

Makaleler / Articles

Ata Pesen – İdris Kara – Mustafa Kale – Burcu Sultan Abbak:

Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı İle Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Ganze Yetim – Hakan Sarıçam

Çizgi Film Programlarının Çocuklara Etkisi Konusunda Ailelerin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa Durmuşçelebi – Mehmet Çolak – Neslihan Yıldız Meliköylü

Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı

Didem Örtün – Ergin Erginer

Türkiye’de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları

Aysun Erginer – Emine Saklan

The Problematic of Transition of Teaching Profession to a Woman’s Occupation

Muhammed Yıldız

Üniversite Öğrencilerinde Duyusal Zekâ Yaşam Doyumu ve Depresyonun Cinsiyet ve Sınıf Seviyelerine Göre Etkileri

Atıla Yıldırım

Analyzing student teachers’ level of avoding uncertainty in terms of some variables

Hüseyin Arslan

Farklı Bir Perspektiften Terörizm

Emine Gözel – Ali Rıza Erdem

Japon Öğretmen Eğitiminde Bir Model: Ders İmecesı

Ruhi Can Alkın

Introduction to Development of Academic and Scientific Knowledge in Turkey in Specific to Post-Industrial Society

Cemal Güven

Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ders ve Çalışma Kitaplarında Türk- Ermeni İlişkileri

Ergün Kara

Sürdürülebilir Turizm Potansiyelinin Belirlenmesinde Swot Analizi Uygulaması: Marmaris Örneği

Mehmet Karaman – Gizem Özgürel – Zekeriya Bingöl

Turizm Pazarlamasında Animasyon Aktivitelerinin Bir Araç Olarak Değerlendirilmesi

Fatmanur Özen – Esmenur Arslan Hendekçi

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi

Savaş Karagöz

Cumhuriyet Öncesi Dönem Eğitim ve Öğretim Programları ile İlgili Görüş ve Öneriler

Mustafa Güçlü

Mesleki Ve Teknik Öğretim Dergisi’nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi (1953-1982)

Güngör Toplu

Kıbrıs Türklerinin Bağımsızlık Mücadelesinde Bir Dönüm Noktası “28 Kasım 1948 Mitingi”

F. Betül Aydın

Analysis of Propaganda Speeches of 2014 Presidential Bids With Discourse Analysis of van Dijk

Şevket Ercan Kızılay

Kentsel Alanda Gecekondu’dan Kentsel Dönüşüm’e Mekânsal Süreçler: Yaklaşımlar ve Tespitler

OPUS

sayı
11

OPUS ▶

International Journal of
Society Researches

Uluslararası Toplum
Araştırmaları Dergisi

Sayı 11 • Aralık 2016 • ISSN 2528-9527 E-ISSN 2528-9535



sayı
11

ADAMOR

OPUS ▶

Sayı 11, 2016/2



Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi
International Journal of Social Research

Sayı Issue 11 • Aralık December 2016/2
ISSN: 2528-9527 – E-ISSN:2528-9535

Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü Owner and General Director
ADAMOR Araştırma Danışmanlık Medya Ltd. Şti. adına

Emir Osmanoğlu

Editörler • Editors

Prof. Dr. Şahin KESİCİ (Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi)
Doç. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Erciyes Üniversitesi)
Doç. Dr. Susran Erkan EROĞLU (Selçuk Üniversitesi)

Hakemler ve Uluslararası Danışma Kurulu • Referees & International Advisory Board*

- Ali Rıza Erdem (Pamukkale Üniversitesi – Türkiye)
Ali Ünal (Necmettin Erbakan Üniversitesi – Türkiye)
Alpaslan Gözler (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Arif Yavuz (İstanbul Üniversitesi – Türkiye)
Åsa Kajsdotter (Folk Universitetet – İsveç)
Aşkın Keser (Uludağ Üniversitesi – Türkiye)
Ahmet Avcı (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi – Türkiye)
Bilgin Navruz (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Carlos Rodrigues (University of Aveiro -Portekiz)
Cristina Tonghini (Università Ca' Foscari Venezia -İtalya)
Dariusz Trzmielak (University of Lodz -Polonya)
Dezso Jozsef (University of Pecs – Macaristan)
Elisa Valia (University of Valencia -İspanya)
Emil Papazov (University of Ruse -Bulgaristan)
Engin Yıldırım (Sakarya Üniversitesi – Türkiye)
Ersin Kavi (Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Fevzi Demir (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
H.Yunus Taş (Yalova Üniversitesi – Türkiye)
Irena Lazar (Univerza na Primorskem -Slovenya)
Irene Monsonís (University of Valencia -İspanya)
İbrahim Yenen (Karabük Üniversitesi – Türkiye)
Javier Sánchez García (University of Jaume -İspanya)
Jose Ruiz Mass (University of Granada -İspanya)
Katarzyna Łobacz (University of Szczecin Polonya)
Lyudmila Mihaylova (University of Ruse -Bulgaristan)
Mehmet Merve Özyayın (Gazi Üniversitesi – Türkiye)
Mehmet Murat (Gaziantep Üniversitesi – Türkiye)
Memet Memeti (South East European University -Makedonya)
Murat Sezik (Adıyaman Üniversitesi – Türkiye)
Musa Yavuz Alptekin (Karadeniz Teknik Üniversitesi – Türkiye)
- Mustafa Altunoğlu (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Aykaç (Kırklareli Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Çelikten (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Durmuşçelebi (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Güçlü (Erciyes Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Kılıç (Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi – Türkiye)
Mustafa Şanal (Giresun Üniversitesi – Türkiye)
Naci Gündoğan (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Nuray Karaca (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Oğul Zengingönül (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
Osman Yıldız (Hak İş – Türkiye)
Péter Mezei (Szeged University -Macaristan)
Said Akbaşlı (Hacettepe Üniversitesi – Türkiye)
Savaş Karagöz (Aksaray Üniversitesi – Türkiye)
Sevda Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
Simona Tripa (University of Oradea -Romanya)
Sunhilde Cuc (University of Oradea -Romanya)
Süleyman Özdemir (İstanbul Üniversitesi – Türkiye)
Tunç Demirbilek (Dokuz Eylül Üniversitesi – Türkiye)
Türker Kurt (Gazi Üniversitesi – Türkiye)
Uğur Dolgun (Çanakkale 18z Mart Üniversitesi – Türkiye)
Verda Canbey Özgüler (Anadolu Üniversitesi – Türkiye)
Verena Perko (University of Ljuljana -Slovenya)
Veysel Bozkurt (Uludağ Üniversitesi – Türkiye)
Yasin Aktay (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)
Yusuf Alper (Uludağ Üniversitesi – Türkiye)
Zafer Çelik (Yıldırım Beyazıt Üniversitesi – Türkiye)
Zekeriya Bingöl (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Türkiye)
Zeki Parlak (Marmara Üniversitesi – Türkiye)

* Ada göre alfabetik sırada In alphabetical order

Yayın Koordinatörü
Yusuf Sunar

Yayın Danışmanı
Ali Güneş, Ekrem Eraslan, Ekrem Çoraklık

Abonelik

Yıllık: 30 TL

Kurumsal Yıllık: 50 TL

Yapı Kredi Bankası Kızılay Şubesi

IBAN:TR61 0006 7010 0000 0083 7963 30

Yayın Türü

Altı Aylık, Süreli Yayın

Yayıncı Kuruluş *Publisher*

ADAMOR

Toplum Araştırmaları Merkezi

W: www.adamor.com.tr

Reklam ve Halkla İlişkiler

Bekir Ateş

Baskı

Aralık 2016

İletişim Correspondence

Lizbon Cad. 55/3 Öveçler Çankaya

ANKARA * Tel: 0 312 285 53 59

Faks: 0 312 285 53 99

W: www.opusjournal.net

E-mail: opusdergi@gmail.com

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Haziran ve Aralık olmak üzere yılda 2 sayı olarak yayımlanan hem Türkçe hem de İngilizce dillerindeki çalışmalara yer veren akademik, uluslararası hakemli bir dergidir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is an academic, international and refereed journal which is published twice a year in June and December and accepts either Turkish or English studies.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 2011-2015 yılları arasında 2146-5177 ISSN numarasıyla OPUS-Türkiye Sosyal Politika ve Çalışma Hayatı Araştırmaları Dergisi olarak yayımlanmıştır.

OPUS- International Journal of SocietyResearches was published with ISSN number 2146-5177 between years 2011-2015 with the name OPUS-Journal of Turkish Social Policy and Working LifeResearches.

Yayımlanan yazıların sorumluluğu yazarına aittir.

All responsibilities of the articles published belong to the authors.

OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, DRJI, ACARINDEX, SIS ve Journalindex.net tarafından indekslenmektedir.

OPUS- International Journal of SocietyResearches is indexed by DRJI, ACARINDEX, SIS and Journalindex.net

İçindekiler / Contents

- 325 *Ata Pesen – İdris Kara – Mustafa Kale – Burcu Sultan Abbak*
Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı ile Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi
Examining University Students' Perceptions of Gender and Their Conflict and Violent Awareness Levels
- 341 *Gamze Yetim – Hakan Sarıçam*
Çizgi Film Programlarının Çocuklara Etkisi Konusunda Ailelerin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi
Investigation of the Families' Knowledge and Awareness about Effect of Cartoon on Children
- 365 *Mustafa Durmuşçelebi – Mehmet Çolak – Neslihan Yıldız Meliköylü*
Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı
Frequency of the University Instructors' Exhibiting Effective Teacher Behaviours
- 387 *Didem Örtten – Ergin Erginer*
Türkiye'de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları
Metaphorical Perceptions on Curriculum Development made by the Leading Scholars in Turkey Studying Curriculum Development
- 415 *Aysun Erginer – Emine Saklan*
The Problematic of Transition of Teaching Profession to a Woman's Occupation
Öğretmenlik Mesleğinin Bir Kadın Mesleğine Dönüşmesi Sorunsalı
- 451 *Muhammed Yıldız*
Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaşam Doyumu ve Depresyonun Cinsiyet ve Sınıf Seviyelerine Göre Etkileri
The Effects of Emotional Intelligence, Life Satisfaction and Depression according to Gender and Grade on University Students

- 475 *Atila Yıldırım*
Analyzing Student Teachers' Level of Avoding Uncertainty in Terms of Some Variables
Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi
- 491 *Hüseyin Arslan*
Farklı Bir Perspektiften Terörizm
A Different Perspective on Terrorism
- 521 *Emine Gözel – Ali Rıza Erdem*
Japon Öğretmen Eğitiminde Bir Model: Ders İmecesi
A Method in Japanese Teacher Education: Lesson Study
- 539 *Ruhi Can Alkın*
Introduction to Development of Academic and Scientific Knowledge in Turkey in Specific to Post-Industrial Society
Sanayi Sonrası Toplum Özelinde Türkiye'de Akademik ve Bilimsel Bilginin Gelişimine Giriş
- 563 *Cemal Güven*
Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ders ve Çalışma Kitaplarında Türk-Ermeni İlişkileri
Turkish-Armenian Relationships in the History of Turkish Revolution and Kemalism Course and Workbooks of Secondary School
- 583 *Ergün Kara*
Sürdürülebilir Turizm Potansiyelinin Belirlenmesinde Swot Analizi Uygulaması: Marmaris Örneği
Application of Swot Analysis in Determing Potential of Sustainable Tourism: Marmaris Example
- 599 *Mehmet Karaman – Gizem Özgürel – Zekeriya Bingöl*
Turizm Pazarlamasında Animasyon Aktivitelerinin Bir Araç Olarak Değerlendirilmesi
Evaluation of Tourism Animation Activities as an Instrument in Tourism Marketing

- 619 *Fatmanur Özen – Esmanur Arslan Hendekçi*
Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi
The Descriptive Analysis of Academic Studies Published in Turkey about Education Supervision between the Years of 2005-2015
- 651 *Savaş Karagöz*
Cumhuriyet Öncesi Dönem Eğitim ve Öğretim Programları ile İlgili Görüş ve Öneriler
Opinions And Suggestions About Education And Training Programmes (Curriculum) Before The Republic Era. In Turkey
- 677 *Mustafa Güçlü*
Mesleki Ve Teknik Öğretim Dergisi’nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi (1953-1982)
The Place And Importance of Mesleki Ve Teknik Öğretim Journal In Turkish Education History (1953-1982)
- 689 *Güngör Toplu*
Kıbrıs Türklerinin Bağımsızlık Mücadelesinde Bir Dönüm Noktası “28 Kasım 1948 Mitingi”
A Turning Point of Turkish Cypriots’ Fighting for Freedom: “The Public Demonstration of November, 28 1948”
- 703 *F. Betül Aydın*
Analysis of Propaganda Speeches of 2014 Presidential Bids With Discourse Analysis of van Dijk
Van Dijk’in Söylem Çözümlemesi Yöntemiyle Cumhurbaşkanı Adaylarının Propaganda Konuşmalarının Analizi
- 717 *Şevket Ercan Kızılay*
Kentsel Alanda Gecekondu’dan Kentsel Dönüşüm’e Mekânsal Süreçler: Yaklaşımlar ve Tespitler
From the Gecekondu to the Urban Renewal Spatial Processes: Approaches and Findings

Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı İle Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi¹

*

Ata Pesen*, İdris Kara**, Mustafa Kale***, Burcu Sultan Abbak****

* Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Siirt / Türkiye, **E-posta:** atapesen@siirt.edu.tr

* Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksek Okulu, Siirt / Türkiye, **E-posta:** idriskara1982@hotmail.com

* Öğr. Gr., Çağ Üniversitesi, Meslek Yüksek Okulu, Mersin / Türkiye, **E-posta:** mustafakale@gmail.com

* Araş. Gör., Çukurova Üniversitesi, Adana Meslek Yüksek Okulu, Adana / Türkiye, **E-posta:** burcusultan.abbak@gmail.com

Öz

Bu araştırmada, üniversiteli öğrencilerin toplumsal cinsiyet algısı ile çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Siirt Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde öğrenim gören toplam 1029 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmada, betimsel tarama modellerinden 'genel tarama modeli' kullanılmıştır. Bu çalışmada, Ohio Eğitim Komisyonu tarafından (2002) geliştirilen ve Sargın (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeği ile Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri .87 ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin Cronbach Alpha değeri 0.87'dir. Verilerin analizi SPSS 21.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde kullanılacak anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır. Araştırmada, ortalamaları karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet ile çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinde yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmazken cinsiyet değişkeni açısından hem toplumsal cinsiyet algısında hem de çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırmada Öğrencilerin öğrenim gördükleri fakülte ve yüksek okullar açısından da hem toplumsal cinsiyet algısında hem de çatışma ve şiddet algılama düzeylerinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir

Anahtar Kelimeler: Toplumsal Cinsiyet, Şiddet, Çatışma, Üniversite

¹ Bu makale 9-11 Mart 2016 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen 26.Uluslararası Toplumsal Cinsiyet ve Eğitimde Drama Kongresinde sunulan bildirinin geliştirilmiş halidir.

Examining University Students' Perceptions of Gender and Their Conflict and Violent Awareness Levels

*

Abstract

In this research, perception of gender, conflict and violent awareness levels of the university students were examined. The study was conducted to a total of 1029 students from various departments at Siirt University during the spring term of 2015-2016 academic year. "General Scanning Model", one of the descriptive scanning models, was used. Conflict and Violent Awareness Sclae developed by Ohio Education Committee (2002) and adapted to Turkish by Sargın (2010), and Perception of Gender Scale developed by Antmova and Duyan (2013) were used for this study. The Cronbach Alpha for both Conflict and Violent Awareness Scale and Perception of Gender Scale was as .87. The data analysis was done with SPSS 21.0 statistical program. $p=0.05$ was used as significance level for statistical analysis. Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests were used to compare means in this study. At the end of the research, no significance difference was found in students' perception of gender and their conflict and violent awareness levels in terms of age variable while a significance difference in favour of female students was found both in their perception of gender and conflict and violent awareness levels in terms of gender. Also, according to faculty and vocational school variable, a significance difference was determined both in students' perception of gender and in their conflict and violent awareness levels.

Anahtar Kelimeler: Gender, Violence, Conflict, University

Giriş

Cinsiyet, kişinin dışıl ya da eril olarak gösterdiği genetik, biyolojik, fizyolojik özellikleri ve farklılıkları işaret eder (Marshall, 1999; Cherry, 2005) Toplumsal cinsiyet kavramı ise; biyolojik farklılıklar yerine, toplumun kadın ve erkek için belirlemiş olduğu kişilik özellikleri ve sosyal roller olarak tanımlanmaktadır. Dolayısıyla kadın veya erkek olarak toplumun bizi nasıl algıladığı ve neler yapmamız gerektiğiyle ilgili beklentileri, toplumun bize kadın ve erkek olarak biçtiği değer ve yüklediği sorumluluklar toplumsal cinsiyet kavramının kapsamına girmektedir (Dökmen, 2004; Bhasin, 2003; Akın ve Demirel, 2003; Kottak, 2002; Staggenborg, 1998).

Biyolojik cinsiyeti doğa yasaları belirlerken, toplumsal cinsiyeti sosyal yapılar belirlemektedir. Biyolojik cinsiyetin aksine, toplumsal cinsiyet farklılığı, sosyal yapılandırma sonucu oluşmakta ve değiştirilebilmektedir. Dolayısıyla toplumsal cinsiyet, bireyin biyolojik cinsiyetinin doğrudan bir sonucu olmak zorunda değildir. Daha çok toplumun inşa ettiği erkek-kadın kavramlarıyla bağlantılıdır (Giddens, 2008). Toplumsal cinsiyet ayrımları hem erkeklerin hem de kadınların yaşamını şekillendirerek; toplumsal hayata katılım biçimi, oranı, temsili ve görünürlüğü etkiler (Öngen ve Aytaç, 2013).

Eğitim düzeyinin yükselmesinin, özellikle üniversite düzeyi bireylerin toplumsal cinsiyet rollerine çağdaş bir bakış açısı kazandırdığı (Yılmaz ve ark, 2009) kabul ediliyor olsa da toplumdaki en önemli sorunlardan biri toplumsal cinsiyet ayrımcılığıdır (Dökmen, 2006). Çünkü cinsiyet rolü bireye içinde yaşadığı toplum kurallarına uygun bir şekilde öğretilmekte ve bireyin de bu cinsiyet rolü kalıpları içinde davranması beklenmektedir (Aydın ve Kavuncu, 1991; Akt. Atınova ve Duyan, 2013). Bu beklentinin karşılık bulmadığı durumlarda ise bireyler çevreleri ile çatışmalar yaşamakta hatta şiddete başvurabilmektedir.

Öfke, saldırganlık ve şiddet kavramları ile bireylerin gündelik yaşamını, yaşam kalitesini, kişiler arası ilişkilerini önemli ölçüde etkileyen ve birbirleriyle iç içe olan kavramlar olarak karşılıklıdır (Haskan ve Yıldırım, 2012). Bu yönüyle şiddet hayatımızın birçok alanında karşılaşabileceğimiz bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Medyada her

gün şiddet içerikli birçok habere yer verilmekte, savaşlardan, töre gereği ortaya çıkan şiddet davranışlarına kadar geniş bir yelpazede kendisini göstermektedir (Çetin, 2011). Özellikle içinde yaşanılan toplumun değer, inanç ve beklentilerinden beslenen kalıp düşünceler çatışma ve şiddet ortamlarının oluşmasına sebebiyet verebilmektedir. Başka birey veya çevresi ile temasa geçerken neyi, nasıl yaşadığının farkında olan bireyler (Acar,2004) gerçek anlamda toplumsal cinsiyet rollerine çağdaş bir bakış açısı oluşturabilirler.

Alan yazın incelendiğinde Türkiye’de insanların toplumsal cinsiyet rolleri ile ilgili birçok çalışma (Akın ve Demirel, 2003; Alkan, 1999; Altınova ve Duyan, 2013; Bhasin, 2003; Çelik ve Uysal, 2012; Dedeoğlu, 2000; Demirdirek ve Şener, 2014; Dökmen, 2004; Eroğlu ve Taşkın, 2007; Güldü ve Kart, 2009; Gümüšoğlu, 2014; Ökten, 2009; Öngen ve Aytaç, 2013; Özçatal, 2011; Özkan ve Gündoğdu, 2011; Savcı, 1999; Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Uluyağcı ve Yılmaz, 2007; Yılmaz, 2007; Zeybekoğlu, 2010) yapılmış olmasına karşın bireylerin -özellikle toplumsal cinsiyet rollerine çağdaş bir bakış açısına sahip olduğu düşünülen üniversite öğrencilerinin- toplumsal cinsiyet algısı ile çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerini bir arada tespit etmeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çatışma ve şiddete ilişkin farkındalık düzeylerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranacaktır.

1. Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından toplumsal cinsiyet algıları ile çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin yaş değişkeni açısından toplumsal cinsiyet algıları ile Çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Üniversite öğrencilerinin öğrenim gördükleri fakülte veya yükseköğretim kurumları açısından toplumsal cinsiyet algıları ile çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinde anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanmasında kullanılan ölçme araçları ve verilerin analizine ilişkin açıklamalar yer verilmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde yapılmıştır. Çalışma grubunu Siirt Üniversitesi Bünyesinde eğitim gören fakülte ve yüksekokul öğrencilerinde 1029 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun cinsiyet, yaş ve okul türü değişkenine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerin Cinsiyete, Yaşa ve Okul türü değişkenine göre dağılımları

Değişkenler	f	%	
Cinsiyet	Kadın	627	60,9
	Erkek	402	31,9
Yaş	18-20	503	48,9
	21-25	460	44,7
	26-Üzeri	66	6,4
Okul türü	Eğitim Fakültesi	221	21,5
	Fen-Edebiyat Fakültesi	81	7,9
	Mühendislik Mimarlık Fakültesi	123	12
	İlahiyat Fakültesi	170	16,5
	Sağlık Yüksekokulu	174	16,9
	Meslek Yüksekokulu	192	18,7
İdari İktisadi Bilimler Fakültesi	68	6,6	
Toplam	1029	100	

Araştırma Modeli

Araştırmada, betimsel tarama modellerinden 'genel tarama modeli' kullanılmıştır. Genel tarama modeli, "çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek veya örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir" (Karasar, 1999).

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, Ohio Eğitim Komisyonu tarafından (2002) geliştirilen ve Sargın (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeği ile Altınova ve Duyan (2013) tarafından geliştirilen Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği kullanılmıştır. Kullanılan ölçekler ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği

Yetişkinlerin toplumsal cinsiyet algılarını ölçmek üzere geliştirilen ölçekte, toplam 25 madde bulunmaktadır. Maddelerin 10'u olumlu, 15'i olumsuzdur. Beşli Likert şeklinde oluşturulan ölçekte katılımcıların "Tamamen Katılıyorum(5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Tamamen Katılmıyorum(1) olmak üzere beş derecede görüş bildirmeleri istenmektedir. Buna göre, ölçekten alınabilecek puanlar 25-125 aralığında olup, yüksek puanlar toplumsal cinsiyet algısının olumlu olduğunu ifade etmektedir. Ölçek tek boyuttan oluşmakta olup alfa güvenilirlik katsayısı 0.872 dir (Altınova ve Duyan, 2013). Araştırmacılar tarafından bu çalışma için yapılan güvenilirlik analizinde de Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .87 olarak hesaplanmıştır.

Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeği

Ohio Eğitim Komisyonu tarafından (2002) geliştirilen ve Sargın (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Ölçeği Likert türü beşli derecelendirme olarak düzenlenmiştir (1.Hiç Katılmıyorum, 2.Katılmıyorum, 3. Kısmen Katılıyorum, 4.Katılıyorum,

5.Tamamen Katılıyorum). Ölçek tek faktörlü bir yapıya sahip olup, ölçeğin geçerliği test etmek için uzman görüşlerinden yararlanılmıştır. 1 profesör, 1 doçent ve 1 yardımcı doçentten oluşan üç uzmanın ortak görüşü, bu ölçeğin alanda kullanımının uygun olacağı yönündedir. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .87 dir (Sargın, 2010). Araştırmacılar tarafından bu çalışma için yapılan güvenirlik analizinde ise Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .89 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri 2015-2016 eğitim öğretim yılında Siirt Üniversitesinin fakülte ve yüksek okullarında okuyan öğrencilerinden toplandı. Öğrencilere çalışmanın amacı ile ilgili bilgi verildi. Daha sonra öğrencilerden gönüllü olanların öğrencilerin araştırmaya katılması istendi. Öğrencilere; "Kişisel Bilgi Formu, Çatışma ve Şiddete İlişkin farkındalık Ölçeği, ve Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeği'nin yer aldığı ölçek bataryası verildi. Öğrenciler bu ölçek bataryasını yaklaşık 20 ile 30 dakikalık bir süre içerisinde tamamladılar.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS 21.0 istatistik paket programı ile yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde kullanılacak anlamlılık düzeyi $p=0,05$ olarak alınmıştır. Araştırmada, ortalamaları karşılaştırmak için Mann-Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Non-parametrik testler tercih edilmesinin sebebi her grup için yapılan normallik testlerinde bazı grupların normal dağılım göstermemesidir.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, toplanan verilerin istatistiksel analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. Cinsiyet değişkenine İlişkin Mann Whitney U testi sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P	
Toplumsal Cinsiyet Algısı	Kadın	627	634,51	397840,00	51092,000	,000*
	Erkek	402	328,59	132095,00		
Çatışma ve Şiddet Farkındalığı	Kadın	627	533,92	334768,50	114163,500	,011**
	Erkek	402	485,49	195166,50		

* $p<0,01$, ** $p<0,05$

Üniversite öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet algıları ile Çatışma ve Şiddet farkındalık düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek için yapılan Mann-Whitney U testine göre, öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [$U= 51092,0$, $p<0,01$]. Ortaya çıkan farkın kadınlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre çatışma ve şiddet farkındalık düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmuştur. [$U=114163,5$, $p<0,05$]. Tabloya göre kadınların şiddet algılama düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 2. Yaş değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark	
Toplumsal Cinsiyet Algısı	18-20	503	527,92	2	2,031	,362	Yok
	21-25	460	504,67				
	26-Üzeri	66	488,54				
Çatışma ve Şiddet Farkındalığı	18-20	503	534,81	2	4,376	,112	Yok
	21-25	460	495,83				
	26-Üzeri	66	497,64				

Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı ile çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinin yaş değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testine göre, toplumsal cinsiyet algıları arasında da [$\chi^2= 2,031$, $p>0,05$], çatışma ve şiddet algı düzeyleri arasında da [$\chi^2=4,376$, $p>0,05$] anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Tablo 3. Öğrenim gördükleri fakülte veya yüksekokul değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

	Değişkenler	N	Sıra Ort.	sd	χ^2	P	Anlamlı Fark
Toplumsal Cinsiyet Algısı	(1)Eğitim Fakültesi	221	573,02	6	75,198	,000*	(1) - (3), (4), (5) (2) - (1), (3), (4), (5), (6), (7) (3) - (4) (5) - (4) (6) - (3) (7) - (3), (4)
	(2)Fen-Edebiyat Fakültesi	81	651,41				
	(3)Mühendislik Mimarlık Fakültesi	123	453,25				
	(4)İlahiyat Fakültesi	170	370,54				
	(5)Sağlık Yüksekokulu	174	507,11				
	(6)Meslek Yüksekokulu	192	550,49				
	(7)İdari İktisadi Bilimler Fakültesi	68	556,77				
Çatışma ve Şiddet Farkındalığı	(1)Eğitim Fakültesi	221	521,11	6	14,496	,025**	(1) - (2) (4) - (3) (6) - (3), (5) (7) - (3), (5)
	(2)Fen-Edebiyat Fakültesi	81	495,50				
	(3)Mühendislik Mimarlık Fakültesi	123	459,23				
	(4)İlahiyat Fakültesi	170	533,74				
	(5)Sağlık Yüksekokulu	174	472,94				
	(6)Meslek Yüksekokulu	192	555,30				
	(7)İdari İktisadi Bilimler Fakültesi	68	566,24				

* $p < 0,01$, ** $p < 0,05$

Tablo 3. incelendiğinde en yüksek toplumsal cinsiyet algısı düzeyine sahip öğrenciler Fen-Edebiyat öğrencileri ile Eğitim Fakültesi öğrencileri iken en düşük toplumsal cinsiyet algısı düzeyine sahip öğrenciler İlahiyat Fakültesi öğrencileridir. Çatışma ve şiddet farkındalık düzeyi en yüksek

öğrenciler ise İdari ve İktisadi Bilimler Fakültesi öğrencileri iken en düşük çatışma ve şiddet farkındalık düzeyi öğrenciler Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencileridir. Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algıları ile çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinin öğrenim gördükleri okul türüne göre farklılaşıp farklılaşmadığını görmek için yapılan Kruskal-Wallis H testine göre, toplumsal cinsiyet algıları arasında da [$\chi^2=75,198$, $p<0,01$], çatışma ve şiddet farkındalık düzeylerinde de [$\chi^2=14,496$, $p<0,05$] anlamlı bir fark bulunmuştur.

Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda bu farkın, toplumsal cinsiyet algısında Eğitim Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi, İlahiyat Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu arasında Eğitim fakültesi öğrencileri lehine, Eğitim Fakültesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi, İlahiyat Fakültesi, Meslek Yüksekokulu, Sağlık Yüksekokulu ve İdari İktisadi Bilimler Fakültesi arasında Fen-Edebiyat Fakültesi lehine, Mühendislik Mimarlık Fakültesi ile İlahiyat Fakültesi arasında Mühendislik Mimarlık Fakültesi lehine, Sağlık Yüksekokulu ile İlahiyat Fakültesi arasında Sağlık Yüksekokulu lehine, Meslek Yüksekokulu ile Mühendislik Mimarlık Fakültesi arasında Meslek Yüksekokulu lehine, İdari İktisadi Bilimler Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi ile İlahiyat Fakültesi arasında İktisadi Bilimler Fakültesi lehine olduğu bulunmuştur.

Çatışma ve Şiddet farkındalık düzeyleri açısından Mann-Whitney U testi ile yapılan çoklu karşılaştırmalar sonucunda ise Eğitim Fakültesi ile Fen-Edebiyat Fakültesi arasında Eğitim Fakültesi öğrencileri lehine, İlahiyat Fakültesi ile Mühendislik Mimarlık Fakültesi öğrencileri arasında İlahiyat Fakültesi lehine, Meslek Yüksekokulu, Mühendislik Mimarlık Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu öğrencileri arasında Meslek Yüksekokulu öğrencileri lehine, İdari İktisadi Bilimler Fakültesi, Mühendislik Mimarlık Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu öğrencileri arasında İdari İktisadi Bilimler Fakültesi lehine anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Sonuçlar

Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkeni açısından toplumsal cinsiyet algıları arasında kadınlar lehine anlamlı bir

farklılık tespit edilmiştir. Literatür incelendiğinde elde edilen sonuca paralel sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Baykal (1988) tarafından yapılan çalışmada; erkek öğrencilerin, kız öğrencilere göre toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin daha geleneksel bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Vefikuluçay, Zeyneloğlu, Eroğlu ve Taşkin (2007) tarafından yapılan ve lisans öğrenimi gören son sınıf öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin bakış açılarını belirledikleri çalışmada cinsiyete göre toplumsal cinsiyet alt boyutları incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek toplumsal cinsiyet algısına sahip oldukları belirlenmiştir (Vefikuluçay ve ark, 2007). Yılmaz ve ark. (2009) tarafından yapılan bir diğer çalışmada; öğrencilerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri çalışma yaşamı, toplumsal yaşam, evlilik ve aile yaşamı olmak üzere dört alanda incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre çalışma yaşamı ve toplumsal yaşam ile ilgili önermelere ilişkin görüşlerinin dağılımına göre, tüm önermelerde kız ve erkek öğrencilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Öngen ve Aytaç (2013) tarafından yapılan benzer bir araştırmada gençlerin toplumsal cinsiyet rollerine ilişkin görüşleri incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin toplumsal cinsiyet algıları arasında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş düzeyleri arasında fazla fark olmaması, ağırlıklı olarak gençlik dönemi olarak ifade edilen 18-25 yaş diliminde bulunmaları benzer algı düzeyinde çıkmalarının sebebi olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okudukları okul türü değişkenine göre toplumsal cinsiyet algıları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ortaya çıkan farkın fen edebiyat fakültesi öğrencileri ile diğer öğrenciler arasında fen edebiyat fakültesi öğrencileri lehine anlamlı çıkmasının sebebi araştırmaya katılan öğrencilerin ağırlıklı olarak sosyoloji bölümü öğrencilerinden oluşması kabul edilebilir. Sosyoloji bölümü öğrencilerinin aldıkları eğitim gereği toplumsal cinsiyet konulu derslerinin müfredatlarında olması bu algının yüksek olmasının sebebi olarak düşünülebilir. Benzer şekilde eğitim fakültesi öğrencileri lehine anlamlı bir farkın çıkması da eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümlerinin ders müfredatlarında toplumsal

cinsiyet derslerinin olmasından dolayı öğrencilerin toplumsal cinsiyet algı düzeyleri artmış olabilir.

Sonuç olarak üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet algısı cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde erkek öğrencilerin toplumsal yaşantılarının izleri olarak eril cinsiyeti yüceltme dışı cinsiyeti ikinci planda bırakma gibi bir eğilim gösterdikleri gözlemlenmektedir. Çatışma ve şiddet fark etme düzeyleri açısından da kızların erkeklerden daha hassas oldukları gözlemlenmektedir. Okudukları fakülte ve yüksek okul türleri açısından ise eğitim programlarında toplumsal cinsiyet dersleri olanların diğerlerine oranla hem toplumsal cinsiyet hem de çatışma ve şiddet algılama konusunda daha yüksek oldukları gözlenmektedir.

Öneriler

Araştırmadan çıkan sonuçlar doğrultusunda aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur:

1. Toplumsal cinsiyet eşitliğinin öğrencilerde geliştirilmesi ve erken yaşta çatışma ve şiddet farkındalığının kazandırılması için ilkökull yıllarından başlayarak eğitim programlarında gerekli düzenlemelerin yapılması
2. Önlisans ve Lisans eğitim programlarında genel kültür dersleri arasına toplumsal cinsiyet dersi ile insan ilişkileri ve iletişim derslerinin konulması
3. Sempozyum ve paneller aracılığıyla üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet eşitliği ve şiddet farkındalığı konusunu bilinçlendirilmesi
4. Benzer çalışmalarının daha geniş çapta ve farklı değişken açısından incelenmesi

Kaynakça

Acar, N. V. (2004). *Ne kadar farkındayım: Gestalt terapi* (2. Baskı). Ankara: Babil Yayınevi

- Akın, A. & Demirel, S. (2003). Toplumsal Cinsiyet Kavramı ve Sağlığa Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi Halk Sağlığı Eki*, 25(4), 73-83.
- Alkan, A. (1999). Toplumsal Cinsiyet ve Kent Planlaması. *Anakara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(4). Ocak 27, 2016 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ausbf/article/view/5000096520/5000089852> adresinden alındı
- Altınova, H. H. & Duyan, V. (2013). Toplumsal Cinsiyet Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Toplum ve Sosyal Hizmet (Journal of Society & Social Work)*, 24(2), 9-22.
- Baykal, S. (1998). Üniversite öğrencilerinin Cinsiyet Rollerini ile İlgili Kalıp Yargılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yayınlanmamış Doktora Tezi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Bhasin, K. (2003). *Toplumsal Cinsiyet "Bize Yüklenen Roller"* (Birinci b.). İstanbul: Kadınlarla Dayanışma Vakfı Yayınları Kuşak Ofset.
- Cherry, A. L. (2005). *Examining Global Social Welfare, Issues*. Belmont: Thomson Brooks/Cole.
- Çelik, D. & Uysal, M. (2012). Köşe Yazılarının Toplumsal Cinsiyet Ve Kadın Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 45(1).
- Çetin, H. (2011). Ergenler İçin Şiddete Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *İlköğretim Online*, 10(1), 68-79.
- Dedeoğlu, S. (2000). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Açısından Türkiye'de Aile ve Kadın Emeği. *Toplum ve Bilim*, (86), 139-170.
- Demirdirek, H. & Şener, Ü. (2014). *81 İl İçin Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Karnesi*. <http://www.tepav.org.tr>: http://www.tepav.org.tr/upload/files/haber/1391012395-8.81_il_icin_Toplumsal_Cinsiyet_Esitligi_Karnesi___Taslak.pdf adresinden alındı
- Dökmen, Z. Y. (2004). *Toplumsal cinsiyet: Sosyal Psikolojik Açıklamalar*. [Gender: Social Psychological Explanations]. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Z. Y. (2006). *Toplumsal Cinsiyet*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Giddens, A. (2008). *Sosyoloji*. İstanbul: Kırmızı Yayınları.
- Güldü, Ö. & Kart, M. (2009). Toplumsal Cinsiyet Rollerini ve Siyasal Tutumlar: Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 64(3), 97-116.

