısından bir belirsizlik ortamı da varlığını hissettirmiştir. Bu belirsizliğin aşılabilmesi sistemli ve plânlı yaklaşımlar temelinde gerçekleştirilebilir. *Gelecek için plân yapmamak, sorunları artırmak ve krizlere davetiye çıkarmaktır. Çünkü plânlama, nereye gitmek istediğimizi ve oraya nasıl gideceğimizi mantıklı bir biçimde önceden kararlaştırmaktır* (Dikmen, 1997:5).

Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimine yönelik plânlamalar Türkiye'nin müzik yaşamına yön veren diğer gelişmelerden soyutlanamaz. Dolayısıyla plânlamaların

amacına ulaşabilmesi, söz konusu bu plânlamaların durağan değil, değişen koşullar doğrultusunda geliştirilmeye ve dönüştürülmeye açık dinamik bir süreç olarak ele alınmaları, müzik alanının diğer bileşenlerini de dikkate alan bütüncül bir yaklaşım içerisinde düzenlenmeleri ve kararlılıkla uygulanmaları ile mümkün olabilir. Bununla birlikte, Çağdaş Türk Müziği alanında özgün, nitelik ve nicelik açısından yeterli düzeyde bir üretime ve bu üretimin mümkün olduğunca geniş bir dinleyici kitlesine ulaşabilmesine yönelik eğitim temel bir faktördür ve bu eğitimin amacına ulaşması, sistemli ve plânlı bir biçimde organize olmuş güçlü eğitim kurumları ile sağlanabilir.

Devlet desteğinin Çağdaş Türk Müziği'nin gelişiminde etkin bir rol oynayabileceği kuşkusuzdur. Ancak, devlet desteğine ilişkin yoksunlukların edilgenliğin bir aracına dönüşmesine yol açılmaması, tam tersine, yeterli bir devlet desteğinin sağlanmasına ilişkin girişimler de dâhil olmak üzere, Çağdaş Türk Müziği'nin gelişimine yönelik tüm çabaların yaratıcı çözümler doğrultusunda geliştirilmesi ve yoğunlaştırılması gerekir.

KAYNAKÇA

Aksoy, Bülent, *Geçmişin Musiki Mirasına Bakışlar*, Pan Yayıncılık, Ayhan Matbaası, İstanbul: 2008.

Alaner, Bülent, *Osmanlı İmparatorluğundan Günümüze Belgelerle Müzik Yayıncılığı (1876-1986)*, Belgelerle Türk Müzik Tarihi Dizisi, Birinci Kitap, Anadolu Yayıncılık, Ankara: Tarihsiz.

Altar, Cevad Memduh, *Sanat Yolculukları*, Birinci Basım, Pan Yayıncılık, Ayhan Matbaası, İstanbul: Mart 2006.

Ayas, Güneş, *Musiki İnkılabının Sosyolojisi Klasik Türk Müziği Geleneğinde Süreklilik ve Değişim*, 1. Baskı, Doğu Kitabevi, Kayhan Matbaacılık San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul: Mayıs 2014.

Ayas, Güneş, *Müzik Sosyolojisi Sorunlar-Yaklaşımlar-Tartışmalar*, 1. Baskı, İstikbal Yayıncılık Dağıtım Pazarlama San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul: Aralık 2015.

Başğmezler, Nejat, *Necil Kazım Akses'e Armağan*, Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, Onur Ödülü Altın Madalyası Sahipleri Dizisi No:4, Tarihsiz.

Boran, İlke ve Kıvılcım Yıldız Şentürkmez, *Kültürel Tarih Işığında Çoksesli Batı Müziği*, Birinci Baskı, Yapı Kredi Yayınları, Euromat, İstanbul: Şubat 2007.

Çeçen, Anıl, *Kültür ve Politika*, Genişletilmiş 2. Basım, Gündoğan Yayınları, Özkan Matbaacılık, Ankara: 1996.

Deligönül, Mehmet, *Atatürk'ten (Seçki)*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara: 1982.

Dikmen, Selahattin, *Örneklerle Eğitim Öğretim Plânları Rehberi*, Öğretmen Kitapları Dizisi: 2, Ankara: 1997.

Ergur, Ali, *Müzikli Aklın Defteri*, Birinci Basım, Pan Yayıncılık, Ayhan Matbaası, İstanbul: Şubat 2009.

Fırat, Ertuğrul Oğuz, *Umursanmamış*, Birinci Basım, Pan Yayıncılık, Yaylacık Matbaası, İstanbul: Şubat 1999.

Finkelstein, Sidney, *Müzik Neyi Anlatır*, Çev.: M. Halim Spatar, Birinci Baskı, Kaynak Yayınları, Gümüş Matbaası, İstanbul: Nisan 1986.

Gedikli, Necati, *Bilimselliğin Merceğinde Geleneksel Musiklerimiz ve Sorunları*, I. Kitap, Birinci Basım, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir: 1999.

Gedikli, Necati, *Ülkemizdeki Etki ve Sonuçlarıyla Uluslararası Sanat Müziği*, II. Kitap, Birinci Basım, Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir: 1999.

Giray, Selim, *Ahmed Adnan Saygun'un Keman Yapıtları: Bir Kemancıya Rehber*, Birinci Baskı, T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları, Yücel Ofset Ltd. Şti. Tesisleri, Ankara: 2002.

Günay, Edip, *Müzik Sosyolojisi, Sosyolojiden Müzik Kültürüne Bir Bakış*, Birinci Basım, Bağlam Yayıncılık, Önsöz Basım Yayıncılık, İstanbul: Mart 2006.

İlyasoğlu, Evin, *İlhan Usmanbaş-Ölümsüz Deniz Taşlarıydı*, 1.Baskı, Yapı Kredi Yayınları, Promat A. Ş., İstanbul: Mayıs 2000.

İlyasoğlu, Evin, *Cemal Reşit Rey, Müzikten İbaret Bir Dünyada Gezintiler*, Gözden Geçirilmiş Birinci Basım, Dünya Yayıncılık A.Ş., "GLOBUS" Dünya Basımevi, İstanbul: Ekim 2005.

İlyasoğlu, Evin, *71 Türk Bestecisi*, Birinci Basım, Pan Yayıncılık, Ayhan Matbaası, İstanbul: Eylül 2007.

Kaygısız, Mehmet, *Türklerde Müzik*, Birinci Basım, Kaynak Yayınları, Sistem Ofset, İstanbul: Kasım 2000.

Koparal, Cahit, "Türkiye'de Nota Basım Yayım ve Arşiv Durumu", *Kültür ve Turizm Bakanlığı I. Müzik Kongresi, Bildiri Özetleri*, Ankara:14-18 Haziran 1988.

Kurbanov, Babek, *Müziğin Bazı Sanatsal-Estetik Sorunları*, Aktif Yayınevi, İstanbul: 2005.

Mansur, Cem, "Türkiye'nin Tanıtımında Müziğin Yeri", *Kültür ve Turizm Bakanlığı I. Müzik Kongresi, Bildiri Özetleri*, Ankara:14-18 Haziran 1988.

Mimaroğlu, İlhan, *Müzik Tarihi*, Yedinci Basım, Varlık Yayınları A.Ş., Kurtiş Matbaacılık, İstanbul: 2006.

Refiğ, Gülper, “Saygun 100 Yaşında”, *Orkestra*, yıl: 46, sayı: 387, Yenilik Basımevi San. ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul: Ağustos 2007.

Sağlam, Atilla, *Türk Müziğinde Çokseslilik Uygulamaları Ve İlerici Armonisi*, Birinci Basım, Alfa Akademi Basım Yayım Dağ. Ltd. Şti., Stüdyo Star Ajans San. ve Tic. Ltd. Şti., Bursa: Kasım 2001.

Sağlam, Atilla, “Osmanlı’da Musiki Devrimi”, *Bibliothec, İki Aylık Felsefe-Sosyal Bilimler Dergisi*, Yıl:4 Sayı:14, Mattek Matbaacılık Basım Yayın Tanıtım Tic. San. Ltd. Şti. Ankara:15 Haziran/15 Ağustos 2011.

Sayan, Erol, *Müziğimize Dair*, 1. Baskı, ODTÜ Gelişme Vakfı Yayıncılık ve İletişim A.Ş. Yayınları METU Press, Semih Ofset Matbaacılık Yayıncılık ve Ambalaj San. Tic. L. Ş., Ankara: Nisan 2003.

Saydam, Akif, *Ünlü Müzisyenler Yaşamları, Yapıtları*, Genişletilmiş 4. Basım, Arkadaş Yayınevi, Sözkese Matbaacılık, Ankara: 1997.

Şenel, Süleyman, “Bela Bartok’un Türk Halk Müziği Çalışmaları İçindeki Yeri”, *Bela Bartok Panel Bildirileri*, İstanbul: 10 Aralık 1996, Yayına Hazırlayan: Süleyman Şenel, Birinci Basım, Pan Yayıncılık, Ayhan Matbaası, İstanbul: Ağustos 2000.

Spatar, M. Halim, *Müzik Yazıları*, Birinci Baskı, Pan Yayıncılık, Ayhan Matbaası, İstanbul: 2007.

Stravinsky, İgor, 2004, *Altı Derste Müziğin Poetikası*, Çev.: Cem Taylan, İkinci Basım, Pan Yayıncılık, İstanbul: 2004.

Tanrıkorur, Cinuçen, *Osmanlı Dönemi Türk Musikisi*, 4. Baskı, Dergâh Yayınları, Ana Basım Yayın Gıda İnş. Tic. A.Ş., İstanbul: Şubat 2016.

Tura, Yalçın, *Türk Musikisinin Mes’eleleri*, Birinci Baskı, Pan Yayıncılık, Kent Basımevi, İstanbul: Kasım 1988.

Yıldırım, Vural ve Tarkan Koç, *Müzik Felsefesine Giriş*, Dördüncü Basım, Bağlam Yayıncılık, Önsöz Basım yayıncılık, İstanbul: Nisan 2008.

Yıldız, Dinçer, *Ulusal Müzik ve Musorgski*, Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, Rekmay Ltd., Ankara: 2001.

Yıldız, Dinçer, “Türk Beşleri Demek Doğru mu?”, *Ahmed Adnan Saygun’a Armağan*, Derleyen: Erdoğan Okyay, Genişletilmiş İkinci Basım, Sevda-Cenap And Müzik Vakfı Yayınları, Ankara: 2012.

**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ SEMPOZYUMU İÇİN
DEĞERLENDİRME VE ÖNERİLER***

**EVALUATION AND SUGGESTIONS ABOUT PRIMARY TEACHER EDUCATION
SYMPOSIUMS**

Ramazan SEVER Sayım AKTAY*****

Geliş Tarihi: 08.11.2016
(Received)

Kabul Tarihi: 12.10.2017
(Accepted)

ÖZ: Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumları, 1994 yılından günümüze kadar süregelen bir biçimde gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumları 2006 yılından itibaren düzenli olarak her yıl yapılmaktadır. Bu çalışmanın amacı, artık geleneksel hale gelmiş olan sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin artırılması için sempozyumlarda sağlanması gereken yeterlikler, sunulması gereken özellikler gibi noktalara odaklanılarak daha nelerin yapılabileceğini ortaya koymaktır. Bu çalışma nitel bir araştırma olup 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde farklı üniversitelerde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanları ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için açık uçlu anket tekniği kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, izin alma, salonların uzaklığı, salonlardaki katılımcı sayısının azlığı, ulaşım, tarihlerin uzatılması, konaklama, iletişim, sunuların yoğunluğu, bildirilerdeki başlık ve içerik uyumsuzluğu ile gözden kaçan hatalar biçiminde sorunlar ortaya çıkmıştır. Sempozyumda yer alan etkinliklere katılan sayısının az olması gibi sorunlar bulunmuştur. Ayrıca, aynı çalışmaların farklı zamanlara dağıtılması, sosyal programların titiz hazırlanması, lisans ve yüksek lisans öğrencilerine destek sağlanması, solan büyüklüklerinin yeterli olması, önemli tarihlerde değişikliklerin olmaması, sempozyum yerlerinin dikkatli belirlenmesi, düzenleme kuruluyla iletişimin kolaylaştırılması, yönlendirme yardımı sağlanması, sempozyum süresinin artırılması, profesyonel şirketlerle işbirliği yapılması, dergilerle işbirliği sağlanması ve kaliteli hakemlik yapılması biçiminde öneriler getirilmiştir. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin artırılması boyutunda akademisyenlerden alınan öneriler incelendiğinde, panellerin güncel sorunlara değinmesi, temaların katılımcılarca önerilmesi, oturum konuşmacılarının çeşitlendirilmesi, çalıştayların yapılması, değerlendirme sürecinin uzun tutulması, hakemliklerin

* 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Prof. Dr., Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
ramazan.sever@giresun.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü,
sayimaktay@gmail.com

iyileştirilmesi, panellerin artırılması, tanışma etkinliklerinin düzenlenmesi, öğretmen-akademisyen iletişiminin artırılması, öğretmen katılımının artırılması, Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılması, lisans adaylarının katılımının sağlanması, sponsor desteğinin artırılması ve iki yılda bir düzenlenmesi biçiminde önerilerin geldiği görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, sempozyum yapma ipuçları, sempozyum yapma sorunları

ABSTRACT: Primary Teacher Education Symposiums have been organized sporadically since 1994, and annually since 2006. The aim of this study is to put forth and address any existing needs of symposiums as well as focus on any other potential things that can be done in order to improve their level of quality, now that these symposiums are a regular occurrence. This study is qualitative, and was conducted during the spring 2016 – 2017 teaching term at several universities using members of classroom teaching departments. Data was collected using an open-ended questionnaire—with descriptive analysis being used to analyze what was collected. Upon examining the problems that arose within the context organizing the Primary Teacher Education Symposiums, challenges that were uncovered included related to the length of conference halls, the scantiness of participants, transportation, the extension of dates, accommodation, communication, and discrepancies between the length of presentations versus their aforementioned titles and contents. Problems in terms of organizing the events were also encountered, thus leading yet again to a range of suggestions made by academics. In terms of problems encountered, suggestions made dealt with the scattering the same studies/presentations around at different times, the meticulous organization of social programs, halls being big enough, no constant changes at important times, symposium locations being carefully determined, communication with the organizing body being made simpler, better guidance and help, (potential) collaboration with professional companies, collaboration with journals/magazines, and high-quality adjudication. In terms of improving symposium quality, when examining the suggestions collected from academics, recommendations brought to the table included discussion panels making mention of contemporary problems, allowing themes to be suggested by participants, bringing in more variety to speaking sessions, organizing meet and greet events, increasing teacher-scholar interaction, increasing the number of teacher participants, collaboration with Turkey's Ministry of National Education (MEB), bringing in undergraduate-level applications, increasing sponsor-based support, and having the symposium held once every two years.

Keywords: Primary Teacher Education Symposium, Symposium Organizing Tips, symposium organizing problems

GİRİŞ

“Belli bir konuda çeşitli konuşmacıların katılımıyla düzenlenen bilimsel toplantı” (TDK, 2016) olarak tanımlanan sempozyumlar genellikle 3 ile 6 arasında konuşmacı sayısının yer aldığı, sanat, bilim ve fikir gibi konu alanlarının bulunduğu etkinliklerdir. Bu etkinliklerde konuşmacılar bir konunun farklı boyutları hakkında bilgi vererek, belirli bir konuyu olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirip çözüm önerileri üretirler. Sempozyumlarda konuşmacılar alanında uzman kişilerden oluşmaktadır. Ayrıca konuşmalar birbirini tamamlayıcı ve sistematik bir biçimde organize edilmiştir (Erdemir, Ayvazoğlu ve Akıllı, 2014: 98). Geniş katılımlı bir etkinlik olan sempozyumların gerçekleştirilmesinde birçok noktaya dikkat etmek gerekmektedir. Dikkat edilmesi gereken noktalar; zaman ve kaynakların organizasyonu, akademik ve yönetsel yardım alma, bütçenin koordine edilmesi ve düzenleme kurulunun oluşturulması olarak belirtilebilir. Ayrıca, teknolojinin sürece entegrasyonu ve katılım ücretlerinin tahsil edilmesi gibi noktalar sempozyum organizasyonlarında önemli görülmektedir (Lucey, 2014).

Günümüzde ülkemizde bilimsel olarak gerçekleştirilen sempozyumlardan birisi de Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi sempozyumlarıdır. Gerçekleştirildikleri yıla ya da üniversiteye göre küçük farklılıklar olabilese de en güncel sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumunun amacı “Sınıf öğretmenliği eğitimine yönelik bilimsel çalışma, uygulama ve deneyimleri paylaşmak, sınıf öğretmenliği alanında görev yapan akademisyen, öğretmen ve öğrencileri bir araya getirmek, bilimsel ve sosyal etkileşimi üst düzeye çıkarmak, sınıf öğretmenliği alanında yeni bakış açıları ve çalışma alanları ortaya koymaktır” (usos2016.com, 2016). Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarında Türkçe, Sosyal Bilgiler, Yabancı Dil, Hayat Bilgisi, Matematik, Fen Bilimleri gibi derslerin öğretiminin yanı sıra, Değerler Eğitimi, lisansüstü eğitim ve eğitim-öğretim sorunları gibi boyutlara da odaklanılabilmektedir (usos2016.com, 2016; usos2015.bartın.edu.tr, 2015, kongrenerede.com, 2015).

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumları, 1994 yılından bugüne gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumları 2006 yılından itibaren de düzenli olarak her yıl yapılmaktadır. Sempozyumlar her yıl farklı bir üniversite tarafından ve o üniversitenin oluşturmuş olduğu düzenleme kurulunun belirlediği bir zaman diliminde gerçekleştirilmektedir. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumları önceleri Haziran, Mayıs ya da Ekim gibi tarihlerde gerçekleştirilmiş olsa da, 2008 yılından itibaren genellikle Mayıs ayında gerçekleştirilmektedir. Ayrıca sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumları önceleri ulusal olarak yapılmasına karşın son yıllarda uluslararası boyuta açılmaya

başlamıştır. Ancak, bu sempozyumların niteliğinin arttırılması için sempozyum boyutunda ortaya çıkan sorunların irdelenerek bu sorunların giderilmesi gerekmektedir. Ayrıca sempozyumun iyileştirilmesi bağlamında sempozyum katılımcılarının önerileri alınarak sınıf öğretmenliği sempozyumları daha da iyileştirilebilecektir.

Bu çalışmanın amacı, artık geleneksel hale gelmiş olan sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin arttırılması için sempozyumlarda sağlanması gereken yeterlikler, sunulması gereken özellikler gibi noktalara odaklanılarak daha nelerin yapılabileceğini ortaya koymaktır. Bu bağlamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan sorunlar nelerdir?
- Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin nasıl çözüm önerileri sunulmaktadır?
- Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin arttırılması boyutunda akademisyenler neleri önermektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin arttırılmasını amaçlayan bu çalışma nitel bir araştırmadır. Nitel araştırmalarda (Tavşancıl ve Aslan, 2001; Yıldırım ve Şimşek, 2006: 39), gözlem ve görüşme gibi veri toplama yöntemleri kullanılmaktadır. Ayrıca, algılar ve olaylar doğal ortamlarında olduğu gibi gerçekçi bir biçimde ortaya konulur. Bunun yanı sıra araştırmada nitel bir süreç izlenmektedir. Araştırmada açık uçlu anketler kullanılarak nitel bir çalışma gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, 2016-2017 öğretim yılının bahar döneminde farklı üniversitelerde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan öğretim elemanlarıdır. Araştırmanın katılımcıları toplam 15 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları Kırşehir Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Bozok Üniversitesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sakarya Üniversitesi, Giresun Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Nevşehir Üniversitesi, Atatürk Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Erciyes üniversitesi öğretim elemanlarıdır. Araştırmanın katılımcılarını belirlemek için ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını belirlerken, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalında görev yapan ve sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarına daha önce en az bir kez katılmış öğretim elemanları seçilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veri toplamak için açık uçlu anket tekniği kullanılmıştır. Araştırmacıların farklı üniversitelerde görev yapması nedeniyle erişim sorununu ortadan kaldırmak ve daha fazla kişiye ulaşabilmek için görüş alınacak sorular yazılı formatta açık uçlu olarak oluşturulmuş ve katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Açık uçlu veri toplama aracında “daha önce katılmış olunan sempozyumlarda ne tür sorunlar yaşandığı”, “yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri” ve “Sınıf Öğretmenliği sempozyumlarının niteliğinin artırılması için neler yapılabileceği” gibi boyutlardaki sorular yer almaktadır. Katılımcılar görüşlerini yine yazılı formatta çevrimiçi olarak teslim etmişlerdir.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

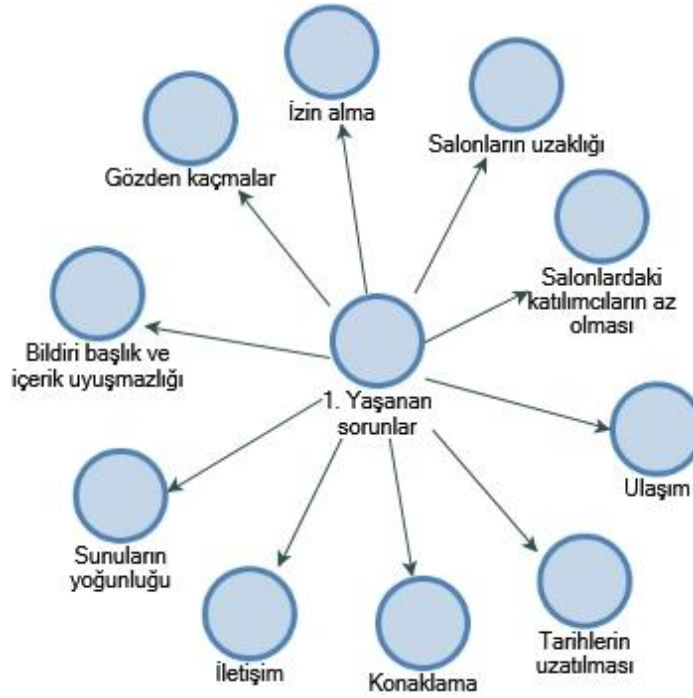
Araştırma verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Açık uçlu anketlerden elde edilen nitel veriler bilgisayar ortamına girilmiş ve araştırma verileri betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Elde edilen veriler temalar biçiminde düzenlenmiştir. Betimsel analiz; betimsel analiz için çerçevenin oluşturulması, oluşturulan çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve tanımlanan bulguların yorumlanması biçimindeki aşamalardan meydana gelmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 224).

Son aşamada, görüşmeden elde edilen veriler, araştırmacı ve bağımsız bir uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Sonrasında elde edilen veriler uygun temalar altında oluşturulmuştur. Daha sonra, verilerden çıkarılan temalara göre kodlama yapılmıştır. Kodlamalardan sonra ortaya çıkan temalar boyutunda araştırmacı ve uzmanın görüş ayrılıkları belirlenmiştir. Araştırmacı ve uzman aynı temayı belirlemiş veya herhangi bir tema seçmemişse, bu durum görüş birliği olarak sayılmıştır. Oluşan farklılıklar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Miles ve Huberman’ın (1994: 64) önerdiği formül (Güvenirlilik = (Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100) kullanılmış ve güvenirlilik puanı %88 olarak bulunmuştur. Hesaplanan güvenirlilik puanının .70’ten büyük çıkması araştırmacı ve uzmanın görüşlerinin tutarlı ve belirlenen temaların güvenilir olduğu sonucunu göstermektedir. Araştırmanın verilerinden elde edilen sonuçlar daha sonra araştırma amaçlarına uygun bir biçimde sunulmaya çalışılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin artırılmasını amaçlayan bu araştırmanın bulguları sunulurken, araştırma amaçlarındaki sıra izlenerek daha anlaşılır ve sistematik bir yapıda verilmeye çalışılmıştır.

Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumlarının Gerçekleştirilmesinde Ortaya Çıkan Sorunlar



Resim 1. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan sorunlar

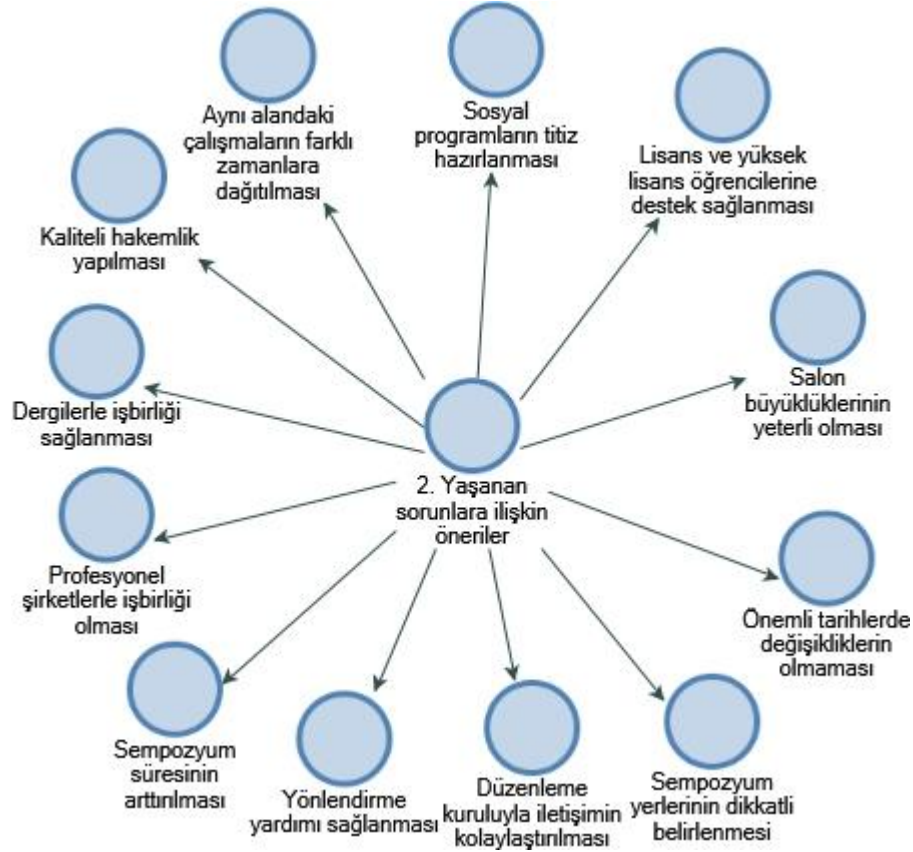
Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan sorunlar incelendiğinde, izin alma, salonların uzaklığı, salonlardaki katılımcı sayısının azlığı, ulaşım, tarihlerin uzatılması, konaklama, iletişim, sunuların yoğunluğu, bildirilerdeki başlık ve içerik uyumsuzluğu ile birtakım noktaların unutulması durumu gözden kaçmalar biçiminde sorunlar ortaya çıkmıştır. Akademisyenler *izin alma* konusunda yaşanan sorunları “Özelde çalışan kişiler için izin sıkıntısı” biçiminde ifade ederek özel okullardan katılımlarda izin sorunlarının yaşandığından bahsetmiştir. *Salonların uzaklığı* sorununu bir akademisyen “Birbirinden kopuk sunum salonları en önemli problem” biçiminde anlatırken, bir diğeri *salonlardaki katılımcı sayısının azlığı* sorununa “paralel oturumlar nedeniyle salonlarda katılımcı sayısı düşük kalmaktadır” biçimindeki ifadesiyle ışık tutmuştur.

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında karşılaşılan *ulaşım* ve *konaklama* sorunlarına “Sempozyumun yapılacağı yer seçimi önemli bazı yerlerde ulaşım ve konaklama sıkıntısı yaşanmaktadır” biçiminde değinilirken, *tarihlerin uzatılması* konusunu da bir başka akademisyen aşağıdaki gibi detaylandırmıştır:

Sempozyum tarihlerinin sabit olmaması özet gönderme için verilen sürenin bitmesi arkasından yoğun ilgi dolayısı ile şu tarihe uzatıldı ifadesini çok doğru bulmuyorum. Çalışmayı ilk tarihe göre planlıyorsunuz bazen yetiştirmede sıkıntı oluyor. Sonra tarihin değiştiğini görüyorsunuz. Tarih en son zamanı kapsayacak şekilde düzenlenmelidir.

Sempozyum boyutunda bir diğer sorun olan *iletişim* sorununu bir akademisyen “Düzenleme kuruluyla iletişime geçmede sıkıntılar yaşanmaktadır” biçiminde aktarmıştır. *Sunuların yoğunluğu* ile ilgili sorun ise “Sayıca çok fazla bildiri oluyor. Paralel oturumlar çok fazla olunca da dinlemek istesen bile dinleyemiyorsun” biçiminde ifade edilmiştir. *Bildiri başlık ve içerik uyumsuzluğu* başka bir sorun olarak görülürken akademisyenler bunu “Dinlemek istediğimiz sunularla ilgili olarak özet kitapçığına bakarak planlama yapıyoruz. Ancak bildirinin özeti ve başlığı son derece iddialı ve ilgi çekici olmasına rağmen sunu son derece kötü olabiliyor” biçiminde açıklamıştır. Son olarak gözden kaçmalar sorununu bir akademisyen “Yaka kartı çıkmaması, özeti basımının unutulması” biçiminde örneklendirerek ifade etmiştir.

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin öneriler



Resim 2. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan sorunlara ilişkin öneriler

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında karşılaşılmakta olan sorunların çözümü ile ilgili olarak yine akademisyenler tarafından birtakım önerilerde bulunulmuştur. Karşılaşılan sorunlara çözüm boyutunda; aynı çalışmaların farklı zamanlara dağıtılması, sosyal programların titiz hazırlanması, lisans ve yüksek lisans öğrencilerine destek sağlanması, salon büyüklüklerinin yeterli olması, önemli tarihlere değişikliklerin olmaması, sempozyum yerlerinin dikkatli belirlenmesi, düzenleme kuruluyla iletişimin kolaylaştırılması, yönlendirme yardımı sağlanması, sempozyum süresinin

arttırılması, profesyonel şirketlerle işbirliği yapılması, dergilerle işbirliği sağlanması ve kaliteli hakemlik yapılması biçiminde öneriler getirilmiştir.

Sosyal programların titiz hazırlanması konusunu bir akademisyen “Açılış ve kapanış kokteylleri ve sosyal programların daha titiz hazırlanması” biçiminde ifade ederken, *lisans ve yüksek lisans öğrencilerine destek sağlanması* boyutunu başka bir akademisyen “Ulaşım ve konaklamada yüksek lisans ve doktora öğrencileri için de ödenek veya burs verilebilir. Üniversiteler bildiri sunmaya giden öğrencilerine belli bir miktar yardımda bulunabilir” biçiminde vurgulamıştır. Bir diğer öneri olan *salon büyüklüklerinin yeterli olması* noktasının önemine bir akademisyen “Daha geniş katılımların yapılacağı büyük salonlarda bildiri sunulması bu işi daha verimli hale getirebilir. Fikirler tartışılır eleştiriler geliştirilir” biçiminde değinirken, bir diğeri *önemli tarihlerde değişikliklerin olmaması* konusunu “Önemli tarihlerde değişikliklerin olmaması” biçimindeki önerisiyle özetlemiştir. *Sempozyum yerlerinin dikkatli belirlenmesi* gerektiği konusunu ise bir akademisyen “Sempozyum yerleri belirlenirken ulaşım ve konaklama durumları göz önünde bulundurulmalı” biçiminde, bir diğeri de “Ulaşım büyük bir sorun olmaktadır. Bu nedenle, Türkiye’nin uç noktalarındaki şehirler yerine ortalarında kalan ve tüm bölgelere eşit mesafelerde olan iller tercih edilebilir. Aksi durumda havaalanı olan iller tercih edilebilir” biçiminde ortaya koymuştur.

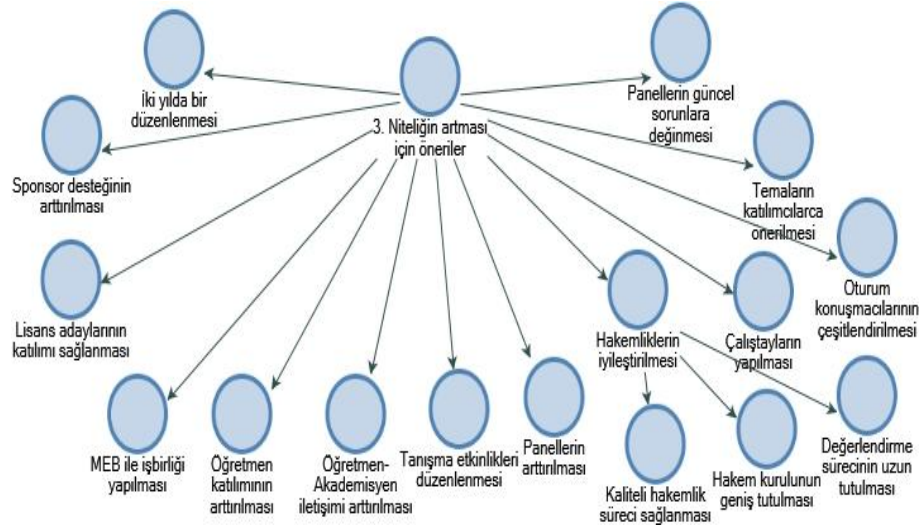
Düzenleme kuruluyla iletişimin kolaylaştırılması yaşanan sorunlar noktasında bir diğer öneridir. Bu öneriye ilişkin bir akademisyen “Düzenleme kuruluna ulaşmanın kolaylaştırılması” biçiminde öneride bulunurken, yönlendirme yardımı sağlanması ile ilgili olarak bir başkası “İlgili şehirde havaalanı veya otogar gibi ulaşım merkezlerinde sempozyuma ait danışma ekibi veya merkezi olabilir” biçiminde önerilerde bulunmuştur. *Profesyonel şirketlerle işbirliği olması* ile ilgili olarak da “Profesyonel şirketlerle çalışılabilir” biçiminde bir öneride bulunulmuştur. *Dergilerle işbirliği yapılması* önerisini akademisyenler “Sonrasında tam metinleri yayınlamak için dergilerle anlaşarak tam metin göndermeyenlerin bildiri sunması engellenebilir” ve “Uluslararası indekslere giren dergilerle işbirliği yapılabilir; nitelikli sunuların bu dergilerde basılması sağlanabilir” gibi görüşleriyle açıklamışlardır.

Akademisyenler ortaya çıkan sorunlar ile ilgili olarak *kaliteli hakemlik yapılması* önerisinde de bulunmuştur. Bir akademisyen bu konuyu “Bildirileri değerlendirecek hakemlerin işlerini ciddiyetle yapmaları, niteliksiz çalışmalarla zaman hırsızlığı yaşatılmaması, başlık ve içerik uyumunun özellikle dikkate alınması (çünkü başlıklara bakarak hangi oturuma girileceğine karar veriliyor)” biçiminde açıklamıştır. *Aynı alandaki çalışmaların farklı zamanlara dağıtılması*

önerisini ise bir akademisyen “Birbiri ile ilişkili oturumlar aynı saate konulmazsa konunun ilgilileri her iki oturumu da takip etme fırsatı bulur” biçiminde özetlerken bir başkası aşağıdaki biçimde detaylandırmıştır:

Eş zamanlı oturumlarda farklı alanlardaki çalışmaların aynı saate konması; aynı alana ait bildirimlerin yer aldığı oturumların eşzamanlı olmamasına özen gösterilmesi (Böylece daha fazla bildiri dinleme şansını elde etmiş oluruz. Çoğu zaman aynı ana denk geliyor. Sonrasında ise vaktimiz olmasına rağmen çalışma alanımız dahilinde katılabileceğimiz oturum bulamıyoruz ve zamanımız boşa gidiyor.)

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin artırılması bağlamında öneriler



Resim 3. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin artırılması bağlamında öneriler

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin artırılması boyutunda akademisyenlerden alınan öneriler incelendiğinde, panellerin güncel sorunlara değinmesi, temaların katılımcılarca önerilmesi, oturum konuşmacıların çeşitlendirilmesi, çalıştayların yapılması, değerlendirme sürecinin uzun tutulması, hakemliklerin iyileştirilmesi, panellerin artırılması, tanışma etkinliklerinin düzenlenmesi, öğretmen-akademisyen iletişiminin artırılması, öğretmen katılımının artırılması, MEB ile işbirliği yapılması, lisans adaylarının katılımının

sağlanması, sponsor desteğinin artırılması ve iki yılda bir düzenlenmesi biçiminde önerilerin geldiği görülmüştür.

Ortaya çıkan önerilerden *panellerin güncel sorunlara değinmesi* konusunu bir akademisyen “Paneller günün ihtiyaçlarına ve yeni görüşler kazandıracak türden düzenlenmesi oldukça önemli” biçiminde ifade ederken, *temaların katılımcılarca önerilmesi* konusunu bir başka akademisyen “Sempozyum temaları önceden planlanmalı katılımcılar tarafından” biçiminde önermiştir. *Oturum konuşmacılarının çeşitlendirilmesi* ile ilgili olarak “Her yıl aynı insanlar konferans ve panellerde konuşmaktadır. Belki bir oturum duayenlere verilip diğer oturumlarda alandan diğer hocaların konuşmaları sağlanabilir.” biçiminde açıklamıştır. Ayrıca, bir diğeri de *çalıştayların yapılması gerektiğini*: “Workshop çalışmaları yapılarak yeni uygulanan yöntem, yaklaşımlar ve teknoloji temelli uygulamalar daha etkin ve kısa yoldan katılımcılara kazandırılabilir.” biçimindeki görüşüyle önermiştir.

Hakemliklerin iyileştirilmesi sempozyumların niteliğinin artırılması için bir diğer öneridir. Bir akademisyen bu konuyu “Her sunulan bildiri kabul edilmemeli. Sıradan ve kar amaçlı olmamalıdır.” biçiminde açıklarken, hakemliklerin iyileştirilmesi bağlamında akademisyenler tarafından kaliteli hakemlik süreci sağlanması, hakem kurulunun geniş tutulması ve değerlendirme sürecinin uzun tutulması biçiminde önerilerde bulunulmuştur. *Kaliteli hakemlik süreci sağlanması* konusunu bir akademisyen “Bildirilerin kalitesinin artırılması amacıyla gönderilen özetler veya makaleler daha dikkatli şekilde incelenebilir ve düzeltme verilebilir.” biçiminde özetlerken, *hakem kurulunun geniş tutulması ve değerlendirme sürecinin uzun tutulması* boyutlarını bir diğeri “Hakem kurulu geniş tutularak bildirilerin değerlendirilmesinde daha uzun süre verilebilir” biçiminde ifade etmiştir. Bir başkası ise “Bunun yanında öğrencilerle doğrudan iletişim halinde olan esas bu konunun uygulamacıları olan öğretmenlerin sempozyumlara aktif katılımının sağlanması gereklidir.” biçimindeki görüşü ile *öğretmen katılımının artırılması* önerisinin nedenini ifade etmiştir.

Panellerin artırılması, akademisyenlere göre sempozyumların niteliğinin artırılması için önemli olan bir diğer noktadır. Bir akademisyen bu konuyu “Daha deneyimli ve alanda uzman eğitimcilerin görüşlerinden faydalanmamız için daha çok panelin düzenlenmesi ve oturum saatlerine denk gelmeyecek şekilde ayarlanması” biçiminde açıklamıştır. *Tanışma etkinliklerinin düzenlenmesi* konusunu ise bir akademisyen “Bu alanda çalışan akademisyenlerin birbirleriyle tanışma ve bilgi alışverişinde bulunmalarını sağlayacak etkinliklerin düzenlenmesi” biçiminde açıklamıştır. Ayrıca, *öğretmen-akademisyen iletişiminin artırılması* konusu ise başka bir akademisyen tarafından “Öğretmenlerin

sempozyuma katılması teşvik edilmeli ve öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunları akademisyenlerle görüşmeleri sağlanmalıdır” biçiminde açıklanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı ile işbirliği yapılması durumunda sempozyum niteliğinin artacağını düşünen bir akademisyen bunu “Öğretmenlerin sempozyuma katılması teşvik edilmeli ve öğretmenlerin uygulamada karşılaştıkları sorunları akademisyenlerle görüşmeleri sağlanmalıdır. Bu bağlamda Üniversiteler ve MEB arasında işbirliği yapılmalıdır” biçiminde açıklamıştır. *Lisans öğrencilerinin katılımlarının sağlanması* ile ilgili olarak ise bir başkası “Lisans öğrenimine devam eden öğretmen adaylarının sempozyuma katılımları sağlanabilir.” biçiminde bir görüş belirtmiştir. Bir başkası “Sponsor desteği sağlanmalı” biçimindeki önerisiyle *sponsor desteği alınması* gerektiğini belirtirken, bir diğer akademisyen “İki yılda bir düzenlenebilir” biçimindeki önerisiyle sempozyumların *iki yılda bir düzenlenmesi* noktasına vurgu yapmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Alanyazın incelendiği zaman sempozyumların niteliğinin artırılması bağlamında yapılmış çalışmalara rastlanamamaktadır. Dolayısıyla yapılmış olan bu çalışma bu bağlamda önemli bir boşluğu doldurma potansiyeline sahiptir. Bu araştırmada öne çıkan sonuçlara bakıldığında, Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında ortaya çıkan sorunların çoğunlukla izin alma, salonların uzaklığı, salonlardaki katılımcı sayısının azlığı, ulaşım, tarihlerin uzatılması, konaklama, iletişim, sunuların yoğunluğu, bildirilerdeki başlık ve içerik uyumsuzluğu ile gözden kaçmalar biçiminde sorunlar ortaya çıkmıştır. Sempozyumda yer alan etkinliklerde kişi sayısının az olması gibi sorunların olumsuzluklara neden olabilmesi (Scholes, 1997) akademisyenler tarafından yapılan tespitleri desteklemektedir. Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının gerçekleştirilmesi bağlamında karşılaşılmakta olan sorunlarla ilgili olarak yine akademisyenler tarafından birtakım önerilerde bulunulmuştur. Karşılaşılan sorunlar boyutunda aynı çalışmaların farklı zamanlara dağıtılması, sosyal programların titiz hazırlanması, lisans ve yüksek lisans öğrencilerine destek sağlanması, solan büyüklüklerinin yeterli olması, önemli tarihlerde değişikliklerin olmaması, sempozyum yerlerinin dikkatli belirlenmesi, düzenleme kuruluyla iletişimin kolaylaştırılması, yönlendirme yardımı sağlanması, sempozyum süresinin artırılması, profesyonel şirketlerle işbirliği yapılması, dergilerle işbirliği sağlanması ve kaliteli hakemlik yapılması biçiminde öneriler getirilmiştir.

Sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının niteliğinin artırılması boyutunda akademisyenlerden alınan öneriler incelendiğinde, panellerin güncel sorunlara değinmesi, temaların katılımcılarca önerilmesi, oturum konuşmacılarının çeşitlendirilmesi, çalıştayların yapılması, değerlendirme sürecinin uzun tutulması,

hakemliklerin iyileştirilmesi, panellerin artırılması, tanışma etkinliklerinin düzenlenmesi, öğretmen-akademisyen iletişiminin artırılması, öğretmen katılımının artırılması, MEB ile işbirliği yapılması, lisans adaylarının katılımının sağlanması, sponsor desteğinin artırılması ve iki yılda bir düzenlenmesi biçiminde önerilerin geldiği görülmüştür. Bilimsel programın oluşturulması ya da sürecin sempozyum katılımcılarının gereksinimlerine yanıt verecek biçimde oluşturulması gibi boyutlarda zorlanmalar yaşanabilmesi (Andlauer, Obradors-Tarrago, Holt ve Moussaoui, 2016) sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumları bağlamında gerek yaşanan sorunlar bağlamındaki gerekse niteliğin artırılması bağlamındaki önerilerin sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumlarının iyileştirilmesinde önemli bir rol oynayacağı söylenebilir.

KAYNAKÇA

Andlauer, Olivier, Obradors-Tarrago, Carla, Holt, Carla ve Moussaoui, Driss, How to organize and manage scientific meetings. Andrea Fiorillo, Umberto Volpe, Dinesh Bhugra (Ed.) *Psychiatry in Practice: Education, Experience, and Expertise*, Oxford University Press, United Kingdom, 2016.

Erdemir, Sevim, Ayvazoğlu, Coşkun ve Akıllı, Vildan, *Dil ve Anlatım Yardımcı Cep Kitabı*, Mısra Yayıncılık, İstanbul, 2014.

Kongrenerede.com. “13. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (USOS)”, <http://www.kongrenerede.com/2014/01/13-ulusal-sinif-ogretmenligi-egitimi-sempozyumu-usos-29-31-mayis-2014-kutahya/>, (12.08.2016).

Lucey, Brian, “How to organise an academic conference – 10 tips”, <https://www.theguardian.com/higher-education-network/blog/2014/jan/17/how-to-organise-academic-conference>, (21.08.2016).

Scholes, Eileen, *Gower Handbook of Internal Communication*. Gower Publishing, Ltd., England, 1997.

Tavşancıl, Ezel ve Aslan, Esra, *İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, İstanbul, Epsilon Yayınevi, 2001.

TDK, “Bilgi şöleni”, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.57f86147efd0d3.44399304, (11.09.2016).

Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan, *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Seçkin Kitabevi, 2006.

Usos2015.bartın.edu.tr, “Sempozyum Konuları”, 2015, <http://usos2015.bartın.edu.tr/>, (11.08.2016).

Usos2016.com, “Sempozyum Hakkında”, 2016, <http://usos2016.com/Sempozyum-hakkinda>, (11.08.2016).

**İLK VE ORTAOKUL YÖNETİCİLERİNİN ÇOKLU ZEKA
ALANLARI İLE LİDERLİK STİLLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ**

*THE RELATIONSHIP BETWEEN MULTIPLE INTELLIGENCE FIELDS
AND LEADERSHIP STYLES OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL
DIRECTORS*

Celal GÜLŞEN* Mehmet DEMİR**

*Geliş Tarihi: 10.04.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 17.10.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu araştırmayla, “ilk ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin yöneticilik işlevlerini yerine getirirken gösterdikleri liderlik stilleri ile çoklu zeka kuramına göre sahip oldukları zeka alanları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi” amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2012-2013 öğretim yılında Nevşehir ilinde bulunan resmi ilkököl ve ortaokullarda görevli müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırmada “Kişisel Bilgi Formu” ile birlikte zeka alanlarını tespit etmek için 80 sorudan oluşan “Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği” ve yöneticilerin liderlik stillerini tespit etmek için 20 sorudan oluşan “Grup Etkililiği” anketi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilerek, demografik değişkenlere ait bulgular “dağılımı tanımlayıcı istatistikler” yoluyla, yöneticilerin zeka türleri ile ilgili değerlendirmeleri ile okul liderlik stilleri ise, “tanımlayıcı istatistikler” kullanılarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda yöneticilerin sahip oldukları Çalışmayı Kolaylaştırıcı, Amacı Vurgulayıcı, Etkileşimi Kolaylaştırıcı ve Destekleyici liderlik stillerinin sözel, mantıksal, bedensel, sosyal, içsel ve doğa zeka türleri ile orta seviyeli, görsel ve müziksel zeka türleri ile düşük seviyeli pozitif-doğrusal ilişkisi olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu Zeka, Liderlik Stilleri, Eğitim, Yönetici, Okul.

ABSTRACT: In this research it is intended to find out the relationship between the leadership styles of primary and secondary school directors that they’ve shown while doing their managing functions and the intelligence fields that they have according to the Multiple Intelligence Theory. Public Primary and Secondary School’s principals and vice-principals, live in Nevşehir, generate the introduction of the research. In this research as well as “Personal Information Forms”, “Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale” that forms of 80 questions to establish the intelligence fields and Group Activity Questionnaire” that

* Yrd. Doç. Dr., Eğitim Bilimleri Bölümü/Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı Öğretim Üyesi. (Sorumlu Yazar) e-posta: celalgulsen@gmail.com

** Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Bölümü Doktora Öğrencisi, e-posta: mehmetdemirizm@hotmail.com

forms of 20 questions to establish leadership styles of managers are used. The data gained in the research are analysed SPSS packed programme and then with the help of statistics that characterize dispersal discoveries of demographic characteristics, it is investigated using managers' comments of intelligence types but descriptive statistics are analysed using the school leadership perception. At the end of the research it is specified that leadership styles that are job facilitator, aim stressful, interaction facilitator and supportive which are belonged to managers and they are verbal, logical, physical, social, internal and nature xvi intelligence types. Beyond these the relationship between medium-level, visual and musical intelligence types and low-level positive linear relation is specified.

Key Words: Multiple Intelligence, Leadership Styles, Education, Director, School.

GİRİŞ

Öğretim merkezli eğitim anlayışından öğrenme merkezli eğitim anlayışına geçilmesi, öğrenen, öğreten ve yöneten özelliklerine yoğunlaşma sürecini de başlatmıştır. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler ile öğrenme ortamlarının çoğalması da, bu süreci hızlandıran önemli etkenler olarak kabul edilmektedir (Gülşen, 2015a: 1919).

Dünyada meydana gelen hızlı değişim ve gelişme süreci, diğer örgütleri olduğu gibi eğitim örgütlerini de etkilemekte ve bu örgütlerin yeni ve farklı sorunlarla karşı karşıya kalmalarına neden olmaktadır. Değişimi iyi yönetemeyen örgütler, karşılaştıkları yeni ve farklı sorunlarla baş edememekte ve örgütsel çürümeye doğru evrilmektedirler. Bu dönüşüm eğitim kurumlarını zamanla gerçek amacından uzaklaştırarak işlevsiz hale getirmektedir. Bu olumsuz faktörleri en aza indirebilmek veya olumlu durumlara çevirebilmek için ise, değişimi yönetebilen eğitim liderlerine ihtiyaç bulunmaktadır (Demir, 2014: 2; Gülşen, 2015a: 1919-1921).

Toplumsal değişimi ve dönüşümü sağlayacak, dünyayla entegre olabilecek bir toplum düzeni kurabilmek için, bu amaca uygun tasarlanmış okullarla, bu tasarıma uygun okulları yönetecek çoklu zeka yetkinliklerine sahip lider yönetici olan okul müdürlerine ihtiyaç vardır. Günümüz eğitim kurumlarında artık yöneticilerin sadece yöneten olması yetmemekte, bunun yanında yönetsel lider olmaları da beklenmektedir. Bu genel beklentinin ülkemiz okulları içinde bir zorunluluk olduğu dikkate alındığında, okul müdürlerinin baskın olan yöneticilik vasıfları yanında çoklu zeka özellikleri konusunda yetkin iyi birer eğitim lideri olmaları da beklenmektedir (Çelik, 2007: 29; Demir, 2014: 2-3; Eren, 1993: 286; Erçetin, 2000: 79; Gardner, 1999: 40-45).

Eğitim sistemlerinin genel amacını, toplumdaki bireylerin toplum ihtiyaçlarını da dikkate alarak problemleri görebilme ve çözebilme yeteneklerini geliştirmek ve doyum düzeylerini yükseltmek, buna bağlı olarak da insan zihninin

ve aklının mümkün kıldığı düşünme ve öğrenme yetisini anlayarak “bilimsel anlayışın yerleştirilmesini sağlamak olarak kabul ettiğimizde, bu amaca ulaşmada eğitim kurumlarının yöneticilerinin etkisi ön plana çıkmaktadır (Gülşen, 2017a: 166-167). Okulların, müdürleri kadar okul olduğu anlayışı, okul yönetimlerinde lider yöneticilere olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir. Lider yöneticilerin için zeka özellikleri yönünden de donanımlı olması beklenmektedir.

Zeka kavramı, birçok bilim insanı tarafından farklı bakış açılarıyla tanımlanmaya çalışılmıştır: Bazı eğitimciler, insanın zihinsel işlevlerini veya performanslarını ölçüt alıp, zekayı "testlerin ölçtüğü nitelik" olarak tanımlarken, bazıları da zekayı, bir bireyin sahip olduğu "öğrenme gücü", “yetenek”, “zihnin değişme gücü”, “beynin fonksiyonu” olarak açıklamışlardır (Burma, 2003: 10-11; Checkley, 1997: 5; Gardner, 1999: 41-45; Gülşen, 2017b: 194-197; Selçuk, Kayılı ve Okut, 2004: 3).

Araştırmanın kapsamı çerçevesinde burada Howard Gardner'ın ortaya attığı Çoklu Zeka Kuramı temele alınmıştır. Gardner, zeka tanımına ve zekanın gelişim sürecine yönelik yeni fikirler ileri sürmüş ve insanlarda tek bir zeka alanının olmadığını, IQ ve diğer zeka testlerinin sadece insanlardaki sözel ve mantıksal-matematiksel yetenekleri ölçtüğünü belirtmiştir. Gardner, bireylerde birbirinden farklı sekiz yetenek alanı bulunduğunu belirterek, insanların farklı şekillerde sahip oldukları bu yetenekleri, potansiyelleri veya kabiliyetleri "zeka alanları" olarak adlandırmıştır. Gardner'a göre, insanlarda “sözel/dilbilimsel”, “mantıksal/matematiksel”, “görsel/uzamsal”, “bedensel/kinestetik”, “müziksel/ritmik”, “sosyal/kişilerarası”, “içsel” ve “doğa/doğacı” olama üzere 8 farklı zeka alanı bulunmaktadır (Checkley, 1997: 5; Demir, 2014: 11-13; Gardner, 1999: 41-45; Gülşen, 2017b: 201-210; Gülşen, 2015a: 1919-1921; Saban, 2005: 5).

Gardner'ın çoklu zeka kuramının eğitim sistemlerine uyarlanması düşüncesi, eğitim yönetim alt sistemlerini de etkilemiştir. Eğitim yönetim istemlerinin amaçlarına ulaşmasında ise, örgüt yöneticilerinin yetkinliği ve yeterliliği ön plana çıkmaktadır. Örgütsel kültürlerin oluşması ve yerleştirilmesinde okul yöneticilerinin liderliği ve etkisinin önemli olduğu dikkate alındığında, okul yöneticilerinin bu konuda da yetkin olmaları beklenir olmuştur. Eğitim sistemlerinde çoklu zeka özelliklerini dikkate alan, kurumlarındaki paydaşlarının farkındalıklarını fark eden, örgütlerini geliştirmek için yeni stratejiler geliştiren lider yöneticilere ve yönetim anlayışlarına olan ihtiyacın düne göre bugün daha fazla olduğu görülmektedir (Bolman ve Deal, 2013: 33-34; Demir, 2014: 11-13; Gülşen, 2017b: 201-210; Gülşen, 2015a: 1919-1921)

Yönetim kavramı, değişen çevrede sınırlı olan kaynakları kullanarak, organizasyonu amaçlarına ulaştırmak için başkaları ile işbirliği yapmak şeklinde tanımlandığında, bir grup çalışması lideri olarak yöneticinin de iş birliği, iş bölümü ve uzmanlık alanlarında üst düzey yeterliliklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır (Donnelly vd., 1998: 3; Yalçın, 1995: 53).

Yönetim, liderlik ve lider kavramları üzerinde bu zamana kadar birçok araştırma yapılmış ve bu terimler çok farklı biçimlerde tanımlanmış ve karşılaştırmalar yapılmıştır. Yönetici ve liderlik kavramları birbirine yakın görülmele birlikte eş anlamlı sözcükler değildir. Yönetici başkaları adına çalışan, önceden belirlenen amaçlara ulaşmak için çaba harcayan, işleri planlayan, uygulatan ve sonuçları denetleyen kişidir. Lider ise, bağlı bulunduğu grubun amaçlarını belirleyen ve bu amaçlar doğrultusunda grup üyelerini etkileyen ve onların karar verme sürecine katılmalarını isteyerek ve farklı fikirleri alarak ortaya çıkan problemlere getirdiği çözümlerle davranışa yönelten kişidir. Lider, grup üyeleri tarafından hissedilen, ancak açıklığa kavuşmamış olan ortak düşünce ve arzuları, benimsenir bir amaç biçiminde ortaya koyan ve grup üyelerinin potansiyel güçlerini bu amaç etrafında faaliyete geçiren, moral, motivasyon ve performans yaratan kimsedir. Yönetici ve lider arasındaki temel farkta bundan kaynaklanır. Yönetici, işveren gibi başkalarının saptadığı amaçlara hizmet ederken, lider amaçları kendi saptar. Yönetici çoğu kez başkaları tarafından o göreve getirilir, oysa lider, içinde bulunduğu gruptan doğar ve aynı grubu davranışa yöneltir. Yönetici gücünü yasa, vb. biçimsel yapıdan alırken, lider, gücünü kişisel özelliklerden ve içinde bulunduğu koşullardan alır. (Bursalıoğlu, 1994: 204; Çalık, 2003: 75; Gülşen, 2005; Goleman, 1999: 193; Koçel, 1998: 423; Moiden, 2002: 22; Sabuncuoğlu ve Melek, 1998: 174; Williams ve Sisk, 1985: 364).

Bu kıyaslamalardan hareketle liderlik, hükmetmek değil, bir grup insanı ortak bir hedef doğrultusunda birlikle çalışmaya ikna edebilme ve bu amaçları gerçekleştirmek için onları harekete geçirebilme, örgütte gerçekleşecek değişimin itici gücü, bu gücü kullanırken grubun gücünden yararlanma, yetenek ve bilgilerinin toplamı olarak tanımlanabilmektedir (Çalık, 2003: 75; Eren, 2001: 411; Gülşen, 2005: 25-30; Goleman, 1999: 193; Koçel, 1998: 423; Zel, 2001: 90).

Yirminci yüzyılın son yarısından itibaren yönetici ve lider kavramları, aralarındaki ayrılıklara rağmen, örgüt başarısının öğeleri olarak beraberce kullanılmaya başlanmıştır. Yönetici davranışlarının liderlik özellikleriyle paralel gitmeye başladığı kabul edilmiştir. Geleneksel liderlik yaklaşımları, özellikle zamanın askeri ve idari yöneticilerinin bir takım kişisel özellikleri incelenerek başlamıştır. Yasadıkları dönemlere, hatta kendilerinden sonraki dönemlere de etki eden liderlerin yapıları

araştırılarak liderlik için gerekli olan bireysel ve toplumsal özellikler saptanmak istenmiştir (Şimşek vd, 2003: 185).

Araştırmalar, liderlik konusunda, *başarı ihtiyacına yönelme, gözetim yeteneği, zeka, karar verebilme, kendine güven ve işlere ön ayak olabilme, vizyon belirleyebilme, motivasyon, denetim, insan ilişkileri* gibi önemli etmenler üzerinde yoğunlaşmakta ve liderin “*destek verici, etkileşimi kolaylaştırıcı, amacı vurgulayıcı ve çalışmayı kolaylaştırıcı*” olma gibi davranışsal özelliklerini araştırmaya yönelmektedirler. Araştırmalar sonucunda birçok liderlik kuramı ortaya çıkmış ve araştırmalar, liderlik konusuna farklı bakış açıları kazandırmışlardır (Baack ve Wisdom, 1995: 304; Bass, 1985: 19; Çelik, 2007: 13; Luthans, 1995: 549; Moiden, 2002: 22; Özel, 1998: 80-81; Robbins, 1986: 417; Şimşek vd, 2003: 186; Williams ve Sisk, 1985: 364; Yukl, 2001: 52).

Liderlik konusunda yapılan araştırmalarda okul yönetimleri için de açıklamalar yapılmakta ve okul yöneticilerinin de, sadece atanmış yönetici değil, çoklu zeka özelliklerine göre farkındalıkları bilen ve paydaşlarına destek verici, örgütsel etkileşimi kolaylaştırıcı, örgütsel amacı vurgulayıcı ve çalışmayı kolaylaştırıcı lider yönetici olması istenmektedir (Çelik, 2007: 29; Demir, 2014: 2-3; Erçetin, 2000: 79; Gardner, 1999: 40-45; Gülşen, 2015b; 373-380).

Beklentilerin yüksekliği ülkemizdeki okul yöneticilerinin de birer eğitim lideri olabilmesini sağlamaya yönelik çeşitli araştırmalar yapılmasına neden olmaktadır. Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile çoklu zeka alanları arasındaki ilişkileri inceleyen araştırmaların yok denecek kadar kısıtlı olması nedeniyle, bu konunun araştırılması ve bu alanda var olan boşluğun doldurulması önemli görülmüştür. Bu araştırmayla, okul yöneticilerinin işlevlerini yerine getirirken sahip oldukları liderlik stilleri ile çoklu zeka kuramına göre sahip oldukları zeka alanları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, sonrasında ise ilgililere gerekli önerilerin yapılması amaçlanmıştır.

Belirlenen amaca ulaşabilmek üzere bu araştırmanın problem cümlesi “İlk ve ortaokul yöneticilerinin çoklu zeka alanları ile liderlik stilleri arasındaki bir ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiş ve amaca ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

- İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan yöneticiler hangi tür zeka alanlarına sahiptir?
- İlk ve ortaokullarda görev yapmakta olan yöneticiler hangi tür liderlik stillerine sahiptir?

• İlkokul ve ortaokulda görev yapan yöneticilerin çoklu zeka alanları ile liderlik stilleri arasında cinsiyet ve yöneticilikteki kıdem değişkenlerine göre aralarında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, genel tarama modeliyle yürütülerek ilgili alanyazın incelenmiş ve kavramsal çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Görüşlerin belirlenmesi amacıyla da uzman görüşleri doğrultusunda iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar ile Nevşehir ilindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan yöneticilerin “Çoklu Zeka Alanları” ile “Liderlik Stilleri” arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Nevşehir ili genelinde faaliyet gösteren resmi ilkokul ve ortaokullarda 2012-2013 öğretim yılında görev yapan ilk ve ortaokul müdürleri ile müdür yardımcılarının tamamı araştırmanın **evrenini** oluşturmaktadır (Nevşehir, 2010: 1). Evrenin tamamına ulaşıldığı için ayrıca **örneklem** alınmamıştır. Uygulanan 275 anketin 222 adedi, yani %80.72’si geri dönmüştür.

Araştırmada verileri toplamak için kişisel bilgi formuyla birlikte zeka alanlarını tespit etmek için “Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği” ve liderlik stillerini belirlemek amacıyla da “Grup Etkililiği Anketi” kullanılmıştır. Çoklu zeka alanlarını belirlemek amacıyla Gülşen tarafından 2012 yılında beşli likert tipinde geliştirilmeye başlanan ve 2015 yılında son hali verilerek alanyazına kazandırılan “Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır (Gülşen, 2015a: 1918-1930). Her bir zeka alanı için 10 sorunun yer aldığı bu ölçekte, sekiz farklı zeka alanını belirlemek için toplam 80 madde bulunmaktadır. Zeka alanlarının gelişmişlik düzeyleri 10-17 puan arası için “Gelişmemiş”, 18-25 puan arası için “Biraz Gelişmiş”, 26-33 puan arası için “Orta Düzeyde Gelişmiş”, 34-41 puan arası için “Gelişmiş”, 42-50 puan arası için ise “Çok Gelişmiş” şeklinde belirlenmiştir. Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeğinin Cronbach's Alpha değeri “0,965” olarak hesaplanmıştır.

Araştırmada kullanılan ikinci veri toplama aracı ise, yöneticilerin liderlik stillerini belirlemek amacıyla Günbayı (2005) tarafından geliştirilen “Grup Etkililiği Anketi” dir. Bu ankette, 4 farklı liderlik stilini (Destek Verici, “Etkileşimi Kolaylaştırma, Amacı Vurgulama ve Çalışmayı Kolaylaştırma) ölçmek için her biri ayrı ayrı beşer madde olmak üzere toplam 20 madde bulunmaktadır. Liderlik stillerinin gelişmişlik düzeyleri 5-8 puan arası için “Gelişmemiş”, 9-12 puan arası için “Biraz Gelişmiş”, 13-16 puan arası için “Orta Düzeyde Gelişmiş”, 17-20 puan arası için “Gelişmiş”, 21-25 puan arası için ise “Çok Gelişmiş” şeklinde belirlenmiştir. Yöneticilerin liderlik stillerini belirlemek amacıyla uygulanan “Grup Etkililiği Anketi”nin Cronbach's Alpha değeri de “0,972” olarak hesaplanmıştır.

Beşli likert tipiyle geliştirilen her iki veri toplama aracında da önermelere katılım dereceleri ve bu derecelere verilen ağırlık değerleri aynı şekilde kabul edilmiş olup, önermelere katılım derecelerine verilen ağırlıklar ve bu ağırlıkların sınırları “Benim İçin Hiç Uygun Değil (1.00-1.80), Benim İçin Çok az Uygun (1.81-2.60), Benim İçin Kısmen Uygun (2.61-3.40), Benim İçin Oldukça Uygun (3.41-4.20) ve Benim İçin Tamamen Uygun (4.21–5.00)” şeklinde belirlenmiştir.

Veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Yapılan analizlerde 222 katılımcıdan elde edilen veriler kullanılmıştır.

Tablo 1. Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği Soruları için Hotelling t-Kare Testi Bilgileri

Hotelling's T-Kare	F	df1	df2	Sig
5793,435	47,215	79	141	,000

Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Anketi soruları için yapılan Hotelling's T-Kare testine göre anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olarak bulunmuştur. Hotelling's T-Kare 5793,435 şeklinde yüksek değer olarak hesaplanmıştır.

Tablo 2. Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği Soruları İçin ANOVA İle Tukey'in Toplanabilirlik Testi Bilgileri

	KT	df	KO	F	Sig
İnsanlar Arasında	4640,15	219	21,19		
Maddeler Arası	4395,38	79	55,64	75,58	,00
Toplanabilirlik	17,04 ^a	1	17,04	23,18	,00
İnsanlar Arası	12719,38	17300	,73		
Kalan Denge	12736,42	17301	,74		
Toplam	17131,80	17380	,99		
Toplam	21771,95	17599	1,24		

Tablo 2'de Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği soruları için Tukey'in toplanabilirlik testi sonuçlarına baktığımızda, anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olduğundan çoklu zeka alanları değerlendirme ölçeği sorularının toplanabilirlik özelliğinin olduğunu söyleyebiliriz.

Tablo 3. Grup Etkililiği Anketi için ANOVA İle Tukey'in Toplanabilirlik Testi Bilgileri

	(KT)	df	(KO)	F	Sig
İnsanlar Arasında	İnsanlar Arasında	221	7,034		
İnsanlar Arası	İnsanlar Arası	678,12	19	35,69	100,99 ,00
	Toplanabilirlik	20,08 ^a	1	20,08	57,59 ,00
	Denge	1463,75	4198	,35	
	Toplam	1483,83	4199	,35	
	Toplam	2161,95	4218	,51	
Toplam	Toplam	4439	,84		

Tablo 3.de liderlik stillerini ölçmek için uygulanan Grup Etkililiği Anketi için Tukey'in toplanabilirlik testi sonuçlarına baktığımızda, anlamlılık düzeyi $p < 0,05$ olduğundan Grup Etkililiği Anketi sorularının toplanabilirlik özelliğinin olduğunu söyleyebiliriz.

BULGULAR

Bu bölümde yöneticilerin veri toplama araçlarına verdikleri cevaplar üzerinden istatistiksel analizler yapılmış ve değerlendirilmiştir.

Örneklem Grubunun Demografik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Örneklem grubunun demografik özelliklerine göre dağılımı tanımlayıcı istatistikler yoluyla incelenmiştir. Örneklem grubunun cinsiyetlerine göre dağılımları aşağıdaki tabloda özetlenmiştir.

Tablo 4. Cinsiyet Değişkenine ait Frekans ve Yüzde Bilgileri

Cinsiyet	Frekans	%
Kadın	21	9,5
Erkek	201	90,5
Toplam	222	100,0

Tablo 4'deki değerlerde de görüldüğü gibi katılımcı okul yöneticilerinin % 9,5'inin kadın, % 90,5'i erkektir.

Tablo 5. *Yöneticilikteki Toplam Sürelere (Yöneticilik Kıdemine) Ait Frekans ve Yüzde Bilgileri*

Yöneticilikteki Toplam		
Süre	Frekans	%
1-5 Yıl	88	39,6
6-10 Yıl	56	25,2
11-15 Yıl	32	14,4
16-20 Yıl	18	8,1
21-25 Yıl	27	12,2
25 Yıl Üzeri	01	0,5
Toplam	222	100,0

Tablo 5’de görüldüğü gibi katılımcıların en büyük kısmını (%39,6) yeni başlayan (1-5 yıl aralığı) yöneticiler oluşturmaktadır. 20 yıl ve üzerinde yöneticilik kıdemi olanların sayısı ise 28 kişi olup, örneklem grubunun %12,7’sine denk gelmektedir. Yöneticilerin %87,3’ünün 20 yıl ve altı bir sürede yöneticilik kıdemine sahip olduğu görülmektedir.

Yöneticilerin Zeka Alanları Dağılımlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde yöneticilerin zeka türleri ile ilgili değerlendirmeleri tanımlayıcı istatistikler kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 6. *Yöneticilerin Sözel/Dilbilimsel, Mantıksal/Matematiksel, Görsel/Uzamsal ve Bedensel/Kinestetik Zeka Alanları Seviyelerine Ait Frekans ve Yüzde Bilgileri*

Gelişmişlik Düzeyi	Sözel/ Dilbilimsel		Mantıksal/ Matematiksel		Görsel/ Uzamsal		Bedensel/ Kinestetik	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gelişmemiş	0	0,0	4	1,8	4	1,8	2	0,9
Biraz Gelişmiş	4	1,8	0	0,0	4	1,8	3	1,4
Orta Düzeyde Gelişmiş	32	14,4	29	13,1	28	12,6	68	30,6
Gelişmiş	63	28,4	99	44,6	94	42,3	63	28,4
Çok Gelişmiş	123	55,4	90	40,5	92	41,4	86	38,7
Toplam	222	100,0	222	100,0	222	100,0	222	100,0

Tablo 7. *Yöneticilerin Müziksel/Ritmik, Sosyal/Kişilerarası, İçsel ve Doğa/Doğacı Zeka Alanları Seviyelerine Ait Frekans ve Yüzde Bilgileri*

Gelişmişlik Düzeyi	Müziksel/Ritmik		Sosyal/Kişilerarası		İçsel		Doğa/Doğacı	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gelişmemiş	33	14,9	0	0,0	0	0,0	3	1,4
Biraz Gelişmiş	64	28,8	5	2,3	10	4,5	21	9,5
Orta Düzeyde Gelişmiş	52	23,4	25	11,3	62	27,9	42	18,9
Gelişmiş	20	9,0	94	42,3	44	19,8	65	29,3
Çok Gelişmiş	53	23,9	98	44,1	106	47,7	91	41,0
Toplam	222	100,0	222	100,0	222	100,0	222	100,0

Tablo 6 ve 7’de anlaşılacağı üzere, yöneticilerin yarıdan fazlasının müziksel/ritmik zeka alanı dışındaki 7 zeka alanında da gelişmişlik düzeylerini “gelişmiş” ve “çok gelişmiş” düzeyinde belirttikleri görülmüştür. En üst düzeyde gelişmiş olarak gösterilen zeka alanı ise, “çok gelişmiş” olarak belirtilen sözel/dilbilimsel zeka (%55,4) alanı olduğu görülmüştür. Yöneticilerin büyük bir çoğunluğunun (%67,1) müziksel zeka alanlarının “gelişmemiş” ya da “biraz veya orta düzeyde gelişmiş” olduğunu belirttikleri de görülmüştür.

Yöneticilerin Okul Liderlik Algılarına Dair Bulgular

Bu bölümde yöneticilerin okul liderlik algılarını ölçen “Grup Etkililiği” anketine verdikleri cevaplara ait okul liderlik algıları ile ilgili değerlendirmeler tanımlayıcı istatistikler kullanılarak incelenmiştir.