- Gümüšođlu, F. (2014). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 2(4), 39-50. <http://www.toplumvedemokrasi.org.tr/index.php/tdd/article/view/55/226> adresinden alındı
- Haskan, Ö. & Yıldırım, İ. (2012). Şiddet Eğilimi Ölçeği'nin Geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37(163), 165-177.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kottak, P. G. (2002). Antropoloji: İnsan Çeşitliliğine Bir Bakış. S. Altuntek, B. Aydın & D. Erdal (Dü). içinde Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. (O. Akınhay, & D. Kömürcü, Çev.) Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Ökten, Ş. (2009). Toplumsal Cinsiyet ve İktidar: Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nin Toplumsal Cinsiyet Düzeni Gender And Power: The System Of Gender In Southeastern Anatolia.
- Öngen, B. & Aytaç, S. (2013). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Tutumları ve Yaşam Değerleri İlişkisi. *Sosyoloji Konferansları*, 48(2), 1-18.
- Özçatal, E. Ö. (2011). Ataerkillik, Toplumsal Cinsiyet ve Kadının Çalışma Yaşamına Katılımı. *Çankırı Karatekin Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*(1), 21-39.
- Özkan, B. & Gündoğdu, A. E. (2011). Toplumsal Cinsiyet Bağlamında Türkçede Atasözleri ve Deyimler. *Electronic Turkish Studies*, 6(3).
- Sargın, N. (2010). Öğretmen Adaylarının Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. 16(4), 601-615. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(4), 601-615.
- Savcı, İ. (1999). Toplumsal Cinsiyet ve Teknoloji. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 54(1).
- Staggenborg, S. (1998). *Gender, Family and Social Movements*. California: Pine Forge Press.
- Uluyağcı, C. & Yılmaz, R. A. (2007). Televizyon Reklamlarında Çocuğa İlişkin Toplumsal Cinsiyet Rollerinin Sunumu. *İletişim*, 6(6).
- Vefikuluçay, A. G., Zeyneloğlu, A. G., Eroğlu, K. & Taşkın, L. (2007). Kafkas Üniversitesi Son Sınıf Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Bakış Açıları. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 14(2), 026-038.

- Yılmaz, D. V., Zeyneloğlu, S., Kocaöz, S., Kısa, S., Taşkın, L. & Eroğlu, K. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rollerine İlişkin Görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(1).
- Yılmaz, R. A. (2007). Reklamlarda Toplumsal Cinsiyet Kavramı: 1960-1990 Yılları Arası Milliyet Gazetesi Reklamlarına Yönelik Bir İçerik Analizi. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 4(4), 143-155.
- Zeybekoğlu, Ö. (2010). Toplumsal Cinsiyet Rollerini Bağlamında Türk Toplumunun Erkeklik Algısı. *Ethos: Journal of the Society for Psychological Anthropology*, 3(1).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Pesen, A., Kara, İ., Kale, M. & Abbak, B., S. (2016). Üniversite Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Algısı İle Çatışma ve Şiddete İlişkin Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.325-340.

Çizgi Film Programlarının Çocuklara Etkisi Konusunda Ailelerin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi¹

*

Gamze Yetim* - Hakan Sarıçam**

* YL öğrencisi, Dumlupınar Üniversite & Eğitim Bilimleri Enstitüsü, - Kütahya/ Türkiye
E-Posta: gmzytm@gmail.com

** Yrd.Doç.Dr., Dumlupınar Üniversitesi & Eğitim Fakültesi & Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD - Kütahya/ Türkiye E-Posta: hakansaricam@gmail.com

Öz

Araştırmanın amacı, çizgi film programlarının çocuklara etkisi konusunda ailelerin bilgi ve farkındalık düzeylerini incelemektir. Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiş ve araştırma olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme soruları yoluyla elde edilmiştir. Araştırma, amaçlı uygun örnekleme stratejisiyle belirlenen Kütahya ilinde çocuğu okul öncesine devam eden 25 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri betimsel ve sistematik (tematik) analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre, araştırmaya katılan ebeveynlerin çizgi film programları hakkında fazla bilgiye sahip olmadıkları bundan dolayı program konusunda seçimleri çocuğa bıraktıkları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar, çizgi filmlerin çocukları olumsuz etkiledikleri, bir başka ifadeyle yararlı etkilerinden ziyade zararlı etkileri olduğunu aktarmışlardır. Son olarak ebeveynlerin çizgi film programları hakkında çocuklarıyla konuşmadıkları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Çizgi film programları, aile bilinci, okul öncesi dönem, çocuklar

¹ Bu çalışma 27-29 Nisan 2016 tarihlerinde Kastamonu'da gerçekleştirilen 11. Ulusal Okul Öncesi Eğitimi Öğrenci Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Investigation of the Families' Knowledge and Awareness about Effect of Cartoon on Children

*

Abstract

The aim of this research is the investigation of the families' knowledge and awareness about effect of cartoon on children. In this research, phenomenological design as qualitative method was used. Research data was collected via semi-structured interviews. 25 parents who have children in preschool education in Kütahya. Participants were determined by purposeful convenient sampling strategy. Data of the research was analyzed using descriptive and systematic (thematic) analysis. According to the findings, parents don't have enough information about cartoon program and so they allowed choices about cartoon to children. In addition, parents said that cartoons affected children negatively. In other words, cartons have more harmful effect than useful effect. Finally, parents did not talk to their children about cartoon programs.

Key Words: *Cartoon program, family knowledge and awareness, preschool age, children*

Çocuklar donmamış beton gibidir, üzerine ne düşse iz bırakır.
(HaimGinott)

Giriş

Toplumun geleceği olan okul öncesi çocuklar, günümüzde yaygın olan, kendini sürekli yenileyen ve etkili bir kitle iletişim aracı olan televizyondan büyük ölçüde etkilenmektedir. Çünkü televizyon hem görsel, hem işitsel ve bazı yönleri ile de eğitici bir araç olabilmektedir (Çilenti, 1980;1982;1984). Çilenti (1980) E. Dale'in öğrenme modelinde televizyona vurgu yaparak; öğrenmede göze ve kulağa hitap eden bir araç olduğunu aktarmıştır. Çilenti (1984) ise televizyonu somuttan soyuta doğru oluşan öğrenmelerde, Dale'in yaşantı konisinin ortalarında yer alan, diğer eğitim araçlarının ve yöntemlerinin kullanılabildiği bir eğitim aracı olarak tanımlamaktadır. Kitle iletişim araçlarından biri olan televizyonun içeriğinde reklamlar, diziler, yarışmalar, belgeseller, spor programları vs ile çocukları yakından ilgilendiren, renkli ve hareketli görselleri sayesinde onların dikkatlerini kolayca çekebilen ve sayısı hemen hergün çoğalarak değişen çizgi film programları bulunmaktadır. TV programları insanların düşüncelerini ve davranışlarını doğrudan veya dolaylı olarak etkileyebilmektedir. Çocuklara göre daha farkında ve bilinçli oldukları halde yetişkin bireyler bu programlardan etkilenebiliyorsa, çocukların çizgi film programlarından etkilenmemesi mümkün müdür? Ya da ebeveynler bu programların ne kadar farkındadır? soruları araştırmacılar için yol gösterici olmuştur.

Erken çocukluk dönemi, çocukların kendilerine özdeşim kurarak rol model alabilecekleri, rol model arayışı içerisinde oldukları bir dönemdir (Oktay, 1999; Oruç, Tecim ve Özyürek, 2011). Bu dönemde özdeşim kurma yönelimi, çocukların kişilik gelişimleri açısından büyük bir öneme sahiptir. Ancak erken çocukluk dönemi çocuklarındaki söz konusu yönelimler, amaca uygun bir şekilde ve doğru programlara yönlendirildiğinde amacına ulaşmış olacaktır (Bryant ve Oliver, 2009). Aksi takdirde psikopatolojik televizyon izleme alışkanlığında olduğu gibi bilinçsizce ve rast-

gele seçilmiş yanlış modeller (süper kahramanlar), bu dönemdeki çocukların kişilik gelişimlerini sağlıklı olmayan temeller üzerinde şekillenmesine neden olabilecektir (Calvert ve Kotler, 2003). Erken çocukluk dönemlerinde temelleri atılıp şekillenmesiyle başlayan bu kişilik özelliklerinin çocukların yetişkinlik dönemlerinde ve tüm hayatları süresince etkisini sürdürebilmesi olasıdır (Özözen Danacı ve Çetin, 2016). Bunlar düşünüldüğünde ise televizyon izlemeye ilişkin alışkanlıkların, erken çocukluk döneminde kazanılması ya da kazandırılması gereken davranışlar arasında olduğu söylenebilir.

Cesur ve Paker (2007) çocukların izledikleri televizyon programlarında ilk sırayı çizgi filmlerin aldığını saptanmıştır. İlk sırada seyredilen çizgi film programları arasında ise Pepee, Calliou, Ben 10, Canım Kardeşim, İbi, Niloya, Elif'in Düşleri ve bunlar gibi daha birçok program gelmektedir. Bu dönem çocuğu çizgi film programlarında yer alan yardımseverlik, işbirliği gibi olumlu davranış örnekleriyle (Önder ve Doğal, 2006) karşılaşabileceği gibi cinsellik ve saldırganlık gibi olumsuz davranış örnekleriyle (Coyne ve Whitehead, 2008) de karşılaşabilmektedir. Çocukların bunlardan hangisini benimseyeceği ya da özdeşim kuracağı aile, çevre yaşantıları yada süper kahramanın özelliğine bağlı olarak değişebilmektedir.

Yavuzer (1998) "Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar model olarak seçtikleri çizgi film kahramanlarının özelliklerini günlük yaşamlarına ve oyunlarına yansıtmaktadırlar. Çizgi film kahramanları, çeşitli davranış ve hareketleriyle, okul öncesi çocuktaki saldırganlık dürtülerini harekete geçirebilmekte ve okul öncesi çocuğunu saldırgan yapabilmektedir. Çünkü okul öncesi çocukta dürtüleri kontrol etme yeteneği çok zayıf olmaktadır" görüşlerini belirtmektedir. Christakis ve Zimmerman (2007), Luther ve Legg (2010), Verlinden ve diğerlerine (2012) göre televizyonda yer alan bazı çizgi film programları hem sosyal hem de fiziksel saldırganlık ve şiddet içeriklerine sahiptir. Çizgi film programlarında gerek güldürmek, gerek dikkat çekmek gerekse çocukları eğlendirmek adına vurma, yaralama, ezme, ateş etme, bombalama, patlatma kesici aletleri kullanma, dövüş gibi olaylara yer verilmesinin yanısıra renk, simge, sembol, şekil, figür ve işaretlemlerle destekli bir atmosferle yansıtılan olumlu ve olumsuz davranışlar çocuklar tarafından benimsenip uygulanabilmektedir (Akçalı, 2007). Olumsuz içerikli TV programlarına ek olarak bazı çizgi film programları-

nın çocukta sosyalleşme, empati, paylaşma, çocuğa yardımlaşma duygusunu aşılama, çocuğun bilişsel gelişim sürecini hızlandırma, çocukta erken, etkin ve çabuk öğrenmeyi geliştirme, çocuğa bilinmeyen dünyaları keşfettirme, çocuğun dil gelişimini hızlandırma gibi okul öncesi çocuğun birey olarak gelişimine katkı sağladığını belirtmektedir (Mahesh Chandra Guru, Nabi ve Raslana, 2013; Önder ve Doğal, 2006; Zimmerman ve Christakis, 2005).

Çocuklar için hazırlanan programlar ve çocukların televizyon izleme sürelerinin fazlalığı da olumsuz sonuçlara neden olabilmektedir (Yavuzer, 2003). Bundan dolayı izlenen çizgi film programlarının doğuracağı sonuçlar çocuklar için önem taşımaktadır. Yapılan araştırmalarda uzun süre televizyon ve çizgi film izlemenin çocuklarda yüksek düzeyde duygusal kararsızlık (Persegani ve diğ., 2002), saldırganlık (Anderson ve Pempek, 2005) ve obezite (Rosiek ve diğ., 2015) düşük düzeyde uyum (Pagani, Fitzpatrick, Barnett ve Dubow, 2010); deneyime açıklık, dürüstlük (Persegani ve diğ., 2002) gibi sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır. Pediatri, nöroloji ya da nöropsikiyatri araştırmacıları, aşırı televizyon izlemenin çocuklardaki sinir sistemi bağlantılarını engellediğini ileri sürmektedirler (Christakis, Zimmerman, DiGiuseppe ve McCarty, 2004; Sigman, 2007; Takeuchi, Taki, Hashizume et al., 2013). Bir yetişkinin beyniyle aynı yapıda olmayan çocuk beyni gerekli bağlantıları oluşturamadığı için program ile ilgili bağlantıları koparmaktadır. Erken çocukluk dönemindeki çocuk buna bağlı olarak dikkat aralıkları geliştirmektedir (Sagvolden, Johansen, Aase, Russell, 2005). Eğer çocuk 2-4 saatten fazla televizyon izlerse çocuğun beyin fonksiyonları uyuşmakta, bağlantılar tembelleşmekte ve televizyonun uyuşturucu etkisi ile çocuğun beyni tek bir konuda odaklaşmama sorunu yaşamaktadır (Paavonen, Pennonen, Roine, Valkonen ve Lahikainen, 2006). Bundan dolayı çocuk beyni, konudan konuya atlar hale gelip dikkat sürekliliğini kaybetmektedir (Christakis ve diğ., 2004; Ertürk, 2004: 274).

Bunların yanı sıra çocukların çizgi film programlarını izlerken geçirdikleri zamanda bu çizgi film programlarını nasıl algılamış oldukları da okul öncesi çocuğun davranışlarına etki edebilmekte bundan dolayı programlar hazırlanırken çocukların bilişsel gelişim düzeyleri de dikkate alınmaktadır. Çünkü çocuklar televizyonda izledikleri programları yetişkin bireyler gibi yorumlamamakta, dolayısıyla bu durum kurgu ve gerçeği

ayırt etmede çocukların kayıtsız kalmalarına neden olabilmektedir. Bu konsept özellikle ebeveynleri çocuklarıyla beraber televizyon izlemelerinin önemini ortaya koymaktadır (Samaniego ve Pascual, 2007).

Araştırmanın önemi

Erken çocukluk dönemi çocukların algılarının en açık, kişiliklerinin oluşmasında en etkili dönemdir. Bu dönemdeki çocuklar anne-baba ile başlayıp çevresindeki büyükler, akran grupları ve dış uyarıcılarla etkileşimde bulunarak olumlu davranışları model alır, olumsuz davranışları ise taklit ederek öğrenir (Özdemir, Özdemir, Kadak ve Nasıroğlu, 2012). Günümüzde çocukların en çok model alarak ve taklit ederek öğrendikleri alan dış uyarıcılardır (Bayrakçı, 2007). Bu dış uyarıcılardan biri hem görsel hem de işitsel kitle iletişim aracı olan televizyon ve televizyonda çocukların en çok tercih ettikleri çizgi film programlarıdır. Çizgi film programları içinde bulundurduğu görsel şölen ve eğlence unsurları ile çocukların dikkatlerini çekmektedir. Özellikle çocukların kendilerini çizgi film programındaki olumlu ve olumsuz karakterlerin yerine koymaları buna bir örnektir. Bu durum çocukta davranış değişikliklerine yol açabilmektedir (Erdoğan, 2010). Dolayısıyla anne ve babaların çocuklarını etkilemiş olduğu uyarıcıları tanımaları ve bu uyarıcılar hakkında farkındalığa sahip olmaları gerekmektedir. Çünkü okul öncesi dönem çocuğun için televizyon ve çizgi film programı konusundaki rehberi her konuda olduğu gibi ebeveynidir. Ebeveynlerin çizgi film programları hakkında bilgiye sahip olması, çocukların çok daha erken olumsuz etkilerden korunmasına ve bu bilinci kazanmasına yardım edeceği düşünülmektedir.

Okul öncesi dönemde televizyonun kullanımı ve izlenmesinin, çocuktaki televizyon dünyasının anlamını ailenin yönlendirmeleri ile gerçekleştiğini yani okul öncesi çocuğunun televizyon ile ilişkisinde, çocuğun çizgi film programlarında gerçekleşen olaylar arasında anlam kurma sürecinin aile tarafından belirlendiğini vurgulanmaktadır. Bu süreçte ebeveynler, kendi program seçimi ve izleme şekli ile rehber olmanın yanında çocuğun televizyon izleme zamanını, çocuğun program seçimini ya da izleme biçimini kontrol ederek doğrudan çocuğun televizyon ve çizgi programlar arasındaki belirleyici bir etkiye sahip olmaktadır (Ertürk ve Gül, 2006; Mutlu, 1997; 1999). Çalışmanın çıkış nedeni yaygın olarak kullanılan kitle

iletişim aracı olan televizyonda yayınlanan çizgi film programlarının okul öncesi dönem çocuklarına etkilerini ve ailenin çizgi film programları hakkında ne kadar bilinçli olduğunu öğrenmeye yöneliktir. Bu araştırmada çizgi film programlarının okul öncesi çocuklarına etkisi, ailenin çizgi film programlarına ve çocuklarda yarattığı etkilere olan farkındalık düzeyleri incelenmek amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu araştırma nitel bir araştırma olup; fenomenoloji (olgubilim) tekniği esas alınarak yapılmıştır. Fenomenoloji, bir konuyu aydınlatma ve oraya dikkat çekmedir. Fenomenler ise olaylar, durumlar, tecrübeler veya kavramlar olabilmektedir (Creswell, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmaya yarı yapılandırılmış derinlemesine görüşme tekniği yön vermiştir. Çalışmada veri toplamak için çeşitli kaynaklar kullanılmıştır. Veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik önemli bir konudur. Bu araştırmada, hem araştırma sürecinin tasarımı sırasında hem de veri toplama araçlarının hazırlanmasında, nitel araştırma anlayışı çerçevesinde gerekli geçerlik ve güvenilirlik analizleri/stratejileri yürütülmüştür.

Çalışma Grubu

Bu çalışma, Kütahya ili Merkez ilçesinde çocuğu okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden ailelerle yürütülmüştür. Aileler seçilirken araştırmanın amacı doğrultusunda uygun örnekleme tekniğinden yararlanılmış ve 25 aile seçilmiştir. Ebeveynlerden 2 baba ve 23 anne katılmış olup; betimleyici bilgiler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun kişisel bilgileri

Kişisel Bilgiler	(f)	(%)
Çocuğun Cinsiyeti		
Erkek	11	44,00
Kız	14	56,00
Çocuğun Yaşı		
3	3	12,00
4	6	24,00
5	11	44,00
6	5	20,00
Çocuğun Okula Gitme Durumu		
Gidiyor	19	76,00
Gitmiyor	6	24,00
Annenin Çalışma Durumu		
Kamu	6	24,00
Özel Sektör	11	44,00
Diğer	1	4,00
Ev Hanımı	7	28,00
Babanın Çalışma Durumu		
Kamu	11	44,00
Özel Sektör	11	44,00
Diğer	3	12,00
Aile Dışında Çocukla İlgilenen		
Aile Büyükleri	24	96,00
Bakıcı	1	4,00
Araştırmaya katılan		
Anne	23	92,00
Baba	2	8,00

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aşamasında araştırmacılar tarafından görüşme formu ve gözlem formu oluşturulmuştur. Görüşme, görüşülen kişiye bir konu hakkında ayrıntılı, nitelikle ilgili sorular sorarak konu ile ilgili ayrıntılı ve derinlemesine bilgi almaktır. Görüşme tekniği araştırmacıya ve görüşme yapılan kişiye esneklik, derinlik sağlayan bir gözlem tekniğidir (Aziz, 2003; 85). Görüşme tekniği tek kişiyle yapılabildiği gibi grupla da yapılan; karşılıklı olarak konuşmak, soru sormak ve alınan bilgileri kaydetmek suretiyle yapılan çalışmalardır (Arıkan, 2000; 94). Gözlem, belirli bir ortam ya da kurumda oluşan davranışları ayrıntılı olarak araştırılmak istenildiğinde tercih edilmesi gereken bir veri toplama aracıdır (Balcı, 2006; 168). Araştırmada çizgi film programlarının okul öncesi çocuklarına etkisi, ailenin çizgi film programlarına ve çocuklarda yarattığı etkilere olan farkındalık düzeylerini değerlendirmeye yönelik 13 soru sorulmuştur. Sorular oluşturulurken 3 uzmandan görüş alınmıştır.

İşlem

Verilerin kaydedilmesi

Nitel bir araştırma olan bu çalışmada verileri elde etmek amacıyla görüşmelerden yararlanılmıştır. Görüşmeler katılımcılarla konuşmak ve incelenen duruma ilişkin zengin ve derin bir anlayış geliştirebilmek için kullanılır (Bloor ve Wood, 2006). Görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme ise bireylerin görüş ve deneyimleri hakkında verilerin toplanmasında uygun bir yoldur (Çilesiz, 2011). Belirtilen nedenlerden dolayı bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcıların düşüncelerini ve deneyimlerini anlatmayı sağlayacak açık uçlu soruların kullanıldığı görüşme yaklaşımı kullanılmıştır. Görüşme sürecinde yöneltilecek sorular alan uzmanları tarafından kontrol edilerek düzenlenmiştir. Düzenlenen sorular her bir katılımcı araştırmacı ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde paylaşılan görüşler ve düşünceler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Süreçte sa-

mimi bir ortam oluşturulmaya önem verilmiş ve yapılan görüşme kayıtlarının gizliliği hakkında bilgilendirme katılımcılara görüşme öncesinde belirtilmiştir.

Nitel verilerin çözümlenmesi

Verilerin analizi için betimsel analiz tekniğinin bir türü olan betimsel ve sistematik tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analizde farklı katılımcıların aynı soru hakkında farklı düşüncelerinin görüşülenlerden elde edildiği tarzda aktarılır. Betimsel ve sistematik analizde ise elde edilecek sonuçları daha sistematik belirlemek üzere; konuşma metinlerinin yazıya dökülmesi, alınan cevapların sınıflandırılması gibi yöntemlerin belirlenmesidir. Karmaşık ve zor bir yöntem olmasına rağmen ulaşılması oldukça zor veriler elde edilmiş olur. (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel bir yöntemdir; veriler görüşülenden elde edildiği şekilde değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarılır.

Betimsel analiz aşamaları:

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur (Altunışık, Çoşkun, Yıldırım ve Bayraktaroğlu (2010):

- 1-Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma,
- 2-Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi,
- 3-Bulguların tanımlanması,
- 4-Bulguların yorumlanması.

Bu çalışmada görüşmeler ses kaydı yapılarak daha sonrasında uzman eşliğinde deşifre edilmiş; sonrasında deşifrelerden faydalanılarak temalar ve kodlar oluşturulmuştur.

Geçerlilik ve güvenilirlik

Araştırmada görüşmelerin deşifreleri ayrıntılı incelenmiş; böylece ailelerden elde edilen verilerin birbirini teyit edilmesi yoluna gidilerek ulaşılan verilerin geçerliliği ve güvenilirliği artırılmak istenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğine yönelik olarak yapılanlar arasında ise verilerin olduğu gibi aktarılmasının yanı sıra gereken durumlarda diğer verilerle birlikte yo-

rumlanmış olması yer almaktadır. Veri toplama ve analiz sürecinde belirlenenlerin dışında araştırmada kullanılan görüşme formları, ses kayıtları, tutulan notlar ve çözümlenmeler saklı tutulmaktadır.

Bulgular

Kavram Bilgisi

- Televizyon hakkında neler düşünüyorsunuz?

Araştırmaya katılan ailelerden sadece 10 aile televizyonun kavram bilgisine sahip olduğunu ve televizyon hakkındaki düşüncelerini örnekler sunarak açıklamışlardır.

Katılımcı F “Televizyon, geçmişten günümüze kadar kendini sürekli yenileyen hem görsel hem de işitsel olup eğlendirici unsurlarının yanında eğitici unsurlarında bulunduğu kitle iletişim aracıdır. Örneğin; eğitici olarak belgeseller çekiliyor, eğlendirici olarak diziler, yarışma programları, çizgi film programları yayınlanıyor. Fakat izlenen bu programların özenle seçilmesi gerektiğini çünkü her ne kadar eğlendirici ve eğitici olsa da içeriğinde şiddet, cinsellik içerdiğini düşünüyorum” diyerek cevap vermiştir. Diğer denekler ise televizyon kavramını bu kadar derinlemesine tanımını yapmamıştır.

Katılımcı A “Dizilerin, haberlerin, spor programlarının, yarışmaların yayınlandığı araçtır. Genelde eğlendirici unsurların yer aldığı bir iletişim aracı olarak düşünüyorum” şeklinde cevap vermiştir.

- Çizgi film denilince aklınıza neler geliyor?

Katılımcı G “Çizgi film denilince şu an aklıma gelen şiddet, cinsellik ve olumsuz davranışlara sebep olan, sadece çocukların televizyon başında zaman geçirmesi için yayınlanan dikkat çekici ve gerçek hayatla uyumlu olmayan programlar geliyor” şeklinde cevaplamıştır.

Katılımcı F “Pepee, Caliou, Ben 10, Canım Kardeşim, Niloya, Keloğlan masalları vb. çizgi filmler geliyor. Çocuklar genelde bunları izliyor” diyerek cevap vermiştir.

- Çizgi film programları başlamadan önce verilen uyarılar hakkında neler biliyorsunuz?

Katılımcı S “Numaralandırarak 1- Genel izleyici kitlesi, 2- 7 yaş ve üzeri izleyici, 3- 13 yaş ve üzeri izleyici, 4- 18 yaş ve üzeri izleyici, 5- Şiddet ve

koru içerikli, 6- Cinsel içerikli, 7- Olumsuz davranış oluşturabilecek programlar” şeklinde tek tek tanıtmıştır. Araştırmaya katılan diğer ailelerin de bu uyarıların ne anlama geldiklerini bildikleri görülmektedir.

- Çizgi filmin çocukların gelişimine etkisi konusunda neler düşünüyorsunuz?

Katılımcı D biraz duraksadı ve gülümseyerek “Bir öğretmen olarak bu soruya pek fazla olumlu bir şey söyleyemem. Çünkü kendi sınıfımda birçok olumsuz davranışların, saldırganlıkların, şiddetlerin çizgi filmlerinden olduğunu görüyorum. Evet akran gruplarının, ailenin, bizlerin, bulunduğu çevrenin illa ki etkileri vardır fakat nedenlerini sorduğumda aldığım cevaplar hep çizgi film karakterleri üzerine. Çocuklar çizgi film karakterlerine kendilerini koyarak bu davranışlarını gösterdiklerini aslında gayet güzel ifade ediyorlar. Bir yandan da anneyim ve kızımı düşünüyorum. İzlediğimiz çizgi filmler genelde olumsuz davranışlar oluşturmaya- cak, eğitici ve kavram öğretimine ağırlıklı. Bu yüzden Duru’nun dil gelişimine, sosyal gelişimine çok yararlı olduğunu da söyleyebilirim” diyerek cevap vermiştir.

Katılımcı C ise “Eğitici ve yaş grubuna uygun olan çizgi filmlerin çocukların gelişimleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum” diyerek yanıtlamıştır.

İzleme Süreleri

- Çocuğunuz günlük kaç saatini çizgi film seyrederek geçiriyor?

Katılımcı Ö suratı asık bir şekilde duraksayarak “Biz anne ve baba öğretmeniz. Hafta içleri geç geliyoruz. Bu yüzden çocuğum babaannesi ile zaman geçiriyor. Babaannesi de kızımın her istediği duruma ayak uyduramayacağı için çizgi film programlarını açıp kendi işlerini yapıyor. Bu da kızımın günlük rahat 3 saat çizgi film izlemesi demek. Üzülüyorum bu duruma. Anneme ne kadar uyarıda bulunsam da yaşından dolayı çok da fazla müdahale edemiyorum. Ama bunu hafta sonları kızımınla vakit geçirerek izleme zamanını yarım saate kadar düşürebiliyorum” diyerek cevap vermiştir.

Katılımcı M “Her gün saat 5’e kadar okulda zaten. Okulda evet çizgi film seyrettiklerini söylüyor fakat zaman kavramı daha oluşmadığı için

kaç saat izlediklerini bilemiyorum. Eve geldiğinde ise 1 saat çizgi film izler ve izlerken de uyuyakalır” diyerek gülmüştür.

Program Seçimi

- Çocuğunuzun en çok seyrettiği çizgi film programları nelerdir?

Katılımcı B Birden duraksadı ve güldü. Gülerken “Neredeyse bütün çizgi filmlerini ayırt etmeden izliyorlar. Bir program bitince hemen başka çizgi filme geçiyorlar. Oğlum Gumball, rafadan tayfa izliyor çoğunlukla. Kızım ise Canım Kardeşim, Winx Clup çok fazla izliyor” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcı H ise “Mmmmm... sanırım en çok seyrettiği program Pepee ya da Niloya”. Gülümsedi. “Aslında bugüne kadar hangi çizgi film programını çok seyrettiğini takip edemedim. Çünkü genelde kendi annem yada eşimin ailesi ilgileniyor” şeklinde cevap vermiştir.

- Çocuğunuz hangi tarz çizgi film programlarını seyrediyor?

Katılımcı Ş “Eğitici programlar demek isterdim fakat bizimkisi eğlendirici daha çok hayali ve gerçek dışı çizgi filmler seyrediyor. Özellikle Cartoon Network” şeklinde cevaplamıştır.

Katılımcı S ise “Tarçın-Narçın gibi çizgi filmler izletiyoruz yahut Canım Kardeşim gibi kavram ağırlıklı çizgi filmler izliyoruz. Annemde okul öncesi öğretmeni olduğu için izlettiklerimiz sınırlı ve dikkat ederek sunuyoruz çizgi film programlarını” diyerek cevaplamıştır.

- Çocuğunuzun seyrettiği çizgi film programlarının içerikleri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Katılımcı Ö “Seyrettiği programları biz seçtiğimiz için çocuğuma yararlı olduğunu ve yaşına uygun kavramları öğrendiğini, tercih ettiğimiz çizgi film karakterlerini de özellikle model aldığı düşünerek seçtiğimiz için davranışlarına olumlu yansıdığını düşünüyorum” diyerek yanıtlamıştır.

Katılımcı M ise “İzlediği çizgi film programlarının hepsinin uygun ve faydalı olduğunu düşünmüyorum. Mesela oğlum Ninja Kaplumbağaları çok fazla sever ve bunu izledikten sonra arkadaşlarına, bize saldırır, şiddet gösterir. Sürekli ‘Ben, Ninja Kaplumbağayım ve en üstün benim. Bu yüzden dediklerimi yapmak zorundasınız’ der bize”. Katılımcı gülerken cevabını sonlandırmıştır.

Yaş Özellikleri

- Çocuğunuzun izlediği çizgi film programlarının yaş özelliklerine uygunluğu hakkında neler düşünüyorsunuz?

Katılımcı H “Çok fazla çalıştığım için çocuğumun izlediği çizgi film programlarını takip edemiyorum. Ama Pepee ve Coliou gibi çizgi filmlerin çocukların yaşlarına uygun olduğunu düşünüyorum” diyerek cevap vermiştir.

Katılımcı Ö “Çizgi filmlerin çoğunun çocukların yaşına uygun olduğunu düşünmüyorum. 5 yaşındaki çocuğun izlediği çizgi film programlarını 4 yaş, 3 yaş çocukları da izliyor. Bu bana biraz yanlış geliyor. Çünkü her dönemin kazanması gereken davranışlar ve kavramlar farklı. Çizgi filmlerin bu yüzden her yaşa özel ve yaş özelliklerine göre içeriklerinin olması gerektiği kanısındayım” şeklinde cevaplamıştır.

İzlenen Programın Etkileri

- Çizgi film programlarının çocuğunuz üzerindeki etkileri hakkında neler düşünüyorsunuz?

Katılımcı Ş “Mmm nasıl desem daha çok gerçeğe uzak, hayali ve erkeksi çizgi filmler izlediğini düşündüğümde olumlu etkilendiğini söyleyemiyorum” Güldü. “Hatta çizgi filmlerden sonra arkadaşlarına olan davranışları çok sert ve sürekli üstünlük kurma durumu oluşuyor. Daha geçen hafta misafirlige gittiğimizde başlarda güzel güzel oynarken arkadaşı oyun hakkında şunu da yapalım, bunu da yapsak dediğinde benimki başlıyor bağırma. ‘Hayır. Yapmayacağız. Ben senden öndeyim. Benim istediklerimi yapacağız. Beni dinleyeceksin. Ver onu oynamayacağız’ şeklinde arkadaşına karşı çıkıyor. Arkadaşı da böyle olunca oyun oynamayı bırakıyor haliyle. Bu durum evde eşime ve bana karşıda oluyor” şeklinde cevap vermiştir.

Katılımcı D “Çocuklar çizgi filmlerde seçim yapamadıkları için programlardan olumsuz etkilendiklerini düşünüyorum. Birde benim çocuğumda çizgi film programlarının bağımlılık yarattığını düşünüyorum. Bunu da geçen gün herkes yattı ve ben bir ara uyandım. Uyandığımda salonda kısık bir şekilde sesler geliyordu. Acaba televizyonu açık mı unuttuk? diye düşündüm. Bir baktım çizgi filmi açmış Gumball izliyor. Kızgın

surat ifadesiyle bu yaştaki çocuğun gece yarısı çizgi film için kalkacağı şaşkırtıcı değil mi?" diyerek cevap vermiştir.

- Çocuklarınızın çizgi film seyrettikten sonra gözlemlediğiniz davranışlar nelerdir?

Katılımcı F "Kızım genelde uçan, sihir yapan ve değişen kızlar var ya sanırım ismi mmmm Winx Clup onu çok seviyor. İzlerken sürekli koltukların tepesinde. 'Ben de bir periyim. Uçabiliyorum' deyip koltuktan kendini atıyor. Bak değişiyor. Şimdi sana yemek yapacağım gibi şeyler söylüyor. Bunu sürekli yaşıyorum. ALLAH'tan yanında ben varım. Bu tarz çizgi filmlerden dolayı kızımı yalnız bırakmaya korkuyorum ve bu programların kaldırılmasını çok istiyorum." Şeklinde cevaplamıştır.

Katılımcı Ş ise "Oğlum çizgi film seyrettikten sonra kendini o karaktere koyuyor. Çevresindekilere zarar vermeye başlıyor. Mesela parkta çocuklarla kavga ediyor. Kendini sevdiği karakterin ismiyle tanıtıyor. Ona uymayan bir durum olduğunda hemen fiziksel şiddet ve saldırganlığa yöneliyor" diyerek yanıtlamıştır.

İzlenen Programların Paylaşımı

- Siz ya da evinizdeki diğer ebeveynler çocuğunuz çizgi film izlerken neler yapıyorsunuz?

Katılımcı Ö "Çocuğumuz çizgi film seyrederken işlerimizi tamamen bırakıyoruz babasıyla. Çünkü seçtiğimiz çizgi filmlerin bazen sona sıkıcı geldiğini görüyoruz. Bu yüzden anne ve baba olarak çocuğumuza model olmaya çalışıyoruz. Hatta çizgi filmi seyrederken dikkatini çekmek için 'Aaaa gördün mü nasıl paylaşıyor elmalarını. Sence doğru mu yapıyor?' şeklinde babasıyla birbirimize sorular sorarak onunda katılmasını sağlıyoruz. Biz bu şekilde yaptıkça bize katıldığını, çizgi film hakkında kendini ifade ettiğini görüyoruz. Birlikte zaman geçirdiğimizde çocuğumuzun neler öğrendiğini de görebiliyoruz" şeklinde cevaplamıştır.

Katılımcı Ç ise "Ev işleri, temizlik, çamaşır, bulaşık, yemek yapıyorum. Çünkü çocuğum çizgi film seyrederken bunları daha kolay yapabiliyorum. Yoksa imkânı yok" gülümseyerek cevap vermiştir.

Çocuğunuz çizgi film izlerken iletişim kurmak istediğinizde çocuğunuzun tepkileri neler oluyor?

Katılımcı D “Tepki vermiyor. Tepki vermesi için ya iki üç kez seslenmem yada televizyonu kapatacağımı söylemem gerekiyor. Çok fazla odaklanıyor. Mesela o çizgi film izlerken televizyonun önünden geç kıyamet kopar. Gülümseyerek çekilmeniz için gelir iter” diyerek yanıt vermiştir.

Katılımcı S “Gülümseyerek cevap verir ama o an sizi susturmak için. Söyleyeceği şeyi uzatmaz. Cevap verirken bile gözü hala o çizgi filmde. Göz teması kurmaz o an. Çizgi film hakkında sorular sorarız eşimle anlatmaz. Gider oyuncakları ile oynarken onlara anlatır. Gördüklerini oyuncaklarına yansıtır” şeklinde cevaplamıştır.

Tartışma Ve Sonuç

Alan yazında televizyon ve çizgi film programlarının çocuklara etkisi, çocukların çizgi film programlarını izleme süreleri, medya okur-yazarlığı hakkında bir takım araştırmalar bulunmaktadır (Akkuş ve Yılmaz, 2015; Büyükbaykal, 2007; Cesur ve Paker, 2007; Ceylan, Bıçakçı ve Aral, 2012; Kalan, 2010; Özdemir ve Ramazan, 2012; Öztürk ve Karayağız, 2007). Bu araştırmada ise diğer araştırmalardan farklı olarak çizgi film programlarının davranışa etkileri, izleme süreleri, çocukların daha çok hangi çizgi film programlarını izlediği, ailenin kavram bilgisi, ailenin çizgi film programlarının çocuklarının gelişimine ve yaşına uygunluğu, çizgi film programlarının içerikleri hakkında düşünceleri ve ailenin farkındalığı nitel bir çalışma ile incelemek amaçlanmış ve alan yazına katkı sağlayacak önemli sonuçlar elde edilmiştir. Yapılan araştırmada çizgi film programlarının çocuklara olumlu etkilerinden çok olumsuz etkilerinin olduğu, bunun çocuğa zarar verecek duruma kadar geldiği ve araştırmaya katılan ailelerin çizgi film programları hakkında fazla bilgiye sahip olmadıkları, bundan dolayı program konusunda seçimleri çocuğa bıraktıkları, olumsuz davranışlara neden olan çizgi filmlere müdahale edilemediği, çizgi film programları ile ilgili iletişime geçilmediği görülmüştür. Bununla birlikte belki de en önemlisi ebeveynlerin birbirileri özellikle çocukları ile kaliteli vakit geçirmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların televizyon ve çizgi film programları hakkında kavram bilgisine sahip olmadıkları, çizgi film programlarının çocukların gelişimine olumsuz şekilde etki ettiğini ve

bunları odaklanamama, şiddet, saldırganlık gibi örneklendirerek söylemeleri dikkat çekmiş ve olumlu etkilerinden çok bu olumsuzlukların dile getirildiği görülmüştür. Kalan (2010) ile Belviranlı ve diğ. (2008) yapmış olduğu çalışmada benzer şekilde ebeveynlerin medya okur yazarlığı ve konu ile farkındalığının zayıf olduğunu saptamıştır. Dolayısıyla şimdiki çalışmayı desteklemektedir. Diğer taraftan Ceylan, Bıçakçı ve Aral'ın (2012) ilkökul düzeyinde yapmış olduğu araştırmada ise TV izleme süresi ve program türünün benlik kavramına etki etmediği sonucu, bu çalışmada ortaya çıkan katılımcıların çizgi filmlerin etkisi ile ilgili aktardıkları olumsuzluklarla çelişmektedir. Akkuş ve Yılmaz'ın (2015) çalışmasındaki 3-60 ay çocukların TV izleme süreleri (2-6 saat) ile bizim çalışmamızdaki katılımcıların vermiş olduğu cevaplar ile uyuşmaktadır. Çizgi film programlarının çocuklara etkileri konusunda katılımcılarla konuşulduğunda çok fazla olumsuz davranışlara neden olduğu bunların kendilerine, çocuklarının akran gruplarına, oyuncaklarına yansıdığı ve çocukların fiziksel olarak tehlikeli durumlar yarattıkları ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar ile Büyükbaykal (2007), Christakis ve Zimmerman (2007), Christakis ve diğ. (2004), Erdoğan ve Baran (2008), Özdemir ve Ramazan (2012); Pagani vd (2010) bulguları paralellik göstermektedir. Katılımcılar bu çalışmada çocukların genel olarak eğlendirici çizgi film programları izlediğini belirtmiş ve daha çok TRT Çocuk ve Planet TV'de yayınlanan 'Pepee' cevabını vermişlerdir. Araştırmada katılımcılara çizgi film programları biraz kısıtlanıp sadece çocuklarının izlediği çizgi filmler hakkında neler düşündükleri sorulduğunda ise genellikle çocukların davranışlarına yansıttığı olumsuz etkilerden bahsetmekte ve yaşlarına uygun olmadığı, gerçek hayatla ilişkili olmadığı şeklinde cevap verdikleri tespit edilmiştir. Çizgi film programların yaş ve içerik bakımından neler düşünüldüğü sorulduğunda katılımcıların genelde örnek verdikleri ve nasıl olması gerektiğini açıklamadan sadece çocuklarına yansıdığı şekliyle cevap verdikleri görülmüştür. Araştırmacı katılımcılardan program seçimi hakkında bilgi sahibi almak istediğinde katılımcıların çoğunun programları kendilerinin seçtikleri, çocuklarının istedikleri çizgi film programları seyrettikleri yönünde olmuştur. Çocuklar çizgi film seyrederken ise çoğu katılımcı çocuğuyla birlikte izlemediğini bunun yerine ev işleri ya da kendi çalışmalarını yaptığını söylemiş ve o süre içinde çocuğunun sadece fiziksel ihtiyaç-

ları olduğunda yanında bulduklarını belirtmiştir. Araştırmacı katılımcılara bu süre zarfında çocuklarıyla iletişim kurmak istediklerinde çocukların ne şekilde tepki verdiklerini sormuş ve katılımcıların çoğu çocuğunun hırçınlaştığını ya da tam tersi sessiz kaldığını ve bundan dolayı çizgi film programları izlenildiği zaman çok fazla iletişime geçemediklerini belirtmişlerdir.

Öneriler

Okul öncesi çocuklar için ebeveynlerin çizgi film programları hakkında bilgiye sahip olması onlar için seçici davranabilme, program izleme alışkanlıkları konusunda örnek olma, eleştirel bakış açısı yeteneği kazandırabilme, maruz aldıkları konusunda duygularını ifade edebilmesine destek olma, fantezi ve gerçek arasındaki farkı ayırt edebilme bilincini kazandırma açılarından önem taşımaktadır. Bundan dolayı anne-babalar ve ilgili kişilere aşağıda bir takım öneriler sunulmuştur:

- Öncelikle ebeveynler çocukları ile kaliteli zaman geçirmeli,
- Ebeveyn çocuklarının çizgi film saatini sınırlandırmak istiyorsa öncelikle kendi TV izleme süresini sınırlandırmalı,
- Çizgi film seçimi yapılırken çocukla birlikte karar verilmeli,
- Hep birlikte TV izlerken program yada çizgi film seçimi yaparken akıllı işaretlere dikkat etmeli,
- İş, stres vs gibi nedenlerden dolayı çocuğa baştan savmak için TV yi açıp eline kumanda verilmemeli
- Çizgi filmler çocukların hayal dünyasına hitap edebilir ama unutulmamalıdır ki sanal dünyanın bir etkinliği ile gerçek dünyanın oyunu kıyılanamaz.
- En önemlisi ebeveynler konu ile ilgili alan uzmanlarından destek almaktan çekinmemeli.

Nitel araştırmalarda sınırlılıklar geniştir, fakat bu çalışmanın en önemli sınırlılıklarından biri tema ve kodlamalar için veri analizi ya da içerik analizleri yapılarak Miles ve Huberman (1994) katsayıları ulaşılabilirdi. Böylelikle güvenilirlik artırılabilirdi. Bulguları karşılaştırmak için doküman analizi yapılp; çeşitli dergi ve köşe yazılarıyla çalışma genişletilebilirdi. Bir diğer sınırlılık, çalışma katılımcılarını seçerken her sosyo ekonomik

düzeyden ebeveynler seçilebilirdi. Böylelikle karşılaştırmalar yapılarak olgu daha derinlemesine incelenebilirdi.

Kaynakça

- Akçalı, S. İ. (2007). *Medya ve çocuk*. İstanbul: Ebabil Yayınları.
- Akkuş, S. Y. ve Yılmaz, Y. (2015). 3-60 ay arası çocukların televizyon izleme alışkanlıklarının incelenmesi. Uluslararası Katılımlı III. Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Kongresi "Erken Müdahale", 11-13 Mayıs, Ankara. Sözel Bildiriler XIV. SS060
- Altunışık, R., Coşkun, R., Yıldırım, E. ve Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Anderson, D. R. ve Pempek, T. A. (2005). Television and very young children. *American Behavioral Scientist*, 48(5), 505-522.
- Arslan, A. (2004). Bir sosyolojik olgu olarak televizyon. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1). <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/163/163>
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. Ankara: Gazi Kitabevi, s. 94
- Aziz, A. (2003). *Araştırma yöntemleri, teknikleri ve iletişim*. Ankara: Turhan Kitabevi, s. 85
- Balcı, A. (2006). *Araştırma teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Yayınları, s. 168
- Bayrakçı, M. (2007). Sosyal öğrenme kuramı ve eğitimde uygulanması. *SAÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14, 198-210.
- Belviranlı, S., Ceritoğlu, K., Bilgin, Ç., Bayraktar, F., Bulut, H., Vaizoğlu S. A. ve Güler, Ç. (2008). Annelerin televizyon izleme konusundaki davranışları ve akıllı işaretler. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 7(3), 191-198.
- Bloor, M. ve Wood, F. (2006). *Keywords in qualitative methods*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Bryant, J. ve Oliver, M. B. (2009). *Media effects: Advances in theory and research*. New York: Taylor & Francis.
- Büyükbaykal, G. N. (2007). Televizyonun çocuklar üzerindeki etkileri. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 28, 31-44.

- Calvert, S. L. ve Kotler, J. A. (2003). Lessons from children's television: The impact of the children's television act on children's learning. *Applied Developmental Psychology*, 24, 275-335.
- Cesur, S. ve Paker, O. (2007). Televizyon ve çocuk: Çocukların TV programlarına ilişkin tercihleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 106-125.
- Ceylan, R., Bıçakçı, M. ve Aral, M. (2012). Çocukların benlik kavramlarında televizyon seyretme süresi ve seyredilen programların etkisinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 25-33.
- Christakis, D. A. ve Zimmerman, F. J. (2007). Violent television viewing during preschool is associated with antisocial behavior during school age. *Pediatrics*, 120(5), 993-999.
- Christakis, D. A., Zimmerman, F. J., DiGiuseppe, D. L. ve McCarty, C. A. (2004). Early television exposure and subsequent attentional problems in children. *Pediatrics*, 113(4), 708-713.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education International.
- Çilenti, K. (1984). *Eğitim teknolojisi ve öğretim*. Ankara: Özel Yayın.
- Çilenti, K. (1982). Televizyonla eğitim ilkeleri ve Türkiye'deki uygulamalar. *A.Ü. EBF Dergisi*, 15(2), 151-164.
- Çilenti, K. (1980). *Çocuk ve kitle iletişim araçları*. Çocuk ve eğitim, (Yay. Haz.: N. Koç), Ankara: TED Yay.
- Çilesiz, S. (2011). A phenomenological approach to experiences with technology: current state, promise, and future directions for research. *Educational Technology Research and Development*, 59(4), 487-510.
- Ertürk, Y. D. (2004). Çocuk ve televizyon etkileşiminde aile. *I.Uluslararası Çocuk ve İletişim Konferansı*, ss.271-277.
- Ertürk, Y. D. ve Gül, A. A. (2006). *Çocuğunuzu televizyona teslim etmeyin*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Erdoğan, S. ve Baran, G. (2008). A study on the opinions of parents regarding television watching habits of their children in the four-six age group. *The Social Science*, 3(3), 245-248.

- Erdoğan, S. (2010, November). Erken çocukluk döneminde televizyonun sosyal gelişime ve değerler eğitimine etkisi. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (pp. 764-767).
- Fraenkel, J. R. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.
- Kalan, Ö. G. (2010). Medya okuryazarlığı ve okul öncesi çocuk: Ebeveynlerin medya okuryazarlığı bilinci üzerine bir araştırma. *İstanbul Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 39, 59-73.
- Luther, C. A. ve Legg, J. B. (2010). Gender differences in depictions of social and physical aggression in children's television cartoons in the US. *Journal of Children and Media*, 4(2), 191-205. <http://dx.doi.org/10.1080/17482791003629651>
- Mahesh Chandra Guru, B. P., Nabi, A. ve Raslana, R. (2013). Role of television in child development. *J Mass Communicat Journalism*, 3(3), 153. Doi:10.4172/2165-7912.1000153
- Mutlu, E. (1999). *Televizyon ve toplum*. Ankara: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu Yay.
- Mutlu, E. (1997). Televizyon, çocuklar ve şiddet. *İ.Ü. İletişim Fakültesi Dergisi* 4, 41-77.
- Oktay, A. (1999). *Yaşamın sihirli yılları: Okul öncesi dönem*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- Oruç, C., Tecim, E. ve Özyürek, H. (2011). Okul öncesi dönem çocuğunun kişilik gelişiminde rol modellik ve çizgi filmler. *Ekev Akademi Dergisi*, 15(48), 281-297.
- Önder, A. ve Dağal, B. A. (2006). Okul Öncesi çocukların annelerinin 'Benimle Oynar mısın?' çocuk programını kalite kriterlerine göre değerlendirmesi. II. Uluslararası Çocuk ve İletişim Kongresi, s.171-184.
- Özdemir, A. A. ve Ramazan, O. (2012). Çizgi filmlerin çocukların davranışları üzerindeki etkisinin anne görüşlerine göre incelenmesi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35, 157-173.
- Özdemir, O., Özdemir, P. G., Kadak, M. T. ve Nasıroğlu, S. (2012). Kişilik gelişimi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(4), 566-589.
- Özözen Danacı, M. ve Çetin, Z. (2016). Erken çocukluk döneminde görülen okul zorbalığı davranış eğilimlerinin çocukların kişisel/sosyal-

- dil-motor gelişimleri ile olan ilişkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 3(2), 53-72.
- Öztürk, C. ve Karayağız, G. (2007). Çocuk ve televizyon. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 10(2), 81-85.
- Pagani, L. S., Fitzpatrick, C., Barnett, T. A. ve Dubow, E. (2010). Prospective associations between early childhood television exposure and academic, psychosocial, and physical well-being by middle childhood. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 164(5), 425-431.
- Paavonen, E. J., Pennonen, M., Roine, M., Valkonen, S. ve Lahikainen, A. R. (2006). TV exposure associated with sleep disturbances in 5-to 6-year-old children. *Journal of Sleep Research*, 15(2), 154-161.
- Persegani, C., Russo, P., Carucci, C., Papeschi, L., Trimarchi, M. ve Nicolini, M. (2002). Television viewing and personality structure in children. *Individual Differences*, 32, 977-990.
- Rosiek, A., Maciejewska, N. F., Leksowski, K., Rosiek-Kryszewska, A. ve Leksowski, L. (2015). Effect of television on obesity and excess of weight and consequences of health. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 12(8), 9408-9426.
- Sagvolden, T., Johansen, E. B., Aase, H. ve Russell, V. A. (2005). A dynamic developmental theory of AttentionDeficit/Hyperactivity Disorder (ADHD) predominantly hyperactive/impulsive and combined subtypes. *Behavioural and Brain Sciences*, 28(3), 397-419.
- Samaniego, C. M. ve Pascal, A. C. (2007). The teaching and learning of values through television. *Review of Education*, 53, 5-21. Doi:10.1007/s11159-006-9028-6
- Sigman, A. (2007). Visual voodoo: The biological impact of watching TV. *Biologist*, 54(1), 12-17.
- Takeuchi, H., Taki, Y., Hashizume, H., Asano, K., Sassa, Y., ... Kawashima R. (2013). The impact of Asano M., television viewing on brain structures: cross-sectional and longitudinal analyses. *Cereb Cortex*, 25(5), 1188-1197. Doi: 10.1093/cercor/bht315.
- Verlinden, M., Tiemeier, H., Hudziak, J. J., Jaddoe, V. W., Raat, H., Guxens, M., ...Jansen, P.W. (2012). Television viewing and externalizing problems in preschool children: The generation r study. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 166(10), 919-925. Doi:10.1001/archpediatrics.2012.653

-
- Yavuzer, H. (1998). *Çocuk ve suç*. İstanbul: Remzi Kitabevi, s245.
- Yavuzer, H. (2003). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldırım, K. (2010). Raising the quality in qualitative research. *Elementary Education Online*, 9(1), 79-92.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zimmerman, F. J. ve Christakis, D. A. (2005). Children's television viewing and cognitive outcomes: a longitudinal analysis of national data. *Arch Pediatr Adolesc Med.*, 159(7), 619-25.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yetim, G. & Sarıçam, H. (2016). Çizgi Film Programlarının Çocuklara Etkisi Konusunda Ailelerin Bilgi ve Farkındalık Düzeylerinin İncelenmesi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.341-364.

Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı¹

Mustafa Durmuşçelebi*, Mehmet Çolak*, Neslihan Yıldız Meliköylü***

*Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Melikgazi / Kayseri / Türkiye

E-Posta: mcelebi@erciyes.edu.tr

** YL Öğr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri/ Türkiye

E-Posta: colakedu@gmail.com

***YL Öğr. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri/ Türkiye

E-Posta: scarletterz@gmail.com

Öz

Çağımız koşullarına uygun öğretmenlerin yetiştirilmesi için onları yetiştiren öğretim elemanlarının nitelikleri önemlidir. Bu çalışmanın amacı öğretmenleri yetiştiren öğretim elemanlarının sergiledikleri öğretmen davranışlarının düzeyini öğretmen adayının gözüyle belirlemektir. Tarama modeliyle yapılan bu çalışmada öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan davranışlar Genel Kültür Genel Yetenek, Konu Alan Bilgisi ve Öğretme-Öğrenme Süreci davranışları olmak üzere üç başlık altında ele alınarak betimlenmiştir. Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmenlik (pedagojik formasyon) eğitimine katılan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, Türkiye'nin değişik kentlerinde bulunan toplam 18 üniversitenin değişik fakültelerinin 15 bölümünden 502 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma verilerinin elde edilmesinde "Etkili Öğretmen Özellikleri"ni ölçmeye yönelik hazırlanmış olan beşli derecelendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Beşli derecelendirme hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman şeklinde sıralanmıştır. Çözümleme yapılırken betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmış ve değişkenler arasındaki farkların belirlenmesi aşamasında da t-testi ve Anova kullanılmıştır. Öğretmen adayları, öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını tüm alanlarda sık sık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarının derslere göre anlamlı düzeyde değiştiği ortaya çıkmıştır. Öğretim elemanlarının alanlarına göre öğretmenlik davranışlarını gösterilme sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Söz konusu derslere giren öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunda eğitim bilimciler etkili öğretmen davranışları en sık gösterirken alanı eğitim bilimleri olmayan öğretim elemanları ise en az göstermişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik eğitimi programları, Pedagojik formasyon, Öğretim elemanı davranışları

¹ Bu makalenin bir bölümü 25. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde bildiriler olarak sunulmuş ve özeti basılmıştır.

Frequency of the University Instructors' Exhibiting Effective Teacher Behaviours

*

Abstract

Qualifications of university instructors are of utmost importance for educating the pre service teachers in compliance with the requirements of our era. Purpose of this study is to determine how often do the university instructors that educate pre service teachers exhibit the teacher behaviours through the eyes of pre service teachers. This study that is carried out in survey model, the fundamental behaviours of teaching profession are divided into three categories: general knowledge- general skills, content knowledge, learning-teaching behaviours. Population of this study is pre service teachers attending the pedagogical formation training in 2015-2016. Sample group is 502 students from various departments of 15 faculties and of 18 universities. Data of the study is collected through five point likert scale that aims to measure "Efficient Teacher Qualifications". Five points are arranged as never, rarely, sometimes, often and always. Descriptive statistical techniques are used during analysis and t-test and Anova are practised for determining differences between variables. Pre service teachers pointed out that the university instructors exhibits the effective teacher behaviours often in all categories. The effective teacher behaviours are found to be exhibited in different frequencies in various lectures. University instructors exhibited different frequencies in terms of behaviours in different lectures. Most of the instructors that are educational scientists exhibited the effective teacher behaviours often but the instructors that are not educational scientists exhibited them less frequently.

Anahtar Kelimeler: *Teacher training programs, Pedagogical formation, University instructor behaviours*

Giriş

Günümüz koşulları araştıran, sorgulayan, problem çözebilen, kritik düşünebilen, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, yaratıcı, esnek, teknoloji-den faydalanabilen, düşündüklerini kolayca ifade edebilen, takım çalışması yapabilen bireyleri yetiştirmeye zorunlu kılmıştır. Öğretmenler bu özellikleri geliştirmede önemli bir fonksiyona sahiptir. Bu yüzden öğretmenlerin değişme ve gelişmeleri anlayabilen, yorumlayabilen, etkililik ve kalite gibi değer ve davranışları özümseyen bireylerden oluşması, eğitimde kalitenin sağlanması açısından önemli bir beklentidir (Şen ve Erişen, 2002).

Öğretmenler sağlam bir alan bilgisinin yanında öğrencilerinin davranışlarında istenen değişimleri gerçekleştirecek kişiler olarak pedagojik bilgi ve becerilerle donatılmalı ve alanına ilişkin ilke, kural, kuram, olgu ve kavramları etkili olarak öğretebilecek düzeye getirilmelidir. Bir alan uzmanı olmanın ötesinde, öğrencileri tarafından benimsenen, sevilen, gerektiğinde rehber olarak alınabilecek bir meslek elemanı olmalıdır (Durmuşçelebi, 2015). Dünyadaki öğretmen yetiştirme standartları Türkiye'deki standartların daha da üstünde bulunmaktadır. Uluslararası öğretmen yetiştirme raporlarında, öğretmenlerin Estonya, Finlandiya, Almanya, Polonya, Portekiz ve Slovenya'da olduğu gibi yüksek lisans düzeyinde yetiştirilmesi önerilmektedir (Lehrberufe, 2016). İstenilen değişim hayata geçirilirse; öğretmen eğitiminin gelecekteki program ve müfredatları daha çok süreç, problem, proje ve araştırmaya dayalı öğrenme çevrelerine yönelik olacaktır (Europe, 2000).

Eğitim toplumların modernleşmesinde önemli bir yere sahiptir (Güçlü, 2014a). Dünyanın giderek küçüldüğü günümüzde öğretmen yeterlikleri de bir yanda değişirken, diğer yandan da çeşitlenmektedir. Öğretmenin en önemli görevlerinden birisi içinde yaşadığı toplumun kültürünü gelecek kuşaklara aktarmaktadır. Sorgulayan, eleştirebilen, düşünebilen bireyler yetişmesi de bir taraftan bireylerin diğer kültürleri tanımalarına bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenler "çokkültürlülük" kavramında ikileme düşmüşlerdir. Çokkültürlülük kavramı kendi içerisinde iki boyutlu bir yapı oluşturmaktadır. Bu boyutlardan biri farklılıkları tanımlayıcı, diğeri ise

farklılıklara değer verici bir yapı sergilemektedir (Özhan, 2006). Çokkültürlülüğün ilk boyutu toplum içinde yer alan çok sayıdaki etnik ve kültürel grupların varlığına işaret etmektedir. Çokkültürlülüğe karşı çıkanların, bu anlayışın toplumsal yapı içerisinde bütünleşmeyi zedeleyici bir bakış açısını beraberinde getirdiğini vurguladıkları belirlenmiştir. Çokkültürlülüğü savunanların ise, kültürel zenginliğin korunması ve farklı bireylerin sahip olduğu değerlerin önemsenmesi üzerinde durdukları anlaşılmıştır (Başbay ve Bektaş, 2009). Bu bağlamda ülkemizin de çokkültürlü bir yapıya sahip olduğunu unutmamakta yarar vardır.

Bireyin topluma uyumunda eğitim, dolayısıyla da öğretmen önemli bir yere sahiptir (Güçlü, 2014b). Bu nedenle öğretmen yetiştirilmesine gerekli önem verilmeli, günün koşullarına uygun hale getirilmelidir. Türkiye'de öğretmen yetiştiren kurumların yeniden yapılandırılmasına yönelik ilk ciddi girişimin 16.08.1997 tarihinde yürürlüğe giren 4306 sayılı Yasa ile yapıldığı görülmektedir. Bu yasa ile ülke genelinde ilköğretim süresi sekiz yıla çıkarılmıştır. İlköğretim süresinin sekiz yıla çıkarılmasıyla birlikte, eğitim fakültelerinde daha nitelikli bireylerin yetiştirilmesi amacına hizmet etmek için tek tip program uygulamasına geçilerek ilkokul ve ortaokul programları bütünleştirilmiştir. Ancak 1997'de başlayan bu yapılanmanın ardından bugüne kadar birçok popülist yaklaşımlarla plansız öğretmen yetiştirme uygulamaları ile karşı karşıya kalınmıştır. Son yıllarda uygulanan, niteliği ve özellikle de niceliği üniversitelere bırakılan (formasyon eğitimi sertifikası verilen) programlar buna örnek gösterilebilir.

Yukarıda sıralanan niteliklere sahip etkili öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için de, onları yetiştiren öğretim elemanlarının öncelikle söz konusu niteliklere sahip olması gerekmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının etkili öğretmen özelliklerini kazanmasında kendisini yetiştiren öğretim elemanlarının payı büyüktür (Şen ve Erişen, 2002). Öğretim elemanlarının bu özelliklere ilişkin değerlendirilmeleri, öğretim hizmetlerinin kalitesini etkiler. Öğretim elemanlarının bu özelliklere sahip olup olmalarına ilişkin değerlendirmelerden biri de öğretmen adaylarının görüşleridir. Çünkü öğretmen adayları birer öğrenci olarak, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin düzeyi, öğrenme ortamı, ders içeriği, öğretim yöntemi, ödevler ve ders kitaplarının etkililiği hakkında temel bilgi kaynağıdır. Sokrates zamanına dayanan öğrencilerin öğretmenlerini değerlendirmesi öğretim ve

öğrenmedeki ilerlemeyi ve gelişmeyi sağlar, kaliteyi artırır. Değerlendirme sonuçları yeni öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaya öğretim elemanını motive eder. Öğretim sürecindeki eksikleri belirleyerek iyileşme ve gelişme sağlar (Güven, 2006).

Tüm dünyada öğretmenlerin nitelikleri, gereksinim duyulan önemli yeterlikleri, eğitim ihtiyaçları, sorunları vb. alanlarda sayısız araştırmalar yapılmakta ve bu araştırmalar sürekli güncelliğini korumaktadır. Ancak öğretmenlerin de rol modeli, onların yetiştirilmesinde büyük emeği bulunan öğretim elemanlarıdır. Üniversitelerde özellikle de öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının yeterlikleri, eğitim ihtiyaçları, sorunları vb. konularda yeterince araştırma bulunmamaktadır. Yavuz ve arkadaşlarının yaptığı çalışmada da akademisyen eğitime ayrıca vurgu yapılmaktadır: Doğan'a (2005) göre öğretmenlik mesleğinin kalitesinin yükseltilmesinde, öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının kalitesi önem taşımaktadır. Bu nedenle öğretim elemanı yetiştirilmesine önem verilmelidir. Öğretmen adaylarına rehberlik eden, onları yetiştiren ve eğitim reformlarını hayata geçirebilecek olan bireyler elbette öğretmen eğitimcileri olan akademisyenlerdir. Kaliteli bir öğretmen eğitimi oluşturmada öğretmen eğitimcilerinin yetenek ve uzmanlıkları büyük önem taşımaktadır (Yavuz, Özkaral ve Yıldız, 2015). Öğretmenlerin sınıf yönetimi alanında da iyi yetiştirilmeleri gerekmektedir (Güçlü, 2002).

Söz konusu düşüncelerden hareketle bu araştırmada, öğretmen yetiştiren kurumlardaki öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını gösterme düzeyleri öğretmen adaylarının görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın Amacı:

Öğretmen yetiştirme bir toplumun geleceğine yön verme, sosyal, kültürel, bilimsel ve ekonomik gelişimini gerçekleştirme bağlamında mevcut bilim alanlarından en önemlisi sayılabilir. Çünkü hangi alanda olursa olsun geleceğin toplumunu oluşturan, nitelikli insanını yetiştiren yine öğretmenlerdir. Bu yüzden bir ülkede öğretmen yetiştirme konusuna ne kadar önem verilir ve bu süreçte doğru işler yapılırsa, o ülkenin kendi geleceğini garanti altına aldığı söylenebilir. Bu çalışmanın amacı öğretmenleri yetiştir-

tiren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerini öğretmen adayı gözüyle belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını,
 - a) Genel kültür genel yetenek (Genel kültür, kişisel özellikler ve iletişim),
 - b) Konu alanı bilgisi,
 - c) Öğretme-öğrenme süreci (Plan yapma ve derse hazırlık, öğretmen öğrenme stratejileri ve sınıf yönetimi) boyutlarında gösterme düzeyleri nasıldır?
2. Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme düzeyleri, öğretim elemanlarının,
 - a) Girdikleri derslere,
 - b) Derse giren öğretim üyesinin alanına ve
 - c) Sınav yapma yapmama durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve çözümlenmesine yer verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme düzeylerini belirlemeye yönelik yapılan bu çalışma tarama yöntemiyle yapılan bir araştırmadır. Yapılan bu araştırma Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını genel kültür, kişisel özellik, iletişim, konu alan bilgisi, plan yapma – derse hazırlık, öğrenme, öğretme stratejileri, öğretim araç ve gereçleri, sınıf yönetimi alanlarında sergileme düzeylerini göstermektedir. Yukarıda sıralanan davranışlar öğretmenlik mesleğinin temelini oluşturan üç başlık altında (Genel Kültür Genel Yetenek, Konu Alan Bilgisi ve Öğretme-Öğrenme Süreci) ele alınarak betimlenmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2015-2016 eğitim öğretim yılında üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğretmenlik (pedagojik formasyon) eğitimine katılan öğretmen adaylarından oluşmaktadır. Araştırmanın örneklem grubunu ise, Türkiye'nin farklı kentlerinde bulunan toplam 18 üniversitenin değişik fakültelerinin 15 bölümünden 502 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmaya toplam 32 sınıftan 23 tanesi dâhil edilmiştir. Örneklem sınıflar seçilirken evreni temsil gücünü artırmak amacıyla tüm bölümlerden yeterli sayıda öğrencinin olduğu sınıflar tercih edilmiştir. Ancak gerek üniversiteler gerekse bölümler fazla olduğu ve bazı üniversite ve bölümlerde sayılar az olduğu için gruplandırılmıştır. Aşağıdaki tabloda (Tablo 1) örneklem gruba ilişkin dağılımlar yer almaktadır.

Tablo 1. Araştırma örnekleminin değişkenlere göre dağılımı

Değişken	Özellik	f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	375	74,7	502
	Erkek	127	25,3	
Üniversite	Erciyes Üniversitesi	397	79,0	502
	Anadolu Üniversitesi	45	9,0	
	Diğer Üniversiteler	60	12,0	
Bölümler	Sözel Bölümler	322	64,1	502
	Sayısal Bölümler	47	9,4	
	Din Kültürü	133	26,5	
Mezun Durumu	Öğrenci	413	82,3	502
	Mezun	89	17,7	

Verilerin Elde Edilmesi:

Araştırma verilerin elde edilmesinde Şen ve Erişen (2002) tarafından geliştirilen “*Etkili Öğretmen Özellikleri*”ni ölçmeye yönelik hazırlanmış olan beşli derecelendirme ölçeğinden yararlanılmıştır. Beşli derecelendirme hiçbir zaman, nadiren, bazen, sık sık ve her zaman şeklinde sıralanmıştır.

Ölçme aracının Cronbach Alpha güvenirlik kat sayısı ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından .9574 olarak bulunmuştur. Öğretmen adayları ve öğretim elemanı görüşlerine ilişkin hazırlanan ölçek 9 alt grup ve 95 maddede toplanmaktadır (Şen ve Erişen, 2002).

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada elde edilen veriler uygun bir istatistik programı kullanılarak araştırma alt problemleri doğrultusunda çözümlenmeye çalışılmıştır. Çözümleme yapılırken betimsel istatistik tekniklerinden (yüzde, frekans, ortalama) yararlanılmış ve değişkenler arasındaki farkların belirlenmesi aşamasında da t-testi ve Anova kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmanın alt problemleri çerçevesinde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma bulguları çalışmanın alt problemleri dikkate alınarak sunulmuştur. Çalışma kapsamındaki Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 öğretim yılının ilk döneminde öğretmen adayları öğretmenlik eğitimi programı kapsamında 4 temel ve 2 seçmeli ders almaktadır. Araştırmada öğretmen adaylarının aldığı pedagojik formasyon derslerinden sadece dört tanesi araştırma kapsamına alınmış, seçmeli dersler araştırma dışında tutulmuştur; Eğitime Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi.

Araştırmanın birinci alt problemi, formasyon programı kapsamında derse giren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını ne sıklıkla gösterdiklerinin belirlenmesidir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 2) öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının, dersleri veren öğretim elemanlarını 3 ayı başlık altında ele alınan öğretmenlik davranışlarını gösterme düzeyleriyle ilgili değerlendirmeye ilişkin sonuçlar verilmiştir.

Tablo 2. Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme düzeyleri.

Öğretmenlik Alanları	f	Eğitime Giriş		Öğretim İ. Y.		Eğitim Psik.		Sınıf Yönet.	
		ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort	ss	Ort
Genel Kültür Genel Yetenek	502	,695	3,71	,765	3,73	,624	3,96	,727	3,94
Konu Alan Bilgisi	502	,844	3,72	,834	3,83	,717	4,16	,870	3,96
Öğretme Öğrenme Süreci	502	,738	3,48	,752	3,64	,628	3,82	,715	3,81
Top. Öğretmenlik Davranış.	502	,692	3,57	,729	3,68	,594	3,88	,692	3,86

Tabloda görüldüğü gibi, öğretmen adayları, öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını tüm alanlarda *sık sık* gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Üç başlık altında ele alınan öğretmen davranışlarından “*öğretme-öğrenme süreci*” başlığı altında ele alınan davranışları *Eğitime Giriş* dersine giren Öğretmen adaylarının en az göstermekte (Ort. 3,48 - *sık sık*) olduğu, en fazla da “*konu alan bilgisi*” başlığı altındaki davranışları *Eğitim Psikolojisi* dersine giren Öğretmen adaylarının (Ort. 4,16 - *sık sık*) gösterdikleri ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ilk maddesi, öğretim elemanlarının girdikleri derslere göre öğretmenlik davranışlarının gösterilme sıklığının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgilidir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 3) öğretim elemanlarının girdikleri derslere göre davranışların gösterilme sıklığına ilişkin Anova testi verileri yer almaktadır.

Tablo 3. Öğretim elemanlarının girdikleri derslere göre öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıkları

Dersler	N	Ort.	SS	F	p	Posthoc
1. Eğitime Giriş	502	3,57	,692			1 ile 2, 3 ve 4
2. Öğretim İlke ve Yöntemleri	502	3,68	,729	24,672	,000*	2 ile 1, 3 ve 4
3. Eğitim Psikolojisi	501	3,88	,594			3 ile 1 ve 2
4. Sınıf Yönetimi	502	3,86	,860			4 ile 1 ve 2

* $p < ,05$

Tablo 3 incelendiğinde, öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarının derslere göre anlamlı düzeyde (,000) değiştiği ortaya çıkmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında, söz konusu davranışları en sık (3,88) *Eğitim Psikolojisi* dersine giren öğretim elemanları gösterirken, en düşük olarak da (3,57) *Eğitime Giriş* dersine giren öğretim elemanlarının gösterdiği belirlenmiştir. Yapılan Posthoc testi sonucunda, *Eğitime Giriş* ile *Öğretim İlke ve Yöntemleri* dersine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını diğer iki derse giren öğretim elemanlarına göre anlamlı düzeyde daha az gösterdikleri anlaşılmıştır. Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi derslerine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıkları arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci maddesi, derse giren öğretim elemanının alanına göre öğretmenlik davranışlarının gösterilme sıklığının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğiyle ilgilidir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 4) Eğitime Giriş dersine giren öğretim elemanlarının alanlarına göre davranışların gösterilme sıklığına ilişkin Anova testi verileri yer almaktadır.