Tablo 8. Yöneticilerin Okul Liderlik Algılarını Ölçen “Grup Etkililiği” Anketine Ait Frekans (f) ve Yüzde (%) Bilgileri

Gelişmişlik Düzeyi	Destek Verici		Etkileşimi Kolaylaştırma		Amacı Vurgulama		Çalışmayı Kolaylaştırma	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Gelişmemiş	2	0,9	2	0,9	2	0,9	2	0,9
Biraz Gelişmiş	4	1,8	0	0	4	1,8	0	0
Orta Düzeyde Gelişmiş	11	5,0	13	5,8	7	3,2	29	13,1
Gelişmiş	85	38,3	65	29,3	85	38,3	99	44,6
Çok Gelişmiş	120	54,0	142	64,0	124	55,9	92	41,4
Toplam	222	100	222	100	222	100	222	100

Tablo 8’e göre “Çok Gelişmiş” düzeyinde % 64,0 ile Etkileşimi Kolaylaştırma liderlik algısı en yüksek iken, % 41,4 ile Çalışmayı Kolaylaştırma liderlik algısı en düşük seviyededir. “Gelişmiş” düzeyde ise % 44,6 ile Çalışmayı Kolaylaştırma liderlik algısı en yüksek iken; % 29,3 ile Etkileşimi Kolaylaştırma liderlik algısı en düşük seviyededir.

Tablo 9. Yöneticilerin Okul Liderlik Algılarını ölçen “Grup Etkililiği” Anketine Ait Bulgular

Liderlik Algıları	N	Min.	Max.	Ortalama	ss
Destek verici	222	,00	25,00	20,83	3,34
Etkileşimi Kolaylaştırma	222	,00	25,00	21,24	3,14
Amacı Vurgulama	222	,00	25,00	20,87	3,24
Çalışmayı Kolaylaştırma	222	,00	25,00	19,44	3,13
Geçerli Kişi Sayısı	222	-	-	-	-

Tablo 9’da da görüldüğü üzere katılımcıların liderlik algısı ortalamalarının en yüksek olduğu liderlik algısı “Etkileşimi Kolaylaştırma Liderlik” algısı (21,24) olurken, en düşük olduğu liderlik algısı ise “Çalışmayı Kolaylaştırma Liderlik” algısı ortalamaları (19,44) olduğu görülmektedir. Tablo 8 ve tablo 9 birlikte değerlendirildiğinde, katılımcılar arasında birinci sırada; yakın ve karşılıklı tatmin edici ilişkileri geliştirmek için grup üyelerini cesaretlendiren bir davranış özelliği olan “Etkileşimi Kolaylaştırma Liderlik Algısı” yer aldığı görülmektedir. İkinci sırada grubun hedefini veya en iyi performansı gerçekleştirme heyecanını uyarıcı bir davranış özelliği olan “Amacı Vurgulama Liderlik Algısı”, üçüncü sırada ise, bir başkasının kişisel değer ve önemine ilişkin duyarlılığını arttıran bir davranış özelliği olan “Destek Verici Liderlik Algısı”nın yer aldığı, son sırada ise, planlama,

programlama ve koordine etme gibi faaliyetler ve araçlar, materyaller ve teknik bilgi gibi kaynakları ortaya koyarak amaca ulaşmaya yardım eden bir özelliğe sahip olan “Çalışmayı Kolaylaştırma Liderlik Algısı”nın yer aldığı görülmektedir.

Tablo 10. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklaşıp Farklaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Örnekler Testi Sonuçları

		Varyans Eşitliği Testi			T -testi	
		F	Sig.	t	df	Sig.(2-tailed)
Sözel Zeka	Eşit Varsayılan Varyanslar	,145	,704	1,445	220	,150
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			1,450	24,411	,160
Mantıksal Zeka	Eşit Varsayılan Varyanslar	,021	,884	,772	220	,441
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			,839	25,417	,409
Görsel Zeka	Eşit Varsayılan Varyanslar	2,070	,152	1,451	220	,148
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			1,839	28,136	,076
Bedensel Zeka	Eşit Varsayılan Varyanslar	,153	,696	,577	220	,565
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			,611	25,076	,547
Müziksel Zeka	Eşit Varsayılan Varyanslar	2,121	,147	-,104	220	,917
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			-,124	26,806	,902
Sosyal Zeka	Eşit Varsayılan Varyanslar	,047	,828	1,295	220	,197
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			1,253	24,011	,222
İçsel Zeka	Eşit Varsayılan Varyanslar	1,693	,195	-,031	220	,975
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			-,033	25,157	,974
Doğa Zekası	Eşit Varsayılan Varyanslar	,062	,803	-1,246	220	,214
	Eşit Varsayılmayan Varyanslar			-1,337	25,244	,193

Tablo 10’da yöneticilerin çoklu zeka alanlarını ölçmek için uygulanan anket maddelerine verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde kadın ve erkek yöneticiler arasında ($p>0,05$) olduğundan istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı

görülmektedir. Diğer bir deyişle katılımcılar arasında cinsiyet farklılığı zeka alanlarını etkilememiştir.

Tablo 11. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zeka Alanlarının Yöneticilikteki Süre Değişkenine Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

		Kareler Toplamı (KT)	df	Karelerinin Ortalaması (KO)	F	Sig.
Sözel Toplam	Gruplar Arası	258,895	5	51,779	1,521	,184
	Kişiler Arası	7351,199	216	34,033		
	Toplam	7610,095	221			
Mantıksal Toplam	Gruplar Arası	308,707	5	61,741	1,420	,218
	Kişiler Arası	9391,077	216	43,477		
	Toplam	9699,784	221			
Görsel Toplam	Gruplar Arası	781,356	5	156,271	3,476	,005
	Kişiler Arası	9709,491	216	44,951		
	Toplam	10490,847	221			
Bedensel Toplam	Gruplar Arası	286,494	5	57,299	1,385	,231
	Kişiler Arası	8938,245	216	41,381		
	Toplam	9224,739	221			
Müziksel Toplam	Gruplar Arası	466,052	5	93,210	,963	,442
	Kişiler Arası	20916,795	216	96,837		
	Toplam	21382,847	221			
Sosyal Toplam	Gruplar Arası	199,296	5	39,859	1,157	,332
	Kişiler Arası	7441,984	216	34,454		
	Toplam	7641,279	221			
İçsel Toplam	Gruplar Arası	443,391	5	88,678	2,442	,035
	Kişiler Arası	7843,888	216	36,314		
	Toplam	8287,279	221			
Doğa Toplam	Gruplar Arası	782,087	5	156,417	2,397	,038
	Kişiler Arası	14094,760	216	65,254		
	Toplam	14876,847	221			

Tablo 11’de görüldüğü üzere yöneticilerin çoklu zeka alanlarını ölçmek için uygulanan anket sorularına verdikleri cevaplar incelendiğinde sözel, mantıksal, bedensel, müziksel ve sosyal zeka türlerinde yöneticilik sürelerinin zeka alanları için etkili olmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Yöneticilik sürelerinin görsel, içsel ve doğa zeka türlerinde ise etkili olduğu görülmektedir.

Tablo 12. İlk ve Ortaokul Yöneticilerinin Liderlik Stilllerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Test Sonuçları

	Cinsiyet	N	Ortalama	ss	Ortalama	Varyansların	
					Standart	Eşitliği Testi	
					Hata	F	Sig.
Destek Verici	K	21	20,333	1,825	,398	6,3	,013
	E	201	20,881	3,463	,244		
Etkileşimi	K	21	20,667	2,352	,513	,76	,381
	E	201	21,298	3,210	,226		
Amacı	K	21	20,429	2,270	,495	2,3	,129
	E	201	20,915	3,322	,234		
Çalışmayı	K	21	19,952	2,247	,490	1,1	,292
	E	201	19,383	3,214	,227		

Tablo 12'ye göre ilk ve ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri cinsiyet değişkenine göre "Destek Verici" liderlik stilinde anlamlı farklılık göstermektedir ($p < 0,05$). Diğer liderlik stillerinde ise cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$). Destek Verici" liderlik stilinde Erkeklerin ortalaması (=20,8806), kadınların ortalamasına (=20,3333) göre anlamlı derecede yüksektir. Erkek yöneticiler daha çok "Destek Verici" liderlik stili sergiledikleri görüşündedirler.

Tablo 13. Yöneticilerin Liderlik Stilllerinin Yöneticilik Geçen Süre Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan ANOVA Test Sonuçları

		KT	df	KO	F	Sig.
Destek Verici	Gruplar Arası	66,774	4	16,693	1,506	,201
	Kişiler Arası	2404,722	217	11,082		
	Toplam	2471,495	221			
Etkileşimi	Gruplar Arası	85,200	4	21,300	2,206	,069
	Kişiler Arası	2095,147	217	9,655		
	Toplam	2180,347	221			
Amacı	Gruplar Arası	143,104	4	35,776	3,574	,008
	Kişiler Arası	2172,108	217	10,010		
	Toplam	2315,212	221			
Çalışmayı	Gruplar Arası	123,584	4	30,896	3,272	,012
	Kişiler Arası	2049,033	217	9,443		
	Toplam	2172,617	221			

Tablo 13'deki sonuçlarına göre "Amacı Vurgulama" ve "Çalışmayı Kolaylaştırma" liderlik stilleri için anlamlı bir farklılık ($p < 0,05$) varken, "Destek

Verici” ve “Etkileşimi Kolaylaştırma” liderlik stilleri için anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür ($p>0,05$).

Tablo 14. Yöneticilerin Çoklu Zeka Alanları İle Okul Liderlik Algularına İlişkin Korelasyona Ait Bulgular

Liderlik Stili Alanları	Zeka Alanları								Liderlik Algısı	
	Sözel	Mantıksal	Görsel	Bedensel	Müziksel	Sosyal	İçsel	Doğa		
Destek	Kolerasyon Katsayısı	,480**	,429**	,229**	,390**	,157*	,469**	,465**	,444**	1,000
	Sig.(2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,019	,000	,000	,000	.
Etkileşimi Kolaylaştırma	Kolerasyon Katsayısı	,512**	,437**	,226**	,441**	,234**	,521**	,519**	,463**	1,000
	Sig.(2-tailed)	,000	,000	,001	,000	,000	,000	,000	,000	.
Amacı Vurgulama	Kolerasyon Katsayısı	,529**	,465**	,288**	,507**	,301**	,624**	,500**	,491**	1,000
	Sig.(2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	.
Çalışmayı Kolaylaştırma	Kolerasyon Katsayısı	,493**	,401**	,146*	,431**	,177**	,589**	,508**	,496**	1,000
	Sig.(2-tailed)	,000	,000	,029	,000	,008	,000	,000	,000	.

Tablo 14 incelendiğinde, “Destek Verici Liderlik Stili”nin sözel, mantıksal, sosyal, içsel ve doğa zeka türleri ile orta seviyeli; görsel, bedensel ve müziksel zeka türleri ile düşük seviyeli pozitif-doğrusal ilişkisi olduğu görülmektedir. “Etkileşimi Kolaylaştırma Liderlik Stili”nin sözel, mantıksal, bedensel, sosyal, içsel ve doğa zeka türleri ile orta seviyeli; görsel ve müziksel zeka türleri ile düşük seviyeli pozitif-doğrusal ilişkisi olduğu; “Amacı Vurgulama Liderlik Stili”nin ise, sözel, mantıksal, bedensel, sosyal, içsel ve doğa zeka türleri ile orta seviyeli; görsel

ve müziksel zeka türleri ile düşük seviyeli pozitif-doğrusal ilişkisi olduğu görülmektedir. Son olarak “Çalışmayı Kolaylaştırma Liderlik Stili”nin de sözel, mantıksal, bedensel, sosyal, içsel ve doğa zeka türleri ile orta seviyeli; görsel ve müziksel zeka türleri ile düşük seviyeli pozitif-doğrusal ilişkisi olduğu görülmektedir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırma bulgularından elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde katılımcı okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğunun erkek yöneticiler olduğu görülmektedir. Bu durum Türkiye geneli eğitim alanındaki yöneticilerin cinsiyet profili ile de oldukça örtüşmektedir. Bu durum, ülkemizde eğitim yönetimi alanının erkek hakimiyetinin olduğunu göstermektedir (MEB, 2016: 230)

Yöneticilerin yarısından fazlasının müziksel zeka alanı dışındaki 7 zeka alanında gelişmişlik düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Yöneticilerin çoklu zeka alanlarını ölçmek için uygulanan ölçek maddelerine verdikleri cevaplar incelendiğinde, kadın ve erkek yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, katılımcılar arasında cinsiyet farklılığı zeka alanlarını etkilememiştir. Sözel, mantıksal, bedensel, müziksel ve sosyal zeka türlerinde yöneticilik sürelerinin zeka alanları için etkili olmadığı da görülmektedir. Yöneticilik sürelerinin görsel, içsel ve doğa zeka türlerinde etkili olduğu görülmektedir. Çoklu zeka ile ilgili yapılan bazı çalışmalarda, araştırma bulgularımızla örtüşen ve/veya farklı bulgulara ulaşılan sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Sarıcaoğlu ve Arıkan (2009) araştırmalarında, kız ve erkek öğrencilerin başarısında cinsiyet değişkeni açısından zeka türleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin ve Çakar (2007)’da kız ve erkek öğrencilerin zeka alanları envanterinden elde ettikleri puan ortalamaları arasındaki farkın, sadece doğacı zeka alanında anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaur ve Chhikara (2006) ise, araştırmalarında sözel, mantıksal, müzik ve bedensel zekalar için kız ve erkekler arasında anlamlı farklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çoklu zeka alanlarının görevde geçen süre (kıdem) değişkenine göre farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan araştırmalarda da farklı sonuçlar çıktığı görülmüştür. Serin (2008), doktora tezinde öğretmenlerin meslekteki kıdemine göre zeka alanları incelenmiş ve öğretmenlerin, sözel, matematiksel, görsel ve bedensel zeka alanlarının meslekteki kıdemine göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaştığı sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu araştırma sonucunu desteklemektedir. Güngör (2005) ise, betimsel çalışmasında kıdem zeka alanlarını etkilemediğini belirtmiştir. Bu bulgunun da araştırma sonucunu desteklemediği görülmüştür.

Araştırmamızda ilk ve ortaokul yöneticilerinin liderlik stilleri cinsiyet değişkenine göre “Destek Verici” liderlik stilinde anlamlı farklılık gösterdiği, diğer liderlik stillerinde ise, cinsiyete göre anlamlı bir fark bulunmadığı, erkek yöneticilerin kadın yöneticilere göre daha çok “Destek Verici” liderlik stili sergiledikleri görülmüştür.

Günbayı (2005)’nın aynı ölçekle öğretmenler üzerinde yaptığı araştırmada, erkek öğretmenlerin liderlik özelliklerine ilişkin ortalamaların yüksek olduğunu belirlemiş olması bu araştırmadaki bulguyu destekler niteliktedir. Çelik ve Sünbül (2008) ise, aksine kız öğrencilerin liderlik algılamalarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. Bununla birlikte Kaya (2002), Koçak (2006) ve Kılınç (2013) yaptıkları araştırmalarında yöneticilerin liderlik becerilerinin cinsiyet değişkenine göre değişmediği sonucuna ulaşırken; Eraslan (2003) ve Geçmez (2009) ise, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulmuştur. Cesur (2009)’da cinsiyetin bütün liderlik stillerinde olmasa da bazı alt boyutlarda anlamlı farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırmamızda, yöneticilerin Liderlik Stillerinin Yöneticilik Geçen Süre Değişkenine Göre yapılan değerlendirmede “Amacı Vurgulama” ve “Çalışmayı Kolaylaştırma” liderlik stilleri için farklılık görülürken, “Destek Verici” ve “Etkileşimi Kolaylaştırma” liderlik stilleri için anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Bacak ve Tok’un (2013), Çakınberk ve Demirel’in (2010) ve Şirin ve Yetim’in (2009) araştırma sonuçları da liderlik stillerinin yöneticilikteki toplam süre değişkenine göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur. Kaya (2002)’nin ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerini öğretmen görüşlerine göre analiz ettiği araştırmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin yöneticilik-liderlik özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri yöneticilikteki toplam süre değişkeninde anlamlı farklılık göstermiştir. Töremen ve Yasan (2010)’da çalışanların liderlik stillerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular ışığında aşağıdaki **önerilerin** yapılması uygun bulunmuştur:

- Milli Eğitim Bakanlığı politikaları belirlenirken okul yöneticilerinin çoklu zeka türleri ve liderlik stilleri konularında daha donanımlı olmalarını sağlayıcı etkinliklere yer verilmesine özen gösterilebilir.
- Eğitim fakültelerinde öğretmen adayları için liderlik ile ilgili dersler konularak, ileride okul yöneticisi olacak öğretmenlere de gerekli eğitim imkanı sağlanabilir.

- Okul yöneticilerinde liderlik stilleriyle zeka alanları arasındaki ilişkinin pozitif yönde olduğu dikkate alındığında yöneticilerin liderlik eğitiminden geçmelerini sağlayıcı periyodik eğitimlere yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Baack, Donald & Wisdom, Barry L., (1995). *Organizational Behavior: Creating Quality and Value in The Workplace*. Houston: Dame Publications.
- Burma, Şebnem. (2003). Çoklu Zeka Kuramına Göre Öğretim Ortamlarının Yapılandırılması. Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Bursalıoğlu, Ziya. (1994). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara, Pegem Yayıncılık.
- Bolman, Lee G. & Deal, Terrence E. (2013). *Organizasyonları Yeniden Yapılandırma*. (Çev: A. Aypay ve A. Tanrıoğen). Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Cesur, Hüsnü. (2009). Ortaöğretim müdürlerinin liderlik stilleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin öğretmen algılarına göre değerlendirilmesi: Şişli ilçesi örneği. Yeditepe Ün. SBE. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Checkly, Kathy. (1997). "Educational Leadership". (Çev. S. Tarman). *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 1997 (65), 10-14.
- Çakınberk, Arzu ve Demirel, Erkan. T. (2010). "Örgütsel Bağlılığın Belirleyicisi Olarak Liderlik: Sağlık Çalışanları Örneği". *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013 (24), 103-119.
- Çalık, Temel. (2003). *Performans Yönetimi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Çelik, Vehbi. (2007). *Eğitimsel Liderlik*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, Cemile ve Sünbül, Önder. (2008). "Liderlik Algılamalarında Eğitim ve Cinsiyet Faktörü: Mersin İlinde Bir Alan Araştırması". *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBF Dergisi*. 13 (3), 49-66.
- Demir, Mehmet. (2014). İlk Ve Ortaokul Yöneticilerinin Çoklu Zeka Alanları İle Liderlik Stilleri Arasındaki İlişki. İstanbul Fatih Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Donnelly, H. James; Gibson, James L. & Ivancevich, John M. (1998). *Fundamentals of Management*. Calofornia, USA: McGraw Hill.
- Eraslan, Levent. (2003). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Dönüşümcü Liderlik Özellikleri: Kırıkkale örneği. Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Eren, Erol. (1993). *Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Yayınevi.

- Eren, Erol. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Erçetin, Şule. (2000). *Liderlik Sarmalında Vizyon*. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gardner, Howard. (1999). "Intelligences Reframed: Multiple Intelligences for the 21. Century." New York. 288s Basic Books, ,
- Geçmez, Tuğçe. (2009). Yöneticilerin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ile Çatışma Yönetimi Stilleri Arasındaki İlişki ve Kimya Sektöründe Bir Araştırma. Marmara Üniversitesi SBE. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Gülşen, Celal. (2017a). "Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi-5.Baskı" içinde (Ed. Celal Gülşen) "Sınıfta Motivasyon Sürecinin Yönetimi". Ankara. Anı Yayıncılık.
- Gülşen, Celal. (2017b). "Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi-5.Baskı" içinde (Ed. Celal Gülşen) "Sınıfta Öğrenme Stilleri ve Çoklu Zeka Yönetimi". Ankara. Anı Yayıncılık.
- Gülşen, Celal. (2015a). "Multiple Intelligences Areas Evaluation Scale developing study: Çoklu Zeka Alanları Değerlendirme Ölçeği geliştirilmesi çalışması". *Journal of Human Sciences*, 12 (2), 1918-1930.
- Gülşen, Celal. (2015b). "Opinions of Provincial Executives on Readiness for Transfer of Authority in the Management of Educational Services", *The Anthropologist*. 22 (2), 373-380.
- Gülşen, Celal. (2005). *Türkiyede Eğitim Hizmetlerinin Yerinden Yönetim*" Ankara: Gazi Üniversitesi (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Goleman, Daniel (1999). *Duygusal Zeka*, (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul. Varlık Yayınları.
- Günbayı, İlhan. (2005). "Women and Men Teachers Approaches to Leadership Styles", *Social Behavior and Personality*. 33 (7), 685-698.
- Güngör, Ferda. (2005). Sınıf öğretmenlerinin zeka alanlarına göre çoklu zeka etkinliklerini uygulama durumlarının belirlenmesi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi SBE. *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Kaur, Gurmeet & Chhikara, Sudha. (2006). Intervention Package to Enhance Multiple Intelligence Among Young Adolescents. *Doctoral dissertation, MS Thesis (Unpublished)*. CCSHAU, Hisar, Haryana.
- Kaya, Ülkü Selcen. (2002). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Özelliklerinin Değerlendirilmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Kılınç, Tevfik Deha. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Dönüşümcü ve Etkileşimci Liderlik Stilleri ve Kendi Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları ile Okul Müdürlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıklarını Algılamaları Arasındaki İlişki: Mersin İli Tarsus İlçesi Örneği. Çağ Üniversitesi SBE. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Koçak, Tuncay. (2006). Okul Yöneticilerinin Dönüşümcü Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin İş Doyumu Arasındaki İlişki: Ankara İli Örneği. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.

Koçel, Tamer. (1998). *İşletme Yöneticiliği-6.Baskı*. İstanbul, Beta Basım Yayın Dağıtım.

Luthans, Fred. (1995). *Organizational Behavior. 12. Edition*. New York: McGraw-Hill Irwin.

Meb (Milli Eğitim Bakanlığı). (2016). *Milli Eğitim İstatistikleri: 2015-2016*. Ankara: MEB Yayını.

Moiden, Nadeem. (2002). "Evolution of Leadership in Nursing". *Nursing Managment* 9(7), 20-25.

Nevsehirmem (Nevşehir Milli Eğitim Müdürlüğü). (2012). "2010-2011 Yılı İstatistikleri" <http://nevsehir.meb.gov.tr>. (ET:02.03.2012).

Özel, Mustafa. (1998). *Liderlik Sanatı*. İstanbul: İz Yayıncılık

Robbins, Stephen P. (1986). *Organizational Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

Saban, Ahmet. (2005). *Çoklu Zeka Teorisi ve Eğitim-5.Baskı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Sarıcaoğlu, Aysel ve Arıkan, Arda. (2009). "Zeka Türleri, Öğrencilerin Yabancı Dil Başarıları ve Seçilmiş Değişkenler Üzerine Bir Çalışma". *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*. 5 (2), 100-122.

Sabuncuoğlu, Zeyyat ve Tüz, Melek.(1998).*Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Yayınevi.

Selçuk, Ziya; Kayılı, Hüseyin ve Okut, Levent. (2004). *Çoklu Zeka Uygulamaları-4. Baskı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Serin, Uğur. (2008). İzmir ilinde görev yapan fen alanı öğretmenlerinin öğretme strateji ve stilleri ile tercih ettikleri öğretim yöntemleri ve çoklu zeka alanları arasındaki ilişki. Dokuz Eylül Ün. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Yayımlanmamış Doktora Tezi*.

Williams, J. Clifton & Sisk, L. Henry. (1985). *Management and Organization*. Cincinnati-USA: South-Western Publishing Co.

Şahin, Harun ve Çakar, Esra. (2011). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stratejileri Ve Akademik Güdülenme Düzeylerinin Akademik Başarılarına Etkisi”. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 9 (3), 519-540.

Şimşek, Şerif M., Akgemici, Tahir ve Çelik, Adnan. (2003). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütlerde Davranış*. Konya: Adım Matbaacılık ve Ofset.

Şirin, Erkan F. ve Yetim, Azmi A. (2009). “Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik stiline ilişkin yönetici algıları”. *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*. 3(1), 69-84.

Tok, Türkay Nuri ve Bacak, Esen. (2013). “Öğretmenlerin İş Doyumu İle Yöneticileri İçin Algıladıkları Dönüşümcü Liderlik Özellikleri Arasındaki İlişki”. *International Journal Of Human Sciences*. 10(1), 1135-1166.

Töremen, Fatih ve Yasan, Tezcan. (2010). “İlköğretim okulu yöneticilerinin dönüşümcü liderlik özellikleri: Malatya ili örneği”. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 27-39.

Yukl, Gary A. (2001). *Leadership in Organizations-5th Edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice-Hall.

Zel, Uğur. (2001). *Kişilik ve Liderlik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**ÖRGÜTSEL GÜVENİN SAĞLAMASINDA SINIZMIN ETKİSİ:
HAVALİMANI GÜVENLİK MEMURLARI ÖRNEĞİ**

*THE EFFECT OF CYNICISM IN PROVIDING ORGANIZATIONAL
TRUST: A CASE OF AIRPORT SECURITY OFFICERS*

Metin REYHANOĞLU* Harun YILMAZ**

*Geliş Tarihi: 12.05.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 18.10.2017
(Accepted)*

ÖZ: Havacılık sektöründe emniyet ve güvenlik öncelikli iki konudur. Sıfır hata ve sıfır risk istenme özelliğine sahip havacılık sektöründe, tüm operasyonun sorunsuz bir şekilde tamamlanması, can ve mal güvenliğinin sağlanmasından geçmektedir. Operasyonun büyük bir bölümü havalimanlarında gerçekleştirildiğinden, güvenliğin sağlanması havalimanı güvenlik ve koruma personelinin sorumluluğundadır. Koruma ve güvenlik personelinin performansının en üst düzeyde olması, havalimanlarında güvenlik hizmetinin aksamasını sağlayacak önemli öğelerden birisidir. Koruma ve güvenlik personeli performansının üst düzeyde olması için personelin kurumuna, yöneticilerine ve meslektaşlarına karşı kuşku duymaması ve onlara güvenmesi gerekmektedir. Çalışanın genel anlamda örgütüne karşı kuşku duyması olarak tanımlanan örgütsel sinizmin azaltılmasının yolu, güvenden geçmektedir. Duyulan bu güvene genel ve örgütsel sinizm negatif yönde etki edebilir. Bu çalışmanın amacı, havalimanlarında bir meslek olarak icra edilen koruma güvenlik personelinin genel ve örgütsel sinizminin örgütsel güvenine etkisini ortaya koymak ve örgütsel sinizmin aracılık etkisini ölçmektir. Bu amaçla Türkiye genelindeki 51 hava meydanında çalışan koruma görevlisine anket uygulanmıştır. 96 cevaplayıcı üzerinden yapılan ölçek sınamaları sonrasında Pearson korelasyon analizinde örgütsel sinizm ile genel sinizmle pozitif ve örgütsel güvenle negatif ilişki bulunmuştur. Yapısal eşitlik modeli çerçevesinde örgütsel sinizmin genel sinizm ile örgütsel güven arasında aracılık etkisi test edilmiş, genel sinizmin örgütsel güvene etkisi anlamlı olmadığından aracılık etkisi bulunamamıştır. Sonuç olarak, genel sinizm, örgütsel sinizm ve güven arasındaki ilişkiye yönelik model önerisinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Güven, Örgütsel Sinizm, Genel Sinizm, Havacılık Güvenliği, Koruma ve Güvenlik Personeli.

ABSTRACT: Safety and security are two priorities in the aviation sector. In the aviation sector, which is managed for zero error and risk feature, the entire operation that completed smoothly is the way to ensure the safety of life and property. As a large part of

* Yrd.Doç.Dr., Mustafa Kemal Üniv., İ.İ.B.F., İşletme, reyhanoglu@gmail.com

** Öğr.Görv., İskenderun Teknik Üniv., Sivil Havacılık Y.O., hyilmaz6@gmail.com

the operation is carried out at the airports, it is the responsibility of the aviation security officer to ensure safety. The fact that the performance of the security officer is at the highest level is one of the important feature to ensure that security services at the airport will not fail. In order to performance of security officer at a high level, it is necessary for the personnel to have no doubt and trust on their institution, managers and colleagues. The way of reducing organizational cynicism, which is defined as the employee's suspicion of organization in general terms, is the trust. The general and organizational cynicism can affect negatively on trust. The purpose of this study is to demonstrate the effect of general and organizational cynicism on organizational trust of security officers, performed as a profession, at airports and to measure the mediation effect of organizational cynicism. For this purpose, a questionnaire was applied to the security officer that working in 51 airports in Turkey. Following Pearson's Correlation Analysis with 96 respondents, the positive correlation was found organizational cynicism with general cynicism and negative with organizational trust. A model of the Structural Equation Model carried out that the mediating effect of organizational cynicism between general cynicism and organizational trust has been tested. Due to the effect of general cynicism on organizational trust was not significant, organizational cynicism has not a mediation effect. Consequently, a model has been proposed a relationship between general cynicism, organizational cynicism and trust.

Key Words: Organizational Trust, Organizational Cynicism, General Cynicism, Aviation Security, Security Officer.

GİRİŞ

Uluslararası bir sektör olan hava taşımacılığı her zaman çekici bir hedef olmuştur. Uçak kaçırma ve sabotaj ihtimalleri her gün yaşanabildiğinden havalimanlarında ve uçaklarda güvenlik tedbirleri sürekli yeni teknolojilerle en üst seviyeye çıkarılmaktadır. Teknolojiyi kullanacak olan koruma ve güvenlik personelinin yetkin, uzman ve güvenilen kişi olma özelliğine sahip olması havacılık endüstrisinin vazgeçilmezidir.

Burada insan her zaman olduğu gibi ön plana çıkmaktadır. Çünkü güvenlik personeli kanunsuz bir eylem girişiminde kullanılabilen silahlar, patlayıcılar ya da diğer tehlikeli aletleri tespit etmeye ve/veya tanımlamaya yönelik teknik uygulamayı yapan kişidir. Bundan dolayı, güvenlik personelinin performansının en üst düzeyde olmasını sağlama konusunda kurumlara büyük görev düşmektedir. Güvenlik personelinin çalıştığı örgüte güvenmesi, işin temelini oluşturmaktadır. Kurumuna, yöneticisine ve çalışanlara güvenen kişi iş performansında başarılı olabilir. Başarının sürdürülebilir olması, güven algısının sürekliliği ile gerçekleşecektir.

Örgüt içinde güven algısının azalmasına sebep olacak tüm faktörlerin ortadan kaldırılması güvenin sürekliliği açısından önemlidir. Bu faktörlerden biri de çalışanın örgütün yaptığı eylemlere karşı bir anlamda kuşku duyması şeklinde ifade edilen sinizmdir. Özellikle kişinin örgütüne karşı olumsuz his ve duygularının ortadan kaldırılması gerekmektedir. Bu bağlamda genel olarak sinizm ve örgütsel sinizme dikkat çekilmektedir.

Çünkü sinizm örgütsel güven ile negatif ilişkilidir (Kanter ve Mirvis, 1989; Abraham, 2000; Mino 2002; Özler, Türköz, Polat ve Coşar, 2013).

Bu çalışmanın amacı, havalimanlarındaki güvenlik elemanlarının sinizm düzeylerinin örgütsel güvene olan etkisini ölçmek ve örgütsel sinizmin genel siniz ile örgütsel sinizm arasındaki aracılık rolünü tespit etmektir. Çünkü sinizmin yüksek olduğu örgütlerde örgütsel güven düşük olacağından iş performansı da düşecektir. Havalimanı güvenlik hizmetleri en küçük hata ve riski kabul etmez. Bu itibarla güvenlik personelinin iş performansını en üst düzeye çıkarmak için örgütteki sinizmi ortadan kaldırarak güven ortamı oluşturulmalıdır. Bu çalışma güvenlik çalışanlarının kurumlarına yönelik tutum ve davranışlarının havacılık sektöründe güvenliğin ilk adımı olması nedeniyle önem arz etmektedir.

1. Örgütsel Sinizm ve Boyutları

Sinizme göre insanın başkalarına yardım etmesi ve ilişki kurmasının temel nedeni kendi öz çıkarlarını maksimize etmesidir. Bu bakış açısı, insanın başkalarını kullandığını ima etmekte, kötümserliği ve olumsuzluğu çağrıştırmaktadır. Sinizm felsefesi, Sokrates, Dyojen gibi Eski Yunan filozoflarının tartışmalarından esinlenerek sosyal patolojik durumu gözler önüne seren Nietzsche gibi popüler yorumcuların uygarlığın temellerine karşı 'nihilist' isyanı ile başlamıştır (Cutler, 2005: 1). Kanter ve Mirvis'in 'Kinik Amerikalılar' (1989) adlı kitapla birlikte günümüz 'modern toplum'un temsilcisi olan ABD medyasında geniş olarak yer alması (James, 2005: 15), özellikle de şirket skandalları, işletme yöneticilerinin hilekârlıklarıyla ilgili haberlerin artması sinizm kavramını daha da görünür hale getirmiştir. Bir dönem Radikal Gazetesi'nde de yer alan Scott Adams'ın karikatürlerindeki Dilbert karakteri bir örgüt içindeki yöneticilerin çalışanları nasıl kullandığını ima eden ünlü simgelerden biridir (Wanous, Reichers ve Austin, 2000: 133; Cutler, 2005: 164). Dilbert karakteri o kadar sembolize edilmiştir ki, akademik camiada bir fenomen biçiminde "büyük bürokratik örgütlerdeki çalışanların yönetimin etkinliği hakkında alaycı ve küçümseyici bir davranış içerisinde olmaları" (Feldman, 2000) 'Dilbert Sendromu' olarak adlandırılmıştır. İşte örgütsel sinizm fikri tam da buradan doğmakta, örgüt içinde kinik davranışların yaygın olması anlamında kullanılmaktadır.

Sinizmin kavramının sıfatı olan 'kinik'in modern tanımı, toplumsal sözleşme ve otoriteye karşı, olumsuz ve alaycı tavırları olan bireyler şeklindedir. Çalışanların kinik içeren tutum ve davranışları yansıtmaları veya yöneticilerin davranışlarını veya örgütteki uygulamaları küçümsemeleri örgütsel sinizmi doğurmaktadır. Kanter ve Mirvis'in (1989) 'Amerikan mutsuzluğu' olarak tanımladığı, çalışanların örgütlerine karşı aşırı derecede olumsuz tutumunun nedenini sinizm olarak açıklanmakta, asıl nedenini de örgütlerin başarısızlığına bağlamaktadır (Andersson ve Bateman, 1997: 450). Örgütsel sinizm, örgüte ilişkin çalışanların paylaştığı şüphelerdir. Örgütsel sinizmin birçok nedeni olmasına rağmen

Dean vd. (1998: 341) bunun özellikle örgütsel değişimde su yüzüne çıktığını belirtirler. Nedeni ise, geçmiş tecrübelerle ortaya çıkmış paylaşılan kaygılardır. Nedeni ne olursa olsun örgütsel sinizm, çalışanın örgütsel bağlılığında bir azalmaya yol açmakta, çalışanda düşük iş tatmini ve yabancılaşma (Dean vd., 1998; Abraham, 2000; Mino, 2002: 9), verim düşüşü (Kanter ve Mirvis, 198), değişim çabalarına düşük katılım ve düşük moral görülmekte, bu da işletmeyi gelir kaybına uğratmaktadır (Eaton, 2000: 1-2).

Örgütlerde sinizm başlangıçta bir kişilik özelliği (James, 2005: 3) ve bir toplumsal tepki (Kanter ve Mirvis, 1989) olarak tanımlanmıştır. Akademik yazında beş çeşit örgütsel sinizmden bahsedilmiştir (Dean vd., 1998: 344; Abraham, 2000): Kişilik, kurum, çalışan, örgütsel değişim ve meslek sinizmi. Buna karşın birçok araştırmacı da, örgütte bu beş çeşit sinizmin varlığının zorunlu olmadığını, örgüte karşı kinik tutumlarda bulunmalarının yeterli olduğunu belirtmektedirler (Andersson ve Bateman, 1997; Dean vd., 1998; James, 2005: 3). Çünkü örgüt içinde oluşan çeşitli örgütsel faktörler çalışanların örgütlerine karşı hayal kırıklığı yaşamalarına, güvensizlik duymalarına ve hatta küçük görmelerine neden olabilmektedir (Kanter ve Mirvis, 1989; Kanter ve Mirvis, 1991; Andersson ve Bateman, 1997: 450; James, 2005: 3). Örgütsel küçülme için işten çıkarmalar, performansın sağlanamaması, örgütsel değişim (Wanous vd., 2000; James, 2005: 3), kariyer değerlendirmesi (Feldman, 2000; James, 2005: 3) gibi örgütsel faktörlerin de hesaba katılması gerektiği belirtilmektedir (Andersson ve Bateman, 1997, Dean vd., 1998; Abraham, 2000). Bu açıdan baktığımızda sinizm; belirli bir örgüte olabileceği gibi genel sinizm olarak adlandırılan (Erdost, Karacaoğlu ve Reyhanoglu, 2007) insan doğasına yönelik olabilir (Andersson ve Bateman, 1997: 450).

Dean vd. (1998), Brandes'in (1997) doktora tezindeki görgül araştırma bulgularına dayanarak çalışanın genel olarak örgüte karşı kinik tutumunu boyutlandırmaya çalışmışlardır. 'Örgüt içindeki farklı faktörlerden ortaya çıkan sinizm biçimleri' yerine inanç, duygu ve davranış aşamaları şeklinde üç boyuttan oluşan genel bir örgütsel sinizm tutum modeli oluşturmaya çalışmışlardır (Dean vd., 1998: 345).

Birinci boyut çalışanın çalıştığı örgütün dürüstlüğüne (integrity) yönelik inancının düşük olmasıdır. Yazarlar, bu boyutu çalışanın bilişsel mantığını kullandığı için buna bilişsel boyut demektedirler. Dürüstlük; doğruluğu, samimiyeti ve adil davranmayı içerir (Oxford İngilizce Sözlüğü, 2017), dolayısıyla bundan yoksun bir örgüt bütünlük arz etmez. Ayrıca dürüstlük, belirli ilke ve erdem özelliği taşır, bu durum belirli ahlaki değerlerin devamını gerektirir (Brandes, 1997: 30). İşte kinikler, örgütlerdeki çeşitli uygulamaların ilke eksikliğine inanırlar (Brandes, 1997: 30-1). İkinci boyutta ise, çalışanların çalıştığı örgütle ilgili olumsuz bir duyguya sahip olmasıdır. Duyuşsal olarak tanımlanan bu boyutta; kinik olan kişiler, çalıştıkları örgütte olumsuz faktörlerin oluşmasıyla (Dean vd., 1998: 346) örgütlerine karşı öfke, acı, tiksinti, saygısızlık, sıkıntı gösterme ve utanma (Brandes, 1997: 31; Abraham, 2000: 269) gibi güçlü duygusal tepkiler gösterirler. Sonuncu boyut ise, kinik

çalışanın sergilediği tutum ve inanç sonucu çalıştığı örgütüne dönük davranışsal yönelime girmesidir. Bu davranışsal boyutta çalışan, örgütünü küçümsemek ve çevresine kötülemek, şikâyet etmek, iğneleyici ve olumsuz ifadelerde bulunmak, eleştirmek gibi davranışlar sergileyebilir (Dean vd., 1998: 346; Abraham, 2000: 270). Çalışanların özellikle örgütlerin değişimle ilgili uygulamalarını karalamaları ve iş arkadaşlarına uygulamaların olumsuz sonuçlanacağıyla ilgili tahminlerde bulunması bu boyutun örnekleri olarak sayılabilir. Örgüt uygulamalarına yönelik alaycı tavırlar sergilenmesi, imalarda bulunulması, mizahi yaklaşımlarda bulunulması, imalı bakışlar ve sırtmalar, küçümser ve bilgiç tavırlar, tipik kinik çalışan davranışlarıdır (Dean vd., 1998: 345; Abraham, 2000: 270; Brandes, 1997: 34-35).

Sinizm kişinin kendinden (Abraham, 2000: 270-1) kaynaklanabileceği gibi, çalışanın mesleğinin kendisinde de sinizme neden olabilir (Wanous vd., 2000: 133). Bu açıdan bakıldığında örgütsel sinizmin oluşmasında yalnızca örgüt veya yöneticilerin uygulamaları değil meslekten ve kişinin kendisinden kaynaklanan nedenler de olabilir.

2. Örgütsel Güven

Son zamanlarda örgütlerde istenen performansın yakalanması ve hedeflere ulaşılması açısından güven ve örgütsel güven konuları ön plana çıkmıştır. Güven, milli refahın sağlanmasında (Fukuyama, 2001), rekabet avantajı elde edilmesinde (Barney ve Hansen, 1994) ve ahlaki zemin oluşturmada etkilidir (Hosmer, 1995). Örgütsel güven, güven ortamının sağlanmasıyla oluşmaktadır. Güven ortamında, örgütte olumlu bir hava oluşacak ve çalışanlar kurumuna, yöneticilerine ve diğer çalışanlara daha çok güvenecektir. Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer (1998); güvenin faydalarını işbirlikçi davranışa ve olumlu insan ilişkilerinin oluşmasına katkı sağlaması, olumsuz çatışmayı ve işlem maliyetlerini azaltması, geçici ve özel grupların hızlı bir şekilde oluşturulmasını sağlaması ve krize karşı gösterilecek etkili tepkileri teşvik etmesi şeklinde sıralamışlardır.

Lane'e (1998) göre, artan rekabet ortamı ve küresel ticari ufukların daha fazla gelişimi örgüt içi ve örgütler arasındaki güveni koruyup geliştirmeyi daha zor hale getirmiştir. Basit gibi görünen güven en başta kavramın anlaşılması, daha sonra uygulanması açısından zor bir konudur. Kavramın zorluğu, ilişkili olduğu diğer kavramlarla karıştırılması (Bhattacharya, Deviney ve Pillutla, 1998) ve uygulamada tipik insan doğasının devreye girmesidir.

Güvenin tanımına bakıldığında; beklenti, risk, savunmasızlık, inanç gibi meşrulaştırma tartışmaları ile dürüstlük, doğruluk, güvenilirlik, adillik, yardımseverlik (iyilik), ahlakilik, samimiyet, gönüllülük gibi referans kavramlarını içerdiği görülür (Brenkert, 1998; Lewicki, McAllister ve Bies, 1998). Örneğin Brenkert'e (1998) göre; güven, bir kişi, grup ya da işletmenin etik açıdan meşru davranış beklentisi olarak tanımlanır. Ayrıca güvenin, güvenilen kişinin davranışını doğru tahmin etmek anlamına

geldiğini iddia etmektedir. Bu tanımdan hareketle güvenin oluşması için güvenen ve güvenilenin olması gerekir. Güvenenin güvenilenden bir beklentisi olduğu açıktır. Bu hem iyilik beklentisiyle hem de güvenenden bir zarar gelmeyeceğiyle ilgili inançtır (Brenkert, 1998), dolayısıyla güvenilene karşı savunmasızlığı zımni olarak kabul edilmektedir (Rousseau vd., 1998).

Güven, başkasının davranış veya niyetlerindeki pozitif beklentilerine dayalı savunmasızlığı kabul etme niyetini içeren psikolojik bir durumdur. Güven yazımındaki varsayım; riski kabulden kaynaklanan savunmasızlığın (McEvily, Perrone ve Zaheer, 2003), ilişkide, diğer tarafın avantajına dönüşmediği yönündeki bir inanç veya beklenti olarak açıklanmaktadır (Lane, 1998). Savunmasız olma durumu, güvenileninin izlenme veya kontrolünün olmamasından kaynaklanmaktadır (Brenkert, 1998).

Creed ve Miles (1996); güveni, rasyonel muhakemenin ötesinde sosyal bir anlamı olan, topluma ve diğer insanlara yönelik bir uyum sağlama olarak tanımlar. Dolayısıyla güven ortamında insanlar arası uyum olması aynı zamanda örgütsel uyumu da sağlar. Güven, kişilerarası anlamında çalışanın diğer çalışana veya üstüne yönelik güveni olabileceği gibi örgütün bütününe yönelik de olabilir (Luhmann, 1979). Bu durumda karşımıza belli bir sisteme duyulan güven çıkmaktadır. Çeşitli gelenek ve kuralların içselleştirilmesiyle (Creed ve Miles, 1996) oluşan güven topluma yönelik de örgüte yönelik de olabilir.

Özet olarak, insanlar bir arada yaşamak zorunda olduklarından birbirleriyle sürekli paylaşım içerisinde olacaklardır. İlişkinin düzeyli bir şekilde devam edebilmesi için karşılıklı güven duyulması önem arz etmektedir. Riskin de yer aldığı ilişkilerde savunmasız olma istekliliği, güvensizliği ortadan kaldırılabılır. Tarafların birbirlerine karşı çıkarıcı davranışlardan kaçınarak zarardan çok fayda sağlaması beklenmektedir.

3. Sinizm ile Güven İlişkisi

Örgütsel sinizm, örgüt içinde yapılan uygulamalara karşı olumsuz, kuşkucu gözle bakılmasıdır. Sinizmde örgüt yönetiminin çalışanlarına yaptığı 'iyilikler' bile sorgulanmaya açıktır. Kinikler, başkalarına muhtaçlık nedeniyle insanların doğal davranmadığı ve diğer insanlarla zorunlu olarak ilişki kurup iyi geçindiklerini düşünürler (Ağaoğulları, 1989: 124). Dolayısıyla sinizm bakış açısında, dürüstlük, adalet ve samimiyet ilkeleri kişisel çıkarlara kurban edilerek, bu kavramlarla gerçek niyetler gizlenip, aldatmaya yönelik davranışlara yol açmaktadır (Abraham, 2000: 269). Kinikler özellikle yöneticilerin motivasyon politikalarına güvenmeyip çalışanların katkılarını istismara uğratacaklarını düşünürler (Kanter ve Mirvis, 1989; Andersson ve Bateman, 1997: 449). Çünkü güven herhangi birisine güvenen kişinin saflığından yararlanılmayacağına yönelik bir inançtır (McAllister, 1995). Dolayısıyla bu savunmasızlık durumu güvenen açısından bir risk içermektedir (Brenkert, 1998). Örgütsel sinizm, örgütün dürüst olmadığına (Dean vd., 1998) ve çalışanları sömürdüğüne (Eaton, 2000: 8) dair bir inanç olduğuna göre bu savunmasızlığı

yönetici veya örgütün kullanabileceği düşünülür. Dürüstlük, doğruluk, yardımseverlik, ahlaki bütünlük, iyi niyetli olma gibi kavramlar güvenin öncülleri (Özler vd., 2010: 54) olup sinizmde bu kavramlar olumsuz bir biçimde yer almaktadır.

Örgütsel güven, günümüzde güvenilir ilişkilerin sürdürülmesi ve gelişimi için yöneticiler tarafından istenen bir durumdur (McAllister, 1995). Çünkü güven, çalışanların herhangi bir kontrol aracı olmadan (Brenkert, 1998) gönüllü bir şekilde (Mino, 2002: 4) işlerini yapmaları, özdenetime sahip olmayı sağlar ki bu da örgüt içi izleme ve kontrol maliyetlerini azaltır (Rousseau vd., 1998). Çeşitli araştırma sonuçlarına göre, örgütsel güvenin yüksek olduğu örgütler, güvenin daha düşük olduğu örgütlere göre daha başarılı, uyumlu ve yenilikçi olmakta, örgütsel bağlılık ve iş tatmini artırabilmektedir (Mino, 2002: 5).

İşte kinik davranış biçimi örgütsel güven için oluşmuş olan veya oluşturulmaya çalışan güvenin sahte olduğunu, yöneticilerin kendi kişisel çıkarlarının, patronun karlarını yükseltmek için bir araç olarak kullandığına inanır. Bu anlamda örgütsel sinizm güvensizliğin bir sonucu olarak karşımıza çıkmaktadır (Özler vd., 2010: 54). Örgütte güvensizlik düzeyi arttıkça örgütsel sinizmin de yükseleceği sonucu çıkarılabilir. Örgüt performansına yararından dolayı örgütsel güven düzeyinin yükseltme çabalarıyla örgütsel sinizmin düşmesi beklenir. Güven düzeyinin arttığı durumlarda sinizmin oluşması engellenebilecektir (Türköz vd., 213: 291). Bu bağlamda örgütsel güvenin oluşturulması, çalışanların örgütlerine karşı olumlu düşünceye sahip olmasını sağlayarak kinik davranışlar göstermesini engelleyecektir (Özler vd., 2010: 47). Bu anlamda örgütsel sinizm örgütsel güvenin bir sonucudur. Değişimin başlatılması, başarıya ulaşması böylelikle örgütsel amaçlara ulaşılabilmesi için örgütsel sinizmin düşürülmesinde örgütsel güvenin artırılması bir araç olarak kullanılabilir (Mino, 2002: 39).

Kontrol mekanizmalarının varlığı ve güvenin olmaması da sinizmle ilişkilidir. Çünkü bu durum kinik davranışın, kuşkuculuğun bir kanıtı olarak görülür (örneğin “bizi gözetliyorlar, sanki paraları yürüteceğiz”). Hatta örgütün yüksek ahlaki standartlara ulaşmasında oluşabilecek bir hata kinik bir kişinin kibirli bir zevk almasını bile sağlar, çünkü kinik kişinin güvensizliği ispat edilmiştir (Abraham, 2000: 269). Bu durum kuşkucu bir bakış açısının güveni zedelediği, yani güven ile sinizmin karşılıklı etkileşim içinde olduğunu gösterir. Yani örgütsel sinizm, örgütsel güvenin hem nedeni hem de sonucu olabilir (Özler vd., 2010: 47).

Güvenin düşük çıkması örgütsel sinizmden kaynaklanıyor olabilir. Örgütsel güvenin nedeni olarak örgütsel sinizm, örgütte var olan kuşkuculuk nedeniyle güvenin oluşmasını engeller. Örgütsel sinizme neden olabilecek birçok faktör olabilir: İşten çıkarmalar, örgütteki değişimin kötü uygulanması, üst yöneticilerin yüksek ücretleri, çalışanlara adaletsiz yaklaşımları, zayıf performans değerlendirmeleri (Andersson ve Bateman, 1997:

Dean vd., 1998; 463; Eaton 2000: 3). Hâlihazırda güven tesis edilmiş örgütlerde kötü uygulamalar, yönetimin değişmesi, örgütsel veya sektörel kriz ve örgütsel değişim, sinizmin oluşmasına neden olup güven ortamını bozabilir. Değişim sinizmi olarak adlandırılan sinizm türünde, değişimle beraber yaşanan başarısızlık güvene zarar vererek bireylerin daha sonra yapılacak olan değişimlere karşı umutsuz, olumsuz ve güvensiz davranışlar sergilemelerine neden olur (Andersson ve Bateman, 1997: 451; Wanous vd., 2000). Değişimle birlikte örgütsel güven ile sinizm arasında olumsuz bir ilişki olmasına karşın birbirlerinin nedeni olduğuyla ilgili hızlı bir şekilde karar vermemek gerekir (Mino 2002: 78). Performans yüksekken sinizm olmayabilir ancak sinizmin yukarıda belirtilen çeşitlerinin saklı varlığı performansta oluşan bir düşüşle veya krizle birlikte su yüzüne çıkabilir.

Sinizmin kökeninde insan doğasındaki saklı çıkarılara karşı güvensizlik olduğundan sinizmin nedeni güven eksikliği olarak görülse de bu ters ilişki güven ve sinizmin çeşitleri ile ilişkilendirilebilir (Özler vd., 2010: 54): Kişilik sinizmi özgüven, toplumsal (kurumsal) sinizm örgütsel güven; çalışan sinizmi üst yönetime olan güven, mesleki sinizm işe yönelik güven ve son olarak değişim sinizmi ise sürece yönelik güven eksikliklerinden ileri gelebilir (Özler vd., 2010: 54).

Örgütsel güven ile örgütsel sinizm ilişkisinin olumsuz olması birkaç noktadan açıklanabilir. İlk olarak güvende, bir kişinin başka bir kişi, grup veya örgütle olan ilişkisinde davranışsal açıdan iyimserlik olmasına (Brandes, 1997: 33) karşın; sinizmde kötümserlik durumu söz konusudur. İkincisi, sinizm kişi veya örgüt gibi belli bir hedefe odaklanmasına karşın; güvenin hedefinde kişi, belirli bir grup veya örgüt gibi aynı anda farklı unsurlar olabilir. Üçüncü olarak güvenin asıl amacı belirli kişi veya gruplarla işbirliği sağlamaya yönelikken; sinizmin birey ve örgütün eşit şekilde gözetilmesiyle ilgili bir amacı yoktur (Brandes, 1997: 33). Dördüncüsü, güven beklentiyle oluşmuş inançtır; sinizm ise olumsuz hisler ve hayal kırıklığıyla bütünleşmiş duygu ve güvensizlikle alakalı bir tutum (Andersson ve Bateman, 1997: 451) olup güvenden daha geniştir (Özler vd., 2010: 54). Beşincisi, güvenin eksikliği deneyimsizlikten; sinizmin eksikliği deneyimden oluşur.

Yukarıda belirtilen tartışmalar ışığında, örgütsel sinizm ile örgütsel güven arasında bir ilişki olduğu teorik olarak kesindir. İlişkide hangisinin öncül olduğu ve ilişkiye etki eden aracı değişkenlerin varlığı olay, zaman ve koşullara göre değişecektir. Çünkü güven ve sinizmde saklı örüntüler söz konusudur. Güvensizlik sinizmi tetiklese de güven ile sinizm ilişkisinde etkiyi başlatan çoğu zaman sinizm olacaktır.

3. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı güven ile sinizm arasındaki ilişkinin incelenmesi ve örgütsel sinizmin genel sinizm ile örgütsel güven arasındaki aracılık etkisinin belirlenmesidir. Örgütsel güven ile sinizm arasındaki ilişki birçok çalışmada teorik ve görgül araştırmalarla ispat edilmesine (Kanter ve Mirvis, 1989; Abraham, 2000; Mino, 2002: 30; Özler vd.,

2010; Türköz vd., 2013) karşın koruma ve güvenlik mesleğini icra eden çalışanlara yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamış olması bu çalışmanın önemini artırmaktadır. Çalışmanın evreni olarak havalimanlarında çalışan koruma ve güvenlik memurları seçilmesi, sinizm ve güven için iki açıdan önemlidir.

Birincisi, çalışma evreninin koruma ve güvenlik memuru açısından seçilmesinin nedeni akademik yazında polislik mesleğinin sinizmle ilişkilendirilmesiyle açıklanabilir (Niederhoffer, 1967, Mino 2002: 9). Koruma ve güvenlik memurluğu polislik mesleğinin bir türü olarak kabul edilirse, polislik sıkça 'kötü insanlarla uğraşmak durumunda olan meslek' olarak algılanmaktadır. Sinizm kavramı, polis mesleğinde çok sıkça ele alınmış bir kavramdır (Mino 2002: 9). Bunun nedeni polisler, dürüst olmayan, sorunlu, iyi olmayıp kötü addedilen kişilerle devamlı karşı karşıya geldiklerini düşündüklerinden dolayı kinik davranışlar gösterebilirler. Sinizmin işyerindeki durumunu ilk ortaya çıkaran araştırmacılardan Niederhoffer (1967), polislerin kurlsız kişilerle mesleki olarak uğraşmalarının bir yansıması olarak kamuya yönelik olumsuz, kuşkulu bakış açısı geliştiğini belirtmektedir. Niederhoffer'e (1967: 9) göre mesleki bu zorunlu uğraş, polislerde değerler sistemi üzerine kurulmuş bir ideolojik kalkan oluşturmaktadır. Bu kalkanın, evren olarak ele aldığımız koruma ve güvenlik memurlarına da sirayet etmesi mümkündür. Güvenlik memurluğunun polis mesleğine benzeyip benzemediği iddiası, tartışmaya açıktır.

İkincisi, koruma ve güvenlik memuru genel değil sadece kendisine tahsis edilen bölgenin ve eşyaların güvenliğinden, havalimanı yolcularının denetiminden sorumludur. Bu sorumluluk polislerde olduğu gibi örgüt (devlet) tarafından kendilerine güven duyulduğu algısı yaratarak işlerini toplum üzerinde 'kanuni yetkili' sıfatıyla yapmalarına imkân verirken, 'gücün temsilcisi' de olmaktadır. Bu da güvenlik memurlarının karşılıklı olarak örgüte güven duymalarını sağlayabilmektedir.

İşte bu mesleki etkenler koruma ve güvenlik memurlarının, genel kinik davranışlarda bulunmalarına neden olabilir. Yukarıda bahsedilen devleti koruyan 'kanuni yetkili' mesleki ideolojik kalkan, örgütlerine karşı güven duymalarına sağlasa da; genel kinik tutum örgütsel sinizme yol açabilmesine ve de örgütlerine karşı güvenlerinin azalmasına neden olabilir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Araştırma saha araştırmasına dayalı anket tekniği şeklinde düzenlenmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda belirlenmiş aşağıdaki hipotezler sınamaya çalışılmıştır:

H₁: Örgütsel sinizm ile örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₂: Genel sinizm ile örgütsel güven arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₃: Örgütsel sinizm ile genel sinizm arasında anlamlı bir ilişki vardır.

H₄: Örgütsel sinizm, genel sinizm ile örgütsel güven arasında aracılık rolüne sahiptir.

Örgütsel sinizm ile örgütsel güven arasındaki ilişkiyi belirten modelde kontrol değişkeni olarak yaş, eğitim, kurumda çalışma süresi değerlendirmeye alınmış, Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) yoluyla analiz edilmiştir. Yapısal geçerliliğin test edilmesinde Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. Açıklayıcı yöntem olarak ‘Maximum Likelihood’ ve döndürme yöntemi olarak ‘Promax with Kaiser Normalization’ yöntemi tercih edilmiştir. Analiz için IBM SPSS 20 ve AMOS 24 versiyonları kullanılmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

DHMİ (Devlet Hava Meydanları İşletmeleri) Genel Müdürlüğünün (2015) yayınladığı 2015-2019 Stratejik Planına göre 51 hava meydanlarında 65’i şef, toplamda 1798 koruma ve güvenlikle ilgili memur bulunmaktadır. Bu çalışmada şefler örnekleme dâhil edilmemiştir. DHMİ, koruma hizmetleri için ayrıca özel güvenlik hizmeti almakta olup bu özel işletmelerde çalışanların sayısı 2251’dir. DHMİ tarafından Özel Güvenlik hizmeti ikişer yıllık alımlar şeklinde yapılmaktadır (DHMİ, 2015: 102). Özel güvenlik hizmeti alımı süresinin kısa olması ve bu görevde çalışanların özel şirkete tabi olması nedeniyle güven ve sinizmle ilgili ifadelerde çalıştıkları hangi kurumu (maaş aldıkları kurum mu yoksa hizmet edilen DHMİ’mi) temel alacaklarıyla ilgili karmaşa yaşayabileceklerinden yalnızca DHMİ’nin kadroladığı koruma ve güvenlik memurları evrene dâhil edilmiştir.

Örneklem için güven düzeyi %95, örneklem hatası \pm %10, varyans (p.q) 0.5, N=1733 olmak üzere $n = N \cdot t^2 \cdot p \cdot q / d^2 \cdot (N-1) + t^2 \cdot p \cdot q$ formülünden araştırmaya konu olacak örneklemin 92 olacağı görülmektedir. Araştırma için kurum yöneticilerinden izin alınarak güvenlik memurlarından Google’ın ‘Forms’ aracılığıyla oluşturulan anketi internet üzerinden doldurmaları istenmiştir. 98 geri dönüş olup, evrene göre cevaplama oranı %6.47’dir. Araştırma örneklem sayısının yapılan faktör için en yüksek ifadeli ölçeğin 3 katı koşuluna uygun örneklem büyüklüğünü sağlamaktadır (Hair, Black, Babin, Anderson ve Tatham, 2006: 112).

3.3. Veri Toplama Aracı

Anket dört ayrı bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm çalışanların demografik bilgileri kapsamında cinsiyeti, evlilik durumları, yaş (24 ve altı, 25-29, 30-39, 40-49, 50 ve üstü), eğitim (ilk ve orta öğretim, lise, ön lisans, lisans ve lisansüstü) ve bulunulan kurumda çalışma süresi sorulmuştur.

Ankette üç hazır ölçek kullanılmıştır. Birincisi Kanter ve Mirvis’in (1991) yedi ifadeli ‘yaşama dair bakış açısı’ olarak belirtilen ama genel sinizm olarak da adlandırılan ve Erdost vd. (2007) tarafından Türkçeye çevrilen ve güvenilirliğini 0.764 olarak buldukları ölçektir. Bu çalışmada ise güvenilirlik için yapılan Cronbach Alpha 0.831 çıkmıştır.

İkinci ölçek, birçok çalışmada geçerliliği ve güvenilirliği test edilmiş olan ve Türkçe çevirisi Erdost vd. (2007) tarafından yapılan 13 ifadeli Dean vd.'nin (1998) örgütsel sinizm ölçeğidir. Bu ölçek üç boyuttan oluşmakta olup duygusal boyutu 4, bilişsel boyutu 5 ve davranışsal boyutu 4 ifadeli olup ölçeğin Türkçe çevirisinin güvenilirliği boyutlarının her biri için sırasıyla 0.864; 0.912 ve 0.719 ve toplamsal güvenilirliği 0.913'tür. Bu çalışmada ise boyutların güvenilirlikleri sırasıyla 0.930; 0.891; 0.806 ve toplamsal güvenilirlik ise 0.926'dır.

Sonuncu ölçek Chathoth, Mak, Sim, Jauhari ve Manaktola'nın (2011) üç boyutlu olarak hazırlanmış olduğu örgütsel güven ölçeğidir. Ölçeğin dürüstlük boyutu 7, bağlılık boyutu 7 ve güvencibilirlik boyutu 5 ifade olmak üzere toplam 19 ifadeden oluşmaktadır. Chathoth vd.'nin (2011) çalışması Amerika Birleşik Devletleri ile Hindistan'daki iki ayrı örnekleme uygulanmış olup ölçeğin her iki örneklemedeki toplamsal ve boyutsal olarak güvenilirlikleri 0.76 ile 0.98 arasında değişmektedir. Ölçeğin Türkçe çevirisi ilk kez bu çalışmada makalenin yazarları tarafından yapılmış olup İngilizce Dili ve Edebiyatı ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinden birer öğretim üyesine kontrol ettirilmiştir. Ayrıca anlam farklılığının olup olmadığıyla ilgili işletme yönetimi alanından beş akademisyene kontrol ettirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin toplamsal güvenilirliği 0.953 olup boyutların güvenilirliği ise sırasıyla 0.912; 0.872 ve 0.878'dir.

Her üç ölçekte ölçüm tekniği olarak 'hiç katılmıyorum/kesinlikle katılmıyorum'dan 'tamamen katılıyorum/kesinlikle katılıyorum'a doğru sıralanan aralıklı ölçeklerden 5'li Likert tipi kullanılmıştır. Anket bir yönetici ile on çalışan üzerinde test ettirilip küçük Türkçe düzeltmeler yapıldıktan sonra uygulanmıştır.

3.4. Araştırmanın Kısıtları

Araştırma kapsam, saha ve zaman açısından kısıtlara sahip olup belirtilen sınırlılıklar dışında genelleştirilemez. Çalışma 2015 bahar-yaz döneminde oluşturulmuş olan hazır web formunun internet üzerinden doldurulması şeklinde olduğundan anket ve internet üzerinden veri toplama kısıtlarına sahiptir. Saha olarak 51 hava meydanındaki koruma ve güvenlik memurları bütünsel anlamında alındığından, hava meydanları arasındaki oluşabilecek yönetsel farklılıklar dikkate alınmıştır. Ankette cevaplayıcılara hangi meydana çalıştıklarıyla ilgili soru sorulmaması, çalıştıkları yer tam olarak belli olmazsa doğru cevaplar verecekleri düşüncesinden kaynaklanmaktadır. Çünkü bazı hava meydanlarında koruma ve güvenlik memuru sayısı çalışanın tanımlanmasına imkân verecek kadar azdır. Meydanlar arası yönetsel farklılıklarla ilgili tutarsız sonuçların önüne geçebilmek için anketteki örgütsel güven ve sinizmle ilgili ifadelerde kurumun "Devlet Hava Meydanları İşletmeleri Genel Müdürlüğü" şeklinde ele alınması istenmiştir.

3.5. Çalışmanın Geçerlilik ve Güvenirliği

Cevaplayıcılardan ikisi formları eksik doldurduğundan analize 96 anket dâhil edilmiştir. Aralıklı ölçekle ölçülen değişkenler için her cevaplayıcının verdiği cevaplar üzerinden standart sapması 0.30'un altında cevap ve uç değerlerle ilgili herhangi bir problem olmadığı görülmüştür. Her değişken için %10'dan fazla kayıp olmayıp aralıklı ölçümle ölçülen bir değişken iki, dört değişken birer örneği ortanca değerlerle; aralıksız ölçümle ölçülen bir değişkenin bir ve bir değişkenin ise 3 örneği ortalama değerlerle doldurulmuştur. Ölçeklerdeki verilerin çarpıklık ve basıklıkları incelenmiş mutlak değer olarak 2'den büyük herhangi veriye rastlanılmamıştır. Ayrıca çoklu bağlantının olup olmadığı yönünde yapılan regresyon analizlerinde toleransın 0.1'in üstünde ve VIF değeri ise 5'in altında olmadığı görülmüştür. Toplamsal ölçek ve boyutlar arasında 0.8'in üzerinde korelasyon katsayısının olmaması da bunu doğrulamıştır (Bryman ve Cramer, 2009: 300). Regresyon analizlerinde Durbin-Watson değerlerinin 1.5 ile 2.5 arasında (Büyüköztürk, 2009: 100) kaldığı görülmüştür. Ankette cevaplayıcılardan kendilerini tanıttığı herhangi bir bilgi istenmeyerek ortak yöntem tutarsızlığı (Podsakoff, MacKenzie, Lee ve Podsakoff, 2003) engellenmeye çalışılmıştır. Harman'ın tek faktör testiyle (Podsakoff ve Organ, 1986) AFA sonucunda açıklama gücü %50'nin altında kalarak ölçek değişkenlerinin tek bir faktörde toplanmadığı görülmüştür.

Üç ölçeğin birlikte yapısal geçerliliği için yapılan AFA sonucu ifadelerin yedi ayrı faktörde toplandığı görülmüştür (Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)=0.85; Barlett Testi: $p \leq 0.001$ ve açıklama gücü 64.38). Yapılan incelemede örgütsel güven ölçeğinin ifadelerinden altı ifadenin birden fazla boyutta 0.40'ın üzerinde yüklendiği, iki boyutun tek faktörde toplandığı, bir ifadenin ise 0.50'nin altında yüklemeye sahip olduğu görüldüğünden analizden çıkarılmıştır. Yeniden yapılan faktör analizinde ifadeler faktör yükleri 0.518 ile 0.925 arasında olan ve açıklama gücü 62.14 olan beş faktör altında toplanmıştır. Teoriye uygun olarak genel sinizm bir (Kanter ve Mirvis, 1991) ve örgütsel sinizm ise üç (Dean vd., 1998) faktör şeklinde çıkmıştır. 12 nolu ifade davranışsal boyutta olması gerekirken bilişsel boyutta yer almıştır. Erdost vd.'nin (2007) yaptığı çalışmada da iki ifade farklı boyutta yer almıştır. Örgütsel güven ifadeleri ise teoriden (Chathoth vd., 2011) farklı olarak toplamda on ifadeli tek faktörde toplanmıştır. Bu faktördeki ifadelere bakıldığında dört ifadenin dürüstlük, her birinde üç ifade olmak üzere bağlılık ve güvenebilirlik boyutlarından geldiği, bunların örgütsel güveni temsil ettiği görülmektedir. Kültür, anlam ve dil farklılığı ifadelerinin tek boyutta yer alabildiği ve güvenirliliği etkilemediği göz önünde alınarak analizler faktör sonuçları üzerinden yapılmıştır.

Tablo 1: DFA ve Model Uyum İyiliği Değerleri

	χ^2	df	p	χ^2/df	GFI	CFI	RMSEA	PCLOSE	SRMR
Kesme Noktası			>0.05	≤5	≤0.85	≤0.90	≤0.08	>0.05	≤0.08
1. düzey DFA	163.32	142	0.11	1.15	0.86	0.98	0.04	0.72	0.06
2.düzye DFA	167.71	146	0.11	1.15	0.85	0.98	0.04	0.73	0.07
1.Model	240.92	194	0.01	1.24	0.83	0.97	0.05	0.47	0.07
2.Model	167.71	146	0.11	1.15	0.85	0.98	0.04	0.61	0.07
3.Model	40.86	26	0.03	1.57	0.91	0.97	0.08	0.16	0.05
4.Model	171.08	147	0.09	1.16	0.85	0.98	0.04	0.69	0.08

Not: 1. modelde kontrol değişkenleri yer alırken diğer modellerde yer almamıştır. 2. modelde tüm örtük değişkenler arasında yollar vardır. 3. modelde yalnızca genel sinizm ve örgütsel güven yer almaktadır. 4. modelde genel sinizmden örgütsel sinizme ve örgütsel sinizmden örgütsel güvene yol bulunmaktadır. Kesme noktaları Hair vd.'den (2006: 753) uyarlanmıştır.

Tüm ölçekler bir arada ve AFA'da yer alan gözlenen değişkenlerin yüklendikleri örtük değişkenler üzerinden yapılan birincil düzey DFA'da GFI dışındaki istatistikler istenen sonuçları vermiştir. GFI'ın düzeltilmesi için programın önerdiği hata terimleri üzerinden yapılan kovaryans iyileştirmeleri GFI'yı arttırmamıştır. Faktör yükleri düşük olan genel sinizmden üç ifade ve örgütsel sinizm boyutundan iki ifade ile hata terimlerinin diğer hata terimlerine ve/veya örtük değişkenlerle ilişkili çıkan örgütsel güvenden dört ifade, genel sinizmden bir ifade ile örgüt sinizmden duyuşsal boyutunda yer alan bir ifade çıkarılarak yeniden analiz yapılmıştır. Bunların sonucunda model kabul edilebilir iyi uyum istatistikleri üretmiştir (Tablo 1; birinci düzey DFA). Gözlenen değişkenlerin örtük değişkenlere olan yükleri 0.65 ile 0.98 arasında değişmektedir. Örgütsel sinizmin üç boyutu olduğundan ikincil düzey analize geçilmiştir. Örtük değişkenler arasında çizilen kovaryanslar üzerinden yeniden yapılan analizde model kabul edilebilir iyi uyum istatistikleri üretmiştir (Tablo 1; ikinci düzey DFA). Ölçeklerde bulunan ifadeler faktör yüklerinin tümünün $p \leq 0.001$ düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Örgütsel sinizmden bilişsel boyuta olan faktör yükü 0.94, duyuşsal 0.78 ve davranışsal ise 0.62 olarak anlamlı bir şekilde bulunmuştur. Ölçeklerin yapısal geçerlilikleri olduğu sonucuna varılmıştır. İkincil düzey analizde örgütsel sinizm ile genel sinizm arasında 0.44, örgütsel güven ile arasında ise -0.42 bir ilişki tespit edilmiştir. Örgütsel güven ile genel sinizm arasındaki ilişki ise anlamlı değildir.

En son yapılan doğrulayıcı faktör analizinde çıkan boyutlar ve ifadeleri üzerinden yeniden yapılan güvenilirlik analizinde boyutların güvenilirlikleri 0.804 ile 0.951 arasında oldukça güvenilir çıkmıştır (Tablo 2). Ayrıca ifadelerin yapısal olarak toplanabilmesinde kullanılan ortak açıklanan varyansın (AVE) 0.50'nin ve yapı güvenilirliği (CR) ise 0.70'in

üzerinde (Hair vd., 2006: 777-8) olduğu görülmüş ve sonuç olarak SEM düzeyinde modelin analiz yapılabileceği bulunmuştur.

4. Bulgular

Cevaplayıcıların biri hariç tümü erkek, 91'i evli, 61'i 39 yaş ve altı (%63.5), 66'sı lisans ve lisansüstü eğitilmiş (%68.8) olup çalıştıkları kurumda çalışma süreleri 180 (\pm 35.0) aydır (Tablo 2).