Tablo 4. Eğitime Giriş dersine giren öğretim elemanlarının alanına göre öğretmenlik davranışları gösterme sıklıkları

		N	Ort.	SS	F	p	Posthoc
Genel Kültür GenelYetenek	Eğitim Bilimci	224	3,88	,627			EB – A**
	Alan Eğitimcisi	195	3,74	,635	31,792	,000*	AE – A
	Alancı	83	3,21	,772			A – EB
	Toplam	502	3,71	,695			A - AE
Konu Alanı Bilgisi	Eğitim Bilimci	224	3,89	,797			EB – A
	Alan Eğitimcisi	195	3,72	,800	17,358	,000*	AE – A
	Alancı	83	3,27	,907			A – EB
	Toplam	502	3,72	,844			A - AE
Öğretme Öğrenme Süreci	Eğitim Bilimci	224	3,68	,654			EB-AE, A
	Alan Eğitimcisi	195	3,45	,704	28,513	,000*	AE-EB, A
	Alancı	83	3,00	,805			A- EB ve
	Toplam	502	3,48	,738			AE
Toplam Öğretmenlik Davranışları	Eğitim Bilimci	224	3,75	,616			EB-AE, A
	Alan Eğitimcisi	195	3,56	,647	32,003	,000*	AE-EB, A
	Alancı	83	3,08	,758			A- EB ve
	Toplam	502	3,57	,692			AE

*p<,05

**EB: Eğitim Bilimci

AE: Alan Eğitimcisi A: Alancı

Öğretmenlik eğitimi programındaki derslere, öğretim elemanının alanı dikkate alınmaksızın, derse girmek isteyen tüm branşlardaki öğretim elemanları derse girebilmektedir. Bu ve sonraki tablolarda yer alan eğitim

bilimciler, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde çalışan, alan eğitimcileri, kendi alanının eğitimi üzerine çalışan ve alancılar ise eğitim bilimleri ile ilgisi olmayan, sadece fizik, kimya, edebiyat gibi alan çalışan öğretim elemanları kastedilmektedir. Tablo 4 incelendiğinde, öğretim elemanlarının alanlarına göre öğretmenlik davranışlarını gösterilme sıklıklarının anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının görüşlerine göre *Genel Kültür Genel Yetenek* sınıflamasında yer alan davranışları en sık (3,88) eğitim bilimciler, en düşük (3,21) olarak da alan öğretim elemanları göstermektedirler. Söz konusu ortalamalar arası farklar eğitim bilimciler ile alancılar ve alan eğitimcileri ile alancılar arasında istatistiksel olarak anlamlı farka (,000) yol açmıştır.

Yukarıdaki benzer durum *Konu Alanı Bilgisi, Öğretme Öğrenme Süreci ve Sınıf Yönetimi* alanında yer alan davranışlarda da kendini göstermiştir. Tüm alanlarda eğitim bilimciler söz konusu davranışları en sık, alancılar ise en az göstermişlerdir. Özellikle alancılar ile diğer iki grup arasında anlamlı farklar (,000) ortaya çıkmıştır. Öğretme öğrenme süreci ve toplam davranışlarda eğitim bilimciler, alan eğitimcileri ve alancılar (EB ile AE ve A; AE ile EB ve A; A ile EB ve AE) arasında da istatistiksel olarak anlamlı farka (,000) rastlanmıştır. Ayrıca ortalamalar dikkate alındığında, eğitim bilimciler ve alan eğitimcilerinin öğretmenlik davranışlarını *sık sık*, alancıların ise *bazen* gösterdikleri görülmektedir.

Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklığının öğretim elemanının alanına göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin verilerin yer aldığı tablo (Tablo 5) incelendiğinde, *Konu Alan Bilgisi* dışında kalan tüm davranışların gösterilme sıklığının öğretim elemanlarının alanlarına göre anlamlı farklılık (,004 - ,005 - ,003) gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ortalamalar dikkate alındığında, sadece alandan gelen öğretim elemanlarının söz konusu tüm davranışları diğerlerine göre daha az sergiledikleri görülmektedir. Aşağıdaki tabloda (Tablo 5) Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine giren öğretim elemanlarının alanlarına göre davranışların gösterilme sıklığına ilişkin Anova testine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 5. Öğretim İlke ve Yöntemleri Dersine Giren Öğretim Elemanlarının Alanına Göre Öğretmenlik Davranışları gösterme sıklıkları

		N	Ort.	SS	F	p	Posthoc
Genel Kültür Genel Yetenek	Eğitim Bilimci	42	4,14	,736			EB – AE ve A
	Alan Eğitimsisi	268	3,66	,779	7,371	,001*	AE - EB
	Alancı	192	3,73	,727			A - EB
	Toplam	502	3,73	,765			
Konu Alanı Bilgisi	Eğitim Bilimci	42	4,04	,782			
	Alan Eğitimsisi	268	3,79	,847	1,620	,199	
	Alancı	192	3,83	,823			
	Toplam	502	3,83	,834			
Öğretme Öğrenme Süreci	Eğitim Bilimci	42	4,00	,777			EB – AE ve A
	Alan Eğitimsisi	268	3,63	,740	5,440	,005*	AE - EB
	Alancı	192	3,59	,747			A - EB
	Toplam	502	3,64	,752			
Toplam Öğretmenlik Davranışları	Eğitim Bilimci	42	4,05	,744			EB – AE ve A
	Alan Eğitimsisi	268	3,65	,729	5,957	,003*	AE - EB
	Alancı	192	3,65	,708			A - EB
	Toplam	502	3,68	,729			

*p<,05

Genel kültür genel yetenek, öğretme ve öğrenme süreci ile tüm davranışların birlikte ele alındığı toplam öğretmenlik davranışlarını en sık eğitim bilimciler, en az ise alancılar göstermektedirler. Ancak yapılan Anova testinde her üç grup arasında da anlamlı farklılık bulunmuştur. Sadece alan eğitimcileri ile alancıların davranışları gösterme sıklıkları arasında anlamlı farka (,199) rastlanmamıştır.

Tablodan anlaşılacağı üzere, öğretim ilke ve yöntemleri dersine giren tüm öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını *sık sık* gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Tabloda dikkate çeken başka bir durum ise, öğretim ilke ve yöntemleri dersi asıl çalışma alanı olan eğitim bilimcilerin sayısının diğer öğretim elemanlarından daha düşük olmasıdır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 6) Eğitim Psikolojisi dersine giren öğretim elemanlarının alanlarına göre davranışların gösterilme sıklığına ilişkin Anova testine ait veriler yer almaktadır.

Tablo 6. Eğitim Psikolojisi dersine giren öğretim elemanlarının alanına göre öğretmenlik davranışları gösterme sıklıkları

		N	Ort.	SS	F	p
Genel Kültür	Eğitim Bilimci	128	3,95	,572		
Genel Yeternek	Alan Eğitimcisi	374	3,96	,642	,034	,854
	Toplam	502	3,96	,624		
Konu Alanı Bilgisi	Eğitim Bilimci	128	4,19	,693		
	Alan Eğitimcisi	374	4,15	,726	,385	,535
	Toplam	502	4,16	,717		
Öğretme Öğrenme Süreci	Eğitim Bilimci	128	3,92	,594		
	Alan Eğitimcisi	374	3,78	,636	4,616	,032*
	Toplam	502	3,82	,628		
Toplam Öğretmenlik Davranışları	Eğitim Bilimci	128	3,94	,566		
	Alan Eğitimcisi	374	3,86	,602	2,036	,154
	Toplam	502	3,88	,594		

*p<,05

Eğitim Psikolojisi dersine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarını gösteren yukarıdaki tablo (Tablo 6) incelendiğinde söz konusu derse giren alan öğretim elemanı bulunmadığı dikkat çekilmektedir. Dolayısıyla diğer derslerde anlamlı fark genellikle eğitim bilimleri alanı öğretim elemanları ile alan eğitimciler arasında bulunmuştur. Örneklem grubu içerisinde yer alan sınıflarda “Alanlı” bir öğretim elemanının bu derse girmediği, dolayısıyla da “öğretme öğrenme süreci” boyutu dışında diğer alt boyutlardaki davranışlarda öğretim elemanları arasında bir fark ortaya çıkmamıştır.

Aşağıdaki tabloda (Tablo 7) Sınıf Yönetimi dersine giren öğretim elemanlarının alanlarına göre davranışların gösterilme sıklığına ilişkin Anova testine ait veriler yer almaktadır. Araştırma yapılan sınıflarda Sınıf Yönetimi dersine yedi öğretim elemanı girmektedir. Bunlardan sadece iki öğretim elemanının alanı sınıf yönetimidir.

Tablo 7. Sınıf Yönetimi dersine giren öğretim elemanlarının alanına göre öğretmenlik davranışları gösterme sıklıkları

		N	Ort.	SS	F	p	Posthoc
Genel Kültür Genel Yeternek	Eğitim Bilimci	125	3,87	,849	15,066	,000*	EB – AE
	Alan Eğitimi	227	4,12	,673			AE – EB ve A
	Alancı	150	3,72	,623			A - AE
	Toplam	502	3,94	,727			
Konu Alanı Bilgisi	Eğitim Bilimci	125	3,93	,961	28,466	,000*	EB – AE ve A
	Alan Eğitimi	227	4,23	,727			AE – EB ve A
	Alancı	150	3,58	,846			A – EB ve AE
	Toplam	502	3,96	,870			
Öğretme Öğrenme Süreci	Eğitim Bilimci	125	3,74	,843	10,293	,000*	EB – AE
	Alan Eğitimi	227	3,96	,683			AE – EB ve A
	Alancı	150	3,64	,591			A – AE
	Toplam	502	3,81	,715			
Toplam Öğretmenlik Davranışları	Eğitim Bilimci	125	3,79	,820	14,023	,000*	EB – AE
	Alan Eğitimi	227	4,03	,648			AE – EB ve A
	Alancı	150	3,66	,571			A - AE
	Toplam	502	3,60	,692			

*p<,05

Sınıf Yönetimi dersine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarının yer aldığı Anova tablosu (Tablo 7) incelendiğinde, öğretmenliğe ilişkin tüm alanlardaki davranışların gösterilme sıklıkları ile bu derse giren öğretim elemanlarının alanları arasında anlamlı farkın (,000) ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıklarına ilişkin ortalamalar incelendiğinde, öğretmenlik davranışlarının sınıflandırıldığı her üç boyutta da alan eğitimcisi öğretim elemanlarının davranışları gösterme sıklıkları, diğer iki grupta yer alan öğretim elemanlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Her ne kadar öğretmen adayları söz konusu davranışları öğretim elemanlarının “sık sık” gösterdiklerini söylemişlerse de, bu sıklıklara

ilişkin ortalamalar arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Öğretmen adaylarının öğretim elemanlarını değerlendirdiği bu çalışmada, öğretim elemanlarının sınav yapıp yapmamalarının değerlendirilmede bir etkisi olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan t-testi verilerine Tablo 8’de yer verilmektedir.

Tablo 8. Öğretim elemanlarının sınav yapıp yapmamalarına göre öğretmen davranışlarının gösterilme sıklığına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri

	Sınav	f	N	Ort.	SS	t	Sig.
Eğitime Giriş	Var	5	466	3,54	,693	3,946	,000*
	Yok	1	36	3,93	,571		
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Var	5	502	3,68	,729		
	Yok	0	0				
Eğitim Psikolojisi	Var	2	203	3,81	,611	-2,288	,023*
	Yok	3	299	3,93	,577		
Sınıf Yönetimi	Var	2	110	3,45	,734	-6,813	,000*
	Yok	5	392	3,97	,634		

Yukarıdaki tablo incelendiğinde, öğretmenliğe ilişkin tüm davranışların gösterilme sıklığı ile öğretim elemanlarının sınav yapıp yapmamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farkın ($,000$; $,023$; $,000$) ortaya çıktığı görülmektedir. Öğretmen adayları sınav yapmayan öğretim elemanlarının (Ort. 3,93) öğretmenlik davranışlarını sınav yapan öğretim elemanlarına (Ort. 3,54; 3,68; 3,81) göre daha sık gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Tabloya göre Eğitime Giriş dersinden sadece bir sınıf hariç tüm sınıflarda sınav yapılırken, Öğretim İlke ve Yöntemleri dersinde ise tüm sınıflarda sınav yapılmaktadır. Eğitim Psikolojisi dersinde 2, Sınıf Yönetimi dersinde de 2 sınıfta sınav yapılmaktadır. Öğretmen adayları bu tabloya göre, en fazla Sınıf Yönetimi dersine girip sınav yapmayan öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını daha sık (Ort. 3,97) gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Yine öğretmen adayları sınavların hemen hemen tüm sınıflarda yapıldığı Eğitime Giriş ve Öğretim İlke ve Yöntemleri dersine giren öğretim elemanlarının öğretmenlik davranışlarını diğer iki derse giren öğretim elemanlarına göre daha az sergilediklerini belirtmişlerdir.

Sonuç, Tartışma Ve Öneriler

Öğretmen adaylarının görüşlerine göre, öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını ne düzeyde gösterdiklerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışma, Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2015-2016 eğitim öğretim yılında *Öğretmenlik Eğitimi Programı (Pedagojik Formasyon)* çerçevesinde derslere devam eden öğretmen adayları örneklem alınarak yapılmıştır. Program kapsamında verilen altı dersten dört temel ders seçilmiştir: Eğitime Giriş, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitim Psikolojisi ve Sınıf Yönetimi. Çalışmada bu derslere giren öğretmen adaylarına öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını ne sıklıkla gösterdikleri anket aracılığıyla sorulmuştur. Çözümlemede etkili öğretmenlik davranışları üç başlık altında ele alınmıştır: Genel kültür genel yetenek, konu alanı bilgisi ve öğretme öğrenme süreci.

Yapılan istatistiksel çözümlemede öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını *sık sık* gösterdikleri, öğretme öğrenme süreci boyutunda yer alan davranışları en az, konu alan bilgisi boyutunda yer alan davranışları da en fazla gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda öğretmen adaylarının derslerine giren öğretim elemanlarından memnun oldukları, öğretim elemanlarının öğretmen adayları için rol model oldukları söylenebilir. Bu sonuç Özbek ve Yeşil (2009) tarafından "*Ortaöğretim Alan Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretim Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*" ne yönelik yapılan çalışmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Özbek ve Yeşil'in yaptığı çalışmada, öğretmen adayları derslerine giren öğretim elemanlarının yeterliklerinin "*iyi düzeyde*" olduklarını belirtmişlerdir. Yine bu çalışmaya paralel olarak Şeker ve arkadaşlarının tezsiz yüksek lisans öğrencileriyle yaptığı bir çalışmada, öğretmen adayları derslerine giren öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarından sadece yüzde biri ile yüzde on biri arasında davranışı yeterli göstermediklerini, yüzde doksanını ise gösterdiklerini ifade etmişlerdir (Şeker, Deniz ve Görgeç, 2005). Özyıldırım ve arkadaşlarının eğitim fakültesi öğretim elemanlarında bulunan öğretmen niteliklerinin öğretmen adaylarının algılarına göre incelemiş ve öğretim elemanlarının öğretmenlik mesleği niteliklerini orta düzeyde taşıdıkları; alan bilgisi ve genel kültür özelliklerini ise iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşmıştır. (Özyıldırım, Kabaran, Göçen ve Altındaş, 2014)

Arslantaş'ın (2011) öğretim elemanlarının davranışlarının öğrenci görüşlerine göre incelediği çalışmada ise farklı sonuç çıkmıştır. Arslantaş öğretim elemanlarının iletişim, öğretim yöntem teknikleri ve ölçme değerlendirme becerilerinin yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Yine eğitim fakültesi öğrencilerinin görüşlerinin alındığı benzer bir çalışmada öğrenciler öğretim elemanlarının sınıf yönetimi becerileri ile ilgili yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmış bunun öğretim elemanlarının yetiştirilme sürecinde gerekli eğitimin alınmamasına bağlanmıştır (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006). Öğretim elemanlarının görüşlerine başvurulduğu benzer bir çalışmada öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı etkili öğretim becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı daha önce öğretmenlik deneyimi olmadığını ifade etmişlerdir. Söz konusu çalışmada öğretim elemanlarının büyük bir çoğunluğu öğretim becerileri eğitimin gerekliliğini düşünmektedir (Erginer ve Dursun, 2005). Köseoğlu (1994) yaptığı tez çalışmasında öğretmenleri yetiştiren eğitim kurumlarında yeterliliğin sağlanması açısından hizmetiçi eğitimlerin yapılmasını önermiştir. Şahin'de (2014) yaptığı benzer bir çalışmada hizmet öncesi meslek eğitimi veya öğretmenlik deneyiminin önemini vurgulayarak öğretim elemanlarının öğretim becerilerinde yetersiz kalmasını buna bağlamıştır.

Şen ve Erişen (2002) tarafından yapılan çalışmada etkili öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıkları açısından, tüm alt boyutlarda öğrenciler ile öğretim elemanlarının görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır. Öğrenciler öğretim elemanlarının bir kısmının "ara sıra" söz konusu davranışları gösterdiklerini, öğretim elemanları ise "genellikle" gösterdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu çalışmada etkili öğretmenlik davranışlarını *sık sık* gözlediklerini ifade etmiş ancak derse giren öğretim elemanlarının branşlarına göre bu durum değişmiştir. Söz konusu bu sonuç dikkate alınarak programlara hem öğretim elemanı hem de programın uygulanabilirliği açısından standart getirilmesi gereği olduğu söylenebilir. Zira Özyürek, Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme sorununa ilişkin yaptığı çalışmada, asgari düzeyde nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversitelerin, fakültelerin ve bölümlerin kaynaklarında, programlarda ve programların uygulanmasında standartların sağlanmasına gereksinim

olduğunu ifade etmektedir. Nitelikli öğretmeni yetiştirmek için programlarda ve programları uygulamada standardı sağlamanın yolu ise yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımını benimsemektir (Özyürek, 2008). Öğretmenlerin ya da öğretim elemanlarının yarının her alandaki bireyleri için rol modeli olduğunu unutmamak gerekir. Dolayısıyla öğretmenin niteliğindeki düşme, itibarının azalması diğer tüm alanları doğrudan etkilemektedir. Sünbül'e göre öğretmen, yüzyıllardır öğretim sürecinde başrolü oynamaktadır. Bu roller kimi zaman ağırlıklı bir şekilde öğreticilik olarak ön plana çıkarken bazı zamanlarda danışman, mesleki uzmanı, toplumsal lider, otorite figürü, aile reisi ve rehber olarak kendini göstermektedir (Sünbül, 1996).

Etkili öğretmenlik davranışları gösterme sıklıklarının öğretim elemanlarının girdikleri derslere göre değişip değişmediğini belirlemek amacıyla yapılan test sonucunda öğretim elemanlarının girdikleri derslere göre davranışların gösterilme sıklığı arasında anlamlı fark bulunmuştur. Özellikle Eğitime Giriş ve Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerine giren öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklıkları diğer derslere oranla daha az gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Bu sonuç araştırmanın son alt problemi olan sınav durumu ile birleştirilirse, farklı bir yorum ortaya çıkabilir. Programda Eğitime Giriş ve Öğretim İlke ve Yöntemleri derslerinin hemen hepsinde (sadece bir sınıf hariç) sınav yapılmakta ve sınav yapılan sınıflarda davranışın gösterilme sıklığı diğer sınıflardan daha düşük bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, öğretmen adaylarının sınav yapan öğretim elemanlarını daha az beğendikleri, sınav yapan öğretim elemanlarını yapmayan öğretim elemanlarına göre daha olumsuz değerlendirdikleri düşünülebilir.

Yukarıda anılan derslere her ne kadar bu dersler eğitim bilimcilerin girmesi gereken dersler olsa da, farklı disiplinlerden öğretim elemanları girmektedir. Söz konusu öğretim elemanları çalışmada eğitim bilimciler, alan eğitimcileri ve pür alancılar olarak sınıflandırılmıştır. Çalışmada araştırmacının hipotezi, söz konusu davranışları eğitim bilimcilerin diğer alanlardaki öğretim elemanlarına göre daha sık sergileyecekleri şeklindedir. Yapılan istatistiksel çözümlemede de, eğitim bilimci öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını tüm boyutlarda (genel kültür genel yetenek, konu alanı bilgisi ile öğretme öğrenme süreci) diğer alanlardaki öğretim elemanlarından daha sık gösterdikleri ortaya

çıkıştır. Öğretmenlik davranışlarını gösterme sıklığı açısından ikinci sırayı alan eğitimcileri almaktadır. Ancak farklı disiplinlerden (fizik, kimya, biyoloji, tarih, edebiyat vb.) gelip bu derslere giren öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik davranışlarını diğer iki gruba oranla daha az gösterdikleri tespit edilmiştir. Yapılan anova testinde her üç grup arasında davranışları gösterme sıklıkları açısından anlamlı fark bulunmuştur. Sadece Eğitim Psikolojisi dersine giren öğretim elemanlarının alanlarına göre davranışları gösterme sıklıkları arasında fark bulunmamıştır. Bu derse giren Öğretmen adaylarının tamamı eğitim bilimcilerden oluşmaktadır. Memduhoğlu ve Topsakal'ın (2008) formasyon programı ile ilgili olarak öğretim elemanları ve öğrenciler ile yaptıkları çalışmalarında Alan dışı öğretim elemanlarının eğitim derslerine girmelerinin sakıncalarından bahsetmişlerdir. Eğitim derslerine giren alan dışı öğretim elemanların derslerinin verimli olmadığına dair öğrenci görüşleri de bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çiçek Sağlam'ın formasyon programındaki karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla formasyon öğrencileriyle yaptığı çalışmada benzer sorunları dile getirilmiş alan dışı öğretim elemanlarının görevlendirilmesinin derslerde ki verimi düşürdüğü vurgulanmıştır (Çiçek Sağlam, 2015). Öğretmen eğitiminde kilit noktada olan öğretim elemanlarının nitelikli öğretmen yetiştirilmeleri için uzman kişilerden olması önemlidir (Yavuz vd., 2015). Arslantaş (2011)'ın eğitim ve fen edebiyat fakültesindeki öğrencilerin görüşlerine göre yaptığı çalışmada öğretim elemanların öğretim strateji yöntem teknik ve iletişim yönünden yeterliliklerini araştırmıştır. Eğitim fakültesindeki öğretim elemanların öğretim strateji yöntem teknikleri ve iletişim becerileri açısından fen edebiyat fakültesindekilere göre daha yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunu Eğitim Fakültesi öğretim elemanlarının eğitim konusunda tecrübe ve uzman olmalarına bağlamıştır.

2015-2016 öğretim yılının başında YÖK üniversitelerin öğretim üyesi sayılarına göre kontenjan belirleyip program açma izni vermesine karşılık, bir hafta sonra kontenjan sayısını üniversitelere bırakmıştır. Üniversitelerin büyük çoğunluğu ise kontenjanları YÖK tarafından verilen kontenjanın on katına kadar artırarak programa öğrenci almıştır. Tamamen popülist ve maddi getirisi düşünülerek yapılan bu uygulamanın öğretmenlik mesleği adına niteliği düşüren en önemli bir uygulama olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü araştırma sonuçlarına göre de,

öğretmenlik eğitimi programlarında sadece eğitim bilimleri ve alan eğitiminden gelen öğretim elemanlarının girmesi gereği ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlara göre, öğretmenlik eğitimi programındaki derslere öncelikli olarak eğitim bilimleri alanındaki öğretim elemanlarının girmesi, eğer o alanda yeterli öğretim elemanı bulunmazsa alan eğitimcilerinden takviye alınabileceği söylenebilir. Öğretmenlik mesleği diğer tüm alanları doğrudan etkileyen bir meslektir. Öğretmenin niteliğinin düşmesi diğer meslek dallarında yetiştirilen bireylerin de niteliğinin düşmesi anlamına gelir. O yüzden öğretmenlik eğitimi programlarının özenle yapılması gerekir. Yeterli öğretim elemanının bulunmaması durumunda bu tür programların açılmaması daha uygun olacaktır. Ayrıca öğretmen yetiştiren kurumlar konusunda MEB ve YÖK'ün bir araya gelerek ivedilikle bir yasal düzenleme yapması gerekmektedir.

Kaynakça

- Arslantaş, İ. (2011). Öğretim elemanlarının öğretim stratejileri-yöntem ve teknikleri, iletişim ve ölçme değerlendirme yeterliklerine yönelik öğrenci görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Başbay, A., ve Bektaş, Y. (2009). Çokkültürlülük bağlamında öğretim ortamı ve öğretmen yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim - Education and Science*, 34(152), 30-43.
- Çiçek Sağlam, A. (2015). Pedagojik formasyon sertifikası programının etkililiğinin öğrenci görüşlerine değerlendirilmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 63-73.
- Durmuşçelebi, M. (2015). Öğretmenlik eğitimi programının etkililiği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 747-766.
- Erginer, E., ve Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 30(135), 11-22.
- Europe, G. p. (2000). *Thematic network on teacher education in europe*. 6 Haziran 2015 tarihinde <http://entep.unibuc.eu> adresinden erişilmiştir.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde kalabalık sınıflar sorunu ve çözüm önerileri, *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (9), 52-59.

- Güçlü, M. (2014a). İlköğretim dergisinin fen ve matematik öğretimi açısından değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 9(7), 311-330.
- Güçlü, M. (2014b). İlköğretim dergisinde yayımlanan öğretmenlik mesleği ile ilgili makalelerin değerlendirilmesi (1939-1966), *Nevşehir Hacıbekaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), 111-127.
- Güven, M. (2006). Öğretim elemanı değerlendirme ölçeği. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63-72.
- Köseoğlu, K. (1994). İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Lehrberufe. (2016, 4 7). *Allgemeine und berufliche bildung - ausbildungsförderung in europa und darüber hinaus*. 17 Nisan 2016 tarihinde http://ec.europa.eu/education/policy/school/teacher-training_de.htm adresinden erişilmiştir.
- Memduhoğlu, H. B., ve Topsakal, C. (2008). Öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşlerine göre ortaöğretim alan öğretmenliği tezsiz yüksek lisans programlarının niteliği ve programlarda yaşanan sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(9), 95-129.
- Murat, M., Aslantaş, H. İ., ve Özgan, H. (2006). Öğretim elemanlarının sınıf içi eğitim-öğretim etkinlikleri açısından değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 263-278.
- Özaydınlık, K., Kabaran, H., Göçen, G., ve Altındaş, S. (2014). öğretmen adaylarının öğretim elemanlarında bulunan öğretmen niteliklerine ilişkin algıları (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği). *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 697-710.
- Özbek, R., ve Yeşil, R. (2009). Ortaöğretim alan öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim yeterliklerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 111-128.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Sünbül, A. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 2(1), 597-608. 17 Nisan 2016 tarihinde <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kuey/article/view/5000050999> adresinden erişilmiştir.

- Şahin, M. (2014). Öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirme düzeyleri ile üniversite öğrencilerinin okul bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(2), 571-584.
- Şeker, H., Deniz, S., ve Görgeç, İ. (2005). Tezsiz yüksek lisans öğretmen adaylarının öğretmenlik yeterlikleri üzerine değerlendirmeleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*(42), 237-253.
- Şen, H., ve Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmen özellikleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 99-106.
- Yavuz, M., Özkaral, T., ve Yıldız, D. (2015). Uluslararası raporlarda öğretmen yeterlikleri ve öğretmen eğitimi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 2(2), 60-71.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Durmuşçelebi, M., Çolak, M. & Meliköylü, N. Y. (2016). Öğretim Elemanlarının Öğretmenlik Davranışlarını Gösterme Sıklığı , *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.365-386.

Türkiye’de Eğitimde Program Geliştirme Alanındaki Öncü Akademisyenlerin Eğitimde Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algıları¹

*

Didem Örten*, Ergin Erginer**

*Öğretmen, Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat / Türkiye

E-posta:didemorten@gop.edu.tr

**Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Nevşehir / Türkiye

E-posta:erginerginer@nevsehir.edu.tr

Öz

Eğitimle ilgili sorunların çözümünde önemli katkıları olan program geliştirme biliminin, çalışanları tarafından nasıl algılandığı ve alana ne tür anlamların yüklendiğini bilmek, alanın gelişimi açısından önemlidir. Araştırmanın amacı, program geliştirme alanına emek vermiş öncü akademisyenlerin program geliştirme bilimi ve alanla ilgili kullandıkları metaforlar hakkında bilgi sahibi olmaktır. Araştırma nitel yöntemle desenlenmiş, ölçme aracı olarak, araştırmacılar tarafından uzman kanuları alındıktan sonra geliştirilen “Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu” kullanılmıştır. Ölçme aracılığıyla toplanan veriler temalara göre kodlandıktan sonra, kategori adı, kategori içeriği, kategorinin genel özelliği, her kategoride belirli bir özellik gösteren metaforların kullanılma sıklığı belirlenmiştir. Katılımcıların program geliştirme bilimi ve alana ilişkin kullandıkları metaforlardan, alanı oldukça geniş bir konjüktürde algıladıkları ve alanın geleceğe dönük olarak da bilime katkılarını oldukça ilginç şekilde kestirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler:Program Geliştirme, Akademisyen, Metafor

¹Çalışmanın bir kısmı, 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi 13-15 Mayıs 2010, Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi ve Eğitim Programları ve Öğretim Derneği Balıkesir-Ayvalık/Türkiye’de sözlü olarak sunulmuştur.

Metaphorical Perceptions on Curriculum Development made by the Leading Scholars in Turkey Studying Curriculum Development

*

Abstract

Curriculum development field has substantial contributions to education-related problems, for the sake of field's development it is important to know how scholars in the field perceive curriculum development and what kind of meanings they attribute to it. The aim of this research is to be informed of metaphorical perceptions about curriculum development and related research field, constructed by leading scholars, who had studied curriculum development. In this study qualitative method was used, and after having asked learned opinions researchers developed and conducted: "Meeting Form on Metaphorical Perceptions on Curriculum Development" as evaluation instrument. Related data were gathered through evaluation instrument and were encoded according to themes; and name of the category, context of the category, main feature of the category and the frequency of usage were calculated for metaphors that reflect certain characteristic in each category. From the metaphors about curriculum development and the research field, it was inferred that participants perceived the field within a wide conjecture and interestingly projected its contributions to science.

Anahtar Kelimeler: Curriculum Development, Academic, Metaphor

Giriş

Eğitimde program geliştirme bilimi, ihtiyaçları hareket noktası olarak alan ve bu noktadan hareketle bireyin davranış değişimi ile ilgili yapılanma sürecindeki tüm parametreleri derinlemesine inceleyen bir bilimsel çalışma alanıdır. Program geliştirme bilim dalı, bu özelliği ile eğitim bilimlerinin diğer bilimsel disiplinlerinin tam da merkezinde yer almaktadır ve eğitim süreci içinde ortaya çıkan bireysel ve toplumsal olayları sorgulayan, öğrenme öğretme sürecini analiz eden, problemleri test ederek çözüm getiren bir yönü vardır. Eğitimle ilgili sorunların çözümünde bu denli önemli katkısı olan bir bilim alanının, çalışanları tarafından nasıl algılandığı ve alana ne tür anlamların yüklendiğini bilmek, alanın gelişimi açısından önemlidir.

Bu bağlamda, Türkiye’de Program Geliştirme alanına emek vermiş öncü akademisyenlerin program geliştirme bilimi ile ilgili olarak kullandıkları metaforlar hakkında bilgi sahibi olmanın, bu bilimin kuramsal ve uygulamalı yapısına, geçmişten bugüne nasıl yaklaşıldığı hakkında fikir vereceği düşünülmektedir. Türkiye’de akademisyenlerle ilgili ya da onlarla birlikte desenlenmiş çalışmaların daha çok nicel yöntemlerle incelenmiş olduğu görülmektedir (Erginer & Dursun, 2005). Bununla birlikte akademisyenlerle ilgili bibliyografik ya da tarihi çalışmalar da bulunmaktadır (Aydın & Karaman-Kepenekçi, 2007; Akyüz, 2001) Son yıllarda ise bu durum tersine dönmüş ve araştırmaların büyük kısmının nitel yöntemlerle desenlenmesi söz konusu olmuştur. Metaforlarla ilgili yapılan çalışmaların nitel olarak desenlenen çalışmalar içinde önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir.

Metafor kelimesini anlayabilmek için kelimenin kökenine gitmek ve asıl anlamını orada aramak daha doğru bir yaklaşım olacaktır. Eski Yunan dilinde “öte” anlamındaki meta sözcüğüyle bir yerden başka bir yere taşıma, bir alandan başka bir alana götürme, bir şeyi başka bir şeye aktarma gibi anlamlara gelen phoros sözcüğünün birleştirilmesiyle oluşturulmuş “metapherin” sözcüğünden türetilmiş bir felsefe terimidir metafor (Uzun & Yolsal, 2003, s.458). Türkçe’de metafor kavramına en yakın anlamda “eğretileme” kelimesi kullanılmaktadır. Eğretileme; “bir gerçek anlamı, ona olan benzerliği olan başka bir anlamla anlatma, ben

zerlik ilişkisinden yararlanarak bir sözcüğün, bir adın anlamını eğreti olarak aktarma sanatı” olarak tanımlanmaktadır (Püsküllüoğlu, 2004, s.438). Metafora, işlevi hakkında yüklenen daha objektif bir anlam ise, “kamufle edilmiş anlam katmanlarını sıyırmak (Sommer, & Weiss, 2001)” şeklinde dile getirilmiştir. Bu bağlamda metafor, bir bütündeki tüm anlamları analiz etmeyi kolaylaştırmakta, örtük anlamları da ortaya çıkarmaktadır.

Metaforlar genellikle söylemi süslemeye yarayan bir söz sanatından ibaret sayılmaktadırlar, fakat bundan çok daha önemlidirler. Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza dönük bir düşünme ve görme biçimi anlamına gelmektedir. Çeşitli alanlarda yapılan araştırmalar göstermiştir ki metafor, düşünme biçimimiz, dilimiz ve bilim üzerinde olduğu kadar, kendimizi günlük temelde ifade edişimiz üzerinde de biçimlendirici bir etki yaratmaktadır (Morgan, 1998). James Wood’un “metaphor korkunç bir şey, bize benzerlikler arasındaki rekabeti ve herşeydeki müthiş bağlılığı sunuyor” (Cameron, 2003, s.265) söylemi, metaforların kavramların derin anlamlarını analiz etmemize yarayan önemli araçlar olduğunu göstermektedir.

Metafor çalışmalarındaki terminoloji incelendiğinde, birleşime dayandırılan benzerlik (Metonymy), yenileme (recuperation), gizil ya da tezahür eden anlam (latent meaning/manifest meaning), metaforun en basit anlamı olan benzerlik (simile), semboller kullanarak hikayeleştirme ve bir anlam zinciri oluşturma (allegory), kaynaşık metafor (amalgamated metaphor), insanşekilcilik (anthropomorphism), abartılı benzetim (conceit), aynı şekilde seslendirilen, bazen yazılışları da aynı olan ancak anlamları farklı olan kelimelerin genel adı (homonym), imge (image), hiç metaforu (dead metaphor), katlanmış /genişletilmiş anlam (extended metaphor), katışık anlam (mixed metaphor), öznel anlam (subjectivity), sineztezi / başkacılanlam (synaesthesia), dolaylama (synecdoche) ve suretinin anlamı (tenor/vehicle) gibi kavramlarla birlikte kullanıldığı da görülmektedir (Punter, 2007).

Metaforları mecaz bir anlatım olarak görmeyen Martinez, Saulea & Huber (2001) metaforların bir araya geldiğinde bir düşünce mekanizması oluşturduğu görüşündedirler. Fisher & Grady (1998)’nin metaforu dilin süsü olarak tanımlamalarına karşın, Lakoff & Johnson (1980)’dan güç olarak, metaforları bir nesne veya kavrama ait bilgileri başka bir nesne ve

kavrama ait bilgilerle anlatma yöntemi olarak tanımlamak da mümkün görünmektedir. Metaforlar, genellikle karışık ve zor kavramların veya durumların, daha basit ve bilinen bir kavram veya durum kullanılarak elde edilmeleriyle açıklanmaktadır (Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh, & Longhini, 1998). Metafor kullanarak, yeni bir kavram bilinen bir kavramla, soyut olan somut bir kavramla, karışık olan da basit kavramlarla anlatılmış olmaktadır (McLaughlin & Bryan, 2003, s.289).