Tablo 2: Ortalama, Korelasyon Analizi ve Güvenirlikler

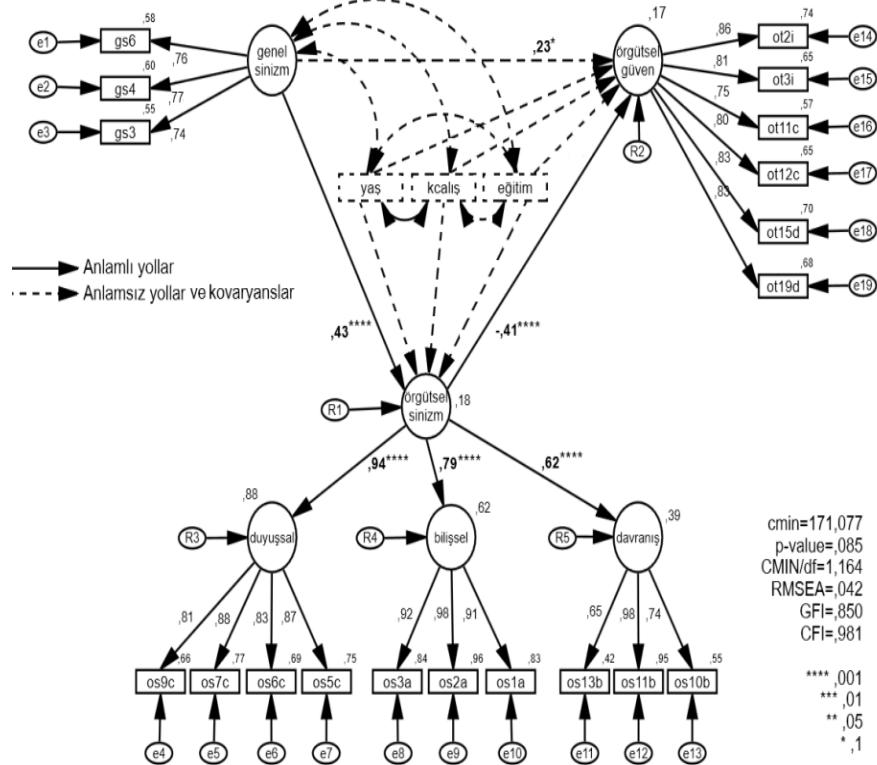
	Ort. (SS.)	gsin	osin	duyuş	bilis	davr	oguv	AVE	CR
gsin	3.42 (0.89)	(0.80)						0.58	0.80
osin	2.53 (0.80)	0.36**	(0.92)					0.63	0.83
duyus	2.24 (0.95)	0.34**	0.85**	(0.95)				0.88	0.96
bilis	2.98 (0.98)	0.35**	0.90**	0.69**	(0.91)			0.72	0.91
davr	2.21 (0.94)	0.19	0.74**	0.45**	0.48**	(0.83)		0.64	0.84
oguv	2.39 (0.92)	0.01	0.32**	-0.20	-0.40**	-0.16	(0.92)	0.66	0.92
kcalis	179.55 (30.0)	-0.02	-0.10	-0.15	-0.02	-0.12	-0.08	-	-

Not: * $p \leq 0.05$; ** $p \leq 0.01$. Çapraz ve parantez içinde verilen değerler ölçeğin Cronbach's Alpha'sıdır. Ort.; ortalama, SS.; standart sapma, AVE; ortalama açıklanan varyans, CR; yapı güvenirliliği, gsin; genel sinizm, osin; örgütsel sinizm, duyus; duyuşsal, bilis; bilişsel, davr; davranışsal, oguv; örgütsel güven, kcalis; kurumda çalışma süresini (ay) ifade etmektedir.

Tablo 2'den görüleceği üzere genel sinizm, örgütsel sinizm ($r=0.36$; $p \leq 0.01$), duyuşsal ($r=0.34$; $p \leq 0.01$) ve bilişsel ($r=0.35$; $p \leq 0.01$) ile pozitif zayıf ilişkili olup istatistiki olarak anlamlıdır (H_2 hipotezi kabul). Buna karşın genel sinizmin davranışsal ve örgütsel güvenle ilişkisi (H_3 hipotezi ret) istatistiki olarak anlamlı çıkmamıştır. Örgütsel sinizm ise örgütsel güvenle ($r=-0.32$; $p \leq 0.01$) negatif ama zayıf ilişkili olup istatistiki olarak anlamlıdır (H_1 hipotezi kabul). Örgütsel güven ise bilişsel sinizm ($r=-0.40$; $p \leq 0.01$) ile orta düzeyde ilişkili olmakla birlikte örgütsel sinizmin diğer iki boyutu olan duyuşsal ve davranışsal ile ilişkisi anlamsızdır. Korelasyonlardaki bu durum örgütsel sinizmin örgütsel güveni olumsuz etkileyebileceğini işaret etmektedir. Genel sinizmin örgütsel güvenle istatistiki olarak ilişkisiz çıkarken örgütsel sinizmle ilişkili çıkması, genel sinizmin örgütsel sinizm aracılığı ile örgütsel güvene etki edebileceğini akla getirmektedir. Bunun için yapısal eşitlik modeli yapılmıştır. İkincil düzey DFA'da çıkan sonuçlar üzerinden örgütsel sinizm, genel sinizm ve örgütsel güven ve ayrıca yaş, kurumda çalışma süresi ile eğitim düzeyi kontrol değişkenleri modelde yer almıştır (Şekil 1).

Örgütsel sinizmin genel sinizm ile örgütsel güven arasında aracı olup olmadığıyla ilgili Baron ve Kenny'nin (1986) modeli uygulanmıştır. Buna göre eğer bağımsız değişkenin (genel sinizm) bağımlı değişkene (örgütsel güven) anlamlı olan etkisi aracı olduğu düşünülen değişken (örgütsel sinizm) olduğunda anlamsızlaşıyorsa burada örgütsel siniz-

min tam aracı olduğu anlamına gelmektedir. Ama bağımlı değişkenden bağımlı olan değişkene olan etki anlamlı kalıyorsa ve etki aracı değişken modele girmeden önceki etkiden daha düşük ise bu durumda kısmi aracılıktan bahsedilebilir.



Şekil 1: Genel Sinizm, Örgütsel Sinizm ve Örgütsel Güven İlişki Modeli.

Öncelikle kontrol değişkenlerinin durumuna bakılmıştır. Bunun için Şekil 1'deki gibi bütün etkiler ve kovaryanslar çizilmiştir. Genel sinizm, örgütsel sinizm ve güven arasında yollar çizildiğinde GFI hariç model iyi uyum istatistikleri (Tablo 1; Model 1) üretmekle birlikte kontrol değişkenlerinin örtük değişkenlere olan yollarının anlamsız olduğu görülmüştür (Şekil 1). Öncelikle en yüksek anlamsız olan yol ve kovaryanslar –ki bunlar kontrol değişkenleridir- sırayla silinmiş ve yeniden program çalıştırılmıştır. Bunun sonucunda GFI değeri de dâhil model daha iyi uyum istatistikleri (Tablo 1; Model 2) üretmiş olmakla birlikte genel sinizmin örgütsel güvene olan etkisinde yolun ($\beta=0.24$; $p=0.07$) ancak 0.10 düzeyinde ancak anlamlı olabildiği görülmektedir (Tablo 3; Model 2). Genel sinizmin örgütsel sinizme ($\beta=0.44$; $p=0.0001$) olumu ve örgütsel sinizmin ise

örgütsel güvene olumsuz etkilerinin ($\beta=-0.53$; $p=0.0001$) anlamlı olduğu görülmektedir. Çalışmada 0.05 anlamlılık düzeyi kabul edildiğinden genel sinizmin örgütsel sinizme olan etkisinin anlamsız olmasından dolayı örgütsel sinizmin tam aracılık etkisinin varlığı düşünülmüştür.

Tam aracılıktan bahsedebilmek için Baron ve Kenny'ye göre (1986) aracı olduğu düşünülen değişken olmadan bağımsız değişkenin bağımlı değişkene olan etkisi anlamlı olması gerekmektedir. Örgütsel sinizm olmadan genel sinizmin örgütsel güvene olan etkisi modelinde kabul edilebilir sonuçlar üretmiş (Tablo 1; Model 3) olsa da genel sinizmin örgütsel güvene etkisindeki yol katsayısı çok düşük ve istatistiki olarak son derece anlamsız ($\beta=0.01$; $p=0.98$) çıkmıştır (Tablo 3; Model 3). Bu itibarla örgütsel sinizmin modelde genel sinizm ile örgütsel sinizm arasında aracı rol oynamaktadır (H_4 hipotezi ret).

Tablo 3: Model Beta Katsayıları

β	gsin→ösin	gsin→ögüv	osin→ögüv
1.Model	0.43***	0.26**	-0.53***
2.Model	0.44***	0.24*	-0.53***
3.Model	-	0.01	-
4.Model	0.43***	-	-0.41***

Not: * $p \leq 0.1$; ** $p \leq 0.05$; *** $p \leq 0.0001$.

Anlamlılık düzeyi 0.05 kabul edildiğinden genel sinizmin örgütsel güvene olan etkisi de çıkarıldığında model iyi uyum istatistikleri üretmiştir (Tablo 1; Model 4). Bununla birlikte genel sinizmin örgütsel sinizme etkisindeki katsayının ($\beta=0.43$; $p=0.001$) düştüğü, örgütsel sinizmin örgütsel güven etkisindeki katsayının ise ($\beta=-0.41$; $p=0.001$) yükseldiği görülmektedir (Model 4; Tablo 3).

TARTIŞMA ve SONUÇ

Türkiye'deki havalimanlarında çalışan koruma ve güvenlik memurları üzerine yapılan bu çalışmada, sinizm ile güven arasındaki ilişkinin, akademik yazında yer alan bazı sonuçlarla benzer olduğu bulunmuştur. Örgütsel sinizm ile örgütsel güven arasındaki negatif ilişki (Kanter ve Mirvis, 1989; Abraham, 2000; Mino, 2002: 30; Özler vd., 2010; Türköz vd., 2013) ve genel sinizm ile örgütsel sinizm arasındaki pozitif ilişki (Erdost vd., 2007; Reyhanoğlu ve Kıran, 2017) akademik yazındaki teorik ve görgül sonuçlarla örtüşmektedir. Buna karşın akademik yazına ek olarak yapılan örgütsel sinizmin genel sinizm ile örgütsel güven arasındaki aracılık rolü kanıtlanamamıştır.

Ölçeklerin sınanması sırasında örgütsel sinizmin bazı ifadeleri azalmış olsa da Dean vd.'nin (1998) teorik tipolojisine tam olarak uygun çıkmıştır. Dean vd.'nin (1998) ilk defa Erdost vd. (2007) tarafından yapılan Türkçe sınamasının birçok çalışmada tekrarlanmış olması ve benzer sonuçları üretmesi (Güzeller ve Kalağan, 2008; Tokgöz ve Yılmaz, 2008; Reyhanoğlu ve Kıran, 2017) artık bu ölçeğin güvenilir hale geldiğini göstermektedir. Buna

karşın Kanter ve Mirvis'in (1991) yaşama bakış açısı olarak adlandırdıkları genel sinizmin bu çalışmada yedi ifadeden yalnızca üç ifade kalarak yapısal geçerliliğini sağlaması bu ölçeğin Türkiye şartlarında sorunlu olduğuna yönelik kuşku arttırmaktadır. Nitekim Reyhanoglu ve Kiran'ın 2017 yılında 314 örnekle yaptıkları araştırma sonuçlarında aynı ölçek iki boyutlu çıkmıştır. Örgütsel güven teorik tipolojiye (Chathoth vd., 2011) uygun şekilde boyutlara ayrılmamış ve çok fazla ifade kaybederek tek boyutta yapı geçerliliği ve güvenilirliğini sağlamıştır. Farklı bir kültürde ilk defa sınanan bu ölçeğin teorik geçerliliğinin sağlanamamış olması, ölçeğin farklı kültürlerle uygun olmamasından ileri gelebilir. Ama her ne kadar sonuçlar ölçeğin orijinal tipolojisine uymuş olmasa da bu ölçeğin örgütsel sinizm ile arasındaki negatif ilişki akademik genel yazını teyit etmiştir.

Örgütsel sinizmin Akademik yazında demografik değişkenlerden çalışanların yaşı ile örgütsel sinizm arasındaki ilişkisi konusunda bu çalışmadaki ilişkinin anlamsız olması birçok çalışma ile örtüşmektedir (Andersson ve Bateman, 1997; James, 2005; Erdost vd., 2007; Güzeller ve Kalağan, 2008; Tokgöz ve Yılmaz, 2008). Çalışmada çok az cevaplayıcının cinsiyetinin erkek ve medeni durumunun ise bekâr olması dolayısıyla cinsiyet ve medeni duruma göre analizler yapılamamıştır. Buna rağmen Kanter ve Mirvis (1991) çalışması dışında bu demografik değişkenlerin de akademik yazında etkisi bulunduğu dair çok fazla sonuç yoktur. Her ne kadar bazı çalışmalarda ilişki çıkmış olsa da (Kanter ve Mirvis, 1991; Tokgöz ve Yılmaz, 2008; Güzeller ve Kalağan, 2008), bu çalışmada eğitim düzeyi ve kurumdaki çalışma süresinin genel sinizme, örgütsel sinizme ve örgütsel güven ile ilişkisinin de anlamlı sonuçlar üretmemiş olması bazı akademik yazınla örtüşme bulunmaktadır (Andersson ve Bateman, 1997; James, 2005; Erdost vd., 2007; Reyhanoglu ve Evren, 2017).

Bundan sonra yapılacak yeni çalışmalarda örneklem büyüklüğü artırılıp farklı sektörlere yönelik araştırmalar yapılabilir. Farklı bir örgütsel güven ölçeğiyle yaşama dair bakış açısı, örneğin içsel ve dışsal kontrol odağı (Rotter, 1990; Dağ, 2002; Reyhanoglu ve Evren, 2017), ölçekleri ile bu model temel alınarak tekrarlanması modelde örgütsel sinizmin aracılık etkisini gösterebilir. Ayrıca iş doyumunu ile örgütsel bağlılık ilişkisi (Oran, Bilir Güler ve Bilir, 2016) gibi örgütsel çıktı kavramları da modele eklenebilir.

KAYNAKÇA

Abraham, R. (2000). Organizational cynicism: Bases and consequences, *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 126(3), 269–92.

Ağaoğulları, M.A (1989). *Eski Yunan'da siyaset felsefesi*, Ankara: V Yayınları.

Andersson, L.M., & Bateman, T.S. (1997), Cynicism in the workplace: some causes and effects. *Journal of Organizational Behavior*, 18(5), 449–469. doi: 10.1002/(SICI)1099-1379(199709)18:5<449::AID-JOB808>3.0.CO;2-O

Barney, J.B., & Hansen, M.H. (1994). Trustworthiness as a source of competitive advantage. *Strategic Management Journal*, 15(Special Issue on Competitive Organizational Behavior), 175-190. doi:10.1002/smj.4250150912

Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. doi: 10.1037/0022-3514.51.6.1173.

Bhattacharya, R., Devinney, T.M. & Pillutla, M.M. (1998). A formal model of trust based on outcomes. *Academy of Management Review*, 23(3), 459-472. doi: 10.5465/AMR.1998.926621

Brandes, P. (1997). *Organizational cynicism: Its nature, antecedents, and consequences*. Unpublished Doctorate Dissertation, USA: Division of Research and Advanced Studies of the University of Cincinnati.

Brenkert, G.G. (1998). Trust, morality and international business. In C. Lane & R. Bachmann (Eds.), *Trust Within and Between Organizations* (pp. 273-97), USA: Oxford University Press.

Bryman, A., & Cramer, D. (2009). *Quantitative data Analysis with SPSS 14, 15, & 16 guide for social scientists*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Chathoth, P.K., Mak, B., Sim, J, Jauhari, V., & Manaktola, K. (2011). Assessing dimensions of organizational trust across cultures: A comparative analysis of U.S. and Indian full service hotels. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), 233-242. doi: 10.1016/j.ijhm.2010.09.004

Creed, W.E.D. & Miles, R.E. (1996). Trust in organizations. In R.M. Kramer & T.R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 16-38). USA: Sage Publications.

Cutler, I. 2005. *Cynicism from Diogenes to Dilbert*. USA: McFarland.

Dag, I. (2002). Locus of control scale: Scale development, reliability and validity study. *Turkish Journal of Psychology*, 17(49), 77-92.

Dean, J.W., Brandes, P. & Dharwadkar, R. (1998). Organizational cynicism. *Academy of Management Review*, 23(2), 341-52. doi: 10.5465/AMR.1998.533230

DHMI (Devlet Hava Meydanları İşletmeleri) Genel Müdürlüğü (2015) *2015-2019 Stratejik Planı*, <http://www.dhmi.gov.tr/getBinaryFile.aspx?Type=14&dosyaID=1723> (Erişim Tarihi: 29.11.2015)

Eaton, J. (2000). *A Social motivation approach to organizational cynicism*. Unpublished Master Thesis, Canada: Graduate Programme in Psychology York University.

Erdost, H.E., Karacaoğlu, K., Reyhanoğlu, M. (2007). Örgütsel sinizm kavramı ve ilgili ölçeklerin Türkiye'deki bir firmada test edilmesi. İçinde 15. *Ulusal yönetim ve organizasyon kongresi bildiriler kitabı* (ss. 514-24), 25-7 Mayıs Sakarya: Sakarya Üniversitesi.

Feldman, D.C. (2000). The Dilbert Syndrome: How employee cynicism about ineffective management is changing the nature of careers in organizations. *American Behavioral Scientist*, 43(8), 1286-1300. doi: 10.1177/00027640021955865.

Fukuyama, F. (2001). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması* (2.Baskı), Çev.: Ahmet Buğdaycı, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Güzeller, C.O. & Kalağan, G. (2008). Örgütsel sinizm ölçeğinin Türkçeye uyarlaması ve çeşitli değişkenler açısından eğitim örgütlerinde incelenmesi. 16. *Yönetim ve organizasyon kongresi bildiriler kitabı* (ss. 87-94), Antalya: İstanbul Kültür Üniversitesi.

Hair, J.F., Jr., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E., & Tatham, R.L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th Ed.), USA: Prentice Hall.

Hosmer, L.T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403. doi: 10.2307/258851

James, M.S.L. (2005). *Antecedents and consequences of cynicism in organizations: An examination of the potential positive and negative effects on school systems*. Unpublished Doctorate Dissertation, USA: The Florida State University.

Kanter, D.L. & Mirvis, P.H. (1989). *The cynical Americans: Living and working in an age of discontent and disillusion*, USA: Jossey-Bass.

Kanter, D.L. & Mirvis, P.H. (1991), Cynicism: The new American malaise. *Business and Society Review*, 91(77), 57-61.

Lane, C. (1998). Introduction: Theories and issues in the study of trust. In C. Lane & R. Bachmann (Eds.), *Trust Within and Between Organizations* (pp. 1-30), USA: Oxford University Press.

Lewicki, R.J.; McAllister D.J. & Bies, R.J. (1998). Trust and distrust: New relationship and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438-458. doi: 10.5465/AMR.1998.926620

Luhmann, N. (1979). Trust and power: Two works by Niklas Luhmann (translated from the German by H. Davis, J. Raffan & K. Rooney), USA: John Wiley.

Mayer, R.C., Davis, J.H. & Schoorman, F.D. (1995). An Integrative model of organizational trust, *Academy of Management Review*, 20 (3), 709-734. doi:10.5465/AMR.1995.9508080335

McAllister, D. (1995). Affect-and cognition-based trust as foundations for interpersonal cooperation in organizations. *The Academy of Management Journal*, 38(1), 24-59. doi: 10.2307/256727

McEvily, B.; Perrone, V., & Zaheer, A. (2003). Trust as an organizing principle. *Organization Science*, 14 (1), 91-103. doi: 10.1287/orsc.14.1.91.12814

Mino, C.E. (2002). *Organizational trust, organizational cynicism and organizational commitment during a change initiative*. Unpublished Doctorate Dissertation, USA: Alliant International University, California School of Professional Psychology.

Niederhoffer, A. (1967). *Behind the shield: The police in urban society*. USA: Doubleday.

Oran, F.Ç., Bilir Güler, S. & Bilir P. (2016). İş motivasyonunun örgütsel bağlılığa olan etkinin incelenmesi: Sultangazi/İstanbul ilköğretim okullarında bir araştırma. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 236-252.

Oxford İngilizce Sözlüğü (2017). <https://en.oxforddictionaries.com/definition/integrity> (Erişim Tarihi: 23.04.2017).

Özler, D.E., Atalay, C.G., & Şahin, M.D. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır? *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.

Podsakoff, P.M., & Organ, D.W. (1986). Self-reports in organizational research: Problems and prospects. *Journal of Management*, 12(4), 531-544. doi: 10.1177/014920638601200408

Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B., Lee, J.Y., Podsakoff, N.P. (2003). Common method bias in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. doi: 10.1037/0021-9010.88.5.879

Reyhanoğlu, M., & Kiran, E. (2017). The Relationship between external locus of control and organizational cynicism in term of being unionized. In H. Arslan, M. A. Icbay, & M. Ulutas, *XII. European conference on social and behavioral sciences abstract book* (p. 136), January 25-28, Catania, Sicily, Italy.

Rotter, J.B. (1990). Internal vs. external control of reinforcement: A case history of a variable. *American Psychologist*, 45, 489-493. doi: 10.1037/0003-066X.45.4.489

Rousseau, D.M.; Sitkin, S.B.; Burt R.S. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust – Introduction to special topic forum. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404. doi: 10.5465/AMR.1998.926617

Tokgöz, N., & Yılmaz, H. (2008), Örgütsel Sinizm: Eskişehir ve Alanya'daki Otel İşletmelerinde Bir Uygulama, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 238-305.

Türköz, T., Polat, M., & Coşar, S. (2013). Çalışanların örgütsel güven ve sinizm algılarının örgütsel bağlılıkları üzerindeki rolü, *Yönetim ve Ekonomi*, 20(2), 285-302. doi: 10.18657/yecbu.55607

Wanous, J.P., Reichers, A.E. & Austin, J.T. (2000). Cynicism about organizational change-measurement, antecedents, and correlates. *Group & Organizational Management*, 25(2), 132-53. doi: 10.1177/1059601100252003

**TAŞIMACILIK DÜZENLEMELERİNDE TÜRKÇE TERMİNOLOJİ
BİRLİĞİ İÇİN ÖNERİLER***

*SUGGESTIONS FOR THE TERMINOLOGICAL UNITY IN TURKISH
LANGUAGE IN TRANSPORTATION REGULATIONS*

Hakan EMANET**

*Geliş Tarihi: 23.06.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 24.10.2017
(Accepted)*

Öz: Lojistik, bütün dünyada ve Türkiye’de son yıllarda bir disiplin olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bütün disiplinlerin gelişimi aşamasında olduğu gibi lojistiğin de gelişim aşamasında terminoloji açısından sorunları vardır. Lojistik uygulamaları ve eğitiminde önemli bir paya sahip olan taşımacılık için de terminoloji birliğine ihtiyaç duyulmaktadır. Uluslararası eşya taşımacılığı, farklı taşımacılık türleri ile farklı uluslararası düzenlemeler kapsamında gerçekleştirilmektedir. Bu düzenlemelerdeki ifadeler genel olarak benzerlik gösterse de bazı temel kavramlar için farklı ifadeler kullanılmaktadır. Ulusal düzenlemelerde ise gerek çeviri esnasındaki gerekse düzenlemelerin hazırlanmasındaki özensizlik kavram farklılığını artırmıştır. Buna bir de uygulamadaki kullanım farklılıkları eklenince kavram karmaşası daha da artmaktadır. Bu çalışmada, taşıma sözleşmesi ile ilgili beş kavramın uluslararası ve ulusal temel düzenlemelerdeki ifadeleri incelenmiş ve bu kavramlar için öneriler sunulmuştur. İncelenen kavramlar; taşıma sözleşmesinin tarafları, lehine taşıma sözleşmesi yapılan kişi, taşınan maddi varlık ve taşıma senedidir.

Anahtar Kelimeler: Lojistik, Uluslararası Taşımacılık, Taşıma Sözleşmesi, Konişmento, Taşıma Senedi.

Abstract

During the recent years, logistics has been accepted as a discipline in Turkey and the rest of the World. Like other disciplines, logistics has problems about terminology during its development. A terminological unity is also needed for transportation which is a large part of logistics applications and logistics education. International carriage of goods is conducted under different transportation modes and international regulations. Even though the expressions in these regulations are similar, they use different expressions for basic terms. In national regulations, carelessness in both translation and preparation of the regulations increased the difference in expressions. Differences in applications during practice further

* Bu çalışma 02-04 Mayıs 2013 tarihlerinde gerçekleşen 12. Ulusal İşletmecilik Kongresinde sunulan "Eşya Taşıma Sözleşmelerinde Terminoloji Sorunu ve Çözüm Önerileri" başlıklı bildirden türetilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Beykent Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Uluslararası Lojistik ve Taşımacılık Bölümü, Ayazağa-Sarıyer/İSTANBUL

increases the confusion in expressions. In this study, the expressions for five terms have been investigated and the suggestions for these terms are proposed. The terms investigated are; the parties to the contract of carriage, beneficiary of the contract of carriage, carried physical object and consignment note.

Keywords: Logistics, International Transportation, Contract of Carriage, Bill of Lading, Consignment Note.

1. GİRİŞ VE ÇALIŞMANIN AMACI

Ulusal ve uluslararası eşya taşımacılığı düzenlemelerinde taşıma sözleşmelerinin konusu ve tarafları taşıma türlerine (modlarına) göre farklı isimler almaktadır. Bu farklılıklar, bir yandan lojistik ve taşımacılık alanına yeni giriş yapanlar için anlama gücüne ve kavram karışıklığına, diğer yandan taşımacılık sektörü uygulamalarında yanlış kullanımlara sebep olmaktadır. Söz konusu farklılıklar uluslararası düzenlemelere oranla ulusal düzenlemelerde daha fazladır. Öyle ki, aynı kavram için sadece aynı türe ait farklı yasal düzenlemelerde değil, aynı yasal düzenleme içinde dahi farklı terimler kullanılabilir. Halbuki, Gürlek ve Şen'e (2014: 189) göre "bir bilim dalının terimleri o bilim dalının temeli sayılır. Bir bilimsel kavrama birden çok ad vermek anlaşmayı zorlaştırdığı gibi bilimsel gelişmeyi de engeller".

Bu çalışmada, kara, deniz, hava ve demiryolu ile eşya taşıma sözleşmelerinin tanımı, konusu ve tarafları ile ilgili ulusal ve uluslararası düzenlemelerdeki terminoloji ortaya konacak ve farklılıklar tespit edilecektir. Eğer ihtiyaç var ise ortak terminolojinin oluşturulması için öneriler sunulacaktır. Çünkü; terimler, akademik çalışmalarda üretilen yeni bilgilerin bütün araştırmacılar tarafından aynı biçimde algılanabilmesini sağlayan bilimsel araçlardır. Anlatılmak istenen bilginin doğru bir biçimde dile getirilmesinde, sonraki çalışmalarda başvurulabilecek güvenilir bilgilerin aktarılmasında terimlerin rolü büyüktür (Uysal 2013: 111). Ayrıca; bir bilim insanının ülkesine, halkına yapacağı en büyük hizmetlerden biri diline terim üretimiyle yapacağı katkıdır (Yumru 2010: 14).

Çalışmanın amaçları şunlardır:

I. Lojistik ve taşımacılık alanında çalışmalar yapan akademisyenler için taşıma türlerini ilgilendiren güncel temel ulusal ve uluslararası düzenlemeleri ortaya koymak,

II. Lojistik ve taşımacılık alanında öğrenim gören ön lisans, lisans ve lisansüstü öğrencileri için öncelikle, her bir taşıma türüne ait taşıma sözleşmesinin konu ve taraflarını şematik olarak ortaya koyarak konunun daha kolay kavranmasını sağlamak ve onların çalışma hayatlarında bu kavramları doğru kullanmalarını sağlamak,

III. Lojistik ve taşımacılık sektörünün bütün paydaşları için farkındalık yaratarak bu konuda uzun vadede Türkçe terminoloji birliği sağlamaya katkıda bulunmaktadır.

2. METODOLOJİ VE LİTERATÜR TARAMASI

Metodoloji

Çalışmada nitel araştırma türlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Bu kapsamda, çalışmanın konusu ile ilgili uluslararası konvansiyonların özgün ve Türkçe metinleri ile ulusal yasal mevzuat ayrıntılı olarak incelenirken literatür taraması da yapılarak mevcut durum ortaya konmuştur.

Kavramsal Çerçeve:

Bu çalışmada eşya taşıma sözleşmeleri incelenmiştir. Taşıma sözleşmelerinden olan yolcu taşıma sözleşmeleri çalışmanın kapsamı dışındadır. Metin içerisinde kullanılan taşıma sözleşmesi ifadesinden eşya taşıma sözleşmesinin anlaşılması gerekmektedir.

Eşya taşıma sözleşmesinin tanımlanması, bütün türleri kapsayıcı şekilde ve genel olarak başlangıçta yapılacaktır. Her bir taşıma türünün terminolojisi ise bir sonraki bölümde ayrıntılı olarak incelenecektir.

Günümüz dünyasında uluslararası ortamın ticari, ekonomik ve sosyal koşulları gereği, ulusal taşıma hukukunun kaynağı ve belirleyicisi, uluslararası düzenlemelerdir. Bu nedenle, taşıma türleri incelenirken önce Türkiye'nin taraf olduğu uluslararası düzenlemeler, ardından ulusal düzenlemeler ortaya konulacaktır. Ayrıca, bu çalışmada üzerinde durulan husus, düzenlemenin uygulama alanının yurt içi veya yurt dışı olması değil, düzenlemedeki terimlerin kendisidir.

Literatür Taraması:

Yapılan literatür taramasında, lojistik alanında terminoloji boşluğu olduğundan bahsedilmesine (Terzi ve Bölükbaş 2016: 213) rağmen doğrudan bu çalışmanın konusu olan taşımacılık terminolojine yönelik inceleme tespit edilememiş, fakat, benzer konuların incelenmiş olduğu belirlenmiştir. Türkçe kaynaklarda, farklı alanlardaki terminoloji sorununun incelenmesinin yanında terminoloji ve çeviri konusunun genel olarak incelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır: Uysal (2013: 111-133) çalışmasında genel olarak Türkçeye geçen yabancı terimlerin Türkçeleşme süreçleri ve sonuçlarını incelemiştir. Yumru (2010: 10-19) da çalışmasında Türkçe terim üretmede yetersiz kaldığını ileri sürmekte ve bu sorunu aşabilmek için çözüm önerileri sunmaktadır. Baş (2011: 41-60) ise çalışmasında gümrük alanında Türkçeye

çeviride karşılaşılan sorunları incelemiş ve çözüm önerilerini ortaya koymuştur. Sevgi ve Tecimen (2008: 1-8) ormancılık bilimi ile ilgili terimlerin Türkçeleştirilmesi konusunu incelemişlerdir. Yabancı kaynaklar da ise farklı bir durum söz konusudur. Taşımacılık terminolojisi konusunda yapılan çalışmalarda sorunun çoğunlukla çeviri veya kavram fazlalığı/karışıklığı değil, İngilizce kavramların baskınlığı olduğu ileri sürülmektedir. Örneğin; Pritchard (2013: 247-259) çalışmasında, Hırvatça deniz taşımacılık terminolojisinin İngilizcenin etkisinde kalmış olduğunu ispatlamaya çalışmıştır. Marine, Marin, Snuviškiene (2009: 218-224) ise çalışmalarında anadili İngilizce olmayanların teknik terimlerin ifadesindeki problemleri üzerinde durmuşlar ve Litvanya'daki eğitim kurumları için çözüm önerileri sunmuşlardır.

Literatür taraması sonucunda şunlar ifade edilebilir:

- Türkçe çalışmalar genel olarak çevirideki sorunlar üzerinedir ve özel olarak taşımacılık terminolojisindeki sorunlar henüz incelenmemiştir.
- Yabancı dildeki çalışmalar ise ağırlıklı olarak taşımacılık terimlerinin İngilizcenin etkisinde kalmış olması ile ilgilidir.

3. EŞYA TAŞIMA SÖZLEŞMESİNİN TANIMI, TARAFLARI VE NİTELİĞİ

Eşya taşıma sözleşmesi pek çok düzenlemede yer almasına rağmen açık bir tanımının yapıldığı düzenleme sayısı azdır. Açık bir tanımın yapıldığı Türk Ticaret Kanununa (TTK) göre eşya taşıma sözleşmesi; “taşıyıcının bir malı belirli bir ücret karşılığında bir yerden başka bir yere taşımaya üstlendiği sözleşmedir” (TTK. m. 850). Türkiye'nin henüz taraf olmadığı Rotterdam Kurallarına (RK) göre ise “taşıma sözleşmesi; bir taşıyanın, navlun ücretinin ödenmesi karşılığında, bir yerden bir yere yük taşıma işi üstlendiği sözleşme anlamına gelir” (RK m. 1/1). Bu tanımlamalarda taşıma işini yerine getiren taraf (taşıyıcı/taşıyan) açık olarak belirtilmesine rağmen ücreti ödeyen taraf açıkça belirtilmemiştir.

Literatürde ise eşya taşıma sözleşmesini yasal düzenlemelere paralel olarak taşıma işini yerine getiren taraf (taşıyıcı/taşıyan) üzerinden tanımlayanlar olduğu gibi sözleşmenin iki tarafı üzerinden de tanımlayanlar bulunmaktadır:

- Taşıma sözleşmesi öyle bir anlaşmadır ki, onunla taraflardan biri (taşıyıcı) yolcu ya da eşya (yük) taşımaya, diğer taraf da bunun karşılığında bir ücret ödemeyi taahhüt eder (Ülgen 1988: 1).
- Taşıyıcı, taşıma sözleşmesiyle eşyayı varma yerine götürmeyi ve orada gönderilene teslim etmeyi taahhüt eder. Buna karşılık eşya taşımada gönderen, taşıyıcıya, taşıma ücretini ödeme borcu altına girer (Küçük 2011: 162).

- Taşıyıcı, gönderen ile aralarındaki eşya taşıma sözleşmesi ile sözleşmeye konu emteanın kendi koruması altında bir yerden diğer bir yere taşınması işini üstlenir (Kaya 1998: 239).

Ulusal ve uluslararası düzenlemeler ile literatür göz önüne alınarak şu sonuca ulaşılabilir; bütün taşıma türlerine ait eşya taşıma sözleşmelerinde, taşıma hizmetini talep eden bir taraf ile bu hizmeti yerine getirmeyi üstlenen başka bir taraf bulunur. Taşıma hizmetini talep eden tarafın asli borcu, ücret ödemek iken; bu hizmeti üstlenen tarafın asli borcu, teslim aldığı eşyayı sözleşme şartları ve emredici hükümler çerçevesinde varma yerinde belirlenmiş kişiye teslim etmektir.

O halde; eşya taşıma sözleşmelerinin tarafları şunlardır;

- taşıma ücreti karşılığında bir eşyanın bir yerden başka bir yere taşınmasını talep eden taraf (taşıma hizmetini talep eden taraf) ve
- taşıma ücreti karşılığında bir eşyayı bir yerden başka bir yere taşımayı üstlenen taraf (taşıma hizmetini yapmayı üstlenen taraf).

Ayrıca, taşıma sözleşmelerinde sözleşmenin tarafı olmasa da ilgilisi olan bir kişi vardır. Bu ilgili, sözleşme konusu eşyayı şartlar gerçekleştiğinde varma yerinde teslim alacak olan kişidir. Buradan da anlaşılacağı üzere taşıma sözleşmesi üçüncü kişi lehine yapılan bir sözleşmedir (Çağa 1995: 5). Taşıma sözleşmelerinin konusu ise bir yerden başka bir yere taşınması talep edilen eşyadır. Taşıma sözleşmeleri hem ulusal mevzuatta hem de uluslararası düzenlemelerde düzenlenmiş olması nedeniyle tipik bir sözleşmedir. Taşıma sözleşmelerinde, taraflardan birisinin borcu her zaman ücret ödemek olduğundan bu sözleşmeler ivazlıdır. Benzer şekilde, her zaman her iki tarafa da borç yüklüyor olması nedeniyle tam iki taraflı bir sözleşmedir (Sein and Triin 2010: 347). Taşıma sözleşmesinin kurulabilmesi için eşyanın, taşıma borcunu üstlenmiş olan tarafa teslim edilmesine gerek yoktur. Bu nedenle taşıma sözleşmesi reel değil, rızâ bir sözleşmedir (Yeşilova 2005: 241; Yetiş Şamlı 2008: 9).

Açıklanan nedenlerle eşya taşıma sözleşmesi; hukukî niteliği itibariyle, iş görme amacı güden, tipik, ivazlı (Çetinkaya 2005: 73), tam iki taraflı, rızâî (Cumalıoğlu 2011: 27; Tüzüner 2012: 171) ve üçüncü kişi lehine yapılan bir sözleşmedir (Canbolat 2009: 14).

Taşıma türlerine göre, eşya taşıma sözleşmelerine uygulanması gereken temel uluslararası ve ulusal düzenlemeler Tablo 1.'de topluca gösterilmiştir.

Tablo 1. Taşımacılık Türlerine Göre Eşya Taşıma Sözleşmelerinde Uygulanacak Temel Düzenlemeler (Kaynak: Resmi Gazete)

Taşımacılık Türü	Temel Uluslararası Düzenleme	Temel Ulusal Düzenleme
Karayolu	CMR: CMR Konvansiyonu Eşyaların Karayolundan Uluslararası Nakliyatı İçin Mukavele Sözleşmesi	TTK: 6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu (Dördüncü Kitap: Taşıma İşleri) KTk: 4925 sayılı Karayolu Taşıma Kanunu
Denizyolu	LK: Lahey Kuralları Konişmentoya Müteallik Bazı Kaidelerin Tevhidi Hakkındaki Milletlerarası Sözleşme	TTK: 6102 sayılı Türk Ticaret Kanunu (Beşinci Kitap: Deniz Ticareti)
Havayolu	MS: Montreal Sözleşmesi Havayoluyla Uluslararası Taşımacılığa İlişkin Belirli Kuralların Birleştirilmesine Dair	TSHK: 2920 sayılı Türk Sivil Havacılık Kanunu
Demiryolu	COTIF-CIM: COTIF Sözleşmesi 9 Mayıs 1980 tarihli Uluslararası Demiryolu Taşımalarına İlişkin Sözleşme'ye (COTIF) Değişiklik Getiren 3.6.1999 tarihli Protokol (Sözleşmenin B Ana Eki – CIM: Uluslararası Demiryolu Eşya Taşıma Sözleşmesine İlişkin Tektip Kurallar)	Nizamname: 18 Mayıs 1872 tarihli Rumeli Demiryolları İşletme Nizamnamesi

4. TAŞIMA TÜRLERİNİN İNCELENMESİ

4.1. Karayolu Taşımacılığında Terminoloji

Karayolu ile uluslararası eşya taşımacılığının temel kurallarını Türkiye'nin de 1995'de taraf olduğu CMR Konvansiyonu hükümleri oluşturmaktadır (Özdemir 2005: 6). Konvansiyon taşıma sözleşmesinin tanımını açıkça yapmamıştır. Ancak, Taşıma Mukavelesinin Akdedilmesi ve Uygulanması başlıklı III. Bölüm 4. maddesinde "Taşıma mukavelesi bir sevk mektubunun düzenlenmesi ile gerçekleştirilir. Bu mektubun yokluğu usule aykırı oluşu veya kaybolması, bu Sözleşme hükümlerine tabi olacak olan taşıma mukavelesinin varlığı ve geçerliliğini etkilemez" hükmünden hemen sonra 5. madde 1. paragrafında "Sevk mektubu üç nüsha halinde düzenlenerek gönderici ve taşımacı tarafından imzalanır" ifadesi ile taşıma sözleşmesinin taraflarını belirlemektedir; gönderici

(sender) ve taşımacı (carrier) (www.resmigazete.gov.tr). Konvansiyonun İngilizce metninin tamamında, taşıma hizmetini talep eden tarafa *sender*, bu hizmeti yerine getirmeyi üstlenen tarafa ise *carrier* denilmektedir (www.unece.org). Konvansiyonun kabul edilen Türkçe çevirisinde ise taşıma hizmetini talep eden taraf için bir maddede *gönderen* (CMR 2/1) ifadesi kullanılırken diğer bütün bölümlerde *gönderici* (CMR 5-15) ifadesi kullanılmaktadır. Taşıma hizmetini üstlenen taraf için ise *taşıyıcı* (CMR Dibase, 2/1, 21, 23, 32/1) ve daha çok *taşımacı* (CMR 2/1, 2/2, 3, vd.) kavramları kullanılmıştır (www.resmigazete.gov.tr).

Lehine sözleşme yapılan, yani gönderilen eşyayı teslim alacak olan kişi ise İngilizce metnin tamamında *consignee* kavramıyla ifade edilirken Türkçe çevirinin de tamamında *alıcı* olarak ifade edilmiştir.

Taşıma sözleşmesinin konusunu oluşturan taşınan maddi varlık, CMR'nin özgün metninde *goods* olarak ifade edilmektedir (www.unece.org). Konvansiyonun Türkçe metninde ise özgün metnin aksine; *eşya* (CMR başlık ve 2/2), *yük* (CMR 1/1, 1/5, 2, 5, 8, vd.) ve *mal* (CMR 11, 16, 17/4-b ve d, 18/4, 20, 21, 23, 25, 30 ve 34) olmak üzere üç farklı kavram (www.resmigazete.gov.tr) kullanılmıştır.

Karayolu ile eşya taşımacılığında temel ulusal düzenlemelerden birisi, 1 Temmuz 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6102 sayılı Türk Ticaret Kanununun taşıma işlerini düzenleyen Dördüncü kitabıdır. Dördüncü kitabın ilk maddesi taşıma işini üstlenen tarafı tanımlarken taşıma sözleşmesine de açıklık getirmektedir:

“MADDE 850- (1) Taşıyıcı, taşıma sözleşmesiyle eşya veya yolcu taşıma işini veya ikisini birlikte üstlenen kişidir. Eşya her türlü yükü de kapsar.

(2) Taşıyıcı, taşıma sözleşmesiyle eşyayı varma yerine götürmeyi ve orada gönderilene teslim etmeyi veya yolcuyu varma yerine ulaştırmayı; buna karşılık, eşya taşımada gönderen ve yolcu taşımada yolcu, taşıyıcıya, taşıma ücretini ödemeyi borçlanır.”

Bu maddeden anlaşıldığı üzere karayoluyla eşya taşıma sözleşmesinin tarafları; *taşıyıcı* ve *gönderendir*, lehine sözleşme yapılan kişi ise *gönderilendir*. Sözleşmenin konusunu oluşturan maddi varlık ise, *yük* kavramını kapsayarak, ondan daha fazla anlam ifade eden *eşya*dır. Dördüncü kitabın devam eden maddelerinde *taşıyıcı*, *gönderen*, *gönderilen* ve *eşya* kavramları istikrarlı bir şekilde kullanılmıştır. İstisna olarak bazı maddelerde *gönderilen* kavramı yerine *alıcı* kavramı (TTK 865/3 ve 868/1), *eşya* kavramı yerine ise *gönderi* kavramı (TTK 864/2, 865/3, 868/1 ve 882/1) tercih edilmiştir.

Karayolu taşımalarını düzenleyen diğer temel ulusal düzenleme 2003 yılında yürürlüğe girmiş olan 4925 sayılı Karayolu Taşıma Kanununda (KTK) konu ile ilgili tanımlar şöyledir:

“Madde 2:

Taşımacı: Taşımacı yetki belgesine sahip olan ve kendi nam ve hesabına taşımayı bir ücret karşılığı üstlenen gerçek veya tüzel kişiyi,

Eşya (yük): İnsandan başka taşınabilen canlı veya cansız her türlü nesneyi,

Gönderen: Eşyayı taşımacıya teslim eden, gönderileni belirleyen ve taşıma senedini imzalayan kişiyi,

Gönderilen: Sevk irsaliyesi, taşıma irsaliyesi ve taşıma senedinde belirtilen eşyanın teslim edileceği kişiyi,

Kargo: Tek parçada en fazla yüz kilogramı geçmeyen genellikle ambalaj ve kap içerisinde olan küçük boyutlu koli, sandık, paket gibi parça eşyayı, ifade eder.”

Tanımlardan anlaşılacağı üzere, KTK’ndan daha sonra yürürlüğe girmiş olan TTK, KTK’daki *gönderen* ve *gönderilen* kavramlarını aynen korumuş, *taşımacı* kavramını *taşıyıcı* olarak değiştirmiş ve *eşya* kavramını *yük* kavramı ile eş anlamlı değil, onu da kapsayıcı şekilde kullanmıştır.

Taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belge için CMR Konvansiyonunda *consignment note* ifadesi kullanılırken Türkçe çevirisinde de bu belge için sadece *sevk mektubu* ifadesi kullanılmıştır.

Ulusal düzenlemelerden TTK’da, sevk mektubu ifadesi hiç kullanılmamış, bu belge 856. madde ve devamında *taşıma senedi* olarak tanımlanmıştır. Diğer temel ulusal düzenleme olan KTK’da da bu belge için *taşıma senedi* ifadesi kullanılmakta fakat tanımı yapılmamaktadır (KTK 6). *Taşıma senedinin* tanımı KTK’nun tamamlayıcısı niteliğindeki 11.06.2009 tarihli Karayolu Taşıma Yönetmeliği’nin 4/tt maddesinde yapılmaktadır (www.mevzuat.gov.tr):

“Taşıma senedi: Eşya ve kargo taşımalarında gönderen ile yetki belgesi sahibi arasında akdedilen, ilgili diğer mevzuat ve bu Yönetmelikle belirlenen bilgileri ihtiva eden sözleşme belgesi veya bu tür bir sözleşmede bulunması gereken bilgileri ihtiva etmesi halinde taşıma senedi yerine geçecek olan taşıma faturası, taşıma irsaliyesi veya irsaliyeli taşıma faturasını, ifade eder.”

Bu bilgiler ışığında, ulusal düzenlemelerde taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belgeye, uluslararası düzenlemenin çevirisinden farklı ve istikrarlı bir

şekilde *taşıma senedi* adı verilmektedir. Karayolu ile eşya taşıma sözleşmesinin terimleri Tablo 2.'de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Karayoluyla Eşya Taşıma Sözleşmelerinin Temel Kavramları*

Kavramın Tanımı	Uluslararası Düzenleme- deki İfade (CMR)		Ulusal Düzenlemedeki İfade
	İngilizce (Özgün)	Türkçe (Çeviri)	
Taşıma hizmetini talep eden taraf	sender	gönderici, gönderen	TTK: gönderen KTK: gönderen
Taşıma hizmetini yapmayı üstlenen taraf	carrier	taşımacı, taşıyıcı	TTK: taşıyıcı KTK: taşımacı
Lehine taşıma sözleşmesi yapılan kişi	consignee	alıcı	TTK: gönderilen, alıcı KTK: gönderilen
Taşınan maddi varlık	goods	mal, yük, eşya	TTK: eşya, gönderi KTK: eşya (yük), kargo
Taşıma sözleşmesini kanıtlayan belge	consignment note	sevk mektubu	TTK: taşıma senedi KTK: taşıma senedi

4.2. Denizyolu Taşımacılığında Terminoloji

Denizyoluyla uluslararası eşya taşımacılığının temel kurallarını, Lahey Kuralları (LK) olarak bilinen ve Türkiye'nin 1955 yılında taraf olduğu 1924 tarihli Konişmentoya Müteallik Bazı Kaidelerin Tevhidi Hakkındaki Milletlerarası Sözleşme hükümleri oluşturmaktadır. Söz konusu anlaşma 1968'de (Visby Kuralları) ve 1979'da (SDR Protokolü) iki kez tadil edilmiştir. Türkiye değişiklikleri onaylamamakla birlikte, SDR Protokolünü iç hukukuna taşımıştır. Diğer yandan, BM Uluslararası Ticaret Hukuku Komisyonu tarafından hazırlanarak; 1924 Lahey Kuralları, 1968 Lahey-Visby kuralları ve 1978 Hamburg Kuralları olarak bilinen konvansiyonları günün ihtiyaçlarına ve teknolojik gelişmelerine uygun şekilde güncellemek (Legros 2012: 726) amacıyla 2009'da, Rotterdam'da imzaya açılan denizyolu ile eşya taşımacılığını düzenleyen ve kısaca Rotterdam Kuralları olarak anılan konvansiyon henüz yürürlüğe girmemiştir (www.uncitral.org).

LK.'nın 1. maddesinde temel kavramlar açıklanmıştır. Özgün metnin bütününde taşıma sözleşmesinin tarafları; denizyoluyla taşımayı üstlenen taraf için

carrier ve taşımayı talep eden taraf için *shipper* olarak belirlenmiştir. Sözleşmenin kabul edilen Türkçe çevirisinde ise taşıma hizmetini talep eden taraf için, bazen *yükleyici* (LK. 1/a, 3/3, 3/7 ve 7), bazen *yükletici* (LK. 4/2-i, 4/3, 4/5, 5 ve 6) ve istisnai olarak da *yükleten* (LK. 3/5) ifadesi kullanılmıştır. Taşıma hizmetini üstlenen tarafı belirtirken ise sözleşme tercümesinin tamamında *nakliyecisi* ifadesi tercih edilmiştir.

LK.'da lehine sözleşme yapılan (gönderilen eşyayı teslim alacak olan) kişi ile ilgili olarak sadece, 3/6'da boşaltma limanında malları çekmeye yetkili olan kişiden bahsedilmektedir. Bundan başka herhangi bir ifade kullanılmamıştır.

LK. 1. maddede verilen tanımda, taşıma sözleşmesinin konusunu oluşturan taşınan maddi varlık için; özgün metinde *goods* ifadesi kullanılmış ve daha sonraki maddelerde de bu ifadeden sapma olmamıştır. LK.'nın Türkçe çevirisinde ise *goods* ifadesi 1. maddedeki tanım bölümünde *mal* olarak tanımlanmış ve sonraki maddelerde çoğunlukla *mal* (LK. 2, 4/2-m, 4/5, 4/6 ve 9) veya *mallar* (LK. 2, 3/3, 3/4, 3/5, 3/6, 4, 4/6, 6 ve 7) olarak ifade edilmiştir. Yine 1. maddenin tanım bölümünde tanımlar yapılırken iki kez *eşya* ifadesi kullanılmıştır. Ayrıca, birkaç kez *hamule* (LK. 1, 3/a, 3/5, 4/5, 4/6 ve 6) ifadesi de kullanılmıştır. Diğer yandan, RK da incelenen kavramlar açısından LK ile aynı ifadeleri kullanırken lehine sözleşme yapılan kişi olarak *consignee* ifadesini kullanmıştır.

Denizyolu ile eşya taşımacılığında temel ulusal düzenleme, 1 Temmuz 2012 tarihinde yürürlüğe giren 6102 sayılı Türk Ticaret Kanununun deniz ticaretini düzenleyen Beşinci kitabıdır. Beşinci kitap hükümlerine göre, (TTK 1138 vd.) konusu denizyolu ile eşya taşıma olan sözleşmelere diğer türlerden farklı olarak navlun sözleşmesi denir (Kender ve Çetingil 1998: 81). Navlun sözleşmesinin tipini tayin eden edim denizde eşya taşıma taahhüdü olduğundan navlun sözleşmesi bir taşıma sözleşmesidir (Kaner 2009: 1). Başka bir ifade ile taşıma sözleşmesinin denizyolu ile yapılanına navlun sözleşmesi denir. “Taşıyan, navlun karşılığında; ... eşyayı ... denizde taşımayı üstlenir (TTK 1138)” ve “Navlunun borçlusu taşıtandır (TTK 1200)” ifadelerinden anlaşılacağı üzere; navlun sözleşmesinin tarafları; denizyolu ile eşya taşıma hizmetini talep eden *taşıtan* ve bu taşıma hizmetini üstlenen *taşıyandır*. TTK 1138 ve devamında taşıtan kavramı ile birlikte sıkça kullanılan *yükleten* ise sözleşmenin tarafı değildir (Çelikbaş 2012: 211). Yükleten, *taşıtan* adına hareket eden ve mevcut bir navlun sözleşmesine ilişkin olarak yükü taşıyana teslim eden kişidir (Kaner 2009: 4). Talep ettiği taşıma hizmeti karşılığında taşıtanın ödeyeceği ücrete ise navlun denir.

TTK'nun Beşinci kitabına göre, taşınan eşyayı varma limanında teslim alacak olan (lehine sözleşme yapılan) kişiye *gönderilen* denir (TTK 1168 vd.).

Yine TTK'ya göre, navlun sözleşmesinin konusunu oluşturan ve taşınması talep edilen maddi varlığın adı *eşya*dır. Çok istisnai olarak *yük* ifadesi kullanılmıştır (TTK 1141/1, 1166/2, 1180/1, 1272/1). Ayrıca, günlük hayatta taşınacak eşya, emtia için de *navlun* ifadesi kullanılmakta ise de (Cumalıoğlu 2011: 22), bu, TTK'ya göre doğru bir kullanım değildir.

Taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belge açısından LK'nın özgün metninde sadece *bill of lading* ifadesinin, Türkçe çevirisinde ise sadece *konişmento* ifadesinin kullanıldığı görülmektedir. Bu belge için temel ulusal düzenleme de (TTK) uluslararası düzenlemenin çevirisine istisnasız uyarak *konişmento* ifadesini kullanmaktadır. Buradan da anlaşılacağı üzere, *konişmento* ifadesi için Türkçe düzenlemelerde tam bir terminoloji birliği vardır denilebilir. Ayrıca belirtmek gerekir ki; *konişmento* sadece taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belge değil, aynı zamanda diğer taşıma belgelerinden farklı olarak üzerinde yazılı olan eşyayı temsil eden ve hamiline söz konusu eşya üzerinde tasarrufta bulunma hakkını veren bir emtia senedi, başka bir ifade ile kıymetli evraktır (Kula Değirmenci 2013: 144-149). Denizyolu ile eşya taşıma sözleşmesinin terimleri Tablo 3.'dedir.

Tablo 3. Denizyoluyla Eşya Taşıma Sözleşmelerinin Temel Kavramları

Kavramın Tanımı	Uluslararası Düzenleme- deki İfadesi (LK)		Ulusal Düzenlemede ki İfadesi (TTK)
	İngilizce (Özgün)	Türkçe (Çeviri)	
Taşıma hizmetini talep eden taraf	shipper	yükleyici, yükletci, yükleten	taşıtan
Taşıma hizmetini yapmayı üstlenen taraf	carrier	nakliyecisi	taşıyan
Lehine taşıma sözleşmesi yapılan kişi	---	---	gönderilen
Taşınan maddi varlık	goods	mal/mallar, eşya, hamule	eşya, yük
Taşıma sözleşmesini kanıtlayan belge	bill of lading	konişmento	konişmento

4.3. Havayolu Taşımacılığında Terminoloji

Havayolu ile uluslararası eşya taşımacılığının temel kurallarını, 1999 tarihli Montreal Sözleşmesi (MS) olarak bilinen ve Türkiye'nin 2011'de taraf olduğu

1999 tarihli Havayoluyla Uluslararası Taşımacılığa İlişkin Belirli Kuralların Birleştirilmesine Dair Sözleşme hükümleri oluşturur. Bu sözleşme 1929 Varşova Sözleşmesi ile onu tadil eden çok sayıda protokolün bir yekûnu ve özeti niteliğini (Yetiş Şamlı 2008: 51) taşımaktadır.

MS, ücret karşılığında hava aracı ile yapılan bütün uluslararası yolcu, bagaj ya da kargo taşımacılığı için geçerlidir (MS 1/1). MS'nin özgün metnine göre, bir havayoluyla taşıma sözleşmesinde ücret karşılığında taşıma hizmetini talep eden tarafa *consignor* (MS 4/2, 6, 7, 8, vd.), bu hizmeti sunmayı kabul eden tarafa ise *carrier* (MS 1/3, 2/2, 3, 4/2, 6, vd.) denir. Sözleşmenin kabul edilen Türkçe çevirisinde ise taşıma hizmetini talep eden taraf için, çoğunlukla *gönderen* (MS 4/2, 6, 7, 8, vd.), istisnai olarak da *gönderici* (MS 12/1 ve 36/3) ifadesi kullanılmıştır. Taşıma hizmetini üstlenen taraf için ise büyük çoğunlukla *taşıyıcı* (3, 4/2, 6, 7, 8, vd.), istisnai olarak ise *nakliyecisi* (1/3 ve 2/2), bir kez de *taşımacı* (41/1) ifadeleri kullanılmıştır.

Lehine sözleşme yapılan (gönderilen eşyayı teslim alacak olan) kişi, her iki metinde de tek kavramla ifade edilmiştir; İngilizce metinde *consignee*, Türkçe çevirisinde ise *alıcı* (resmigazete.gov.tr).

Havayoluyla taşıma sözleşmesinin konusunu oluşturan taşınan maddi varlık MS'nin özgün metninin tamamında *cargo* olarak ifade edilirken Türkçe metninin tamamında da *kargo* olarak ifade edilmiştir.

Havayolu taşımacılığı için temel ulusal düzenleme, 19.10.1983 tarih ve 2920 sayılı Türk Sivil Havacılık Kanunu (TSHK)'dur (mevzuat.gov.tr). TSHK'nun 106-140. maddeleri havayolu ile taşımacılığın ulusal kurallarını belirler. TSHK madde 110 ve bu maddenin başlığına göre, konusu havayolu ile eşya taşıma olan sözleşmelere *yük taşıma sözleşmesi* denir. TSHK 106 vd. maddelerine göre; havayolu ile eşya taşıma hizmetini talep edene *yükleten* (m. 110 vd.) ve bu taşıma hizmetini üstlenene ise *taşıyıcı* (m. 110 vd.) denir. *Yükleten*, denizyolu taşımalarında taşıtan adına hareket eden kişi iken havayolu taşımalarında yük taşıma sözleşmesinin tarafıdır.

TSHK'nda da taşınan eşyayı varma yerinde alacak olan (lehine sözleşme yapılan) kişiye *gönderilen* denir (TSHK 110 vd.).

Belirtmek gerekir ki, TSHK'nun 129. maddesinde kanunun bütününden ayrı olarak yükleten için *gönderici*, gönderilen için *alıcı* ifadeleri kullanılmıştır. Maddenin başlangıç metninde ise taşıyıcı için *taşıyan* ifadesi de kullanılmıştır.

TSHK'nun tamamında, eşya taşıma sözleşmesinin konusunu oluşturan maddi varlığın adı *yüktür* (TSHK 110 vd.).

MS'nde taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belge olarak iki belgeden bahsedilmektedir; *air waybill* ya da *cargo receipt* (MS 4 ve devamı). Ancak, 4. maddenin ifadesinden asıl belgenin *air waybill* olduğu anlaşılmaktadır.

MS'nin Türkçe çevirisi de özgün metne paralel olarak *hava sevk fişi* ya da *kargo makbuzu* ifadelerini kullanmıştır (mevzuat.gov.tr).

Hava taşımacılığı konusunda temel ulusal düzenleme olan TSHK'da ise uluslararası düzenlemeden farklı bir ifade kullanılmıştır; *hava yük senedi* (TSHK 110 ve devamı) (resmigazete.gov.tr).

Havayolu ile eşya taşıma sözleşmesinin terimleri Tablo 4.'de gösterilmiştir.

Tablo 4. Havayoluyla Eşya Taşıma Sözleşmelerinin Temel Kavramları

Kavramın Tanımı	Uluslararası Düzenlemedeki İfadesi (MS)		Ulusal Düzenlemede ki İfadesi (TSHK)
	İngilizce (Özgün)	Türkçe (Çeviri)	
Taşıma hizmetini talep eden taraf	consignor	gönderen, gönderici	yükleyen, gönderici
Taşıma hizmetini yapmayı üstlenen taraf	carrier	taşıyıcı, nakliyecisi, taşımacı	taşıyıcı, taşıyan
Lehine taşıma sözleşmesi yapılan kişi	consignee	alıcı	gönderilen, alıcı
Taşınan maddi varlık	cargo	kargo	yük
Taşıma sözleşmesini kanıtlayan belge	air waybill	hava sevk fişi	hava yük senedi

4.4. Demiryolu Taşımacılığında Terminoloji

Demiryoluyla uluslararası eşya taşımacılığının temel kurallarını, COTIF-CIM olarak bilinen, 9 Mayıs 1980 tarihli Uluslararası Demiryolu Taşımalarına İlişkin Sözleşme'ye (COTIF) değişiklik getiren 3 Haziran 1999 tarihli Protokol (1999 Tarihli Protokol)'ün B Ana Eki (Uluslararası Demiryolu Eşya Taşıma Sözleşmesine İlişkin Tektip Kurallar) oluşturmaktadır. COTIF-CIM İngilizce özgün metnine göre, demiryoluyla uluslararası eşya taşıma sözleşmesinde ücret karşılığında taşıma hizmetini talep eden tarafa *consignor* (CIM 3 vd.), bu hizmeti sunmayı kabul eden tarafa ise *carrier* (CIM 3 vd.) denir. Sözleşmenin kabul edilen Türkçe çevirisinde ise taşıma hizmetini talep eden taraf için *gönderici* (CIM 3 vd.),

taşıma hizmetini üstlenen taraf için ise *taşımacı* (CIM 3 vd.) ifadesi, istisnai olarak da bir kez *taşıyıcı* ifadesi kullanılmıştır (CIM 44 başlık).

Gönderilen eşyayı teslim alacak olan kişi, her iki metinde de tek kavramla ifade edilmiştir; İngilizce metinde *consignee*, Türkçe çevirisinde ise *alıcı* (CIM 6 vd.).

Benzer şekilde demiryoluyla taşıma sözleşmesinin konusunu oluşturan taşınan maddi varlık da her iki metinde de tek kavramla ifade edilmiştir. Bu maddi varlık COTIF-CIM'in İngilizce metninde *goods* olarak ifade edilirken Türkçe metinde *eşya* olarak ifade edilmiştir.

Uygulamada pek bilinmese de, demiryoluyla eşya taşımacılığının temel ulusal düzenlemesi Cumhuriyet öncesine ait olan 18 Mayıs 1872 tarihli Rumeli Demiryolları İşletme Nizamnamesi (Nizamname)'dir. Öncelikle belirtmek gerekir ki, Nizamnamenin içerik olarak değişmesi zorunluluğu bir yana, dil olarak da günümüzde anlaşılması zordur. Nizamnamenin İkinci Babı, eşya taşıma sözleşmesini düzenlemektedir. Nizamnamede bu çalışmanın konusu ile ilgili kavramlar şunlardır: Nakliye kontratosu (taşıma sözleşmesi), mürsil (gönderen), mürselünileyh (gönderilen), emtia ve eşya (yük). Nizamnamede, taşıma işini yapacak olan için *kumpanya* ifadesi kullanılmaktadır. Ancak, Nizamnamenin bütünü dikkate alındığında, *kumpanya* kavramının genel olarak demiryolu taşımalarındaki taraf değil, demiryollarını işleten şirket/işletme olarak kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Demiryolu taşımacılığında uluslararası düzenleme olan COTIF-CIM'in özgün metnine göre taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belgenin adı *consignment note*, Türkçe çeviri metnine göre ise *taşıma belgesidir*. Her iki metinde de bu ifadelerden sapma yoktur. Ulusal düzenleme olarak halen yürürlükte olan Nizamname'ye göre ise bu belgenin adı *hamule senedidir*. Demiryolu ile eşya taşıma sözleşmesinin terimleri Tablo 5.'de gösterilmiştir.

Tablo 5. Demiryoluyla Eşya Taşıma Sözleşmelerinin Temel Kavramları

Kavramın Tanımı	Uluslararası Düzenlemedeki İfadesi (COTIF-CIM)		Ulusal Düzenlemedeki İfadesi (Nizamname)
	İngilizce (Özgün)	Türkçe (Çeviri)	
Taşıma hizmetini talep eden taraf	consignor	gönderici	mürsil
Taşıma hizmetini yapmayı üstlenen taraf	carrier	taşımacı, taşıyıcı	---
Lehine taşıma sözleşmesi yapılan kişi	consignee	alıcı	mürselünileyh
Taşınan maddi varlık	goods	eşya	emtia ve eşya
Taşıma sözleşmesini kanıtlayan belge	consignment note	taşıma belgesi	hamule senedi

4.5. Karayolu, Denizyolu, Havayolu ve Demiryolu Taşımacılığı Terminolojisi Özeti

Karayolu, denizyolu, havayolu ve demiryolu taşımacılığının uluslararası ve ulusal kavramları Tablo 6.'da topluca sunulmuştur.

Tablo 6. Bütün Taşımacılık Türlerinde Eşya Taşıma Sözleşmelerinin Temel Kavramları

Kavramın Tanımı	Uluslararası Düzenlemedeki İfadesi		Ulusal Düzenlemedeki İfadesi
	İngilizce (Özgün)	Türkçe (Çeviri)	
Taşıma hizmetini talep eden taraf	CMR: sender	gönderici, gönderen	TTK : gönderen KTK: gönderen
	LK: shipper	yükleyici, yükletici, yükleten	TTK: taşıtan
	MS: consignor	gönderen, gönderici	TSHK: yükleten, gönderici
	CIM: consignor	gönderici	Nizamname: mürsil
Taşıma hizmetini yapmayı	CMR: carrier	taşımacı, taşıyıcı	TTK: taşıyıcı KTK: taşımacı
	LK: carrier	nakliyecisi	TTK: taşıyan

üstlenen taraf	MS: carrier	taşıyıcı, nakliyecisi, taşımacı	TSHK: taşıyıcı, taşıyan
	CIM: carrier	taşımacı, taşıyıcı	Nizamname: ---
Lehine taşıma sözleşmesi yapılan kişi	CMR: consignee	alıcı	TTK: gönderilen, alıcı KTK: gönderilen
	LK: ---	---	TTK: gönderilen
	MS: consignee	alıcı	TSHK: gönderilen, alıcı
	CIM: consignee	alıcı	Nizamn.: mürselünileyh
Taşınan maddi varlık	CMR: goods	mal, yük, eşya	TTK: eşya, gönderi KTK: eşya (yük), kargo
	LK: goods	mal, eşya, hamule	TTK: eşya, yük
	MS: cargo	kargo	TSHK: yük
	CIM: goods	eşya	Nizamn.: emtia, eşya
Taşıma sözleşmesini kanıtlayan belge	CMR: consignment note	sevk mektubu	TTK: taşıma senedi KTK: taşıma senedi
	LK: bill of lading	konişmento	TTK: konişmento
	MS: air waybill	hava sevk fişi	TSHK: hava yük senedi
	CIM: consignment note	taşıma belgesi	Nizamn.: hamule senedi

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Öncelikle, bütün taşıma türlerine ait uluslararası düzenlemelerde olduğu gibi çeviri metinlerin ve aynı türe ait ulusal düzenlemelerin ifadelerinde aynı kavram için farklı ifadelerin kullanılmasının büyük bir sorun arz ettiğini belirtmek gerekir. Bu nedenle, Tablo 7.'de her bir tür ve kavram için sadece bir tane ifade önerilmiştir. Türler arasında ise uluslararası düzenlemelerdeki ifadeler ve yaygın kullanım da dikkate alınarak farklı kavram kullanımını en aza indirilmeye çalışılmıştır.

Taşıma sözleşmesinde taşıma hizmetini talep eden taraf için karayolu taşımacılığında *gönderen* ifadesi önerilmektedir. Her ne kadar CMR'nin Türkçe metninde *gönderici* ifadesi daha çok kullanılmış olsa da yürürlüğe giriş tarihi daha yeni olan TTK ve KTK *gönderen* kavramını isabetli olarak ısrarla benimsemiştir. Benzer şekilde, LK Türkçe metninde hiç kullanılmamış olsa da, deniz taşımacılığı için *taşıtan* ifadesi tartışmasız kabul gören ve kullanılan bir ifadedir. Havayolu taşımacılığında *gönderici* ifadesi, uygulamada yükleten ve gönderen ifadelerine nazaran daha çok tercih edilen bir ifade olması ve uluslararası ifadeye uygunluğu nedeniyle önerilmektedir. Hava taşımaları için TSHK'da geçen *yükleten* ifadesi denizyolunda olduğu gibi taşıtan adına hareket eden ve onun bir yardımcısı olarak kullanılabilir. Demiryolu taşımalarında CIM'in tercümesine uygun olarak

gönderici kavramı tercih edilmiştir. Belirtmek gerekir ki, demiryolu taşımacılığı için yeni bir ulusal düzenlemenin oluşturulması zorunluluktur. Yeni bir düzenleme yapılırken de diğer taşımacılık türleri ile terminoloji birliği sağlanması her açıdan fayda sağlayacaktır.

Taşıma sözleşmesinde taşıma hizmetini yerine getirmeyi üstlenen taraf için bütün türlerin uluslararası düzenlemelerinde *carrier* ifadesi kullanılmıştır. Türkçe kullanımda denizyolu için, ulusal düzenlemelerde ve kullanımda tamamıyla yerleşmiş olan *taşıyan* ifadesi, diğer türlerde ise *taşımacı* ifadesi önerilmektedir. Taşıyıcı ifadesi, daha çok araç veya mekanik sistemleri çağrıştırmaları nedeniyle önerilmemektedir.

Gönderilen eşyayı teslim alacak olan kişi için uluslararası düzenlemelerde olduğu gibi bütün taşıma türlerinde *gönderilen* ifadesi tercih edilmiştir.

Taşıma sözleşmesinin konusunu oluşturan taşınan maddi varlık için ise iki seçeneğe öneri yapılabilir:

Birinci seçenek olarak bütün taşıma türleri için TSHK'nun benimsediği gibi *yük* ifadesinin kullanılması önerilmektedir. Çünkü, bu çalışmanın konusu açısından, taşıma sözleşmesine konu olan her şey bir eşyadır, ama her eşya, taşıma sözleşmesine konu olmayabilir. Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğünde eşya kavramı;

- “türlü amaçlarla kullanılan, insan yapısı, taşınabilir cansız nesnelere bütünü,
- gümrük mevzuatı kapsamında anılan her türlü madde” olarak açıklanmaktadır.

Yük kavramı ise;

- “araba, hayvan vb.nin taşıdığı şeylerin hepsi,
- eşya,
- herhangi bir taşıma aracıyla taşınacak, taşınmakta olan veya taşınması bitmiş mal,
- gemiye taşınmak üzere yüklenen her çeşit mal,”

olarak açıklanmıştır. Bu tanımlardan şöyle bir sonuca varılabilir: Bir eşya, taşıma sözleşmesine konu olduktan sonra artık sadece eşya değildir, o artık bir taşınacak eşyadır. Onun bir kap içine konulması, ambalajlanması, işaretlenmesi, kısacası; taşıma aracı ile taşınabilecek duruma getirilmesi gerekir ki, bu eşyaya da *yük* denir.

İkinci seçenek, dilbilimciler tarafından taşıma sözleşmesine konu olan eşya, kargo, emtia anlamında *yük* kavramının yerine geçmek üzere yeni bir Türkçe kavram türetilmesidir. Tam bu noktada, Türkçe'ye uygun olarak türetilmiş ve

yaygın olarak kullanılan bilgisayar, belgegeçer gibi kavramlar birer örnek olarak verilebilir. Denizyolu ve karayolu taşımacılık uygulamalarında yasal mevzuatın aksine ve yaygın olarak *yük* yerine *navlun* teriminin kullanılmasının gerisinde yatan düşüncenin yeni bir kavram arayışı olması kuvvetle muhtemeldir.

Taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belge için karayolu ve demiryolu taşımalarında uluslararası düzenlemelerdeki *consignment note* ifadesinin karşılığı olarak çeviri metinlerde karayolu için *sevk mektubu*, demiryolu için *taşıma belgesi* ifadesi kullanılmıştır. Ulusal düzenlemelerde ise karayolu için *taşıma senedi*, demiryolu için *hamule senedi* ifadesi kullanılmaktadır. Söz konusu belgenin taşıma sözleşmesini belgeleyen bir *senet* niteliğini taşıması ve yeni ulusal düzenlemelerde *taşıma senedi* olarak ifade edilmiş olması nedenleriyle hem karayolu hem de demiryolu taşımacılığında *taşıma senedi* ifadesinin tercih edilmesi önerilmektedir.

Taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belge için denizyolu taşımacılığında uluslararası terminolojide kullanılan *bill of lading* ifadesinin karşılığı olarak *konişmento* ifadesi hem çeviri metninde, hem de ulusal düzenlemelerde sürekli ve düzenli olarak kullanılmaktadır. Ayrıca, denizyolu taşımacılığına özgü bu belgenin kıymetli evrak niteliğini taşıması nedeniyle diğerlerinden farklı bir adla *konişmento* olarak ifade edilmesinin uygun olacağı değerlendirilmektedir.

Havayolu taşımacılığında taşıma sözleşmesinin yapıldığını kanıtlayan belgeye uluslararası kullanımda *air waybill* adı verilmektedir. Bu belge, Türkçe çeviri metninde *hava sevk fişi*, ulusal düzenlemede ise *hava yük senedi* olarak adlandırılmıştır. Havayolu taşımacılığında kullanılan bu belgenin karayolu ve demiryolu taşımacılığında kullanılan taşıma belgesinden hukuksal olarak bir farkı bulunmadığından bu belgeye de *taşıma senedi* adının verilmesi önerilmektedir.

Yukarıda açıklaması yapılan beş temel kavrama ilişkin dört taşıma türü için öneriler ve kısa gerekçeleri Tablo 7.'de özet olarak verilmiştir. Böylece taşımacılıkta kullanılan yirmiden fazla terim dokuz terime indirgenmiştir.

Tablo 7. Önerilen Temel Kavramlar

Kavramın Tanımı	Taşıma Türü	İngilizce İfadesi	Önerilen İfade	Gerekçe
Taşıma hizmetini talep eden taraf	Kara	sender	gönderen	- TTK ve KTK'daki kullanım
	Deniz	shipper	taşıtan	- Yaygın ve yerleşmiş kullanım
	Hava	consignor	gönderici	- Uluslararası terminolojiye uygunluk - Demiryolu ile birlikte consignor ifadesinin karşılığı olarak

	Demir	consignor	gönderici	- Havayolu ile birlikte consignor ifadesinin karşılığı olarak, - CIM tercümesindeki kullanım
Taşıma hizmetini yapmayı üstlenen taraf	Kara	carrier	taşımacı	- KTK ifadesinin benimsenmesi - Taşıyıcı ifadesinin daha çok mekanik sistemleri çağrıştırması
	Deniz	carrier	taşıyan	- Uzun süreli, yaygın ve oturmuş kullanım
	Hava	carrier	taşımacı	- Taşıyıcı ifadesinin daha çok mekanik sistemleri çağrıştırması
	Demir	carrier	taşımacı	- Taşıyıcı ifadesinin daha çok mekanik sistemleri çağrıştırması
Lehine taşıma sözleşmesi yapılan kişi	Kara	consignee	gönderilen	- Uluslararası bütün düzenlemelerdeki ortak kullanım
	Deniz	---	gönderilen	
	Hava	consignee	gönderilen	- Ulusal düzenlemelerde diğer ifadelerden daha çok kullanım
	Demir	consignee	gönderilen	- Bütün türler için ortak kullanım
Taşınan maddi varlık	Kara	goods	yük	- Yeni bir Türkçe kavram türetilene kadar ortak kullanım
	Deniz	goods	yük	- Eşya kavramından daha doğru bir ifade olduğunun değerlendirilmesi
	Hava	cargo	yük	- TSHK ifadesinin benimsenmesi
	Demir	goods	yük	- Kargo ifadesinin genel olarak küçük yükler için kullanılması
Taşıma sözleşmesini kanıtlayan belge	Kara	consignment note	taşıma senedi	- Taşıma sözleşmesini belgeleyen bir senet niteliğini taşıması - Yeni ulusal düzenlemelerde bu ifadenin benimsenmiş olması
	Deniz	bill of lading	konişmento	- Yaygın ve yerleşik kullanım - Farklı hukuksal nitelikte olması
	Hava	air waybill	taşıma senedi	- Hukuksal olarak kara ve demiryolu belgesinden farklı olmaması
	Demir	consignment note	taşıma senedi	- Taşıma sözleşmesini belgeleyen bir senet niteliğini taşıması - Yeni ulusal düzenlemelerde bu ifadenin benimsenmiş olması

KAYNAKÇA

Baş, Nurhan (2011). “Gümrük Alanında Çeviriye Yönelik Terminoloji Çalışmasında Karşılaşılan Sorunlar”. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt 28, Sayı 2, 41-60.

Canpolat, Ayşe Gül (2009). *Hava Taşıma Sözleşmesinde Taşıyıcının Sorumluluğu*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Cumalıoğlu, Emre (2011). *Kırkambar Sözleşmesi*. Ankara: Turhan Kitabevi.

Çağa, Tahir (1995). *Deniz Ticareti Hukuku II, 5. Baskı*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Çelikbaş, Nil Merve (2012). “Navlun Sözleşmesi ile Konişmento Arasındaki İlişki”. *Türkiye Adalet Akademisi Dergisi*, Cilt 1, S: 8, 187-218.

Çetinkaya, Ali (2005). “Türk Vergi Hukuku Açısından Navlun Sözleşmelerinin Değerlendirilmesi”. *Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, Cilt 54, Sayı 1, 73-90.

Gürlek, Mehmet ve Şen, Mesut (2014). “Türk Dili Çalışmalarında Terim Sorunu: Bir Durum Çalışması”. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Number: 29 , p. 189-200, Autumn III.

Kaner, İnci Deniz (2009). *Deniz Ticareti Hukuku II*, İstanbul: Filiz Kitabevi.

Kaya, Arslan (1998). “Taşıyıcının Kara Yolu İle Eşya Taşımaya İlişkin Uluslararası Sözleşme’de (CMR) Öngörülen Sorumluluğunun Esasları II”. *İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi Mecmuası*, Cilt 56, Sayı 1-4.

Kender, Rayegan ve Çetingil, Ergun (1998). *Deniz Ticareti Hukuku, 6. Baskı*. İstanbul: Filiz Kitabevi.

Kula Değirmenci, Nil (2013). “Konişmentonun Hukuki İlişkiyi Belirleme İşlevinin İki Boyutu ve Bu İşlevin Özellikle Fob Satışlar Açısından Değerlendirilmesi”. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24: 143-165.

Küçük, Orhan (2011). *Lojistik İlkeleri ve Yönetimi*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Marina, Valerija, Marin, Igor and Snuviškienė, Genovaitė (2009). “The Comparative Analysis of English and Lithuanian Transport Terms and Some Methods of Developing Effective Science Writing Strategies by Non-Native Speakers Of English”. *Transport*, 24 (3): 218–224.

Özdemir, Turkay (2005). *Eşya Taşımalarına İlişkin Uluslararası Konvansiyonlar Bakımından Taşıyıcının Ziya ve/veya Hasar Sorumluluğu*. Doktora Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi.

Pritchard, Boris (2013). "The English Element in the Development of Croatian Maritime Terminology". *Scientific Journal of Maritime Research*, 27/1: 247-259.

Sein, Karin ve Triin, Uusen-Nacke (2010). "Contracts of Carriage: Legislation and Case Law in Estonia". *Review of Central and East European Law*, 35: 341-368.

Seven, Vural. "Taşıma Hukuku". <http://www.taa.gov.tr/dosya/belge/ttkguncelsunumlari/vuralseven/yr-doc-vural-seven-tasima-hukuku.pdf>. (Erişim Tarihi: 28.02.2013).

Sevgi, Orhan ve Tecimen H. Barış (2008). "Ormancılık Bilimleri'nde Terim Çalışmaları". *İstanbul Üniversitesi Orman Fakültesi Dergisi Seri B*, 58(1): 1-8.

Terzi, Nuray ve Bölükbaş, Özlem (2016). "Türkiye'de Lojistik Sektörü ve Lojistik Köyler" *Global Business Research Congress (GBRC)*, Mayıs 26-27, 2016, İstanbul, 206-228.

Tüzüner, Özlem (2012). "Karayoluyla Eşya Taşıma Sözleşmesinin Hukukî Niteliği ve İş Görme Amacı Güden Sözleşmelerle İlişkisi". *Türkiye Barolar Birliği Dergisi*, C.101, 167-196.

Uysal, Hülya (2013). "İlk Dönem Türkçeleştirme Çalışmalarında (1932-1950) Öyküntü Yöntemi (Calque) ve Örnekleri". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, Cilt 20, Sayı 2, 111-134.

Ülgen, Hüseyin (1988). *Uluslararası Taşımacılık ve Hukuki Sorunları*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası, Yayın No: 1988-27

Yeşilova, Ecehan (2005). "CMR-Taşıma Senedinin İspat Kuvveti", *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 7(1): 237-273.

Yetiş Şamlı, Kübra (2008). *Uluslararası Kara, Hava ve Deniz Yoluyla Eşya Taşımalarında Taşıyıcının/Taşıyanın Sınırlı Sorumluluktan Yararlanma Hakkının Kaybı*, İstanbul: On İki Levha Yay.

Yumru, Dilek (2010). "Terim Üret(me)me Sorunu", *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:03, No:39: 10-19.

İnternet Kaynakları

[http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.13108&MevzuatI
liski=0&sourceXmlSearch=tařıma](http://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=7.5.13108&MevzuatI
liski=0&sourceXmlSearch=taşıma) (Erişim Tarihi: 01.06.2016).

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/0.1.2.pdf> (Erişim Tarihi:
11.06.2016).

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2920.pdf> (Erişim Tarihi:
14.06.2016).

<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4925.pdf> (Erişim Tarihi:
12.05.2016).

<http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2010/10/20101001-1-1.pdf> (Erişim
Tarihi: 02.04.2016).

[http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.go
v.tr/arsiv/22161.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22161.pdf](http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.go
v.tr/arsiv/22161.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/22161.pdf) (Erişim
Tarihi: 26.03.2016).

[http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.go
v.tr/arsiv/8937.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8937.pdf](http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.go
v.tr/arsiv/8937.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/8937.pdf) (Erişim
Tarihi: 13.05.2016).

http://www.unece.org/fileadmin/DAM/trans/conventn/cmr_e.pdf (Erişim Ta-
rihi: 01.06.2016).

**OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN ÇOCUKLARA EV İÇİ
BECERİLERİN ÖĞRETİMİNDE VIDEOYLA MODEL OLMA İLE
VIDEOYLA İPUCU YÖNTEMLERİNİN ETKİLİLİĞİNİN VE
VERİMLİLİKLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

*COMPARING EFFECTIVENESS AND EFFICIENCY OF VIDEO
MODELING AND VIDEO PROMPTING METHODS IN TEACHING CHILDREN
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER*

Mehmet YAVUZ* **Pınar ŞAFAK****

*Geliş Tarihi: 24.01.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 26.10.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu araştırmanın temel amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklara ev içi becerilerinden poşet çay ve kaşarlı tost hazırlama davranışlarının öğretiminde videoyla model olma ile video ipucunun etkililik ve verimliliğinin karşılaştırılmasıdır. Ayrıca, araştırmanın sosyal geçerliliğini belirlemek için araştırmaya katılan deneklerin öğretmenlerinden videoyla model olma ile video ipucu için sosyal geçerlilik verisi toplanmıştır. Araştırmaya 16-17 yaşlarında, OSB tanısı almış üç erkek çocuk katılmıştır. Bu araştırma özel bir rehabilitasyon merkezinin mutfağında gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulguları araştırmaya katılan üç denekin de video ipucuyla tüm hedef davranışları kazandığını göstermektedir. Videoyla model olma ile iki denek hedef davranışları kazanırken, bir denek hedef davranışı kazanamamıştır. Araştırma bulguları, video ipucunun videoyla model olmayla öğretime göre daha verimli olduğunu göstermiştir. Araştırma bittikten 15, 30 ve 45 gün sonra kazanılan davranışların kalıcılığının korunduğu gözlenmiştir. Araştırmaya katılan deneklerin öğretmenleri de videoyla model olma ve video ipucuyla öğretim için olumlu görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Otizm Spektrum Bozukluğu, Videoyla Model Olma, Video İpucu

ABSTRACT: The fundamental aim of this research is to compare the efficiency and productivity of two strategies, video prompting and video modelling on children with autism spectrum disorder (ASD). The purpose of the strategy application is to instil the children behaviours on how to make tea using a tea bag and cheese toast. To determine the social validity of the study, the instructors of the subjects were investigated to collect socially valid data by use of video modelling and video prompting. The subjects of the study are three male students in their 16s and 17s diagnosed with ASD. The study was held

* Öğr. Gör., Trakya Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü e-posta:mehmetyavuz@trakya.edu.tr,

** Yrd. Doç. Dr., Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Bölümü. e-posta: apinar@gazi.edu.tr

in the kitchen of a private rehabilitation center. The results of the study indicate that the subjects (three of them) have acquired all behaviours and objectives provided through video prompting. In the video modelling method two of the subjects were successful in acquiring the target behaviours but one was not. The findings suggest that video prompting strategy is more effective than the video modelling. It was observed that the acquired behaviours were present and permanent after the research applications were over on three different check points on the 15th, 30th and 45th day. The teachers of the subjects who participated in the research also reported positive views on both strategies, video modelling and video prompting.

Key Words: Autism Spectrum Disorder, Video Modelling, Video Prompting

1.GİRİŞ

İlk olarak 1943 yılında Leo Kanner tarafından “bebeklik otizmi” olarak tanımlanan (Hagin, 2001) otizm spektrum bozukluğu (OSB), yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan, bireyin günlük yaşama katılımını etkileyen, sınırlı ve yineleyici ilgi, davranış, etkinlikler ve sosyal etkileşim/iletişim eksiklikleri şeklinde kendini gösteren bir nöro-gelişimsel bozukluktur (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-5 [DSM-5], 2013).

OSB olan çocuklar gereksinim duydukları destek düzeyine göre, a) birinci düzey (destek gerektiren bireyler), b) ikinci düzey (yoğun destek gerektiren bireyler) ve c) üçüncü düzey (çok yoğun destek gerektiren bireyler) olmak üzere üç düzeyde sınıflanmıştır (DSM-5, 2013). OSB’ye neyin neden olduğu halen bilinmemesine rağmen, genetik (Towbin, Mauk ve Batshaw, 2005), biyokimyasal (Motavalli Mukaddes, 2013), ailesel ve çevresel bazı etmenler sorumlu tutulmaktadır (Motavalli Mukaddes, 2013; Towbin vd., 2005).

OSB olan çocuklar normal gelişim gösteren çocuklara göre farklı gelişim ve davranış özellikleri göstermektedirler (Kırcaali-İftar, 2013; Kürkçüoğlu, 2007). OSB olan çocukların bu farklılıkları; sosyal etkileşimde, dil gelişiminde, bilişsel gelişimde, motor gelişimde gerilikler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Ayrıca, OSB olan çocukların kurallı oyun becerilerinde sorunlar yaşadıkları, sıra dışı davranış örüntüleri sergiledikleri (Kırcaali-iftar, 2013), duyuşsal alanda problemler yaşadıkları da bilinmektedir (Diken, 2008). Yaşanan bu problemler OSB olan çocukların bağımsız yaşamlarını olumsuz etkilemektedir (Kürkçüoğlu, 2007). Bu nedenle, OSB olan çocukları toplumsal yaşama katmak için gerekli olan bağımsız yaşam becerilerinin bu çocuklara öğretilmesi yaşamsal önem taşımaktadır.

Bağımsız yaşam becerileri, bireyin hiç kimseye bağımlı olmadan yaşayabilmesi için gerekli olan becerileri içermektedir (Çankaya, 2013). Bu beceriler alanyazında farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Snell (1983) bağımsız

yaşam becerilerini; (a) başarı için gerekli temel beceriler, (b) uyum için gerekli beceriler, (c) mesleki beceriler ve (d) günlük yaşam becerileri olarak sınıflamıştır. Close, Sowers, Halpern ve Bourbeau (1985) ise günlük yaşam becerilerini; (a) özbakım becerileri, (b) tüketici becerileri, (c) toplumsal bilgi becerileri, (d) sağlık bakımı için gerekli beceriler ve (e) ev içi beceriler olmak üzere beş alt kategoriye ayırmıştır.

Bağımsız yaşam becerileri sınıflamasının içinde yer alan günlük yaşam becerileri, gerek ev içinde gerekse ev dışında çocuğun bağımsız olarak yaşaması, özbakım ve fiziksel görünüşünü koruması için gerekli olan becerilerdir (Varol, 2005). OSB olan çocuklara günlük yaşam becerilerinin en erken yaşta öğretilmesi gerekmektedir (Browder ve Bambara, 2000). Bu becerileri öğrenmek, çocuğa toplumsal alanda başarılı olma, meslek edinme, geçimini sağlama, okuma, matematik ve diğer disiplin alanlarında gerekli becerilerin edinimine yönelik fırsatlar sağlarken, davranış problemlerinin azaltmasına da katkıda bulunur (Varol, 2005). Günlük yaşam becerilerinin OSB olan çocuklara öğretilmesi ile bu çocukların toplum içerisinde bağımsız olarak hareket etmeleri kolaylaşacak ve kaliteli bir yaşam sürebileceklerdir. Bunun yanı sıra, OSB olan çocukların günlük yaşam becerilerini yerine getirmeleri toplum içerisinde sosyal kabul görmelerini de olumlu yönde etkileyecektir (Browder ve Bambara, 2000). Günlük yaşam becerilerinin öğretilmesi, OSB olan çocukların çevresindeki kişilere daha az bağımlı olmalarını ve daha bağımsız yaşamalarını, aynı zamanda en az sınırlandırılmış ortamda olabildiğince üretken olmalarını sağlayacaktır (Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1992).

OSB olan çocukların eğitiminde çeşitli yöntemler kullanılmaktadır (Kırcaali-İftar, 2007). OSB olan çocukların eğitiminde kullanılan teknolojik yöntemlerden biri de video teknolojisi ile öğretimdir (Michel, 2004). OSB olan çocukların eğitiminde video teknolojisinin kullanılmasının nedeni Spencer (2002)'a göre, OSB olan çocukların en güçlü yönlerinin, somut düşünme, mekanik hafıza (ezber) ve görsel-uzamsal ilişkileri anlama becerileri olmasıdır. Bu nedenle, onlara sunulacak öğretim yöntemlerinde görsel ipuçlarından yararlanmak önemlidir. Böylece, OSB olan çocuklara bir beceri öğretilirken görsellerin kullanılması, öğretimi kolaylaştırabilir. Video ile öğretim OSB olan çocuklara bu fırsatı sağlamaktadır. Video teknolojisi ile öğretim hem farklı yetersizlik gruplarındaki çocuklarda, hem de farklı ortamlarda kullanılabilir (Ogilvie, 1996). Video teknolojisiyle öğretim farklı şekillerde gerçekleştirilebilmektedir. Mechling (2005) üç farklı yöntemden bahsetmektedir; a) Videoyla model olma (video modeling), b) Video geribildirim (video feedback), c) Video ipucu (video prompting).

1.1. Videoyla Model Olma (Video Modeling)

Videoyla model olma, Bandura'nın (1977) sosyal öğrenme kuramına dayanmaktadır (Murdock, 2007). Bandura'ya göre, insanlar pek çok şeyi çevresindeki olayları gözleyerek öğrenmektedirler. Bir başka deyişle insanlar, önce beceriyi gerçekleştiren modeli dikkatlice izlemekte, daha sonra modelin sergilediği becerileri hafızada tutup, gerektiğinde hafızada tuttuğu bu beceriyi sergilemektedir (Senemoğlu, 2012).

Mechling'e (2005) göre, videoyla model olmada sergilenecek olan beceri, yetersizliği olmayan bir akran ya da yetişkin tarafından sergilenir. Sergilenen beceri uygulamacı tarafından kamera yoluyla kaydedilir. Daha sonra öğretim yapılacak çocuğa bu video kaydı izletilir. Kaydı izlendikten sonra çocuktan videoda izlediği beceriyi sergilemesi istenir (Morgan ve Salzberg, 1992). Videoyla model olmayla öğretimde çocuğa ya yeni bir beceri ya da hatalı veya eksik yaptığı bir beceriyi doğru olarak sergilemesi öğretilir (Nikopoulos ve Keenan, 2003). Halisküçük'e (2007) göre, videoyla model olmayla öğretimde sunulan öğretimin beceri üzerinde kalıcılığı ve genellemesi yüksektir. Çünkü çocuk öncelikle hedef beceriyi ayırt eder, sonrasında ise davranışı doğal ortamda sergiler.

1.2. Video Geribildirimi

Video geribildiriminde çocuğun beceri ya da davranışa ilişkin performansı gözlenmekte, davranışı gerçekleştirip gerçekleştirmediği kaydedilmekte ve sonra bu davranışı doğru yapıp yapmadığı çocukla birlikte değerlendirilmektedir (Mechling, 2005). Video geribildirimi, çocuğun sergilediği becerinin videoya kaydedilmesi ve bu kaydedilen görüntünün çocuğa yeniden izletilmesi olarak tanımlanabilir (Dowrick, 1999).

1.3. Video İpucu (Video Prompting)

Video ipucunda çocuğa videodan zincirleme bir becerinin sadece bir basamağı izlettirilir. Daha sonra çocuktan videoda izlediği beceri basamağını hemen sergilenmesi istenir (Mechling, 2005; Sigafos vd., 2005). Çocuk zincirleme becerinin tüm basamaklarını izlemek yerine, sadece ihtiyacı olan küçük bir basamağını izlemekte (Cihak, Alberto, Taber-Doughty ve Gama, 2006) ve videoda izlediği bu küçük basamağı sergilemektedir. Zincirleme becerinin bir sonraki basamağına geçmek için videoda izlediği bu basamağı tamamlaması gerekmektedir (Cannella-Malone vd., 2006; Crusco, Carter, McGrath, Payne, Antonow ve O'Dell, 1986).

OSB olan çocuklarda videoyla model olma ve video ipucuyla öğretimin karşılaştırıldığı sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır (Cannella-Malone vd., 2006;

Cannella-Malone, Fleming, Chung, Wheeler, Basbagill ve Singh, 2011). Bu yüzden, ülkemiz ve dünya alanyazınında her iki yöntemin etkililik ve verimliliğinin karşılaştırıldığı daha fazla sayıda araştırmaya ihtiyaç duyulmaktadır. Bu araştırmanın belirtilen gereksinimlere cevap vereceği düşünülmektedir.

2. AMAÇ

Bu araştırmanın genel amacı, OSB olan çocuklara ev içi günlük yaşam becerilerinden “kaşarlı tost hazırlama” ve “poşet çay hazırlama” becerilerinin öğretiminde, videoyla model olmayla öğretim ile video ipucuyla öğretimin etkililik ve verimliliklerini karşılaştırmaktır. Bu amaçla aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmıştır:

- a) “Kaşarlı tost hazırlama” ve “poşet çay hazırlama” becerilerinin öğretiminde videoyla model olmayla öğretim ile video ipucunun etkililikleri farklılaşmakta mıdır?
- b) “Kaşarlı tost hazırlama” ve “poşet çay hazırlama” becerilerinin öğretiminde videoyla model olmayla öğretim ve video ipucuyla öğretim uygulamaları arasında;
 - (a) Ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı,
 - (b) Deneme sayısı,
 - (c) Toplam öğretim süresi ve
 - (d) Hatalı çocuk tepkilerinin yüzdesi açısından farklılaşma var mıdır?
- c) Çocuklar azandırılan bu becerileri öğretim sona erdikten **15, 30 ve 45** gün sonra da sürdürebilirler mi?
- d) Bu çalışmaya ilişkin olarak öğretmenlerin belirlenen hedef becerilere ve kullanılan yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir?

3.YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli kullanılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin, iki ya da daha fazla geriye dönüşü olmayan bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı bir modeldir (Wolery, Gast ve Hammond, 2010).

3.2. Bağımlı Değişken- Bağımsız Değişken

Araştırmanın bağımlı değişkenlerini tost yapma ve poşet çay hazırlama becerileri, bağımsız değişkenleri ise videoyla model olma ve video ipucudur.

3.3. Denekler

Bu araştırmada denekelerin gerçek isimleri yerine kod isimleri kullanılmıştır.

Halit 17 yaşında bir erkek çocuktur. Babasından alınan bilgilere göre, Halit'e OSB tanısı üç yaşında konulmuştur. Halit yürüme, merdiven çıkma, top atma, atılan topu tutma gibi büyük kas becerilerine sahiptir. Sınırlı boyama yapar, kağıt yırtar, makasla bağımsız olarak şekil kesme becerilerine sahiptir. Ayrıca bir etkinlikle beş dakika boyunca ilgilenir ve iki ynergelik komutları yerine getirir. Halit akranlarıyla sosyal etkileşim başlatıp sürdürebilir ve üç-dört kelimelik cmler kurabilir. Okuma-yazma becerisine sahip olan Halit, okuduğu metinle ilgili sorulara cevap verebilir.

Ali 16,5 yaşında bir erkek çocuktur. Yürüme, merdiven çıkma, top atma, atılan topu tutma gibi büyük kas becerilerine sahiptir. Sınırlı boyama yapar, makasla şekil keser. Bir etkinlikle beş dakika boyunca ilgilenir ve iki eylem bildiren yönergeleri yerine getirir. Ayrıca akranlarıyla sosyal etkileşim başlatıp sürdürür. Ali okuyup yazar, ancak okuma ve yazma becerisi akranlarına göre gerilik göstermektedir.

Ahmet 17 yaşında yürüme, merdiven çıkma, top atma, topu tutma gibi büyük kas becerilerine sahiptir. Sınırlı boyama yapar, makasla bağımsız olarak şekil keser. Ahmet  eylem bildiren yönergeleri yerine getirir. Akranlarıyla sosyal etkileşim başlatır, teşekkür eder, izin ister, özür diler. İlkokul 4. sınıf düzeyinde okuma-yazma becerisine sahiptir. Ahmet istenildiğinde bir etkinlikle beş dakika meşgul olabilir.

3.4. Ortam

Araştırma İstanbul ilinde bir özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinin mutfağında yapılmıştır. Uygulamanın video çekimleri, başlama düzeyi, ğretim, yoklama ve izleme oturumları bu mutfakta gerçekleştirilmiştir. Mutfak 10 m²'lik bir alana sahiptir. Mutfakta mutfak tezghi, bir buzdolabı, bir masa,  sandalye, bir p kovası, bir dolap, bir su ısıtıcısı ve bir tost makinası bulunmaktadır.

3.5. Araç-Gereçler

Video görüntüleri, diz üstü bilgisayar, tripod, kamera, poşet çay hazırlama ve kaşarlı tost yapma için gerekli malzemeler bulundurulmuştur. Ayrıca her iki beceride performansa ilişkin başlama, günlük ve izleme oturumları için kayıt formu kullanılmıştır.

Her iki beceri için beceri analizi yapmak amacıyla Marmara niversitesi zel Eğitim Bölümü'nde yüksek lisans yapmış ve özel eğitim alanında öğrenimini sürdürmekte olan bir ğretmen beceriyi çalışmanın yapılacağı ortamda sergilemiştir. Öğretmen davranışı sergilerken, uygulamacı davranışın alt

basamaklarını kayıt etmiştir. Daha sonra becerinin alt basamakları kontrol edilip becerinin yapılış sırasına göre uygun biçimde sıralanmıştır.

Oluşturulan beceri analizleri ile OSB olan çocuklara çalışma sırasında çocukların başlama düzeyi oturumları, günlük yoklama oturumları, izleme oturumlarında tepkilerini (doğru- yanlış) kayıt edebilmek için bir performans veri kayıt formu oluşturulmuştur. Bu çizelge ölçüt bağımlı test ile aynı işlevi görmektedir. Veri kayıt formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde çocuk ve uygulamacı bilgileri yer almıştır (çocuğun adı-soyadı, uygulamacının adı-soyadı). İkinci bölümde beceri basamaklarındaki soruların gelişimsel olarak sıralandığı sütun ve çocukların verdikleri tepkileri (doğru-yanlış) kayıt edecek sütun bulunmaktadır. Oluşturulan beceri analizleri ve veri kayıt formu özel eğitim alanında üç öğretim üyesinden uzman görüşü alınmıştır.

Tablo 1. *Poşet Çay Hazırlama Beceri Analizi*

<i>Poşet Çay Hazırlama Beceri Analizi</i>	
1.	Poşet çay kutusunu, çay bardağını, şeker kutusunu alıp masaya koyar.
2.	Su ısıtıcısına musluktan su doldurup, düğmesine basar.
3.	Isıtıcının kaynamasını bekler.
4.	Poşet çay kutusundan bir poşet çay alıp, bardağa koyar.
5.	Isıtıcıyı alıp, çay bardağına sıcak su doldurur.
6.	Bardağın içindeki çayın ipinden tutup, suyun içinde aşağı- yukarı oynatır.
7.	Poşet çayı alıp, çöp kutusuna atar.
8.	Çaya şeker atarak karıştırır.
9.	Isıtıcının fişini çeker.

Tablo 2. Kaşarlı Tost Yapma Beceri Analizi

<i>Kaşarlı Tost Yapma Beceri Analizi</i>	
1.	Kesilmiş ekmeği, bıçağı, maşayı, dilimlenmiş kaşarı, yağı alıp tezgâha koyar
2.	Bıçakla ekmeğin arasını açıp, eliyle ekmeğin içini düzleştirir.
3.	Ekmeğin arasına iki dilim kaşar peyniri yerleştirir.
4.	Ekmeği tost makinasın içine yerleştirip, tost makinasının üst kapağını kapatır.
5.	Tost makinasının fişini takar.
6.	Tost makinasını açıp, ekmeğin kızarıp kızarmadığını kontrol eder.
7.	Tostun iki yüzeyine bıçakla yağ sürer.
8.	Tost kızarıncaya kadar bekler
9.	Tost makinasının fişini çeker
10.	Tostu alıp tabağa koyar

3.6. Deneş Süreci

3.6.1. Başlama Düzeyi ve Günlük Yoklama Oturumları

Öğretime başlamadan önce başlama düzeyi yoklama oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları her üç denekte üç gün her bir beceri için bir yoklama oturumu ve her oturumda bir deneme şeklinde gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyi yoklama oturumları, her bir beceride kararlı veri elde edinceye kadar en az üç oturum üst üste sürdürülmüştür. Başlama düzeyi yoklama oturumlarında tek fırsat yöntemi kullanılmıştır. Tek fırsat yönteminin kullanılmasının belli avantajları vardır. Varol'a (1996) göre, tek fırsat yönteminin avantajları izleyen biçimde sıralanmaktadır:

1. Değerlendirmenin kısa sürede tamamlanmasını sağlar.
2. İlk yanlış davranıştan sonra değerlendirmeye son verilmesinden dolayı hızlıca öğretime geçilmektedir. Böylece, öğretime ayrılan süre artar.
3. Değerlendirme anında öğrenmenin gerçekleşmesi çok düşük bir ihtimaldir. Böylece, uygulamanın etkisini daha kesin olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenlerden dolayı bu çalışmada da tek fırsat yöntemi kullanılmıştır.

Başlama düzeyi yoklama oturumlarında katılımcı uygulamanın yapılacağı mutfağa alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı ortamda çalışılacak beceriyle ilgili gerekli materyaller bulundurulmuştur. Deneklere öncelikle materyaller ve yerleri gösterilmiştir. Ardından deneğe "Poşet çay hazırlama (veya kaşarlı tost hazırlama) çalışacağız." denilmiştir ve deneğe "Poşet çay hazırla (veya kaşarlı tost hazırla)." beceri yönergesi verilmiştir. Deneğin doğru yaptığı basamaklar veri kayıt formuna

“+” olarak işaretlenmiştir. Yanlış yaptığı ilk basamakta çalışma durdurularak veri kayıt formuna bu basamak ve sonraki basamaklara “-” işareti konulmuştur.

3. 6. 2. Öğretim Oturumları

Videoyla Model Olma Yoluyla Öğretim: Çalışmanın yapılacağı mutfakta masa üstünde bir dizüstü bilgisayar bulundurulmuştur. Denek diz üstü bilgisayarın olduğu masanın yanındaki sandalyeye oturtulmuştur. **Daha sonra deneğe yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Sonra deneğe, “şimdi videoyu izleyeceğiz ve daha sonra videodakilerin aynısını sen yapacaksın. Eğer düzgün çalışırsan çalışma sonunda sana vereceğim.”** denilmiştir.

Deneğe poşet çay hazırlama (veya kaşarlı tost hazırlama) videosu baştan sona bir defa izlettirilmiştir. Deneğin videoyu izleme davranışları sözel olarak pekiştirilmiştir. Denek videoyu izledikten sonra, “Poşet çay hazırla.” yönergesi verilerek, beceriyi sergilemesi istenmiştir. Deneğe beceriyi başlatması için beş saniye süre verilmiştir. Deneğin başarılı olarak gerçekleştirdiği basamaklar sözel olarak pekiştirilmiştir. Deneğin yanlış yaptığı ya da yapmadan beklediği basamakta “Bir dakika, şimdi videoyu tekrar baştan izleyelim. Bakalım videodaki arkadaşımız nasıl yapmış?” denilerek çalışma durdurulmuş ve çalışma malzemeleri eski haline getirilmiştir. Deneğe video baştan itibaren tekrar izletilerek, uygulama aynı şekilde tekrar edilmiştir. Denek ikinci tekrarda beceriyi doğru olarak sergilediğinde pekiştirilmiştir. Yanlış yaptığı beceri basamağında ise oturum sonlandırılmıştır.

Video İpucuyla Öğretim: Denek uygulamanın yapılacağı mutfağa alınmıştır. Mutfakta masa üstünde bir dizüstü bilgisayar bulundurulmuş ve bilgisayarın çocuğun beceriyi sergileyeceği ortama yakın olmasına dikkat edilmiştir. **Denek dizüstü bilgisayarın bulunduğu masanın yanındaki sandalyeye oturtulmuştur. Daha sonra deneğe yapılacak çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Sonra deneğe “Şimdi videoyu izleyeceğiz ve daha sonra videodakilerin aynısını sen yapacaksın. Eğer düzgün çalışırsan çalışma sonunda sana vereceğim.”** denilmiştir.

Deneğe kaşarlı tost hazırlama (ya da poşet çay hazırlama) videosunun ilk basamağı bir defa izlettirilmiştir. Deneğin videoyu izlerken gösterdiği uygun izleme davranışları sözel olarak pekiştirilmiştir. Deneğe videonun ilk basamağı izletildikten sonra “Hadi aynısını yap.” denilerek beceriyi sergilemesi istenmiştir. Deneğe beceriyi başlatması için beş saniye süre verilmiştir. Denek beceriyi başarıyla gerçekleştirdiğinde pekiştirilmiştir. Denek yanlış yaptığı ya da herhangi bir girişimde bulunmadığında deneğe “Bir dakika, videoyu tekrar baştan izleyelim” denilerek materyaller eski haline getirilip, deneğe aynı basamak videoda tekrar izletilmiştir. Denek ikinci defa videoyu izledikten sonra deneğe “Hadi aynısını yap.” denilmiştir. İkinci tekrarda beceriyi doğru olarak

sergilediğinde pekiştirilmiştir. Denek hiç bir tepkide bulunmadan beklediğinde ya da beceriyi yanlış yaptığında deneye hiç bir şey söylemeden bu basamak araştırmacı tarafından yapılıp, bir sonraki basamağa geçilmiştir. Diğer basamaklarda da aynı süreç uygulanmıştır. Beceri basamakları tamamlanana kadar uygulamaya aynı şekilde devam edilmiştir.

3.7. İzlemem Oturumları

Videoyla Model Olma ve Video İpucunda uygulama bittikten 15,30 ve 45 gün sonra çocukların becerileri kroyup korumadıklarını gözlemek için izleme oturumları gerçekleştirilmiştir. İzleme oturumlarında ise deneye araştırmacı tarafından beceri yönergesi verilmiş sonra denegin doğru tepkilerine araştırmacı tepkisiz kalmıştır. Denegin yanlış tepkide bulunması ve tepkide bulunmaması durumlarında ise o oturum araştırmacı tarafından sonlandırılmıştır. Veriler başlama düzeyinde olduğu gibi veri kayıt formuna işlenmiştir.

Tablo 3’de uygulama evresindeki çalışma programı verilmiştir.

Tablo 3. Uygulama Evresindeki Çalışma Programı (tabloyu bölme)

Günler	Beceriler	Ahmet	Halit	Ali
1. gün	Kaşarlı Tost Yapma	Videoyla Model Olma	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olma
	Poşet Çay Demleme	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olma	Video İpucuyla Öğretim
2. gün	Poşet Çay Demleme	Videoyla Model Olma	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olma
	Kaşarlı Tost Yapma	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olma	Video İpucuyla Öğretim
3. gün	Kaşarlı Tost Yapma	Videoyla Model Olma	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olma
	Poşet Çay Demleme	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olma	Video İpucuyla Öğretim
4. gün	Poşet Çay Demleme	Videoyla Model Olma	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olma
	Kaşarlı Tost Yapma	Video İpucuyla Öğretim	Videoyla Model Olmayla Öğretim	Video İpucuyla Öğretim

3.8. Sosyal Geçerlilik Verilerinin Analizi

Araştırmada kazandırılmak istenen becerilerin denekler açısında sosyal olarak anlamlı olup olmadığını belirlemek için araştırmacı tarafından sosyal geçerlilik soru formu geliştirilmiştir. Sosyal geçerlilik formu sorularının kapsamında; a) hedef becerilerin anlamlı olması, b) araştırmanın yöntemi, c) araştırmanın sonuçları hakkında soruların bulunmasına dikkat edilmelidir (Kurt, 2012). Bu araştırmanın sosyal geçerlilik formu hazırlanırken bu üç maddeyi karşılayacak soruların bulunmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca, bu form geliştirilirken daha önce yapılan araştırmalar incelenmiştir.

Sosyal geçerlilik formu sekiz sorudan oluşmaktadır. Bu soruların beş tanesi “evet”, “hayır” ve “kararsızım” şeklinde üçlü likert tipi sorulardan son üç soru ise açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Sosyal geçerlilik formu EK 'de sunulmuştur. Geliştirilen sosyal geçerlilik soru formu için özel eğitim alanında çalışan üç uzmandan görüş alınmıştır. Hazırlanan sosyal geçerlilik soru formu deneklerin derslerine giren gönüllü 6 öğretmene uygulanmıştır. Öğretmenler sorulara olumlu yanıtlar vermişlerdir. öğretmenlerin OSB olan çocuklara kaşarlı tost ve poşet çay hazırlama becerilerinin öğretimi hakkında olumlu düşündükleri görülmüştür. Öğretmenler, çocukların bu becerileri edinimlerinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, öğrenilen becerilerin OSB olan çocukların “ev içinde bağımsız olarak yaşamasına yardımcı olacağını, öğrenilen bu becerilerin diğer ev içi becerileri olumlu yönde etkileyeceğini” belirtirken, “çocukların çevresindeki kişilerin çocuğa karşı olumlu tutum sergileyeceğini” ifade etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenler, her iki uygulamanın “OSB olan çocukların görme duyuları daha baskın olduğu için onların görme duyusuna hitap etmesi önemlidir, kolayca her ortamda kullanılabilir ve teknolojik bir yöntem” olduğunu belirtmişlerdir.

3.9. Güvenirlilik

Tek denekli araştırma modellerinde güvenirlilik ise, gözlenen ve kayıt edilen hedef becerinin aldığı değerin, gözlemcilerin gerçekleştirdiği bağımsız ölçümler arasında kararlılık göstermesidir (Erbaş, 2012). Araştırmanın başlama, günlük yoklama ve izleme oturumlarının %30'undan gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Başka bir deyişle her bir beceri için toplam 4 oturmdan gözlemciler arası güvenirlilik verisi toplanmıştır. Ayrıca uygulama güvenirlilik verisi toplanmıştır. Uygulama güvenirliliği ve gözlemciler arası güvenirlilik verileri özel eğitim alanında çalışan iki uzman tarafından yapılmıştır. Gözlemcilerden her ikisi de özel eğitim alanında öğretim üyesi olarak çalışmaktadır. Ayrıca, her iki gözlemci de videoyla model olmayla yüksek lisans tezi yürütmüşlerdir. Gözlemcilere verilerin nasıl puanlanacağı ve puanlama kriteri anlatılmıştır.

Gözlemcilerden bu kriterlere uygun olarak kamera kayıtlarını izlemeleri ve öğrenci davranışlarını puanlamaları istenmiştir.

Gözlemciler arası güvenilirlik verisi ve uygulama güvenilirlik verisi %100 görüş birliği düzeyindedir. Gözlemciler arası güvenilirlik verilerinin analizi için:

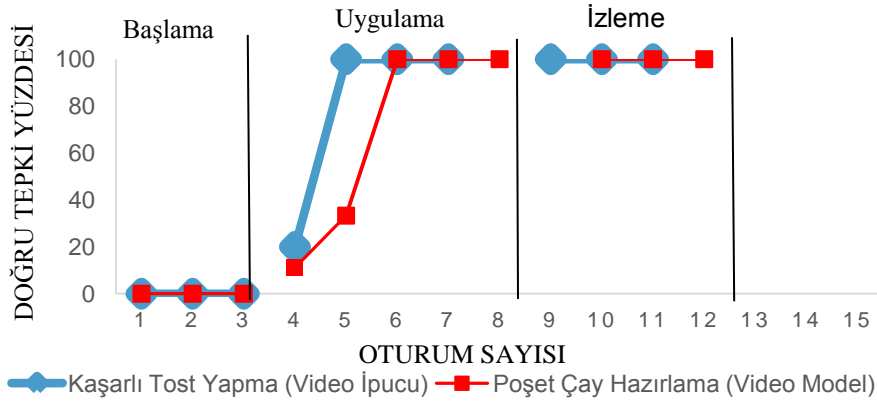
“Görüş birliği / görüş birliği+ görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılmıştır (Ayres ve Gast, 2010) .

Uygulama güvenilirliği için;

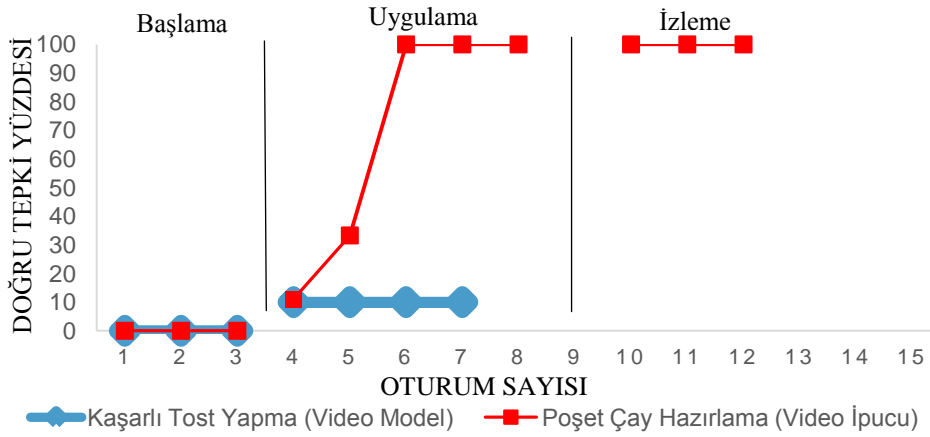
“Gözlenen uygulamacı davranışı/planlanan uygulamacı davranışı X 100” formülü kullanılmıştır (Ayres ve Gast, 2010).

4. BULGULAR

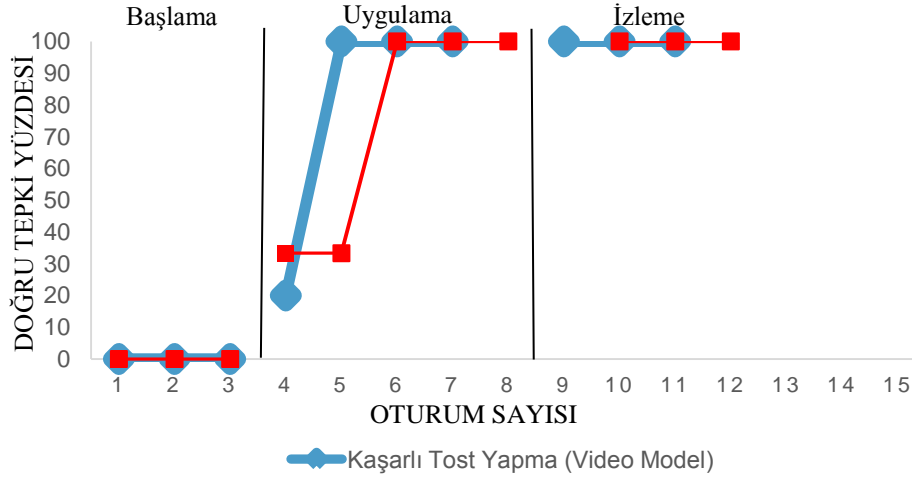
Videoyla model olmayla öğretim ve video ipucunun etkililik, verimlilik ve sosyal geçerlik bulgularına Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3’ de yer verilmiştir. Şekil 1, Şekil 2 ve Şekil 3 incelendiğinde; Halit, Ali ve Ahmet’in başlama düzeyinin %0 olduğu görülmektedir. **Halit** videoyla model olma yoluyla poşet çay hazırlama becerisinde beş oturum sonunda üç oturum üst üste %100 performansla ölçütü karşılamıştır. Video ipucuyla kaşarlı tost hazırlama becerisinde dört oturum sonunda üç oturum üst üste %100 performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. **Ali** video ipucuyla poşet çay hazırlama becerisinde beş oturum sonunda üç oturum üst üste %100 performans sergileyerek ölçütü karşılamıştır. Ali kaşarlı tost yapma becerisinde dört oturum üst üste %10’luk bir gelişme gösterince videoyla model olmayla öğretim sonlandırılmıştır. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeline uygun olarak Ali’ye diğer bağımsız değişken olan videoyla ipucu uygulanmaya çalışılmış, fakat Ali uygulamaya katılmayı istememiştir. **Ahmet** videoyla model olma yoluyla sunulan kaşarlı tost hazırlama becerisinde beş oturumun sonunda %100’lük bir gelişme sergilemiştir. Halit ve Ahmet’ in kazandıkları davranışları 15, 30 ve 45 gün sonrasında korudukları gözlenmiştir. Ali’ nin ise sadece poşet çay demleme davranışını 15, 30 ve 45 gün sonrasında koruduğu gözlenmiştir. Ancak Aliyle kaşarlı tost yapma davranışı için izleme oturumu gerçekleştirilememiştir.



Şekil 1. Halit'in Kaşarlı Tost Hazırlama ve Poşet Çay Demleme Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri



Şekil 2. Ali'nin Kaşarlı Tost Hazırlama ve Poşet Çay Demleme Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri



Şekil 3. Ahmet'in Kaşarlı Tost Hazırlama ve Poşet Çay Demleme Becerilerine İlişkin Başlama Düzeyi, Uygulama ve İzleme Oturumlarındaki Doğru Tepki Yüzdeleri

Tablo. 4. Ali, Halit ve Ahmet'in Kaşarlı Tost Hazırlama Becerisi ile Poşet Çay Hazırlama Becerilerine İlişkin Verimlilik Bulgularının Karşılaştırılması.

ÇOCUK	Yöntem	Oturum Sayısı	Deneme Sayısı	Yanlış Tepki Sayısı	Öğretim Süresi Yoklama Süresi Toplam Süre dk:sn
Halit	Video ipucu	4	4	38	57,76
				46	36,56
Ali	Video ipucu	5	5	46	95,32
				64	32,20
Ahmet	Video ipucu	4	4	44	17,20
				44	49,40
Ahmet	Video ipucu	4	4	44	26,17
				44	16,40
Ahmet	Video ipucu	5	5	38	42,57
				38	47,10
Ahmet	Video ipucu	5	5	38	22,45
				38	69,55

Tablo 4’de görüldüğü gibi Halit’in video ipucuyla kaşarlı tost yapma becerisinin ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı dört, deneme sayısı dört, yanlış tepki sayısı 38’ toplam öğretim süresi 95,12 saniyedir. Halit’in videoyla model olma öğretimi ile poşet çay hazırlama becerisini ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı beş, deneme sayısı beş, yanlış tepki sayısı 46 toplam öğretim süresi 49,40 saniyedir.

Ali’nin video ipucuyla poşet çay hazırlama becerisinin ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı beş, deneme sayısı beş, yanlış tepki sayısı 46, toplam öğretim süresi 64,50 saniyedir. Ali’nin videoyla model olmayla kaşarlı tost yapma becerisi başlama düzeyi oturumlarından sonra 4 oturum üst üste %10’luk başarı göstermesinden sonra Ali’nin öğrenilmiş çaresizlik yaşamaması için uygulama sonlandırılmıştır. Ali’ye aynı beceri video ipucuyla öğretilmek istenmiştir ancak Ali uygulamaya katılmayı red etmiştir.

Ahmet’in video ipucuyla poşet çay hazırlama becerisinin ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı dört, deneme sayısı dört, yanlış tepki sayısı 38, toplam öğretim süresi 42, 57 saniyedir. Ahmet’in videoyla model olmaylakaşarlı tost yapma becerisini ölçüt karşılanıncaya kadar gerçekleşen oturum sayısı dört deneme sayısı dört, yanlış tepki sayısı 44, toplam öğretim süresi 71,55 saniyedir.

5.TARTIŞMA

Araştırma bulguları, OSB olan çocuklara video yoluyla model olmayla öğretim ile video ipucuyla öğretimin etkililik bulguları açısından farklılaştığını ortaya koymuştur. Araştırmada üç denek video ipucuyla sunulan uygulamalarda hedef becerileri kazanırken, videoyla model olma öğretiminde iki denek (Halit ve Ahmet) kendilerine sunulan hedef becerileri kazanırken, diğer denek (Ali) ise videoyla model olmayla sunulan kaşarlı tost yapma becerisini kazanamamıştır. Ali videoyla model olmayla kaşarlı tost yapma becerisini kazanamadığı için bu beceri, video ipucuyla çalışılmak istenmiştir, ancak Ali çalışmayı reddetmiştir. Ali’nin videoyla model olmayla yapılan öğretimle hedef beceriyi dört oturum üst üste kazanamamasından sonra öğrenilmiş çaresizliğe düşmemesi için uygulama sonlandırılmıştır. Bu nedenle verimlilik verileri sadece iki denekten (Halit ve Ahmet) toplanabilmiştir. İki denekle yapılan verimlilik çalışmasının sonuçları, video ipucuyla öğretimin, videoyla model olmayla öğretime göre daha verimli olduğu göstermiştir.

Araştırma bulguları alanyazınla karşılaştırıldığında; OSB olan çocuklarla Cannella-Malone vd. (2006) tarafından yürütülen araştırmada, araştırmaya katılan tüm deneklerin video ipucuyla hedef becerileri öğrendikleri görülmüştür. Aynı

araştırmada, videoyla model olma yoluyla hiçbir denek, hiçbir beceriyi kazanamamış ve videoyla model olmanın etkisiz olduğu gözlenmiştir. Ayrıca, Cannella-Malone vd.'nin (2011) yaptıkları araştırmada da araştırmaya katılan tüm denekler video ipucu ile tüm becerileri öğrenirken, videoyla model olmayla hiçbir denek, hiç bir beceriyi öğrenememiştir. Ayrıca, bir denek ne videoyla model olmayla, ne de video ipucuyla hedef becerileri öğrenememiştir. Bu araştırma, video ipucuyla becerilerin tüm denekler tarafından kazanılması açısından alanyazındaki çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Mechling vd. (2014) tarafından üç orta derecede zihinsel yetersizliği olan ve bir deneğin ek OSB tanısının bulunduğu bireylerle yapılan bir araştırmada; hem video ipucu, hem de videoyla model olma yönteminin günlük yaşam becerilerinin öğretiminde etkili olduğunu gözlenmiştir. Son olarak Son olarak Taber-Doughty, Bouck, Tom, Jasper, Flanagan ve Bassette'nin (2011) araştırma bulguları, video ipucuyla üç deneğin de hedef becerileri kazanması açısından ve iki deneğin de videoyla model olmayla hedef becerileri kazanması açısından alanyazına katkı sağlamaktadır.

Videoyla model olmada denekler videoları bir bütün olarak izlemektedirler. Videoyla model olmada videoların süresi video ipucuna göre daha uzundur. Başka bir deyişle, videoyla model olmayla çocuk yaklaşık üç dakikalık videoları izlerken, video ipucuyla yaklaşık 15 saniyelik videolar izlemektedir. Bu açıdan bakıldığında, çocuklar bu uzun videoları izlerken dikkatleri dağılmış olabilir. Videoyla model olmayla öğretim uygulamaları sırasında araştırmacı, çocukların bu dikkat dağınıklığını önlemek ve çocukların dikkatini videolara vermek için sıklıkla "Videoya bak." veya "Videoyu izliyorsun." şeklinde uyarılar yapmıştır. Video ipucunda ise bu tür uyarılar yapılmasına yok denecek kadar az rastlanmıştır. Video ipucuyla öğretimin videoları kısa olduğu için böyle bir uyarı yapmaya gerek kalmamıştır. Bu nedenle, video ipucuyla öğretimin, videoyla model olmayla öğretime göre daha verimli bir uygulama olduğu söylenebilir.

Çocukların hem videoyla model olmayla öğretimde, hem de video ipucuyla öğretimde izledikleri videoları hafızada tutmaları verimlilik açısından tartışılması gereken bir diğer konudur. OSB olan çocuklar videoları izledikten sonra uygulama aşamasında videoyla model olmayla öğretimde davranışı sergilerken, davranışın tamamını hatırlamakta sıkıntı yaşamışlardır. Bu da çocukların daha fazla yanlış davranış sergilemesine veya davranış zincirindeki bir sonraki davranış başamağını unutmalarına neden olmuştur. Video ipucuyla öğretimde ise çocuklar videoyu izledikten sonra izlediği videodaki davranışı sergilerken, neredeyse hiç hata yapmamış veya izledikleri videolardaki davranışları unutmaları yok denecek kadar az olmuştur. OSB olan çocukların video ipucuyla öğretimde kısa olan videoları

hafızada tutmaları daha kolay olmuştur. Ancak video ipucuna göre daha uzun olan videoyla model olmayla öğretim videolarını hafızada tutmakta sıkıntı yaşamamışlardır. Bu da video ipucunun, videoyla model olmayla öğretime göre verimli olmasının bir diğer nedenidir.

Sosyal Öğrenme Kuramı videoyla model olmayla öğretimin temelini oluşturmaktadır (Bellini ve Akullian, 2007). Sosyal Öğrenme Kuramında birey, model alacağı beceriye öncelikle dikkat ederek izlemekte ve daha sonra dikkat ettiği bu beceriyi hafızasında saklamaktadır. Daha sonra ise hafızasında tuttuğu bu davranışı sergilemektedir (Senemoğlu, 2012). OSB olan çocukların zayıf olduğu alanlar ise dikkat (Koegel, Matos-Freeden, Lang ve Koegel, 2011; Kellems ve Morningsstar, 2012) ve hafızadır (Kellems ve Morningsstar, 2012). OSB olan çocukların dikkat problemleri video ipucuyla öğretimin videoyla model olmayla öğretime göre daha verimli bir uygulama olmasının bir gerekçesi olabilir. Video ipucuyla öğretim videoları kısa olduğu için çocukların dikkatleri dağılmadan kısa videoları izleyebilmişlerdir. Daha sonra ise videoda izledikleri becerileri kolayca sergilemişlerdir. Fakat videoyla model olmayla öğretimin uzun süreli videolarını izlerken dikkatleri dağılmıştır. Dikkatleri dağıldığı için videolardaki becerilerin tamamını hafızaya almakta zorlanmışlardır. Bu da OSB olan çocukların becerileri sergilerken daha fazla hata yapmalarına neden olmuştur. Cannella-Malone vd. (2006) ve Cannella-Malone vd. (2011) yaptıkları araştırmada, çocukların videoyla model olmayla öğrenememe gerekçesini video ipucuna göre daha uzun olan videoyla model olmayla öğretim videolarının deneklerin dikkatlerini dağıtmış olabileceği şeklinde ifade etmişlerdir.

Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli, iki ya da daha fazla bağımsız değişkenin iki ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkililiklerinin karşılaştırıldığı bir modeldir. Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modelinde bağımlı değişkenler birbirinden işlevsel olarak bağımsız, ancak eşit zorluk düzeyinde olmak zorundadır (Kurt, 2012). Bu araştırmada seçilen becerilerin her ikisi de eşit zorluk düzeyinde olduğu için Ali ile ilgili olarak videoyla model olmayla kaşarlı tost yapma ile video ipucuyla poşet çay yapma becerileri karşılaştırılabilir. Ali açısından videoyla model olmayla kaşarlı tost yapma ile video ipucuyla poşet çay yapma becerileri karşılaştırıldığında, ilk olarak videoyla model olmayla öğretimde videoların uzun olması, Ali'nin kaşarlı tost yapmayı öğrenememesinin gerekçesi olabilir. Başka bir deyişle, uzun olan videoları izlemek Ali'nin dikkatini dağıtmış ve izlediği videodaki beceriyi hafızaya almasını olumsuz etkilemiş olabilir. Bu da Ali'nin hedef beceriyi öğrenmesini olumsuz olarak etkilemiş olabilir. Cannella-Malone vd. (2006) ve Cannella-Malone vd.'ne (2011) göre, uzun videolara dikkat etmek, hafızada tutmak ve sonra beceriyi sergilemek

daha zordur. OSB olan çocuklar için kısa videolara dikkat etmek, videodaki beceriyi hafızada tutmak ve daha sonra bu beceriyi sergilemek daha kolay olmaktadır.

Ali'nin videoyla model olmayla hedef beceriyi kazanamamasının bir diğer gerekçesi de uygulamaya önce video ipucuyla öğretimle başlanması olabilir. Ali'ye önce poşet çay hazırlama becerisi için video ipucuyla öğretim uygulanmıştır. Ali'ye kaşarlı tost hazırlama becerisi videoyla model olmayla uygulandığında, Ali video ipucuyla öğretime alıştığı için tekrar ikinci bir ipucu, bir başka deyişle ikinci bir video gösterimi beklemiş olabilir.

Ali'nin videoyla model olmayla hedef beceriyi kazanamamasının bir diğer gerekçesi de deneysel model olabilir. Tekin-İftar'a (2012) göre, karşılaştırmalı tek denekli araştırma yöntemlerinde olumsuz taşıyıcı etki görülebilmektedir. Olumsuz taşıyıcı etki, bir uygulama ile gerçekleşen etkinin diğer uygulama ile gerçekleşen etkinin tam tersi yönünde olmasıdır. Bu çalışmada da Cannella-Malone vd.'nin (2006) yaptığı çalışmaya benzer olarak, deneklerden Ali ile ilk olarak poşet çay demleme becerisinin öğretiminde video ipucuyla başlanmıştır. Bu uygulamanın önce uygulanması ise Ali'nin video ipucuna alışmasından kaynaklı olabilir. Bu durum, düşük bir ihtimal olmasına rağmen, yine de düşünülmesi gereken bir faktördür. Fakat Ali kaşarlı tost yapma becerisinin öğretimine video ipucuyla devam etmeyi istemediği için yorum sınırlı kalmaktadır.

Ali kaşarlı tost yapma becerisini videoyla model olmayla öğrenemediği için video ipucuyla devam etmek istememesinin birinci gerekçesi önkoşul becerileri test ederken kullanılan "Peppe" adlı çizgi film olabilir. Çizgi film olarak "Peppe" çok sevilen bir karakterdir (Yağlı, 2013). Sevilen bir karakter olmasından dolayı çocuklar "Peppe" adlı çizgi filmi sıkılmadan, dikkat ederek izlemiş olabilirler. Ancak videodaki beceriler Ali'nin yeterince ilgisini çekmediği için sıkılmış olabilir. İkinci gerekçe, yanlış pekiştireç (ali için yurtseven kardeşlerden müzik dinleme ve bilgisayar oyunları oynama pekiştireç olarak belirlenmiştir) kullanımı etkili olmamış olabilir. Son gerekçe ise, Kırcaali-İftar ve Odluyurt (2012) OSB olan çocukların sorun yaşadığı alanlardan biri olan motivasyon eksikliğindedir. Ali motivasyon eksikliğinden dolayı çalışmaya devam etmek istememiş olabilir.

Araştırmanın kalıcılık bulguları, uygulama sona erdikten 15, 30 ve 45 gün sonra da deneklerin becerilerini koruduklarını ortaya koymuştur. Alanyazında, video ipucu ile videoyla model olmayla öğretimin etkililiğini ve verimliliğini inceleyen çalışmalarda kalıcılık çalışmasının yapılmadığı gözlenmiştir. Ali'yle kalıcılık çalışması yapılamamış olmasına rağmen, diğer çocuklara ilişkin bulgular, hem

video ipucu, hem de videoyla model olmayla öğretimle kazanılan becerilerin kalıcılığının yüksek olduğu şeklindedir.

Araştırma sosyal geçerlik bulguları açısından incelendiğinde, öğretmenlerin olumlu düşündükleri görülmüştür. Alanyazın incelendiğinde, video ipucu ile videoyla model olma yoluyla öğretimin etkililik ve verimliliğinin karşılaştırıldığı araştırmalarda (Cannella-Malone vd., 2006; Cannella-Malone vd, 2011; Mechling, vd, 2014) sosyal geçerlik verisi toplanmadığı görülmüştür.

Tartışılması gereken bir diğer nokta videoda rol alan modelin hiç konuşmamasıdır. Videoların başında modelin “Merhaba benim adım Mert. Şimdi poşet çay hazırlamayı göstereceğim. Beni dikkatli izlerseniz poşet çay hazırlamayı kolayca öğrenebilirsiniz. Şimdi başlıyorum beni dikkatle izleyiniz.” şeklinde bir konuşma yapmasının, OSB olan çocukları daha motive edeceği düşünülmektedir. Çünkü uygulama arasında deneklerden Ali “Videodaki arkadaşın adı ne? Neden hiç konuşmuyor?” şeklinde sorular sormuştur. Benzer konuda bundan sonra araştırma yapacak araştırmacıların bu konuyu dikkate almaları, hem videoyla model olmayla öğretimde hem de video ipucuyla öğretimde araştırmanın başarıya ulaşmasına katkı sağlayabilecektir.

Bu araştırma sonuçlarına bakarak video ipucunun ve videoyla model olmayla öğretimin OSB olan çocukların eğitiminde etkili ve teknolojik yöntemler olduğu söylenebilir. Yine bu araştırma sonuçlarına göre video ipucunun, videoyla model olmayla öğretime göre daha verimli olduğu düşünülmektedir. Çünkü video ipucuyla öğretimdeki kullanılan videoların zaman süresi, videoyla model olmayla öğretime göre daha kısadır. Bu da OSB olan çocukların kısa süreli videoları daha dikkatli izlemelerine, hafızada tutmalarına ve daha küçük basamaklı olan bu becerileri sergileyebilmelerine olanak vermektedir. Yine bu araştırma sonuçlarına bakarak Cotter’ın (2010) da belirttiği gibi, videoyla model olmayla öğretim OSB olan çocuklarda her zaman ve her beceride etkili olmamaktadır. Buna ek olarak, bu uygulamanın her OSB olan çocukta da etkili olmayacağı söylenebilir.

Bu araştırma bulgularından yola çıkarak ileriki araştırmalar ailelerle, farklı modellerle, farklı ortamlarda, farklı becerilerle, farklı uygulamacılarla ve farklı yetersizlik grubundaki bireylerle yapılabilir. Ayrıca ileriki çalışmalarda modellerin videolarda önce kendini tanıttığı sesli videolar ile modelin kendini tanıtmadan ve sessizce becerileri sergilediği videoların etkililiği ve verimliliği karşılaştırılabilir. Bu araştırmanın sınırlılığı ise genelleme verisi toplanamamış olmasıdır.

KAYNAKÇA

Allen, K. D., Wallace, D. P., Renes, D., Bowen, S. L. & Burke, R. V. (2010). Use of video modeling to teach vocational skills to adolescents and young adults with autism spectrum disorders, *Education And Treatment of Children*, 33 (3) , 339–349.

APA (American Psychiatric Association) (2014). DSM-5 tanı ölçütleri başvuru el kitabı. (E. Koroğlu, Çev). Ankara: Hekimler.

Bellini, S. & Akullian, J. (2007). A meta-analysis of video modeling and video selfmonitoring interventions for children and adolescents with autism spectrum Disorders. *Exceptional Children*, 73, 264-287.

Bellini, S., Akullian, J., & Hopf, A. (2007). Increasing social engagement in young children with autism spectrum disorders using video self-modeling. *School Psychology Review*, 36 (1) , 80-90.

Bereznak, S., Ayres, K. M., Mechling, L. C. & Alexander, J. L. (2012). Video self-prompting and mobile technology to increase daily living and vocational independence for students with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24 (3) , 269-285.

Browder, D. M., & Bambara, L. M. (2000). Home and community. M., E. Snell ve F. Brown (Ed.) , *Instruction of students with severe disabilities* (s. 543-591). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Burgstahler, S. (2003). The role of technology in preparing youth with disabilities for postsecondary education and employment. *Journal of Special Education Technology*, 18, 7-19.

Cannella-Malone, H. I., Fleming, C., Chung, Yi-C., Wheeler, G. M., Basbagill, A. R. & Singh, A. H. (2011). Teaching daily living skills to seven individuals with severe intellectual disabilities: a comparison of video prompting to video modeling. *Hammill Institute on Disabilities*, 13 (3) , 144–153.

Cannella-Malone, H., Sigafos, J., O'Reilly, M., Berenice de la C., Edrisinha C. & Lancioni, G. E. (2006). Comparing video prompting to video modeling for teaching daily living skills to six adults with developmental disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 41(4) , 344–356.

Charlop, M. H., Dennis, B., Colledge, C. M., Carpenter, M. H., & Greenberg, A. L. (2010). Teaching socially expressive behaviors to children with autism through video modeling. *Education and Treatment of Children*, 33 (3) , 371–393.

Cihak, D., Alberto, P. A., Taber-Doughty, T., & Gama, R. I. (2006). A comparison of static Picture prompting and video prompting simulation strategies using

group instructional procedures. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21, 89–99.

Close, D. W., Sowers, J., Halpern, A. S. & Bourbeau, P. E. (1985). Programming for the transition living for mildly retarded persons. In K. C. Lakin ve R. H. Bruininks (Ed.) , *Stratejies for achieving community integration of developmentally disabled citizens*. (p.165) Baltimore: Brookes.

Cotter, C. (2010). *Evaluating the effects of camera perspective in video modeling for children with autism: point of view versus scene modeling*. Doctorate Thesis, Western Michigan University. Michigan.

Çankaya, S. (2013). *Zihin engellilere özbakım ve ev içi becerilerinin öğretiminde ailelere yönelik beceri öğretimi yazılımının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Diken, İ. H. (2008). Otistik bozukluğu olan öğrenciler. İbrahim H. Diken. Ed. *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.

Dowrick, P. W. (1999). A reviw of self modelling and related interventions. *Applied and Preventative Psychology*, 8, 23-39.

Embregts, P. J. C. M. (2002). Effects of video feedback on social behaviour of young people with mild intellectual disability and staff responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49, 1005-116.

Erbaş, D. (2012). Bilimsel araştırmalarda güvenilirlik. Elif Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denkli araştırmalar* (s. 109-132). İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.

Ergenekon, Y. (2012). Otizimli çocuklara videoyla model olma kullanılarak ev kazalarında basit ilkyardım becerilerinin öğretilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2739-2766.

Ergenekon, Y., Tekin-İftar, E., Kapan, A. & Akmanoğlu, N. (2014). Comparison of video and live modeling in teaching response chains to children with autism. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49 (2), 200-213.

Franzone, E., & Collet-Klingenberg, L. (2008). Overview of video modeling. Madison, WI: The National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorders, Waisman Center, University of Wisconsin. http://autismpdc.fpg.unc.edu/sites/autismpdc.fpg.unc.edu/files/VideoModeling_Overview_1.pdf sayfasından erişilmiştir.

Gast, D. L. (2010). General factors in measurement and evaluation (Edt:) Gast, D. L. (p. 102) *Single Subject Research Methodology In Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge.

Hagin, R. A. (2001). Pervasive developmental disorder. Frank, M. Kline, Larry B. Silver & Steven C. Russell (Ed) *The educator's guide to medical issues in the classroom*.(ss. 358- 377) Paul Brookes Publishing. Baltimor Maryland.

Halisküçük, E. Ş. (2007). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere makarna pişirme becerisinin öğretiminde video modelinin etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Horn, J. A. (2008). *Teaching functional skills to individuals with developmental disabilities using video prompting*, Yüksek Lisans Tezi, University of South Florida, Florida.

Johnson, J. W., Blood, E., Freeman, A. & Simmons, K. (2013). Evaluating the effectiveness of teacher-implemented video prompting on an ipod touch to teach food-preparation skills to high school students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 28 (3) ,147-158. doi: 10.1177/1088357613476344.

Kellems, R. O., & Morningsstar, M. E. (2012). Using video modeling delivered through iPods to teach vocational tasks to young adults with autism spectrum disorders. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 35(3),1-13. Doi: 10.1177/216514341244308.

Kırcaali-iftar G. & Odlyurt, S. (2012). Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklara iletişim becerilerinin kazandırılması. A. Gönül Akçamete (Ed).*Genel eğitim sınıflarında özel gereksinimi olan çocuklar ve özel eğitim*.(ss. 329-367)Ankara: Kök.

Kırcaali-İftar, G. (2007). *Otizm spektrum bozukluğu*, İstanbul: Daktylos.

Kırcaali-iftar, G. (2013). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-iftar (Ed.).*Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. Ankara: Vize.

Koegel, L., Matos-Freeden, R., Lang, R., & Koegel, R. (2011). Interventions for children with autism spectrum disorders in inclusive school settings. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18, 421-588.

Kurt, O. (2012). Otizm spektrum bozukluğu ve bilimsel dayanaklı uygulamalar. Elif Tekin İftar (edit).*Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. (s.83-1120). Ankara: Vize.

Kurt, O. (2012). Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli. Elif Tekin-İftar (Ed.). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar* (s. 339-349). İstanbul: Türk Psikologlar Derneği.

Kürkçüoğlu, B. Ü. (2007). *Otistik özellik gösteren çocuklara bire-bir öğretimde etkinlikler içi ve arası seçim fırsatları sunmanın etkilerinin karşılaştırılması*, Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Laarhoven, T. V., Kraus, E., Karpman, K., Nizzi, R. & Valentino, J. (2010). A comparison of picture and video prompts to teach daily living skills to individuals with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 25 (4) , 195–208.

Mechling, L. (2005). The effects of instructor-created video programs to teach students with disabilities: a literature review. *Journal of Special Education Technology*, 20, 25-36.

Mechling, L. C., Ayres, K. M., Foster, A. L. & Bryant, K. J. (2013). Cooking skills to high school students with autism comparing the effects of commercially available and custom-made video prompting. *Remedial and Special Education*, 34 (6) , 371–383.

Mechling, L.C., Ayres, K. M., Bryant, K.J. & Foster, A. L. (2014). Comparison of the effects of continuous video modeling, video prompting, and video modeling on task completion by young adults with moderate intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49 (4) , 491–504.

Michel, P. (2004). The use of technology in the study, diagnosis and treatment of autism. Final term Paper for CSC350: *Autism and Associated Developmental Disorders*.