İlgili alanyazın incelendiğinde, metaforlarla ilgili olan çalışmaların oldukça çeşitli konularda ve disiplinler arası olarak yapıldığı dikkat çekmektedir. Shaw & Mahlios (2008) metaforu, bilgileri ilişkilendiren ve organize eden bilişsel bir araç olarak görmektedirler. Petrie & Oshlag (1993) ise, yeni bilgiler, analogiler yardımıyla eski bilgilere dayandırılarak kavranır diyerek metafor kullanımının eğitimde de yararlı olabileceğini vurgulamışlardır (Akt: Holme, 2001).

Metafor alanındaki çalışmalar, Richards (1936) ile başlamış, Black (1962) ve Reddy (1979) ile devam etmiş ve Lakoff & Johnson(1980)’dan sonra da daha önemli bir hale gelmiştir (Borba & Lucena, 2007). Daha derin bir tarihe taşındığında ise, MÖ. 322’ye, Aristo’nun Poetikası’na kadar dayandırılabilir (Sommer & Weiss, 2001). Lakoff & Johnson’ın metaphor kavramına ‘bilişsel dilsel bakış’ getirdikleri bilinmektedir. Lakoff & Johnson yerleşmiş, köklü metafora bakış açısına karşı çıkmışlardır. Onlara göre; (1) metafor kelimelerin değil, kavramların özelliğidir; (2) metaforun işlevi sadece sanatsal veya estetik amaçlar değil, belli kavramları daha iyi anlamadır; (3) metaforlar bazen benzerlikler üzerine kurulmayabilir; (4) metafor sadece özel yeteneği olan insanlar tarafından değil, günlük hayatta sıradan insanlar tarafından da rahatlıkla kullanılabilir; (5) memnun edici dilsel süslemeler çok fazla olmasa da metafor, insanların düşünme ve muhakeme etme oluşumudur. Metafor sadece “ifade figürü” olarak değil, bilişsel aktivitelerde de önemli rol oynar (Kövecses, 2002, Akt: Beşkardeş, 2007).

Lakoff & Johnson ile birlikte, Gozzi (2006)’nin ‘her yerde’ dediği metaforlar, sadece dile özgü ‘kelimeler’ olmaktan çıkmış, gündelik konuşma, düşünme ve eylemlerimizde büyük etkisi olan araçlar haline gelmişlerdir. Inbar (1996) metaforik bir yaklaşım kullanarak tesadüfi ve yüzeysel olmayan bir bilgiye ulaşacağımızı söylemektedir. Herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerimizi metafor kullanarak açıklarken, önceki

yaşantılarımızın etkileri hakkında fikir vermekle kalmaz, aynı zamanda zihinsel süreçleri de etkin olarak kullandığımız için daha güvenilir bilgiler veririz. Bu sebeple metafor analizi aynı zamanda terapistlerin danışanların fikirlerini öğrenmek için kullandıkları bir yöntemdir de (Northcote & Fetherston, 2006).

Metaforlar bir zıtlıklar birliği olmak gibi ilginç bir niteliğe de sahiptirler: Somut ile soyut, görsel ile sözel, çizgisel ile kavramsal olanı birleştirirler. Bir metaforunda, belli bir durumdaki ilişkilerin fark edilmesini kolaylaştırmak için, başka bir durumdaki benzer bir dizi somut ilişkiye atıfta bulunulur. Metaforun özü, soyut ilişkileri anlamak veya formüle etmek üzere somut bir imgenin kullanılmasında yatmaktadır (Draaisma, 2007, s.34).

Metaforik düşünüp düşünmeme hakkında bir seçim şansınız yoktur. Metaforik eşleşmeler beynimizin parçası olduğundan, istesek de istemesek de metaforik olarak düşünür ve konuşuruz. Metafor mekanizması büyük ölçüde bilinçdışı olduğundan bunu bilelim yahut bilmeyelim, metaforik olarak düşünür ve konuşuruz (Lakoff, Johnson, 2005, s.289).

Metaforlar (benzetmeler, eğretilmeler, istiareler, mecazlar) olayların oluşumu ve işleyişi hakkında düşüncelerimizi yapılandıran, yönlendiren ve kontrol eden en güçlü zihinsel araçlardan biridirler. Metaforlar bireylerin kişisel tecrübelerine anlam vermeleri bakımından, aynı zamanda "tecrübelerin dili" olarak da tanımlanmaktadırlar (Miller, 1987'den Akt: Saban, 2004). Bu yönüyle metaforlar, uygulamalarımıza yön verir, ışık tutar ve rehberlik ederler. Nitekim "Eğer bir resim 1000 kelimeye bedelse, bir metafor da 1000 resme bedeldir; çünkü, bir resim sadece statik bir imge sunarken, bir metafor bir olgu hakkında düşünmek için zihinsel bir çerçeve sunmaktadır." (Shuell, 1990, 102'den Akt: Saban, 2004) sözü, metaforların genel olarak insan hayatındaki önemini ve özellikle de eğitimcilerin kendi uygulamalarını anlama ve açıklamadaki gücünü etkili bir şekilde ortaya koymaktadır (Saban, 2004).

Senemoğlu, (2004)'na göre, ekleme stratejilerinden en önemlisi benzetimler (metaforlar) kurmadır. Ekleme stratejileri; eski ve yeni bilgiler arasında ilişkiler kurmayı sağlayan stratejilerdir. Benzetimler, yeni bilginin daha önceden bilinen eski bilgiyle yeni bilgiyi somut olarak açıklamamıza yardım ederler. Yeni bilginin, eski bilgiyle benzerliklerini

bularak ilişkilerini kurmamızı sağlarlar (Akt: Merdivan, 2007). Bize görünenlerin daha derinlerindeki şeyleri sunmaları ve soyut kavramları somutlaştırarak anlamlandırma sürecimizi hızlandırmaları, metaforların önemli rolleri arasında yer almaktadır (Balci, 1999, s.34, Gibson & Zellmer-Bruhn, 2001, s.276).

Saban, Koçbeker & Saban (2006: 504) ve Yob (2003, s.134-135)’a göre anlaşılması güç konularda da metaforların kullanılması yerinde olacaktır. Metaforlar canlı cansız, soyut somut olabileceği gibi olumlu ve olumsuz da olabilmektedirler. Metaforlar bilgi toplama ve sorgulama aracı da olabilmektedirler. Metaforlar aynı zamanda, yeterince anlaşılmamış konuların daha kolay anlaşılmasını sağlamaktadırlar. Ayrıca, problemlerin net olarak ortaya konulmasında önemli rol oynamakta, en önemlisi de düşüncelerin özetlenmesini sağlamaktadırlar (Akt: Semerci, 2007).

Goatly (2002) eğitim hakkındaki metaforların eğitimle ilgili yorum yapabilmeyi olanaklı kıldığını söylemektedir. Bu yüzden eğitim öğretim sürecine dahil olan bireylerin, araştırılan konu hakkındaki düşüncelerini belirlemek için metaforlardan yararlanmak yararlı bir yöntem olabilir. Metaforları, bireylerin eğitimle ilgili düşüncelerinin göstergeleri olarak inceleyen Northcote & Fetherston (2006), bireylerin kanaatlerini, algılayışlarını ve kişisel görüşlerini genellikle metafor kullanarak açıkladıklarını ve metaforların öğretmenlerin ve öğrencilerin öğretme ve öğrenmeyle ilgili düşüncelerini anlamada önemli araçlar olduğunu belirtmektedirler. Inbar da (1996) bireylerin zihinlerindeki düşüncelerini, ilgi ve algılarını açığa çıkarmanın en etkili yolunun onların metaforik algılarını araştırmak olduğunu söyleyerek, bu amaçla metaforların analitik ve açıklayıcı araçlar olarak kullanılabileceğini belirtmiştir.

Metafor, bazı yorumları öne çıkarırken diğerlerini arka plana iter, diğer bir deyişle yarattığı görme biçimi aynı zamanda bir görmeme biçimi haline gelir. Metafor bizi benzerlikleri görmeye ama farklı yönleri göz ardı etmeye davet eder. Metafor güçlü kavrayışlar sağlayacak şekilde hayal gücünü genişletir, ama çarpıtma tehlikesi de taşır (Morgan, 1998, s.15-16). Lakoff & Johnson, (1980)’ın da belirttiği gibi, hedefin bazı yönlerini vurgulaması ve bazılarını saklaması, metaforun doğasıdır.

Alanyazın incelendiğinde metafor analizi yönteminin öğretmen eğitiminde oldukça fazla kullanıldığı görülmektedir (Carillo,2007, Kabadayı, 2008, Mahlios & Maxson, 1998, Saban, 2006, Shaw & Mahlios,

2008). Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi alan öğrencilerle yaptığı çalışmada Saban (2004), öğrencilerin büyük bir kısmının öğretmenleri “bilginin kaynağı ve aktarıcısı, öğrencileri şekillendirici ve biçimlendirici ve öğrencileri tedavi edici” olarak gördüğünü, geriye kalan kısmının ise öğretmenlerin “öğretirken eğlendirmesi, öğrencilerin bireysel gelişimlerini desteklemesi ve öğrencilere öğrenme sürecinde destek olması gerektiği” kanısında olduğu sonucuna ulaşmıştır. Eğitim fakültesinde değişik bölümlerde Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersi alan öğrencilerin öğretmenlik mesleği hakkındaki görüşlerini araştıran çalışmada ise Ocak & Gündüz (2007), öncelikle katılımcılardan bu dersi almadan bir form doldurmaları istemiş ve onların öğretmenlik hakkındaki görüşlerini almıştır. Öğrenciler Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini aldıktan sonra, aynı yöntemle tekrar veri toplanmış ve elde edilen iki sonuç karşılaştırılmıştır. Dersi almadan önce katılımcılar öğretmeni “ebeveyn” olarak tanımlarken, dersi aldıktan sonra “bahçıvan ve güneş” olarak tanımlamışlardır. Aynı şekilde ilk uygulamadan sonra öğretmen için “fedakar öğretmen” kavramını tercih ederlerken, ikinci uygulamadan sonra “bilgi kaynağı” kavramını tercih etmişlerdir.

Buradan hareketle öğretmen yetiştirmede metafor kullanımının özellikle verilen eğitimin öğretmen adaylarının düşüncelerinde ne gibi değişiklikler meydana getirdiği bulunabileceği gibi, öğretmen yetiştiren eğitimciler, öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlarla programın kavramsal çerçevesini karşılaştırarak önemli kazanımlar elde edebilirler (Shaw, Barry & Mahlios, 2008).

Araştırma bulguları incelendiğinde, eğitimle ilgili olarak oluşturulan metaforların eğitim sistemini anlamlandırma ve sistemin sorunlarını çözmek için ip uçları verme gibi veriler sunduğu görülmektedir Northcote & Fetherston (2006). Bu tip çalışmalarda, özellikle de öğretmen eğitimini irdeleyici analizlerde, ortaya çıkan metaforlarla öğretmen eğitiminin kavramsal çerçevesinin karşılaştırılabileceği (Shaw, Bary, & Mahlios (2008), dolayısıyla da elde edilen verilerin öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme çalışmalarına bir katkı getirebileceği düşünülebilir. Vadeboncoeur & Torres (2003) eğitim yönetiminde metaforlara program geliştirme ve eğitimi planlamada başvurulabileceğini belirtmişlerdir (Akt: Arslan & Bayrakçı, 2006).

Metaforlar bireylerin eğitimle ilgili düşüncelerinin göstergeleridirler (Northcode & Fetherson, 2006) ve metaforik analiz bireylerin bir olgu hakkında ne düşündüklerini ve ne hissettiklerinin öğrenilmesini sağlamaktadır (Martin & Lueckenhausen, 2005). Bu sebeple öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve velilerin eğitimle ilgili herhangi bir konuda ne düşündüğünün öğrenilmesini sağlayacak en faydalı ve etkili yol, bu kişilerin araştırılan konu hakkında kullandıkları metaforları bulmak olacaktır.

Araştırma aracı olarak metaforun kullanıldığı birçok çalışma bulunmaktadır (Saban, Koçbeker & Saban, 2006, Güven, 2008, Guerrero & Villamil, 2002, Parvaresh, 2008, Nikitina & Furuoka, 2008). Eğitim alanında yapılan araştırmaların geneline bakıldığında, daha çok katılımcıların öğretmen, okul, dersler ve bazı kavramlar hakkında kullandıkları metaforların incelendiği görülmekte, fakat öğrenmeye ilişkin görüşlerini açıklayan araştırmalara pek rastlanmamaktadır (Kolb, 2007).

İlgili alanyazında, metaforlara ilişkin çok geniş bir kavramsal yelpazede araştırmalar desenlendiği görülmekle birlikte, araştırmaların eğitim (Arslan & Bayrakçı, 2006, Inbar, 1996, Leino & Drakenberg, 1993, Gradin, 1989), eğitim sistemi (Erginer, 2011, Erginer & Erginer 2009, Erginer 2009, Goatly, 2002), okul (Aydoğdu, 2008, Demir, 2007, Balcı, 1999), eğitim, öğretim programı (Semerci, 2007, Saban, 2006, Oğuz, 2005, Özdemir, 2012, Taşgın & Köse, 2015, Gültekin, 2013, Simon, 2013), ölçme ve değerlendirme (Güvendir & Özkan, 2016), eğitim teknolojisi (Çoklar, Vural & Yüksel, 2010, Erdemir, 2009, Erdoğan & Gök, 2008, Erdoğan & Ok, 2007, Woollard, 2005, Moreno, 2001), yönetici-yönetim (Cerit, 2008, Tamimi, 2005), öğretmen-öğrenci (Saban, 2010, Oğuz, 2009, Aydoğdu, 2008, Cerit, 2008, Saban, 2008, Kabadayı, 2008, Shaw, Barry & Mahlios, 2008, Shaw & Mahlios, 2008, Carillo, 2007, Öcal, 2007, Çelikten, 2006, Cerit, 2006, Mcgrath, 2006, Ocak & Gündüz, 2006, Saban, Koçbeker & Saban, 2006, Saban, 2004, Hoffman & Kretovics, 2004, Bozlk, 2002, Perry & Cooper, 2001, Clarken, 1997, Polat, Apak & Akdağ, 2013). okuma-yazma (Köksal, 2010, Lodge, 2008, Girmen, 2007, Taşdemir & Taşdemir, 2011, Demirtaş & Çoban, 2014), öğrenme-öğretme (Kara & Kürüm, 2007, Merdivan, 2007, Northcote & Fetherston, 2006, Saban, 2006, Saban, 2003, Martinez, Sauleda & Huber, 2001, McKay, 1999, Mahlios & Maxon, 1998), psikolojik danışma (Chesley, Gillett & Wagner, 2008, McCabe, 1980),

çocuk gelişimi (Fraser, 2000, Vosniadou & Ortony, 1984), dil öğrenme (Özcan, 2010, Beşkardeş, 2007, Kerimgil & Meral, 2007, Oxford, Tomlinson, Barcelos, Harrington, Lavine, Saleh & Longhini, 1998) gibi kavramlara yoğunlaştığı söylenebilir.

Tedesco, Opertti, & Amadio (2014)'e göre eğitim programına, basit bir çalışma planı ya da öğretim konuları topluluğu olarak müfredat gibi bakmanın ötesinde, geleceğin arzulan toplumu için eğitimin ne anlama geldiği, niçin ve nasıl olacağı hakkında siyasi ve toplumsal bir uzlaşmayı yansıtan bir ürün olarak bakılması gerekmektedir. Bu bağlamda eğitim programına ağırlıklı olarak felsefi ve sosyolojik anlamların yüklendiği görülmektedir. Pinar (2004)'ın yaklaşımına göre ise eğitim programının toplumsallık, ırk, cinsiyet, bilimsel bakış açısı, politika, geçmiş bilgi alt yapısı ve teoloji gibi problem alanlarından beslenmesi gerekmektedir. Pinar'ın eğitim programına makro bir desende ve yine ağırlıklı olarak toplumsal, bilimsel, kültürel ve politik unsurlu anlamlar yüklediği söylenebilir.

Eğitimde program geliştirme bilim alanına atfedilen metaforlar incelendiğinde, en dikkat çekeninin "geçmiş olmayan bir alan" benzetmesiyle Ponder (1974)'a ait olduğu söylenebilir. Ponder bu yaklaşımında, eğitimde program geliştirme bilimini oldukça yeni bir bilim alanı olarak görmektedir. Kiliebard, eğitim programının üç temel metaforu olarak aldığı üretim, büyüme/gelişme ve yolculuk (Munby, 1990,s.19, Baptist, 2002, s.19-20) kavramlarıyla, eğitim programını özellikle kapsamlı bir araştırma sürecinden ürün çıkarma işi olarak algılamaktadır. Midgley & Trimmer (2013), eğitim araştırmalarına metaforik bir anlayışla labirent zinciri benzetmesi yaparak, süreçte metaforların kavramsal araçlar olarak kullanılabileceğini varsaymaktadırlar. Black (2013, s.27) ise eğitim araştırmalarının duyarlılık içinde sürdürülmesine vurgu yapmaktadır. Bu bağlamda imgeler yoluyla yapılan metaphor araştırmalarında, öğretmen olmaya yüklenen bahçıvanlık metaforunun yaratıcı bir programla şekilleneceğine yapılan vurgu (Black, 2013, s.33) oldukça meşhur bir kullanımdır.

Yöntem

Araştırmada, alana hizmeti bulunan ve bugün hayatta olan, emekli olmuş ya da çalışan profesör düzeyindeki tüm akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Böylece eğitimde program geliştirme bilim dalındaki öncü akademisyenlerin, program geliştirme kavramına yükledikleri anlamları incelemeye odaklanılmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek üzere aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1) Akademisyenlerin eğitimde program geliştirme bilimine yükledikleri anlamlar nelerdir?
- 2) Akademisyenlerin eğitim programı kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?
- 3) Akademisyenlerin eğitimde program geliştirmenin gelecekteki durumuna yükledikleri anlamlar nelerdir?

Kullanılan Ölçme Aracının Özellikleri ve Güvenirlik

Araştırmada, araştırmacılar tarafından uzman kanuları alındıktan sonra geliştirilen “Program Geliştirmeye İlişkin Metaforik Algılar Görüşme Formu” kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan görüşme formu hazırlanırken, geçerlik kanıtlarını sağlamak için, eğitim bilimleri ve felsefe alanında doktora olan on uzmandan (4 program geliştirme, 4 eğitim yönetimi ve 1 psikolojik danışma ve 1 felsefe uzmanı) yararlanılmıştır. Görüşme formunda, “Eğitimde program geliştirme bilimibenziyor. Çünkü.....”, “Eğitim programı..... benziyor. Çünkü.....”, “Gelecekteki eğitim programları ve geliştirilmesi süreci için ne kestirimleriniz var (metafor kullanabilirsiniz)?” şeklinde üç ana metafor sorusu bulunmaktadır.

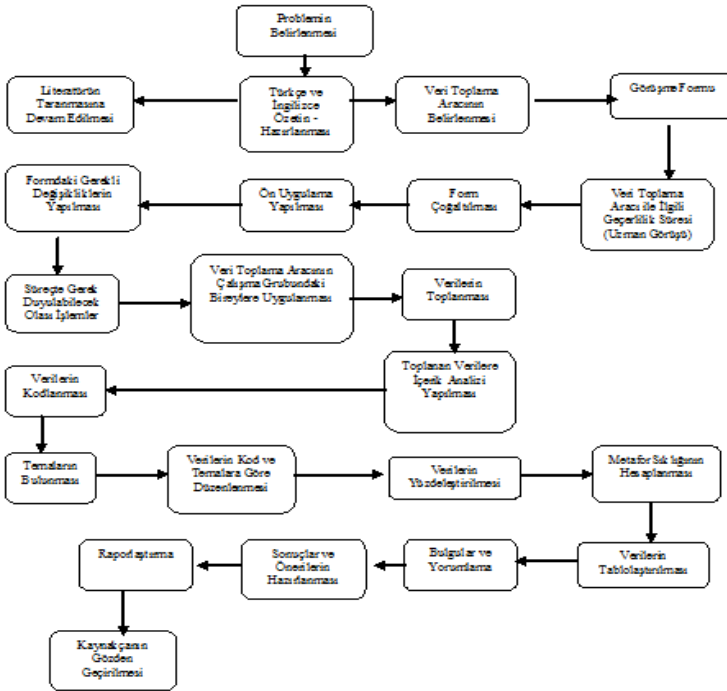
Güvenirliği sağlamak için üç soru için de, kategoriler altında toplanan metaforların bu kategorileri temsil edip etmediğini doğrulamak için metafor analizi tezi hazırlamış iki bilim uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Miles ve Huberman (1994, Akt: Saban, 2008)’ın önerdiği formül doğrultusunda (Güvenirlik= görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı) güvenilirlik katsayıları hesaplanmış, uzmanlar birinci ve ikinci sorularda sadece bir

metaforda görüş ayrılığına düşmüşlerdir. Bu durumda birinci soru için güvenilirlik, $11/11+1= .92$ ve ikinci soru için güvenilirlik, $13/13+1= .93$ olarak hesaplanmıştır. Üçüncü soruda uzmanlar görüş ayrılığı göstermemişlerdir.

Araştırma Deseni ve İşlem Yolları

Nitel olarak desenlenen çalışmada, elde edilen veriler içerik çözümlemesi yöntemiyle analiz edildikten sonra ortaya çıkan metaforlar temel kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler üzerinden yorumlara gidilmiştir. Aşağıda Şekil 1’de çalışmadaki işlem yollarına ilişkin bilgiler verilmektedir:

Şekil 1. Araştırmada İzlenen İşlem Yolları



Verilerin Düzenlenmesi

Ölçme aracılığıyla toplanan veriler temalara göre kodlandıktan sonra, kategori adı, kategori içeriği, kategorinin genel özelliği, her kategoride belirli bir özellik gösteren metaforların f ve %’leri alınarak metafor sıklığı belirlenmiştir.

Çalışma Grubu ve Demografik Özellikleri

Çalışma grubunu program geliştirme alanında öncü, profesör unvanına sahip ve kendisine doğrudan ulaşılabilen 34 akademisyen oluşturmaktadır. Akademisyenlerin biri dışında tamamına telefon, mail ya da mektup aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin 15’inden veri toplanabilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu ve demografik özellikleri Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu ve Demografik Özellikleri

Akademisyeni Yaşı	f	%
40	1	6.67
46	1	6.67
47	1	6.67
52	1	6.67
54	1	6.67
58	1	6.67
60	2	13.3
61	1	6.67
62	1	6.67
63	2	13.3
65	1	6.67
73	1	6.67
83	1	6.67
Toplam	15	100

Çalışma grubunda yer alan akademisyenlerin 40-83 yaş arasında dağıldıkları görülmektedir. Grubun yaş ortalaması 50.9’dur.

Bulgular

Metafor kullanımına ilişkin bulgulardan eğitimde program geliştirme bilimine ilişkin kurulan metaforlar aşağıdaki gibi biçimlenmektedir:

Tablo 2. Eğitimde Program Geliştirme Bilimine İlişkin Kurulan Metaforlar

Kategori adı	Kategori içeriği	Kategorinin genel özellikleri	Her kategoride belirli bir özellik gösteren metaforlar
	- Katılımcı f (%) -Metafor f (%)		
Yeni bir ürün ortaya koyma	-5(41.6) -5 (45.5)	-Kullanıcıların ihtiyaçlarını karşılamalıdır. -Yenilik getirmelidir. -Bütün bileşenleri ile ilgili olmalıdır. -Programın yoluna şekil vermelidir.	Yeni bir ürün tasarlama, Devlet üretim çiftliği, Moda tasarımı, Toplam kalite yönetimi, Proje mühendisliği
Estetik ve yaratıcılık	-1 (8.3) -1. (9.1)	-Diğerlerine benzemeyen yeni bir ürün ortaya çıkarmalıdır.	Kareografi
Ardışıklık	-2 (16.6) -2 (16.6)	-Bütün adımlar sırayla birbirini takip etmelidir.	Mühendislik eğitimi, Dantel
Derinlik	-3 (25) -2(18.2)	-Aranılan şey hep sonsuz kalacaktır. -Aramanın sonu asla gelmeyecektir.	Dipsiz kuyu (f=2) Sonsuzluğu aramak
Kişisel yorum	-1(8.3) -1 (9.1)	-Programı geliştiren kişi kendi hayalini gerçekleştirmeye çalışmalıdır.	Rüya tabirleri kitabı
5 kategori	12 katılımcı	9 özellik	11 metafor

Eğitimde program geliştirme bilimine ilişkin kullanılan metaforların tamamı olumlu metaforlardan oluşmaktadır. Katılımcılar iki metaforla (dipsiz kuyu) program geliştirme biliminin sonsuz ve çalışılması zor bir bilim dalı olduğuna vurgu getirmektedirler. Eğitimde program geliştirme

bilimi ile ilgili geliştirilen metaforlar beş kategoride toplanmıştır. Yeni bir ürün ortaya koyma kategorisinde daha fazla metafor kurulduğu görülmektedir (% 45.5). Estetik ve yaratıcılık (% 9.1), kişisel yorum (% 9.1), ardışıklık (% 18.2) ve derinlik (18.2) diğer kategorilerdir.

Eğitimde Program Geliştirme ile ilgili metafor sorusunu onbeş katılımcının onikisi yanıtlamış, oniki katılımcı onbir metafor kurmuştur. Onbir metafor dokuz karakteristik altında toplanmıştır. Program geliştirme alanındaki bilim insanlarının program geliştirme bilimini evrensel olarak algıladıkları ve sağlam bir kurgusal düzene sahip olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Metafor kullanımına ilişkin bulgulardan eğitim programına ilişkin kurulan metaforlar ise aşağıdaki gibi biçimlenmektedir:

Katılımcıların, eğitim programına ilişkin metafor sorusuna verdikleri yanıtların tamamı olumlu metaforları içermektedir. Eğitim programı ile ilgili oluşturulan metaforlar yine beş kategoride toplanmıştır. Yol göstericilik ve ışık tutuculuk kategorisinde daha fazla metafor oluşturulduğu görülmüştür (% 30.8). Diğer kategoriler ise ardışıklık (% 23.1), planlama (% 23.1), sürekli değişim, (% 15.4) ve sistem (% 7.7)’dir.

Eğitim programı ile ilgili metafor sorusunu onbeş katılımcının ondördü yanıtlamış, ondört katılımcı onüç metafor oluşturmuştur. Onüç metafor dokuz karakteristik altında toplanmıştır. Böylelikle araştırmadaki üç metafor sorusu içinde en çok yanıtlanan soru eğitim programı ile ilgili metafor sorusu olmuştur. Program geliştirme alanındaki bilim insanlarının eğitim programını canlı, devingen ve süreklilik gösteren bir yapı olarak algıladıkları ve bir sistemli bir bütün olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Tablo 3. Eğitim Programına İlişkin Kurulan Metaforlar

Kategori adı	Kategori içeriği - Katılımcı f (%) -Metafor f (%)	Kategorinin genel özel- likleri	Her kategoride belirli bir özellik gösteren metaforlar
Yol göstericilik ve ışık tutuculuk	-4 (28.6) -4 (30.8)	-Kullanıcılar için temel bilgiler verir. -Yol gösterir. -En mantıklı yolu gösterir.	Müze gezi rehberi Deniz feneri, Yol haritası Psikolog
Ardışıklık	-3 (21.4) -3(23.1)	-Bütünparçaları birbiri ile ilişkilidir.	Zincirin halkaları, dantel deseni, dizi film senaryosu
Planlılık	-3 (21.4) 3 (23.1)	-Harika bir plandır. -Örülmüş gibidir.	Proje planı, Devlet planlama teşkilatı planları, İnşaat programı
Sistem	-1 (7.1) -1 (7.7)	-Tüm bileşenleri ile yolunda giden bir sistemdir.	Araba
Sürekli değişim	- 3 (21.4) - 2 (15.4)	-Yaşayan ve değişen özeleliğe sahiptir. -Her zaman kendini yeniler.	Canlı bir organizma (f =2) Bukalemun
5 kategori	14 katılımcı	9 özellik	13 metafor

Metafor kullanımına ilişkin bulgulardan eğitimde program geliştirme bilimine ilişkin kurulan metaforlar da aşağıdaki gibi biçimlenmektedir:

Tablo 4. Gelecekteki Eğitim Programları ve Geliştirilmesi Sürecine İlişkin Kurulan Metaforlar

Kategori adı	Kategori içeriği	Kategorinin genel özellikleri	Her kategoride belirli bir özellik gösteren metaforlar
- Katılımcı f (%) -Metafor f (%)			
Esneklik	-1 (50) -1 (50)	-Kolayca şekillendirilebilir.	Oyun hamuru
Kuşatılmışlık	-3 (21.4) -3(23.1)	-Etraftaki her şeyle ilgili olacak ve adeta bir ağ örecektir.	Örümcek ağı
2 kategori	2 katılımcı	2 özellik	2 metafor

Eğitimde program geliştirmenin gelecekteki durumu ile ilgili ortaya çıkan metaforlar esneklik (% 50) ve kuşatılmışlık (% 50) kategorileri etrafında toplanmışlardır. Bu metaforların olumlu olduğu görülmektedir.

Eğitimde program geliştirmenin gelecekteki durumu ile ilgili metafor sorusunu onbeş katılımcıdan ikisi yanıtlamışlardır. İki metafor kurulmuş, kurulan metaforlar iki karakteristik altında toplanmıştır. Gelecekteki eğitim programları ve geliştirilmesi ile ilgili metafor sorusu, araştırmada en az yanıtlanan metafor sorusu olmuştur. Kuşatılmışlık kategorisi ile, bugünkünden daha fazla beklentileri olan insanı yetiştirmek ve bireyde çok yönlü gelişimi sağlamaya yönelik eğitim programlarına ihtiyaç duyulacağı vurgusu yapılmaktadır. Esneklik ile ise eğitim programlarının hiçbir zaman ütöpik bir kurguyla şekillenemeyeceğine vurgu getirilmektedir.

Tartışma

Program geliştirme alanındaki bilim insanlarının alanlarıyla ilgili olarak çoğunlukla olumlu metaforlar ve düşünce kalıpları içinde buldukları görülmektedir. Akademisyenlerin program geliştirme bilimine, benzettikleri metaforlar aracılığı ile farklı pencerelerden baktıkları düşünülebilir. Bu sonuç kuşkusuz akademisyenlerin bakış açlarındaki

zenginlikleri gözler önüne sermektedir. Bu zenginlikler, program geliştirme alanını pozitif bir bilim alanı olduğunu düşüncesini güçlendirmektedir ve bu alanın uygulama sahasının çok dinamik bir yapıya sahip olduğunu düşündürmektedir.

Katılımcılar, eğitim programının yol gösterici olması, açık bir sistem olması, sürekli bir devinim içinde olması gibi özelliklere vurgu getirmişlerdir. Bu yaklaşım, program geliştirme sürecinin bilim anlayışında olduğu kadar dinamik işlemediği algısının bir sonucu olabilir. Yani, program geliştirme bilinen fakat uygulanamayan bir yapı konumundadır.

Gelecekte program geliştirmenin bilgi elde edinimindeki katlanmanın da bir sonucu olarak daha çok karmaşıklaşacağına inanılmaktadır. Fakat bu sonuç, üstesinden gelinmeyecek bir durum olarak algılanmamakta ve karmaşıklığın yanında esnek yaklaşımların da ağırlık kazanacağı inancını güçlendirmektedir. Bu bakımdan program geliştirme alanının çalışanlarının, gelecekte bilim alanı olarak alanlarının daha önemli bir konumda olacağına inandıkları düşünülebilir.

Çalışmanın ilgili diğer (Gültekin, 2013, Semerci, 2007) araştırmalarla benzerliğine bakıldığında çıkan sonuçların küçük benzerlikler gösterdiği düşünülebilir. Bu duruma çalışmanın örneklem özellikleri itibariyle farklı (yaş ve statü özellikleri açısından), küçük bir gruptan oluşmasının neden olduğu söylenebilir. Büyük örneklemlerli metafor araştırmalarında metafor sayısının fazla çıkması beklenen bir durumdur. Çalışmanın kategori oluşturma açısından Özdemir (2012) ile de benzerlikleri bulunmaktadır.

Yapılan bu türden çalışmalar, program geliştirme biliminin kuramsal yapısına ilişkin katkılar sunacağından ve bilim alanıyla ilgili düşünsel süreçleri mümkün kıldığından, daha geniş örneklem gruplarında ve farklı yöntemlerle de desenlenerek tekrar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Akyüz, H. (2001). *Türk eğitimcileri I*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 171, 100-107.

- Aydın, İ. & Karaman-Kepekçi, Y. (2007). *Türkiye’de eğitim yönetimi alanının sözlü tarihi: Öncü akademisyenler*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğrenci ve öğretmenlerin sahip oldukları okul alguları ile ideal okul algılarının metaforlar (mecazlar) yardımıyla analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Balci, A. (1999). *Metaphorical images of school: School perceptions of students, teachers and parents from four selected schools in Ankara*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Middle East Technical University, Graduate School of Social Sciences, Ankara.
- Baptist, K. W. (2002). The garden as metaphor for curriculum. *Teacher Education Quarterly*, 29(4), 19-37.
- Beşkardeş, S. (2007). *Üstün zekalı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Black, A. (2013). Picturing experience: Metaphor as method, data and pedagogical resource. In W. Midgley, K. Trimmer and A. Davies (Eds.). *Metaphorsfor, in and of education research* (pp. 26-50). UK: Cambridge Scholars.
- Black, M. (1962). Metaphor. In M. Black (Ed.). *Models and metaphors* (pp. 25-47). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Borba, C. & Lucena, C. (2007). Review of “metaphor in educational discourse” [Cameron, L - London; New York: Continuum, 2003]. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, 7(3), 507-514.
- Bozlk, M. (2002). The college student as learner: Insight gained through metaphor analysis. *College Student Journal*, 36(1), 142-151.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Carillo, C.L. (2007). Filipino pre-service education students’ preconceptions of teacher roles viewed through a metaphorical lens. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*. 35(2), 197-217.
- Celikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 269-283.

-
- Cerit, Y. (2006). School metaphors: The views of students, teachers and administrators. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 6(3), 692-699.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* 6(4), 693-712.
- Chesley, G.L., Gillett, D.A. & Wagner, W.G. (2008). Verbal and nonverbal metaphor with children in counseling. *Journal of Counseling & Development*. 86, 399-411.
- Clarken, R. H. (1997). Five Metaphors for Educators. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, March 24-28, Chicago.
- Çoklar, A. N., Vural, L. & Yüksel, İ. (2010). bilgisayar mühendisliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi son sınıf öğrencilerinin bilgisayar kavramına ilişkin geliştirdikleri mecazlar, *Kuramsal Eğitimbilim*, 3(1), 1-28.
- Demir, C. E. (2007). Metaphors as a reflection of middle school students' perceptions of school: A cross-cultural analysis. *Educational Research and Evaluation*, 13(2), 89-107.
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite öğrencilerinin öğretim elemanlarına ilişkin metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1279-1300.
- Draaisma, D. (2007). *Bellek metaforları, zihinle ilgili fikirlerin tarihi*. (G. Koca, Çev.). İstanbul: Metis Bilim Yayıncılık.
- Erdemir, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin bilgisayar kavramına yükledikleri anlamlar: Bir kavram haritası çalışması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Erdoğan, M. & Ok, A. (2007). Öğretmen Adaylarının Ürün Seçki Dosyaları İle İlgili Kullandıkları Mecazlar. XVI. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 282-287). Tokat: Detay Yayıncılık.

- Erdoğan, T & Gök, B. (2008) *Sınıf öğretmeni adaylarının teknoloji kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi*. 14/06/2009 tarihinde <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/210.doc> adresinden erişildi.
- Erginer, A. (2009). The metaphors about the European education systems used by the university students in Turkey. *II. International Congress of European Turks (ICET)*, Antwerp, Belgium.
- Erginer, E. & Dursun, F. (2005). Öğretim elemanlarının etkili öğretim becerilerinin geliştirilmesine yönelik görüşleri, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 135, 11-22.
- Erginer, E. & Erginer, A. (2009). The metaphors about the turkish education system used by the university students in Turkey. *II. International Congress of European Turks (ICET)*, Antwerp, Belgium.
- Erginer, E. (2011). A methaphorical analysis of the meanings attributed to the education system by univesity student: A case study. *Education*, 131(3), 653-662.
- Fisher, D. & Grady, N. (1998). Teachers’ images of their schools and perceptions of their work environments. *School Effectiveness and School Improvement*. 9(3), 334-348.
- Fraser, D. (2000). Sin, hope and optimism in children’s metaphors. *AARE Conference* in 4-7 December. Sidney, Australia.
- Gibson, C. B. & Zellmer-Bruhn M. E. (2001). Metaphors and meaning: an intercultural analysis of the concept of teamwork. *Administrative Science Quarterly*, 46, 274-303.
- Girmen, P. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma ve yazma sürecinde metaforlardan yararlanma durumları*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Goatly, A. (2002). Conflicting metaphors in the hong kong special administrative region educational reform proposals. *Metaphor and Symbol*. 17(4), 263-294.
- Gozzi, R. J. (2006). Metaphors “Everywhere?”. *ETC.*, 63(2), 209-210.
- Gradin, S. L. (1989). English studies and the metaphors we lived by, Paper presented at the annual meeting of the Conference on College Composition and Communication. Seattle, WA (ERIC Document, No. ED306574).