Morgan, R. L. & Salzberg, C. L. (1992). Effects of video-assisted training on employment-related skills of adults with severe mental retardation. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 25, 365-383.

Motavalli Mukaddes N., (2013). *Otizm spektrum bozuklukları tanı ve takip*. İstanbul: Nobel Tıp.

Murdock, L. C. (2007). *Video self-modeling as an intervention to increase the verbal initiations of children with autism spectrum disorders*. Doktora Tezi, Department of Special Education in the Graduate School of The University of Alabama, Alabama.

Nikopoulos C. K. & Keenan M (2003). Promoting social initiation in children with autism using video modeling, *Behavioral Interventions*, 18, 87–108

Nikopoulos, C. & Keenan, M. (2006). *Video modeling and behaviour analysis: A guide for teaching social skills to children with autism*. London: Jessica Kingsley.

Nikopoulos, C. K. & Keenan M. (2004). Effects of video modeling on social initiations by children with autism, *Journal of Applied Behavior Analysis*, 37 (1) , 93–96.

Ogilvie, C. R. (1996). *The impact of video modeling and peer mentoring of social skills for middle school students with autism spectrum disorders in inclusive settings*, Yüksek Lisans Tezi, Department of Exceptional Education in the College of Education at the University of Central Florida Orlando, Florida.

Rayner, C. (2011). Sibling and adult video modelling to teach a student with autism: Imitation skills and intervention suitability. *Developmental Neurorehabilitation*, 14 (6) , 331–338.

Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.

Sigafoos, J., O'Reilly, M., Cannella, H., Edrisinha, C., de la Cruz, B., Upadhyaya, M., Lancioni, G. E., Hundley, A., Andrews, A., Garver, C. & Young, D. (2007). Evaluation of a video prompting and fading procedure for teaching dish washing skills to adults with developmental disabilities. *Journal of Behavioral Education*, 16(2) 93–109 DOI: 10.1007/s10864-006-9004-z

Snell, M. E. (1983). *Systematic instruction of the moderately and severely handicapped*, Ohio: Merrill.

Spencer, L. G. (2002). *Comparing the effectiveness of static pictures vs. video modeling on teaching requesting skills to elementary children with autism*. Doktora Tezi, Georgia State University, Atlanta, A.B.D.

Sucuoğlu, B., & Kuloğlu-Aksaz, N. (1992). Otistik çocuklara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması. *Psikoloji Dergisi*, 7, 27, 15

Taber-Doughty, T., Bouck, E. C., Tom, K., Jasper, A. D., Flanagan, S. M. & Bassette, L. (2011). Video modeling and prompting: a comparison of two strategies for teaching cooking skills to students with mild intellectual disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 46 (4) , 499–513

Tekin-İftar, E. (2012). Dönüşümlü uygulamalar modeli. Tekin-İftar, E. (Ed.) *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar*. (s. 313-328). Ankara: Türk Psikologlar Derneği. 30–34.

Towbin, K. T., Mauk, J. E. & Batshaw, L. B. (2005). pervasive developmental disorders. *Mark L Batshaw (Ed) Childeren with disabilty*.(ss. 365-387), Baltimor Maryland: Paul Brookes.

Varol, N. (1996). Beceri öğretim materyali geliştirme ve beceri öğretiminde ipuçlarının kullanımı. *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 16(19) , 35-46.

Varol, N. (2005). *Beceri öğretimi ve öz bakım becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Kök.

Wolery, M., Gast, D. L. & Hammond, D. (2010). Comparative intervention designs. (Edt:) Gast, D. L. (p. 329) *Single Subject Research Methodology In Behavioral Sciences*. New York, NY: Routledge.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P. & Schultz, T. R. (2014). *Evidence-Based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder*. Chapel Hill: The University of North Carolina, Frank Porter Graham Child Development Institute, Autism Evidence-Based Practice Review Group.

Yağlı, A. (2013). Çocuğun eğitiminde ve sosyal gelişiminde çizgi filmlerin rolü: caillou ve pepee örneği. *Turkish Studies*. 8 (10) 707-719.

**İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN FEN BİLİMLERİ DERSİNE
YÖNELİK MOTİVASYONEL İNANÇLARI VE ÖZ-DÜZENLEME
BECERİLERİ***

*MOTIVATIONAL BELIEFS AND SELF-REGULATION SKILLS OF 4th GRADE
STUDENTS IN SCIENCE*

Özlem İRVEN Burcu ŞENLER*****

*Geliş Tarihi: 14.11.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 31.10.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançlarını ve öz-düzenleme becerilerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda cinsiyetin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi, motivasyonel inançların ve öz-düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını ne denli yordadığı ve öğrencilerin motivasyonel inançlarının öz-düzenleme becerilerini ne denli yordadığı araştırılmıştır. Çalışmanın örneklemini 442 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi, veri toplama aracı olarak ise Fen Dersine Yönelik Uyumsal Öğrenme Durumları Ölçeği kullanılmıştır. Bağımsız t-testi sonucunda cinsiyetin öğrencilerin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Doğrusal regresyon analizi sonucunda ise motivasyonel inançların alt boyutları olan öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançları ile öz-düzenleme becerilerinin öğrenci başarısını anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Ayrıca yine motivasyonel inançları alt boyutları olan öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançlarının öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: İlkokul, motivasyonel inançlar, öz-düzenleme becerileri

ABSTRACT: The aim of this study is to investigate motivational beliefs and self-regulation skills of 4th grade students in science. More specifically, the effect of gender on motivational beliefs and self-regulation skills, how motivational beliefs and self-regulation skills predict science achievement, and how motivational beliefs predict self-regulation skills were examined. Totally 442 4th grade students participated in the study. The method

* Bu çalışma 11-14 Mayıs 2016 tarihleri arasında düzenlenen 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumunda (USOS 2016) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** Öğretmen, TED Konya Ereğli Koleji, ozlemirven@gmail.com.

*** Doç. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi, bsenler@mu.edu.tr.

of the study is survey and the data were gathered with the Students' Adaptive Learning Engagement in Science Questionnaire. The independent t-tests indicated that there was no significant difference between girls and boys in terms of their motivational beliefs and self-regulation skills. According to the linear regression analyses, 4th grade students' motivational beliefs and self-regulation skills predicted achievement, as well as motivational beliefs predicted self-regulation skills significantly.

Keywords: Primary school, motivational beliefs, self-regulation skills

GİRİŞ

Hedef belirlemede ve strateji planlamada önem taşıyan motivasyonel inançlar eğitimde önemli rol oynamaktadır. Öğrenme süreci ile doğrudan ilişkili olduğu ortaya konulan öz-yeterlik inançları, öğrenmeye verilen değer algısı ve öğrenme hedefleri motivasyonel inançlardan bazılarıdır (Dembo ve Eaton, 2000; Neber ve SchommerAikins, 2002; Pintrich ve Schunk, 2002; Wigfield ve Eccles, 2000). Sosyal bilişsel teorinin merkezinde yer alan öz-yeterlik inancı "bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinlikleri organize edip, başarılı olarak yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı" olarak tanımlanabilir (Bandura, 1986, s. 391). Öz-yeterlik inançları bireylerin düşüncelerini, duygularını, kendilerini motive etmelerini ve davranışlarını belirler (Pajares, 1997). Öz-yeterlik inancı yüksek olan bireyler öz-yeterlik inancı düşük olanlara kıyasla başarıya giden yolda daha çok çaba gösterirler. Öte yandan, öğrenmeye verilen değer yani görev değeri ile hedef yönelimleri bireylerin öğrenme nedenlerini belirler (Pintich ve DeGroot, 1990; VanderStoep, Pintrich ve Fagerlin, 1996; Zimmerman, 2000). Özellikle öğrenme hedef yönelimi olan bireyler anlamlı öğrenmeye, en iyi şekilde anlamaya ve uzmanlaşmaya odaklanırlar. Konuyla ilgili çalışmalar öğrenme hedefinin ve görev değerinin başarıyı doğrudan belirlediğini ve planlama, öğrenmeyi düzenleme gibi üstbilişsel stratejileri kullanmayla pozitif bir ilişkisi olduğunu göstermiştir (Ames ve Archer, 1988; Meece, Blumenfeld ve Hoyle, 1988; Pintich ve DeGroot, 1990, Sungur, 2007).

Öğrenme sürecinde etkili olan bir diğer faktör ise öz-düzenlemedir. Öz-düzenleme, öğrencilerin hedeflerine ulaşmak için, davranışlarını, bilişsel ve duyuşsal özelliklerini harekete geçirdikleri; motivasyonel inanç, bilişsel ve üstbilişsel düşünme gerektiren bir süreç olarak tanımlanabilir (Schunk ve Zimmerman, 1997; Pintrich ve Linnenbrink, 2000; Zimmerman, 1989). Dolayısıyla akademik öz-düzenleme biliş ve üstbiliş bileşenlerinin yanında motivasyon ve davranış bileşenlerini de içerdiği için üstbilişin çok ötesindedir (Zimmerman, 2000). Bütün bu açıklamalar ışığında kendi öğrenmelerinde bilişsel, motivasyonel ve davranışsal olarak aktif olan bireyler öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler olarak tanımlanabilir. Öz-düzenleme becerilerine sahip olan bireyler hedeflerini belirleyebilir, bu hedeflere ulaşmak için uygun stratejileri kullanabilir ve kendi

öğrenme süreçlerini ve sonucunu değerlendirebilirler. Bu bireyler, stratejileri kullanma ve çaba sarf etme konusunda motive olmuşlardır (McCoach ve Siegle, 2003; Pintrich ve DeGroot, 1990). Bu nedenle, öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler kendi öğrenmelerinde pasif olan ve öğretmene bağımlı olan bireylerden daha başarılıdırlar (Risemberg ve Zimmerman, 1992).

Motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme becerileri ile başarı arasındaki ilişki pek çok çalışmaya konu olmuştur. Öğrenme hedef yönelimi ile başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalardan bazıları pozitif bir ilişki (Wolters, Yu ve Pintrich (1996) ortaya koyarken, bazı çalışmalarda bu iki değişken arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır (Elliot ve Church 1997; Skaalvik 1997). Akademik başarı ile görev değeri (Al-Harthy ve Aldhafri, 2014; Liem, Lau ve Nie, 2008) ve öz-yeterlik inançları arasında pozitif (Pintrich ve De Groot (1990; Pajares ve Schunk 2001; Üredi ve Üredi 2005) bir ilişkiye rastlanılmıştır. Ayrıca, alanyazındaki ilgili çalışmalar, öz-düzenleme becerilerinin başarının önemli bir yordayıcısı olduğunu göstermiştir (Corno, 1986, 1989; Pintrich ve De Groot, 1990; Yumusak, Sungur ve Cakiroglu, 2007; Zimmerman, 1990; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1986).

Öğrenmede önemli bir etkisi olan motivasyonel inançlar ile öz-düzenleme becerilerinin cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği ilgili alanda yapılan çalışmalardaki odak noktalarından biridir. Bu çalışmalarda, öz-yeterlik inançlarının (örn. Anderman ve Young, 1994; Britner ve Pajares, 2006), öğrenme hedef yöneliminin (Anderman ve Young 1994; DeBacker ve Nelson, 1999, 2000) ve öz-düzenleme becerilerinin (Ablard ve Libschuts, 1998; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990) cinsiyet ile farklılık gösterdiği ancak görev değerinin (Simpkins, Davis-Kean ve Eccels, 2006, Senler ve Sungur, 2009) cinsiyete göre farklılaşmadığı ortaya koyulmuştur. Kızların daha çok sosyal alanlarda, erkeklerin ise daha çok matematik ve fen alanlarında başarılı oldukları yönünde yaygın bir inanış vardır. Bu durumun ülkemizde de aynı olup olmadığını öğrenmek için cinsiyetin motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisinin ne şekilde olduğunu araştırmak önemlidir.

Bunun yanında yukarıda bahsedilen çalışmalarda da görüldüğü üzere ilgili pek çok çalışma öğrenme hedef yönelimini, görev değerini, öz-yeterlik inançlarını ve öz-düzenleme becerilerini ayrı ayrı incelemiştir. Oysa bu değişkenlerin başarı ve cinsiyet ile ve birbirleri ile ilişkisini dinamik bir şekilde ortaya koymak için tüm değişkenleri birlikte incelemek gerekmektedir. Dolayısı ile bu çalışmanın bu değişkenlerin hepsini bir arada inceleyerek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf

öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançlarını ve öz-düzenleme becerilerini incelemektir.

Bu amaç doğrultusunda;

- Cinsiyetin ilkököl dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi,
- Motivasyonel inançların ve öz-düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını ne denli yordadığı,
- Öğrencilerin motivasyonel inançlarının öz-düzenleme becerilerini ne denli yordadığı araştırılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama yöntemi kullanılmıştır. Çok yönlülük, verimlilik ve genellenebilirlik özellikleri nedeniyle eğitim alanında tarama yöntemi kullanılan başlıca yöntemlerdendir (McMillan ve Schumacher, 2010).

Örneklem

Bu çalışmada örneklem belirlenirken, örneklem belirleme yöntemlerinden araştırmacının katılımcılara kolaylıkla ulaşabildiği uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemin tercih edilme nedeni, uygun örnekleme yönteminin, hem mevcut olan gönüllü veya kolaylıkla örnekleme dahil edilebilecek katılımcıları içermesi (Christensen, Johnson ve Turner, 2014/2015) hem de zaman, para ve işgücü kaybını önlemesidir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012). Çalışmaya Ege Bölgesi'nde yer alan bir ilçede öğrenim görmekte olan 442 ilkököl dördüncü sınıf öğrencisi (214 kız ve 227 erkek; yaş ortalaması 9.7) katılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin motivasyonel inançları ile öz-düzenleme becerilerini ölçmek için Velayutham, Aldridge ve Fraser (2011) tarafından geliştirilen ve Şenler (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan Fen Dersine Yönelik Uyumsal Öğrenme Durumları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleme becerileri olmak üzere dört alt boyuttan ve 32 maddeden oluşmuştur. Veri aracının güvenirlik katsayıları Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Fen dersine yönelik uyumsal öğrenme durumları ölçeği güvenilirlik katsayıları

		Örnek madde	Cronbach's α (Uyarlama çalışması)	Cronbach's α (Bu çalışma)
Öğrenme hedef yönelimi	8	Fen Bilimleri dersimizde hedeflerimden biri öğrenebileceğim kadar çok şey öğrenmektir.	0.83	0.91
Göreve değeri	8	Fen Bilimleri dersimizde öğrendiklerim her zaman kullanılabilir değerli bilgilerdir.	0.83	0.86
Öz-yeterlik inançları	8	Fen Bilimleri dersimizde konu zor olsa bile öğrenebilirim.	0.86	0.94
Öz-Düzenleme becerileri	8	Fen Bilimleri dersimizde konular ilgi çekici olmasa bile çalışmaya devam ederim.	0.85	0.91

Öğrencilerin akademik başarı düzeyleri için ise fen bilimleri dersi not ortalamaları kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışma verilerinin analizi için PASW 20 paket programı kullanılmıştır. Cinsiyetin ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisini araştırmak için bağımsız t-testi yapılmıştır. Motivasyonel inançların ve öz-düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını ne denli yordadığı ile öğrencilerin motivasyonel inançlarının öz-düzenleme becerilerini ne denli yordadığını incelemek için ise doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır.

BULGULAR

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerilerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bağımsız t testi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre ölçeğin alt boyutlarının t-testine ilişkin bulguları

Alt Boyutlar	Gruplar	N	\bar{X}_{ort}	SS	t	p
Öğrenme hedef yönelimi	Kız	214	37.57	4.79	-0.08	0.94
	Erkek	227	37.61	4.13		
Görev Değeri	Kız	214	36.42	4.94	-0.31	0.75
	Erkek	227	36.56	4.68		
Öz Yeterlilik inançları	Kız	214	37.37	5.06	-0.51	0.61
	Erkek	227	37.60	4.44		
Öz Düzenleme becerileri	Kız	214	37.30	4.84	0.43	0.67
	Erkek	227	37.10	4.84		

Erkek öğrencilerin öğrenme hedef yönelimi puan ortalaması ($\bar{X} = 37.61$) ile kız öğrencilerin hedef yönelimi puan ortalaması ($\bar{X} = 37.57$) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir [$t(439) = -0.08, p > 0.05$].

Erkek öğrencilerin görev değeri puan ortalaması ($\bar{X} = 36.56$) ile kız öğrencilerin görev değeri puan ortalaması ($\bar{X} = 36.42$) arasında anlamlı bir fark yoktur bulunmamıştır [$t(439) = -0.31, p > 0.05$].

Erkek öğrencilerin öz-yeterlik inançları puan ortalaması ($\bar{X} = 37.60$) ile kız öğrencilerin öz-yeterlik inançları puan ortalaması ($\bar{X} = 37.37$) arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir [$t(439) = -0.51, p > 0.05$].

Erkek öğrencilerin öz-düzenleme becerileri puan ortalaması ($\bar{X} = 37.10$) ile kız öğrencilerin öz-düzenleme becerileri puan ortalaması ($\bar{X} = 37.30$) arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır [$t(439) = -0.43, p > 0.05$].

Tablo 3. Motivasyonel inançlar ve öz-düzenleme becerilerinin öğrenci başarısına ilişkin doğrusal regresyon analiz sonuçları

Yordayıcılar	B	β	t	İkili r	Kısmi r
Öğrenme hedef yönelimi	0.11	0.09	2.76*	0.36	0.12
Görev değeri	0.14	0.10	3.06*	0.38	0.12
Öz-yeterlik inançları	0.23	0.21	6.86*	0.45	0.17
Öz-düzenleme becerileri	0.35	0.33	8.87*	0.48	0.20

Öğrenci başarısı üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğrenme hedef yönelimi, görev değeri, öz-yeterlik inançları ve öz-düzenleme becerileri değişkenlerinin, öğrenci başarısını ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan

doğrusal regresyon analizi sonucunda, değişkenler öğrenci başarısı ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.44$, $R^2 = 0.20$) sergilemişlerdir [$F(4,437) = 26.10$, $p \leq 0.05$]. Söz konusu dört değişken, birlikte, öğrenci başarısındaki değişimin %20'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, başarı üzerindeki görece önem sırası, öz-düzenleme becerileri ($\beta = 0.33$), öz-yeterlik inançları ($\beta = 0.21$), görev değeri ($\beta = 0.10$) ve öğrenme hedef yönelimidir ($\beta = 0.09$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden hepsinin başarı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir ($p \leq 0.05$). Yordayıcı değişkenlerle başarı arasındaki ilişkilere bakıldığında, öğrenme hedef yönelimi ile ($r = 0.36$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.12$)], görev değeri ile ($r = 0.38$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.12$)], öz-yeterlik inançları ile ($r = 0.45$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.17$)], öz-düzenleme becerileri ile ($r = 0.48$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.20$)] düzeyinde korelasyon göstermektedir. Regresyon analizi sonucuna göre, başarıyı yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öğrenci başarısı} = (0.11 \times \text{Öğrenme Hedef Yönelimi Ölçek Puanı}) + (0.14 \times \text{Görev Değeri Ölçek Puanı}) + (0.23 \times \text{Öz-yeterlik İnançları Ölçek Puanı}) + (0.35 \times \text{Öz-düzenleme Becerileri Ölçek Puanı}) + 1.49$$

Tablo 4. Motivasyonel inançların öz-düzenlemeye ilişkin doğrusal regresyon analiz sonuçları

<i>Yordayıcılar</i>	<i>B</i>	<i>β</i>	<i>t</i>	<i>İkili r</i>	<i>Kısmi r</i>
Öğrenme hedef yönelimi	0.14	0.13	3.52*	0.79	0.17
Görev değeri	0.27	0.26	7.67*	0.81	0.34
Öz-yeterlik inançları	0.59	0.58	15.08*	0.89	0.58

Öz-düzenleme becerileri üzerinde etkisi olduğu düşünülen, öğrenme hedef yönelimi, görev değeri ve öz-yeterlik inançları gibi değişkenlerin, öz-düzenleme becerilerini ne şekilde yordadığını ortaya koymaya yönelik olarak yapılan doğrusal regresyon analizi sonucunda, hedef yönelimi, görev değeri ve öz-yeterlik inançları, öz-düzenleme becerileri ile anlamlı bir ilişki ($R = 0.91$, $R^2 = 0.82$) sergilemişlerdir [$F(4,437) = 678.57$, $p \leq 0.05$]. Söz konusu üç değişken, birlikte, öz-düzenleme becerisindeki değişimin %82'sini açıklamaktadır. Standartlaştırılmış regresyon katsayılarına göre, yordayıcı değişkenlerin, öz-düzenleme becerisi üzerindeki görece önem sırası, öz-yeterlik inançları ($\beta = 0.58$), görev değeri ($\beta = 0.26$) ve

öğrenme hedef yönelimidir ($\beta = 0.13$). Regresyon katsayılarının anlamlılık testleri göz önüne alındığında, yordayıcı değişkenlerden hepsinin başarı üzerinde anlamlı yordayıcı olduğu görülmektedir ($p \leq 0.05$). Yordayıcı değişkenlerle öz-düzenleme becerileri arasındaki ilişkilere bakıldığında, hedef yönelimi ile ($r = 0.79$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.17$)], görev değeri ile ($r = 0.81$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.34$)], öz-yeterlik inançları ile ($r = 0.89$), [diğer yordayıcı değişkenlerin etkisi kontrol edildiğinde ($r = 0.58$)] düzeyinde korelasyon göstermektedir. Regresyon analizi sonucuna göre, öz-düzenleme becerisini yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

$$\text{Öz-düzenleme becerileri} = (0.14 \times \text{Öğrenme Hedef Yönelimi Ölçek Puanı}) + (0.27 \times \text{Görev Değeri Ölçek Puanı}) + (0.59 \times \text{Öz-yeterlik İnançları Ölçek Puanı}) + 0.35$$

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri incelenmiştir. Cinsiyetin, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin motivasyonel inançları ve öz-düzenleme becerileri üzerindeki etkisi incelendiğinde kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu sonuç, alanyazındaki bazı çalışmalarla çelişmektedir (örn. Ablard ve Libschuts, 1998; Anderman ve Young, 1994; Britner and Pajares, 2006; DeBacker ve Nelson, 1999, 2000; Zimmerman ve Martinez-Pons, 1990). Bu durumun nedeni, ülkemizin gelişmekte olan bir ülke olduğu düşünülecek olursa, Milli Eğitim Bakanlığı'nın fen ve teknoloji eğitimine çok önem vermesi ve cinsiyete yönelik herhangi bir vurgu yapmadan fen okuryazarı olan bireyler yetiştirmedeki tutumu olabilir. Nitekim ülkemizde yapılan bir başka çalışmada da cinsiyetin öz-yeterlik inançlarına etkisi olmadığı sonucuna varılmıştır (Karaarslan ve Sungur, 2011; Kıran ve Sungur, 2012). Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin cinsiyet ayrımı yapmadan öğrencileri tüm alanlar için motive ettiği ve belirli alanlarda belirli cinsiyetteki kişiler başarılı olur yaygın inanışının ülkemizde çok da geçerli olmadığı sonucuna varılabilir. Ayrıca ülkemizde sınıf öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun kadın olduğu ve ilkokul öğrencilerinin rol model olarak onları gördüğü düşünülecek olursa, kızların da en az erkekler kadar fen ve matematik alanlarında başarılı olabildiklerini görmek; cinsiyetin öğrencilerin fen alanındaki motivasyonel inançlarına ve öz-düzenleme becerilerine etkisinin olmamasına nedenlerinden biri olabilir.

Motivasyonel inançların ve öz-düzenleme becerilerinin fen bilimleri dersi akademik başarısını anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Bu sonuç alanyazındaki bu konuda yapılan çalışmaları destekler niteliktedir (örn. Senler ve Sungur, 2012;

Yıldızlı ve Saban, 2016; Yumusak, Sungur ve Cakiroglu, 2007). Kendini geliştirmeye çalışan, başarısızlıklardan yılmayan, öğrenmelerini planlama, izleme ve değerlendirme gibi üstbilişsel becerileri kullanan bireylerin daha başarılı olması şaşırtıcı bir sonuç değildir. Benzer şekilde Sungur (2007) öğrenmeye odaklı, görevin önemli, kullanışlı ve ilgi çekici olduğunu düşünen ve çalışmaya yönelik çabalarının öğrenmelerini etkilediğine inanan ve üstbilişsel stratejileri kullanan öğrencilerin başarı için daha çok çaba gösterdiklerini saptamıştır.

Motivasyonel inançların öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Öz-düzenleme becerilerine sahip bireyler, kendi davranışlarını kontrol edebilen, amaç belirleyen ve amaca yönelik strateji seçebilen kişilerdir. Motivasyonu yüksek olan kişilerin öz-düzenleme becerilerinin de yüksek olması olası bir durumdur. Örneğin Ocak ve Yamaç, (2013) çalışmaları sonucunda öğrencilerin motivasyonel inançlarının öz-düzenleme becerilerini anlamlı olarak yordadığını tespit etmiştir.

Sonuç olarak; öğrencilerin fen bilimleri dersi başarılarını arttırmak ve öz-düzenleme becerilerini geliştirmek için motivasyonel inançlarını geliştirmek gerekmektedir. Motivasyonun arttırmak için başta öğrencilerin fen bilimlerine merak ve ilgi duymaları sağlanmalıdır. Bu bağlamda fen bilimleri dersinde günlük yaşamdan birçok örnekler verilerek, öğrencilerin derslerde kendi hayatlarından bir parça bularak ilgi çekilebilir.

Bu çalışma, sadece ölçek verilerine dayanmaktadır. Elde edilen sonuçları derinlemesine anlamak ve daha iyi açıklamalar yapmak için gelecekteki çalışmalarda nitel araştırma yöntemleri kullanılabilir. Böyle bir yaklaşım beklenmedik bulguların kültürle ne derece açıklanabildiğini belirlemede yardımcı olacaktır. Bu düşünce doğrultusunda bu çalışma farklı kültürlerde de tekrarlanabilir.

KAYNAKÇA

Ablard, K.E. ve Lipschultz, R.E. (1998). Self-regulated learning in high achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology*, 90(1), 94-101.

Al-Harthy, I. ve Aldhafri, S. (2014). The relationship among task-value, self-efficacy and academic achievement in Omani students at Sultan Qaboos University. *International Review of Social Sciences and Humanities*, 7(2), 15-22.

Anderman, E. M. ve Young, A.L. (1994). Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(8), 811-831.

Ames, C. ve Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260-267.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Britner, S. L. ve Pajares, F. (2006). Sources of science self- efficacy beliefs of middle school students. *Journal of Reserach in Science Teaching*, 43(5), 485-499.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (13.baskı). Ankara: Pegem Yayınları.

Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Research methods, design, and analysis* (12th ed.). (Aypay, A., Çev. Edt.) Boston: Pearson. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2014).

Corno, L. (1986). The metacognitive control components of self-regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 11, 333-346.

Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement* (p.111-142). New York, USA: Springer-Verlag.

DeBacker, T. K. ve Nelson, M. R. (1999). Variations on an expectancy-value model of motivation in science. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 71-94.

DeBacker, T. K. Ve Nelson, M. R. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.

Dembo, M.H. ve Eaton, M.J. (2000). Self-regulation of academic learning in middle-level schools. *The Elementary School Journal*, 100(5), 473-490.

Elliot, A.J. ve Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.

Karaarslan, G. ve Sungur, S. (2011). Elementary students' self-efficacy beliefs in science: Role of grade level, gender, and socio-economic status. *Science Education International*, 22(1), 72-79.

Kıran, D. ve Sungur, S. (2012). Middle school students' science self-efficacy and its sources: Examination of gender difference. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 619-630.

Liem, A., Lau, S. ve Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship and achievement outcome, *Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.

McCoach, D. B. ve Siegle, D. (2003). Factors that differentiate underachieving gifted students from high achieving gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 47(2), 144 – 154.

McMillan, J. H. ve Schumacher, S. (2010). *Research in education: Evidence-based inquiry*. Boston: Pearson.

Meece, J., Blumenfeld, P.C. ve Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 514-523.

Neber, H. ve Schommer-Aikins, M. (2002). Self-regulated science learning with highly gifted students: The role of cognitive, motivational, epistemological, and environmental variables. *High Ability Studies*, 13, 59 – 74.

Ocak, G. ve Yamac, A. (2013). Examination of the relationships between fifth graders' self-regulated learning strategies, motivational beliefs, attitudes, and achievement. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 380-387.

Pajares, F. ve Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding ve S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.

Pintrich, R. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds), *Handbook of self-regulation* (pp, 451-501). San Diego, CA: Academic Press.

Pintrich, P. R. ve De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.

Pintrich P. R. ve Linnenbrink, E. (2000). The role of motivation in intentional learning. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA.

Pintrich, P. R. ve Schunk, D. H. (2002). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. New Jersey: Prentice Hall

Risemberg, R. ve Zimmerman B.J. (1992). Self-regulated learning in gifted students. *Roeper Review*, 15(2), 98-101.

Schunk, D.H. ve Zimmerman, B.J. (1997). Developing self-efficacious readers and writers: The role of social and self-regulatory processes. In J.T. Guthrie ve A. Wigfield (Eds.), *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction* (pp. 34-50). Newark, DE: International Reading Association.

Senler, B. ve Sungur, S. (2009). Parental influences on students' self-concept, task value beliefs, and achievement in science. *Spanish Journal of Psychology*, 12, 106-117.

Senler, B. ve Sungur, S. (2012). Pre-Service science teachers' use of self-regulation strategies related to their academic performance and gender. Paper presented at the The European Conference on Educational Research (ECER), Cadiz, Spain.

Simpkins, S. D., Davis-Kean, P. E. and Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs', *Developmental Psychology*, 42(1), 70-83.

Skaalvik, E.M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89, 71-81.

Sungur, S. (2007). Modeling the relationships among students' motivational beliefs, metacognitive strategy use, and effort regulation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 51, 315-326.

Şenler, B. (2014). *Fen dersine yönelik uyumsal öğrenme durumları ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenirlik çalışması*. XI. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı, Adana

Üredi, I. ve Üredi L. (2005). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin özdüzenleme stratejileri ve motivasyon inançları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 250-260.

VanderStoep, S.W., Pintrich, P.R. ve Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 345-362.

Velayutham, S., Aldridge, J. ve Fraser, B. (2011). Development and validation of an instrument to measure students' motivation and self-regulation in science learning. *International Journal of Science Education*, 33(15), 2159-2179.

Wigfield, A. ve Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81.

Wolters, C. A., Yu, S. L. ve Pintrich, P. R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational beliefs and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 211-238.

Yıldızlı, H., Saban,A.(2016). The effect of self-regulated learning on sixth-grade Turkish students' mathematics achievements and motivational beliefs. *Cogent Education*, 3, 1-17.

Yumusak, N., Sungur, S. ve Cakiroglu, J. (2007). Turkish high school students' biology achievement in relation to academic self-regulation. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 53 – 69.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81, 329 – 339.

Zimmerman. B. J, (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25, 3-17.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich ve M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13 – 39). San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. ve Martinez-Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23, 614

**KIRSAL KALKINMA VE KADIN YOKSULLUĞU: ŞANLIURFA
HARRAN ÖRNEĞİ***

*RURAL DEVELOPMENT AND WOMEN'S POVERTY: AN EXAMPLE OF
HARRAN, SANLIURFA*

Şevket ÖKTEN Sabiha TÜYSÜZ*****

*Geliş Tarihi: 19.08.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 07.11.2017
(Accepted)*

ÖZ: Kalkınma Projeleri toplumun tüm kesimlerini aynı şekilde etkilememektedir. Bir başka deyişle; kalkınma uygulamalarından tüm gruplar adil bir şekilde yararlanamamaktadır. Bu anlamda kalkınma araçlarına (toprak, su, statü, kalkınmayı uygulayan aktörlere ulaşılabilirlik gibi) “hâkim olanlar” ve bu araçlara “erişemeyenler” olmak üzere iki temel grup bulunmaktadır. Toplumsal cinsiyet rejimi de kalkınma süreçlerine katılımı etkileyen önemli faktörlerden birisi olduğu için kalkınma projeleri kadın ve erkeği de farklı bir biçimde etkilemektedir. Özellikle kadın emeğinin görünmez olduğu, geleneksel ayrıştırıcı ataerkil değerlerin etkinliğini koruduğu bölgede, sürece katılım ve nimetlerden faydalanma noktasında; en dezavantajlı grubun kadınlar olduğu gerçeği öne çıkmaktadır. Su kaynaklarını değerlendirme ve geliştirmeye yönelik uzun bir geçmişe sahip GAP Projesi'nin en fazla uygulama alanı bulduğu yer Şanlıurfa'dır. Toprak mülkiyet ve işletme ilişkilerinin dengesiz olduğu bölgede, kadınları toplumun kıyasına iten bir toplumsal cinsiyet rejimi egemendir. Bu ekonomik ve toplumsal eşitsizliklerin hâkim olduğu toplumsal bağlamda farklı gelir grubundaki kadınların kalkınma ile ilişkisi, mevcut durumları, engeller ve kazanımlarının ayrıntılı olarak irdelendiği araştırmamızda, bu eşitsizliğin her durumda kadınların aleyhinde işlediği ve bir bütün olarak kalkınma sürecine kadınların dâhil olamamasına da yol açığı saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: GAP, Gelenek, Kadının Dönüşümü, Kırsal Kalkınma, Yoksulluk

ABSTRACT: Development projects do not affect all section of society in the same way. In other words, all groups of the society have not benefitted from development practices fairly. In this sense, there are two basic groups which include dominating and not attaining to this development instruments (like approachability to actors applying development such as land, water, statue). Since gender regime, the important factors affecting to participation of development process too, development projects affect to women and men

* Bu çalışmanın verileri Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Grubu Eğitimi Ana Bilim Dalında Prof. Dr. Adnan GÜMÜŞ danışmanlığında yürütülmüş olan yüksek lisans tezinden alınmıştır.

** Doç. Dr. Harran Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü

*** Şanlıurfa Sosyal Yardımlaşma Vakfı

in different ways. Specially in this region where the labor of women is invisible and the patriarchal values are dominant, women are disadvantaged group in terms of the benefits and participation process. The most applications of Southeastern Anatolia project, which has a long history of evaluating and developing water resources, are found in Sanliurfa. The gender regime alienating the women from the society is dominant in the region creates unbalanced relationship on landownership and business. In this social context, where the economic and social inequalities prevail, and different income groups exists, the study has found that the prevailing structure caused obstacles and hindrances in the development of women as a whole

Keywords: *SAP, Tradition, Transformation of The Women, Rural Development, Poverty.*

1. GİRİŞ

Kırsal kalkınma politikalarının amacı, kırsal alanlarda yaşayan insanların kırsal alanlarda ekonomik ve sosyo-kültürel olanaklarını geliştirmektir. Bu politika doğrultusunda dünyada geri kalmış toplum veya toplulukların tarımsal, ekonomik ve sosyo-kültürel alanlarda kendi aralarında işbirliği ve dışarıdan destek yöntemi ile kalkınmaları amaçlanmaktadır (Ökten ve Çeken, 2008: 15).

Bu anlamda kalkınma girişimleri, uygulandıkları alandaki toplumsal kesimleri farklı şekillerde etkiler. Diğer bir ifade ile yapıları itibarı ile eşitlikçi olmayan bu girişimlerden tüm kesimlerin eşit ve/veya adil bir şekilde faydalanması beklenemez. Bu anlamda GAP bölgesinde kalkınma uygulamalarının dezavantajlı konumda bulunan kadınları nasıl etkiledikleri araştırmamızın temel konusunu oluşturmaktadır.

Sulu tarıma geçiş ile birlikte kadının konumunda meydana gelen değişimlerin incelendiği araştırmamızın temel problemi, genel olarak kadının dönüşümünün, özellikle de planlı tarımsal kalkınmanın (sulu tarıma geçişin) kadının dönüşümü üzerindeki etkisinin Harran Ovasındaki iki köyün karşılaştırılması yoluyla araştırılmasıdır.

Kadının genel olarak toplumsal tabakalaşma sistemindeki (toplumsal hiyerarşideki) konumu, kalkınma sürecindeki yeri ve dönüşümü ile kadının farkındalık ve bilinçlenme düzeyleri, betimlenmekte ve aralarındaki ilişkiler analiz edilmeye çalışılmaktadır. Şanlıurfa ilinin, özellikle de Harran ovasının özgüllüğü ataerkil ilişkilerin varlığı ile daha da önem kazanmaktadır.

2. Materyal ve Yöntem

GAP'ın bölgesel bir kalkınmayı temelde tarım üzerinden gerçekleştirmeyi düşündüğünden (GAPKİ, 1995), sulama projeleri “kalkınmanın motoru” hükmündedir. Bu noktada, proje geneli hakkında ışık tutucu bir özelliğe sahip olan sulama uygulamalarının pilot bölgesini ise Harran Ovaları oluşturmaktadır.

Araştırmanın evreni GAP alanıdır. GAP Projesinin sulama-sulu tarımcılıkla ilgili hedeflerinin en önemli ayağını ise Harran Ovası oluşturmaktadır. Bu durum dikkate alınarak bu çalışmada da bilinçli (rastlantısal olmayan) bir seçimle çalışma evreni Harran'la sınırlı tutulmuştur. Araştırma olanakları dahilinde iki köyün karşılaştırılması ile sınırlı bir çalışma planlandığından, köy seçiminde karşılaştırmalara olanak verecek birbirinden çok uzaklaşmayan sulu ve kuru tarımı temsil eden iki köy hedeflenmiştir. Bu çerçevede su gelmeden önce aşiret ve geçim şartları açısından benzer sayılabilecek yakın yöreden iki köy olmasına özen gösterilmiştir. Kuru tarımcılığı sürdüren Koyunluca ile sulu tarıma geçmiş Parapara seçilmiştir. Araştırma her köyden 31 kadın olmak üzere toplam 62 kadınla yüz yüze görüşülerek cevapları görüşme formuna aktararak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS programına aktararak sonuçlar frekanslar ve yüzdeler olarak tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

3. Kırsal Kalkınma

Kalkınma, bir toplumdaki farklı alanların, bireylerin yaşam koşullarının daha gelişmiş bir konuma gelmesini gerektirir. Bu nedenle kısıtlı bir alanla sınırlandırılmamaktadır. Kalkınma, birçok biçimleri olmakla birlikte, bireylerin yapabilirliklerini genişletmesi, insanın sosyal, ekonomik ve siyasi alanlarda yetkilenmesini sağlayacak fırsatları yaratması ve nihai hedef olarak insan yaşamının topyekûn “iyileşmesi”ni amaçlayan bir süreç olarak nitelendiriliyor (Aydınlığıl 2009:1).

Kırsal kalkınma bileşeninde temel hedef, kırsal sayılan alan veya yerleşmelerde yaşam seviyesi ve kalitesini yükseltmektir (Bakırcı, 2007:31). Tek başına köye odaklanarak bir kalkınmanın olmayacağı, yapıların bütünlük içerisinde ele alınması gerektiği görüşü yaygındır.

Kırsal kalkınma, kırsal toplumların ekonomik ve sosyal amaçlar ile gelişmiş toplum statüsüne dönüştürüldüğü bütünleşik bir süreçtir (Tolunay ve Akyol, 2006:122). Kırsal kalkınma, sadece kırsal alanlarda yaşayan yoksul kitlenin refah seviyesinin yükseltilmesi değil aynı zamanda bu alanlarda yaşayan bütün nüfus kitlesinin daha iyi koşullarda yaşaması, varlığını sürdürmesi gibi nüfusa yönelik çabalarının yanı sıra, kırsal yaşamın devamlılığının sağlanması, çevrenin korunması, doğal kaynakların sürdürülebilir kullanılması ve kırsal mirasın korunmasıdır.

Değişen koşullar ve kaynaklar çerçevesinde kırsal kalkınma yerini, sürdürülebilir kırsal kalkınma yaklaşımına bırakmıştır. Sürdürülebilir kalkınma,

Brundtland Komisyonu tarafından “bugünkü kuşakların gereksinimlerini, gelecek kuşakların kendi gereksinimlerini karşılayabilme olanaklarını kısıtlamaksızın karşılayabilen kalkınma” biçiminde tanımlanmıştır (GAP Kalkınma Planı, 2002: 12).

DPT sürdürülebilirliği, doğal üretim kaynaklarının korunarak-geliştirilerek verimli kılınmasını, kalkınma ile doğal kaynak dengesinin gözetilmesini, kalkınma süreçlerinde doğal ve çevresel değerlerin korunmasını, kalkınmanın ve doğal kaynakların yararlarının gelecek kuşaklara aktarılmasını ve insanın istikrarlı gelir ve yaşam güvencesinin sağlanmasını öngören bir yaklaşım (DPT 2000a: 2-3) halini almıştır. Bu durum da göstermektedir ki kalkınma kavramının sürekliliği için insan ve sürdürülebilir kaynaklar önemli bir yer teşkil etmektedir. Böylece kırsal kalkınma yeni bir şekil alarak tanımlanmaktadır.

Topyekûn bir iyileşmeyi amaçlaması, kalkınmanın sadece ekonomik durumun daha iyiye gitmesi ile özdeş görülmesinin dar ve yetersiz olduğunu göstermenin yanında teknik bir kavram olmadığını da ortaya koymaktadır. Bu nedenle kalkınma kavramı, bir ekonomik gelişmeye veya aktiviteye atıfta bulunmadığı gibi, toplumda yaşanan sosyal değişimlerin genel bir süreci anlamına da gelmemektedir (Tolunay ve Akyol, 2006:118). Kalkınma, sosyal değişim sürecini etkilemek için yapılan olumlu müdahalelerle çok yakından ilişkilidir. Kalkınmanın toplumsal olması, doğrudan bireyi de burada bir aktör olarak bu faaliyetin içerisine dâhil etmektedir. Tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, kalkınmanın merkezinde insanın var olması, bir sürekliliğin de olmasını gerekli kılmaktadır. Bu boyutu ile bakıldığında, kalkınmanın içerisinde sürdürülebilirliğin çok önemli bir yer tuttuğu görülecektir. Bireyin kalkınmaya katılmasının yanında sürdürülebilir olması, kalkınmaya kalıcı bir işlevsellik de katmaktadır.

Bu yönü ile bakıldığında, sürdürülebilir kalkınmayı; “insan ile doğa arasında denge kurarak doğal kaynakları tüketmeden, gelecek nesillerin ihtiyaçlarının karşılanmasına ve kalkınmasına imkân verecek şekilde bugünün ve geleceğin yaşamını ve kalkınmasını programlama” (GAP İdaresi, 1996:5) olarak nitelendirilmesi kalkınmanın sosyal ve tekniğin iç içe olduğu, kesin sınırları ve sonucu olmayan, günün koşullarına ve değişen şartlarına göre farklılaşan ve bu şartların getirdiği sorunların çözümüne odaklanan değişken ve dinamik bir olgu (Bakırcı, 2007: 31) olarak anlam kazanmaktadır.

4. Kalkınmada Kadının Yeri

Kalkınma girişimleri, toplumsal kesimleri aynı şekilde etkilemez. Diğer bir ifade ile kalkınma uygulamaları, yapıları itibariyle toplumsal bağlamına göre farklı kesimlerini farklı şekillerde etkiler.

Bu bağlamda, kırsal alanların daha ziyade yaş ve cinsiyete göre şekillenen toplumsal yapılar olduğu dikkate alındığında, kırsal kalkınma uygulamalarının da cinsiyetçi bir biçimde şekillendiği sosyal bir gerçeklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Kadının Türkiye'deki kalkınma politikalarında ele alınışına tarihsel açıdan da göz atıldığında edinilen bilgiler bu gerçekleri tasdikler niteliktedir.

Bilindiği üzere Osmanlı toplumunda ve sonrasında da kırsalda dikkat çeken en önemli özellik; kapalı bir ekonomik yapının olması ve mülkiyet ilişkilerine egemen olanların daha çok erkeklerin olmasıdır. Böyle olmakla birlikte, Osmanlı'da kadının lehine yönelik az sayıda düzenlemeler de bulunmaktadır. 1847'de yapılan bir düzenleme kadınlara yönelik belki de en önemli düzenlemedir. 1847 yılında çıkarılan bir tebliğ ile mir-i toprakların babadan yalnız erkek evlada değil, kız evlada da verilmesi kabul edilmiştir (Dinler 1993: 14). Bu tebliğ ile kadınların da mülk sahibi olmalarının önü açılmıştır. Daha önce; erkek çocuğu olmayanların işlettiği miri topraklar; bu kişilerin ölümünden sonra devlete ve oradan da başka erkeklere geçmekteydi.

Cumhuriyet dönemine bakıldığında ilk olarak; kırsal alan için aşar ve ağnam vergisinin kaldırılması gibi önemli gelişmeleri beraberinde getiren 17 Şubat-4 Mart 1923 tarihindeki İzmir İktisat Kongresi incelemek gerekir. Çoğunlukla üst gelir sınıfına mensup kesimlerin katılmasının yanı sıra hepsinin erkek olması uygulamanın ilk adımında kadınların bu sınıflara iştirilmiş ya da ihmal edildiği izlenimi yaratmıştır.

Tarımsal açıdan da önemli bir gelişme olan kongreye; çiftçi, tüccar, sanayici ve işçiler olmak üzere ekonominin içinde doğrudan yer alan dört grup temsil edilmiştir (Bakırcı 2007: 59). 1920'li yıllar her ne kadar genel anlamda kadınların lehine düzenlemeler yapsa da kırsalda yaşayan kadınların bu imkânlarla erişimi kolay olmadığı gibi sadece bazı alanlar ile sınırlı kalmıştır. Türkiye'de şimdiye dek uygulanan projelere, kadının kalkınma sürecine katılımının sağlanması yönünde bakıldığında büyük bir yetersizlik hatta boşluk görülmektedir. Kadını özel bir hedef grubu olarak ele alan projeler, geleneksel bakış açısı ile sınırlı olup, çoğunlukla sağlık, ev ekonomisi ve dokumacılık faaliyetlerini kapsamaktadır (Ertürk, 1994:262).

1930'lu yıllara gelindiğinde daha somut adımların atıldığı ve kadınlar için de yararlı faaliyetlerin yapıldığı görülmektedir. 1930'lu yılların başında kurulan Halkevleri; bütün topluma yönelik olmakla beraber köylü nüfusu da yakından ilgilendiren bir toplumsal bilinçlenme hareketi olarak belirlemiştir. 19 Şubat 1932'de Atatürk'ün direktifiyle açılan halkevleri, 1932-1951 tarihleri arasında Türkiye'nin sosyal ve kültürel gelişiminde önemli rol oynamış kurumlar niteliği taşımıştır (Bakırcı, 2007: 77). Halkevlerinin kültürel hedefleri arasında, köy ile şehir arasındaki

farklılıkları azaltmak, halkı hurafelerden kurtarıp onları modern bir düşünceyle yetiştirmek yer almıştır.

Hızlı bir yaygınlaşma ve teşkilatlanma karakteri gösteren Halkevleri hareketinde; vatandaşların eğitimlerine göre kendilerine bir çalışma alanı bulabilmeleri için halkevleri, dil, tarih, edebiyat, güzel sanatlar, spor, içtimai yardım, halk ders-haneleri ve kurslar, kütüphane ve yayın, köycülük, müze ve sergi olmak şubelere ayrılarak faaliyetlerde bulunmuştur. Bunu izleyen yıllarda beklide en önemli adımlardan biri Köy Enstitüleri'dir, çünkü köyde yaşayan kadınların dolaylı olarak içerisinde yer aldığı bir harekettir.

1940'lı yılların kırsal alana yönelik eğitim kalkınması faaliyetlerinden bir diğerini teşkil eden ve sosyal bir kalkınma projesi olan 17 Nisan 1940 tarih ve 3803 sayılı kanunla açılan "Köy Enstitüleri" projesidir.

1940'lı yıllara gelindiğinde, dönemin en önemli özelliği makineleşme sonucu tarımda insan emeğin değersizleşmesidir. Kuşkusuz düşük gelir sınıfındaki kadınlar bu durumdan etkilenmiştir. Bu dönemde yaşanan bir başka olumsuz gelişme ise kırsaldaki kadını tarıma daha fazla hapsedmiştir. İkinci Dünya Savaşı nedeni ile silahlı altına alınan yetişkin erkeklerden sonra kadınların ağır işleri yapmak zorunda olmasıdır. Savaşın içerisinde bulunan ülkelerin kadınları sanayi vb ev dışı alanlara kayarken ülkemizde kadınların büyük bir bölümü tarım ve eve mahkûm olmuştur.

Savaşın başlamasıyla birlikte hükümet, tarıma birçok bakımdan zarar veren bir askeri seferberlik politikası benimsedi. Her şeyden önce, bir milyona yakın yetişkin erkeğin askere alınması işgücünün azalması demektir ve bunların çoğunluğu köylüydü (Keyder, 2010:141). Hayvanlara da el konulması kadınların omuzlarını daha ağır yük yüklemiştir.

Görüldüğü üzere toplumsal gelişmeyi amaçlayan kalkınmanın temelde insan faktörünü ele almayı salt ekonomik/teknik bir kavramdan ibaret oluşu onun büyük çapta amaca ulaşamamasına yol açmıştır. Özellikle 1960'larda kalkınma, yoksul ve gelişmekte olan ulusların, "gelişmiş" ülkelerle aralarındaki uçurumu kapatmak üzere, devlet öncülüğünde yürütülen bir ekonomik gelişme süreci olarak görülüyordu. İkinci Dünya Savaşını takip eden dönemde, kalkınma çabalarının çoğu, başarılı kalkınmanın, ekonomik büyümeyi artırmakla gerçekleşebileceğini ve bunun da yoğun biçimde büyük ölçekli sermayeye dayalı neo-klasik ekonomik anlayışı model almakla mümkün olabileceğini vurguladı (Aydınlıgil 2009:1). Bu şekilde olan bir kalkınma modelinde aktörlerin tümünün dahil edilmediği özellikle kadınların kalkınmanın dışında olduğu görülmektedir.

Kadınların kalkınma sürecindeki konumunu ilk kez 1970 yılında Boserup gündeme getirmiştir. Ancak, bu konunun sistematik bir biçimde politika ve planlama içinde yer alması 1975 Birleşmiş Milletler Kadın Yılı'ndan sonra gerçekleş-

miştir. Böylece, kadın sorunları 1980'li yılların belli başlı tartışma ve araştırma konusu haline gelmiştir (Ertürk, 1994:261).

Güneydoğu Anadolu Bölgesi kadınlarına yönelik en önemli katılımın 1990'lı yılların başından itibaren hız kazanan GAP ile yapıldığı görünmektedir. Bölgenin katılımcılık açısından kadın profiline bakıldığında iç açıcı bir durum görünmemektedir. Kadınlar da diğer dezavantajlı gruplar içerisinde bulunmaktadır.

Kadınlar erkeklere göre yönetim ve karar alma süreçlerine daha az katılmakta, temel sağlık ve eğitim hizmetleri ile teknolojiye daha az yararlanmakta, gelir kaynaklarına ulaşmakta güçlük çekmektedir. (GAP Kalkınma Planı, 2002:107).

GAP Bölge Kalkınma İdaresi bu yaklaşımdan hareketle 1992-1994 yılları arasında bölgenin sosyo-ekonomik ve kültürel yapısını anlamaya, bölgenin sosyal ve ekonomik sorunlarını ve farklı toplumsal grupların ihtiyaç beklenti, tutum ve eğilimlerini belirlemeye ve kalkınmanın özel hedef gruplarını tanımlamaya yönelik beş sosyal araştırma yaptırmıştır. Bu araştırmalardan biri de "GAP Bölgesi'nde Kadının Statüsü ve Kalkınma Sürecine Entegrasyonu Araştırması"dır. Bu araştırmaların bulguları ışığında GAP Bölgesi'nde sosyal gelişmenin sağlanmasına yönelik çerçeveyi ortaya koymak amacıyla GAP Sosyal Eylem Planı (GAP SEP) hazırlanmıştır (Fazlıoğlu 2003). Hazırlanan bu eylemler doğrultusunda çeşitli adımların atılarak kadının görünür biçimde ev dışına çıkışı amaçlanmıştır.

GAP Sosyal Eylem Planı'nın bir çıktısı olarak GAP Bölgesi'nde 1995 yılından itibaren 15-50 yaş grubu arasındaki genç kız ve kadınlarının mevcut durumlarının iyileştirilip, sosyal ve ekonomik yaşamda daha aktif yer alması, dolayısıyla statüsünün yükseltilmesi amacıyla Çok Amaçlı Toplum Merkezleri (ÇATOM) oluşturulmaya başlanmıştır (Fazlıoğlu 2003). ÇATOM'ların kurulduğu yerler itibari ile kuruluş amacı ilk olarak marjinal konumda bulunan tüm gruplara yönelik gelir getirici faaliyetler edindirme ve birçok alana erişimlerini sağlayarak makûs koşullarını iyileştirmektir. GAP Bölge Kalkınma İdaresi, Valilik ve UNICEF işbirliğiyle, Şanlıurfa'da biri kentsel alan gecekondu merkezinde, diğeri kırsal alanda olmak üzere Çok Amaçlı Toplum Merkezleri (ÇATOM) oluşturulmuştur. Proje daha sonra GAP Bölge Kalkınma İdaresi tarafından, Valilikler ve Türkiye Kalkınma Vakfı (TKV) ile yapılan işbirliği ile Bölgenin diğer illerine yaygınlaştırılmış ve 2003 yılı itibariyle Bölgenin 9 ilindeki ÇATOM sayısı 28'e ulaşmıştır (Gülçubuk ve Fazlıoğlu 2003). Çok amaçlı diye kurulduğu halde neredeyse otomatik olarak bir süre sonra kadın merkezlerine dönüşüp kısmen de olsa kadınlara iş imkânı sağlamaktadır.

ÇATOM'ların sadece ekonomi gibi tek yönlü bir proje olmaması kadın katılımının yüksek olmasını da sağlamıştır. 2012 itibari ile ÇATOM'ların sayısının 30'u

bulduğu, bunun yanında kadın kültür merkezleri açılarak çeşitli kursların verildiği ve kadınlara iş imkânları sağlandığı görülmektedir.

Bir başka önemli adım ise GAP Bölgesi'nde özellikle kırsal alanda kız çocuklarının okullara erişimini güçlendirmek için taşınabilir eğitim projesi ve gençlerin sosyal gelişimlerini desteklemek amacıyla da gençlik projeleridir. 2000'li yılların başından itibaren hızlanan Avrupa Birliği tartışmaları ile birlikte kadınlara yönelik yerel çapta kredilerin verildiği projeler uygulanmıştır.

Bugün kadın ve kalkınma konusu; kadının daha üretken olması, emeğini daha etkin kullanması değil, kadının güçlenmesi, kadının üretim sürecindeki rolü ve işgücüne katılımı ve modern kurumlara ulaşabilme (yayım, eğitim, kredi, sağlık ve sosyal hizmetler vb.) yolları ve kendi emeği ve gündelik yaşam üzerindeki denetim gücünü artırabilmesi, erkeklerle eşit bir biçimde kalkınma sürecine eşitlikle katılabilmesi biçiminde algılanmakta ve kabul edilmektedir (Fazlıoğlu 2003).

Kadının kalkınma sürecine katılımını sağlayan kuşkusuz evrensel olarak kabul edilen bir takım düzenlemeler ve sözleşmelerin payı bulunmaktadır. 1975 yılında Mexico-City'de gerçekleştirilen BM Birinci Dünya Kadın Konferansı ile ivme kazanan, kadının statüsünün yükseltilmesine yönelik uluslararası çabaların sonucu olarak, BM Genel Kurulu tarafından 1979 yılında kabul edilen Kadınlara Karşı Her Türlü Ayrımcılığın Önlenmesi Sözleşmesi (CEDAW) 1 Mart 1980 tarihinde BM üyesi ülkelerin imzasına açılmıştır. Sözleşme, 1981 yılında 20 ülkenin onayını takiben yürürlüğe girmiştir. Türkiye anılan Sözleşmeyi 1985 yılında imzalamış ve CEDAW Sözleşmesi ülkemiz açısından 19 Ocak 1986'da yürürlüğe girmiştir. Arasında Türkiye'nin de bulunduğu sözleşmeye taraf ülke sayısı 2010 yılı Kasım ayı itibarıyla 186'dır. Sözleşme kadınlara karşı ayrımcılığı önlemek için var olan tek yasal ve bağlayıcı dokümandır (<http://www.ak-der.org/cedaw-nedir>).

CEDAW gibi ülkedeki kadınların durumunu raporlayan bir başka gösterge İnsani Kalkınma Endeksi (İKE)'dir. İnsani Kalkınma Raporlarının yayınlandığı ilk yıl olan 1990 yılından başlayarak her yıl Türkiye İnsani Kalkınma Raporunu hazırlamış ve İKE'yi ilk kez illere, coğrafi bölgelere ve kadın-erkek farklılıklarına göre uygulayarak, Türkiye'de insani kalkınma yaklaşımının kalkınma politikaları ve yönetişimin gelişmesinde nasıl kullanılabileceğinin ilk çerçevesini oluşturmuştur (Aydınlıgil, 2009:5). Bu raporlar doğrultusunda eksikliklerin neler olduğuna dair bilgiler bulunmaktadır.

5. Bulgular ve Tartışmalar

Örnekleme dahil olan kadınların demografik özellikleri şu şekildedir: Araştırmada Koyunluca Köyü kuru tarım, Parapara Köyü sulu tarım yapan köyler olarak belirlenmiştir. Köylerle ilgili olarak demografik bilgilerden ilk olarak nüfus ele alındığında; 2012 yılı TÜİK verilerine göre Koyunluca'da toplam 1017 kişinin

534'ü, Parapara'da toplam 940 kişinin 470'i kadınlardan oluşmaktadır. Köylerin 2012 yılı TÜİK verilerine göre Nüfus dağılımı Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1: Köylerin 2012 Nüfusları

Köyler	Erkek		Kadın		Toplam
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı
Koyunluca	483	47,49	534	52,51	1017
Parapara	470	50,00	470	50,00	940
Toplam	953	48,49	1004	51,51	1957

Kaynak: TÜİK

Örneklemede yer alan kadınların yaş dağılımı ise (Tablo 2)'de açıklanmaktadır: Kadınların evlilik çağına yakın ve anne olma yaşı dikkate alınarak daha sağlıklı bilgilere erişim açısından mümkün mertebeye genç ve ileri yaş grubundan kadınlar seçilmiştir.

Tablo 2: Yaş Dağılımı

Köyler	Yaş Aralığı								Toplam
	15-24		25-34		35-44		45+		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Parapara	11	35.48	8	25.80	8	25.80	4	12.90	31
Koyunluca	9	29.03	8	25.80	5	16.12	9	29.03	31
Toplam	20	32.25	16	25.80	13	20.96	13	20.96	62

Not: Parapara köyünün merkez mezarası Parapara 130 haneden oluşmaktadır.

Koyunluca köyünün merkez mezarası Koyunluca 148 haneden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan kadınların medeni durumu Tablo 3'te gösterilmektedir. Farklı yaş grubundan, görece daha fazla evli kadından oluşması, sulu tarım öncesi ile bugünkü durumu karşılaştırma şansını artırmak içindir. Örnekleme katılan kadınlardan evli olanların Parapara köyündeki oranı %74'tür; eşi vefat edenlerin %9,68'dir. Bekâr kadınlar ise %12'dir, buna nişanlı ve sözlü kadınlar da dâhildir, Parapara köyünde nişanlı kadın sayısı birdir. Eşinden ayrı olanlar ise %3'tür.

Parapara köyünde levirat evliliği yapan tek kadın da evliler ile birlikte sayılmıştır. Koyunluca'da örnekleme dâhil olanların %77'si evli; %6,45'i eşi vefat eden ve %9'u ise bekârlardan oluşmaktadır, Koyunluca köyünde sözlü ya da nişanlı kadın örneklem içerisinde bulunmamaktadır. Eşinden ayrı olanlar ise %6,45'tir.

Tablo 3: Medeni Durumu

Köyler	Medeni Durumu								Toplam
	Bekâr		Evli		Ayrı		Eşi vefat eden		
	n	%	n	%	n	%	N	%	
Parapara	4	12,90	23	74,19	1	3,23	3	9,68	31
Koyunluca	3	9,68	24	77,42	2	6,45	2	6,45	31
Toplam	7	11,29	47	75,81	3	4,84	5	8,06	62

Satır yüzdeleridir. (Nişanlı ve sözlü kadınlar bekâr olarak sayılmıştır)

Örneklem içerisinde bulunan kadın ve kadınların eşlerinin eğitim durumu tasnif edilmeden önce kısaca eğitimle ilgili mevcut durum ile ilgili şu bilgilere ulaşılmıştır:

Köylerdeki öğretmen sayılarına bakıldığında hem Parapara köyünde hem de Koyunluca köyünde 12 tane öğretmen bulunmaktadır. Köylere göre 2011-2012 Eğitim- Öğretim yılındaki ilköğretim öğrencisinin sayısına bakıldığında Parapara köyünde 157 erkek; 172 kız öğrenci bulunmaktadır. Parapara köyünde bu sayı dışında yaklaşık 20 kız öğrencinin devamsızlık nedeni ile sınıf tekrarı yaptığı bilgisine ulaşılmıştır. Devamsızlık sebebiyle sınıf tekrarı yapan erkek öğrenci sayısı ise 9'dur.

Aynı gruptaki Koyunluca köyüne bakıldığında 161 kız; 245 erkek öğrencinin bulunduğu ve bu sayı dışında 97 kız çocuğunun devamsızlık nedeni ile sınıf tekrarı yaptığı bilgisine ulaşılmıştır. Devamsızlıktan dolayı sınıf tekrarı yapan erkek öğrenci sayısı ise 14'tür. 605 kadının bulunduğu köyde liseye giden kız sayısı üçtür. Kızların okullaşmasının önünde çeşitli engeller mevcut, genel anlamda bakıldığında okullaşma oranı düşüktür. Tarlada çalışan nüfusun çoğunluğu kadınlardan oluşmaktadır. Yaklaşık olarak 150 haneden oluşan Koyunluca köyü de eğitim açısından Parapara ile benzer niteliktedir; okullaşma az ve bu oranın cinsiyete dağılımı daha çok kız çocuklarının aleyhine işlemektedir. Liseye giden kız çocuğu sayısı beşi geçmemektedir.

Araştırmaya dahil olan kadın ve kadınların eşlerine dair eğitim bilgileri Tablo 4'te yer almaktadır; Her iki köydeki okuma oranı düşük olup Koyunluca'da bu oran daha düşüktür. Örnekleme dâhil olan kadınların eğitim durumları incelendiğinde, Parapara'da okur-yazar olmayan kadınların oranı %54, Koyunluca'da ise %77'dir. İlkokul ve ilköğretim mezunu oranı ise Parapara'da %16, Koyunluca'da %3'tür. Parapara'daki oranlar, ülke ortalamasından çok düşük, ilçenin oranı ile paraleldir. İlçede son zamanlarda ilköğretim okulu sayısı artmış olmasına rağmen, okur-yazarlık oranı hala düşüktür. Yeni kuşak ise zorunlu kesintisiz eğitimden dolayı sekizinci sınıfa kadar devam etmektedir.

Tablo 4: Kadın ve Erkeklerin Eğitim Durumu

Eğitim Durumu		Kadınlar		Erkekler	
		Sayı	%	Sayı	%
Parapara	Okur-yazar değil	17	54.83	4	14,29
	Okur-yazar	3	9.67	1	3,57
	İlkokul terk	6	19.35	3	10,71
	İlkokul mezunu	2	6.45	15	53,57
	İÖ mezunu	3	9.67	4	14,29
	Lise mezunu	0	00.00	1	3,57
	Yüksekokul	0	00.00	0	0,00
	Toplam	31	100	28	100,00
Koyunluca	Okur-yazar değil	24	77.41	8	28,57
	Okur-yazar	3	9.67	2	7,14
	İlkokul terk	3	9.67	2	7,14
	İlkokul mezunu	1	3.22	11	39,29
	İÖ mezunu	0	00.00	2	7,14
	Lise mezunu	0	00.00	2	7,14
	Yüksekokul	0	00.00	1	3,57
	Toplam	31	100	28	100,00

Sütun yüzdeleridir.

Araştırmaya dahil olan kadınlara; hanenin geçimini sağlayan erkek bireyle-
rinin kast edildiği “hane reisinin işi nedir?” sorusu ile gelir getirici olan işin türü ile
önce hanelerin devamında kadınların geçim kaynakları ve gelir düzeyleri ile ilgili
ayrıntılı bilgiler aşağıdaki alt başlıklarda verilerek elde edilen veriler Tablo 5'te
tablolandırılmıştır; Koyunluca köyünde örnekleme bulunan kadınların, hane reisle-
rinin işine ilişkin olarak %48'i “kendi toprağında çiftçi ve küçük ek iş sahibi”,
%45'i “işçi” ve % 6 oranı ise “yarıcı” olduğunu ifade etmiştir. Koyunluca köyünde

ciddi anlamda iş çeşitliliğinin olmadığı, hane reislerinin büyük bir bölümünün “çiftçi ve küçük iş sahibi” ve “işçi”dir.

Küçük iş olarak değerlendirilen uğraşlar ise, sağlık ocağında bilgi işlem görevlisi, okulda hizmetli, servis şoförü ve tarihi Hanel Bar’ur gibi yerlerde bekçilik-tir. Koyunluca köyünde bu kurumlarda çalışanlar üst gelir grubunda bulunuyorken, Parapara köyünde daha yoksul olanların çalıştığı gözlemlenmiştir.

Genel olarak bakıldığında her iki köyde de ırgat bir başka ifadeyle kendisini tarım işçisi olarak nitelendiren kadınların oranının yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Erkeğe bağımlı kadın ya da zor işlerde çalışmayan kadın olarak tabir edilen ev kadını olma oranının en yüksek oranla Parapara’da olduğu görülmektedir. Her iki köyün ev kadınlığına bakış açısının aynı olduğu görülmektedir.

Ev kadını olduğunu ifade eden kadınların Parapara köyündeki oranının %48, koyunluca köyünde ise kendini bu sınıfta gören kadın bulunmamaktadır. Yöreye özgü olan ve hazır giyimde bulunmanın zor olduğu giyim kuşam biçiminin birçok kadın için gelir getirici olduğu gözlemlenmiştir. Terzilik yaptığını belirten kadınların Parapara köyündeki oranı %22 iken bu oran Koyunluca’da %35’tir.

Tablo 5: Erkek ve Kadının İşi

Köyler	İşler	Kocanın/Babanın işi		Kadının işi	
		n	%	n	%
Parapara	Çiftçi +büyük esnaf	5	16,13	0	0.00
	Çiftçi+sınır ticareti (kamyon sahibi)	16	51,61	0	0.00
	Çiftçi+küçük ek işlere sahip	1	3,23	0	0.00
	Toprağında yarıcı	1	3,23	0	0.00
	Yarıcı+sınır ticareti	2	6,45	0	0.00
	Yarıcı	0	0,00	0	0.00
	İşçi/Irgat	06	19,35	8	25,80
	Terzi	0	0.00	7	22,58
	Dokumacı	0	0.00	1	3,22
	Ev kadını	0	0.00	5	48,38
	Toplam		31	100	1
Koyunluca	Çiftçi +büyük esnaf	0	0.00	0	0.00
	Çiftçi+sınır ticareti (kamyon sahibi)	0	0.00	0	
	Çiftçi+küçük ek işlere sahip	15	48,39	0	0.00
	Toprağında yarıcı	0	0.00	0	0.00
	Yarıcı+sınır ticareti	0	0.00	0	0.00
	Yarıcı	2	6,45	0	0.00
	İşçi/Irgat	14	45,16	0	64,51
	Terzi	0	0.00	1	35,48
	Dokumacı	0	0.00	0	0.00
	Ev kadını	0	0.00	0	0.00
	Toplam		31	100	1

Sütun yüzdeleridir.

5.1. Kalkınmadan Kadın ve Erkeğin Aynı Biçimde Etkilenmediğinin Somut Göstergeleri

Birçok somut gösterge, kırsal kalkınma sürecinden kadınların erkeklere kıyasla daha az oranda yararlandığını, kimi durumlarda hiç yararlanmadığını göstermektedir. Örneklem içerisinde bulunan kadınların aylık gelirleri incelendiğinde görece yüksek gelirli kadınların olması beklenen Parapara Köyünde kadınların %80 gibi yüksek bir oranı “hiç gelirinin olmadığını” belirtmiştir. Kadınların

%12,9'u "1-100 lira arasında olduğunu"; %3'ünün (bir kişi) "201-400 lira arasında gelirin olduğunu" yine %3 bir kişinin "401-500 lira arasında gelirin olduğunu" ifade etmiştir. Sulu tarıma geçişin, daha ziyade erkeklerin şahsi gelirleri üzerinde olumlu etki sağladığı ve para idaresinin erkeğin eline geçmesine yol açtığı söylenebilir.

Koyunluca köyünde de kadınlara ait şahsi gelir oranının düşük olduğu görülmektedir: "Hiç gelirin olmadığını" ifade edenlerin oranı %90; "1-100 lira arasında geliri olduğunu" belirtenler %6,45'tir. Koyunluca köyünde "401-500 lira arasında gelirin olduğunu" ifade edenler bulunmamakla beraber sadece %3'ü (bir kişi) "401-500 lira arasında gelirin olduğunu" belirtmiştir. Koyunluca köyünde beklendiği gibi "401-500 lira arasında geliri" bulunanlar dışındaki diğer tüm grupların Parapara köyünden farklı ve kötü durumda olduğu bulgusu elde edilmiştir.

Bir bütün olarak incelendiğinde gerek sulu tarıma geçilerek (her ne kadar Koyunluca köyüne oranla Parapara köyünde geliri olanların oranı yüksek de olsa) gelir yüksek olan gerekse kuru tarımı sürdüren ve görece düşük gelir grubunda bulunan kadın olsun para idaresinin erkeğin elinde olduğu, kadınların mevcut şahsi gelirlerinin her iki koşulda tamamen iyileşemediği sonucunu vermektedir.

Tablo 6: Kadının Aylık Geliri

Köyler	Şahsi Aylık Gelir								Toplam
	Hiç yok		1-100		201-400		401-500		
	n	%	n	%	n	%	n	%	Sayı
Parapara	25	80,65	4	12,90	1	03,23	1	03,23	31
Koyunluca	8	90,32	2	06,45	0	0,00	1	03,23	31
Toplam	33	85,48	6	09,68	1	01,61	2	3,23	62

Satır yüzdeleridir.

Kadının kalkınmadan eşit bir biçimde yararlanmadığının bir diğer göstergesi mal varlığına sahip olma durumudur. Kadınların hiçbiri toprak, işyeri, ev, kamyon veya tarım araçlarının (traktörlerin) sahibi değildirler (mülkiyet erkekleredir). Kadınların bir mal varlığından bahsederken 'bizim'; erkeklerin ise kendi isimlerini belirtmeleri, mülkiyet ilişkilerinde de kadının kendisini özne olarak görmediği gibi bu durumu kabullendiğini göstermektedir. Kadınların üzerine kayıtlı gayrimenkul veya kamyon-traktör gibi malların olup olmadığı konusu irdelendiğinde; kuru tarımcılığı sürdüren Koyunluca'da kadınların tamamı üzerlerine kayıtlı hiçbir şeyin olmadığını ifade ederken Parapara köyünde bu oran %3.23'tür. Üzerine kayıtlı olan

şeyin ulaşım aracı olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Bu durum ise daha çok erkeğin vergi ödemekten kurtulmak için başvurduğu bir yöntem (yörede araçların kaydı daha çok engelli ya da kadınları üzerine görülmektedir.) olup kadına doğrudan herhangi bir gelir sunmadığı gibi kadın aktif olarak bu araçları da kullanmamaktadır. İlgili veriler (Tablo 7)'de gösterilmiştir;

Tablo 7: Kadının Adına Kayıtlı Gayrimenkul ve Kamyon-Traktör Durumu

Köyler	Kadının Üzerine Kayıtlı Gayrimenkul ve Kamyon-Traktör Durumu								Toplam Sayı
	Traktör		Tarla		Otomobil		Ev		
	n	%	n	%	n	%	n	%	
Parapara	1	3,23	0	.00	0	0.00	0	0.00	1
Koyunluca	0	.00	0	.00	0	0.00	0	0.00	0
Toplam	1	1,61	0	.00	0	0.00	0	0.00	1

Satır yüzdeleridir.