- Guerrero, M. C. M. & Villamil, O. S. (2002). Metaphorical conceptualization of ESL teaching and learning. *Language Teaching Research*, 6(2), 95-12.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141.
- Güven, B. (2008). Experience, instruction and social environment: Fourth and fifth grade students' use of metaphor. *Social Behaviour and Personality*, 36(6), 743-752.
- Güvendir, M. A., & Özkan, Y. Ö. (2016). Öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme dersine yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 47, 91-105.
- Hoffman, K. D. & Kretovics, M. A. (2004). Students as Partial Employees: A Metaphor for the Student-Institution Interaction. *Innovative Higher Education*, 29(2), 103-120.
- Holme, R. (2001). Metaphor, language, learning and affect. *Humanising Language Teaching*, 3(6), 1-9.
- Inbar, D. E. (1996). The free educational prison: Metaphors and images. *Educational Research*, 38(1), 77-92.
- Kabadayı, A. (2008). Analysing the metaphorical images of Turkish pre-school teachers. *Teaching Education*, 19(1), 73-87.
- Kara, D.A. & Kürüm, D. (2007). Sınıf öğretmenliği adaylarının "yaşam boyu öğrenme" kavramına yükledikleri anlam. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (s. 304-311). Tokat: Detay Yayıncılık.
- Kerimgil, S. & Meral, E. (2007). İngilizce kelimelerin öğretiminde etkin olan metafor ve kurgular. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (s. 799-806). Tokat: Detay Yayıncılık.
- Kolb, A. (2007). How Languages are learnt: Primary children's language learning beliefs. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 1(2), 227-241.
- Köksal, Ç. (2010). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ebeveynlerinin ve öğretmenlerinin okuma-yazmaya yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). *Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil*, (Çev: Demir, G.Y.), İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Lakoff, G., Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. London and Chicago: The University of Chicago Press.
- Leino, A. & Drakenberg, M. (1993). *Metaphor: An educational perspective* (Research Bulletin, 84). Helsinki: University of Helsinki.
- Lodge, J. (2008). Seeing the world in metaphor: Teaching creative writing to students of design. *The International Journal of The Book*, 5(3), 61-64.
- Mahlis, M. & Maxson, M. (1998). Metaphors as structures for elementary and secondary preservice teachers’ thinking. *International Journal of Educational Research*, 29, 227-240.
- Martin, E. & Lueckenhausen, G. (2005). How university teaching changes teachers: Affective as well as cognitive challenges. *Higher Education*, 49, 389-412.
- Martinez, M. A.; Sauleda, N. & Huber, G.L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 17, 965-977.
- McCabe, A. (1980). *Memory for metaphor*. Paper presented at the *Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*, Hartford, CT. (ERIC Document, No. ED195942).
- McGrath, I. (2006). Using insights from teachers’ metaphors. *Journal of Education for Teaching*, 32(3), 303-317.
- McKay, C. L. (1999). *Metaphors as a teaching tool*. (Unpublished Doctoral Dissertation) Claremont Graduate University, The School of Educational Studies, Claremont, CA.
- McLaughlin, H. J. & Bryan, L. A. (2003). Learning from rural Mexican schools about commitment and work. *Theory Into Practice*, 42(4), 289-295.
- Merdivan, E. (2007). *Farklı metafor kullanımlarının hipermetin öğrenimine etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Midgley, W. & Trimmer, K. (2013). Walking the labyrinth: A metaphorical understanding of approaches to metaphors for, in and of education research. In W. Midgley, K. Trimmer and A. Davies (Eds.).

-
- Metaphorsfor, in and of education research* (pp. 1-9). UK: Cambridge Scholars.
- Moreno, R. (2001). Cognitive and Motivational Consequences of Adapting an Agent Metaphor in Multimedia Learning: Do the Benefits Outweigh the Costs? In *WebNet 2001: World Conference on the WWW and Internet Proceedings* (pp.1-7), Orlando, FL. (ERIC Document, No. ED466609).
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metaphor*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS Yayın.
- Munby, H. (1990). Metaphorical expressions of teachers' practical curriculum knowledge, *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(1), 18-30.
- Nikitina, L. & Furuoka, F. (2008). "A language teacher is like...": Examining malaysian students' perceptions of language teachers through metaphor analysis. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 5(2), 192-205.
- Northcote, M. & Fetherston, T. (2006). New metaphors for teaching and learning in a university context. Paper presented at the Higher Education Research and Development Society of Australasia Conference, (pp. 251-258). Perth, Australia.
- Ocak, G. & Gündüz, M. (2007). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *AKU Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-309.
- Oğuz, A. (2005). Öğretmen eğitim programlarında metafor kullanma. 15. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Denizli: Pamukkale Üniversitesi.
- Oğuz, A. (2009). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar. *Milli Eğitim*. 182, 36-57.
- Oxford, R. L.; Tomlinson, S.; Barcelos, A.; Harrington, C.; Lavine, R.Z.; Saleh, A. & Longhini, A. (1998). Clashing metaphors about classroom teachers: Toward a systematic typology for the language teaching field. *System*, 26, 3-50.
- Öcal, E. (2007). *İlköğretim 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin bilim insanı hakkındaki imaj ve görüşlerinin belirlenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Özcan, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenmeye yükledikleri anlamlar: Metaforik bir analiz*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Özdemir, S. M. (2012). Eğitim programı kavramına ilişkin öğretmen adaylarının metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 369-393.
- Parvaresh, V. (2008). Metaphorical conceptualizations of an adult efl learner: Where old concepts are impregnable. *Novitas-Royal Journal*, 2(2),154-161.
- Perry, C. & Cooper, M. (2001). Metaphors are good mirrors: Reflecting on change for teacher educators. *Reflective Practice*, 2(1), 41-52.
- Petrie, H.G. & R. S. Oshlag (1993). Metaphor and learning. A. Ortony (Ed.) In *Metaphor and Thought* (pp. 579-609). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pinar, W.F. (2004). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang Publishing.
- Polat, S.; Apak. Ö. & Akdağ, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının akademisyen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 57-78.
- Ponder, G. A. (1974). The curriculum: Field without a past? *Educational Leadership*, 31, 461-463.
- Punter, D. (2007). *Metaphor, the new critical idiom*. Abingdon: Routledge.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Türkçe sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Reddy, M. J. (1993/1979). The conduit metaphor: A case of frame conflict in our language about language. A. Ortony (Ed.), In *Metaphor and thought* (pp. 164-201). Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, I. A. (1936). *The philosophy of rhetoric*. Oxford: Oxford University Press.
- Saban, A. (2003). A Turkish Profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19(8), 829-846.
- Saban, A. (2004). Giriş düzeyindeki sınıf öğretmeni adaylarının “öğretmen” kavramına ilişkin ileri sürdükleri metaforlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 131-155.
- Saban, A. (2006). Functions of metaphor in teaching and teacher education: A review essay. *Teaching Education*, 7(4), 299-315.

- Saban, A. (2008). Primary school teachers' and their students' mental images about the concept of knowledge. *İlköğretim Online*, 7(2), 421-455.
- Saban, A. (2010). Prospective teachers' metaphorical conceptualizations of learner. *Teaching and Teacher Education*, 26, 290-305.
- Saban, A.; Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2006). An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2), 509-522.
- Saban, A.; Koçbeker, B. N. & Saban, A. (2007). Prospective teachers' conceptions of teaching and learning revealed through metaphor analysis. *Learning and Instruction*, 17, 123-139.
- Semerci, Ç. (2007). Program geliştirme kavramına ilişkin metaforlarla yeni ilköğretim programlarına farklı bir bakış. *C. Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*. 31(2), 125-140.
- Semerci, Ç. (2007). Yeni İlköğretim Programındaki "Portfolyo (Ürün) Dosyası" Kavramına İlişkin Metaforlar. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı* içinde (s. 370-375). Tokat: Detay Yayıncılık.
- Shaw, D. M. & Mahlios, M. (2008). Pre-service teachers' metaphors of teaching and literacy. *Reading Psychology*, 29, 31-60.
- Shaw, D. M.; Barry, A. & Mahlios, M. (2008). Preservice teachers' metaphors of teaching in relation to literacy beliefs. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 14(1), 35-50.
- Simon, S. E. (2013). The Weaving of a Tapestry: A metaphor for teacher education curriculum development. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(8), 73-91.
- Sommer, E., & Weiss, D. (2001). *Metaphors dictionary*. Detroit: Visible Ink Press Press.
- Tamimi, Y. (2005). *Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Taşdemir, A. & Taşdemir, M. (2011). Öğretmenlik ve öğretim süreci üzerine öğretmen metaforları. In *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (p. 785-794). Antalya-Turkey

-
- Taşgın, A. & Köse, E. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının hedef ve değerlendirme kavramlarına ilişkin metaforları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 116-130.
- Tedesco, J. C.; Operti, R. & Amadio, M. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *Prospects*, 44, 527-546.
- Uzun S. & Yolsal Ü. H. (2003). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve sanat yayınları.
- Vadeboncoeur, J. A. & Torres M. N. (2003). Constructing and re-constructing teaching roles: A focus on generative metaphors and dichotomies, *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 24(1), 88-97.
- Vosniadou, S. & Ortony, A. (1984). Testing the metaphoric competence of a young child: paraphrase versus enactment. *Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development*, Detroit. USA.
- Woollard, J. (2005). The Implications of the Pedagogic Metaphor for Teacher Education in Computing, *Technology, Pedagogy and Education*, 14, 2.
- Yob, I. M. (2003). Thinking constructively with metaphors. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 127-138.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Örtten, D. & Erginer, E. (2016).Türkiye’de eğitimde program geliştirme alanındaki öncü akademisyenlerin eğitimde program geliştirmeye ilişkin metaforik algıları, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.387-414.

The Problematic of Transition of Teaching Profession to a Woman's Occupation¹

Aysun Erginer², Emine Saklan³

²Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Faculty of Education, Nevşehir / Türkiye
E-mail: aysunerginer@nevsehir.edu.tr

³Arař. Gör. Gaziosmanpaşa University, Faculty of Education, Tokat / Türkiye
E-mail: eminesaklan@gmail.com

Abstract

The purpose of this study is to evaluate preservice teachers who prefer teaching profession in terms of their genders. For this purpose, the number of preservice teachers studying in education faculties between 1997-2016 (in total) and studying in "primary school, social studies, mathematics and pre-school teacher education" in the same years is investigated in terms of their genders and female and male ratios. In the research, descriptive study model is used. Within the scope of research, the data are obtained from the SSPC statistics published by CHE in electronic environment. According to the findings, it is found that the number of female preservice teachers attending education faculties between 1997-2016 increased more than males and these findings are similar in primary school, social studies, mathematics and pre-school preservice teachers. Especially, female preservice teachers in pre-school education constitute a large majority. In the social studies teacher department, unlike other programs, it is understood that the numbers of male preservice teacher is higher than females. The results of the research show that the teaching profession has a tendency to become more and more women's profession.

Key Words: *The teaching profession, preservice teacher, gender*

¹Paper has been presented at the ISNITE 2016 Symposium.

Öğretmenlik Mesleğinin Bir Kadın Mesleğine Dönüşmesi Sorunsalı

Öz

Bu araştırmada öğretmenlik mesleğini tercih eden öğretmen adaylarının, cinsiyetleri açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 1997-2016 yılları arasında eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları (toplam) ile aynı yıllar arasında "Sınıf, fen bilgisi, sosyal bilgiler, matematik ve okul öncesi öğretmenliğinde" öğrenim gören öğretmen adayları, cinsiyete göre sayıları ile kadın ve erkek öğretmen adayları oranları açısından incelenmiştir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma kapsamında veriler YOK'ün yayınladığı OSYM istatistiklerinden, elektronik ortamda elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre 1997-2016 yılları arasında eğitim fakültelerine devam eden kadın öğretmen adayları sayılarının erkek öğretmen adayları sayılarına göre daha fazla artış gösterdiği, bu durumun sınıf, fen bilgisi, matematik, okul öncesi öğretmenliğinde de benzer olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle okul öncesi öğretmenliğinde kadın öğretmen adayları, büyük bir çoğunluğu oluşturmaktadırlar. Sosyal bilgiler öğretmenliğinde ise diğer programlardan farklı olarak erkek öğretmen adaylarının sayılarının kadın adaylardan daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlik mesleğinin giderek daha fazla kadın mesleğine dönüşme eğilimi içerisinde olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik mesleği, öğretmen adayları, cinsiyet

Introduction

Teachers are regarded as one of the dominant elements of implementing educational activities and personalizing the students. As well as, they chief architects of development in education (Sullivan & McDonough, 2002). Although teaching profession requiring knowledge, ability and positive attitude and behaviors (Varis, 1988) is one of the oldest professions in the world, the situation has remained unchanged in contemporary societies and the level of expectation from teachers has increased for education and training of younger generations (Oktay, 1991). Authors have made various representations about teaching profession which has special importance in shaping the future of a country. According to Celikten, Sanal and Yeni (2005), teachers have crucial roles in development of a country, preparation of individuals to the society and transfer of cultural values to the new generations. Buyukkaragoz and Civi (1999) highlighted the role of teachers in the leading part of the educational process, which is the overall activity of raising qualified people. Adolf Dienst Werk put forth the importance of the profession by saying "The value of a school is worth the value of its teachers" (Fuhr, 1996, p. 229). In addition, despite the changing technology, a technology that could take the place of the teacher has not yet been produced and this also shows the importance of the teaching profession.

In development of education policies, increasing the quality of education is seen as an important aspect and it directly contributes to the increase of student achievement. Glewwe, Hanushek, Humpage & Ravina (2013) and Sanders & Rivers (1996) indicate that the most decisive school resource on student achievement is teacher quality regardless of political and social conditions in developed and developing countries. At the same time, teaching profession requires patience, dedication and continuous work and can achieve success when performed lovingly and willingly. In order to increase the quality of education in the educational process, training of the teachers is focused to raise the standards of the classroom environment, be benefit from education-teaching technologies effectively, and ensure that the educational activities are attained at the desired level and that the students acquire the desired behaviors. This privileged position

of the teaching profession makes it important to study the characteristics of those who choose teaching profession.

In some studies investigating the reasons why preservice teachers prefer the teaching profession, it is seen that these reasons are gathered in three categories (Bastick, 2000; Boz & Boz, 2008; Cermik, Dogan & Sahin, 2010; Kyriacou & Coulthard, 2000; Papanastasiou & Papanastasiou, 1998; Saban, 2003). These are: (1) Reasons for self-sacrifice; serving to the people, being helpful to society, desire to serve the country, and so on. (2) Internal causes; Liking the profession, loving children, loving people, being interested in teaching profession, thinking that they are talented on this job, etc. and (3) External causes; job guarantee, long holiday, social security, appointment conditions, etc. some studies (Behymer & Cockriel, 2005; Kniveton, 2004) point out that occupational choices are predominantly based on economic factors, and therefore this profession is not related to individuals real interests. Bastick (2000) state that generally internal causes more effective in societies which are developed and have high level of prosperity while external causes more effective in developing societies. Boz & Boz (2008) found that external causes are the strongest determinant. This is followed by internal and self-evident causes. In the research conducted by Ozbek (2007), it is seen that factors related to personal preference are more dominant than economic and social factors. In the research related to faculty of education students' preference reasons of teaching profession, Aksu, Engin Demir, Daloglu, Yildirim & Kiraz (2010), they found that half of the students select this profession with "desire to be a teacher", while others select the profession for the reasons as "orientation of the OSS success", "employment opportunities", "working conditions", "interest in working with children and young people", "influence of family" and "status of teaching profession" respectively. In addition, the same research it is also found that the main motivation of a significant part of the students is not to become teachers.

In a report prepared by TEDMEM (2014, p. 51), the first reason for choosing this profession is that it is a state-secured business and the second reason is that it is a respectable place in society. In the research by Eskicumali (2002), the reasons to select this profession are listed as loving the children (% 23), fewer working hours/long holiday periods (% 37) and job security (% 37).

In their research, Ubuz & Sari (2008) indicate that among the reasons preservice teachers select the profession, "the exam scores they receive in the university exam, the family and environment's thoughts, love of the children and teaching" are effective.

Ozsoy, Ozsoy, Ozkara & Memis (2010) state that preservice teachers select teaching profession "to contribute to social progress, development and education", "to be a sacred profession", "to think that they had the features required features to become teacher" "to thinkk that they can be successful in this profession", "to love of the children" and "to be their ideal profession". Similarly, in his research related to reasons of preservice teachers' selection of the profession, Ovet (2006) concludes that this profession is mostly selected by women.

Preservice teachers' preferences about this profession are affected from four main factors and these factors are "consciousness, assurance, being ideal profession and environmental exposure".

The fact that the number of men who have chosen teaching profession in recent years is lower than that of women makes this issue a matter of investigation. The perception of being a teacher as "women's profession" and its preference by women has been mentioned in some researches before (Foster & Newman, 2005; Johnston, McKeown & McEwen, 1999; Saban, 2003; Smedley, 2007). While Erden (1998) points out that a large majority of teachers in many countries of the world, especially in pre-school education and at primary level, are women; Tan (2000) notes that almost all of the pre-school teachers and also vast majority of primary school teachers are women in Turkey. On the other hand, stating that there are more male teachers in secondary education and vocational technical education, Tan (2000) indicates that women choose this profession for the reasons that teaching profession is in conformity with traditional gender roles and it leave a convenient space for expectations related to be a mother, wife or housewife. Boyle (2004) also states that teaching profession has traditionally developed as a feminized, namely, it is perceived as peculiar to women.

This situation, which is defined as the "feminization" of the profession, has been reflected in various research results and leading to question of the profession in terms of gender, some studies have attempted to reveal

it. Research conducted by Sahin, Cokadar & Usak (2008) and Saban (2003) show that about two-thirds of primary school teachers are women.

In his research, Saban (2003) investigates the perceptions of preservice teachers' perceptions of teaching profession and found that there are differences among males and females about the prejudices against this profession.

Aim of the Study

The aim of this study is to investigate preservice teachers who preferred teaching profession in terms of their gender. In accordance with this aim, answers were sought for the following questions:

1. Between 1997 and 2016, how did the number of preservice teachers studying in the Faculties of Education show change

a. in terms of their gender?

b. How did the number of preservice teachers studying in the Faculties of Education show change according to the rates of female and male preservice teachers?

2. Between 1997 / 1998 and 2016, how did the number of preservice teachers studying in the departments of classroom, science, social studies, mathematics and pre-school teaching show change

a. in terms of their gender?

b. How did the number of preservice teachers studying in the departments of classroom, science, social studies, mathematics and pre-school teaching show change according to the rates of female and male preservice teachers?

Method

In this section, model of the research, data collection process and analysis of the data is included.

Model

This study is a descriptive research using survey model. Descriptive model is an appropriate model for research that aims to describe the past

or present situations as it exists. In this research approach, event, individual or object which is related to research subject is tried to be defined within its own conditions (Karasar, 2006, p. 77). In this study, an assessment was conducted on the basis of the total number of the female and male preservice teachers who were studying in faculty of education and some teaching programs and their number according to gender, and their percentage rates were calculated.

The regulation made by the Council of Higher Education (CHE) in 1997 was taken into account in faculties of education and the Student Selection and Placement Center (SSPC) statistics between 1997 and 2016 regarding the divisions of Pre-School Education, Classroom Teaching, Science Teaching, Mathematics Teaching and Social Studies Education in the department of primary school teaching were used in the study. This study examined how the number of preservice teachers attending to the teaching programs between the aforementioned years according to their genders and the number of female and male preservice teachers within the total number of them appear in percentage terms.

Limitations

The Classroom Teaching, Science Teaching, Social Studies Education, Mathematics Teaching and Preschool Teaching programs of the primary school teaching department in the faculties of education of the state universities in Turkey were included in the study. The other departments in the faculties of education, the faculties of educational sciences and pedagogical formation program were excluded from the study. The period between 1998 and 2016 was used for the data regarding the mathematics teaching.

Data Collection and Analysis Methods

The data of the study were obtained electronically from the "SSPC statistics" published on the CHE by years. Descriptive statistics were used to analyze the study data.

The aim of descriptive statistics is to describe the study data and explain their main features. This provides the data set more meaningful and basic features can be easily understood by others (Christensen, Johnson & Turner, 2015, p. 435). The total number of preservice teachers and their number and percentages according to gender were examined in the present study by using the higher education statistics.

Findings

The number of investigated total preservice teachers and preservice teachers in related programs are presented in tables and charts in terms of gender in below.

Assessment of the Number of Preservice Teachers Studying in the Faculties of Education in Terms of Gender

Findings related to the students studying at faculties of education are in below:

The Change in the Number of Preservice Teachers Studying in the Faculties of Education in Terms of Gender.

The number of pre-service teachers studying at faculties of education in terms of their gender is given in Table 1 (Between 1997-2016).

According to Table 1, the assessment of preservice teachers enrolled in the faculties of education in the academic years of 1997-1999 in terms of their gender showed that the number of male preservice teachers was higher than that of female preservice teachers. In the academic year of 1999-2000, the numbers of female and male preservice teachers enrolled in the faculties of education were almost equal. As of the academic year of 1997-1998, the number of female preservice teachers enrolled in the faculties of education increased steadily, while a decrease was observed in the number of male ones in the academic year of 2000-2001.

Table 1. The number of preservice teachers in the faculties of education between 1997 and 2016 in terms of gender

Years	Total	Female	Male
1997-1998	99690	45202	54488
1998-1999	113526	53027	60499
1999-2000	126236	63004	63232
2000-2001	140074	72897	67177
2001-2002	151104	81186	69918
2002-2003	156542	85858	70684
2003-2004	161931	87698	74233
2004-2005	167239	90891	76348
2005-2006	171794	92850	78944
2006-2007	167214	91905	75309
2007-2008	160547	90440	70107
2008-2009	163212	93480	69732
2009-2010	171662	101726	69936
2010-2011	195116	118088	77028
2011-2012	224313	138196	86117
2012-2013	224633	142334	82299
2013-2014	218043	141248	76795
2014-2015	217096	143767	73329
2015-2016	270388	170304	100084

Reference: SSPC (1997-2016). Higher Education Statistics. Ankara.

The number of female preservice teachers became two times more than that of male preservice teachers by the academic year of 2014-2015. In the academic year of 2015-2016, the number of male preservice teachers increased even more compared with the previous years. Although the difference between the numbers of female and male preservice teachers decreased the number of female preservice teachers is still higher. In Figure. 1, the number of pre-service teachers studying at faculties of education in terms of their gender is given (Between 1997-2016).

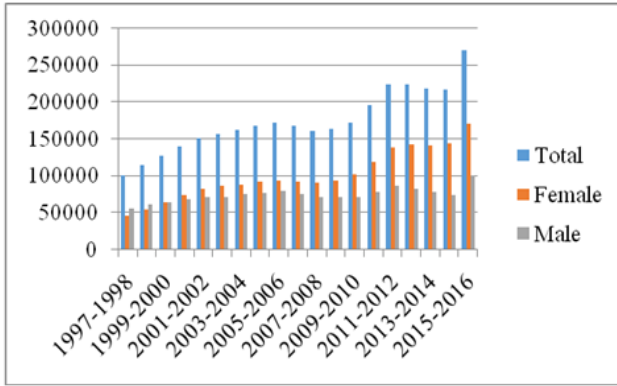


Figure 1. The number of preservice teachers in the faculties of education between 1997 and 2016 in terms of gender

According to Figure 1, although the number of male preservice teachers enrolled in the faculties of education was higher between 1997 and 1999, this rate became equal in the academic year of 1999-2000. Their number decreased steadily compared to that of female ones by the academic year of 2014-2015. Although there was an increase in the number of male preservice teachers in the academic year of 2015-2016, this number was lower than the number of female ones.

The Examination of Preservice Teachers Studying in the Faculties of Education According to the Rates of Female and Male Preservice Teachers.

Table 2. The percentages of female and male preservice teachers in the faculties of education between 1997 and 2016

Years	Total	Female (%)	Male (%)
1997-1998	99690	45.34	54.66
1998-1999	113526	46.71	53.29
1999-2000	126236	49.91	50.09
2000-2001	140074	52.04	47.96
2001-2002	151104	53.73	46.27
2002-2003	156542	54.85	45.15
2003-2004	161931	54.16	45.84
2004-2005	167239	54.35	45.65

2005-2006	171794	54.05	45.95
2006-2007	167214	54.96	45.04
2007-2008	160547	56.33	43.67
2008-2009	163212	57.28	42.72
2009-2010	171662	59.26	40.74
2010-2011	195116	60.52	39.48
2011-2012	224313	61.61	38.39
2012-2013	224633	63.36	36.64
2013-2014	218043	64.78	35.22
2014-2015	217096	66.22	33.78
2015-2016	270388	62.99	37.01

The examination of Table 2 showed that the percentage of female preservice teachers studying in the faculties of education between 1997 and 2016 increased. In the academic year of 1997-1998, the percentage of female preservice teachers was approximately 45 % while they constituted approximately 66 % of the total number of preservice teachers in the academic year of 2014 and 2015. In the academic year of 1997-1998, the number of male preservice teachers constituted approximately 55 % of the total number of preservice teachers. However, it decreased to 33 % by the academic year of 2014-2015. The number of female preservice teachers increased approximately two times more than that of male preservice teacher in the academic year of 2014-2015. The female preservice teachers constituted approximately 63 % of the preservice teachers in the faculties of education in the academic year of 2015-2016. The female preservice teachers studying in the faculties of education constitute approximately 56 % of the preservice teachers in percentage terms in all these years.

Assessment of the Number of Preservice Teachers Studying in the Classroom Teaching in Terms of Gender

Findings related to the students studying at classroom teaching are in below:

The change in the number of preservice teachers studying in the classroom teaching in terms of gender.

The number of pre-service teachers studying at classroom teaching in terms of their gender is given in Table 3 (Between 1997-2016).

Table 3. The number of preservice teachers in the classroom teaching between 1997 and 2016 in terms of gender

Years	Total	Female	Male
1997-1998	25777	11021	14756
1998-1999	32219	14430	17789
1999-2000	38508	19282	19226
2000-2001	44961	24291	20670
2001-2002	49076	27783	21293
2002-2003	48675	28662	20013
2003-2004	48442	27392	21050
2004-2005	47057	25528	21529
2005-2006	45190	23351	21839
2006-2007	40642	21117	19525
2007-2008	35712	19381	16331
2008-2009	33071	18681	14390
2009-2010	31808	19407	12401
2010-2011	34467	21787	12680
2011-2012	39054	25175	13879
2012-2013	37450	24857	12593
2013-2014	34127	22961	11166
2014-2015	32009	22498	9511
2015-2016	28317	20318	7999

Reference: SSPC (1997-2016). Higher Education Statistics. Ankara.

According to Table 3, the assessment of preservice teachers enrolled in the department of classroom teaching in the academic years of 1997-1998 and 1998-1999 in terms of their gender showed that the number of male preservice teachers was higher than that of female ones. It is observed that the numbers of female and male preservice teachers were almost equal in the academic year of 1999-2000. The number of female preservice teachers increased steadily between 1997 and 2003. The number of male preservice

teachers was equal to the half of the number of female preservice teachers in the academic year of 2012-2013. Beginning in 2013, the gap between the number of female and male preservice teachers has been increased and in the 2015-2016 academic year, the number of female preservice teachers increase by more than 2.5 times the number of male preservice teachers.

The number of pre-service teachers studying at classroom teaching in terms of their gender is given in Table 3 (Between 1997-2016).

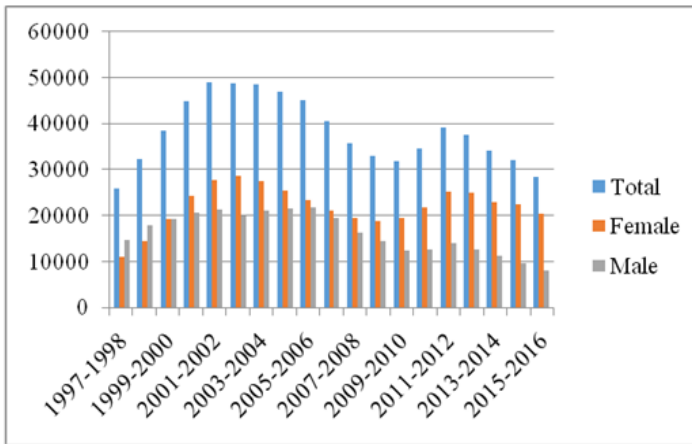


Figure 2. The number of preservice teachers in the classroom teaching-between 1997 and 2016 in terms of gender

According to Figure 2, although out of the preservice teachers enrolled in the department of classroom teaching, the number of male preservice teachers was higher than that of female ones between 1997 and 1999, it is observed that their numbers became equal in the academic year of 1999-2000, and in the following years, the number of female preservice teachers increased more than that of male ones. Especially in the academic years of 2011-2012 and 2012-2013, the number of female preservice teachers was approximately two times more than that of male ones. Starting from the 2011-2012 academic year, there has been a decrease in the number of male and female preservice teachers while the number of female preservice teachers is still more than males.

The examination of preservice teachers studying in the classroom teaching according to the rates of female and male preservice teachers.

Table 4. The percentages of female and male preservice teachers in the faculties of education between 1997 and 2016

Years	Total	Female (%)	Male (%)
1997-1998	25777	42.76	57.24
1998-1999	32219	44.79	55.21
1999-2000	38508	50.07	49.93
2000-2001	44961	54.03	45.97
2001-2002	49076	56.61	43.39
2002-2003	48675	58.88	41.12
2003-2004	48442	56.55	43.45
2004-2005	47057	54.25	45.75
2005-2006	45190	51.67	48.33
2006-2007	40642	51.96	48.04
2007-2008	35712	54.27	45.73
2008-2009	33071	56.49	43.51
2009-2010	31808	61.01	38.99
2010-2011	34467	63.21	36.79
2011-2012	39054	64.46	35.54
2012-2013	37450	66.37	33.63
2013-2014	34127	67.28	32.72
2014-2015	32009	70.29	29.71
2015-2016	28317	71.75	28.25

According to Table 4, the number of female preservice teachers studying at the department of classroom teaching increased in percentage terms between 1997 and 2007. It is also observed that this number decreased between 2003 and 2007 and showed a steady increase in percentage terms as of 2007. The percentage of male preservice teachers showed a tendency to decrease between 1997 and 2003 and showed an increase between 2003 and 2007. It is observed that although the number of male preservice teachers increased steadily in percentage terms, the percentage of female preservice teacher was higher than that of male ones in all years except for the period between 1997 and 1999. It is evident that these small

increases were not very significant compared to the female preservice teachers. It can be stated that the number of female preservice teachers was higher in percentage terms than that of male ones in all of the years (except for the year range between 1997 and 1999). The female preservice teachers studying in the department of classroom teaching constitute approximately 58 % of the preservice teachers in percentage terms in all these years.

Assessment of the Number of Preservice Teachers Studying in the Science Teaching in Terms of Gender

Findings related to the students studying at science teaching are in below:

The change in the number of preservice teachers studying in the science teaching in terms of gender.

The number of pre-service teachers studying at science teaching in terms of their gender is given in Table 5 (Between 1997-2016).

Table 5. The number of preservice teachers in the science teaching between 1997 and 2016 in terms of gender

Years	Total	Female	Male
1997-1998	1513	754	759
1998-1999	4337	2218	2119
1999-2000	6971	3482	3489
2000-2001	9590	4696	4894
2001-2002	11929	5666	6263
2002-2003	12371	5817	6914
2003-2004	13667	6171	7496
2004-2005	14716	6720	7996
2005-2006	15737	7216	8521
2006-2007	15465	7509	7956
2007-2008	14794	7647	7147
2008-2009	15335	8351	6984
2009-2010	16798	10115	6683
2010-2011	19824	12819	7005
2011-2012	23096	15431	7665

2012-2013	23360	16362	6998
2013-2014	21084	15126	5958
2014-2015	20313	14881	5432
2015-2016	18830	14100	4730

Reference: SSPC (1997-2016). Higher Education Statistics. Ankara.

According to Table 5, it is observed that the numbers of male and female preservice teachers studying at the department of science teaching were almost equal between 1997 and 2000. From the academic year of 2000-2001 to 2007-2008, the number of male preservice teachers was higher than that of female ones. In the academic year of 2007-2008, the number of male preservice teachers studying at the department of science teaching decreased significantly compared to the previous year. When it comes to the 2015-2016 academic year, although the number of male and female teacher candidates has decreased compared to previous years, it is understood that the number of female preservice teachers is considerably higher (about 3 times) than the number of male preservice teachers.

Figure 3, the number of pre-service teachers studying at science teaching in terms of their gender is given (Between 1997-2016).

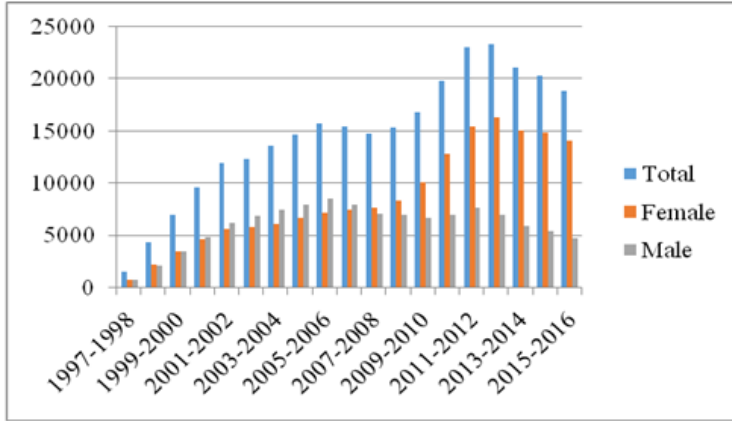


Figure 3. The number of preservice teachers in the science teaching between 1997 and 2016 in terms of gender

As can be seen in Figure 3, the numbers of female and male preservice teachers enrolled in the department of science teaching were almost equal

between 1997 and 2000. Between 2001 and 2008, the number of male preservice teachers was higher than that of female ones. As of the academic year of 2009-2010, the number of female preservice teachers increased, and it became higher than that of male ones.

The examination of preservice teachers studying in the science teaching according to the rates of female and male preservice teachers.

Table 6. The percentages of female and male preservice teachers in the science teaching between 1997 and 2016

Years	Total	Female (%)	Male (%)
1997-1998	1513	49.83	50.16
1998-1999	4337	51.14	48.86
1999-2000	6971	49.95	50.05
2000-2001	9590	48.97	51.03
2001-2002	11929	47.50	52.50
2002-2003	12371	47.02	55.89
2003-2004	13667	45.15	54.85
2004-2005	14716	45.66	54.34
2005-2006	15737	45.85	54.15
2006-2007	15465	48.55	51.45
2007-2008	14794	51.69	48.31
2008-2009	15335	54.46	45.54
2009-2010	16798	60.22	39.78
2010-2011	19824	64.66	35.34
2011-2012	23096	66.81	33.19
2012-2013	23360	70.04	29.96
2013-2014	21084	71.74	28.26
2014-2015	20313	73.26	26.74
2015-2016	18830	74.88	25.12

The examination of Table 6 shows that no significant increase was observed in the number of female preservice teachers studying in the department of science teaching between 1997 and 2005, but it showed a steady increase as of the academic year of 2005-2006. The number of male preservice teachers showed a similar tendency with small increase and decrease

between 1997 and 2005, and it tended to decrease distinctly as of the academic year of 2006-2007. It is understood that the number of female preservice teachers increased two times more than that of male ones did as of 2010. The female preservice teachers studying in the department of science teaching constitute approximately 56 % of the preservice teachers in percentage terms in all these years.

Assessment of the Number of Preservice Teachers Studying in the Social Studies Education Departments In Terms of Gender

Findings related to the students studying at social studies education departments are in below:

The change in the number of preservice teachers studying in the social studies education departments in terms of gender.

The number of pre-service teachers studying at social studies education departments in terms of their gender is given in Table 7 (Between 1997-2016).

Table 7. The number of preservice teachers in the social studies education departments between 1997 and 2016 in terms of gender

Years	Total	Female	Male
1997-1998	513	150	363
1998-1999	3569	972	2597
1999-2000	6587	2427	4160
2000-2001	9617	3592	6025
2001-2002	12890	5009	7881
2002-2003	13497	5562	7935
2003-2004	14305	5771	8534
2004-2005	15093	6374	8719
2005-2006	15531	6507	9024
2006-2007	15023	6349	8674
2007-2008	14251	5993	8258
2008-2009	14598	6078	8520
2009-2010	15593	6608	8985
2010-2011	18371	7840	10531
2011-2012	21658	9372	12286

2012-2013	21849	9514	12335
2013-2014	20031	8813	11218
2014-2015	18799	8569	10230
2015-2016	16644	7934	8710

Reference: SSPC (1997-2016). Higher Education Statistics. Ankara.

The examination of Table 7 shows that the number of male preservice teachers studying in the department of social studies teaching was approximately two times more than that of female ones between 1997 and 2001. In the 2015-2016 academic year, the number of male preservice teachers (8719) has declined to the level in 2004 and the number of female preservice teachers (7840) has declined to the level in 2010. For the reason that the number of male preservice teachers has fallen more than female preservice teachers in the last five years, the numerical difference between them has decreased in 2016. Even so, it is seen that the number of male preservice teachers was higher than that of male ones in all of the years.

In Figure 4, the number of pre-service teachers studying at social studies education departments in terms of their gender is given (Between 1997-2016).

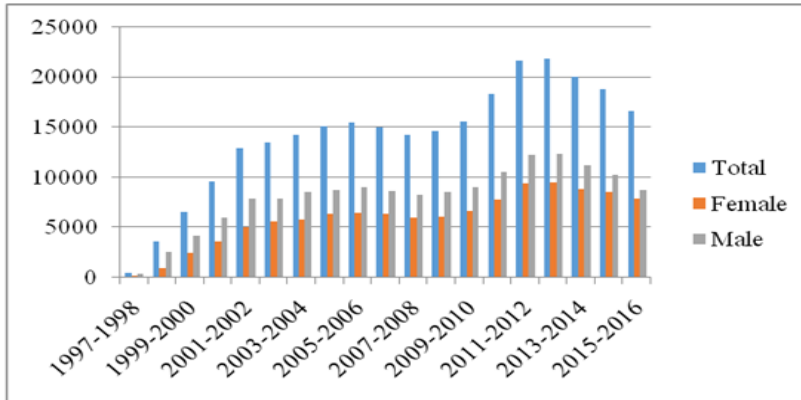


Figure 4. The number of preservice teachers in the social studies education departments between 1997 and 2016 in terms of gender

It is understood from Figure 4 that the number of male preservice teachers enrolled in the department of social studies teaching was higher than

that of female ones in all of the years. The increases in the number of female preservice teachers could not reach the number of male ones in all of the years. Although there has been a general decrease in both female and male preservice teachers since 2012-2013 academic year, the number of male preservice teachers is still more.

The examination of preservice teachers studying in the social studies education departments according to the rates of female and male preservice teachers.

Table 8. The percentages of female and male preservice teachers in the social studies education departments between 1997 and 2016

Years	Total	Female (%)	Male (%)
1997-1998	513	29.24	70.76
1998-1999	3569	27.23	72.77
1999-2000	6587	36.85	63.15
2000-2001	9617	37.35	62.65
2001-2002	12890	38.86	61.14
2002-2003	13497	41.21	58.79
2003-2004	14305	40.34	59.66
2004-2005	15093	42.23	57.77
2005-2006	15531	41.90	58.10
2006-2007	15023	42.26	57.74
2007-2008	14251	42.05	57.95
2008-2009	14598	41.64	58.36
2009-2010	15593	42.38	57.62
2010-2011	18371	42.68	57.32
2011-2012	21658	43.27	56.73
2012-2013	21849	43.54	56.46
2013-2014	20031	44.00	56.00
2014-2015	18799	45.60	54.42
2015-2016	16644	47.67	52.33

The examination of Table 8 shows that the number of female preservice teachers studying social studies teaching increased in general in spite of small decreases in all of the years between 1997 and 2013, except for the academic year of 1999-2000 (there was a marked increase in the academic

year of 1999-2000). Starting from the 2008-2009 academic year, the proportion of female preservice teachers increases continuously while there has been a steady decline in the proportion of males in the same year. The proportional gap between the number of male and female prospective teachers has gradually declined since 2009. The gap between the number of males and females are observed at most in the 1998-1999 academic year while in 2015-2016 academic year, the gap is the least. This situation indicates that although the number of male preservice teachers studying in social sciences is higher than females in all years, the proportion of female preservice teachers increase proportionally. Starting from 2014-2015 academic year, the proportions of female and male preservice teachers become closer to each other. The male preservice teachers studying in the department of social studies teaching constitute approximately 60 % of the preservice teachers in percentage terms in all these years.

Assessment of the Number of Preservice Teachers Studying in the Mathematics Teaching In Terms of Gender

Findings related to the students studying at mathematics teaching are in below:

The change in the number of preservice teachers studying in the mathematics teaching in terms of gender.

The number of pre-service teachers studying at mathematics teaching in terms of their gender is given in Table 9 (Between 1998-2016).

Table 9. The number of preservice teachers in the faculties of education between 1998 and 2016 in terms of gender

Years	Total	Female	Male
1998-1999	2101	1060	1041
1999-2000	4154	2121	2033
2000-2001	6451	3200	3251
2001-2002	8899	4351	4548
2002-2003	9947	4778	5169
2003-2004	10722	5100	5622
2004-2005	11227	5339	5888
2005-2006	11537	5584	5953
2006-2007	10917	5451	5466

2007-2008	10470	5434	5036
2008-2009	10923	6019	4904
2009-2010	12071	7234	4837
2010-2011	14397	9310	5087
2011-2012	16754	11343	5411
2012-2013	16906	11871	5035
2013-2014	18592	13255	5337
2014-2015	17832	12942	4890
2015-2016	17305	12611	4694

Reference: SSPC (1997-2016). Higher Education Statistics. Ankara.

According to Table 9, it is observed that the numbers of male and female preservice teachers studying at the department of mathematics teaching were almost equal between 1998 and 2000. It is also seen that the number of male preservice teachers was higher than that of female ones between 2001 and 2006, but these numbers became equal in the academic year of 2006-2007. The number of female preservice teachers was significantly higher than that of male ones in the academic year of 2007-2008. A steady increase was observed in the number of female preservice teachers as of the academic year of 2007-2008. In the 2015-2016 academic year, the number of female preservice teachers is more than 2.5 times the number of males.

In Figure. 5, the number of pre-service teachers studying at mathematics teaching in terms of their gender is given (Between 1998-2016).

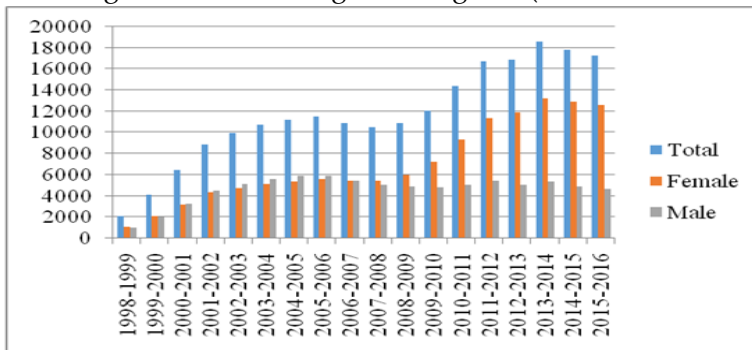


Figure 5. The number of preservice teachers in the mathematics teaching between 1998 and 2016 in terms of gender

The examination of Figure 5 shows that the number of male preservice mathematics teachers increased steadily until 2006, and tended to decrease after this year. The number of female preservice teachers increased a lot more than that of male ones did especially after 2008, and it exceeded two times of the number of male ones in the last years.

The examination of preservice teachers studying in the mathematics teaching according to the rates of female and male preservice teachers.

Table 10. The percentages of female and male preservice teachers in the mathematics teaching between 1998 and 2016

Years	Total	Female (%)	Male (%)
1997-1998	-	-	-
1998-1999	2101	50.45	49.55
1999-2000	4154	51.06	48.94
2000-2001	6451	49.60	50.40
2001-2002	8899	48.89	51.11
2002-2003	9947	48.03	51.97
2003-2004	10722	47.57	52.43
2004-2005	11227	47.56	52.44
2005-2006	11537	48.40	51.60
2006-2007	10917	49.93	50.07
2007-2008	10470	51.90	48.10
2008-2009	10923	55.10	44.90
2009-2010	12071	59.93	40.07
2010-2011	14397	64.67	35.33
2011-2012	16754	67.70	32.30
2012-2013	16906	70.22	29.78
2013-2014	18592	71.30	28.71
2014-2015	17832	72.58	27.42
2015-2016	17305	72.87	27.13

The examination of Table 10 shows that the percentage of female preservice mathematics teachers changed slightly between 1998 and 2008, began to increase significantly as of 2008. Although the number of male preservice teachers remained approximate between 1998 and 2008, it showed a decreasing trend in general as of 2008. In the 2015-2016 academic year, the ratio of female preservice teachers is more than 2.5 times the ratio of

males. The female preservice mathematics teachers constitute approximately 57 % of the preservice teachers in percentage terms in all these years.

Assessment of the Number of Preservice Teachers Studying in the Pre-School Education In Terms of Gender

Findings related to the students studying at preschool teaching are in below:

The change in the number of preservice teachers studying in the pre-school education in terms of gender.

The number of pre-service teachers studying at preschool teaching in terms of their gender is given in Table 11 (Between 1997-2016).

Table 11. The number of preservice teachers in the pre-school education between 1997 and 2016 in terms of gender

Years	Total	Female	Male
1997-1998	2496	2236	260
1998-1999	2721	2325	396
1999-2000	3716	3244	472
2000-2001	4992	4301	691
2001-2002	6176	5476	700
2002-2003	6882	6192	690
2003-2004	7680	6922	758
2004-2005	8528	7831	697
2005-2006	9423	8596	827
2006-2007	9723	8723	1000
2007-2008	10996	9855	1141
2008-2009	11447	10069	1378
2009-2010	12361	10655	1706
2010-2011	14394	12277	2117
2011-2012	17030	14439	2591
2012-2013	19683	16772	2911
2013-2014	30240	27130	3110
2014-2015	31126	27708	3418

2015-2016	35377	31588	3789
-----------	-------	-------	------

Reference: SSPC (1997-2016). Higher Education Statistics. Ankara.

According to Table 11, it is seen that although the number of male preservice teachers enrolled in the department of pre-school teaching showed slight decrease in some years (the academic years of 2002-2003 and 2004-2005) between 1997 and 2016, it increased in general. The number of female preservice teachers was higher than that of male ones and it progressed increasingly in all of the years. The number of female preservice teachers was more than 10 times of that of male ones especially in some years (the academic years of 2004-2005 and 2005-2006). In Figure. 6, the number of pre-service teachers studying at preschool teaching in terms of their gender is given (Between 1997-2016).

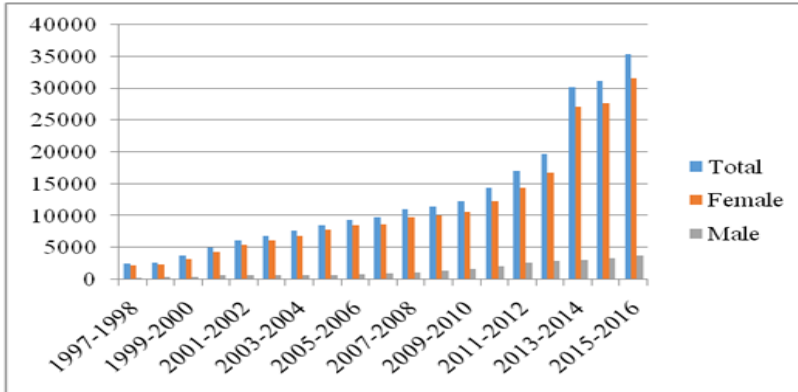


Figure 6. The number of preservice teachers in the pre-school education between 1997 and 2016 in terms of gender

According to Figure 6, it is understood that the male preservice pre-school teachers increased in number between 1997 and 2016 while the female preservice teachers constituted a great majority of the total number of preservice teachers and they showed more increase than the male preservice teachers did in number.

The examination of preservice teachers studying in the pre-school education according to the rates of female and male preservice teachers.

Table 12. The percentages of female and male preservice teachers in the pre-school education between 1997 and 2016

Years	Total	Female (%)	Male (%)
-------	-------	------------	----------

1997-1998	2496	89.58	10.42
1998-1999	2721	85.45	14.55
1999-2000	3716	87.30	12.70
2000-2001	4992	86.16	13.84
2001-2002	6176	88.67	11.33
2002-2003	6882	89.97	10.03
2003-2004	7680	90.13	9.87
2004-2005	8528	91.83	8.17
2005-2006	9423	91.22	8.78
2006-2007	9723	89.72	10.29
2007-2008	10996	89.62	10.38
2008-2009	11447	87.96	12.04
2009-2010	12361	86.20	13.80
2010-2011	14394	85.29	14.71
2011-2012	17030	84.79	15.21
2012-2013	19683	85.21	14.79
2013-2014	30240	89.72	10.28
2014-2015	31126	89.02	10.98
2015-2016	35377	89.29	10.71

The examination of Table 12 shows that the male preservice pre-school teachers tended to increase and decrease in percentage terms in some years between 1997 and 2016. It can be stated that although the female preservice teachers were higher in number compared with the male preservice teachers, their number decreased in percentage terms in some years. In 2013 and later, the percentages of female preservice teachers were similar. The female preservice preschool teachers constitute approximately 88 % of the preservice teachers in percentage terms in all these years.

Conclusion

When the results of the research are evaluated, it is understood that the number of female preservice teachers who prefer the education faculty between the years 1997-2016 is quite higher than the number of males and it is also understood that the number of female preservice teachers increase proportionally in the years. SSPC statistics on the numbers of preservice teachers attending education faculties between 1997 -2016 support the

tendency of the teaching profession to turn into a female profession. It can be said that teaching profession seen as female profession for the reasons that female preservice teachers become twice more than males numerically especially in the last five years (2011-2016), the number of female preservice teachers in science education teacher department is about three times that of males, the number of females in the mathematics teacher education in the 2015-2016 academic year is more than two and a half times higher than males and the number of females is almost 10 times higher than the number of males in some years in preschool teacher education. Among the teacher education programs included in the research, only in social studies teaching department males are proportionally more than females. However, 2013 academic year and after year, the data about ratios of the number of preservice teachers in terms of gender shows that in social studies teaching department, the ratio of males decrease and females increase. It can be considered that although males preservice teachers are proportionally more than females in social studies department in all years, females may be superior in number in the coming years.

According to the gender statistics published by TUIK (2015), in higher education, male and female ratios are seen as % 63,6 females and % 36,4 males in linguistics and literature; % 58,1 females and % 41,9 males in mathematics and science; % 58,4 females and % 41,6 males in health sciences; % 56,5 females and % 43,5 males in social sciences; % 29,7 females and % 70,3 males in technical sciences; % 39,1 females and % 60,9 males in agriculture and forestry and % 53,7 females and % 46,3 males in art department. As seen in TUIK statistics, it is understood that in many fields the number of females is more than males, especially in the fields of social sciences. In this respect, TUIK statistics support the conducted research.

Increase of females in the field of education is defined as feminization of education. Along with industrialization and urbanization, the role of the traditional family in raising children has been handed over to the school and women have been able to benefit from education more. Taking into account historical relationships, the professions that the majority of males performed have began to turn into profession that the number of women becomes more. The main reason for the increase in the rate of women especially in the field of education is the idea that teaching profession and child rearing is compatible with each other (Popkewitz, 1991). It

can be said that teaching profession has included more women since the beginning of the professionalization of it. In the United States, while most of the teachers were male in the 1800s, this situation has reversed in the 1900s. In 1980, 66% of the teachers were female and this rate increase to 76% in 2007 (Ozoglu, Gur and Altunoglu, 2013). According to the OECD (2015) report, it is stated that nearly all of pre-school teachers are female and the ratio of female teachers is higher than that of male teachers at primary school level in OECD countries.

In his study, Temizyurek (2008) found that two thirds of 600 preservice teachers are female and one third of them are males. Findings in this research also show that in Turkish teacher department female preservice teachers are more than males and this finding coincides with current research findings. In their study conducted with primary school preservice teachers, Cermik, Dogan and Sahin (2010) state that female preservice teachers would prefer teaching profession again if they could have a new preference chance. However, males' ratio is not as high as that of females. This situation has been interpreted as an indication that female preservice teachers are more dedicated to this profession. In this research, also, it can be considered that this profession becomes female profession for the reason that especially in some teacher education programs; female preservice teachers are substantially more than that of males. The findings of the research are parallel to the research findings of Ayan (2000) and Koroglu (2006). This situation has been interpreted as an indication that female preservice teachers are more dedicated to this profession. In their research, Ayan (2000) and Koroglu (2006) find that there is a major gap between women in terms of being a teacher and an administrator in the field of education. While female teachers is close to or higher than that of males, the ratio of female directors is found to be quite low compared to that of males.

Arabaci (1999) finds that only 5% of ministerial inspectors were female in 1998 and indicates that even though teaching profession is considered as female profession, being an inspector is considered as masculine profession. In the research of Capri & Celikkaleli (2008); Gokce & Sezer (2012); Ismen & Yildiz (2005) ve Kaya & Buyukkasap (2005) find that the attitude towards teaching profession has changed according to gender and they

indicate that female preservice teachers have developed more positive attitudes than males; the female preservice teachers have regarded the teaching profession as a more valuable profession and they love more. In the research of Ilter & Koksalan (2011), it is found that females are more positive to teaching profession than males and their motivation to be a teacher is higher than that of males. In Torun's (2010) study, it is noteworthy that 15.6% of teachers state that teaching profession is a female profession.

According to a research conducted by the Post Research Institute (2013), it is found that 1063 of the kindergarten and primary school teachers working in Cyprus in 2013 were female and 527 of them were male. The reason for this situation is regarded as teaching profession provides balance between house work, child care which are seen as women's work traditionally and business life. Furthermore, another reason can be the consideration that child caring is a business of women (Birey & Beyidoglu Onen, 2013). However, Anliak (2004) highlighted that many research shows that fathers can be as skilled as mothers about taking care of children as long as they make similar effort with them. In their research on the demographic characteristics of preservice teachers in four different countries, Coultas & Lewin (2002, p. 246) indicates that in Malawi, females who select teaching profession ratio is %67; in Ghana, the number of females who prefer teaching profession has increased compared to previous years; in Trinidad and Tobago, male preservice teachers who prefer the teaching profession cover a total of 32% and in Lesotho, about 70% of the preservice teachers who prefer the teaching profession are female. In this respect, the research conducted by Coultas & Levin (2002) has similar characteristics with this research. Benedict (2000) and Parr, Gosse & Allison (2008) emphasize that education in schools and faculties in Canada is increasingly becoming an area where female students dominate, and this situation is particularly prevalent in kindergartens and first years of primary schools. In the light of findings obtained from the research conducted in Turkey and in various countries and also in this research, it can be said that when the distribution of preservice teachers in terms of gender is taken into account, the number of male preservice teachers who have chosen the teaching profession has decreased and that of females has increased. This cause to think that teaching profession has become increasingly female profession.

Recommendations

1. Different research can be carried out with different methods to make a comprehensive evaluation of the variables that are effective in selection of preservice teachers.
2. Different research in which the variables that are effective in choosing the teaching profession will be examined comparatively with the different countries can be planned.
3. The study was conducted only within the context of the teaching programs in the department of primary school teaching. Similar studies might be planned to include other teaching programs which are not within the scope of the present study.
4. Factors affecting the choice of profession cannot be interpreted according to the results of this study. New studies might be conducted to determine these factors and researchers can try to understand the reason why teaching profession is preferred by females at higher levels.
5. Moreover, further studies might be conducted to examine deeply the reasons why only the number of male preservice social studies teachers was higher than that of female ones.
6. Cooperation about the perception of teaching profession as a female-specific profession might be sought with policy makers and education directors.

References

- Aksu, M., Demir, C. E., Daloglu, A., Yildirim, S. & Kiraz, E. (2010). Who are the future teachers in Turkey? Characteristics of entering student teachers. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 91-101.
- Anliak, S. (2004). Okuloncesi donemde cocugun yasaminda baba ve erkek ogretmenin rolu ve onemi (The importance of father and male teacher in child's life in the period of preschool). *Ege Egitim Dergisi (Journal of Ege Education)*, 5, 25-33.
- Arabaci, I. B. (1999). MEB teftis politikolari (1) (MONE inspection policies (1)). *Kuram ve Uygulamada Egitim Yonetimi Dergisi (Educational Ad-*

-
- ministration: *Theory and Practice*), 20, 545-575. Accessed: 09 September 2013 <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/924-20120221154628-arabaci.pdf>
- Ayan, F. (2000). *Bayan ogretmenlerin yoneticilikleri ve ogretmen gorusleri (Female teachers performance in administration and teachers perceptions)*. (Unpublished master dissertation). Canakkale Onsekiz Mart University, Canakkale.
- Bastick, T. (2000). Why teacher trainees choose the teaching profession? Comparing trainees in metropolitan and developing countries. *International Review of Education*, 46(3/4), 343-349.
- Behymer, J. & Cockriel, I. W. (1988). Career choice conflict. *Journal of Career Development*, 15(2), 134-140.
- Benedict, P. (2000). Feminization of education. Paper presented at the *Changing Nature of Teaching in Canada*, Ottawa, Ontario, Canada.
- Birey, T. & Beyidoglu Onen, M. (2013). *Toplumsal cinsiyet ve ogretmenlik: Ogretmenlerin bakis acisi (Gender and teaching profession: perspectives of teachers)*. Post Arastirma Enstitusu (Post Research Institute).
- Boyle, E. (2004). *The feminization of teaching in America*. Massachusetts Institute of Technology. Accessed: 15 March 2016 <http://web.mit.edu/womens-studies/www/writingPrize/eb04.html>.
- Boz, Y. & Boz, N. (2008). Kimya ve matematik ogretmen adaylarinin ogretmen olma nedenleri (Prospective chemistry and mathematics teachers' reasons for choosing teaching as a profession). *Kastamonu Egitim Dergisi (Journal of Kastamonu Education)*, 16(1), 137-144.
- Buyukkaragoz, S. S. & Civi, C. (1999). *Genel ogretim metotlari, ogretimde planlama uygulama (10.Vol)*. Istanbul: Beta Press.
- Capri, B. & Celikkaleli, O. (2008). Ogretmen adaylarinin ogretmenlige iliskin tutum ve mesleki yeterlik inanclarinin cinsiyet, program ve fakultelerine gore incelenmesi (Investigation of preservice teachers' attitudes towards teaching and professional self-efficacy beliefs according to their gender, programs, and faculties). *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 9(15), 33-53.
- Celikten, M., Sanal, M. & Yeni, Y. (2005). Ogretmenlik meslegi ve ozellikleri. *Erciyes Universitesi Sosyal Bilimler Enstitusu Dergisi*, 19(2), 207-237.

-
- Cermik, H., Dogan, B. & Sahin, A. (2010). Sinif ogretmenligi ogretmen adaylarinin ogretmenlik meslegini tercih sebepleri (Prospective elementary classroom teachers' motives for selecting teaching profession). *Journal of Pamukkale Education Faculty*, 28(2), 201-212.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. & Turner, L.A. (2015). *Research methods design and analysis*. (M. Sever, Translation.). Arastirma yontemleri desen ve analiz (Research design and analysis methods). Ankara: Ani Publishing.
- Coultas, J. C. & Lewin, K. M. (2002). Who becomes a teacher? The characteristics of student teachers in four countries. *International Journal of Educational Development*, 22, 243-60.
- Erden, M. (1998). *Ogretmenlik meslegine giris (Introduction to teaching profession)*. Istanbul: Alkim Publishing.
- Eskicumali, A. (2002). Egitim, ogretim ve ogretmenlik meslegi (Education, training, and the teaching profession). Y. Ozden (Ed.). *Ogretmenlik meslegine giris (Introduction to teaching profession)*. Ankara: PegemA Publishing.
- Foster, T. & Newman, E. (2005). Just a knock back? Identity bruising on their route to becoming a male primary school teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(4), 341-358.
- Fuhr, C. (1996). *Deutsches bildungswesen (System of germany education)*. Koln: Gesellschaft mit beschränkter Haftung & Compagnie Kommanditgesellschaft.
- Glewwe, P. W., Hanushek, E. A., Humpage, S. D. & Ravina, R. (2013). School resources and educational outcomes in developing countries: A review of the literature from 1990 to 2010. P. Glewwe (Ed.), *Education policy in developing countries* (pp. 13-64). University of Chicago Press.
- Gokce, F. & Sezer, G. O. (2012). Ogretmen adaylarinin ogretmenlik meslegine yonelik tutumlari (Uludag universitesi ornegi) (The attitudes of student teachers towards teaching profession: Uludag university sample). *Uludag University Journal of the Faculty of Education*, 25(1), 1-23.

- Ilter, I., & Koksalan, B. (2011). Sınıf öğretmenleri adaylarının öğretmenlik mesleğine olan tutumları (Attitudes of classroom teacher candidates toward teaching profession). *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (Firat University Journal of Social Science)*, 21 (1), 113-128.
- Ismen, A. E. & Yildiz, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgeçmişlik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi (The relationship between altruism, assertiveness and attitudes towards teaching profession). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi (Educational Administration: Theory and Practice)*, 42, 151-166.
- Johnston, J., McKeown, E. & McEwen, A. (1999). Choosing primary teaching as a career: The perspectives of male and females in training. *Journal of Education for Teaching*, 25(1), 55-64.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi (Scientific research methods)*. Ankara: Nobel Publishing.
- Kaya, A. & Büyükkasap, E. (2005). Fizik öğretmenliği programı öğrencilerinin profilleri, öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ve endişeleri: Erzurum örneği (Physics student teachers' profiles, attitudes and anxiety toward teaching profession: Case for Erzurum). *Kastamonu Eğitim Dergisi (Journal of Kastamonu Education)*, 13(2). 367-380.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education*, 72, 47-57.
- Koroglu, F. (2006). *Okul yönetiminde cinsiyet etkeni ve kadın öğretmenlerin okul yöneticiliği talepleri (Bingöl ili örneği) (The factor of sex in the school administration and the women's tendency to administration)* (Unpublished master dissertation). Firat University, Elazığ.
- Kyriacou, C. & Coulthard, M. (2000). Undergraduates' views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117-126.
- OECD. (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri (Teaching profession and teacher qualities). *M.U. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (M. U. Atatürk Faculty Of Education Journal of Educational Science)*, 3, 187-193.

- Ovet, O. (2006). *Egitim fakultesi ogrencilerinin ogretmenlik meslegini tercih etmelerinde etkili olan faktorlerin belirlenmesi* (Unpublished master dissertation). Yeditepe University, Istanbul.
- Ozbek, R. (2007). Ogretmen adaylarının ogretmenlik meslegini tercih etmelerinde kisisel, ekonomik ve sosyal faktorlerin etkililik derecesine iliskin algilari (Teacher candidates' perceptions about importance of personal, economical and social factors which effect their decisions to be teacher). *Firat University Journal of Social Science*, 17(1), 145-160.
- Ozoglu, M., Gur, B. & Altunoglu, A. (2013). *Turkiye ve dunyada ogretmenlik retorik ve pratik*. Ankara: Egitim-Bir-Sen Publishing.
- Ozsoy, G., Ozsoy, S., Ozkara, Y. & Memis, A. D. (2010). Factors affecting pre-service teachers' choice of teaching as a profession. *Elementary Education Online*, 9(3), 910-921.
- Papanastasiou, C. & Papanastasiou, E. (1998). What influences students to choose the elementary education major: The case of Cyprus. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 3, 35-45.
- Parr, M., Gosse, D. & Allison, J. (2008). The profession a journey of male primary teachers: Experiences and perceptions of entering into a sacred female space. *The International Journal of Diversity, Organizations, Communities and Nations*, 7(6), 257-266.
- Popkewitz, T. (1991). *A political sociology of educational reform: Power/knowledge in teaching, teacher education and research*. New York: Teachers College Press.
- Saban, A. (2003). A Turkish profile of prospective elementary school teachers and their views of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 19, 829-846.
- Sahin, A., Cokadar, H. & Usak, M. (2008). Context, process and change: The status of prospective teachers' perception of teaching process. *Essays in Education*, 23, 129-141.
- Sanders, W. L. & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Knoxville: University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- Smedley, S. (2007). Learning to be a primary school teacher: reading one man's story. *Gender and Education*, 19(3), 369-385.

- Sullivan, P. & McDonough, A. (2002). Teachers differ in their effectiveness. In A. D. Cockburn and E. Nardi (Eds.). *Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (pp. 249-256). Norwich, United Kingdom: School of Education and Professional Development, University of East Anglia.
- Tan, M. (2000). Egitimde kadın-erkek esitligi ve Turkiye gercegi. *Kadın-erkek esitligine dogru yuruyus*: In *Egitim, calisma yasami ve siyaset* (pp. 12). İstanbul: Tusiad Publishing.
- TEDMEM (Turkish Education Association Publications). (2014). *Ogretmen gozuyle ogretmenlik meslegi (The teaching profession for teacher)*. Ankara: Turkish Education Association.
- Temizyurek, F. (2008). Turkece ogretmen adaylarinin demografik ozellikleri (Demographic characteristics of Turkish teacher candidates). *Turk Egitim Bilimleri Dergisi (Journal of Turkish Educational Sciences)*, 6(4), 663-692.
- Torun, F. (2010). *Farkli statulelerde calisan ogretmenlerin ogretmenlik meslegine bakislari (Isparta ornegi)(Teaching profession views of the teachers who work of different positions (The Isparta sample)* (Unpublished master dissertation). Suleyman Demirel University, Isparta.
- TUIK. (2015). *Toplumsal cinsiyet istatistikleri (Gender statistics) 2014*. Ankara: Turkiye Istatistik Kurumu (Turkey Statistical Institute).
- Ubuz, B. & Sari, S. (2008). Sinif ogretmeni adaylarinin ogretmenlik meslegini secme nedenleri (Primary teacher candidates' reasons for choosing teaching profession). *Pamukkale University Journal of Education*, 24, 113-119.
- Varis, F. (1988). *Egitimde program gelistirme (Curriculum development)*. Ankara: Ankara Universitesi Egitim Bilimleri Fakultesi Yayinlari (Ankara University Educational Sciences Faculty Publications), No: 157.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Erginer, A. & Saklan, E.(2016).The Problematic of Transition of Teaching Profession to a Woman's Occupation, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.415-450.

Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaşam Doymu ve Depresyonun Cinsiyet ve Sınıf Seviye- lerine Göre Etkileri

*

Muhammed Yıldız*

* Uzm.Psk.Dan, İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Rehberlik ve Psikolojik
Danışmanlık Anabilim Dalı, Doktora Öğrencisi, İstanbul/ Türkiye
E-Posta: muhammed.yildiz@ogr.iu.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı üniversite öğrencilerinde duygusal zeka düzeylerinin ve yaşam doyumlarının öğrencilerin depresif belirtilerini anlamlı bir biçimde yordayıp yordamadığını ve sözü edilen duygusal zeka, yaşam doyum ve depresyon değişkenlerinin sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını incelemektir. Bir vakıf üniversitesinde her seviyede öğrenim gören öğrencilerin duygusal zekâ düzeylerini ölçmek için Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği, yaşam doyum seviyelerini ölçmek için Yaşam Doyum Ölçeği, depresif belirti düzeylerini ölçmek için Beck Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmada duygusal zekâ, yaşam doymu ve depresyon değişkenlerinin birbirleriyle ilişkili olduğu saptanmış ve duygusal zekâ ve yaşam doyumunun depresyonu anlamlı şekilde açıklayabildiği gözlemlenmiştir. Cinsiyetin de yaşam doyum, duygusal zekâ ve depresyon üzerinde anlamlı şekilde etkili olduğu bulunurken, sınıf seviyelerinin belirtilen faktör-ler üzerinde ayrıştırıcı anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal Zeka, Yaşam Doymu, Depresyon, MANOVA, Regresyon*

The Effects of Emotional Intelligence, Life Satisfaction and Depression according to Gender and Grade on University Students

*

Abstract

The purpose of this research is to study that if the emotional intelligence levels and life satisfactions predict the depressive symptoms significantly and if the mentioned variables emotional intelligence, life satisfaction and depression differ according to grade and gender or not. To all levels of students in a private university, to test the emotional intelligence levels Emotional Intelligence Evaluating Scale, to test the life satisfaction levels Life Satisfaction Scale, to test the depressive symptom levels Beck Depression Scale have been applied. In the research it's been ascertained that emotional intelligence, life satisfaction and depression variables were related and that emotional intelligence and life satisfaction could explain depression remarkabl. It has been seen that gender, also has been effective on life satisfaction, emotional intelligence and depression remarkably and grade hasn't had remarkably discriminator effect on mentioned variables.

Key words: *Emotional Intelligence, Life Satisfaction, Depression, MANOVA, Regression*

Giriş

Son yıllarda her ne kadar yetişkinlerde depresif belirtilerin incelenmesi popülerlik gösterse de en az onun kadar yaşam doyumu ve duygusal zekâ konuları da incelenmelidir. Ancak o zaman depresif belirtilerin çerçevesi tam olarak anlaşılır. Bunun yanında belirtilen konuların üniversite çağında ele alınması da üzerinde durulması gereken bir durumdur. Çünkü insanlar arası ilişkiler, öğrencilerin barınma problemi, akademik anlamda zor süreçlerin varlığı, bireylerin yaşadığı ekonomik sorunların üstüne bir de son dönemlerde mezun olduktan sonra iş bulma imkânlarının zorlaşması üniversite öğrencilerinin depresyon seviyelerini artırmaktadır (Özgüven, 1992).

Araştırmanın diğer değişkeni olan duygusal zekânın birey için birçok faydası vardır. Bu zekâsı gelişmiş olan bir birey bir işi yapma inancı ortaya koyabilir. Aynı zamanda bu birey duygularını denetim altına alma kabiliyetini ortaya koyarak stres, kaygı, korku ve endişe gibi yaşadığı bir takım olumsuz duyguları mümkün olduğu kadar en az seviyeye çekerek iyi bir yaşam kalitesine sahip olabilir (Baltaş, 2006).

Üniversite öğrencilerinde üzerinde durulması gereken bir diğer kavram ise yaşam doyumu kavramıdır. Çünkü üniversite öğrencileri bugüne kadar yaşadıkları en zorlu dönemde bulunmaktadırlar. Öğrenim hayatlarının en yoğun ve stresli dönemlerindedirler. Aynı zamanda profesyonel eğitimden geçtikleri bu süreçte yaşayabilecekleri düşük akademik başarı, okulu uzatma ve mezun olamama korkusu, büyük emekler vererek kazandıkları okullarını kaybetme korkusu onları derin endişelere sevk edebilmektedir (Dost, 2007).

Araştırma hem bağımsız değişkenlerin sayısı ve yordama oranları hem de diğer kategorik değişkenlerin etkisinin beraber incelendiği bir çalışma olması bakımından öncül bir çalışmadır. Girişten sonraki ilk bölümde araştırmanın konusu olan duygusal zekâ, yaşam doyumu ve depresyonla ilgili genel bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde literatür taraması yapılmıştır. Üçüncü bölümde yöntem, dördüncü bölümde bulgular ve son bölümde sonuç ve önerilere değinilmiştir.