5.2. Kadın Emeğinin Görünmezliği

Kırsal kalkınma sürecinde kadın emeğinin değerinin, kadının daha çok çalışmasına rağmen hala anlaşılmadığı ve çoğu zaman görünmez bir durumda olduğunu göstermektedir. Bu durumu daha da netleştirmek amacıyla kadınların kendi hanelerinin tarlasında yaptıkları işler incelenmiş ve ulaşılan veriler Tablo 9'da gösterilmiştir;

Kadınların kendi tarlasında; hane içi tüketime yönelik olarak sebze yetiştiriciliği konusu ele alındığında; Parapara kadınlarının %67 oranı; Koyunluca köyünün ise %74'ü evet cevabını vermiştir. Parapara köyünün sulu tarıma geçmiş olmasına rağmen bu oranın %80'lerin üzerinde olmayışında yükselen gelire bağlı olarak artan gelirin aşırı tüketimi getirmesi ile ilgilidir. Koyunluca köyünün ise kendi imkânları ile kazdığı artezyen kuyusu sayesinde bu oranın yükseldiği gözlemlenmiştir.

Sulu tarıma geçen Parapara köyünde kendi hane tarlasında çalışan kadınların %65'i "pamuk topladığını"; %25'i "çırpı topladığını"; %10 ise "pamuk topladığını ve sebze yetiştirdiğini" ifade etmiştir. Tüm "bu işlerin hepsini" yaptığını ifade eden hiçbir kadın bulunmamaktadır.

Kendi hane tarlasında çalışan Koyunluca köyündeki kadınların yaptıkları iş türleri ise şu dağılımı göstermektedir: %10'u sadece "çırpı topladığını"; %10'u pamuk topladığını ve sebze yetiştirdiğini", %80'lik kesimi ise bu işlerin tümünü

yaptığını ifade etmiştir. Koyunluca köyünde kadınların kendi tarlasında yaptığı faaliyetlerin çeşitli olması, tüm işleri yapanların kadınlar olması görece yoksul olan köyde insan emeği isteyen uğraşların katı bir cinsiyetçi ayrışmanın olduğunu göstermektedir. Toprak mülkiyeti olan ailelerin az sayıda oluşu ve bunun sonucu olarak yoksullaşma kadına daha fazla iş yükü yüklemektedir.

Tablo 8: Hane Tarlasında Yapılan İşin Türü

Kendi tarlanızda ne tür iş yaparsınız?		Sayı	%
Parapara	Çırpı toplama	5	25.00
	Pamuk toplama	13	65.00
	Sebze yetiştirme	21	67.74
	Pamuk toplama ve sebze yetiştirme	2	10.00
	Hepsi	0	00.00
	Toplam	20	100.00
Koyunluca	Çırpı toplama	5	25.00
	Pamuk toplama	13	65.00
	Sebze yetiştirme	21	67.74
	Pamuk toplama ve sebze yetiştirme	2	10.00
	Hepsi	0	00.00
	Toplam	20	100.00

Sütun yüzdeleridir.

Kırsal kalkınma süreci içerisinde işbölümü irdelendiğinde bu alanın da cinsiyetçi bir biçimde ayrıştığı, kadın ve çocukların aleyhine işlediği gerçeği ortaya çıkmaktadır:

Tarlardan taş toplama gibi ağır olan bir faaliyeti yapanların köylere göre dağılımına bakıldığında Parapara köyünde örnekleme dâhil olan kadınların %29'u "sadece kadınlar" ve "işçiler" cevabını verirken %25'i "kadın ve çocuklar"; %16 oranı ise "kadın ve erkekler" olduğunu ifade etmiştir. Koyunluca köyünde kadınların %53 gibi yüksek bir oranı "sadece kadınlar"; %30'u ise "kadın ve erkekler" cevabını verirken "sadece erkekler" ile "kadınlar ve çocuklar cevabını verenler eşit sayıda. Her iki köyde de taş toplama faaliyetinde eşit olmayan bir işbölümü söz

konusudur. Görece Parapara köyünde bir iyileşme var gibi görünse de “işçi” ve “kadınların” aynı oranda olması artan gelirin kadını “ücretsiz aile işçisi” konumuna indirgediğini göstermektedir.

Köylülerin yakacak olarak kullandığı pamuk çırpsını toplama işlevini yapanların tümü kadınlardır. Pamuk çırpsı toplamada katı bir cinsiyetçilikle tıpkı yemek yapmak kadına ait bir iş olarak görülmektedir

Köylere göre sulamayı yapanların dağılımı incelendiğinde; örnekleme dahil olan Parapara köyündeki kadınların %67’si “ailedeki erkekler”; %29’u “işçiler”in yaptığını; %3’ü ise kadınların yaptığını belirtmiştir. Örneklem içerisindeki Koyunluca kadınların ise %26 “Kadınlar”; %56’sı “Ailedeki erkekler”, %13’ü “işçiler”, %3’ü ise “Kadın ve erkek”lerin sulamayı yaptığını ifade etmiştir. Sulu tarıma bağlı olarak sulanabilir arazinin artması ve sulama gibi ürün verimliliğini etkileyen sulama faaliyetinin erkek işi olduğu görülmektedir.

Hayvancılığın sulu tarıma geçen Parapara köyünde önemli ölçüde gerilediği gözlemlense de Koyunluca köyünde hayvancılığın büyük oranda devam ettiği gözlemlenmiştir. Köylerde hayvan otlatan kişiler incelendiğinde, Parapara köyünde kadınların %32’si hayvanları otlatma işini kadınların yaptığını ifade etmektedir. “Ailedeki erkekler”, “Kadın ve çocuk” ile “Sadece çocuklar” cevabını verenlerin oranı %19 olup eşit bir biçimde dağılmıştır. Koyunluca köyü incelendiğinde, kadınların %48’i hayvanları otlatanların “kadınlar”; %19 oranı ise ailedeki erkekler olduğunu belirtmiştir.

Örneklem içerisinde yer alan kadınlara pamuk toplama işini kimlerin yaptığı sorusuna Parapara köyündeki kadınların %35’i “işçiler”; %25’i “sadece kadınların”; %16’sı “kadın ve çocukların”; %19’u ise “kadın ve erkeklerin” topladığını belirtirken sadece %3 (1 kişi) gibi küçük bir oranın “sadece erkekler” cevabını verdiği görülmektedir. Koyunluca köyünde ise kadınların %3’ü “işçiler”; %16’sı “sadece kadınların”; %25’i “kadın ve çocukların”; %54’ü “kadın ve erkeklerin” topladığını ifade ederken “sadece erkeklerin” pamuk topladığı cevabını veren kadın bulunmamaktadır. Sulu tarıma geçen ve pamuk eken Parapara köyünde artan gelir pamuk toplama faaliyetlerini önemli ölçüde işçilerin yapmaktadır. Bunu ikinci sırada izleyen ise kadınlar olmuştur. En düşük oranda ise erkekler görülmektedir. Yükselen gelire rağmen kadınların hala çok çalıştığı görülmektedir. Koyunluca köyünde ise pamuğu toplayan grup içerisinde en yüksek orana sahip olanların kadın ve erkekler; onu takip edenin ise sadece kadınlar olması erkek ve kadınların görece eşit şekilde çalıştığı ipucunu vermenin yanı sıra en büyük geçim kaynağının başında tarım işçiliğinin gelmesi de bu oranı yükseltmiştir. İşçilerin oranının düşük oluşunda pamuk eken ailenin az ve Koyunluca köyünde yüksek gelir sınıfında ailenin bulunmaması etkili olmuştur. Kadınların daha çok çalıştığı gözlemlenmektedir.

Örneklem içerisinde bulunan kadınların tümü, hayvanları sağma işini kadınların yaptığını belirtmektedir. Bazı işler gibi süt sağmanın da cinsiyetçi bir biçimde kadınlarla bütünleştiği ve bunların aynı şekilde devam ettiği görülmektedir. Kadınların da bu işleri benimsediği/içselleştirdikleri gözlemlenmiştir. Kadınların; “erkek sağsa komik olur.” deyişleri bu durumu doğrulamaktadır.

Tablo 9: Hane İçindeki İş Bölümü

Köyler	Yapılan iş	İşi yapanlar										Toplam
		Kadınlar		Kadın ve çocuk		Kadın ve erkek		Erkekler		İşçiler		
		N	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Köyler	Pamuk topl	8	25.81	5	16.13	6	19.35	1	03.23	11	35.48	31
	Taş topl	9	29.03	8	25.81	5	16.13	0	0.00	9	29.03	31
Paşapara	Çırpı	31	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	31
	Sulama	0	0.00	0	0.00	1	03.22	1	67.74	9	29.03	31
	Hayvan otlama	10	32.25	6	19.35	1	03.22	6	19.35	2	06.45	31
	Süt sağma	31	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	31
	Pamuk topl	5	16.13	8	25.81	17	54.84	0	0.00	1	03.23	31
Köymlüce	Taş Topl	16	53.33	2	06.67	9	30.00	2	06.67	1	03.33	30
	Çırpı	31	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	31
	Sulama	8	26.66	0	0.00	1	03.33	17	56.66	4	13.33	30
	Hayvan otl	15	48.38	2	06.45	2	06.45	6	19.35	3	09.67	31
	Süt sağma	31	100.0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0.00	31

Sütun yüzdeleridir.

5.3. Kırsal Kalkınmayla Ataerkil Örüntülerin Güçlenmesi

Kırsal kalkınma sürecinde kadınların yer almayışı ve bu politikalardan yararlanmamasının doğal bir sonucu ataerkil örüntülerin daha da güçlenmesidir. Ataerkil örüntülerin güçlenmesi ise kadının “*en ağır biçimde ezilmesinin*” bir başka adıdır. Harran örneğinde bu durumun yansıdığı en somut alan; erkeklerin tercih ettiği evlilik biçiminde kendisini göstermektedir: iki eşlilikte

Birden fazla evlilik veya aynı anda birden fazla kadın ile evli olan erkekler, bu durumu; eş ile anlaşamama, çok sayıda erkek çocuğuna sahip olma eğilimi, kalabalık aşiiret olma ve tarımda çalışacak birey yetiştirme gibi gerekçelere dayandırmaktadır. İki defa evlenenlerin oranı Parapara köyünde %48 iken bu oran kuru tarımı sürdüren Koyunluca köyünde yaklaşık olarak %18’dir. Üç defa evlenenlerin oranı Parapara köyünde %11; Koyunluca’da ise %10’dur. Tek evlilik yapanların oranı Koyunluca köyünde %71 iken bu oran Parapara köyünde %40’tır. Sulu tarıma geçen köyde birden fazla evliliklerin fazla oluşunda gelirin bir ilişkisinin olduğu düşünülmektedir.

Örneklem içerisinde yer alan ve aynı anda evli olanlar da dâhil olmak üzere birden fazla evlilik yapan eşler/erkeklerin dağılımına bakıldığında (Tablo 10) elde edilmiştir:

Tablo 10: Kocanın Evlilik Sayısının Köylere Dağılımı

Köy	Kocanın evlilik sayısı						Toplam
	Bir evli		İki evli		Üç evli (<i>toplamda üç, aynı anda iki eşlilik</i>)		
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı
Parapara	11	40.74	13	48.14	3	11.11	27
Koyunluca	20	71.42	5	17,85	3	10.71	28
Toplam	31	56.36	18	32.72	6	10.90	55

Satır yüzdeleridir.

Birden fazla eşi olan erkeklerin iki ile sınırladığı görülmektedir. İki defa fazla eşi olan erkeğe her iki köyde de rastlanılmamıştır. Sulu tarıma geçen köydeki (Parapara) oranın kuru tarımı sürdüren köydeki (Koyunluca) oranın neredeyse iki katı kadar olması, zenginleşmeye bağlı olarak bu artışın gerçekleştiği ipucunu vermektedir.

Parapara Köyü'nde "10-49 dönüm" arasında tarlası olanların %37.50'sinin iki eşi bulunmaktadır. "50-89 dönüm" arasında tarlası bulunanların %40 oranı çokeşli iken, "90 dönüm ve üzeri" tarlası olanlarda bu oran %20'dir. Toprak miktarı arttıkça çokeşliliğin arttığı ancak en yüksek miktarda toprağı olan erkeklerde bu oranın düşük olduğu görülmektedir. Bu orana rağmen zenginleşmenin çok kadın ile eşdeğer tutulduğu "gerçeğini" değiştirememektedir. Köyler arasındaki oranların sulu tarıma geçen köy ve köy içinde de zengin erkeklerde daha yüksek olması bu durumu doğrulamaktadır.

Koyunluca Köyü'nde ise topraksız olanların %22'si çok eşli iken; "10-49 dönüm" arasında tarlası olanlarda çokeşliliğe rastlanılmamıştır. "50-89 dönüm" arasında tarlası bulunanların %25'i çokeşli; "90 dönüm ve üzeri" tarlası olanlarda bu oran %28'dir. Yoksul olanların mevsimlik tarım işçisi oldukları varsayıldığında ve bu işler için insana ihtiyaç duymaları, ikinci eşleri "potansiyel işçi doğuranlar" şeklinde yorumlamak mümkündür.

Koyunluca'da yaşayanların büyük bir bölümünün düşük gelirliliği her ne kadar başlık teminini zorlaştırırsa da, buna çare olarak berdel evliliği ile ikinci eşi alma durumu görülmektedir. Kız kardeşini kumanın babasına berdel yaparak ikinci kez evlenenlere rastlanması bu durumu doğrulamaktadır.

Köyün gelir seviyesinde düzelmelerin yeni olması, ikinci evliliklerin sayısını her ne kadar artmadığını gösterse de, geleneksel bazı evlilik biçimlerinin erkeğe hizmet etmesi, kadının metalaşmasının modern kapitalist aşamadan önce paranın yerine var olan takas yöntemi ile başladığını bir kez daha kanıtlamaktadır. Bunu öğrenmek amacıyla tarla miktarına göre çok eşliliğin dağılımı (Tablo 11)'de görüldüğü şekilde tablolaştırılmıştır:

Tablo 11: Çokeşliliğin Tarla Miktarına Göre Dağılımı

Köy	Tarla miktarı	Kocanın çokeşliliği				Toplam
		Tek eşli		İki eşli		
		n	%	n	%	Sayı
Parapara	Topraksızlar	1	100	0	0	1
	10-49	0	62.50	6	37.50	16
	50-89	3	60.00	2	40.00	5
	90+	4	80.00	1	20.00	5
	Toplam	18	66.66	9	33.33	27
Koyunluca	Topraksızlar	7	77.77	2	22.22	9
	10-49	8	100	0	00	8
	50-89	3	75.00	1	25.00	4
	90+	5	71.42	2	28.57	7
	Toplam	23	82.14	5	17.85	28
Genel	Topraksızlar	8	80.00	2	20.00	10
Toplam	10-49	8	75.00	6	25.00	24
	50-89	6	66.66	3	33.33	9
	90+	9	75.00	3	25.00	12
	Toplam	41	74.54	14	25.45	55

Köylere ve her bir toprak mülkiyeti kategorisine göre kendi içinde satır yüzdeleridir. (Sayılara sadece devam eden evlilikler dâhil edilmiştir.)

Araştırma örnekleminde yer alan kadınlara yöneltilen; hanede erkeğin sözünün ne kadar geçtiği sorusuna kadınların verdikleri yanıtlar (Tablo 12)'de gösterilmektedir: Örnekleme dahil olan kadınların %90'ı, "evde en fazla erkeğin sözü geçer" cevabını vermekle hanede karar verici olan aktörlerin erkek olduğunu, ataerkil yapının devam ettiğini ve toplumsal cinsiyetin rollere yansıdığını bir kez daha göstermektedir.

Tablo 12: Erkeğin Hanede Sözünün Geçme Durumu

Köy	Erkeğin Sözünün Geçme Durumu						Toplam
	Hiç geçmez		İlk sırada geçen		İkinci sırada		
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%	Sayı
Parapara	1	03,23	27	87,10	3	09,68	31
Koyunluca	0	0,00	29	93,55	2	06,45	31
Toplam	1	01,61	56	90,32	5	08,06	62

Satır yüzdeleridir.

6. SONUÇ

Araştırma sonucunda, kalkınmanın (sulu tarıma doğru, görece daha yüksek ekonomik getiriye doğru geçildikçe) köy ve hanedeki ekonomik refahı artırdığı, ancak bunun patriarkal yapıyı etkilemediği, hatta kadınların aleyhine erkekleri daha da güçlendirdiği ortaya çıkmıştır. Bir başka deyişle kalkınma veya artan refah; eşitsizlik-ayrımcılık oluşturan mevcut işbölümünü, değer ve normları azaltmamakta, aksine hem sınıflar arası hem de sınıf içi farklılaşmayı daha da belirginleştirmiştir.

Hane içerisindeki hiyerarşiye bakıldığında; para kontrolünün daha çok erkeklerde, erkeklerden sonra ise evli kadınlar da olması bekar kadınların hiyerarşide alt basamakta olduğunu göstermektedir. Köylerdeki işbölümüne dikkat edildiğinde; her iki köyün de dezavantajlı konumda bulunan ailelerde tarım işçiliği ve tarımda insan gücüne yönelik olarak yapılan faaliyetlerin (taş, pamuk, çırpı toplama, hayvan otlatma ve süt sağma) kadınsallaştığı ve kadınlarla beraber çocukların da mağdur olduğu gerçeğidir. Tarlada en fazla kadınlar çalışmaktadır. Çırpı toplama, süt sağma ve hayvan otlatma oranı kadınlar da yüksektir. Kadın ve çocuklar ücretsiz aile işçisi konumundadır. Kadınlar arasında yapılan iş sahip olunan gelire göre farklılaşmaktadır. Zengin Parapara kadını kendi tarlasında çalışmamaktadır.

Köyde ekonomik sınıfsal ayrışma cinsiyette de varlığını korumaktadır. Parapara'da gelir düzeyi yüksek olan kadınlar tarlada çalışmazken, orta ve dar gelire sahip kadınlar kendi tarlalarının yanı sıra başkalarının da tarlalarında çalışmaktadırlar. Koyunluca'da ise, tarlada çalışmayan kadın sayısı oldukça azdır. Sulu tarımsal kalkınmaya bağlı olarak verimi artan tarlada her durumda kadın daha fazla çalışmakta; ancak tarıma giren makine gibi teknolojik araçlar sadece erkek kontrolindedir. Kadın, kalkınmanın ekonomi ayağına önemli ölçüde katkı sağlıyor ancak görünmez bir biçimde ve karar alıcı/verici bir aktör olarak görülmemektedir, çünkü kadının kalkınmaya rağmen önemli kararlara katılımı hala düşüktür.

Kalkınmanın fiziki ve iktisadi boyutları kadar, en az bu yanları kadar insani ve sosyal boyutları da dikkate alınmak durumundadır. Bu araştırmanın gösterdiği bir diğer önemli sonuç, iktisadi kalkınmanın farklı zümre ve sınıfların eşitlenmesi bir yana yerleşik yapıların güçlenmesi ve devamlılığını sağlayan bir araca da dönüştüğünü göstermesidir. Kalkınmanın, genel olarak; kalkındırdığı grup toprak sahibi erkeklerdir. Geliri artan erkeğin şehirle bağlantısı artmakta, orada konut edinirken yeni bir *kadın* da edinmektedir. Bir başka deyişle, kalkınmanın erkekleri zenginleştirerek refaha erdirdiği, zengin kadını tarımdan uzaklaştırdığı ama gelişmesine ön ayak olamadığını göstermektedir.

Zengin erkeğin çok eşliliği daha fazla olup kadına miras geçmemektedir. Güçlü aşirete mensup olmak gibi geleneksel kalıplar, kadınlara yüklenen cinsiyetçi kalıpları daha da sertleştirmektedir güçlü/zengin aşiret kadınında kontrolün daha da fazla olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre kalkınmanın daha çok varlıklı (toprak sahibi köylüler) köylülerin durumunu güçlendirdiği; farklı ekonomik sınıflara mensup insanlar arasında ise belirgin bir biçimde farklılığa sebep olmuştur.

Ataerkil örüntülerin zayıflamak yerine daha da güçlendiği, tarımda en fazla çalışma oranının kadınlar arasında yüksek olduğu ancak kararlara katılım ve söz sahibi olma noktasında bu durumun doğrusal biçimde işlemediği, cinsiyetçi iş bölümünün yaygınlığını koruduğu bulgulanmıştır.

KAYNAKÇA

Akyol, Ata ve A. Tolunay, Kalkınma ve Kırsal Kalkınma: Temel Kavramlar ve Tanımlar. *Süleyman Demirel Üniversitesi, Orman Fakültesi Dergisi*, 2, 2006.

Aydınlıgil, Seyhan, İnsani Kalkınma Yaklaşımı: İyi Yönetişim ve Sosyal Politika için Önermeler, *Ankara:4. Bölgesel Kalkınma ve Yönetişim Sempozyumu, 19-20 Kasım*, Ankara, 2009.

Bakırcı, Muzaffer, Türkiye'de Kırsal Kalkınma, Kavramlar, Politikalar, Uygulamalar, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2007.

Bourdieu, Pierre (2005). *Pratik Nedenler*, Hil Yayın, İstanbul

Dinler, Zeynel, Tarım Ekonomisi, Ekin Yayınları, Bursa, 1993.

DPT, Mali Piyasalarda Gelişmeler, T.C. Başbakanlık DPT Müsteşarlığı, Ankara, 2006-2008.

DPT, Binyıl Kalkınma Hedefleri. Ankara: T.C. Başbakanlık DPT Müsteşarlığı, Ankara, 2010.

Ertürk, Yakın, "Alternatif Kalkınma Stratejileri: Toplumsal Cinsiyet Kadın ve Eşitlik", *ODTÜ Gelişim Dergisi*, 23(3), Ankara, 1996.

Fazlıoğlu, Aygül Bayburt İli Kop ve Burnaz Dere Havzalarında Erozyon Kontrolü, *Doğal Kaynak Yönetimi ve Kırsal Kalkınma Projeleri Çerçevesinde Düzenlenen Seminer*, GAP Bölge kalkınma İdaresi Başkanlığı, Erzurum, 2003.

GAPBKİ. Güneydoğu Anadolu Projesi Sosyal Eylem Planı, Ankara, GAPBKİB Yayını, 1995.

Gülçubuk, Bülent ve F., Aygöl. “Türkiye’de ve GAP Bölgesinde Kadının Statüsü: Toplumsal İlişkiler Sistemindeki Yeri”. *6.Avrupa Sosyoloji Kongresi* 23-26 Eylül, Murcia-İspanya, 2003.

TÜİK. Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi Sonuçları, TÜK Yayınları, Ankara, 2012.

<http://www.ak-der.org/cedaw-nedir>.

**EKREM ZEKİ ÜN'ÜN FLÜT VE PİYANO ESERİ YUNUS'UN
MEZARINDA**

*YUNUSUN MEZARINDA OF EKREM ZEKİ ÜN'S PIECE FOR FLUTE
AND PIANO*

Çisem ÖNVER ZAFER*

*Geliş Tarihi: 20.08.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 13.11.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışma, önemli Türk bestecilerimizden olan Ekrem Zeki Ün'ün hayatı ve besteciliği hakkında bilgi vermektedir. Besteciliğinin yanı sıra, keman virtüözü ve orkestra şefi Ün'ün aynı zamanda eğitimci olarak müziğe katkılarında bahsedilmiştir. Ekrem Zeki Ün, solo enstrüman, oda müziği, orkestra, şan ve koro için birçok eser yazmıştır. Flüt için ise konçerto, flüt ve piyano sonatı, flüt ve yaylılar için Rapsodi, flüt ve piyano için Yunus'un Mezarında isimli eserleri bestelemiştir. Empresyonist Dönem Fransız bestecilerinden ve Anadolu motiflerinden etkilenmiştir. 1955 sonrasında tamamen kendi kimliğini yansıtan olgunluk dönemi eserlerini vermiştir. Bu çalışmada Ekrem Zeki Ün'ün flüt ve piyano için yazmış olduğu "Yunus'un Mezarında" isimli eseri incelenmiş ve icra yönünden kolaylaştırıcı çalışmalar sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Ekrem Zeki Ün, flüt, müzik

ABSTRACT: This study gives information about the life and composition of Ekrem Zeki Ün who is one of our important Turkish composers. In addition to composing, violin virtuoso and orchestra conductor Ün's musical contributions as an educator are also mentioned. Ekrem Zeki Ün has composed many works for solo instrument, chamber music, orchestra, singing and choir. For the flute, he composed Concerto, Sonate (for flute and piano), Rhapsody (for flute and chamber orchestra) and Yunus'un Mezarında (for the flute and piano). He has been inspired by Impressionist period French composers and Anatolian motifs. After 1955, he gave his works of maturity which completely reflect his own identity. In this work, the book titled "Yunus'un Mezarında" composed by Ekrem Zeki Ün for the flute and the piano was examined and facilitation exercises were presented in terms of executive.

Keywords: Ekrem Zeki Ün, flute, music

* Araş. Gör., Trakya Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, cisemonverzafer@trakya.edu.tr

GİRİŞ

Ekrem Zeki Ün 23 Kasım 1910 tarihinde İstanbul’ da doğmuş ve 24 Mart 1987 tarihinde Dublin, İrlanda’ da vefat etmiş ünlü Türk bestecisidir.

Her zaman eğitimde evrenselleşmeyi savunan ÜN, tek sesli müzikle, çok sesli müzik arasında bağ kurarak, çoksesli ve yurtdışında ses getirecek yapıtlar üzerinde çalışmıştır. Eserlerinde Türk Halk Müziği ve Klasik Türk Müziği’nden yararlanan, aynı zamanda klasik biçimlere bağlı kalarak kendine özgü bir anlatım peşinde koşan bir bestecimizdir.

İNCELEME

Ekrem Zeki Ün’ün Hayatı

İstiklal Marşı’nın bestecisi ve Mızıka-yı Hümayun’ un şefi Osman Zeki Üngör’ ün (1880-1958) oğludur. İlk keman derslerini babasından almıştır. 14 yaşındayken devlet bursuyla Paris’e gönderilerek, Ecole Normale de Musique’ de altı yıl eğitim almıştır. Line Talluel, Marcel Chailley ve Jacques Thibaud ile keman, L. Laurant ve Alexander Cellier ile armoni çalışmıştır. Paris’teki son iki yılında ise Georges Dandolet’ ten kompozisyon dersleri almıştır. 1924 – 1930 yılları arasındaki Paris eğitiminden sonra babasının müdürlük yaptığı Ankara Öğretmen Okulu’nda keman öğretmenliği olmuş, Riyaset – i Cumhur Orkestrası’nın(Cumhurbaşkanlığı Senfoni Orkestrası) kemancıları arasına katılmış ve sonrasında burada 1. Kemancı olarak orkestradaki yerini almıştır.1934 yılında İstanbul’a yerleşerek öğretmenliğini sürdürmüş, 1938’de piyanist Verda Ün ile evlenmiştir.

1945 yılında İstanbul Belediye Konservatuvarı’nda keman ve viyola öğretmenliğine getirilmiş ve konservatuar öğrenci orkestrasını yönetmeye başlamıştır. Ayrıca bu öğrenci orkestrasıyla İstanbul’daki liseler ve kültür merkezlerinde konserler vererek halka, özellikle de gençlere müziği sevdirmeyi amaçlamıştır. Ayrıca İstanbul Şehir Orkestrasını da konuk şef olarak yönetmiş, Cemal Reşit Rey’in çalışmalarına destek olmuştur.

1969’da İstanbul Atatürk Eğitim Enstitüsü’ne atanmıştır. 1971 yılında İstanbul Belediye Konservatuvarı’ndan emekli olmuş, 1975’te ise yaş sınırı nedeniyle Atatürk Eğitim Enstitüsü’ndeki görevinden ayrılmıştır. 1985 yılına kadar bestelemeyi bırakmayan Ekrem Zeki Ün, 24 Mart 1987’de tedavi gördüğü İrlanda’nın Dublin kentinde hayata veda etmiştir.

Besteciliğe Paris’teki öğrencilik yıllarında başlayan Ekrem Zeki Ün, Empresyonist Dönem Fransız bestecileri, Debussy ve Fauré’ nin etkisinde kalmıştır. Daha sonra Henri Bergson ’un felsefesine yakınlık göstermiş, 1934 yılından sonra ise makamsal müziğimizden yararlanmıştır. 1934-54 yılları arasında, daha çok halk ezgilerinden aldığı tema ve motifler üzerinde çalışarak

kendi müzik dilini aramıştır. Daha sonraki dönemde, doğrudan halk müziğinden alınmış olmasa da, halk melodilerinin atmosferini yaratan, doğu gizemciliğinden, özellikle de İslam tasavvufundan etkiler taşıyan yapıtlar bestelemiştir. Besteciliğinin son dönemi kabul edilen 1965 sonrası yapıtlarında ise “doğu mistisizmi” ne özgün bir yaklaşım dikkatimizi çekmektedir.

Yapıtlarını sürekli bir arayışın ürünleri olarak veren Ün, bestelediği her yeni yapıtında kendini yenilemeyi öngörerek önceki yaratılarını beğenmediğini açıklamış, özeleştirel yaklaşımdan güç almıştır.¹

Ekrem Zeki Ün’ün Müziği ve Eserleri

Ekrem Zeki Ün, yazdığı her yeni yapıtta kendini yenilemeyi, yeni renkler aramayı ilke haline getirmiştir. Çalışmaları modal ve poliritmik doku içermektedir. Besteleri üç evrede incelenebilir.

a) 1924-1934 yılları arasındaki dönem: Öğrencilik yıllarıyla başlayan ve Fransız izlenimcilerinin etkisini taşıyan dönemdir.

b) 1934-1954 yılları arasındaki dönem: Makamsal müzik ve Anadolu türkülerinden etkilendiği ve kendi deyişiyle “kendi müzik dilini aradığı” dönemdir.

c) 1955 -1987 yılları arasındaki dönem: Kendine özgü bir müzik dili geliştirdiği, hiçbir halk motifini doğrudan kullanmadığı, tasavvuf felsefesinin etkisinde kaldığı olgunluk dönemidir.²

Ekrem Zeki Ün’ün “eğitimci” yönü çok önemlidir. Sadece konservatuarda değil, İstanbul’daki öğretmen okulunda, hatta ortaokul ve liselerde eğitimci olarak çalışmıştır. Onun eğitimci anlayışı “uluslararası düzey” i Türkiye’de benimsetmeye yöneliktir. Bu görüşünü yaygınlaştırmak amacıyla eğitsel amaçlı çok sayıda kitap yazmıştır.

Ün’ün başlıca eserleri şunlardır:

ORKESTRA ESERLERİ

- 1) “Yurdum”, senfonik şiir, 1955.
- 2) “Rapsodi”, viyolonsel ve orkestra için, 1956.
- 3) “Suit”, solo obua, timpani ve yaylılar için, 1969.
- 4) “Rapsodi”, flüt ve yaylılar için, 1972.
- 5) “Beyaz Geceler”, timpani ve yaylılar için, 1976.

¹ Ekrem Zeki Ün’ün Hayatı ve Eserleri, <http://www.ansiklopedi.biz/biyografi/ekrem-zeki-un-hayati-ve-eserleri>

² Evin İlyasoğlu, *Çağdaş Türk Bestecileri*, Pan Yayıncılık, 1998, s. 67-68

KONÇERTOLARI

- 1) “Piyano Konçertosu No:1”, 1955.
- 2) “İngiliz Kornosu için Konçerto”, yaylılar orkestrası için, 1956.
- 3) “Keman Konçertosu”, 1961 – 1981.
- 4) “Flüt Konçertosu”, yaylılar orkestrası için, 1975.
- 5) “Piyano Konçertosu No:2”, 1976.

ODA MÜZİĞİ ESERLERİ

- 1) “Yunus’un Mezarında”, flüt ve piyano için, 1933.
- 2) “Ülkem”, viyolonsel ve piyano için, 1933.
- 3) “Andante”, solo keman ve yaylılar dördlüsü için, 1933.
- 4) “Türk Dördülü” yaylılar dördlüsü, 1934
- 5) “Yaylılar Dördlüsü No: 2”, 1935.
- 6) “Yaylılar Dördlüsü No: 3”, 1937.
- 7) “İki Keman için Parçalar”, 1951.
- 8) “Trio”, yaylılar için, 1952.
- 9) “Obualı Kuartet”, 1954.
- 10) “Duo”, iki keman için, 1959.
- 11) “Sonat”, keman ve piyano için, 1963.
- 12) “Balkan Havaları”, yaylılar dördlüsü için, 1964.
- 13) “Oynak”, yaylılar dördlüsü için.
- 14) “Sonat”, obua ve piyano için, 1971.
- 15) “Söyleşi”, obua ve klarnet için, 1977.
- 16) “Sonatin”, obua ve piyano için, 1973.
- 17) “Trio”, obua, klarnet ve piyano için, 1979.
- 18) “Sözsüz Türkü”, viyolonsel ve piyano için, 1980.
- 19) “Bağdaşmazlık”, iki gitar için, 1982.
- 20) “Duo”, keman ve viyola için, 1985.

ŞAN VE PİYANO ESERLERİ

- 1) “La flüte de Jade”, 1928.
- 2) “Les Chanson de Bilitis”, 1928.
- 3) “Kel Emin Türküsü”, 1932.
- 4) “Yosmanın Türküsü”, 1932.
- 5) “Zile Türküsü”, 1933.
- 6) “İki Melodi”, 1934.
- 7) “Ses ve Piyano için Üç Parça”, 1963.
- 8) “Üç Nefes”, 1970.
- 9) “Kozanoğlu, Koroğlu, Dadaloğlu”, 1970.

KORO ESERLERİ

- 1) “Manastır Türküsü”, 1959.
- 2) “Asya’dan Geliş ve Aydın Türküsü”, 1971.
- 3) “Ölüm için Ağıt”, koro, yaylılar ve vurmali çalgılar için, 1971.
- 4) “Dağlar”, 1979.

PİYANO ESERLERİ

- 1) “Duyuş”, 1934.
- 2) “İki Pişano Parçası”, 1934.
- 3) “Sonat”, 1956.
- 4) “İlkel Duyuş”, 1959.
- 5) “Prelüd”, 1959.
- 6) “Pişano için Küçük Parçalar”, 1960.
- 7) “Doğaç, Güzelleme, Yiğitleme”, 1962.
- 8) “Köçekçe”, 1962.
- 9) “Kaşık Havası”, 1970.
- 10) “Çocuklar için”, 1970.
- 11) “Alp Ertunga”, 1972.

SOLO ÇALGI ESERLERİ

- 1) “Fuga”, Tartini’den düzenleme, keman için, 1934.
- 2) “Tema ve Çeşitlemeler”, keman için, 1970.
- 3) “Yudumluk”, keman için, 1972.
- 4) “Sonatin”, klavsen için, 1976.
- 5) “Ardış”, klavsen için, 1978.
- 6) “Prelüd”, gitar için, 1982³

KİTAPLARI

1)1951’de Tahir Sevenay ile birlikte “Okullarda Güzel Müzik” adlı kitabını yayınlanmıştır.

2)1958’de yine Tahir Sevenay ile birlikte “Ortaokullarda Müzik” adlı ikinci kitabı yayımlanmıştır ve bu kitap Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda ders kitabı olarak okutulmuştur.

3)1960’da koro için seslendirdiği türküler ile marşları bir araya toplayarak, “Marşlar-Türküleri” yayımlanmıştır.

³ Ekrem Zeki Ün Kimdir, www.kimkimdir.net

4) "Piyano için Küçük Parçalar" ile "Çocuklar İçin" adlı piyano yapıtları, eğitsel amaç güttüğünden yalın, ezgisel ve kolay anlaşılabilir bir müzik dili içermektedir.

5) 1962 Milli Eğitim Bakanlığı'nın onayı ile "İlkokullarda Müzik" adlı kitabını yayımlamıştır.

6) 1965'te "Gençlik İçin Çoksesli Türküler" ve "Liselerde Müzik" isimli kitabı yayımlanmıştır.⁴

Ekrem Zeki Ün'ün Yunus'un Mezarında İsimli Eserinin İncelenmesi

Ekrem Zeki Ün 1933 yılında flüt ve piyano için, si minör tonunda belirli bir forma bağlı kalmayan "Yunus'un Mezarında" isimli eserini bestelemiştir. Bu beste Türkiye'de en çok icra edilen bestesi olarak kabul edilir. Yunus Emre'den esinlenerek yazdığı eser lirik yapıdadır ve ağrıya benzetilebilir.

Süsleme notaları ve sus işaretleriyle zenginleştirdiği ilk kısımda "ad libitum" yani icracıyı serbest bırakan bir bölüm yazmıştır. İlk sayfada fermatolu notalar ve sus işaretleriyle bolca çarpma işareti kullanmıştır.

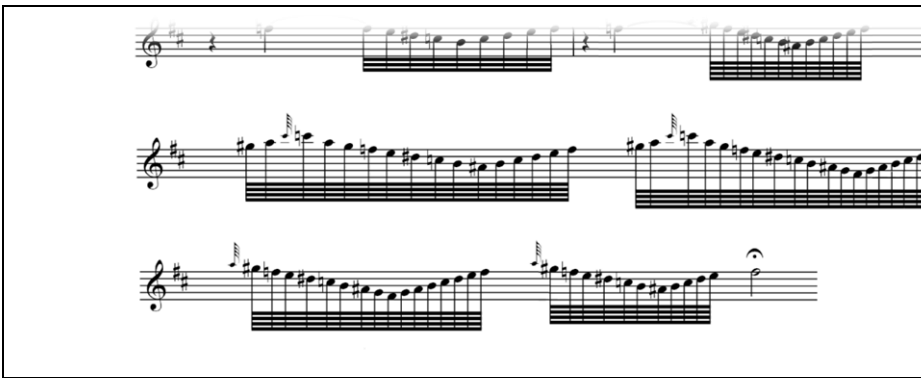
Örnek 1.

Besteci eseri daha önce de belirttiğimiz gibi si minör tonunda yazmış ve eser içerisinde ton değişimi gerçekleştirilmemiş ancak değiştirici sesler kullanarak modülasyon hissi vermek istemiştir. Eserin 2. sayfasında $\frac{3}{4}$ lük ölçüde olan lento

⁴ Ayşen Bulut Pancarcı, "Kemal Sünder Flüt ve Piyano için Sonatin op.18; Ekrem Zeki Ün Flüt ve Piyano İçin Sonat; Ekrem Zeki Ün Yunus'un Mezarında İsimli Yüksek Lisans Tezi" s. 10

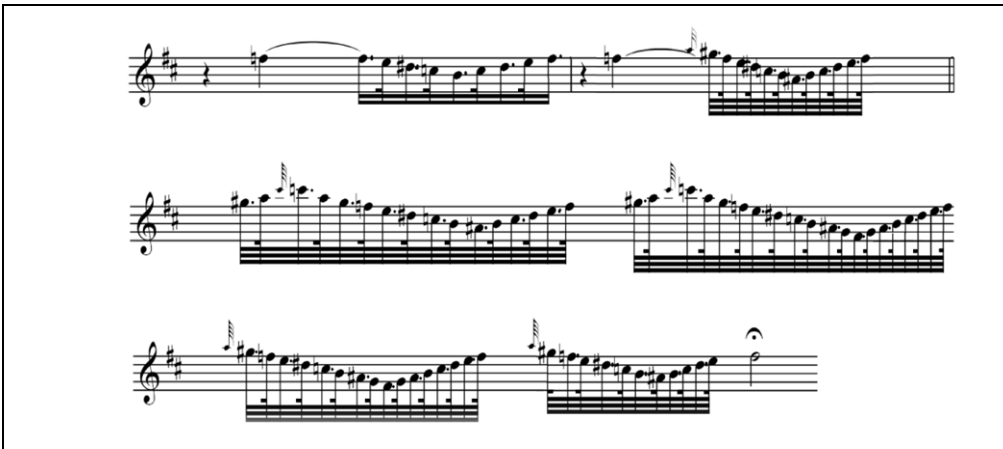
kesit uzun notalar ve değiştirici işaretlerle adeta ağıt havasında, kederli bir şekilde devam eder. Besteci bu kesitte kromatik seslerden yararlanarak inici ve çıkıcı dizilerden oluşan, icracıyı zorlayıcı bir pasaj yazmıştır. Bu pasajın zorluğu, notaların doğru alınmasının yanı sıra, tartımının doğru yapılması ve seslerin tane tane duyulması yani yutulmaması gerekliliğindedir.

Örnek 2.



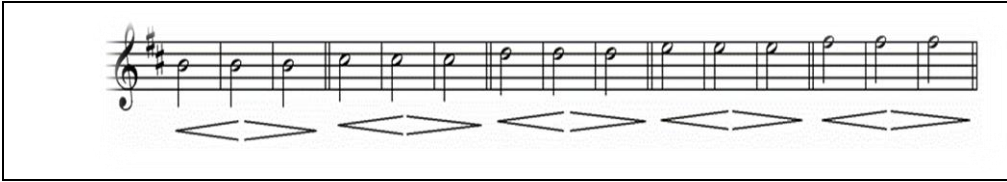
Yukarıdaki örnekte gördüğümüz pasajın kaliteli icrası için, la diyez sesinde sağ elin 1. parmağı kullanılmalıdır. Diziler, önce çarpma sesleri kullanılmadan 4' e bölünerek alınmalı, sonrasında ise dörtlü gruplara birer ses ilave edilerek eşitlik sağlanacak şekilde devam edilmelidir. Ayrıca dizilerdeki sesler noktalı ritimlerle çalışılarak, pasajın genelinde eşitlik elde edilebilir.

Örnek 3.



Eserin yavaş tempoda olması ve uzun seslerin çokluğu sebebiyle nefes yerlerine dikkat edilmeli, cümleler bölünmeden nefes alınmaya çalışılmalıdır. Ayrıca uzun seslerde crescendo ve decrescendo yapılırken entonasyona dikkat edilmelidir. Bunun için aşağıdaki egzersiz hem ince seslerde hem de kalın seslerde uygulanabilir.

Örnek 4.



SONUÇ

Ekrem Zeki Ün, yaşamı boyunca Çağdaş Türk müziğinin gelişimi için durmadan çalışmış, hem besteci hem de öğretmen kimliği ile öne çıkmıştır. İçinde bulunduğu sanatsal gelişim sürecinde yaratıcılığını geliştirmiş, değişimleri yakından takip etmiştir. Ekrem Zeki Ün şöyle açıklamıştır; "Memnun olmak, tatmin olmak duygusuna varış, bir sanatçının yok olmasıdır. Yazdıklarını yırt yırt daha yeniyi daha iyisini arama savaşı vermelidir. Ve bir gün artık yırtamayacağı bir sayfa gelince gerçek yapıtı ortaya çıkmıştır. Bu özlediği an kendine ulaşması demektir."⁵

Kendini ve müziğini sürekli yenilemeyi ilke edinmiş Çağdaş Türk bestecisi Ekrem Zeki Ün, flüt repertuarına çok önemli eserler kazandırmıştır. Bu çalışmada, Yunus Emre'den esinlenerek yazdığı flüt ve piyano için "Yunus'un Mezarında" isimli eserinin daha iyi icra edilebilmesi için bestecinin hayatı ve müziği hakkında bilgiler verilmiş, eserin icrası esnasında karşılaşılan zorluklara yönelik açıklamalar yapılmış ve çalışmalar sunulmuştur.

KAYNAKÇA

- İlyasoğlu, Evin, Çağdaş Türk Bestecileri, Pan Yayıncılık, İstanbul, 1998
 İlyasoğlu, Evin, Zaman İçinde Müzik, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul, 2003
 İlyasoğlu, Evin, Müziğin Kanatlarında Söyleşi, Pan Yayıncılık, İstanbul, 1992
 Kaygısız, Mehmet, Müzik Tarihi, Kaynak Yayınları, İstanbul, 1999

⁵Evin İlyasoğlu, *Müziğin Kanatlarında "Söyleşiler"*, Pan Yayıncılık, 1992, s.151

- Erol, İsmail Lütfü, Neden Klasik Müzik, Yurt Renkleri Yayınevi, Ankara, 2001
- Say, Ahmet, Müzik Tarihi, Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara, 1994
- Say, Ahmet, Müzik Sözlüğü, Ankara, 2005
- Pamir, Leyla, Müzikte Geniş Soluklar, Boyut Kitapları 1989
- Mimaroğlu, İlhan, Müzik Tarihi, Varlık Yayınevi, İstanbul, 1999
- Şenürkmez, Kıvılcım Yıldız, Boran, İlke, Kültürel Tarih Işığında Çok Sesli Batı Müziği, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul 2007
- Bulut Pancarcı, Ayşen, Kemal Sünder Flüt ve Piyano için Sonatin op.18; Ekrem Zeki Ün Flüt ve Piyano İçin Sonat; Ekrem Zeki Ün Yunus'un Mezarında İsimli Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2010
- Kurtslan, Hazan, Flüt Eğitiminde Çağdaş Türk Flüt Eserlerinin Kullanımı ve Örnek Çalışma Egzersizleri İsimli Doktora Tezi, Konya, 2010
- <http://www.ansiklopedi.biz/biyografi/ekrem-zeki-un-hayati-ve-eserleri>,
www.kimkimdir.net

**TÜRK SİYASAL HAYATINDA PRATİĞE GEÇEMEYEN MUHALİF
BİR SÖYLEM: “SİNE-İ MİLLETE DÖNÜŞ”***

*A NEVER PRACTICED OPPONENT EXPRESSION IN TURKISH
POLITICS: “THE RETURN TO BOSOM OF THE NATION”*

Serdar YILMAZ*

M. İnanç ÖZEKMEKÇİ**

*Geliş Tarihi: 17.10.2017
(Received)*

*Kabul Tarihi: 28.11.2017
(Accepted)*

ÖZ: Bu çalışma Türk siyasal hayatında muhalefet partilerinin kimi durumlarda dile getirdikleri ancak hiçbir zaman gerçekleştiremedikleri bir proje olarak kalan “sine-i millete dönüş” söylemini konu edinmektedir. Sine-i millete dönüş, muhalefet partilerinin kriz anlarında bir çıkış noktası olarak düşündükleri parlamentodan toplu şekilde istifa etme stratejisidir. Bu çerçevede sine-i millete dönüş söyleminin parti politikası olarak tartışıldığı dönemler belirlenmiş, her olay kendi özelinde değerlendirilerek dönemsel bazda tartışmaların ortak noktaları tespit edilmiştir. Meşru siyaseti, parlamentodan çıkararak halk zeminine taşımayı amaçlayan ve muhalefete halkı da ortak etme amacı güden bu politik strateji, bir meşruiyet sorunu yaratarak siyasal sistemin işleyişinde köklü değişiklikler yapmayı hedeflemektedir. Bu bağlamda çalışmamız muhalefet tarafından zaman zaman dile getirilen bu stratejinin hangi koşullar altında gündeme geldiğini, uygulanabilirliğini ve başarılı bir siyasal manevra olup olmayacağını belirlemeyi amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Sine-i Millete Dönüş, İktidar-Muhalefet İlişkileri, Türk Siyasal Hayatı.

Abstract: The aim of this paper is to analyze “the return to bosom of the nation” discourse voiced by the opposition parties in Turkish politics in certain circumstances, which seems to be a project that had never been realized. It is a political strategy envisaged for overcoming a political crises through mass resignation of the opposition party’s representatives from the parliament. Within this framework, the subject was classified according to political periods and each specific case was analyzed and compared with the other cases. Aiming to take the legal political activity out of the parliament and to mobilize people around the opposition, this political strategy intends to make radical changes in the functioning of the political system. From this perspective this work is set out to contribute to the literature through determining under which political conditions this strategy voiced by the opposition appears and whether it is a realizable and successful political maneuver or not.

* Bu çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığında Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü’ne sunduğu "Türk Siyasetinde Muhalif Bir Söylem: Sine-i Millete Dönüş" başlıklı yüksek lisans tezinden faydalanılarak hazırlanmıştır.

* Milli Eğitim Bakanlığı-Öğretmen, serdaraksaray1@hotmail.com

**Yrd. Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi İİBF Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü Öğretim Üyesi, ozekmekci@erciyes.edu.tr

Key Words: The Return to Bosom of the Nation, Government-Opposition Relations, Turkish Politics.

GİRİŞ

Sine-i millete dönüş; meşru temsilcilik haklarından feragat ederek temsilcisi olduğu kitle ile aynı hak ve sorumlulukları yüklenmeyi amaçlayan, temsil sorunundan ya da sistemin işleyişinden kaynaklanan siyasi riske ortak olmama adına parlamentodan istifa etmeyi hedefleyen muhalif bir stratejidir. Kelime anlamı milletin bağrına dönüş olan bu stratejide amaç parlamentodan istifa ederek iktidarı meşruiyet krizi ile karşı karşıya bırakmak ve muhalefete daha fazla siyasi manevra alanı yaratmaktır. Bireysel ya da toplu şekilde hayata geçirilmesi mümkün olan bu muhalif stratejinin ancak kitlesel boyuta taşındığı ölçüde etkili olabileceği söylenebilir. Türk siyasal hayatında gündeme gelerek kamuoyunda yer bulmuş sine-i millete dönüş tartışmaları incelendiğinde, bunların demokrasinin asli unsuru olan milli iradeye atıfta bulunması nedeniyle revaçta bir söylem olduğu fakat pratikte demokrasi retoriklerinden öteye gidemeyen muhalif bir strateji olarak kaldığı görülmektedir.

1946 yılında çok partili hayata geçiş süreciyle muhalefetin siyasal anlamda ilk defa gündeme getirdiği bu strateji kimi zaman seçim sistemi ve uygulamalarının yarattığı sonuçlar üzerinden kimi zamansa siyasi partilerin kapatılmasına karşı tepki niteliğinde gündeme gelmiştir. Sine-i Millete dönüş; 1946-1950 yılları arasında Cumhuriyet Halk Partisi (CHP) iktidarına karşı Demokrat Parti (DP) içerisindeki müfrit kanadın, 1989-1990 yılları arasında Turgut Özal'a karşı SOSYAL Demokrat Halkçı Parti (SHP)- Doğru Yol Partisi (DYP) muhalefetinin ve 2006 yılının sonlarında ise rejim kurumlarının laiklik gerekçesiyle Cumhurbaşkanlığı seçimlerine müdahil olmak için gündeme getirdiği bir stratejidir. Bunların yanı sıra 2001 yılında Fazilet Partisi'nin (FP) ve 2009 yılında Demokratik Toplum Partisi'nin (DTP) Anayasa Mahkemesi tarafından kapatılışı sürecinde de gündeme gelen sine-i millete dönüşte meşruiyet krizi temelli bir tartışma üzerinden hareketle bir muhalefet yaratma çabası göze çarpmaktadır. Parti politikası olarak tartışılmış ya da parti kurullarında görüşülmesi suretiyle parti politikası olmaya aday olarak siyasi sonuçlar doğurabilecek bu örneklerin dışında siyasi gündemimizde bir slogandan öteye gitmeyen ve partinin geniş kadroları tarafından değil de kişisel bir çıkıştan ibaret sayabileceğimiz çeşitli örnekler de mevcuttur. Örneğin; CHP milletvekili Sabahat Akkiraz'ın Soma faciası sonrasında, Milliyetçi Hareket Partisi (MHP) milletvekili Özcan Yeniçeri'nin Büyükşehir Belediye Kanunu Tasarısının Meclis'te engellenememesi üzerine ve CHP milletvekili Atilla Kart'ın Ergenekon Davası sırasında gündeme getirdiği sine-i

millete dönüş söylemleri böylesi münferit çıkışlardandır.¹ Yine böylesine bir strateji cılız bir söylem olarak parlamenter sistemden başkanlık sistemine geçiş sürecinde de ana muhalefet partisi Genel Başkan Yardımcısı Selin Sayek Böke tarafından kullanılmıştır. 16 Nisan 2017’de yapılan referandumda mühürsüz oy pusulalarının Yüksek Seçim Kurulu tarafından geçerli sayılması ve seçimde yaşandığı iddia edilen usulsüzlükler nedeniyle Böke, MYK toplantısı sonrasında sine-i millete dönüşü gündeme getirse de bu açıklamadan iki saat geçmeden CHP Grup Başkanvekili Levent Gök, "Toplumun değişik kesimlerinden CHP'ye böyle bir öneri gelmiştir ama yapılan MYK değerlendirmesinde böyle bir kararın uygun olmayacağı kararına varılmıştır" diyerek bu stratejinin benimsenmediğini ifade etmiştir.² Bu çerçeveden hareketle bu çalışmanın, bireysel çıkışlardan ziyade sine-i millet söylemini parti politikası olmaya aday bir muhalif söylem olarak partiler içinde daha geniş çapta tartışıldığı örneklerle sınırlandırıldığını bu noktada ifade etmek gerekir.

Çok Partili Hayata Geçiş Sürecinde Sine-i Millete Dönüş Söylemi

Çok partili hayata geçiş sürecinde Demokrat Parti, tek parti hâkimiyetine karşı birçok kesimin umut bağladığı muhalif bir hareket olarak ortaya çıkmıştır. Kimi zaman kopma noktasına gelen kimi zamansa iktidarla muhalefet arasında bulunan ara çözümlerle ilerlemesi sağlanan bu süreçte 1946 seçimleri iktidar muhalefet ilişkilerinin seyrini anlayabilmek adına önemlidir. Normal şartlar altında 1946 Eylül’ünde yapılması gereken belediye seçimlerini Mayıs ayına alarak muhalefetin güçlenmesinin önüne geçmek isteyen iktidarın bu tutumu iktidar muhalefet gerilimindeki ilk kırılma noktasını oluşturmuştur.³ Bunun akabinde genel seçimlerin de yerel seçimler gibi öne alınması ve seçim kanununun demokratik nitelikten yoksun yapısı CHP-DP arasındaki gerilimin daha da tırmanmasına sebep olmuştur. Seçim yasası gereği; açık oy gizli sayım, seçim güvenliğinin adli makamlar yerine idari makamlarca sağlanması ve oy pusulalarının seçim sonrası hemen itlafı gibi şeffaflığı zedeleyecek antidemokratik

¹ “CHP Sine-i Millete mi Dönüyor?”,

http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/266458/CHP___sinei_millet_e_mi_donuyor_.html, “Sabahat Akkiraz Soma için Sine-i Millete Dönüyor: İstifa Etti”

<http://www.radikal.com.tr/politika/sabahat-akkiraz-soma-icin-sine-i-millete-donuyor-istifa-etti-1192757>, “MHP’den Sine-i Millet Tehdidi”,

<http://www.timeturk.com/tr/2012/11/07/mhp-den-sine-i-millet-tehdidi.html>, (Erişim Tarihleri: 11.06.2015)

² <http://www.posta.com.tr/chp-den-sine-i-millet-aciklamasi-haberi-1288253> (Erişim Tarihi: 7.08.2017)

³ *Cumhuriyet*, 27 Nisan 1946, s. 1.

uygulamalar özellikle merkezden uzak yerleşim yerlerinde şaibe kuşkusunu artırmıştır. Öyleki seçim yasasının gerekli güvenceleri sağlamaktan uzak yapısı 1946 seçimlerinin II. Meşrutiyet dönemindeki “sopalı seçimlerle” özdeşleştirilmesine yol açmıştır.⁴ Kuşkusuz bu durumun ortaya çıkışında seçim sisteminin yaratmış olduğu sorunlar kadar bürokrasiye hâkim ve devletle iç içe geçmiş bir partinin devlet kademelerince kollandığı iddiası da etkilidir. Yaygın kanaat seçim güvenliğinin sağlanmasında merkezden uzaklaşıldıkça kontrolün azaldığından hareketle kırsal kesimlerde CHP adına manipülatif eylemlerde bulunulduğudur.⁵ 1946 genel seçimleri sonucunda 395 CHP’li, 64 DP’li, 6 da bağımsız milletvekillinden oluşan yeni Meclis, bu iddialar karşısında DP’nin nasıl bir tutum takınacağına beklendiği bir ortamda çalışmalarına başlamıştır.⁶

Seçim tarihi öne çekilen belediye seçimlerini protesto ederek yerel seçimlere iştirak etmeyen DP, genel seçimler sonrası ise seçimlere şaibe karıştığı iddiasıyla sine-i millete dönme ve Meclis görüşmelerine katılmama stratejisini tartışmaya açmıştır.⁷ Başını Kenan Öner, Sadık Aldoğan, Dr. Mükerrerem Sarol, Osman Kapani, Fevzi Çakmak, Ahmet Tahtakılıç, Yusuf Kemal Tengirşenk, Ahmet Oğuz ve Osman Bölükbaşı gibi önemli isimlerin çektiği ve parti içinde ‘müfrit kesim’ olarak anılan ve temelde CHP’ye karşı sert bir muhalefet izlenmesini arzu eden grup; doğru yolun sine-i millete dönüşten geçtiğine inansa da partinin kurucu kadrosu muhalefetin Meclis çatısı altında yapılmasından yana tavır koymuş ve sine-i millete dönüşe engel olmuşlardır.⁸

Sine-i millete dönüş tartışmaları sadece seçimleri takiben oluşan yeni meclisin açılış sürecinde gündeme gelmemiş, Başbakan olarak Recep Peker gibi sert mizaçlı uzlaşmaz tutumlu birinin tercih edilmesi, seçim tutanaklarına yapılan itirazların reddi, Basın Kanunu’nda yapılan antidemokratik değişiklikler ile Bütçe görüşmeleri sırasında yaşanan ve “psikopat krizi” olarak tarihe geçen olay iktidar muhalefet kutuplaşmasını artırmıştır.⁹ Hatta o dönem Peker’in Menderes’e Genel

⁴ Ensar Yılmaz, “1946 Seçimlerinde Öne Çıkan Hususlar” *ODÜ SBE Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 2010, s. 180.

⁵ Ahmet Emin Yalman, *Yakın Tarihte Gördüklerim ve Geçirdiklerim*, Yenilik Basımevi, Cilt 2, İstanbul 1970, s. 1364. Deniz Bölükbaşı, *Türk Siyasetinde Anadolu Fırtınası Osman Bölükbaşı*, Doğan Kitapçılık, İstanbul 2005, s. 44-45.

⁶ Kemal Karpat, *Türk Demokrasi Tarihi, Sosyal Ekonomik, Kültürel Temeller*, İmge Yayınları, Ankara 2008, s. 268.

⁷ Ahmet Tahtakılıç, *Dönüşü Olmayan Yol*, Akademi Matbaası, Ankara 1989, s. 123.

⁸ Samet Ağaoğlu, *Arkadaşım Menderes*, Rek-Tur Kitap Serisi, İstanbul 1967, s.80-81.

⁹ Emin Kirman, *Çok Partili Döneme Geçiş Süreci ve Türk Siyasal Kültüründe Muhalefet Olgusunun Gelişimi (1946-1950)*, Isparta Üniversitesi SBE, Isparta 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 102-105.

Kurul'da hakaret etmesinin üzerine DP'liler Meclis'i terk etmiş basında "Sine-i Millete Avdet" olarak lanse edilen bu tutum Cumhurbaşkanı İnönü'nün devreye girmesi ile son bulmuştur.¹⁰ Böyle bir iklimde gerçekleştirilen Demokrat Parti Birinci Kongresi ise adeta sine-i millet taraftarlarının gövde gösterisi haline gelmiş, parti kurucularının tasvip etmemesine rağmen partinin en aşırı ismi Kongre başkanı seçilirken birçok müfrit isim de Genel İdare Kuruluna girmeyi başarmıştır.¹¹

DP kongrede parti politikalarını şekillendirecek kararlar almış ve bu kararları da Hürriyet Misakı adıyla kamuoyuyla paylaşmıştır. Buna göre Anayasaya aykırı kanunların tasfiyesi, Seçim Kanunu'nda yapılacak değişiklikler ve Devlet Başkanlığı ile parti başkanlığı makamlarının ayrılması hususu partinin kırmızı çizgileri olarak belirlenmiş; gerekli düzenlemelerin yapılmaması durumunda ise Genel İdare Kuruluna sine-i millete dönüş yetkisi verilmiştir.¹² Sine-i millete dönüş kararının hem bir programa bağlanması hem de bu karar yetkisinin sine-i milletçilerin çoğunlukta olduğu Meclis Grubuna değil de ılımlıların ve parti kurucularının ağırlıkta olduğu Genel İdare Kuruluna tanınması o dönem siyasi gelişmeler adına büyük önem taşımaktadır. Zira bu yetki aşırı isimlerden oluşan Meclis Grubuna verilmiş olsaydı bugün, gerçekleşemeyen muhalif bir stratejiyi değil 1946 yılında sine-i millete dönüşün yarattığı etkileri tartışıyor olabilirdik.

Süreç değerlendirildiğinde bu stratejiye sahip çıkanların sadece DP içerisindeki sertlik yanlılarının olduğunu söylemek de yanlış olur. Zekeriya-Sabiha Sertel, Cami Baykut, Tevfik Rüştü Aras gibi dönemin önemli sol isimleri de sine-i millete dönüş taraftarı olduklarını gizlememiş; hatta seçimler sonrası gündeme gelen Meclise katılmama senaryolarını bertaraf eden Celal Bayar ve kuruculara bu isimler "Çankaya eteklerine kadar gelmiş halk ayaklanmasını önlediniz" diyerek sitemlerini ilemişlerdir.¹³ Üstelik bu isimler DP'nin etkili isimleri Mareşal Fevzi Çakmak ve Kenan Öner'in de katılımıyla İnsan Hakları Derneği'ni kurmuştur. Dönemin DP Genel İdare Kurulu üyesi Samet Ağaoğlu, Aras ve Sertellerin amacını DP-sol yakınlaşmasını sağlayamaması neticesinde dernek üzerinden siyasi bir kimlik kazanma arayışı olarak nitelendirirken, Öner ve Mareşal'in bu oluşumda

¹⁰ Gülay Sarıçoban, *Çok Partili Hayata Geçişte İktidar Muhalefet İlişkileri 1946-1950*, Hacettepe Üniversitesi AİİTE, Ankara 2005 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 89.

¹¹ Orhan Mete, *Bütün Tafsilât ve Akisleriyle Demokrat Partinin Birinci Büyük Kongresi*, Ticaret Dünyası Matbaası, İstanbul 1947, s. 17.

¹² Adem Çaylak, "1946-50 Arası Dönemde Müfrit Muhafazakar Demokratlar ve Türk Demokrasininin Almış Olduğu Biçim" *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, Sayı: 62-1, s. 26.

¹³ Samet Ağaoğlu, *Siyasi Günlük Demokrat Parti'nin Kuruluşu* (Yay. Haz. Cemil Koçak), İletişim Yayınları, İstanbul 1992, s. 414-415.

adının geçmesini ise sine-i milletçilerin birbirine yakınlaşması olarak izah etmiştir.¹⁴

Hürriyet Misakının hükümet kanadında yaratmış olduğu etkiye bakılacak olursa kongre ihtilalci bir teşekkül olarak nitelendirilmiş, muhalefetin amacının halk ayaklanması yaratmak olduğu iddia edilmişti Hatta Misak doğrultusunda Nisan 1947’de yapılan ara seçimlere de katılmamayı düşünen muhalefeti başbakan Peker İstiklal Mahkemeleri ile tehdit etmişti.¹⁵ Bu ortamda iktidar muhalefet ilişkilerinin normalleşmesini sağlamak ve gerilen ortamı yumuşatmak tekrar Cumhurbaşkanı İnönü’ye düşmüştü. Sürecin normalleşmesi adına gerek iktidarla gerekse muhalefetle temas halinde bulunan Cumhurbaşkanı her iki kesimin bilgisi dâhilinde yayımlanmış olduğu 12 Temmuz Beyannamesi ile hükümetin muhalefete baskı uygulamayacağını, iktidarın muhalefeti ihtilalci bir teşekkül olarak görmeyeceğinin garantisini vermişti.¹⁶ Aslında yayımlanan bu beyanname ne DP içerisindeki sertlik yanlılarını ne de CHP’deki sertlik yanlısı Peker grubunu hoşnut etmemiştir. DP içerisinde Fevzi Çakmak beyannameyi muhalefeti uyusukluğa yöneltmeye yönelik bir tilki masalı olarak nitelendirirken,¹⁷ Osman Bölükbaşı partinin ideallerinin 12 Temmuz Beyannamesi ile hiç edildiğini, demokratik değişimin bu şekilde sağlanamayacağını “Yeni evde eski adetler” sözü ile eleştirmişti.¹⁸ Başbakan Peker ise siyasi partiler arasında İnönü’nün yaptığı gibi bir hakemlik fikrinin gerek 1924 Anayasası’na gerekse demokratik teamüllere uygun olmadığını açık açık dile getiriyordu. Memleketi idare noktasında hakemlik yetkisinin Cumhurbaşkanı’na değil millete ait olduğuna inanan Peker, bu hakemlik yetkisi için de seçimleri işaret ediyordu.¹⁹

12 Temmuz Beyannamesi partilerde bir kırılma yaratmış, muhalefetin ihtilalci bir teşekkül olduğunu düşünen Pekercilerle, demokratikleşme adına tek çarenin sine-i millete dönüşten geçtiğine inananlar, sine-i milletçilerin partilerinden tasfiye sürecinde önemli bir kilometre taşı olmuştur. CHP’de Recep Peker ve hükümetinin beyannamenin yayımlanması noktasında İnönü ile ters düşmesi demokrasiyi daha iyi özümsemiş ve ılımlı genç siyasilerin oluşturduğu Otuzbeşler grubu tarafından pasifize edilmesine yol açmıştır.²⁰ DP’de ise müfrit isimler ihraç edilerek ya da istifa yolunu seçerek Meclis içerisinde “Müstakil Demokratlar

¹⁴ Ağaoğlu, *Siyasi Günlük Demokrat Parti'nin Kuruluşu*, s. 40-41.

¹⁵ *Cumhuriyet*, 4 Nisan 1947, s. 1.

¹⁶ Sarıçoban, *age*, s. 119-121.

¹⁷ *Cumhuriyet*, 16 Ağustos 1948, s. 1-4.

¹⁸ *Yeni Sabah*, 7 Mart 1948, s. 1.

¹⁹ Karpat, *age*, s. 303.

²⁰ Tark Zafer Tunaya, *Türkiye’de Siyasi Partiler*, Doğan Kardeş Yay., İstanbul 1952, s. 563-564.

Grubu” adı ile yeni bir grup kurarak parti içerisindeki demokratik olmadığına inandıkları eylemleri protesto etmişlerdi.²¹ Neticede kuruluşunun daha ilk yıllarında Meclis Grubu’nun yarısına yakını kaybederek küçümsenemeyecek bir krizle karşı karşıya kalan DP; Mecliste ve merkezde yaşadığı bu sorunların örgütlere yansımamasıyla rahat bir nefes almıştır. Demokrat Parti’den ayrılan sert politika taraftarlarının güçlü isimleri Millet Partisi çatısı altında toplanmış, bu parti kapatılıncaya kadar hem CHP’ye, hem de DP’ye yönelik muhalefet hareketi buradan sürdürülmüştür. O dönem DP İkinci Büyük Kongresi’nden sonra partiden uzaklaştırılan Müstakil Demokratlar ve Afyon merkezli Özdemokratlar Partisi de MP’ye katılma kararı almış böylece Millet Partisi’nin Meclisteki sandalye sayısı 23’e çıkarken 1950 genel seçimleri öncesinde sine-i millete dönüş taraftarları MP çatısı altında buluşmuştur.

Yapılan ilk genel seçim sonuçları sine-i millete dönüşü destekleyen isimler için şok bir sonuç doğurmuş, MP’den sadece Kırşehir milletvekili olarak Bölükbaşı Meclise girerken DP, iktidarı güçlü bir çoğunlukla ele geçirmiştir.²² MP’nin laikliğe aykırılık nedeniyle kapatılmasından sonra partinin devamı şeklinde örgütlenen Cumhuriyetçi Millet Partisi de MP gibi açık bir dille sine-i millete dönüş tezini hiç işlememiştir. Ancak burada MP döneminden farklı bir durum ortaya çıkmış, MP-CHP arasında gündeme gelmeyen bu strateji başarılmasa da CMP-CHP-HP arasında Toplantı ve Gösteri Yürüyüşleri Kanunu müzakereleri sırasında tartışılmıştır.

İktidarın meşruiyetini tartışma noktasına getirerek, rejimde çıkış noktası arayanların başvurduğu bir çare olarak kullanılan sine-i millete dönme tehdidi, DP’nin muhalefette iken kullanmaya başladığı ve iktidarı ele aldığı da muhalefet partilerine miras olarak bıraktığı siyasi bir slogan olarak düşünülebilir. Özellikle 46-50 periyodu içerisinde sıkça kullanılmasına rağmen siyasi getiri ve götürüsünün bir türlü hesaplanamaması nedeniyle sadece söylem düzeyinde kalan sine-i millete dönüş, bu dönemden sonra Türk siyasetinde dönem dönem kullanılacak ama eylemsel boyutta ne gibi sonuçlar doğuracağı hep muamma olarak kalacaktır.

²¹ Müstakil Demokratlar Grubu, *Demokrat Parti Kurucuları Bu Davanın Adamı Değildir*, Yeni Matbaa, Ankara 1949, s. 69.

²² Şenol Zümrüt, *Mareşal Fevzi Çakmak’ın Siyasal Kişiliği ve Millet Partisi*, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s.103.

Erken Seçim Stratejisi Olarak Sine-i Millete Dönüş Söylemi

Türk Siyasetinde erken seçim isteği kendine özgü koşullar dahilinde her dönem muhalefet tarafından dile getirilmiştir. 1989 ve 2007 Cumhurbaşkanlığı seçimleri öncesi seçimi yapacak parlamentonun yapısını yinelemek adına erken seçim çağrıları yapılmış, sine-i millete dönüş söylemi muhalefet partileri ve çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından kullanılmıştır. Amaç 1987 ve 2002 yıllarında oluşan Meclis aritmetiğinin meşruiyetini tartışmaya açarak Cumhurbaşkanlığı seçimini yeni oluşturulacak Meclisin yapmasını sağlamaktır.

1989 yılında oy oranı %45'lerden %20'lere düşen ANAP'ın Cumhurbaşkanı'nı seçmesine engel olma anlayışı ile 2007'de AK Parti'nin Cumhurbaşkanı seçmesine engel olma çabası kategorik olarak birbiriyle örtüşmektedir. Her iki seçim de büyük tartışmalar gölgesinde neticelenmiş, ANAP ve AK Parti Meclis içerisinde sadece kendi sayısal güçlerine güvenerek diğer muhalefet partilerinin yer almadığı bir ortamda Cumhurbaşkanı seçme yoluna gitmişlerdir.²³ Bu durum, toplumun iktidar partisine oy vermemiş kesimlerinde tepki ile karşılanmış, muhalefet ise erken seçim arayışına cevap bulabilmek için daha radikal metotlar kullanılması gerektiği üzerine çalışmalar yapmaya başlamıştır. Bu çabalar içerisinde her iki dönemde de sine-i millete dönüş tezi tartışmaya açılmış, ANAP'a karşı DYP ve SHP bu söylemi kullanırken, AK Parti'ye karşı bazı sivil toplum örgütleri ve CHP'ye yakınlığıyla bilinen Cumhuriyet gazetesi partiye, sine-i millet fikrinin rejim açısından tarihi bir sorumluluk olduğu düşüncesini empoze etmeye çalışmışlardır.²⁴

80 darbesi sonrası sivil siyasete yön veren Anavatan Partisi, 1983 yılında yapılan genel seçimlerde askeri vesayet desteklediği partilerin karşısında yeterli çoğunluğu sağlayarak tek başına iktidar olma şansını elde etmiştir.²⁵ Partilerin askeri vesayet altında seçimlere hazırlanması, iktidar şansı olan partilerin önemli isimlerine vetolar getirilmesi ve Özal'ın liberal öğelerle kompoze edilmiş muhafazakâr anlayışı o dönem ANAP'ın güçlü bir alternatif olarak siyasal hareket alanını genişletmişti.²⁶ Antidemokratik uygulamalar üzerine kurulu seçim ortamı iktidar üzerinde meşruiyet anlamında bir belirsizlik yaratsa da takip eden yerel

²³ Erdal Şafak, "Rejimin Dengeleri", *Sabah*, 17 Aralık 2006, s.19.

²⁴ *Cumhuriyet*, 16 Aralık 2006, s. 1. Alev Coşkun, "Sine-i Millete Dönüş...", *Cumhuriyet*, 19 Aralık 2006, s.2.

²⁵ Sami Zariç, *1983-93 Yılları Arasında Türk Siyasal Hayatında Anavatan Partisi ve Turgut Özal'ın Partideki Rolü*, İnönü Üniversitesi SBE, Malatya 2011 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 52.

²⁶ Atilla Yayla, "Liberal Siyaset/Liberal İktisat, Özal Çizgisi", *Özal, Siyaset, İktisat, Zihniyet* (Editör: İhsan Sezal, İhsan Dağı), Boyut Kitapları, 2. Baskı, İstanbul 2003, s.428-429.

seçimlerde elde edilen başarı tartışmaların büyümesine engel olmuştur.²⁷ Ancak yasaklı liderlerin tekrar siyasete dönüşünün karşısında durmasıyla kendi partisinin liberal söylemine ters düşen Özal'ın, 87 genel seçimlerinden hemen önce seçim yasasında gerçekleştirmiş olduğu kapsamlı değişiklik ilerleyen süreçte iktidarın meşruiyetinin sorgulanması ile karşı karşıya kalmasına neden olmuştur.²⁸ Öyle ki bu değişiklik ANAP'ın bir sonraki seçimde daha az oy oranıyla daha fazla milletvekili elde etmesini sağlamış ve büyük partilere avantaj sağlayan yeni seçim sistemi iktidarın "seçim yasası hükümeti" olarak anılmasına yol açmıştır.²⁹ Takip eden ilk yerel seçimlerde ise üçüncü parti durumuna düşen ve aşkın temsil oranıyla iktidarı elde eden partinin herhangi bir uzlaşma arayışına girmeden Cumhurbaşkanı'nı seçme yoluna gitmesi muhalefetin tepkisini çekmiştir. İktidarın salt kendi çoğunluğuna güvenerek Çankaya'ya çıkacak ismi belirlemesine DYP toplumsal muhalefeti harekete geçirmek için "Çek Git!" ve "Çankaya Milletindir." gibi mitinglerle cevap verirken SHP tüm muhalefet partilerinin birlikte hareket etmesinin önünü açmak istemiştir.³⁰ Bu durum DYP-SHP stratejik ittifakına yol açarken parlamenter yollarla Özal'ın Cumhurbaşkanı olmasını engelleyemeyecek muhalefetin alternatif muhalefet stratejisi arayışına neden olmuştur. Demirel DYP'si ve İnönü SHP'sinin ortak projesi olarak gündeme gelen bu alternatif proje kırkılı yılların ikinci yarısında DP içerisindeki müfrit muhafazakârların hayalini kurduğu sine-i millete dönüştür. Bir muhalefet bloğu yaratarak toplu istifa yoluyla toplumsal sinerjiyi arkalarına almak isteyen muhalefetin amacı ANAP'ı yalnızlaştırarak iktidarı meşruiyet sorunu ile karşı karşıya bırakmaktır. DYP'nin söylemlerinde koşulsuz olarak dile getirdiği bu stratejinin hayata geçmesi için MHP, RP ve küçük sol partiler gibi muhalefetin diğer partileri de ılımlı yaklaşmış ancak o dönem SHP ile DSP arasındaki güven bunalımı SHP'nin kararlı adımlar atmasının önünü tıkamıştır.³¹ Sine-i millete dönüş sonrası yapılacak bir ara seçimde muhalefet partilerinin iktidarı yalnız bırakma çabası DSP'nin "O günün şartlarında

²⁷ Zariç, s. 57.

²⁸ Erik Jan Zürcher, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 28. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul 2013, s. 410.

²⁹ Feroz Ahmad, *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Sarmal Yayınları, İstanbul. 1995, s. 232.

³⁰ *Cumhuriyet*, 13 Mayıs 1989, s. 10. Süleyman Demirel'in yaptığı bu miting çalışması basında "Please Go" olarak da yer alacaktır. Basın Demirel'in çağrısını İkinci Dünya Savaşı kaybedilince İngiltere'de muhafazakâr parti vekillerinin kendi liderleri Chamberlain'e "Please Go" demesine benzetmiştir. Nazlı Ilıcak, "Please Go", *Tercüman*, 30 Ağustos 1989, s.9. Hüseyin Çavuşoğlu, *Türk Siyasal Yaşamında Doğru Yol Partisi*, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, İzmir 2009 (Yayımlanmamış Doktora Tezi), s. 104.

³¹ *Cumhuriyet*, 22 Ekim 1989, s. 15.

konuyu değerlendiririz önce bir sine-i millete dönüş gerçekleşsin sonra partimiz tavrını belirleyecektir.”³² anlayışı SHP’de ara seçimde DSP parlamentodaki yerimizi alabilir kuşkusunun oluşmasına neden olmuştur. İki parti arasında yaşanan güven bunalımının esas nedeni büyük partilere avantaj sağlayan ve küçük partilerin belini büken seçim sistemindeki değişiklikler konusunda SHP’nin sessiz kaldığı iddiasıdır.³³ Aradığı muhalefet bloğunu oluşturmakta başarılı olmayan SHP, kendi oy tabanının DSP’ye kayacağı endişesi ile sine-i millete dönüşten vazgeçmiş yerine alternatif olarak Cumhurbaşkanlığı seçimi toplantı yeter sayısının üçte iki çoğunluk gerektirdiği tezini gündeme taşımıştır. İlk olarak RP’nin dile getirdiği bu tez fazla rağbet görmemiş, tartışmayı Anayasa Mahkemesine taşıyacağını söyleyen SHP ise tezinin başarılı olamayacağını düşünmüş olacak ki iddiasından çabuk vazgeçmiştir.³⁴ Erdal İnönü’nün duygusal davranarak hata yaptığını açıklamasıyla beraber diğer partilerin de gündeminden teker teker sine-i millete dönüş düşüncesi düşmüş bu kararlılığı DYP milletvekili Murat Sökmenoğlu dışında kimse gösterememiştir.³⁵

Bitti sanılan sine-i millete dönüş tartışmaları Özal’ın Cumhurbaşkanı seçilmesinden sonra SHP tarafından tekrar gündeme getirilmiş hatta bu konu ile ilgili SHP ve DYP arasında bir komisyon oluşturulmuştur.³⁶ Komisyon erken seçimin gerekliliği üzerine çalışmış seçimlerin yapılabilmesi için nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini araştırmıştır. Çalışmalar neticesinde kamuoyu sine-i millete dönüş kararı verilecek diye beklerken toplumsal muhalefetin yükseltilmesi gerektiği ancak Körfez Savaşı nedeniyle olası bir toplu istifanın rafa kaldırılması gerektiği sonucu ilan edilmiştir.³⁷

1989 Cumhurbaşkanlığı seçim süreci gibi 2007 Cumhurbaşkanlığı seçim süreci de benzer iktidar ve muhalefet stratejilerinin kullanıldığı dönem olarak göze çarpmaktadır. AK Parti’nin 2002 seçimlerinde sağladığı çoğunluğa güvenerek görev süresinin dolmasına altı ay kala Cumhurbaşkanı kendisinin belirlemesine karşı ana muhalefet partisi ve partiye yakın kesimler sine-i millete dönüşü gündeme getirmişlerdir.³⁸ İki partili Mecliste iktidar meşruiyetinin sağlanması

³² Hikmet Özdemir, *Atatürk’ten Günümüze Cumhurbaşkanlığı Seçimleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2007, s. 360.

³³ *Cumhuriyet*, 22 Ekim 1989, s.15.

³⁴ Mustafa Serhan Yücel, *Türk Siyasal Hayatında Cumhurbaşkanlığı Seçimleri*, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi SBE, Bilecik 2012 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), s. 170.

³⁵ *Milliyet*, 1 Kasım 1989, s.10.

³⁶ Çavuşoğlu, *age*, s.112.

³⁷ *age*.

³⁸ *Cumhuriyet*, 16 Aralık 2006, s. 1.

adına önemli olan CHP, parlamentoyu terk ederek iktidar üzerinde erken seçim adına baskı kurmayı hedeflemişti. Ancak içtüzüğün toplu istifa durumunda direk olarak erken seçim yolunu açmaması, toplumda istenen muhalefet çizgisinin yukarılara çekilememesi ve bu strateji yerine daha kesin sonuç verebilecek 367 kartının gündeme getirilmesi CHP'nin sine-i millete dönüşten vazgeçmesine neden olmuştur.³⁹ O dönem 1989 yılında da gündeme gelen ancak rağbet görmeyen Cumhurbaşkanlığı seçimi toplantı yeter sayısının üçte iki çoğunluk gerektirdiği tezi üzerine kurulu muhalif rüzgâr bir anda sine-i millete dönüşten 367 krizine evrilmiştir. İktidar muhalefet arasında kutuplaşmaya neden olan 367 krizinde Anayasa Mahkemesinin 367 lehine karar vermesi ile sine-i millete dönüş tartışmaları tamamen ortadan kalkmış ve ana muhalefet bütün stratejisini 367 bağlamında oluşturmuştur.⁴⁰ Ne var ki hukukun yeniden yaratılması olarak nitelendirilebileceğimiz bu tez halk nezdinde olumlu karşılanmamış Cumhurbaşkanlığı seçimi ve siyasi süreç AK Parti'nin inisiyatifi doğrultusunda şekillenmiştir.

AK Parti ve ANAP'ın Cumhurbaşkanı adayını açıklama sürecinde izlediği yol ile bu dönemlerde muhalefetin iktidarın Cumhurbaşkanı'na tek başına belirleme isteğine vermiş olduğu tepki benzerdir. Bu süreçlerde iktidar partileri stratejilerini belirlerken sayısal çoğunluklarını dikkate almış ve aday isimlerin yıpranmasını önlemek adına son ana kadar adaylarını açıklamamışlardır. Her iki dönem değerlendirildiğinde sine-i millete dönüş açısından en önemli farklılık ise bu tepkinin Özal ve ANAP'a karşı verilirken iktidarın düşüşte olduğu gerçeğidir. Zira aynı tepkinin gözlemlendiği 2006 yılı sonlarında ise AK Parti düşüşte değil aksine yükselişte olan bir partidir hatta bu rüzgârı iyi kullanan iktidar tepki oylarıyla bir sonraki dönem beklenin çok ötesinde güçlenmiştir.

Ancak her iki dönemde de tartışılan sine-i millete dönüş stratejisi söylem bazından ileri gidememiş, çeşitli nedenler öne sürülerek siyasi ortamın toplu istifayı gerektirmediğine karar verilmiştir. 89 yılında SHP'nin yanlış anlaşıldığını belirterek vazgeçtiği bu söylem 90 yılında da DYP-SHP muhalefeti tarafından yaklaşan Körfez Savaşı öne sürülerek göz ardı edilmişti. 2007 yılında ise özellikle CHP ve partiye yakın basın tarafından işlenen sine-i millete dönüş tezi 367 krizi ile beraber gündem dışına itilmiş bir nevi sine-i millete dönüş tartışmaları daha az siyasi riskle daha etkili sonuçlar doğurabilecek 367 krizine evrilmişti.

Sine-i millete dönüş söyleminin kullanıldığı her iki dönem incelendiğinde gerek aşkın temsil oranının gerekse parlamentoda temsil edilmeyen oy oranının

³⁹ *Cumhuriyet*, 16 Aralık 2006, s. 1.

⁴⁰ *Milliyet*, 30 Aralık 2006, s. 22.

bundan önceki ve sonraki dönemlere nazaran oldukça büyük olması da dikkat çekicidir. Bu bağlamda dikkati çeken, ne zaman parlamentoda aşkın temsil oranı %30'lara ulaşmışsa o dönem içerisinde sine-i millete dönüş tartışmaları gündeme gelmiştir. Gerek 1989'daki gerekse 2006 sonundaki sine-i millete dönüş tartışmalarında seçim sisteminin yarattığı sonuçlar etkili olmuştur. Aşkın temsil oranının tavan yaptığı bu dönemlerde gerek parlamenter muhalefet gerekse parlamento dışı muhalefet, vekil sayısının yetersiz olması nedeniyle iktidar tarafından göz ardı edildiği ve milletin bir kısmının kaale alınmadığı iddiasıyla parlamenter sistem içerisinde daha radikal bir yol olarak değerlendirilebileceğimiz sine-i millete gitmeyi dillendirmişlerdir.

1946'dan 2015'e kadar yapılan tüm seçimlerde aşkın temsil oranı ve parlamento dışında kalan oy oranı baz alındığında bu oranların yüksek olduğu 1950-1954-1957 1987 ve 2002 seçimleri bu kriterlerin incelenmesi anlamında önemlidir. 1987 ve 2002 seçimleri sonrasında yaşanan meşruiyet tartışmalarında %30'lara varan aşkın temsil oranı ve % 45'e kadar yükselmiş parlamento dışı kalmış oy oranı belirleyici olmuştur.⁴¹ Bu durum radikal bir söylem olan sine-i millete dönüş tartışmalarını alevlendirmiş, iktidar ve muhalefet arasındaki gerilim artmış, kutuplaşmanın halka da sirayet etmesi riski doğmuştur. 1950-54 ve 57 yıllarında da benzer şekilde aşkın temsil oranlarının varlığına rağmen parlamento dışı kalmış oy oranı % 1'i bile bulmamıştır.⁴² Ancak bu dönem demokratik tecrübe noksanlığı, demokrasi tanımının oy çokluğu ile sınırlı görülmesi ve çoğulcu anlayışın henüz tercih edilmemesi nedeniyle bu durum halk tarafından millî iradenin zafiyeti şeklinde yorumlanmamış dolayısıyla aşkın temsil oranının yüksek olmasına rağmen sine-i millete dönüş söylemi ile karşılaşılmamıştır. Çoğunlukçu sistemin yarattığı çarpık dağılıma rağmen CHP'nin sine-i millet söylemini kullanmasının önündeki bir diğer engel kendi eliyle getirdiği ve kullandığı sistemi halka şikayet etmenin faydasız olacağını tahmin ediyor olmasıydı.

Bu noktada çok partili hayata geçiş sürecindeki sine-i millete dönüş söylemi ile 1989 ve 2007 yılları Cumhurbaşkanlığı seçimleri sırasında kullanılan söylemi birbirinden ayırmak gerekir. Öyle ki Cumhurbaşkanlığı seçimleri sürecinde yaşanan tartışmalar, seçim sisteminin yarattığı sıkıntılarla baş etmek anlamında erken seçimi sağlama amaçlı iken, çok partili hayata dönüş sürecindeki tartışmalar ise seçim güvenliğini sağlama ve muhalefete yapılan baskıyı sona erdirmeye amaçlı idi.

⁴¹ Erol Tuncer, "Türkiye'de Seçim Uygulamaları Sorunları Işığında Temsilde Adalet-Yönetimde İstikrar İlkelerinin İşlevselliği", *Anayasa Yargısı* 23, Ankara 2006, s. 171.

⁴² *age*

Özetle ülkeyi erken seçime taşıma amaçlı kullanılan sine-i millete dönüş söyleminin arkasında seçim sisteminin yarattığı olumsuzluklar ve adil temsil anlamında yaşanan sıkıntılar yer almaktadır. Bu sıkıntılar boyutu ise aşkın temsil oranının ve parlamentoda temsil edilemeyen oy oranının çokluğu ile ölçülebilir. Bu oranların yüksek çıktığı seçimlerde meşruiyet tartışmaları ile beraber gelişen sine-i millete dönüş söyleminin varlığı bir tesadüf olmasa gerektir.

Parti Kapatmalara Tepki Olarak Sine-i Millete Dönüş Söylemi

Siyasal hayatın vazgeçilmez unsurlarından biri olan siyasi partiler ülke sorunlarının çözümü noktasında farklı görüşler üreten ve farklı kesimlerin taleplerini dile getiren oluşumlardır. Bu doğrultuda milli iradenin temsilcisi konumunda olan siyasi partiler kuruluş ve işleyişi itibarıyla çeşitli güvencelere sahiptir. Ancak İkinci Dünya Savaşı öncesi İtalya ve Almanya’da, demokrasinin getirdiği sınırsız özgürlük anlayışını kullanarak parlamenter sistemin diktatörlüğe evrilişi, militan demokrasi anlayışının güçlenmesine neden olmuştur.⁴³

Militan demokrasi anlayışı, sistemin getirdiği olanakların, sistemin varlığı aleyhine işlenmesini engelleyici birtakım savunma mekanizmaları içerir. Bu mekanizmalardan biri de siyasi parti yasaklarıdır. Partilerin temelli kapatılması da bu yasakların en ağır yaptırımlarından bir tanesidir. Her ne kadar özgürlükçü demokrasi anlayışı, yasaklarla arasına mesafe koymuşsa da bu mekanizmaların salt varlığı demokrasinin ruhuna aykırı değildir. Burada önemli olan yasakların uygulama boyutunda yarattığı etkidir. Düzeni koruma adına ölçülü ve dengeli bir şekilde yürütülebilen yasaklar sistemi ayakta tutması açısından önemlidir.

Militan demokrasi anlayışının sınırlarını çizen, uluslararası kaynak olarak kabul gören AİHS ve bu anlayışın işleyişi ile korunmasında otorite kabul edilen AİHM’in kararları demokratik ülkelere yol gösterici konumdadır. Türk siyaseti birçok partinin kapatılmasına şahit olmuş, olağanüstü koşullarda işlemesi gereken bu mekanizmaya sık sık başvurularak, parti kapatma bir gelenek haline almıştır.⁴⁴ Partilerin belirleyecekleri politikaların temel ilkelerini, yönünü hatta ayrıntılarını

⁴³ Erdoğan Teziç, *100 Soruda Siyasi Partiler: Partilerin Hukuki Rejimi ve Türkiye’de Partiler*, Gerçek Yayınevi, İstanbul 1976, s. 132. Yusuf Şevki Hakyemez, *Militan Demokrasi Anlayışı ve 1982 Anayasası*, Seçkin Yayınları, Ankara 2000, s. 46-54. Militan demokrasi kavramı hakkında daha fazla bilgi için bkz. Münici Kapani, *Kamu Hürriyetleri*, AÜHF Yayınları, Ankara 1981, s. 192-193.

⁴⁴ Birce Albayrak Coşkun, “Türkiye’de Siyasi Parti Kapatma ve Avrupa Örnekleri ‘Parti Kapatmak Demokrasi Tehdidi mi?’”, *Memleket Siyaset Yönetim*, Cilt 3, Sayı 7, 2008/7, s. 143-149.

resmi ideoloji etrafında şekillendirmesi gerektiğinden yola çıkan Türkiye'deki militan demokrasi anlayışı, aksi söylem ve eylemleri parti kapatma sebebi olarak kabul etmiştir. Bu ideoloji iki önemli noktaya vurgu yapar ki bunlardan biri militan laiklik anlayışı diğeri de üniter devlet yapısıdır. Kapatılan partiler incelendiğinde özellikle iki siyasi geleneğin partilerinin peş peşe kapatılışı da dikkat çekmektedir. Milli Görüş çizgisinde olan partiler laikliğe aykırı eylemlerin odağı olmakla itham edilip kapatılırken, Kürt siyasi partileri ise “Devletin ülkesi ve milletiyle bölünmez bütünlüğü” ilkesinin ihlali nedeniyle kapatılmıştır.⁴⁵

Her iki siyasi çizgiden de gelen partiler, kapatılan partinin ardından yeni parti kurarak yola devam etmeyi tercih etse de; bu iki geleneğin kapatılan en son partileri, seleflerinin aksine sine-i millete dönüş tartışmalarını gündeme taşımışlardır. HEP-DEP-HADEP-DEHAP çizgisinden gelen DTP ve MNP-MSP-RP çizgisinden gelen FP kapatılış süreçlerinde Meclisten toplu istifa ederek halkın arasında siyaset yapmayı gündeme getirmişlerdir.⁴⁶

DTP ve FP, yaşanan parti kapatmaların demokrasiyi ya da özgürlükleri korumadan ziyade, bürokratik-seçkinci ideolojinin yarattığı kurulu düzeni koruma amacı taşıdığını savunmuşlardır. Bu şekilde oluşturulmak istenen sınırlı çoğulcu anlayışın aslında milletin iradesine vurulmuş bir darbe olduğunu iddia eden partiler, yeni partiyi kurma fikrini hayata geçirmeden önce sistemi sine-i millete dönmekle tehdit etmişlerdi. Her iki partinin de sine-i millete dönüş söylemini kullanmasına yol açan ana sebep; resmi ideolojinin partilerini kapatarak hukuk yoluyla siyaset alanını daraltmaya çalıştığı iddiasıdır.⁴⁷ Bu iki partiyi sine-i millete dönüş söylemine götüren koşullar, verilen kararda etkin olan faktörler ve dönemin aktörleri ise birbirinden farklıdır. Ayrıca olası bir sine-i millete dönüş durumunda bu partilerin ve tabanlarının göstereceği yaklaşımın ülke politikasına etkisi de aynı olmayacaktır. Tüm bu farklılıklara rağmen her iki partinin de sine-i millete dönüşü dile getirmekteki ortak amacı milli iradenin tecellisine engel olduğu tezini işlemektir. Sine-i millete dönüşle amaç, meşruiyetini kaybetmiş bir Meclis ortamından faydalanmaktır.

İlk olarak FP ile sine-i millete dönüş söyleminin birlikte anıldığı süreç Merve Kavakçı'nın başörtüsü ile Meclis'e girmek istemesiyle başlayan olaylar

⁴⁵ Ömür Aydın, “Politik Alanın Farklı Siyasi Projelere Açıklığı Sorunu: Anayasa Mahkemesi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi Kararları Üzerine Bir İnceleme”, *Mevzuat Dergisi*, Yıl 13, Sayı 154, Kasım 2010. <http://www.mevzuatdergisi.com/2010/11a/01.htm> (Erişim Tarihi: 01.10.2015)

⁴⁶ *NTVMSNBC*, 13 Aralık 2009, <http://www.ntv.com.tr/arsiv/id/25031371>, (Erişim Tarihi: 20.06.2015). *Milli Gazete*, 20 Haziran 2001, s.1-10.

⁴⁷ FP sine-i milleti tartışıyor”, *Yeni Şafak*, 07.05.2001, *Yeni Şafak Gazetesi*, <http://www.yenisafak.com.tr/arsiv/2001/mayis/07/p5.html>, (Erişim Tarihi: 11.06.2015).

zinciri neticesinde başlamış ancak bu öneri ilk olarak pek rağbet görmemiştir. Öyleki Merve Kavakçı, bu olayda partilileri tarafından yalnız bırakıldığını iddia ederek kendi kaleme aldığı eserde partisini sine-i millete dönmemesi nedeniyle eleştirmiştir.⁴⁸ Başörtüsü krizi sonrası Yargıtay Cumhuriyet Başsavcılığı tarafından, FP'nin RP'nin devamı olduğu ve partinin laikliğe aykırı eylemlerin odağı olduğu gerekçeleriyle 7 Mayıs 1999'da Anayasa Mahkemesine kapatma davası açılmıştır.⁴⁹ Mahkemenin karar vermesine bir hafta kala partide sine-i millete dönüş sesleri yükselmiş kırka yakın milletvekili istifa dilekçelerini partinin kapatılması durumunda işleme konulmak üzere Genel Merkez'e ilemiştir.⁵⁰ Sine-i millete dönüş tartışmalarının ortaya çıkmasının sebepleri olarak Anayasa Mahkemesinin siyasallaştığı, Mahkemenin partilerini kapatacağını ve erken seçim zaruretinin ortaya çıkmaması için sadece iki vekilliğin düşürüleceği iddiası dile getiriliyordu. FP'liler değerlendirmelerini "Böyle bir durumda karara siyaset karışmış olur ki sine-i millete dönmekten başka çaremiz kalmaz." şeklinde yapıyordu.⁵¹ Bu doğrultuda FP, sahip olduğu 111 milletvekilinin istifası ile Meclisi meşruiyet bunalımına sürükleyebilecek potansiyele sahipti. Ancak parti içerisinde sine-i millete dönüş ile ilgili görüş ayrılıkları mevcuttu. Uzun bir süre Yenilikçi-Gelenekçi ikilemi yaşayan partide Gelenekçiler, bu söylemi desteklerken; ileride partiden ayrılıp AK Parti kadrolarını oluşturacak Yenilikçi isimler, sine-i millete dönüşe soğuk bakıyorlardı.⁵² Neticede rejimle ilişkisine bir dargın bir barışık devam eden ve tamamen kopmasını göze alamayan FP, sine-i millete dönmekten vazgeçmiştir.⁵³

FP'nin sine-i millete dönüşünü engelleyen tek etken parti içerisindeki Yenilikçi kadronun bu projeye dâhil olmak istememeleri değildir. Özellikle "Milli Görüş Partileri seçimden birinci çıksa dahi statüko onların ülkeyi yönetmelerine izin vermez." görüşünün toplumun bir kesiminde oluşması, olası bir toplu istifa durumunda partinin daha güçlü gelişini engelleyebilir görüşü de partide tartışılmıştır. Yapılacak seçimlerde oy geçişkenliğini kullanarak parti tabanının

⁴⁸ Merve Kavakçı İslam, *Headscarf Politics in Turkey: A Postcolonial Reading*, Palgrave Macmillan, New York 2010, s. 77.

⁴⁹ Hüseyin Aykol, *Türkiye'de Siyasi Parti Kapatmanın Tarihi*, İmge Kitabevi, Ankara 2009, s. 258.

⁵⁰ "FP'de 'sine-i millet' tartışması", Haberin Erişim Adresi: <http://arsiv.ntv.com.tr/news/89575.asp>, (Erişim Tarihi: 11.06.2015).

⁵¹ *Milli Gazete*, 20 Haziran 2001, s. 1-10.

⁵² FP'de 'sine-i millet' tartışması", <http://arsiv.ntv.com.tr/news/89575.asp>, (Erişim Tarihi: 11.06.2015).

⁵³ *Milli Gazete*, 24 Haziran 2001, s. 10.

başka partilere yönelmesi ve olası bir bölünme korkusu partinin sine-i millete dönmesinin önündeki engeller olarak göze çarpmaktadır.

Sine-i millete dönüş stratejisini hayata geçireceğini iddia etmiş partilerden biri de DTP'dir. Kapatılmadan önce olası bir parti kapatma durumunda, toplu şekilde istifa ederek Meclisi terk edeceklerini açıklayan partinin, yirmi bir milletvekilinin ikisinin üyeliğinin düşürülmesi ile Mecliste on dokuz üyesi kalmıştır.⁵⁴ Sine-i millete dönmeleri durumunda sayısal olarak büyük çapta Meclisin boşalmasına neden olamasalar da, Türkiye'de belirli bir grubun temsilcilerinin bütünüyle parlamento dışı kalmasının siyasal meşruiyet adına sorun yaratacağı aşıkardır. Ayrıca DTP'nin kapatılışı ile beraber yükselen sine-i millete dönüş seslerinin iktidarın arkasında durduğu Demokratik Açılım projesine büyük oranda zarar vereceği düşünülürse, açılımın geleceği adına da bu tartışmaların seyri önem taşımaktaydı.

Türk siyasetinde görülen tüm sine-i millete dönüş tartışmaları toplu şekilde değerlendirildiğinde tartışmaların aktörleri genel olarak parti kurulları, parti tabanı ve medya gibi demokratik düzenin sivil oluşumlarıdır diyebiliriz. Ancak DTP'nin söyleminin şekillenmesinde diğer örneklerin aksine demokratik düzenin paydaşları değil legal olmayan oluşumlar etkili olmuştur. İmralı-Kandil arasında bağımsız siyaset üretme olanağını yakalayamamış olan parti, sine-i millet tartışmalarında da her iki unsurun görüşlerinden bir sonuca ulaşma yolunu tercih etmiştir.

Partinin kapatılması ile başlayan Meclisi terk etme tehdidinde PKK'nın komuta kademesi Kandil de katılmış, DTP'nin en yakın zamanda bu düşüncüyü hayata geçirmesi gerektiğini açıklamıştı. Olası bir sine-i millete dönüş durumunda "Kürtler siyasette temsil edilmiyor" mağduriyet sloganını kullanacak olan PKK şiddet eylemlerine bu şekilde meşruiyet kazandırmayı hedeflemiş görünüyordu. Ancak o sırada yürütülen Demokratik Açılım için devlet ile temas halinde bulunan İmralı, buna mani olarak sine-i millete dönüşü engellemiştir.⁵⁵ Bu şekilde DTP-İmralı-Kandil üçgeninde Öcalan hala etkin bir siyasi aktör olduğunu gösterme fırsatı yakalamışken, DTP'nin de bağımsız bir siyasi aktör olmadığı bir kez daha tescillenmiş oluyordu. Öcalan bu hamle ile hem devlete mesaj vermiş hem de

⁵⁴ <https://www.birgun.net/haber-detay/meclis-te-dtp-liler-icin-kritik-isim-olan-ufuk-uras-gorev-neyse-yaparim-dedi-49875.html> (Erişim Tarihi: 20.06.2015).

⁵⁵ "Öcalan'dan DTP'lilere: Henüz istifa aşamasına gelinmedi", *Radikal*, 18 Aralık 2009, <http://www.radikal.com.tr/politika/ocalandan-dtplilere-henuz-istifa-asamasina-gelinmedi-969941/> (Erişim Tarihi: 20.06.2015). "Öcalan'dan mesaj geldi DTP'liler Meclis'te kaldı.", *Milliyet*, 18 Aralık 2009, <http://www.milliyet.com.tr/imrali-genelgesi/siyaset/siyasetdetay/19.12.2009/1175640/default.htm>, (Erişim Tarihi: 20.06.2015).

DTP'nin Meclisten çekilmesini doğru ve ilkeli bir karar olarak gören Kandil'i boşa çıkarmıştı.

Yine de olası bir sine-i millete dönüş durumunda parlamento dışı muhalefeti etnik saiklerle örgütleyip mobilize etme potansiyeline sahip olan DTP'nin böyle bir durumda kitleleri sokaklara indirebilme gücünden de bahsetmek gerekir. O dönem DTP'nin Meclisten çekilme hamlesine karşı siyasi gündemin üzerinde durduğu en önemli konular Açılım'ın geleceği ve sokak çatışmalarının artması olasılığıydı. Basının üzerinde durduğu bu iki konunun olası bir toplu istifa durumunda nasıl seyredeceğini ön görmek mümkün değildi. Ancak ortamın gerilmesinin hükümetin başlatmış olduğu projeye zarar vereceği ve terör örgütünün işine geleceği açıktır. Türk siyasetindeki diğer örnekler gibi sistemin açmazlarından faydalanarak, düzeni sıkıştırma amacı güden bu politikanın eyleme dökülmesi mümkün olmamıştır. Lakin DTP'nin sine-i millete dönüş söyleminin sahibi olarak parlamento dışı muhalefete cesaret edememesine rağmen bu dönemde etkin bir aktör olarak ortaya çıkan ve DTP'nin şahin kanadı ve PKK'ya rağmen sine-i millete dönüşü engelleyen İmralı'nın devlete karşı elinin güçlendiği söylenebilir. Bu doğrultuda açılım sürecinde devletin sürecin aktörü olarak ilk resmi muhatabı olan DTP; etkisiz politikası nedeniyle zamanla sürecin dışına itilecek ve Kürt siyaseti üzerindeki etkisini DTP'nin apolitik konumu üzerinden gösteren İmralı süreçte aktif olmanın yollarını arayacaktır.⁵⁶

Sonuç olarak DTP'nin kapatılış süreci sancılı bir şekilde ilerlemiş, çözüm süreci olarak adlandırılan projenin hassaslığı nedeniyle sine-i millete dönüş tartışmaları kısa zamanda ülkenin ana gündem maddesi olmuştur. Anayasa Mahkemesinden karar çıkmadan önce dile getirilen ve partinin kapatıldığı günlerde doruğa çıkan siyaseti Meclis dışına taşıma çabası söylem olarak dile getirilmiş olsa da tıpkı Türk siyasetinin diğer örneklerinde olduğu gibi sine-i millete dönüş slogandan öteye gidememiştir. DTP A planı olarak sunduğu sine-i millete dönmek yerine 19+1 olarak adlandırılan B planını hayata geçirmiştir. Bu bağlamda Meclis zemininde kalmaya karar veren DTP, 19 milletvekili ile Barış ve Demokrasi Partisi'ne geçmiş, İstanbul Bağımsız milletvekili Ufuk Uras'ın da katılımıyla Mecliste BDP Grubunu kurma yolunu seçerek sine-i millete dönüşü rafa kaldırmıştır.

⁵⁶ *Cumhuriyet*, 22 Aralık 2009, s. 6.

SONUÇ

Meclis çatısı altında karar alma süreçlerine katılamama ya da alınan kararlarda etkisiz kalma neticesinde siyaset yapma imkânının kalmadığı durumlarda milletvekillerinin parlamentodan topluca çekilmeleri anlamına gelen sine-i millete dönüş, siyasal bir romantizm olarak Türk siyasetinde muhalif söylemler arasındaki yerini almıştır. Bütün olarak değerlendirildiğinde sistemin işleyişini önce tıkeyip sonra yeniden dizayn etme amacı taşıyan bir proje olarak sunulan sine-i millete dönüş, zaman içerisinde stratejik bir eylem planından muhalif bir söyleme dönüşmüştür.

Demokratik süreç içerisinde parlamenter muhalefetin işlevsellik sorunu, çoğulculuğa kapalı kamusal alanın varlığı ve çarpık seçim sisteminin işler kılınması çabası sine-i millete dönüş söyleminin gündeme gelmesine neden olmuştur. Muhalefetin kendince, rejimin geleceğine ya da milli iradenin tecellisine aykırı bir tutumla karşılaştığı anlarda bu söyleme yönelmesi dikkat çekicidir. Siyasi kriz dönemlerinde mevcut parlamenter muhalefet yöntemlerinin yetersiz kalması son alternatif olarak bu söylemin popülerleşmesine zemin hazırlamaktadır. Bu siyasi kriz dönemleri kimi zaman seçim sistemleri ve uygulamalarının yarattığı sorunlardan kaynaklı, kimi zamansa parti kapatmayı olağanlaştıran sisteme tepki niteliğinde şekillenmiştir.

Demokrasilerde temsiliyeti güçlendirmek ve iktidarın meşruiyetini tartışılmaz kılmak seçim sisteminin rasyonel çalışmasına bağlıdır. İyi bir seçim sistemi hem temsilde adaleti hem de yönetimde istikrarı birlikte sağlar. Sadece yönetimde istikrar boyutunu ön plana çıkararak, temsilde adaleti göz ardı eden seçim sonuçları neticesinde oluşan iktidarların, meşruiyet sorunu ile karşı karşıya gelmesi olağandır. İktidarı bu soruna sürükleyen sebeplerin başında gelen adaletsizliğin en önemli göstergeleri temsil edilmeyen oy oranı ile aşkın temsil oranının yüksek olmasıdır. Temsilde adaletin iyi dağıtılamaması, parlamentoda hak ettiği oranda temsil edilmeyen kesimlerin bulunması demokratik sistemin işleyişini açısından problem oluşturur. Bu durumlarda muhalefet-iktidar ilişkileri hassaslaşır ki iktidarın muhalefeti sistemin işleyişinde paydaş olarak görmemesi, sorunu daha da büyütür. Seçim sonuçları bağlamında temsilde adalet ilkesi göz ardı edilerek sadece yönetimde istikrar anlayışını doğuran seçim sistemlerinin sürmesi, muhalefetin etkisizliğini sürdürecektir, sine-i millete dönüş tarzı muhalif söylemlerin artmasına yol açacaktır.

Sine-i millete dönüş söylemine yol açan tek etken seçim sisteminin işleyişini değildir. Militan demokrasi anlayışı gereği olağanlaşan parti kapatmalar da milli iradenin tam tecelli etmesine engel olabilmektedir. Hele ki kapatılan parti taban olarak halkın belli kesimlerinin kemikleşmiş oylarını temsil ediyorsa bu sorunu daha karmaşık bir hale getirir.

Gerek seçim sistemlerinin rasyonelliğinin tartışılması gerekse parti kapatma eyleminin olağanlaşması, Türk siyasetinin sık sık gündemine giren siyasi konulardır. Türkiye'nin bu konularda genel olarak başarısız bir sınav verdiği düşünülürse milli iradenin Meclise yansıma şeklinin ve sistemin meşruiyetinin sorgulanması kaçınılmazdır.

Kökleşmiş bir demokrasi anlayışını tam olarak oturtamayan Türkiye'de; sistemin krize sürüklendiği ya da tıkanıdığı anlarda, muhalefet çıkış yolunu erken seçime gitmekte arayabilir. Ancak erken seçim talebi her zaman iktidarlar tarafından olumlu karşılanmayabilir. Bu durum siyasi anlamda pasifize olmuş ve kriz dönemlerinde, kullandığı muhalif enstrümanlar ile sonuç alamayan muhalefetin son çare olarak sine-i millete dönüşe yönelmesine yol açabilir. Şu yanılgıya düşmemek gerekir ki muhalefetin sine-i millete dönüşü, hukuken erken seçimi garanti etmez. Yani sine-i millete dönüş durumu erken seçimin değil ara seçimin önünü açar. Bu nedenle olası bir sine-i millete dönüşün etkili olabilmesi için muhalefetin ortak hareket etmesi ve birlikte ara seçimlere girmemesi gerekmektedir. Çünkü herhangi bir partinin toplu istifasından sonra yapılacak ara seçime, o parti hariç diğer tüm partilerin girmesi meşruiyet tartışması oluşturmaktan uzak kalır ve sine-i millete dönen partinin Meclisten uzaklaşması dışında bir sonuç doğurmaz. Bu bağlamda siyasi gündemimizde erken seçim talebiyle Cumhurbaşkanlığı seçimleri esnasında tartışılan sine-i millete dönüşün gerçekleştirilememesinin nedenlerinden biri de muhalefet partileri arasında bir blok oluşturulamamasıdır.

Henüz toplu şekilde herhangi bir partinin sine-i millete dönmesine tanık olamayan Türk siyaseti açısından, bu stratejinin olası hayata geçirilebilme süreci de tartışmalıdır. Öyle ki bugün Meclis içerisinde herhangi bir partinin sine-i millete dönüyoruz diyerek istifa dilekçelerini vermeleri sürecin sonlandığı anlamına gelmiyor. Çünkü normalde istifa yenilik doğurucu tek taraflı bir irade beyanı olup kendi başına sonuç doğurmasına rağmen 82 Anayasası, milletvekillerinin istifasını hukuki bir şekle tabi tutmuştur. TBMM İçtüzüğüne göre bir milletvekilinin istifa dilekçesi Meclis Başkanlık Divanı tarafından değerlendirilir. İstifanın geçerliliğini tespit eden Divan, dilekçeyi Meclis Genel Kurul gündemine gönderdikten sonra Genel Kurul'da görüşme yapılmaksızın oylama yapılır. İstifa toplantıya katılanların salt çoğunluğunun oyuyla kabul edilebilir.⁵⁷ Kısaca istifa süreci bir parlamento kararını şart kılar ki istifa eden kişinin milletvekilliği, istifanın kabul kararının Resmî Gazete'de yayımlandığı gün sona erer.

⁵⁷ Hamit Eşen, "Parlamento Hukukunda Milletvekilliğinin Sona Ermesi", *Yasama Dergisi*, Sayı 19: Eylül – Ekim – Kasım – Aralık / 2011, s. 48-49.

İstifaların resmîyet kazanması sürecini dahi iktidarın eline bırakan İçtüzük, her ne kadar muhalefetin istifalarının yürürlüğe girebilmesi için iktidarın onayına ihtiyaç duysa da sine-i millete dönüş, kurumlardan değil halktan onay beklemek olarak anlaşılmalıdır. İktidarların iddia ettiği gibi resmi olarak istifaların onaylanması gerekli olsa da sine-i millete dönüşün önündeki engel bu olamaz. Gündeme gelen “İstifa ederseniz istifanızı kabul etmeyiz, bizim de onayımız olmadan sine-i millete dönemezsiniz, istediğimiz isimlerin istifasını kabul ederiz istemediğimizi etmeyiz” tarzı tartışmalar da siyasilerimizin konuyu tam olarak idrak edebilmekten ne kadar uzak olduğunun bir kanıtıdır. Çünkü istifa iradesini gösteren kesimler Meclis ve komisyon çalışmalarına gitmedikten sonra Genel Kurul’da muhalefet sandalyeleri boş kaldıkça fiilen sine-i millete dönülmüş olur ki muhalefetin istifasının iktidar tarafından onaylanıp onaylanmamasının bir anlamı kalmaz.

Resmîyette sine-i millete dönüşe engel olabilecek iktidar, pratikte bunun hayata geçmesine engel olamaz. Bu durum sine-i millete dönüşün önünde sanıldığı gibi büyük İçtüzük engellerinin olmadığını bir göstergesidir. Ancak henüz kitlesel anlamda örneğiyle karşılaşmadığımız bu stratejinin hayata geçmesi durumunda halkın vereceği tepkinin ne olacağı ve nasıl karşılayacağı da bir muammadır. Bu durumda halkın önünde iki seçenek belirecek; ya muhalefeti parlamentodan kaçmakla itham edip ilk seçimde siyaseten cezalandıracak ya da halk, muhalefeti bağrına basıp ilk seçimde daha güçlü şekilde parlamentoya gönderecektir. Aslında hangi seçeneğin geçerli olduğu biraz da süreçte kimin ne kadar haklı olduğu ve bunu halka ne kadar aktarıp aktarmadığına bağlıdır. Ancak sonuç her ne olursa olsun bu durumda muhalefetin, toplumun bir kesimi tarafından krizi derinleştirmek ve ekonomik dinamiklerle oynamakla suçlanacağı kuşku götürmez bir gerçektir. Bu doğrultuda olası bir sine-i millete dönüşün halk tarafından nasıl karşılanacağı kestirilememesi ve siyasi pozisyon ile taban kaybı yaratabilme riski muhalefetin bu söylemin peşinden gidememesinin bir başka nedenidir.

Sine-i millete dönüş söylemi siyasi gündemimizde sıkça yer bulmuştur. Ancak Özal’ın Cumhurbaşkanı seçilmesine tepki göstermek için sine-i millete dönen Murat Sökmenoğlu’ndan başka Türk siyasetinde henüz bu eylemi gerçekleştiren görülmemiştir.⁵⁸ Her ne kadar tek başına istifası siyasi sonuçlar doğuracak şekilde büyük bir adım olmasa da dün söylenenlerin bugün unutulduğu siyaset dünyasında Sökmenoğlu’nun kişisel kazanımlarından vazgeçerek söylediklerini yapabilme cesareti gösterebilmesi takdire şayandır.

⁵⁸ İsmet Demirdöğen, “Bir Ankara efsanesidir 'sine-i millete dönmek’”, *Radikal*, 20 Aralık 2006. Erişim Adresi: <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=207846>, (Erişim Tarihi: 11.11.2015).

Sine-i millete dönüş söyleminin geçmişine bakıldığında istenen siyasi sonuçları elde etme anlamında etkili bir politika olmadığı aşikârdır. Bu stratejinin şimdilik sadece söylem anlamında etkisizliğinden bahsedebiliriz. Çünkü sine-i millete dönüş, siyasetin sıkıştığı anlarda başvurulacak radikal bir çözüm yolu olmasına rağmen potansiyel olarak halen güçlü bir alternatiftir. Bu potansiyelinden hareketle siyasi gündemin benzer durumlarda yine bu strateji etrafında şekillenen tartışmalarla karşılaşması muhtemeldir. Ancak şunu da vurgulamak gerekir ki bu stratejinin hayata geçirilmesinin düşünüldüğü kadar kolay olmadığı siyasi geçmişimizde var olan örneklerden anlaşılmaktadır.

Bütün olarak düşünüldüğünde muhalefet tarafından gündeme getirilen sine-i millete dönüş tezinin aslında parlamenter sistem içerisinde bir çelişki yarattığı da düşünülebilir. Öyleki yapılan seçimler neticesinde halk iradesiyle vücut bulan parlamentonun görev süresi dolmadan, muhalefetin seçimlerin tekrarını istemesi ve parlamentonun yeniden oluşturulması talebi anlaşılır olsa da olası bir seçim için yöntem olarak Anayasanın açık olarak öngördüğü yolların dışında toplu istifa tercihinin parlamentonun rasyonel işleyişine zarar vereceği göz ardı edilmemelidir. Milli iradenin tecellisi adına serbest seçimlerle ve halkın tercihiyle oluşmuş parlamentonun süreç içerisinde akamete uğratarak meşruiyet sorunuyla karşı karşıya bırakılmaya çalışılması da milli iradeye saygı ve parlamenter değerler anlamında tartışmalı bir konudur.

Sonuç olarak milli iradenin Meclise tam olarak yansımalarını engelleyen faktörlerin varlığı durumunda artan siyasi kutuplaşmalarla beraber muhalefetin etkisizliği, partileri yeni muhalif stratejiler geliştirmeye itmiştir. Bu doğrultuda temsilde adaletsizliğin yarattığı siyasi kriz ortamlarında sine-i millete dönüş radikal bir çözüm yolu olarak muhalefetin gündemine girmiştir. Büyük etkiler yaratabilecek potansiyel bir strateji olmasına rağmen sonuçlarının tam olarak kestirilememesi ve beklenen etkinin ortaya çıkması için muhalefetin işbirliğini gerektirmesi, bu stratejinin söylemden öteye gitmesini engelleyen faktörlerden bazılarıdır. Muhalefetin kriz dönemlerinde yaşanan sorunlara karşı rasyonel politika belirlemekteki etkisizliği sürdükçe son çare olarak sistemi tıkayıp süreci yeniden dizayn etmeye yönelik hamleler yapması kaçınılmazdır. Bu da sine-i millete dönüşün uygulama anlamında olmasa da söylem bazında bundan sonraki dönemlerde de karşımıza çıkma ihtimalini güçlendirmektedir.

KAYNAKÇA**Makaleler**

Aydın, Ömür, “Politik Alanın Farklı Siyasi Projelere Açıklığı Sorunu: Anayasa Mahkemesi ve İnsan Hakları Avrupa Mahkemesi Kararları Üzerine Bir İnceleme”, *Mevzuat Dergisi*, Yıl 13, Sayı 154, Kasım 2010. <http://www.mevzuatdergisi.com/2010/11a/01.htm> (Erişim Tarihi: 01.10.2015)

Coşkun, Alev, “Sine-i Millete Dönüş...”, *Cumhuriyet*, 19 Aralık 2006.

Çaylak, Adem, “1946-50 Arası Dönemde Müfrit Muhafazakar Demokratlar ve Türk Demokrasininin Almış Olduğu Biçim” *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 62-1.

Coşkun, Birce Albayrak, “Türkiye’de Siyasi Parti Kapatma ve Avrupa Örnekleri ‘Parti Kapatmak Demokrasi Tehdidi mi?’”, *Siyaset Yönetim*, Cilt 3, Sayı 7, 2008/7, s.143-149.

Eşen, Hamit. “Parlamento Hukukunda Milletvekilliğinin Sona Ermesi”, *Yasama Dergisi*, Sayı 19: Eylül – Ekim – Kasım – Aralık / 2011, s.48-49.

Şafak, Erdal, “Rejimin Dengeleri”, *Sabah*, 17 Aralık 2006.

Tuncer, Erol “Türkiye’de Seçim Uygulamaları Sorunları Işığında Temsilde Adalet-Yönetimde İstikrar İlkelerinin İşlevselliği”, *Anayasa Yargısı* 23, Ankara 2006, s.171

Yayla, Atilla. “Liberal Siyaset/Liberal İktisat, Özal Çizgisi”, *Özal, Siyaset, İktisat*,

Zihniyet, (Editör: İhsan Sezal, İhsan Dağı), Boyut Kitapları, 2. Baskı, İstanbul 2003, s.428-429.

Yılmaz, Ensar. “1946 Seçimlerinde Öne Çıkan Hususlar” *ODÜ SBE Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, 2010, s.180

Kitaplar

Ahmad, Feroz. *Modern Türkiye'nin Doğuşu*, Sarmel Yayınları, İstanbul 1995.

Ağaoğlu, Samet. *Arkadaşım Menderes*, Rek-Tur Kitap Serisi, İstanbul 1967.

Ağaoğlu, Samet. *Siyasi Günlük Demokrat Parti'nin Kuruluşu* (Yay. Haz. Cemil Koçak), İletişim Yayınları, İstanbul 1992.

Aykol, Hüseyin, *Türkiye’de Siyasi Parti Kapatmanın Tarihi*, İmge Kitabevi, Ankara 2009.

Bölükbaşı, Deniz. *Türk Siyasetinde Anadolu Fırtınası Osman Bölükbaşı*, Doğan Kitapçılık, İstanbul 2005.

Çaylak, Adem. *İktidar Muhalefet İlişkileri Bağlamında Türkiye'nin Siyasal Hayatında Osman Bölükbaşı ve Siyasal Hayatı*, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara 2010.

Hakyemez, Yusuf Şevki. *Militan Demokrasi Anlayışı ve 1982 Anayasası*, Seçkin Yayınları, Ankara 2000.

İslam, Merve Kavakçı, *Headscarf Politics in Turkey: A Postcolonial Reading*, Palgrave Macmillan, New York 2010.

Kapani, Münici, *Kamu Hürriyetleri*, AÜHF Yayınları, Ankara 1981.

Karpat, Kemal. *Türk Demokrasi Tarihi, Sosyal Ekonomik, Kültürel Temeller*, İmge Yayınları, Ankara 2008.

Mete, Orhan. *Bütün Tafsilât ve Akisleriyle Demokrat Partinin Birinci Büyük Kongresi*, Ticaret Dünyası Matbaası, İstanbul 1947.

Müstakil Demokratlar Grubu. *Demokrat Parti Kurucuları Bu Davanın Adamı Değildirler*, Yeni Matbaa, Ankara 1949

Özdemir, Hikmet, *Atatürk'ten Günümüze Cumhurbaşkanları Seçimleri*, Remzi Kitabevi, İstanbul 2007.

Tahtakılıç, Ahmet. *Dönüşü Olmayan Yol*, Akademi Matbaası, Ankara 1989.

Teziç, Erdoğan. *100 Soruda Siyasi Partiler: Partilerin Hukuki Rejimi ve Türkiye'de Partiler*, Gerçek Yayınevi, İstanbul 1976.

Tunaya, Tarık Zafer. *Türkiye'de Siyasi Partiler*, Doğan Kardeş Yay., İstanbul 1952.

Yalman, Ahmet Emin. *Yakın Tarihte Gördüklerim ve Geçirdiklerim*, Yenilik Basımevi, Cilt 2, İstanbul 1970.

Yücel, M. Serhan. *Demokrat Parti*, Ülke Yayınları, İstanbul 2001.

Zürcher, Erik Jan, *Modernleşen Türkiye'nin Tarihi*, 28. Baskı, İletişim Yayınları, İstanbul 2013.

Sürelî Y

Cumhuriyet, 27 Nisan 1946-*Cumhuriyet*, 4 Nisan 1947 -*Cumhuriyet*, 16 Ağustos 1948

Cumhuriyet, 23-24 Temmuz 1948- *Cumhuriyet*, 13 Mayıs 1989-*Cumhuriyet*, 22 Ekim 1989

Cumhuriyet, 16 Aralık 2006-*Cumhuriyet*, 19 Aralık 2006- *Cumhuriyet*, 22 Aralık 2009

Milliyet, 1 Kasım 1989-*Milliyet*, 30 Aralık 2006

Milli Gazete, 24 Haziran 2001- *Milli Gazete*, 20 Haziran 2001

Tercüman, 30 Ağustos 1989

Yeni Sabah, 7 Mart 1948

Yeni Şafak, 7 Mayıs 2001

İnternet Kaynakları:

- <http://www.posta.com.tr/chp-den-sine-i-millet-aciklamasi-haberi-1288253>
Demirdöğen, İsmet. “Bir Ankara efsanesidir 'sine-i millete dönmek”,
Radikal, 20 Aralık 2006. Erişim Adresi:
<http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=207846>, (Erişim
Tarihi:11.11.2015).
- <http://www.timeturk.com/tr/2012/11/07/mhp-den-sine-i-millet-tehdidi.html>,(Erişim Tarihi: 11.06.2015)
- <http://www.radikal.com.tr/politika/sabahat-akkiraz-soma-icin-sine-i-millete-donuyor-istifa-etti-1192757/>,(Erişim Tarihi: 11.06.2015)
- http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/diger/266458/CHP_sine-i_millet_e_mi_donuyor_.html, (Erişim Tarihi: 11.06.2015)
- “Öcalan'dan DTP'lilere: Henüz istifa aşamasına gelinmedi”, *Radikal*, 18 Aralık 2009, <http://www.radikal.com.tr/politika/ocalandan-dtplilere-henuz-istifa-asamasina-gelinmedi-969941/>(Erişim Tarihi: 20.06.2015).
- “Öcalan'dan mesaj geldi DTP'liler Meclis'te kaldı.”, *Milliyet*, 18 Aralık 2009, <http://www.milliyet.com.tr/imrali-genelgesi/siyaset/siyasetdetay/19.12.2009/1175640/default.htm>, (Erişim Tarihi: 20.06.2015).
- NTVMSNBC*, 13 Aralık 2009, <http://www.ntv.com.tr/arsiv/id/25031371>, (Erişim Tarihi: 20.06.2015).
- “FP sine-i milleti tartışıyor”, *Yeni Şafak*, 07 Mayıs 2001, Yeni Şafak Gazetesi E-gazete, Erişim Adresi: <http://www.yenisafak.com.tr/arsiv/2001/mayis/07/p5.html>, (Erişim Tarihi: 11.06.2015).
- “FP'de 'sine-i millet' tartışması”, Haberin Erişim Adresi: <http://arsiv.ntv.com.tr/news/89575.asp>, (Erişim Tarihi: 11.06.2015).
- <https://www.birgun.net/haber-detay/meclis-te-dtp-liler-icin-kritik-isim-olan-ufuk-uras-gorev-neyse-yaparim-dedi-49875.html> (Erişim Tarihi: 20.06.2015).

Tezler

- Çavuşoğlu, Hüseyin, “*Türk Siyasal Yaşamında Doğru Yol Partisi*”, Dokuz Eylül Üniversitesi SBE, İzmir 2009 (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- Kirman, Emin, “*Çok Partili Döneme Geçiş Süreci ve Türk Siyasal Kültüründe Muhalefet Olgusunun Gelişimi (1946-1950)*”, Isparta Üniversitesi SBE, Isparta 2006 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- Sarıçoban, Gülay, “*Çok Partili Hayata Geçişte İktidar Muhalefet İlişkileri 1946-1950*”, Hacettepe Üniversitesi AİİTE, Ankara 2005.

Yücel, Mustafa Serhan, *Türk Siyasal Hayatında Cumhurbaşkanlığı Seçimleri*, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi SBE, Bilecik 2012 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Zariç, Sami, 1983-93 Yılları Arasında Türk Siyasal Hayatında Anavatan Partisi ve Turgut Özal'ın Partideki Rolü, İnönü Üniversitesi SBE, Malatya 2011 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Zümrüt, Şenol "*Mareşal Fevzi Çakmak'ın Siyasal Kişiliği ve Millet Partisi*", Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul 2004 (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

**MULTİNOMİAL PROBIT MODELİNDE BAYES YAKLAŞIMI:
TÜRKİYE’DE YAĞ TÜKETİM TERCİHİNİN İNCELENMESİ**

*BAYESIAN APPROACH IN MULTINOMIAL PROBIT MODEL: INVESTIGATION
OF COOKING OIL CONSUMPTION IN TURKEY*

Çiler SİGEZE¹

*Geliş Tarihi: 05.10.2016
(Received)*

*Kabul Tarihi: 28.11.2017
(Accepted)*

ÖZ: Çalışmada Türkiye İstatistik Kurumu’nun 2009 yılı Hanehalkı Bütçe Anketi verilerinden yararlanılarak Türkiye’de yağ tüketim tercihlerini etkileyen etmenlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Dört yağ çeşidinin tercihine ilişkin olarak oluşturulan multinomial probit modelin parametre tahminleri en çok olabilirlik ve bayes yaklaşımları kullanılarak elde edilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre, tahmin edilen parametrelerin anlamlılıkları ve işaretleri benzerlik göstermektedir. Bunun yanında, yöntemler arasındaki farklılıklardan kaynaklı olarak parametre tahminlerinin büyüklüklerinde değişiklik görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Hanehalkı, Bayes Yaklaşımı, Multinomial Probit Model, Türkiye.

ABSTRACT: In this study, it was aimed to determine the factors effecting oil consumption in Turkey utilizing the TurkStat’s Household Budget Survey of 2009. Multinomial Probit model was fitted to the data, and model parameters were estimated using maximum likelihood and bayesian approaches. While the significance and signs of parameters estimated by both approaches exhibited similarities, the magnitudes of parameter estimates are observed differently.

Keywords: Households, Bayesian Approach, Multinomial Probit Model, Turkey

¹ Arş. Gör., Çukurova Üniversitesi, İİBF, Ekonometri Bölümü

GİRİŞ

Bağımlı değişkenin nitel ve ikiden fazla seçeneğe sahip olması durumunda çoklu tercih modellerinin pazarlama, işletme ve hanehalkı araştırmalarında kullanımı oldukça yaygındır. Bu modeller, bağımlı değişkenin sıralı (ordered) ve sırasız (multinomial) olması durumuna göre Sıralı Logit/Probit ve Multinomial Logit/ Probit modeller olarak sınıflandırılmaktadır. Çalışmada bağımlı değişken olarak yer alan hanehalklarının yağ tüketim tercihleri için özel bir sıralamanın olmamasından ötürü multinomial model oluşturulmuştur. Multinomial Logit (MNL) ve Multinomial Probit (MNP) modeller birçok açıdan benzer olmalarına rağmen iki model arasında önemli bir fark vardır. MNL model, herhangi iki alternatifin olasılıklar oranının (odds oranı) diğer alternatiflerden bağımsız olduğunu ifade eden ve ilgisiz alternatiflerin bağımsızlığı (Independence from Irrelevant Alternatives: IIA) olarak adlandırılan önemli bir varsayıma dayanmaktadır (Greene, 2003, s. 724). Multinomial Logit modelde tahmin yapılmadan önce bu varsayımın sağlanıp sağlanmadığının kontrol edilmesi gerekmektedir. MNL model tahminde IIA varsayımının getirdiği kısıtlar ve işlem yükü nedeniyle daha esnek bir model olan MNP modeli MNL modeline genellikle tercih edilmektedir. Her iki model de en çok olabilirlik (ML) tahmin edicisiyle tahmin edilmektedir. ML yönteminde çıkarsamalar asimptotik kurama dayandığından küçük örneklerde yansızlık, etkinlik, normallik gibi özellikleri sağlamamaktadır. Bu nedenle örneklem boyutu için herhangi bir kısıt içermeyen bayes yaklaşımı son yıllarda yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Bunun yanında, MNP model alternatiflerin sayısının üçten fazla olduğu durumda ML yöntemiyle çok boyutlu integrallerin çözülmesi oldukça güç olmaktadır. Bayes simülasyon tekniklerindeki önemli gelişmelerle birlikte MNP modelin katsayı tahminleri için ML yaklaşımının karmaşık hesaplamalarından kaçınılarak, hesaplamalarda hem kolaylık hem de hızlı çözüm sağlayan bayes yaklaşımı tercih edilmektedir (bkz. Albert ve Chib, 1993; Imai ve van Dyk, 2005; McCulloch, Rossi, 1994; McCulloch, Polson ve Rossi, 2000; Nobile, 1998, 2000).

Imai ve van Dyk (2005) çalışmalarında, klasik MNP modelden farklı olarak bireylerin seçim kümelerindeki farklı alternatiflerini sıralaması ile oluşturulan sıralı tercihler ile MNP model kullanmışlardır. Çalışmalarında kendileri tarafından geliştirilen MNP isimli R paket programı ile etkin marjinal veri genişletme Markov Zinciri Monte Carlo (MCMC) algoritması kullanarak MNP model için bayes yaklaşımıyla tahminler yapmışlardır. Imai ve Van Dyk (2005) tarafından önerilen algoritmanın MNP model için oldukça hızlı ve kolay bir yol sunması son yıllarda özellikle ürün tercihiyle ilişkin MNP modelin kullandığı çalışmalarda bu algoritmanın sıklıkla tercih edilmesini sağlamıştır (bkz. Hruschka, 2007; Veetil, Speelman, Frijia, Buysse ve Van Huylenbroeck, 2011; Yu ve Xie, 2011; Vincent,

Green ve Woolfson, 2012; Gupta, 2014). Bunun yanında MNP model tahmininde bayes tekniklerinin gelişmesi için Imai ve van Dyk(2005)'in algoritmasından Burgette ve Hahn (2010), Berrett ve Calder (2012) ve Jiao ve van Dyk (2015)'in yararlandığı görülmektedir.

Tüm bu bilgiler doğrultusunda çalışmada, Türkiye'de hanelerin yağ tüketim tercihlerini etkileyen etmenlerin belirlenmesi için oluşturulan MNP modelin en çok olabilirlik (ML) ve bayes yaklaşımları kullanılarak tahmin edilmesi ile literatüre katkı sağlaması amaçlanmaktadır. Bayes analiz, Imai ve van Dyk'in (2005) çalışması takip edilerek klasik MNP modelden farklı olarak bireylerin seçim kümelerindeki farklı alternatiflerini sıralaması ile oluşturulan sıralı tercihler ile MNP model için gerçekleştirilecektir. Böylece klasik MNP modelin en çok olabilirlik tahmin sonuçları ve Imai ve van Dyk (2005)'in sunduğu MNP modelin bayes tahmin sonuçları karşılaştırılarak mevcut veri ile hangi yöntemin daha uygun olduğu belirlenecektir.

VERİ VE EKONOMETRİK YÖNTEM

Kullanılan Veri Seti ve Değişkenler

Çalışmada Türkiye İstatistik Kurumu'nun (TÜİK) 2009 yılı Hanehalkı Bütçe Anketi (HBA) mikro veri seti kullanılmıştır. 2009 yılı HBA, 1 Ocak – 31 Aralık tarihleri arasında her ay dönüşümlü olarak değişen aylık 1050 örnek haneye olmak üzere toplam 12600 haneye uygulanmıştır (TÜİK, 2009). Çalışmada bağımlı değişken olarak hanelerin aylık yağ tüketim tercihleri ele alınmıştır. Bazı hanelerin aylık tüketimlerde yağ harcamasının yer almaması nedeniyle toplam 8119 hanehalkı örnekleme oluşturmaktadır. Çalışmada yer alan açıklayıcı değişkenler ve bağımlı değişkenler Tablo 1'de yer almaktadır.

Bağımlı değişken olarak modelde yer alan hanehalkı yağ tüketim tercihleri, tereyağı, margarin, zeytinyağı ve yenilebilir yağ (soya, susam, haşhaş, kolza, pamuk, fındık, hardal vb.) olmak üzere dört gruba ayrılmaktadır. Tablo 1'e bakıldığında hanelerin toplam yağ tüketim oranları içerisinde en yüksek payı %52 ile yenilebilir yağ tüketimi almaktadır. Bunu %24, %14 ve %7 ile sırasıyla margarin, tereyağı ve zeytinyağı takip etmektedir.

Tablo 1 :Tanımlayıcı İstatistikler

	Ortalama	Std. Sapma
Bağımlı değişkenler		
Tereyağı	14.952	29.075
Margarin	24.256	35.277
Zeytinyağı	7.981	23.411
Yenilebilir yağ	52.809	40.845
Bağımsız değişkenler		
Genç	0.296	0.456
Orta yaş	0.478	0.499
Yaşlı	0.226	0.418
Okur-yazar değil ve okur yazar olup bir okul bitirmedi	0.138	0.345
İlkokul ve ilköğretim mezunu	0.492	0.499
Ortaokul ve lise mezunu	0.262	0.439
Yüksekokul, fakülte ve yüksek lisans, doktora mezunu	0.108	0.310
Çekirdek aile	0.698	0.458
Geniş aile	0.193	0.395
Dağılmış aile	0.107	0.309
Kent	0.678	0.467
Kır	0.321	0.467
Harcama	1704.82	1230.331
Log(Harcama)	3.148	0.266

Çalışmada hanelerin yağ tüketim tercihini etkileyen değişkenler olarak hanehalkı reisinin yaşı, eğitim düzeyi, hanelerin yaşadığı bölge (kır, kent), hanehalkı tipi ve hanehalkı toplam geliri ele alınmıştır. 2009 yılı HBA'nde hanehalkı reisinin yaşı kategorik olarak oluşturulduğu için çalışmada hanehalkı reisinin yaşı genç, orta yaş ve yaşlı olmak üzere 3 sınıfa ayrılmıştır. Buna göre

hanehalkı reisinin yaşı 24-40 yaş aralığında olanlar genç, 41-60 yaş aralığında olanlar orta ve 60 yaşının üstünde olanlar ise yaşlı kategorisini oluşturmaktadır. Tahmin sırasında yaşlı kategorisi temel sınıf olarak ele alınmıştır. Tablo 1 incelendiğinde hanehalkı reislerinin %29, %47 ve % 22 oranlarıyla sırasıyla genç, orta yaş ve yaşlı kesimi oluşturduğu görülmektedir.

Çalışmada yer alan hanehalkı reisinin eğitim düzeyi için okur-yazar değil ve okur-yazar olup bir okul bitirmeyenlerin oluşturduğu, ilköğretim mezunlarının oluşturduğu, ortaokul ve orta dengi meslek, lise ve lise dengi meslek okulu mezunlarının oluşturduğu ve son olarak 2 yıllık yüksek okul, 4 yıllık yüksek okul, fakülte ve yüksek lisans, doktora mezunlarının oluşturduğu 4 kategorili kukla değişken oluşturulmuştur. Buna göre hanehalkı reislerinin %14'ü okur-yazar değil ya da okul yazar olup bir okul bitirmeyenlerden, %49'u ilköğretim ve ilköğretim mezunlarından, %26'sı ortaokul ve lise mezunlarından ve %11 gibi bir bölümü 2 yıllık yüksek okul, 4 yıllık yüksek okul, fakülte ve yüksek lisans, doktora mezunlarından oluşmaktadır. Tahmin sırasında okur-yazar değil ve okur-yazar olup bir okul bitirmeyenlerin oluşturduğu haneler temel sınıf olarak belirlenmiştir.

Çalışmada hanehalkı tipinin, hanelerin yağ harcamalarında etkili olacağı göz önünde tutularak diğer bir açıklayıcı değişken olarak modele dâhil edilmiştir. Buna göre, çekirdek aile, geniş aile ve dağılmış aile olmak üzere 3 kategori oluşturulmuştur. Çekirdek aileyi, evli bir çift ve/veya evlenmemiş çocuklardan oluşan hanehalkı, geniş aileyi, ataerkil geniş aile ve geçici geniş aileler, dağılmış aileyi ise evli bir çiftin yer almadığı haneler oluşturmuştur. Ayrıca dağılmış aile kategorisi içerisinde tek kişilik hanehalkı, hanehalkı reisinden herhangi birinin ya da her ikisinin olmadığı hanehalkları ve aralarında kan bağı olan ya da olmayan ve bir arada yaşayan bireyler de yer almaktadır (TÜİK, 2009; Yavuz ve Yüceşahin, 2012). Çalışmada yer alan hanelerin %69'u çekirdek aile iken %19'u geniş, %10'u dağılmış ailedir. Model tahmininde dağılmış aile tipi temel sınıf olarak belirlenmiştir.

Hanelerin yaşadığı yerleşim yerinin de yağ tüketim tercihlerini etkilemesi göz önünde tutularak haneler eğer kentte yaşıyorsa 1, yaşamıyorsa 0 değerini alan bir kukla değişken modele dahil edilmiştir. Buna göre hanelerin % 67'sinin kentte yaşadığı gözlenmektedir. Tüketim tercihlerini önemli bir ölçüde etkileyen diğer önemli değişken de hanehalkının geliridir. Ancak, hanehalkı bütçe araştırmaları ile toplanan hanehalkı gelirlerine ait bilgiler büyük ölçüde ölçüm yanlılığı içerdiğinden çalışmada hanehalkı gelirinin temsilcisi olarak hanehalkı toplam harcamasının logaritması kullanılmıştır.

MNP model tahmini için hanelerin aylık yağ tüketim oranları içinde en büyük değere sahip yağ türünü tercih ettiği varsayılmıştır. Tablo 2’de hanehalklarının yağ tüketim tercihleri yüzde olarak verilmiştir. Buna göre hanelerin büyük çoğunluğu (%60) yenilebilir yağları tercih etmiştir. Hanelerin çok az bir kısmı (%9) ise zeytinyağı tüketimini tercih etmiştir.

Tablo 2: Hanehalkının Yağ Tüketim Tercih Yüzdeleri

Yağ Türü	Sayı	Yüzde
Tereyağı	1079	%13
Margarin	1475	%18
Zeytinyağı	725	%9
Yenilebilir yağ	4840	%60

Ekonometrik Yöntem

Çalışmada bağımlı değişken olarak yer alan hanehalklarının yağ tüketim tercihleri için özel bir sıralamanın olmamasından ötürü multinomial model oluşturulmuştur. MNL modeli ile MNP modeli benzer amaçlara yönelik çözüm sunmalarına rağmen hata terimleri hakkında yapılan varsayımlar farklılaşmaktadır. MNP model hata terimlerinin çok değişkenli normal dağılımlı, MNL model ise kümülatif logistik dağılımlı olduğunu varsaymaktadır. MNP modelde çok değişkenli normal dağılımlı hata terimleri birbirleri ile korelasyonlu olabiliyorken, MNL modelde hata terimlerinin birbirleriyle korelasyonsuz olduğu varsayılmaktadır. Bu özellik MNL modelinde *ilişkisiz alternatiflerin bağımsızlığı* (IIA) varsayımını gerektirmektedir. Bu nedenle literatürde sıklıkla hata terimleri arasında korelasyonun varlığına rağmen güvenilir tahminler vermesi nedeniyle MNP model kullanılmıştır (Koop, 2008: 289). Bu çalışmada da MNP model oluşturularak model tahmini yapılmıştır.

MNP modeli çoğunlukla çoklu alternatifler arasında tüketici tercihlerini etkileyen değişkenleri belirlemede kullanılmaktadır. Bu model tahmin edilirken her bir alternatif için fayda teorisinden yararlanılmaktadır. Buna göre, çoklu alternatiflerde j. alternatifin i. bireye (haneye) sağlayacağı fayda denklem (1) ile gösterilmektedir.

$$U_{ij} = \beta' X_{ij} + \alpha'_j Z_i + \varepsilon_{ij} \quad (1)$$

Burada, X_{ij} , j. tercihin i. hane tarafından algılanan özelliklerin bir vektörü, Z_i , i. haneye özgü karakterlerin bir vektörüdür.

Her bir hanenin faydasını maksimum yapacağı varsayılırsa, i. hanenin birinci alternatifini seçme olasılığı,

$$P_{i1} = P[U_{i1} > U_{i2}, U_{i1} > U_{i3}, \dots, U_{i1} > U_{ip}] \quad (2)$$

şeklinde gösterilebilir (Dow & Endersby, 2004). MNP modelde, gizli değişkenler $W_i = (W_{i1}, \dots, W_{ip})$ olmak üzere,

$$W_i = X_i\beta + e_i \quad e_i \sim N(0, \Sigma), \quad i = 1, \dots, n. \quad (3)$$

şeklinde gösterilmektedir. Burada, X_i açıklayıcı değişkenlerin bir matrisi ve e_i sıfır ortalama ve pozitif tanımlı Σ kovaryans matrisi ile çok değişkenli normal dağılım gösteren hata terimidir. Modeli tanımlamak için kovaryans matrisinin ilk köşegen elemanı 1 olmalıdır. Seçim kümesi içerisinde i-nci bireyin tercihi olan Y_i tepki değişkeni, gizli değişken W_i 'nin bir fonksiyonu olmak üzere Multinomial Probit Model,

$$\begin{aligned} Y_i(W_i) &= 0 \quad \text{eğer} \quad \max(W_i) < 0 \\ &= j \quad \text{eğer} \quad \max(W_i) = W_{ij} > 0 \quad i=1, \dots, n \quad \text{ve} \quad j=1, \dots, p \end{aligned} \quad (4)$$

denklemleri ile gösterilmektedir. Burada Y_i , temel sınıf için sifıra eşittir (Imai ve van Dyk, 2005).

MNP modelin tahmini en çok olabilirlik yöntemiyle yapılmaktadır. Üç tercihli MNP modeli için olabilirlik fonksiyonu denklem (5) ile gösterilmektedir.

$$P_1 = P[y = 1] = \int_{-\infty}^{-X_1\hat{\beta} - X_2\hat{\beta}} \int_{-\infty}^{\hat{e}_{21}, \hat{e}_{31}} f(\hat{e}_{21}, \hat{e}_{31}) d\hat{e}_{21} d\hat{e}_{31} \quad (5)$$

Burada $f(\hat{e}_{21}, \hat{e}_{31})$, iki değişkenli normal fonksiyonun çözümü sayısal olarak kolaylıkla sağlanmaktadır. Ancak MNP modelde alternatiflerin sayısının üçten fazla olduğu durumda çok boyutlu integrallerin çözümlenmesi oldukça güç hale gelmektedir. Bu nedenle MNP modelde tahmin yapmak için GHK simülasyon yöntemi, MSL tahmin yöntemi (Maximum Simulated Likelihood Estimator), MSM yöntemi (Method of Simulated Moments) ve bayes yöntemi gibi simülasyon yöntemlerinden yararlanılmaktadır (Cameron ve Trivedi, 2005:518).

MNP modelin Bayes yaklaşımı ile tahmini, Albert ve Chib (1993)'in iki düzeyli probit modelin tahmini için geliştirdikleri veri genişletme ve Gibbs

örnekleme algoritmasını, çok durumlu modeller için genelleştirmeleriyle dikkat çekmiştir. Bu yöntemde, gizli verinin değerleri uygun budanmış dağılımdan çekilmektedir. Eğer gizli verinin değeri biliniyorsa, normal doğrusal regresyon modellerinin sonuçlarının kullanılması ile elde edilen sonsal dağılımlar, yeni gizli veri üretmek için kullanılmaktadır ve bu süreç gibbs örnekleme algoritması ile tekrar edilmektedir. Albert ve Chib (1993)'in çalışmasını tamamlayıcı nitelikteki McCulloch ve Rossi (1994)'nin çalışmasından sonra MNP modelin bayes yaklaşım ile analizi hakkındaki teori çeşitli yaklaşımlar ile oldukça zenginleşmiştir (bkz. Nobile, 1998, 2000; McCulloch ve Rossi, 1994; McCulloch, Polson ve Rossi, 2000).

Bayes yaklaşım ile tahmin modelde yer alan bütün parametreler hakkında önsel dağılımın belirlenmesi ile başlamaktadır. Farklı önsel dağılımlar farklı sonsal dağılımların bulunmasına neden olduğu için bir modelin belirlenmesi ancak parametreler için önsel dağılımın tayin edilmesi ile sağlanmaktadır (Nobile, 1998). Bu nedenle, bayes yaklaşımın teorik çerçevede en çok tartıştığı konulardan biri parametrelerin önsel dağılımı olmaktadır. MNP modelin bayes yaklaşım ile tahmini için önsel dağılımın belirlenmesi ile ilgili olarak öncü çalışmalardan biri McCulloch ve Rossi (1994)'e aittir. Daha sonra, McCulloch, Polson ve Rossi (2000), McCulloch ve Rossi (1994)'nin çalışmasında ele aldığı MNP modeldeki parametrelerin tamamen tanımlanmamasının uygun olmayan önsellere neden olacağını öne sürerek, tanımlanan parametreler kümesi üzerinde önsel dağılımlara yer veren yeni bir yaklaşım önermişlerdir. Bu çalışmadan hemen sonra Nobile (2000), McCulloch, Polson ve Rossi (2000)'nin kovaryans matrisinin ilk köşegen elemanının bire eşit olduğunu söyleyen normalleştirme kısıtı ile MNP modelin bayes yaklaşımı ile analizi için önerdiği önsel dağılıma alternatif bir yol sunmuştur. Bu yöntemde göre kovaryans matrisinin ilk köşegen değerine koşullu wishart ve ters wishart dağılımlarından simulasyon yoluyla yeni kovaryans matrisi değerleri elde edilebilmektedir. Bu sayede McCulloch ve Rossi (1994)'nin çalışmalarında yer alan tanımlanmamış (NID) önsellerin tanımlanması da sağlanmaktadır. Son olarak, Imai ve van Dyk (2005)'in MNP modelin analizi için tanımlanabilir parametreler hakkında bilgi içermeyen (improper) önsel dağılımı önermesi ile sonsal dağılımın elde edilmesi ve yorumlanması oldukça kolay hale gelmiştir. Bu yöntem, marjinal veri geliştirme yöntemine dayanan algoritmalar ile standart dağılımlardan örneklem çekilmesini sağlamanın yanında oldukça hızlı bir şekilde yakınsamayı da gerçekleştirmektedir.

Imai ve van Dyk (2005) hem sıralı hem de sıralı olmayan MNP modeller için bayes yönteminden bahsetmişlerdir. Sıralı tercihler ile MNP modeline göre p alternatif arasında kısmı ya da tamamen bir sıralama gözlenebilmektedir. i. bireyin

p tane alternatif arasından tercihleri çıktı değişkeni $y_i = \{y_{i1}, \dots, y_{ip}\}$ ile gösterilmektedir. Eğer i . bireyin tercihi, $j \neq j'$ için $y_{ij} > y_{ij'}$ ise j 'nin j' 'ye tercih edilebileceği söylenebilmektedir. Eğer $j \neq j'$ için $y_{ij} = y_{ij'}$ ise i . bireyin seçim kümesindeki j ve j' alternatiflerin seçimi bir fark oluşturmamaktadır. Normal bir rassal fayda modeli altında iki alternatifin tamamen aynı tercihe sahip olma olasılığı sıfırdır. Bu yüzden eşitsizlik kısıtları dikkate alınırken, eşitlik kısıtları göz ardı edilmektedir. Ancak Imai ve Van Dyk (2005) önerdiği yöntemde, alternatiflerin tercih edilme olasılıklarındaki eşitlik durumunda sayısal değerler ihmal edilirken sıralama hala geçerli olmaktadır. Böylece iki alternatifin olasılıklarının aynı olması tahmin yönteminde bir kısıta yol açmamaktadır.

Son olarak tercihleri sıralayan değişken Y_i , gizli değişkenlerin bir fonksiyonu olarak denklem (6) gibi yazılmaktadır.

$$Y_{ij}(W_i) = \#\{W_{ij} : W_{ij} < W_{ij'}\} \quad i=1, \dots, n \text{ ve } j=1, \dots, p \quad (6)$$

$\#\{\dots\}$, seçim kümesindeki j alternatifi seçen i . birey için gizli değişkenlerin sayıdır. Imai ve van Dyk (2005)'in parametreler ve kovaryans matrisi için önerdikleri önsel dağılım ise denklem (7) ile gösterilmektedir.

$$\beta \sim N(0, A^{-1}) \text{ ve } p(\Sigma) \propto |\Sigma|^{-(v+p)/2} [\text{trace}(S\Sigma^{-1})]^{-v(p-1)/2} \quad (7)$$

Burada A , β hakkındaki önsellerin kesin matrisi ve v , kovaryans matrisi Σ için parametrelerin önsel serbestlik dereceleridir. $p \times p$ boyutlu pozitif tanımlı matris S ise Σ 'nin önsel değeridir ve S matrisinin ilk köşegen elemanı 1'dir. Sıralı tercihler ile MNP modelin analizi için $A=0$ yani $p(\Sigma) \propto 1$ sağlanarak bilgi içermeyen önsel dağılım kullanılmaktadır.

Bayes MNP modeli altında analizlerde açıklayıcı değişkenlerin bazı değerleri için bireylerin tercihleri hakkında kestirim yapmak mümkündür. Hesaplanan kestirim olasılıkları, sonsal kestirim dağılımından sağlanmaktadır. Gözlemlenen veriye koşullu bu dağılım, model parametrelerindeki belirsizlik üzerinden ortalama alınarak hesaplanmaktadır. Böylece sonsal kestirim dağılımı, hem model parametreleri verildiğinde tepki değişkenlerindeki değişimi hem de sonsal dağılımda yer alan model parametrelerindeki belirsizliği ölçmektedir. Sonsal kestirim dağılımı denklem (8) ile gösterilmektedir.

$$P(Y^* = j | X^*, Y) = \int P(Y^* = j | X^*, \beta, \Sigma, Y) p(\beta, \Sigma | Y) d(\beta, \Sigma) \quad (8)$$

Burada X^* , açıklayıcı değişkenler matrisini ve $Y^* = (y_1^*, \dots, y_p^*)$, alternatifler arasından bireyin sıralı tercihlerini göstermektedir (Imai ve van Dyk, 2005).

AMPİRİK SONUÇLAR

Tablo 3'te MNP modelin ML yöntemiyle elde edilen tahmin sonuçları verilmektedir. Sonuçlara göre katsayıların büyük çoğunluğu istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Tablo 3: ML Yöntemi ile Elde Edilen Parametre Tahminleri

Değişkenler	Tereyağı	Zeytinyağı	Yenilebilir Yağ
Sabit terim	-2.068* (0.349)	-3.712*** (0.388)	-0.019 (0.291)
Genç	-0.671*** (0.083)	-1.143*** (0.092)	-0.286*** (0.070)
Orta yaş	-0.372*** (0.074)	-0.623*** (0.078)	-0.111* (0.064)
İlkokul	0.120 (0.091)	0.068 (0.101)	0.074 (0.26)
Ortaokul ve lise	0.255** (0.105)	0.255** (0.116)	-0.057 (0.086)
Yüksekokul, fakülte ve yüksek lisans, doktora mezunu	0.548*** (0.128)	0.666*** (0.136)	-0.108 (0.109)
Çekirdek aile	0.125 (0.091)	-0.024 (0.096)	0.228*** (0.075)
Geniş aile	-0.007 (0.106)	-0.309*** (0.116)	0.320*** (0.088)
Kent	-0.371*** (0.062)	-0.037 (0.071)	0.046 (0.052)
LnHarcama	0.304*** (0.052)	0.515*** (0.057)	0.120*** (0.043)

Not: * , ** ve *** katsayıların sırasıyla %10, %5 ve %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 3'e yer alan sonuçlara bakıldığında, hanehalkı reisinin genç ve orta yaşta olduğu hanelerin, hanehalkı reisinin yaşlı olduğu hanelere göre tereyağı, zeytinyağı ve yenilebilir yağ tercih etme olasılığının daha az olduğu gözlenmektedir. Bireylerin yaşlandıkça sağlıklarına daha fazla dikkat ettikleri göz önüne alınırsa, elde edilen bu bulgunun beklentiyle tutarlı olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında, hanehalkı reisinin ortaokul, lise, yüksekokul, fakülte ve yüksek lisans, doktora mezunu olduğu hanelerin, hanehalkı reisinin okur-yazar olmadığı ya da okur-yazar olup bir okul bitirmediği hanelere göre tereyağı ve zeytinyağını tercih etme olasılıkları daha fazla çıkmıştır. Bu sonuç, eğitim düzeyi ile sağlıklı beslenme arasındaki pozitif ilişkiyi destekler niteliktedir. Hanehalkı tipinin hanelerin gıda harcama kalıplarında değişikliğe neden olup olmadığını incelendiğinde, dağılmış ailelere göre çekirdek ailelerin tereyağı ve zeytinyağı tüketim olasılığında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Geniş ailelerin ise zeytinyağı tüketim olasılıkları negatif ve anlamlı bulunmuştur. Bununla beraber, dağılmış ailelere göre çekirdek ve geniş ailelerin yenilebilir yağ tüketim tercihi daha fazla çıkmıştır.

Hanehalkının yerleşim yerinin yağ tüketim olasılığı üzerinde etkisi incelendiğinde, kent değişkeninin yalnızca tereyağı tüketim olasılığı üzerinde etkili olduğu gözlenmektedir. Buna göre kırdan yaşayan hanelere göre kentte yaşayan hanelerin tereyağı tercih etme olasılıkları daha azdır. Bunun nedeni olarak kentsel alanda tereyağı fiyatının daha yüksek olması ve kırdan ev içi üretim nedeniyle hanehalklarının kendi üretimlerini tüketmeleri gösterilebilir. Hanehalkı gelirini temsil eden harcamanın logaritmasının tahmin edilen katsayısı margarin tüketim tercihine göre üç yağ tüketim olasılığı için de pozitif ve anlamlı çıkmıştır.

MNP model katsayı büyüklüklerinin de yorumlanabilmesi amacıyla her bir yağ türü için marjinal etki değerleri hesaplanmıştır. Marjinal etkiler daha önceki bütün katsayıların işaretleri ve büyüklüklerine bağlı olarak hesaplanmaktadır. Bu nedenle marjinal etkilerin ve katsayıların işaretlerinde farklılık gözlenebilmektedir (Hassan ve Nhemachena, 2008).

Tablo 4'te yer alan marjinal etki değerlerine göre hanehalkı reisi genç olan hanelerin, hanehalkı reisi yaşlı olan hanelere göre tereyağı ve zeytinyağı tercih etme olasılıkları sırasıyla %5 ve %10 oranında daha azdır. Hanehalkı reisi orta yaşlı olan hanelerin ise hanehalkı reisi yaşlı olan hanelere göre tereyağı ve zeytinyağı tercih etme olasılıkları ise sırasıyla %3 ve %5 oranlarında daha azdır. Bunun yanında hanehalkı reisinin genç ve orta yaşlı olduğu hanelerin, hanehalkı reisinin yaşlı olduğu hanelere göre margarin tüketme olasılıkları ise sırasıyla %9 ve

%4 oranında daha fazladır. Bu sonuçlar, hanehalkı reisi yaşlandıkça hanelerin sağlıklı yağ tüketim olasılığındaki artışı vurgulamaktadır.

Tablo 4: ML Yöntemi ile Elde Edilen Parametrelerin Marjinal Etkileri

Değişkenler	Tereyağı	Margarin	Zeytinyağı	Yenilebilir yağ
Genç	-0.054*** (0.011)	0.097*** (0.013)	-0.102*** (0.009)	0.05*** (0.016)
Orta yaş	-0.035*** (0.009)	0.047*** (0.011)	-0.058*** (0.007)	0.045*** (0.014)
İlkokul	0.016 (0.012)	-0.009 (0.014)	0.003 (0.010)	-0.010 (0.018)
Ortaokul ve lise	0.041*** (0.014)	-0.009 (0.016)	0.028** (0.012)	-0.060*** (0.020)
Yüksekokul, fakülte ve yüksek lisans, doktora mezunu	0.085*** (0.017)	-0.026 (0.020)	0.074*** (0.013)	-0.133*** (0.025)
Çekirdek aile	-0.001 (0.012)	-0.035** (0.014)	-0.021** (0.009)	0.058*** (0.018)
Geniş aile	-0.025* (0.014)	-0.034** (0.016)	-0.059*** (0.012)	0.110*** (0.021)
Kent	-0.065*** (0.008)	0.010 (0.009)	0.001 (0.007)	0.053*** (0.012)
Harcama	0.025*** (0.007)	-0.043*** (0.008)	0.046*** (0.005)	-0.029*** (0.010)

Not: * , ** ve ***, katsayıların sırasıyla %10, %5 ve %1 anlamlılık düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Hanehalkı reisinin eğitim düzeyine göre hanelerin yağ tüketim tercihi olasılıklarına bakıldığında, hanehalkı reisi okur-yazar olmayan ya da okur-yazar olup bir okul bitirmeyen haneleri temsil eden referans hanelere göre hanehalkı reisi ortaokul, lise ve dengi okullardan mezun olan hanelerin tereyağı ve zeytinyağı tercih etme olasılıkları sırasıyla %4 ve % 2 oranında daha fazladır. Hanehalkı reisi yüksekokul, fakülte ve yüksek lisans, doktora mezunu olan hanelerin de tereyağı ve zeytinyağı tercih etme olasılıkları referans hanelere göre sırasıyla %8 ve %7 oranında daha fazladır. Elde edilen bu sonuçlar, eğitim durumunun sağlıklı beslenme üzerindeki pozitif etkisini bir kez daha ortaya koymaktadır. Bunun yanında margarin tüketiminde hanehalkı reisinin eğitim durumunun herhangi bir etkisi gözlenmemiştir.

Tablo 4’de, çekirdek ve geniş ailelerin, dağılmış ailelere göre margarin tercih etme olasılığı %3 oranında daha az iken, bu hanelerin yenilebilir yağ tercih etme olasılıkları ise sırasıyla %5 ve %11 oranında daha fazla bulunmuştur. Geniş aileler için çekirdek ailelere göre bu oranın daha fazla olmasının nedeni olarak yenilebilir yağ içerisindeki bazı yağ türlerinin tenekelerle ve uygun fiyata satılması gösterilebilir. Bunun yanında geniş ailelerin, dağılmış ailelere göre tereyağı ve zeytinyağı tüketme olasılıkları sırasıyla 0.02 ve 0.05 oranında daha az bulunmuştur. Çekirdek ailelerin ise dağılmış ailelere göre zeytinyağı tüketme olasılığı 0.02 oranında daha az bulunmuştur. Buradan, zeytinyağı fiyatlarının diğer yağ türlerinin fiyatlarına göre daha fazla olmasının kalabalık ailelerde tüketilme olasılığını düşürdüğü sonucuna ulaşılabılır.

Kentte yaşayan hanelerin, kırdı yaşayan hanelere göre tereyağı tüketme olasılığı %6 oranında daha az iken, yenilebilir yağ tüketme olasılığı %5 oranında daha fazladır. Bu hanelerin margarin ve zeytinyağı tüketme olasılıklarında ise bir fark görülmemiştir.

Çalışmada hanelerin harcama miktarının, tereyağı ve zeytinyağı tüketim tercihlerini pozitif, margarin ve yenilebilir yağ tüketim tercihlerini ise negatif etkilediği bulunmuştur. Bu sonuç margarin ve yenilebilir yağın düşük mal olarak sınıflandırıldığını göstermektedir.

BAYES SONUÇLARI

Çalışmada, Imai ve van Dyk(2005) tarafından geliştirilen MNP isimli R paket programından yararlanılarak MNP model parametrelerinin bayes tahminleri elde edilmiştir. Imai ve van Dyk’ın (2005) parametreler için belirledikleri önsel dağılımlar, β için uygun olmayan (improper) önsel dağılım, $S=I$ ve $v=p=4$ ile Σ için difüz önsel dağılımdır. Analizler için Monte Carlo örneklem sayısı 30.000

olarak belirlenmiştir. Yani, elde edilen sonsal dağılımdan 30.000 parametre tahmini sağlanmaktadır. Sonuç olarak da basit bir MCMC zincirine dayanan, parametrelerin sonsal ortalama ve standart hataları hesaplanmaktadır. Ancak bu sonuçların güvenilir olması için MCMC yöntemindeki zincirlerin yakınsadığından emin olunmalıdır. Farklı başlangıç değerleri ile başlatılan zincirlerin aynı sonsal dağılıma yakınsayıp yakınsamadığının belirlenmesi amacıyla Gelman ve Rubin'in (1992) önerdiği yöntem kullanılmıştır. Bu yöntem, zincirler içindeki ve zincirler arasındaki varyansı karşılaştıran çoklu bağımsız MCMC zincirlerinin analizine dayanmaktadır. Çalışmada bağımsız bir şekilde çalışan, farklı başlangıç değerleri ile 3 zincir oluşturulmuştur. İlk zincir, bütün parametreler için başlangıç değeri 0 ve kovaryans matrisinin başlangıç değeri birim matris olacak şekilde varsayılan değerler ile çalıştırılmıştır. İkinci ve üçüncü zincir için katsayıların başlangıç noktaları eşit sayıda -0.01 ve 0.01'lerden oluşmaktadır. Kovaryans matrisinin köşegen elemanları 1 olacak şekilde belirlenmiştir. Gelman-Rubin istatistiğine göre yakınsamanın sağlanması için hesaplanan potansiyel ölçeği azaltma fonksiyonu (potential scale reduction function, Psrf) değerinin ve her bir katsayı için nokta tahminlerinin 1.1 ya da 1.2'den küçük olması gerekmektedir. Yapılan test sonucunda Psrf değeri ve bütün katsayılar için nokta tahmini 1 çıkmıştır ve yakınsama sağlanmıştır. Yakınsamanın gerçekleştiği iterasyon sayısı (burn-in period) yaklaşık olarak 15.000 iterasyon olarak belirlenmiştir. Böylece, iterasyon sayısı 15.001'den başlayarak Monte Carlo örnekleme tekrarlandığında parametrelerin sonsal dağılım özet istatistikleri Tablo5'te gösterildiği gibi elde edilmiştir.

Tablo 5'te tereyağı ve zeytinyağı ve yenilebilir yağ için katsayıların sonsal ortalama, standart hataları ve %95 sonsal yoğunluk aralıkları verilmiştir. Sonsal yoğunluk aralıklarının sıfırı içermesi durumda katsayısı istatistiksel olarak anlamsızdır. Genel olarak bakıldığında bayes yöntemi ile elde edilen tahmin sonuçları ile ML yöntemi ile sağlanan tahmin sonuçları benzerlik göstermektedir.

Tablo 5: Bayes Yöntemi ile Sağlanan Parametrelerin Sonsal Dağılımlarının Özet İstatistikleri

Katsayılar	Tereyağı				Zeytinyağı				Yenilebilir yağ			
	Ort.	Std. Sapma	%2.5	%97.5	Ort.	Std. Sapma	%2.5	%97.5	Ort.	Std. Sapma	%2.5	%97.5
sabit terim	-0.989	0.123	-1.239	-0.753	-4.833	0.388	-5.594	-4.078	-0.023	0.113	-0.245	0.197
genç	-0.268	0.028	-0.326	-0.213	-1.196	0.089	-1.372	-1.020	-0.094	0.026	-0.146	-0.042
orta yaş	-0.163	0.023	-0.211	-0.118	-0.703	0.074	-0.848	-0.555	-0.040	0.023	-0.087	0.006
ilkokul	0.059	0.028	0.003	0.116	0.080	0.099	-0.113	0.279	0.018	0.029	-0.038	0.076
ortaokul	0.145	0.033	0.081	0.212	0.358	0.113	0.135	0.584	-0.015	0.033	-0.081	0.050
yüksekokul	0.277	0.041	0.197	0.359	0.787	0.131	0.530	1.047	-0.063	0.041	-0.146	0.016
çekirdek aile	-0.010	0.028	-0.066	0.045	-0.190	0.094	-0.374	-0.002	0.069	0.029	0.011	0.127
geniş aile	-0.074	0.032	-0.138	-0.009	-0.593	0.112	-0.814	-0.371	0.121	0.034	0.053	0.190
kent	-0.168	0.021	-0.211	-0.127	0.011	0.069	-0.123	0.148	0.020	0.020	-0.019	0.061
harcama	0.131	0.017	0.097	0.167	0.520	0.056	0.410	0.631	0.044	0.016	0.011	0.078

Tablo 5'te yer alan sonuçlara göre hanenin çekirdek aile tipinde olmasının dağılmış aile tipinde olmasına göre tereyağı tüketim olasılığı üzerinde bir etkisi yokken geniş aile tipinde olmasının dağılmış aile tipinde olmasına göre tereyağı tüketim olasılığı üzerinde negatif bir etkisi vardır. Hanelerin çekirdek aile tipinde ve geniş aile tipinde olmasının ise zeytinyağı tüketim olasılığını negatif etkilediği gözlenmiştir. Bunun yanında, elde edilen bulgular kentte yaşayan hanelerin tereyağı tüketim olasılığının daha az olduğunu yönündedir. Yenilebilir yağ tüketim olasılığında ise hanehalkı reisinin eğitim düzeyinin ve hanenin yaşadığı bölgenin herhangi etkisi bulunmamıştır. Yenilebilir yağın, diğer yağ çeşitleri arasında en uygun fiyatlara sahip olması nedeniyle böyle bir sonucun elde edilmesi şaşırtıcı olmamaktadır.

Üç yağ tüketim tercihi için de hanehalkı reisinin genç olmasının katsayısı negatif ve önemli bulunmuştur. Bu sonuçtan yola çıkılarak hanehalkı reisi genç olan hanelerin, hanehalkı reisi yaşlı olan hanelere göre tereyağı, zeytinyağı ve yenilebilir yağ tüketme olasılıklarının daha düşük olduğu gözlenmektedir. Hanehalkı reisinin eğitim durumu ile ilgili katsayılara baktığımızda, hanehalkı reisinin eğitim durumu yükseldikçe tereyağı ve zeytinyağı tüketme eğilimlerinin arttığını söyleyebiliriz. Eğitimin sağlıklı beslenmeye yönelik dikkati arttırdığı düşünüldüğünde bu ilişkinin varlığı doğrulanmaktadır.

Çalışmada hem bayes yöntemi hem de ML yöntemi ile elde edilen tahmin sonuçlarında anlamlı katsayıların işaretleri benzer çıkmıştır. Bunun yanında katsayı büyüklükleri farklılaşmaktadır. Örneklem sayısının büyük olması ve bilgi içermeyen (improper) önsel dağılımın tercih edilmesinden dolayı katsayı büyüklüklerinin yakın olmasının beklenmeyen bir sonuç olduğu söylenebilir. Bu sonucun sağlanmamasının temel nedeni olarak, klasik MNP model ve Bayes sıralı MNP modelin kurulmasında farklı yöntemlerin tercih edilmesinin olduğu düşünülmektedir. MNP modelinde, bireyin alternatifleri arasından bir ürünü seçtiğini varsayılarak model kurulmaktadır. Ancak bayes sıralı MNP modelde, bireyin tercihleri için bir sıra belirlediği varsayılarak model tahmini sağlanmaktadır. Bu açıdan bayes yöntemi ile sağlanan katsayı büyüklüklerin bireylerin tercihlerini daha iyi açıkladığını söylenebilir.

Bayes MNP modeli altında kestirim yapılarak, açıklayıcı değişkenlerdeki değişimin bireylerin tercihleri üzerindeki etkisi ölçülebilmektedir. Tablo 6'da rassal olarak seçilen 8. hanenin yağ tüketim tercihlerini belirlemek için hesaplanan sonsal kestirim olasılıkları yer almaktadır. Tablonun ilk satırında, 8. hanenin sahip olduğu özelliklere sahip hanelerin %69'unun yenilebilir yağı, %20'sinin margarini, %6'sinin tereyağını ve %3'ünün zeytinyağını tercih etmesi beklenmektedir. Diğer değişkenler sabitken, hanehalkının harcama düzeyi artırıldığında tüketici tercihinde değişiklik olup olmadığını incelemek istenildiğinde de bayes yönteminden yararlanılmaktadır.

Tablo 6: Bayes MNP Modeli Kestirim Sonuçları

	Yaş	Eğitim	HHT	Bölge	Harcama	Margarin	Tereyağı	Zeytinyağı	Yenilebilir
8. hane	Orta	okur-yazar	çekirdek	kent	1375.76	0.199	0.067	0.036	0.696
8.hane*	Orta	okur-yazar	çekirdek	kent	3723.23	0.157	0.090	0.070	0.682

Tablo 6'nın ikinci satırında yer alan 8. hane*, 8. hane ile aynı özelliklere sahip ancak harcama miktarı daha fazla olan haneleri temsil etmektedir. Bu haneler için elde edilen sonsal kestirim olasılıkları ile 8. hane ile aynı özelliklere sahip hanelerin sonsal kestirim olasılıklarına göre geliri temsil eden harcama miktarı arttıkça margarin tüketme olasılığı düşerken, tereyağı ve zeytinyağı tüketme olasılığı artmaktadır. Harcama düzeyinin artmasının, yenilebilir yağ tüketme olasılığını ise küçük bir oranda azalttığı gözlenmiştir. Bu sonuçlar ML yöntemiyle elde edilen harcamanın yağ tüketim tercihleri üzerindeki marjinal etkilerinin sonuçları ile tutarlı olmaktadır.

Tablo 7: Eğitim Durumuna Göre Bayes MNP Model Kestirim Sonuçları

	Yaş	Eğitim	HHT	Bölge	Harcama	Margarin	Tereyağı	Zeytinyağı	Yenilebilir
8. hane	Orta	okur-yazar	çekirdek	kent	1375.76	0.199	0.067	0.036	0.696
7. hane	Orta	ilkokul	çekirdek	kent	960.68	0.195	0.095	0.061	0.648
25.hane	Orta	ortaokul	çekirdek	kent	2316.94	0.161	0.14	0.115	0.583
1. hane	Orta	lisans ve üstü	çekirdek	kent	3723.23	0.113	0.198	0.219	0.468

Tablo 7'de ise hanehalkı reisinin eğitim düzeyinin marjinal etkisini gözlemlemek amacıyla dört farklı eğitim düzeyi için yağ tüketim tercihlerinin sonsal kestirim olasılıkları yer almaktadır. Buna göre, harcama miktarının etkisinin bir önemi olmadığını varsayıldığında, hanehalkı reisinin orta yaş kategorisinde yer aldığı, kentte yaşayan ve çekirdek aile tipinde olan haneler için hanehalkı reisinin eğitim durumu arttıkça margarin ve yenilebilir yağ tercih etme olasılıklarının düştüğünü, bunun yanında tereyağı ve zeytinyağı tüketme olasılıklarının arttığı gözlenmektedir. Bu sonuçlar da ML yöntemiyle hesaplanan katsayıların marjinal etkilerinin sonuçlarını destekler niteliktedir.

SONUÇ

Bu çalışmada multinomial probit (MNP) modelin en çok olabilirlik (ML) tahmin edicisi ve bayes yaklaşımı kullanılarak tahminlerinin yapılması ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması amaçlanmıştır. MNP modelin bayes yaklaşımı ile analizi için Imai ve van Dyk (2005)'in sıralı tercihler ile MNP modeli ele alınmıştır. Elde edilen bulgular, MNP modelinin bayes yaklaşımı ve ML tahmin yöntemi ile sağlanan katsayıların anlamlılıkları ve işaretlerinin benzer olduğu yönündedir. Bayes yaklaşımında bilgi içermeyen (improper) önsel dağılımın kullanılması ve örneklem büyüklüğünün yeterince büyük olması bu sonucun sağlanmasında etkilidir. Ancak her iki yöntemle elde edilen katsayı büyüklükleri arasında farklılık gözlemlenmektedir. Bu farklılıkların temel sebebi olarak MNP modelin ve sıralı tercihler ile MNP modelin kurulmasındaki farklılık gösterilebilir. MNP modelde, bireyin seçim kümesi içinde kendisine en yüksek faydayı sağlayan tek bir ürünü seçtiği varsayılırken, sıralı tercihler ile MNP modelde alternatifler, sağladıkları faydaya göre kısmi ya da tamamen bir sıralama ile modelde yer almaktadır. Böylece, diğer alternatiflerin önemi de modele dahil edilmektedir. Sonuç olarak, sıralı tercihler ile MNP modelin bayes yaklaşımı ile sağlanan tahminlerinin, MNP modelin ML yaklaşımı ile sağlanan tahminlere göre daha güvenilir sonuç verdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

Albert, J. H., & Chib, S. (1993). Bayesian analysis of binary and polychotomous response data. *Journal of the American statistical Association*, 88(422), 669-679.

Berrett, C., & Calder, C. A. (2012). Data augmentation strategies for the Bayesian spatial probit regression model. *Computational Statistics & Data Analysis*, 56(3), 478-490.

Burgette, L. F., & Hahn, P. R. (2010). Symmetric Bayesian multinomial probit models. Duke University Statistical Science Technical Report, 1-20.

Dow, J. K., & Endersby, J. W. (2004). Multinomial probit and multinomial logit: a comparison of choice models for voting research. *Electoral studies*, 23(1), 107-122.

Greene, W. H. (2003). *Econometric analysis*. Pearson Education India.

Gelman, A., & Rubin, D. B. (1992). Inference from iterative simulation using multiple sequences. *Statistical science*, 457-472.

Gujarati, D. N. (2009). *Basic econometrics*. Tata McGraw-Hill Education.

Gupta, A. D. (2014). Multinomial Probit Model for Panel Data. Yüksek Lisans Tezi, California Üniversitesi, Los Angeles. <http://escholarship.org/uc/item/24r48411>. (Erişim: 05.07.2016)

Hassan, R., & Nhemachena, C. (2008). Determinants of African farmers' strategies for adapting to climate change: Multinomial choice analysis. *African Journal of Agricultural and Resource Economics*, 2(1), 83-104.

Hruschka, H. (2007). Using a heterogeneous multinomial probit model with a neural net extension to model brand choice. *Journal of Forecasting*, 26(2), 113-127.

Imai, K., & Van Dyk, D. A. (2005). MNP: R package for fitting the multinomial probit model. *Journal of Statistical Software*, 14(3), 1-32.

Jiao, X., & van Dyk, D. A. (2015). A corrected and more efficient suite of MCMC samplers for the multinomial probit model. *arXiv preprint arXiv:1504.07823*.

Koop, G. M. (2008). *An introduction to econometrics*. John Wiley and Sons.

McCulloch, R., & Rossi, P. E. (1994). An exact likelihood analysis of the multinomial probit model. *Journal of Econometrics*, 64(1), 207-240.

McCulloch, R. E., Polson, N. G., & Rossi, P. E. (2000). A Bayesian analysis of the multinomial probit model with fully identified parameters. *Journal of econometrics*, 99(1), 173-193.

Nobile, A. (1998). A hybrid Markov chain for the Bayesian analysis of the multinomial probit model. *Statistics and Computing*, 8(3), 229-242.

Nobile, A. (2000). Comment: Bayesian multinomial probit models with a normalization constraint. *Journal of Econometrics*, 99(2), 335-345.

TÜİK, Hanehalkı Bütçe Anketi Mikro Veri Seti, 2009.

Veetil, P. C., Speelman, S., Frija, A., Buysse, J., & Van Huylenbroeck, G. (2011). Complementarity between water pricing, water rights and local water governance: A Bayesian analysis of choice behaviour of farmers in the Krishna river basin, India. *Ecological Economics*, 70(10), 1756-1766.

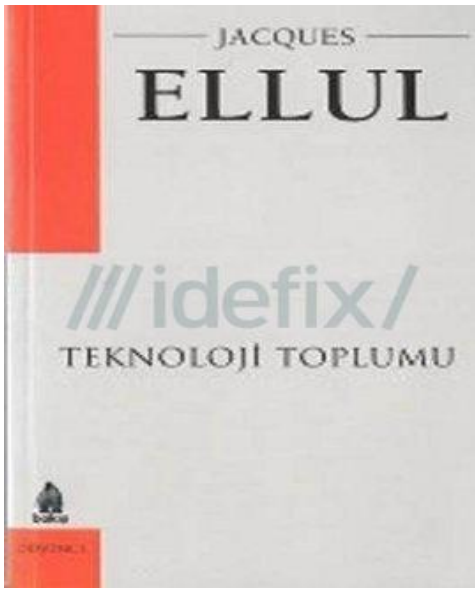
Vincent, T. L., Green, P. J., & Woolfson, D. N. (2012). LOGICOIL—multi-state prediction of coiled-coil oligomeric state. *Bioinformatics*, 29(1), 69-76.

Yavuz, S., & Yüceşahin, M. M. (2012). Türkiye'de hanehalkı kompozisyonlarında değişimler ve bölgesel farklılaşmalar. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 15(1).

Yu, L., & Xie, Q. (2011). Bayesian estimation of multinomial probit model for commuter mode choice. In *Service Operations, Logistics, and Informatics (SOLI)*, 2011 IEEE International Conference on (pp. 12-15). IEEE.

Ellul Jacques (Çev.:Musa Ceylan) (2003). *Teknoloji Toplumu*, İstanbul: Bakış Yayınları, Düşünce Dizisi, Nu:6, 471 s.13.5x21, ISBN: 978-975-6920-16-9.

Salih OKUMUŞ*



Teknoloji toplumları çeşitli açılardan etkiler. Bilhassa ekonomik bakımdan gelişmeye yardımcı olur. Yenilik, üretkenlik, maliyet ve verimlilik hususunda teknolojinin etkileri yadsınamaz. Ancak teknolojinin gelişmeye açık tarafına rağmen bazı uygulamaları toplumun ahlaki değerlerine ters düşerek yeni sorulara neden olabilir. Bu durum teknolojinin insanı kurtarıp-kurtaramayacağı yönünde ciddi felsefi tartışmalara da yol açar. Bazıları teknolojinin insanın geleceği için faydalı olduğuna inanırken bazıları da insanı yabancılaştırdığı ve doğaya zarar verdiği için eleştirir.

Daniel Bell, Ralfh Dahrendorf gibi teknolojiye olumlu bakan düşünürler, bir anlamda mevcut teknolojiyi “zorunlu ve kaçınılmaz” olarak görür. Diğer taraftan teknolojiye modernizm eleştirisi üzerinden olumsuz yaklaşan, başta Martin Heideger olmak üzere, Frankfurt Okulu’nun temsilcileri ile Norbert Elias, Jacques Ellul ve Michael Foucault farklı bir biçimde ele alır. Günümüzde ise, Ulrich Beck, David Lyon ve Zygmund Bauman bu konuyu işleyen isimler arasındadır.¹

İşte, tam burada, Jacques Ellul’un “*Teknoloji Toplumu*” isimli eserini hatırlamak yerinde olacaktır. Peki, Jacques Ellul kimdir? “*Teknoloji Toplumu*”

* Asoc. Prof. Dr., Priştine Üniversitesi, Filoloji Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Öğretim Üyesi, ORCID ID/0000-0001-7990-2469, salihokumus@gmail.com.

¹ Hayriye Erbaş, “Dünya Cebimizde: Küçük Ama Büyük Cep Telefonu”, Fotoğrafya, Sayı: 30, 12 Mayıs 2014; <http://www.fotografya.gen.tr/TR/belge/1-471/hayriye-erbas.html>.

neden bahsetmektedir ve neden bu kadar önemlidir? Bu yazıda kısaca bu konu üzerinde durmaya çalışacağız.

Jacques Ellul, Filozof, akademisyen, hukukçu, sosyolog, teolog ve Hristiyan bir anarşisttir. 6 Ocak 1912'de Fransa'nın Bordeaux kentinde dünyaya gelir. Bordeaux ve Paris Üniversitelerinde okur. Sosyoloji, hukuk ve hukuk tarihi alanlarında eğitim alır. Ellul, 1938'den itibaren Bordeaux Üniversitesi'nde Tarih ve Çağdaş Sosyoloji Profesörü olarak çalışır. İkinci Dünya savaşı sırasında Fransız direniş hareketinin liderleri arasında yer alır. Savaştan sonra siyasete atılır. Doğduğu şehirde aktif siyasetin içinde kendine önemli bir yer edinir.²

Ellul, teknoloji toplumu, Hristiyanlık ve siyaset ilişkisi üzerine araştırmalar yapar ve bunlarla ilgili eserler yayınlar. Anarşizm ve Hristiyanlığın aynı amaç peşinde olduğunu anlattığı "*Anarşi ve Hristiyanlık*" isimli kitabı böylesi bir çalışmanın ürünüdür. Aynı zamanda bir akademisyen olan Ellul, yaşamı boyunca özellikle de modern teknolojinin insan özgürlüğünü tehdit etmesini ele alan 58 kitap ve binlerce makale kaleme alır. 'Teknolojik tahakkümün insanlık üzerindeki hâkimiyeti' sürekli olarak ele aldığı esas meselelerinden biridir.³

Ellul'un, siyaset, toplum ve teknoloji alanlarında yazılmış Propaganda (1965), Siyasal Yanılsama (1967), Sözün Düşüşü (1998) ve Teknoloji Toplumu (2003) isimli eserleri konumuz açısından son derece önemlidir.⁴

J. Ellul'un en önemli eseri olarak kabul edilen "*Teknoloji Toplumu*", aslında daha evvel Fransızca olarak kaleme alınan "*La Technique: L'enjeu du siècle*" (Yüzyılın Kazanı) adıyla yayınlanmıştır.⁵ Konuyla ilgili ilk fikirleri burada gün yüzü görür. Teknoloji Toplumu, bir önsöz ve altı bölümden oluşur. Önsöz, Columbia Üniversitesi öğretim üyelerinden Robert K. Merton tarafından kaleme alınır. 1964 yılında eserin ilk baskısı için yazılan önsözde, eserin teknik medeniyetimize dair kapsamlı bilgiler verdiği ifade edilir. Hatta eserin, bugün tekniğin toplumla ilişkisini yeniden tartışmaya açtığı söylenir.

İlk Bölüm, "*Teknikler*" adını taşır. Kitabın girişi mahiyetindedir. Burada teknik olgusunun yeri ile tarihsel gelişimi üzerinde durulur.

² Jacques Ellul, (Çev.: Musa Ceylan), *Teknoloji Toplumu*, Bakış Yayınları, İstanbul 2003, s.4; https://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ellul.

³ https://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ellul.

⁴ Ellul, (2003:4).

⁵ Paul A. Taylor, Jan Harris, *Dijital Matters: Teori ve Matrix Kültür*, Routledge, London 2005, s.23.

İkinci Bölümde, “*Tekniğin Özellikleri*”ne yer verilir. Bilhassa modern tekniğin özellikleri hakkında geniş bilgiler verilir. Modernizm üzerinde durulur. Tekniklerin birbirleri ile olan ilişkileri, bağılılığı ve özerkliği anlatılır.

Üçüncü Bölüm, “*Teknik ve Ekonomi*” başlığını taşır. Bu bölümde tekniğin ekonomiye etkileri, sonuçları ve kullanılacak yöntemler üzerinde durulur. Ekonomik gözlem teknikleri, tekniğin önünü kestiği ekonomik sistemler ve bazı ekonomik modeller tanıtılır. Daha sonra “*İktisadi İnsan*” kavramı tartışılır.

Dördüncü Bölüm, “*Teknik ve Devlet*” konusunu işler. Bu bölüm devletin teknikle buluşmasıyla başlar, tekniğin devlet üzerindeki yansımalarıyla devam eder. Yazar burada eski ve yeni tekniklerden bahseder. Özel kamusal teknikler üzerinde durur. Bilhassa hukuk tekniğine dikkat çekildikten sonra tekniğe dair bazı yankılar anlatılır.

Beşinci Bölümde, “*İnsani Teknikler*” ele alınır. Yazar büyük keşiflerin ana konusu olarak gördüğü bu tekniklerin nereden ve nasıl ortaya çıktığını araştırır. Tekniğin insanoğlunun en derin dünyasına kadar nüfuz ettiğini söyleyen Ellul, makinenin sadece insanın ortam yaratma eğiliminden başka, insanın özünü değiştirmesine de neden olacak büyük bir değişim aracı olarak görür. Bu bakımdan yazar bu bölümde, çevre-mekân değişimi, zaman ve hareket gibi konular üzerinde durur. Ardından kitle toplumunun yaratılması ve insani teknikleri ele alır. Bu çerçevede eğitim tekniği, mesleki rehberlik, propaganda, eğlence, spor ve tıp gibi eğitim dalları üzerinde durarak tekniklerin insan üzerindeki etkilerini ele alır. İnsanı bir makineye benzeten Ellul, bu yolla insanı anlamaya ve çözümlenmeye çalışır. Son bölümde ise, insanla tekniğin entegrasyonundan bahseder. Bu uyumu bir anlamda, içgüdülerin ve ruhsal unsurların bütünleşmesi olarak nitelendirir. Bölüm, nihai bir çözümlenme ile son bulur. Yazar, burada teknikle insan ilişkisinin uyumuna yönelik çeşitli çözümlenmeler ve tekliflerde bulunur.

Altıncı ve son bölüm ise, “*Geleceğe Bakış*” adını taşır. Burada, tekniğin insanı ve dünyayı ele geçirip geçiremeyeceğini tartışan Ellul, 1960’lı yıllardan 2000’li yıllara doğru bir gezintiye çıkar. Tekniğin toplumun geleceği için ne kadar önemli olduğu vurgusu yapıldıktan sonra, makine-insan ilişkisi üzerinde durulur. İnsanın hatalarını onu doğru yola sevk etmesi için son derece yararlı bulan Ellul, bu teknik çağda, her gün biraz daha teknolojinin amaçlarını ve bir buçuk asırdır çektiği meşakkatleri unutan insanı, toplumu için yeni bir amaç keşfetme çabasında

olmaya davet eder. Araçların çoğalması, amaçların azalmasına neden olamaz. Bu itibarla insan, kendini yeniden keşfetmeli ve yeni bir amaca odaklanmalıdır.

Ellul, teknik kavramını, eserin 1964 yılındaki ilk baskısında yer alan “Okuyucuya Notlar” bölümünde “*rasyonel olarak insan faaliyetlerinin her bakımdan mutlak verimlilik için sahip olduğu yöntemlerin toplamı*” olarak tanımlar.⁶ Yani teknik sadece makineler ya da bir sonuca ulaşmak için kullanılan bir prosedürden ibaret değildir. O çok geniş ve karmaşık bir sistemdir. Verimliliğin artık bir seçenek değil, tüm insan faaliyetlerine dayatılan bir zorunluluk olduğu anlaşılırsa yeni bir toplumsal düzenin belirleyici gücü de modern teknoloji olacaktır.

Bu sebeple Ellul, bu etkinlikleri bir gereklilik haline getiren modern teknolojinin yedi özelliğini ortaya koyar: Rasyonellik, yapaylık, teknik seçimin otomatizmi, kendini arttırma, monizm, evrenselcilik ve özerklik.⁷ Tekniğin rasyonelitesi, işbölümü ve üretim standartlarının belirlenmesi gibi yollarla mantıksal ve mekanik örgütlenmeyi zorlar ve “*doğal dünyayı ortadan kaldıran ya da astarlayan*” yapay bir sistem yaratır. Bir adım daha ileri giderek insanlığa “*teknolojiye boyun eğmek yerine, insanlar buna adapte olmalı ve toptan değişimi kabul etmelidir*” diyerek yol gösterir.⁸ Bu da entelektüel ve vicdan alanlarını işgal ederek bir kutsal alan yaratır. Beşeri bilimlerdeki azalan değere karşılık yeni teknolojik toplumu örnek verir. Okullardaki eski eğitim sistemini eleştirir, modern eğitimdeki problemleri gözler önüne serer. Bilgi dünyasının sadece bilgisayarı kullanarak yakalanamayacağını onların kendi aralarında kuracakları kombinasyonlar ile dil ve mantıklarının da yeni bir bağ oluşturması gerektiğini söyler.

Robert Merton esere yazdığı önsözde, eserin teknik medeniyetimize dair kapsamlı ve güçlü bir sosyal felsefe formüle ettiğini söyler. Amaçlar ve çıkarlar doğrultusunda sürekli geliştirilen yeni araçların kurduğu bir medeniyettir bu. Gerçekten teknik amaçları araçlara dönüştürür. Bir zamanlar kendi başına değer verilen şey, ancak başka bir şeyi elde etmeye yaradığı için değerlidir. Ellul, modern çağda tekniğin sosyal, politik ekonomik ve felsefi anlamına ilişkin büyük

⁶ Jacques Ellul, *The Technological Society*, Vintage Books, New York 1964, s. xxv.

⁷ Ellul, (2003: 68).

⁸ Ellul, (2003:136).

tartışmayı yeniden açar. Kitap, içeriği nedeniyle insanı ve toplumu daha iyi anlamamızı sağlar.⁹

Ellul, uygarlığın teknoloji tarafından belirlenme trajedisi olduğunu ve teknolojik toplumu incelememiz gerektiğini ileri sürer. Ona göre teknolojinin bu geri dönüşümsüz ilerleyişi yaşamın tüm alanlarını kuşatır ve teknolojinin kendisi bir amaç haline gelir. Teknolojinin belirleme gücü kapitalizmi ekonomiye dayatarak geri dönülmez bir yola sokar. Bu süreç bireysel değildir. Ekonominin kendisi de bir tekniğe dönüşür. Bu birbiriyle bağlantılı bir süreçtir. Bu süreçte yeni teknikler, zaman zaman teknisyen ve politikacıları karşı karşıya getirir. Politik doktrin neyin güzel olduğundan çok yararlı olan üzerinden biçimlendirir. Politikanın yaygınlaşması ve tekniklerin ilkesizce gelişmesi de diktatörlere güç katar. Sonunda demokrasinin özgürlük alanı kısıtlanır. İnsan yalnızlaşır ve kaçmaya başlar:

“(...) Ellul’a göre modern insan tekniğin ona ve onun dünyasına ne yaptığını anlamayan “anksiyete ile kuşatılmış” ve güvensiz insandır. Ona göre yaşam teknik ile donatılmış bir dünyada mutlu değildir. Hatta dışarıya mutlu görünmek tamamen bir teslimiyet pahasına satın alınır. Bu süreç teknolojik olarak donanımlı medya ve popüler kültür ve iletişim üzerinden gerçekleşir. Süreç doğaldır teknik uygarlığın her bir parçası tekniğin kendisi tarafından yaratılmış sosyal bir gereksinimi karşılar. Amaçsız ve sonunda intihara sürükleyen bir ilerleme ile insanlıktan uzaklaşılır.”¹⁰

Jacques Ellul, teknoloji denen güce hâkim olunacağı yönündeki iyimser düşünceyi adeta sarsar. Ona göre teknik ilerleme denen çarkın içine bir kez girildi mi buradan geriye dönüş yoktur. Teknik denen cin bir kez şişeden çıktı mı durdurulamaz ve kendi amaçlarına uygun olarak tamamen yapay bir dünya oluşturma hedefinden geri çevrilemez. Yani içinde kapatıldığımız yapay teknik evreninin dışına çıkma imkânı yoktur.¹¹

Tekniğe hâkim olunacağı fikrine de katılmayan Ellul, tekniğe belki kısmen egemen olacak tek gücün teknisyen olduğuna işaret eder. Teknisyenler otoriter ve

⁹ Ellul,(2003:7-8; 138)

¹⁰ Erbaş, (2014: 1).

¹¹Dilaver Demirağ, “Makinenin Tahakkümü: Anarşist Ekolojide Teknoloji”, <http://itaatsiz.org/2014/04/26/makinenin-tahakkumu-anarsist-ekolojide-teknoloji/>.

kapalı bir dünya oluşturmuş durumdadır. Bu kişiler vicdan sahibi kişiler olabilir ama temel bakış açılarının tartışmasız olarak doğru olduğuna ve teknik dışı her türlü söylem ve düşüncenin hiçbir önem taşımadığına inanırlar. Bu düşünce değişmedikçe bu alanda hiçbir şeyin değişmeyeceği açıktır, çünkü teknik'i etkilemenin yolu teknisyenleri etkilemekten geçer. Ellul'e göre, tekniğin uygulamalarında ahlâkî düşünceye yer yoktur. Teknisyenlerin ahlaki dönüşümleri bile bir fark yaratamaz.¹²

Yazar eserinde, modern dünyamızda hiç bir sosyal, insani veya manevi gerçeğin teknik gerçeği kadar önemli olmadığını savunur. Ellul'e göre, bugün için teknik endüstriyel hayatın dışında uygulanır. Tekniğin gücünün bugünkü yükselişinin makinenin artan kullanımıyla bir ilgisi yoktur. Makine tekniğin sadece küçük bir parçasını temsil eder. Teknik, artık insanın sadece üretken faaliyetini değil tüm faaliyetlerini ele geçirmiştir. Lewis Mumford; "*Makine antisosyaldir. İlerlemeci karakteri nedeniyle, insani sömürünün en keskin biçimlerine yönelir.*" derken, Ellul tekniğin işlevinin "*makine ile toplumun entegrasyonunu sağlamak*" olduğunu söyler.¹³ Teknik makinenin ihtiyacı olan dünya tipini kurar, makinenin sebep olduğu yıkıntıları onarır, uyumu ve düzeni sağlar.

Bir zamanlar doğa, insanoglunun hayat ve ölüm açısından mutlak bağımlı olduğu ve kutsal saydığı bir çevreyi ve gücü kapsarken bugün, maalesef teknolojiye yenik düşer. Ellul, doğanın bu gizli gücünün yerine teknoloji toplumunun kutsal alanlarını koyar. İnsan arzularından bağımsız olarak belirli sosyal ve psikolojik sonuçlar doğuran teknikleri de faydasız bulur. Teknolojinin kendisi ile kullanımı arasındaki tartışmaları da yersiz bulur.

Teknik, sadece ekonomik alanları değil medeniyetimizin diğer bütün alanlarını da ele geçirir. Bilhassa entelektüel faaliyetler ile edebiyat ve sanat alanlarındaki etkileri yadsınamaz. Teknik bir yandan insanı güçlendirirken diğer yandan onun nesnesi haline gelir ve toplumun merkezine oturur. Sanat ve edebiyat gibi bir medeniyet için de, bu tür teknikler elzemdir. Modern toplumlardaki bu faaliyetler, tekniğin doğrudan müdahalesiyle ve çeşitli yollarla sağlanır ve tekniğe doğrudan sadık kalınır. Sinema filmleri, radyo ve televizyon büyük sermaye

¹² Ali Musa Arslan, "Teknoloji Canavar mı?", <http://her-an.org/2015/02/teknoloji-canavar-mi/>; Jacques Ellul, (Çev.: Musa Ceylan), Teknoloji Toplumu, Bakış Yayınları, İstanbul 2003, s.270-283, 449-450.

¹³ Demirağ, (2014: 1).

yatırımları gerektirir. Sanatsal faaliyetler çoğu zaman ekonomik, yasal ya da toplumsal engellemelerle karşı karşıya kalır. Kişisel müziğin yerini radyo alır. Resim ve fotoğrafçılık kendine yeni alanlar açar. Teknik, kübizm ve soyut sanatta olduğu gibi sanatçının bilinçaltına da nüfuz ederek onu etkiler, gücünü tüm etkinliklere ve kültürün tamamına genişleterek modern sanat ve edebiyatı da kendine uymaya zorlar. Zaten entelektüel alt üst oluşun nedeni de bundandır.¹⁴

Teknik tarihsel olarak bilimden önce gelir. Ancak bilim ortaya çıktıktan sonra kendisini geliştirmeye ve yayılmaya başlar. Bugün bilim tekniğin bir aracı haline dönmüştür. Bu yüzden de J. Ellul, teknik konusunda oldukça karamsardır. Ona göre teknik, teknolojinin varlığı ve ona sahip olma meselesi değil planlı, modernleştirilmiş, düzenlenmiş ve kendi kendine yeterli bir kurumdur. Yani teknik ya kendi kendini kullanır ya da makinelerin kullanılacağı şartları yaratır. Evrensellik özelliği de onun ülke ülke ilerleyerek dünyaya yayılmasını sağlar. Teknik ekonomi ve politikaya göre özerk olmasına rağmen sosyal şartlardan bağımsızdır. Aslında Ellul'a göre sosyal, siyasi ve ekonomik şartların değişimini sağlayan ve şartlandıran da tekniktir. Fakat teknik bütün değerlerden uzak adeta bir makine gibi işlediğinden insanın özgürlüğünü de elinden alır. Onu makinelerin arkasına hapsederek bir hayvana çevirir.

KAYNAKÇA

Arslan, Ali Musa, “Teknoloji Canavar mı?”, <http://heran.org/2015/02/teknoloji-canavar-mi/>

Demirağ, Dilaver, “Makinenin Tahakkümü: Anarşist Ekolojide Teknoloji”, <http://itaatsiz.org/2014/04/26/makinenin-tahakkumu-anarsist-ekolojide-teknoloji/>

Ellul, Jacques, (Çev.: Musa Ceylan), *Teknoloji Toplumu*, Bakış Yayınları, İstanbul 2003.

Ellul, Jacques, *The Technological Society*, Vintage Book, New York 1964.

Erbaş, Hayriye, “Dünya Cebimizde: Küçük Ama Büyük Cep telefonu”, *Fotoğrafya*, Sayı: 30, 12 Mayıs 2014.

<http://www.fotografya.gen.tr/TR/belge/1-471/hayriye-erbas.html>

https://en.wikipedia.org/wiki/Jacques_Ellul

Paul A. Taylor-Jan Harris, *Dijital Matters: Teori ve Matrix Kültür*, Routledge, London 2005.

¹⁴ Ellul, (2003:138-139)

T. C. TRAKYA ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

T. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi'nde, aşağıda belirtilen şartlara uyan eserler yayınlanır.

1. Makalelerin, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanabilmesi için, daha önce başka bir yerde yayınlanmamış veya yayınlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Daha önce bilimsel bir toplantıda sunulmuş bildiriler, bu durum belirtilmek şartı ile kabul edilebilir.
2. Yazıların her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.
3. Yazılarda Türk Dil Kurumu'nun İmlâ Kılavuzu'na uyulması tavsiye edilir.
4. Yazılar, Word programına göre kağıdın bir yüzüne 11 punto, Times New Roman yazı karakteriyle, tek satır aralığında, A4 kağıdına kenar boşlukları, üst 6.2 cm, alt 5.5 cm, sağ ve sol 4 cm, üst bilgi 5.2 cm, alt bilgi 5 cm, cilt payı 1 cm şeklinde ve 20 sayfayı geçmeyecek biçimde düzenlenir. Yazılar üç nüsha (iki nüshasında isim, ünvan ve çalıştığı kurum belirtilmeden) ve bir CD olarak Editöre gönderilir. 20 daktilo sayfasını geçen yazılar dergide basılmayabilir.
5. Basılmayan yazılar yazarına iade edilmez.
6. Metindeki paragrafların ilk satırı 1 cm içeriden başlayacaktır. Ana başlık büyük harfle ve metin gövdesini ortalayacak şekilde, sayfanın üstünden 4 satır aşağıda; alt başlıklar ise paragraf düzenine uygun olarak (1 cm içeriden) konulacaktır. Başlık yazısının sağ alt tarafına yazar veya yazarların adları yan yana yazılır. Yazar ad/adları yazılırken herhangi bir akademik ünvan belirtilmez. Yazarın akademik ünvanı, çalıştığı kurum (üniversite, fakülte, bölüm veya diğer) adları dipnot biçiminde sayfanın altına yazılmalıdır. Akademik ünvan dışında başka ünvan kullanılmaz.
7. Türkçe özet, başlık yazısı ve yazar adlarından hemen sonra yer alır. Büyük harfle ve sayfanın ortasına gelecek şekilde Özet sözcüğü yazılır. Konunun Türkçe özeti 200 kelimeyi geçemez. Türkçe özeten sonra İngilizce özete yer

verilir. Her iki özeti altında Anahtar Kelimeler-Key Words yazılır. Büyük harflerle yazılmış özet (Abstract) başlığının altına eserin yabancı dildeki adı küçük harflerle kaydedilir.

8. Araştırma ve inceleme dalındaki yazılar Özet, Abstract, Giriş, İnceleme ve Sonuç şeklinde düzenlenir. Yabancı dilde yazılan yazılarda yukarıdaki bölümlerin yabancı dildeki karşılıkları kullanılır ve aynı düzenlemeye uyulur.

Dipnotlar

9. Bilimsel çalışmada kullanılan kaynakların künyesi dipnot olarak sayfa altında gösterilir. İstifade edilen kaynaklar ilk geçtikleri yerlerde ayrıntılı ve aşağıdaki örneklerde belirtilen sıralamaya uygun olarak verilir.

a. Kitaplar:

Yazar Adı, Soyadı, Kitap Adı (italik), Baskı Sayısı, Yayınevi¹, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Geliştirilmiş 9. Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, s. 34.

b. Makaleler:

Yazar Adı, Soyadı, Makale Adı (tırnak içinde), Dergi/Kitap Adı (italik), Cilt No, Sayı, Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Ali Berat Alptekin, “Azerbaycan ve Türkiye’de Tanınan Ortak Aşıklar”, *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Sayı 7, Ankara 1999, s. 33.

c. Bültenler ve Yıllıklar:

¹ Gerektiği hallerde yayınevi de verilebilir.

Yayınlayan Kurum, Yayın Adı (italik), Yayın Yeri ve Yılı, Sayfa Numarası.

Örnek: Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara 1998, s.17-21.

d. İnternet Tabanlı Kaynaklar:

Yazar Adı ve Soyadı, Belgenin Başlığı, Eserin Başlığı (varsa), Edisyon veya Dosya Numarası (ilgili ise), Adres ve Erişim Yolu, Ziyaret Tarihi (parantez içinde) verilir. Varsa sayfa numarası belirtilir. İnternet ortamından yararlanılan kitap ve makalelerde normal atıf uygulamasına göre genel dipnot usulüne uyulur. Ancak belirtilen veri uygulamalarına da yer verilir.

Örnek: Beytullah Yılmaz, “Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi”, <http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGI/ocak%202004/kucuk.htm>, (18.02.2006), s. 3.

Örnek: Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu, Brüksel, http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf (07.10.2005)

Kaynakça Bağlacı

10. İstifade edilen kaynaklar metin içerisinde kaynakça bağlacıyla “yazar ve yıl” yöntemine göre, yazarın soyadı, basım yılı ve sayfa numarası verilerek yapılmalıdır.

a. Yazarın adı yazı içinde geçiyorsa, kaynağın yılı parantez içinde yazılmalıdır.

Örnek: Yıldırım (1966). ya da sayfa numarası vererek , Yıldırım (1966: 70-97).

b. Bazı durumlarda yazarın adı parantez içinde verilebilir.

Örnek: Bu alanda yeni gelişmeler kaydedilmektedir. (Raths, 1967: 40-85).

c. Aynı yılda aynı yazar tarafından yazılmış iki kaynak gösterilecekse, aşağıdaki şekilde verilir.

Örnek: Gates (1967a: 45-50; 1967b: 130-170).

d. Kaynak iki yazarlı ise yalnızca soyadları yazılır.

Örnek: Massialas ve Cox (1966: 37-66).

e. Soyadları aynı olan iki yazarın aynı yılda yayınlanmış eserleri, adlarının ilk harfleri ile ayırılır.

Örnek: Smith, O. ve Smith, B. (1958: 251-251).

f. Kaynağın yazarı ikiden fazla ise, birinci verilişte bütün soyadları yer alır.

Örnek: Bursalıoğlu, Aydın, Kaya, (1995: 120-145).

g. Daha sonraki verilişlerde “vd.” kullanılır.

Örnek: Bursalıoğlu vd. (1995: 120-145).

h. Bir dizi biçiminde verilen kaynaklar en yeni tarihli olandan eski olana doğru sıralanarak bir parantez içine alınır ve noktalı virgül ile ayrılır.

Örnek: Bu konudaki son gelişmelere göre (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalıoğlu vd., 1995: 31).

Kaynakça

11. Sayfanın ortasına büyük harflerle KAYNAKÇA yazılacaktır. Kaynakçadaki eserler yazar soyadına göre alfabetik olarak sıralandığından, eserlere ayrıca sıra veya bölüm numarası verilmeyecek ve yazarların ünvanları kullanılmayacaktır. Kaynak listesi, Yazarın Soyadı, Adı, varsa Makalenin Başlığı (tırnak içinde), Dergi veya Kitabın Adı (italik), varsa Derleyen veya Çevirenin Adı, Cildi, Sayısı, birden fazla basıldıysa kaçınıcı baskı olduğu, Basım Yeri ve Yılı biçiminde verilir. Aynı yazarın birden fazla eseri kaynak olarak kullanılmışsa basım tarihine veya alfabetik sıraya göre eskiden yeniye doğru dizilmelidir. Kaynakçada her kaynak 1 cm içeriden yazılmalıdır.

a. Kitaplar

Örnek: Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisâdî ve İctimâî Tarihi*, C. 1, İstanbul 1974.

b. Dergiler

Örnek: Sağsan, Mustafa, "Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü", *Stratejik Analiz*, Sayı: 19, Kasım 2001.

12. Gönderilen yazılara ait resim, şekil ve grafikler sayfa yazım alanını taşmayacak biçimde net ve ofset baskı tekniğine uygun olmalıdır. Bunların sıra numarası ve adı her şeklin veya grafiğin altında verilir.

13. Derginin bir sayısında, ilk isim olarak bir yazarın ikiden fazla eseri basılamaz. Dönemler içerisinde ikiden fazla gönderilmişse ilk ikisi dışında kalanlar, daha sonraki sayılara aktarılır.

14. Makale, tercüme ve eleştirisi yayımlananlara 25 adet ayrı basım ile iki adet dergi verilir.

Not: Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Yayın İlkeleri'nde bulunmayan hususlar için Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Yazım İlke ve Kuralları'na bakılabilir.

Not: Makaleler elektronik ortamda aşağıdaki ileti adresine gönderilebilir.

E-posta: trakyasobedergi@gmail.com

TRAKYA UNIVERSITY JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES INSTRUCTIONS TO AUTHORS

Academic studies complies with the following requirements below are published in Trakya University Social Sciences Journal.

1. In order for any article to be published in Trakya University Social Sciences Journal, it should not have been previously published or accepted to be published elsewhere. Papers presented at a conference or symposium may be accepted for publication if clearly indicated so beforehand.
2. All researches subjected comparison of the products with their trade names are not in the scope of our journal.
3. While writing the papers, it is recommended to obey The Spelling Book of Turkish Language Society.
4. Manuscripts should be typed on A4 format (29/7x21cm) paper with 11 pt and 1 line space. They are arranged properly margined (6.2 cm from top, 5.5 cm from bottom, 4 cm from right, 4 cm from left, 5.2 cm from header, 5 cm from footer), and not exceeding 20 pages. The printed version manuscripts must be submitted to the editor as three copies (without including name, title and working institution in two copies) and along with a CD. Articles should not exceed 20 pages if not they may not published on the journal.
5. Unpublished articles are not sent back to the writer.
6. First line of the paragraphs in the text will start 1 cm from inside. Title of the article will be written with capital letters starting from the left top of the page by leaving 4 lines empty space. Subtitles will be placed in accordance with the paragraph order (1 cm from inside). Name/names of the writer is written right bottom of the title side by side. Any kind of academic title of the writer is not written while writing the name/names of the writer. Academic title of the writer, institution where he/she works (university, faculty, department or others) should be written as footnotes at the bottom of the page. Any kind of titles are not used except for the academic titles.
8. Articles in the field of research and examination are submitted according to the order of Abstract, Introduction, Methods and Results.

Footnotes

9. Tags of resources used in the academic study are displayed at the end of the paper as footnotes. Resources exploited in the academic study are

given in the first pass and in accordance with the order of the following detailed examples.

a. Books:

Author's Name, Last name, Name of the Book (italics), Printing,
Publisher² Place and Year of Publication, Page Number

Example: Halil Seyidoğlu, *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*,
Geliştirilmiş Baskı, Güzem Yayınevi, İstanbul 2003, p.34

b. Articles:

Author's Name, Last name, Title of the Article (in quotations), Title of the
Journal/Book (italics), Volume Number, Issue, Place and Year of
Publication, Page Number.

Example: Ali Berat Alptekin, "Azerbaycan ve Türkiye'de Tanına Ortak
Aşıklar", *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, Volume 7, Ankara 1999, p:
33.

c. Journals and Annuals:

Publishing Institution, Title of the Publication (italics), Place and Year of
Publication, Page Number.

Example: Devlet İstatistik Enstitüsü, *Türkiye İstatistik Yıllığı 1997*, Ankara
1998, p: 17-21.

d. Internet-based Resources:

Author's Name, Last name, Title of the document, Title of the Article (if
available), Edition or File Number (if related), Address and Access Path,
Date of Visit (in parenthesis). Page numbers are indicated if available.
General footnote style is used according to the normal citation in the books

² Publisher can be given if necessary

and articles taken from internet environment. However, specified data applications are also stated.

Example: Beytullah Yılmaz, "Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmelerin Toplumda Üstlendikleri Roller Bakımından Analizi",
<http://www.dtm.gov.tr/ead/DTDERGİ/ocak%202004/kucuk.htm>,
(18.02.2006), p.3

Example: Türkiye'nin Katılım Yönünde İlerlemesi Hakkında 2004 Yılı Düzenli Raporu, Avrupa Toplulukları Komisyonu, Brüksel,
http://www.aggs.gov.tr/uploads/files/ilerleme_raporu_2004_tr.pdf
(07.10.2005)

Connective References

10. References which are quoted must be given in the text with the connective references according to the technique of "writer and year", surname of the author, publishing date and page number.

a. If the name of the author is mentioned in the text, year of the references must be written in brackets.

Example: Yıldırım (1996). or by giving the page number, Yıldırım (1996: 7097).

b. In some cases, the name of the author can be given in brackets.

Example: New developments have been made in this field. (Raths, 1967: 4085)

c. If the references written by the same author in the same year are mentioned, it is given as below:

Example: Gates (1967a: 45-50 (1967b: 130-170).

d. If the references have two authors only their surnames are written.

Example: Massialas and Cox (1967: 37-66)

e. If the two writers have the same surname and their works which were published at the same year can be distinguished by the first letter of their names.

Example: Smith, O. and Smith, B. (1958: 251-251)

f. If the reference has more than two authors, the surnames are mentioned at

first.

Example: Bursalioğlu, Aydin, Kaya, (1995: 120-145)

g. In the next mentioning et al. is used.

Example: Bursalioğlu , et al. (1995: 120-145)

h. The references which are given as a line should be ordered from the oldest date to the recent one and must be separated with semicolon in the brackets.

Example: According to the recent developments about this subject (Cobb, 1972: 221; Flanders, 1970:124; Bursalioğlu vd., 1995: 31)

References

11. In the middle of the page, REFERENCES are written in capital letters. As the references are listed alphabetically according to the author's surname, any sequence or category number is not given and the titles of the authors are not mentioned. List of references is given stating the Surname and Name of the Author, the Title of the Article if available (in quotations), The Title of the Journal or Book (*italics*), The Name Of the Editor or Translator if available, Volume, Issue, the number of the printing if it is published more than once, the Year and the Place of Publication. If more than one work of an author is used as references, they should be given from the oldest to the recent one.

a. Books

Example: Akdağ, Mustafa, *Türkiye'nin İktisadi ve İçtimai Tarihi*, Volume 1, İstanbul 1974.

b. Journals

Example: Sağsan, Mustafa, "Devlet: Gelişen Teknolojiler ve Kamu Sektörü", *Stratejik Analiz*, Number: 19, November 2001.

12. Pictures, figures, graphics belonging to the articles which will be sent must be clear and suitable for the technique of offset printing and should not exceed the area of writing. Their sequence number and names are given

below the each figure or graphic.

13. In one of the issues of the journals, more than two manuscripts of an author as the first name cannot be published. If more than two manuscripts are sent in the terms, the ones except from the first and second are transmitted to the other issues.

14. 25 separate editions with two journals are given to the authors whose articles, translations and critics have been published.

Note 1: For the subjects that are not available in the Publishing Principles of Trakya University Social Sciences Journal, more information can be obtained from Trakya University Social Sciences Institute The Rules and Principles for Writing Graduate Theses.

Note 2: Articles can be sent to the following e-mail address.

e-mail: trakyasobedergi@gmail.com