Kuramsal Çerçeve

Duygusal Zekâ

Duygusal zekâ tanım olarak, bireyin kendisi ve çevresinde iletişim içinde olduğu kişilerin hislerini, duygularını ve düşüncelerini tanıyabilmesi, onları anlamlandırabilmesi, başkalarıyla olan ilişkilerde kendisini tam o anda muhatabının yerine koyarak onun bu olayla ilgili bakış açısını değerlendirebilmesi ve onun gözüyle yaşanan olayları değerlendirebilmesidir. Bireyin yaşam olaylarıyla ilgili olarak korkularıyla baş ederek duygularını yönetmesi tüm bu süreçlerin etkisiyle yaşadığı duygulardan alınabilecek en fazla verimi alma yeterliliği olarak ifade edilebilir (Titrek, 2007). Bir başka tanımda duygusal zekâ bireyin olayları duyguları doğru algılama, doğru değerlendirme ve bu yaşanan duyguları anlamlandırma yeteneği, kişinin yaşadığı duyguları ve bu duygusal bilgileri doğru bir biçimde anlama ve değerlendirme yeteneği ve aynı zamanda bireyin duygusal anlamda ve entelektüel seviyede büyümesinin ilerletilmesi için yaşadığı duyguları doğru bir biçimde düzenleme becerisi olarak ifade edilir (Mayer ve Salovey, 1997).

Zekâyla ilgili açıklamalarda üzerinde pek fazla durulmasa da duygusal zekâ bireyin zekâsının en doğru ifadesidir ve başarı için olmazsa olmaz bir gerekliliktir. Duygusal zekâ seviyesi yüksek olan bir birey kariyerinde üst seviyelere gelebilir (Goleman, 1998). Duygusal zekânın tanımı yapılırken üzerinde duracağımız iki temel kavram, zekâ ile duygudur. Duygusal zekâ bu iki kavramın bir araya gelmesinden oluşur. Zekâ, temelde bireyin düşünme yeteneğinin bir bütünü olarak tanımlanabilir. Aynı zamanda zekâ yeni durumlarla karşılaştığında ve yeni uyaranlar olduğunda bunlara uyabilme yeteneğidir (Baltaş ve Baltaş, 2002).

Duygusal zekânın en temel bileşenlerinden biri öz bilinçtir. Öz bilincin alt alanlarına bakıldığında karşımıza duygusal öz bilinç kavramı, öz değerlendirme kavramı ve özgüven kavramı çıkmaktadır. Duygusal öz bilinçten kastedilen insanın sahip olduğu, hissettiği duygularını anlamlandırabilmesi bunları okuyabilmesi ve bu yaşadığı duyguların kendi ruh hali üzerinde oluşturduğu etkiyi tanımasıdır (Deniz ve Yılmaz, 2006). Duygusal zekâyı doğru tanımlamak önemli bir sorundur. Burada bireyde

sadece duygunun olmasından söz etmiyoruz. Bireyin yalnızca bir duyguya sahip olması onun duygusal zekâsı için yeterli değildir. Çünkü bakıldığı zaman duyguların her insanda olduğunu görüyoruz. Bizim duygusal zekâdan kastımız kendimizin ve diğerlerinin duygularını bilmemiz ve bu duyguları değerlendirmemizin yanında aynı zamanda bu duygularla alakalı bilgileri ve bu duyguların bize ve başkalarına verdiği enerjisini günlük hayatımıza ve kariyerimize etkili bir şekilde yansıtmaktır. Ancak böylelikle bu duygulara uygun tepkiler gösterebiliriz (Yeşilyaprak, 2001).

Duygusal zekânın yukarıda sözü edilen tanımsal özelliklerine ilaveten bir dönem duygusal zekâ bir kişilik özelliği şeklinde ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmalar 1995 senesinde Goleman'la başlar. Goleman yaptığı çalışmada duygusal zekâ kavramını beş kısımda değerlendirmiştir. Bu kısımlar insanların yaşadıkları duyguları bilmesi, yaşadıkları duyguları yönetme durumları, kendilerini motive etme biçimleri, başkalarının duygularını anlamlandırabilme ve yaşadığı ilişkileri götürebilme becerileri olarak ifade edilebilir (İşmen, 2001).

Duygusal zeka kavram olarak incelendiğinde, insanların öncelikli olarak kendi duygularını doğru olarak anlamalarını ve bu duygularını doğru yönetebilmelerini gerçekleştiren, bunun yanı sıra diğerlerinin duygularını doğru anlayabilme, onlarla doğru empati kurabilme, kendi kişisel motivasyonunu artırma ve özgüven duygusunu artırma fırsatına izin veren bir kavramdır. Tüm bu inanılmaz etkileri göz önüne alındığında günümüzde süratli bir şekilde bireylerde duygusal zekânın artırılması ve geliştirilmesi için çalışmalara verilen önem hızla artmaktadır (Doğan ve Demiral, 2007).

Yaşam Doyumu

Yaşam doyumu bireyin an itibariyle yaşadığı hayattan doyumu, bireyin yaşadığı hayatı değiştirme isteği aynı zamanda geçmiş yaşantılarından elde ettiği doyum, gelecekte yaşayacağı yaşantılardan elde edeceği doyum ve bireyin çevresindeki yakınlarının o bireyin hayatı hakkındaki düşüncelerini kapsamaktadır (Diener ve Lucas, 1999). Yaşam doyumu, kişinin hayatında yer alan olgularla açıklanabilir. Bunlar, öznel olarak iyi

olmak ve bireyin yaşam kalitesiyle ilgili olarak kendisiyle ilgili ulaştığı temel yargılardır (Dikmen, 1995).

Yaşam doyumunu tanım olarak bireylerin aile, yaşadıkları çevre, kendi dışındaki insanlar ve arkadaşları gibi kişinin yaşamında var olan alanlara dönük olarak yaptığı bilişsel değerlendirmelerdir ve aynı zamanda bu alanlara ilişkin yaşam kalitesidir (Suldo, Riley ve Shaffer, 2006). Yaşam doyumuna etki eden faktörlere bakıldığında, bireyin günlük hayattan mutluluk duyması, bireyin yaşadığı hayatı anlamlı bulması, kişisel amaçlarına ulaşma konusunda gösterdiği uyum, bireyin sahip olduğu olumlu bireysel kimlik, kişinin biyolojik olarak kendini iyi hissetmesi ve bireyin ekonomik anlamda güvenlik açısından ve sosyal ilişkiler bağlamında kendini nasıl hissettiğidir (Keser, 2005).

Depresyon

Depresyon ya da çökkünlük olarak ifade edilen ruhsal problem, yaşanan derin üzüntülü ve bunaltı veren bir duygudurumla beraber bireyin düşünce işlevlerinde, konuşma becerilerinde ve fizyolojik fonksiyonlarında yavaşlamaya neden olan, bireyi durgunlaştıran ve bireyde değersizlik hisleri ortaya çıkaran, kendini küçük görmesini ortaya çıkaran, güçsüzlük yaşamasına neden olan, olaylar karşısında isteksiz bir tutum sergilemesi sonucunu doğuran, karamsarlık duygularını artıran bir sendromdur (Öztürk ve Uluşahin, 2011).

Öğrencilerde bir gruba ait olma, bir meslek elde etme ve hayallerine yön verme amaçlarıyla yeni bir okula, hiç bilmedikleri bir kente ve kendilerine yabancı bir çevreye adapte olma çabaları birçoğunda farklı sorunların belirmesine neden olmaktadır (Aktekin, Şenol, Türkay ve Erengin, 2002). Depresif belirtiler etki düzeyi ne olursa olsun mutlaka üzerinde durulması gereken bir olgudur. Depresif belirtilerin birey üzerindeki etkisi hafif seviyelerde olduğu zamanlarda bile, kişiyi durağanlığa, verimsizliğe, gelecekle ilgili umutsuzluğa, karamsarlığa ve mutsuzluğa itmesi nedeniyle, yapılacak olan çalışmalarla bu belirtileri gösteren bireylere ulaşılması, koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetleri açısından önem kazanmaktadır (Özdel, Bostancı, Özdel ve Oğuzhanoglu, 2002).

Depresyonla ilgili tanımlamalardan biri bilişsel yaklaşıma aittir. Bu yaklaşıma göre, depresif belirtilerin yoğun olarak yaşandığı bireylerde ya da depresif kişilikte en önemli ayırt edici özellik, bireylerdeki olumsuz düşüncelerin fazla seviyelerde olmasıdır. Depresif bir birey bu dünyanın çok kötü bir yer olduğunu iddia eder. Aynı zamanda kendini değersiz biri olarak görür, suçluluk duygularına sahiptir. Dolayısıyla depresyon bireyde düşük benlik saygısının nedenlerinden biridir (Gür, 1996).

Depresyonun birey üzerindeki etkilerine bakıldığında bunların umutsuzluğun artması, bireyin kendini çaresiz hissetmesi, kişinin suçluluk duygularının artması, kendini harekete geçirecek olan dürtü ve güdülerinde azalma görülmesi, kişinin insanlar arası ilişkilerinde sosyal beceri eksikliği yaşaması ve insanlarla olan etkileşimlerinde gerilemeler görülmesidir (Tegin, 1990). Depresyon bireyin hayatla olan etkileşiminde gösterdiği bir reaksiyondur. Bireyin devam eden hayal kırıklıkları ve yaşadığı engellenmeler neticesinde verdiği duygusal bir tepkidir. Bu tepkinin gözlemlenebilen en temel özelliği ise bireyin benlik saygısında belirgin bir azalma ve bireyin yaşadığı çökkünlüktür. Depresyon halk arasında çok sık görülür, depresyonun belirtileri çoktur ve bu belirtiler oldukça karmaşıktır, aynı zamanda yaşla birlikte farklılıklar gösteren ve değişen belirtilerle karakterizedir (Koroğlu, 2006). Depresyon, bugün dünyada tüm toplumlarda en sık görülen ruhsal rahatsızlıktır. Aynı zamanda çok ciddi bir halk sağlığı sorunudur. Hemen hemen her toplumda insanların hayatlarının bir döneminde bir şekilde depresyona girme oranı ortalama % 20-25'tir (Güleç, 2009). Depresyon bireyin otonom alanında yorgunluk yaşamasına, kişinin kendini bitkin hissetmesine, yaşam enerjisinde azalmaya, uyku bozukluğu yaşamasına, kilo değişiklikleri yaşamasına ve sosyal olarak etkinliklere daha az katılmasına, sosyal ilişkilerde eskisi kadar bulunmamasına neden olan, iş hayatında, akademik başarısında fonksiyonlarının azalmasına neden olan bir duygudurum bozukluğudur (Tezcan, 2000). Depresyonun zararları oldukça endişe vericidir. Depresyon toplumda sağlık giderlerinin artmasına neden olur, işgücü kayıplarını artırır, bireylerin intihar riskini artırır, tedavi edilmesine rağmen nüksetme ihtimalleri göz önüne alındığında üzerinde önemle durulması gereken bir konudur (Başoğlu ve Buldukoğlu, 2015).

Literatür Taraması

Ülkemizde üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumu-
munun depresif belirtilere etkisini inceleyen araştırmalara rastlanmamak-
tadır. Araştırmalar genellikle söz konusu üç değişkenden ikisinin yer
aldığı çalışmalarla sınırlıdır. Aşağıda duygusal zekâ, yaşam doyumu ve
depresyonla ilgili ülkemizde ve yurtdışında yapılan çalışmalara yer ver-
ilmiştir.

Ankara'da 218 öğretmenle yapılan bir çalışmada ilişkisiz örneklem için
iki yönlü ANOVA analizi kullanılmış ve duygusal zekâsı seviyesi yüksek
düzeyde olan öğretmenlerin aynı zamanda stresle başa çıkma düzeyle-
rinin diğerlerine oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Şirin, 2007).
Duygusal zekâ bireylerin karşılaştıkları yaşam olaylarında daha işlevsel
stratejiler kullanmalarını daha az stres yaşamalarını sağlayabilir bu dur-
um dolaylı olarak bireylerin daha az depresyona girmesini sağlayabilir.

Duygusal zekâ seviyesiyle performans arasındaki ilişkinin cinsiyete
göre değerlendirildiği ve t-testiyle Anova testinin kullandığı başka bir
araştırmada bayanların erkeklere oranla stresle mücadele, çevreye uyum,
insanlar arası ilişkiler alt boyutlarında daha yüksek skorlar elde ettikleri
görülmüştür (Yüksel, 2006). Bu sonuçlar bizim araştırmamızla paralel
sonuçlara sahiptir. Bu durumda kızlar hem yaşam doyumlarını
artırmakta hem de duygusal zekâ düzeylerini anlamlı bir biçimde
yükseltip daha az depresif belirti sergilemektedirler.

Ergenlerle ilgili duygusal zekâyla karar verme arasındaki ilişkinin
incelendiği ve t-testinin kullanıldığı bir araştırmada duygusal zekâ se-
viyeleri bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek se-
viyede olduğu ortaya konmuştur (Köksal ve İşmen, 2007). Yine bu araştı-
mada kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla duygusal zekâ düzeyinin
yüksek olması araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Eğitim Fakültesindeki öğrencilerle yapılan ve regresyon analiziyle
Scheffé testinin kullanıldığı bir çalışmada öğrencilerin saldırganlık pu-
anlarıyla öğrencilerin duygusal zekâ puanları arasında orta düzeyde an-
cak ters yönde fakat anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Regresyon analizi

neticesinde bireylerin duygusal zekâ seviyelerinin, saldırganlıklarını anlamlı bir şekilde tahmin ettiği ortaya konmuştur (Kaynak, 2013). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ seviyeleri ve umut düzeyi seviyeleriyle öğrencilerin psikolojik sağlamlıklarının incelendiği ve t-testi, tek yönlü varyans analizi, Kruskal Wallis H testinin kullanıldığı araştırmanın sonucu duygusal zekâ düzeyi ve umut seviyesi fazla olan bireylerin psikolojik sağlamlık seviyelerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Aydın, 2010). Bizim araştırmamızda öğrencilerin duygusal zekâ seviyeleri arttıkça depresif belirti düzeylerinin azaldığı ortaya konmuştur. Dolayısıyla söz konusu araştırmanın sonuçları araştırmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir. Duygusal zekânın bireylerde yaşam olaylarını daha az karamsar görmelerine ve gelecekte umudunu kesmemelerine neden olmuş olmasıyla bireylerin daha az depresif belirti sergilemesine neden olabilir.

Regresyon analizinin kullanıldığı bir araştırmada kişinin günlük yaşamından mutluluk duymasının, yaşadığı hayatı anlamlı bulmasının, hedeflerine ulaşmada gösterdiği uyumun, sergilediği pozitif bireysel kimliğin, biyolojik anlamda kendini iyi hissetmesinin, ekonomik anlamda güvenlik ihtiyaçlarının ve sosyal ilişkilerinin karşılanması yaşam doyumunu etkilediği ortaya konmuştur (Keser, 2005). Bu olumlu dünya görüşü yaşanan problemler karşısında bireyin göstereceği işlevsel düşüncelerle bireyin daha az depresif belirti yaşamasını sağlayabilir.

Fen lisesinde eğitim alan öğrencilerle yapılan ve regresyon analizinin kullanıldığı bir araştırma sonucunda, öğrencilerin duygusal zekâ ölçeğinin alt boyutları ve öğrencilerin yaratıcılık seviyeleriyle öğrencilerin yaşam doyum seviyeleri arasında anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Öğrencilerin yaratıcılık seviyeleriyle yaşam doyum seviyeleri arasında negatif yönde ancak anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Öğrencilerin yaşadıkları iyimserlik durumlarının ve öğrencilerin duygularını ifade etme seviyelerinin yaşam doyum seviyelerini anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya konmuştur (Koçak ve İçmenoglu, 2012). Bu durumda bireylerin duygularını rahatça ifade etmeleri depresif belirti düzeylerinin azalmasını sağlayabilir. Araştırmamızda çıkan duygusal zekâyla yaşam doyumunu arasındaki orta düzey korelasyon bulguları söz konusu araştırmanın sonuçlarıyla paralel özellikler göstermektedir.

Üniversite akademik personeliyle Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H testleri kullanılarak yapılan bir çalışmada yaşam doyumuyla psikolojik dayanıklılık değişkenleri arasında orta düzey ancak pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki ortaya konmuştur. Aynı zamanda bireylerde psikolojik dayanıklılık düzeyleri kişilerin yaşam doyum seviyelerini anlamlı bir şekilde yordamaktadır (Tümlü ve Receptoğlu, 2013). Bireylerin yaşam doyum seviyelerini yüksek bir biçimde algılamaları onların karşılaştıkları olumsuz olaylarda daha mantıklı ve işlevsel tepkiler sergilemeye itebilir. Dolayısıyla bu olumlu bakış açısı bireylerin daha az depresif belirti sergilemesini sağlayabilir.

Kişinin yaşamından mutlu olmasının birçok belirleyicisi vardır. Mutluluk varyansı üzerinde etkili olan değişkenlere bakıldığında, genetik kodlarla belirlenmiş mutluluk seviyesinin ya da kişiliğin etkisi %50, bireylerin kasıtlı bir biçimde gerçekleştirdiği eylemlerin etkisi %40 ve bireylerin etkisinin dışında oluşan yaşam koşullarıyla açıklanan faktörlerin etkisiyse %10'dur (Lyubomirsky, Sheldon ve Schkade, 2005).

Üniversite öğrencilerinde yaşam doyumuyla ilgili yapılan ve en küçük kareler regresyon analizinin kullanıldığı bir çalışmada cinsiyetin bireylerin yaşam doyumunu etkilemede anlamlı etkisinin olmadığı ortaya konmuştur. Ancak çalışmamızda kız öğrencilerin yaşam doyum seviyeleri erkek öğrencilerden anlamlı bir biçimde yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla söz konusu araştırmanın sonuçlarıyla çalışmamızın bulguları benzeşmemektedir. Sosyoekonomik düzey arttıkça, bireylerin not ortalaması arttıkça ve bireylerin akademik yaşantılarıyla ilgili yaşadıkları tatmin arttıkça, aynı zamanda yaşam doyumunu da artmaktadır (Chow, 2005). Kadınlar ve erkekler arasında yaşam doyumunun farklılaşp farklılaşmadığını araştıran bir çalışmada 9. ve 12. sınıflarda okuyan kız ve erkek öğrencilerin yaşam doyum seviyeleri arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır (Huebner, Funk ve Valois, 2006).

Ergenlik döneminde bulunan lisede okuyan 321 ergenle yapılan ve MANOVA analizinin kullanıldığı bir çalışmada, ergenlerin sosyal ilgileri, bireylerin arkadaşlarından elde ettikleri doyum ve aile doyumunun genel yaşam doyumuyla yüksek düzeyde ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Aynı zamanda ders dışı etkinliklere çok daha fazla zaman ayıran ergenlerin yaşam doyum seviyeleri daha fazladır (Gilman, 2001). Bu durum

sosyalleşmenin etkisiyle bireyin yaşadığı problemlerini daha az içselleştirdiği bununla beraber daha az depresif belirti yaşadığı anlamına gelebilir. Araştırmanın sonuçları değerlendirildiğinde bireylerin duygusal zekâ seviyelerinin artırılması ve yaşam doyumlarının artırılması halinde depresif belirtilerinin azalması beklenebilir. Araştırmamızda MANOVA analizi kullanılmış olup literatürdeki diğer araştırmalarla kıyaslandığında Gilman'ın araştırmasına yöntem olarak benzemektedir. Bir diğer çalışma 163 işçiyle gerçekleştirilmiş ve regresyon analizi kullanılmıştır. İşçilerin aileleriyle yaşadıkları ilişkilerinin onların hem iş yaşamı hem de hayat memnuniyetine ettiği ortaya konmuştur (Adams vd., 1996). Ailede anne baba tutumlarının depresyona etkisinin incelendiği ve Khi kare testinin kullanıldığı bir çalışmada baskıcı tutum gösteren ailelerin çocuklarında ağır depresyon yüzdesi %16,1 olarak ortaya konmuşken, özgür ve demokratik bir tutum ortaya koyan ailelerin çocuklarında bu oran %0,1 çıkmıştır (Ertem ve Yazıcı, 2006).

Yöntem

Araştırmanın Kapsam ve Sınırlılıkları

Araştırma 2015-2016 öğretim yılı bahar yarıyılında bir vakıf üniversitesinde öğrenim gören 311 öğrenciyle yapılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalaması 21.77'dir. 126 öğrenci erkek (%40.5), 185 öğrenci ise kızdır (%59.5). 112'si 1. sınıf (%36), 53'ü 2. sınıf (%17), 66'sı 3. sınıf (%21.2), 80'i ise 4. sınıf (%25.7) öğrencisidir. Öğrencileri 55'i eğitim fakültesi (%17.7), 48'i hukuk fakültesi (%15.4), 49'u İİBF (%15.8), 52'si sağlık bilimleri fakültesi (%16.7), 51'i tıp (%16.4), 56'sı ise mühendislik fakültesi öğrencisidir (%18). Bireylere Yaşam Doyum Ölçeği, Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği ve Beck Depresyon Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın analizlerinde IBM SPSS 22.0 istatistik paket programı kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Yaşam Doyum Ölçeği: Yaşam Doyum Ölçeği, Deiner, Emmons, Larsen ve Griffin isimli araştırmacılar tarafından 1985 yılında geliştirilmiştir. Orijinal ölçeğin cronbach alpha değeri 0.87 çıkmıştır. Yapılan geçerlik

çalışmalarında ölçüt bağımlı geçerlik değeri ise 0.82 çıkmıştır (Özgen, 2012).

Ölçek 7'li Likert tipi ve beş sorudan oluşan bir kendini değerlendirme aracıdır. Bizim araştırmamızda 5'li Likert tipi uygulanmıştır. Ölçeğin bu şekliinden alınabilecek puanlar 5-25 arasındadır. Puanlar azaldıkça bireylerin yaşam doyum seviyelerinin düşük olduğu, puanlar arttıkça bireylerin yaşam doyum seviyelerinin yüksek olduğu söylenebilir. Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçek Yetim (1993) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Türkçeye uyarlama çalışmasında cronbach alpha değeri 0.86 test tekrar test değeri ise 0.73 çıkmıştır (Özgen, 2012).

Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği: Duygusal Zekâ Değerlendirme Ölçeği bireylerin duygusal zekâ seviyelerini ölçmek amacıyla 1999 senesinde Hall tarafından geliştirilmiştir. DZDÖ'nün Türkçeye uyarlanması 2000 yılında Ergin tarafından yapılmıştır. Ölçeğin güvenirlik katsayıları 0.76 ile 0.92 arasında bulunmuştur (Dicle, 2006). DSDÖ 30 maddeden oluşmaktadır. 6'lı Likert tipi bir ölçektir. Ters madde bulunmamaktadır. Bireylerin ölçekten alabilecekleri puan 30-180 arasındadır. Puanların az olması bireylerin duygusal zekâ seviyelerinin düşük olduğunu, puanların yüksek olması bireylerin duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olduğunu gösterir. Ölçeğin beş tane alt boyutu vardır. Bu alt ölçeklerin birincisi duyguların farkında olma alt ölçeğidir (1, 2, 4, 17, 19, 25). İkincisi duygularını yönetme alt ölçeğidir (3, 7, 8, 10, 18, 30), üçüncü alt ölçek kendini motive etme alt ölçeğidir (5, 6, 13, 14, 16, 22), dördüncü alt ölçek empati alt ölçeğidir (9, 11, 20, 21, 23, 28), beşinci alt ölçek ise sosyal beceriler alt ölçeğidir (12, 15, 24, 26, 27, 29) (Ergin 2000).

Beck Depresyon Ölçeği: Beck Depresyon Ölçeği, bireylerde depresyon sonucu ortaya çıkan semptomları ölçmek için Beck ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir. BDÖ kendi kendini değerlendirme ölçeğidir. BDÖ'de toplam 21 madde bulunmaktadır (Beck, 1961). Beck Depresyon Ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması 1988 yılında Hisli tarafından yapılmıştır. Ölçeğin benzer ölçekler geçerlik çalışmaları Hisli (1988) tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada BDÖ ile MMPI-D alt ölçeği arasında orta düzey bir korelasyon ($r=0.63$) bulunmuştur. Beck Depresyon Ölçeği'nden

toplamda alınacak puanlar 0-63 arasındadır. BDÖ'de bireyin düşük puanlar alması düşük düzeyde depresyona işaret etmekten puanların artması bireylerde depresif belirtilerin arttığını göstermektedir (Beck, Ward, Mendelson, Mock & Erbaugh, 1961). Ölçekteki sorular depresif ruh durumunu, bireylerin karamsarlık düzeylerini, başarısızlık duygusunun seviyesini, bireyin doyum alamama duygusunu, yaşanan suçluluk duygularının seviyesini, ağlama nöbetlerini, bireyin tedirginlik durumunu, sosyal açıdan çekilip çekilmediğini, kararsızlık seviyesini, bedensel imajını çarpıtıp çarpıtmadığını, uyku bozukluğu seviyesini, yorgunluk düzeyini, iştah azalması durumunu, bireyde görülen kilo kaybını ölçmektedir (Hisli, 1988).

Bulgular

Öncelikle araştırmaya dâhil edilen üç değişken olan yaşam doyumu, duygusal zekâ ve depresyon değişkenleri arasındaki ilişkiye Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısıyla bakılmış ardından yaş ve cinsiyet kontrol edilerek bağımsız değişken olan yaşam doyumu ve duygusal zekânın bağımlı değişken olan depresif belirtiler üzerinde etkisi olup olmadığına Regresyon analiziyle bakılmıştır. Ardından araştırmanın kategorik değişkenleri olan sınıf ve cinsiyet arasında yaşam doyumu, duygusal zekâ ve depresif belirtiler açısından anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmek için MANOVA analizine geçilmiştir. MANOVA analizinden önce verilerin MANOVA'ya uygunluğu test edilmiştir. Box's M testi ve Levene testi yapılmıştır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Değişkenlerin Ortalama, Standart Sapma ve Korelasyon Değerleri

Değişkenler	\bar{X}	Ss	Sh	1	2	3
1.Duygusal Zekâ	138.20	15.88	0.90	1		
2.Yaşam Doyumu	16.53	4.10	0.23	0.308***	1	
3.Depresyon	10.81	6.71	0.38	-	-	1
				0.403***	0.377***	

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$ Tablo 1'e göre duygusal zekâyla yaşam doyumu arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki vardır. ($r = 0.308$). Duygusal zekâyla depresyon arasında orta düzeyde negatif bir ilişki vardır. ($r =$

0.403). Yaşam doyumuyla depresyon arasında orta düzeyde negatif bir ilişki vardır. ($r=-0.377$).

Tablo 2. Depresif Belirtilerin Yordanmasına İlişkin Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Bağımsız Değişken	B	Std. Hata	β	t	p
1.Adım	Sabit	12.129	3.329		3.644	0.000***
	Yaş	-0.008	0.152	-0.003	-0.054	0.957
	Cinsiyet	-1.900	0.773	-0.139	-2.456	0.015
2.Adım	Sabit	33.731	3.888		8.676	0.000***
	Yaş	0.163	0.136	0.061	1.195	0.233
	Cinsiyet	-0.447	0.703	-0.033	-0.635	0.526
	Duygusal Zekâ	-0.135	0.023	-0.320	-5.919	0.000***
	Yaşam Doyumu	-0.456	0.086	-0.279	-5.296	0.000***

Bağımlı Değişken: Depresyon

$\Delta R^2 = .218^{***}$ * $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Tablo 2’de üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunu yaş ve cinsiyet kontrol altına alındığında dahi depresyonu anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Bir birimlik duygusal zekâ artışı 0.135 birim depresyonda azalmaya neden olmaktadır. ($B = -0.135$; $p < 0.01$). Bir birimlik yaşam doyumunu artışı 0.456 birim depresyonda azalmaya neden olmaktadır.

($B = -0.456$; $p < 0.01$). Açıklanan varsayana baktığımızda depresyonun % 21.8’i duygusal zekâ ve yaşam doyumunu tarafından açıklanmaktadır ($\Delta R^2 = .218$; $p < 0.01$).

Tablo 3. Kovaryans Eşitliği Testi

Box's M	45.593
F	1.045
Sd1	42
Sd2	77588.626
p	0.391

Tablo 3'e göre $p > 0.001$ olduğu için analize devam edilebilir.

Tablo 4. Levene Testi

Bağımlı Değişken	F	Sd1	Sd2	p
Duygusal Zekâ	1.357	7	303	0.223
Yaşam Doyumu	1.601	7	303	0.135
Depresyon	1.364	7	303	0.220

Tablo 4'e göre $p > 0.05$ olduğu için analize devam edilebilir. Verilerin MANOVA'ya uygunluğu için varsayımların karşılandığı görüldükten sonra MANOVA analizi yapılmıştır.

Tablo 5. Öğrencilerin Yaşam Doyumu, Duygusal Zekâ ve Depresif Belirtiler Puanlarının Cinsiyet ve Sınıf Düzeyine Göre İncelenmesi Amacıyla Yapılan MANOVA Analizi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Wilk's λ	F	p	Hipotez (sd)	Hata (sd)	Eta
Sınıf	0.941	2.075	0.030**	9	732.706	0.02
Cinsiyet	0.935	6.932	0.000***	3	301	0.065
Sınıf * Cinsiyet	0.97	1.009	0.431	9	732.706	0.01

* $p < 0.10$, ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$

Tablo 5'e göre Öğrencilerin yaşam doyumu, duygusal zeka ve depresif belirtiler puanlarıyla MANOVA analizi sonuçları, sınıf [Wilks Lambda (λ) = 0.941; $F(9, 732.706) = 2.075$, $p < 0.05$] ve cinsiyet [Wilks Lambda (λ) = 0.935; $F(3, 301) = 6.932$, $p < 0.01$] değişkenleri açısından anlamlı çıkmıştır. Fakat sınıf ve cinsiyet ortak etkisi baz alındığında anlamlı fark çıkmamıştır [Wilks Lambda (λ) = 0.97; $F(9, 732.706) = 1.009$, $p > 0.05$].

Tablo 6'da öğrencilerin duygusal zekâ, yaşam doyumu ve depresyon puanlarının sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Araştırmada p değeri önce $p < 0.10$ olarak alınmıştır. Fakat çalışmada 3 değişken olduğu için p değeri üçe bölünerek $p < 0.033$ olarak alınmıştır. Sınıf düzeyi faktörünün etkisini dikkate alındığında duygusal zekâ,

yaşam doyumu ve depresyonun p değeri 0.033'den büyük olduğu için anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Tablo 6. Araştırmaya Dahil Edilen Değişkenlerin Sınıf Düzeyine Göre Anlamlılık Düzeyleri ve Varyans Analizi Tablosu

Bağımlı Değişken	Sınıf	N	\bar{X}	Sh	Sd	F	p	Eta
Duygusal Zekâ	1	112	137.30	1.48				
	2	53	136.40	2.15	3	1.80	0.15	0.02
	3	66	141.09	1.91				
	4	80	135.14	1.87				
Yaşam Doymumu	1	112	15.98	0.39				
	2	53	17.65	0.56	3	2.28	0.08	0.02
	3	66	16.42	0.50				
	4	80	16.00	0.49				
Depresyon	1	112	10.58	0.63				
	2	53	10.32	0.92	3	2.45	0.06	0.02
	3	66	10.28	0.82				
	4	80	12.89	0.80				

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Kısmi eta kare η^2 değeri dikkate alındığında duygusal zekânın η^2 değeri 0.02, yaşam doyumunun η^2 değeri 0.02, depresyonun η^2 değeri 0.02 çıkmıştır. Bağımsız değişkenlerden sınıf düzeyi, duygusal zekânın %2'sini, yaşam doyumunun %2'sini, depresyonun %2'sini açıklamaktadır.

Tablo 7'ye göre öğrencilerin duygusal zekâ puanları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermiştir. Cinsiyet faktörünün bağımlı değişkenler üzerindeki etkisine bakıldığında duygusal zekâ, yaşam doyumu ve depresyonun p değeri bağımlı değişken sayısına bölünüp o şekilde anlamlandırılmıştır. Tüm değerler 0.033'den küçük olduğundan cinsiyet bağımsız değişkeni, bağımlı değişkenleri etkilemektedir. Kısmi eta kare η^2 incelendiğinde duygusal zekânın η^2 değeri 0.06, yaşam doyumunun η^2 değeri 0.02, depresyonun η^2 değeri 0.03 çıkmıştır.

Tablo 7. Araştırmaya Dahil Edilen Değişkenlerin Cinsiyete Göre Anlamlılık Düzeyleri ve Varyans Analizi Tablosu

Bağımlı Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sh	Sd	F	p	Eta
Duygusal Zekâ	Erkek	126	133.51	1.43	1	18.07	0.000***	0.06
	Kız	185	141.45	1.19				
Yaşam Doyumu	Erkek	126	15.95	0.37	1	5.35	0.02**	0.02
	Kız	185	17.07	0.31				
Depresyon	Erkek	126	12.22	0.61	1	9.18	0.000***	0.03
	Kız	185	9.81	0.51				

*p<0.10, **p<0.05, ***p<0.01

Bağımsız değişkenlerden cinsiyet duygusal zekânın %6'sını, yaşam doyumunun %2'sini, depresyonun %3'ünü açıklamaktadır. Kızların duygusal zekâ düzeyleri erkeklere göre anlamlı bir biçimde yüksektir (p<0.033). Cinsiyetle yaşam doyumunu puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (p<0.033). Kızların yaşam doyumunu düzeyleri erkeklere göre anlamlı bir biçimde yüksektir. Depresyon puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur (p<0.033). Kızların depresyon düzeyleri erkeklere göre anlamlı bir biçimde düşüktür.

Tablo 8. Araştırmaya Dahil Edilen Değişkenlerin Sınıf ve Cinsiyet Ortak Etkisine Göre Anlamlılık Düzeyleri ve Varyans Analizi Tablosu

Bağımlı Değişken	Sınıf	Cinsiyet	N	\bar{X}	Sh	Sd	F	p	Eta
Duygusal Zekâ	1	Erkek	48	134.625	2.235	3	0.472	0.702	0.005
		Kız	64	139.969	1.935				
	2	Erkek	23	132.957	3.229				
		Kız	30	139.833	2.827				
	3	Erkek	30	136.7	2.827				
		Kız	36	145.472	2.581				
	4	Erkek	25	129.76	3.097				
		Kız	55	140.509	2.088				

Yaşam Doyumunu	1	Erkek	48	15.333	0.583	3	1.632	0.182	0.016
		Kız	64	16.625	0.505				
	2	Erkek	23	17.565	0.842				
		Kız	30	17.733	0.737				
	3	Erkek	30	16.333	0.737				
		Kız	36	16.5	0.673				
	4	Erkek	25	14.56	0.808				
		Kız	55	17.436	0.544				
Depresyon	1	Erkek	48	10.771	0.955	3	1.072	0.361	0.011
		Kız	64	10.391	0.827				
	2	Erkek	23	11.609	1.38				
		Kız	30	9.033	1.208				
	3	Erkek	30	11.8	1.208				
		Kız	36	8.75	1.103				
	4	Erkek	25	14.72	1.324				
		Kız	55	11.055	0.892				

Tablo 8'e göre öğrencilerin duygusal zekâ puanları, yaşam doyumu seviyeleri ve depresif belirtileri sınıf ve cinsiyet ortak etkisine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Tüm değerler 0.033'den büyük olduğundan sınıf ve cinsiyet ortak bağımsız değişkeni, bağımlı değişkenleri etkilememektedir. Kısmi eta kare η^2 incelendiğinde duygusal zekânın η^2 değeri 0,005, yaşam doyumunun η^2 değeri 0,016, depresyonun η^2 değeri 0,011 çıkmıştır. Bağımsız değişkenlerden sınıf ve cinsiyet ortak etkisi duygusal zekânın %0.5'ini, yaşam doyumunun %1.6'sını, depresyonun %1.1'ini açıklamaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Üniversite öğrencileri arasında yapılan çalışmanın sonucunda incelenen üç değişkenin birbirleriyle ilişkisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Böylece duygusal zekâyla yaşam doyumu arasında orta düzeyde ve pozitif yönde anlamlı bir ilişki gözlemlenmiştir. Ayrıca Duygusal zekâyla depresyon arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Yaşam doyumuyla da depresyon arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki söz konusudur. Yani üniversite öğrencilerinde yaşam doyumunun artmasıyla depresyon azalmakta, yaşam doyumunun artmasıyla duygusal zekâ artmakta ve duygusal zekânın artmasıyla depresyon azalmaktadır.

Araştırmada aynı zamanda üniversite öğrencilerinde duygusal zekâ ve yaşam doyumunun öğrencilerin depresif belirti düzeylerini anlamlı bir biçimde yordadığı ortaya konmuştur. Depresyondaki toplam varyansın %21.8'ini duygusal zekâ ve yaşam doyumuyla açıklanmaktadır. Bu orana bakarak duygusal zekâ ve yaşam doyumunu bilinen bireylerde depresyon belirtileri hakkında bazı sonuçlara varmak olasıdır.

Yapılan çalışmada ortaya çıkan başka bir sonuçta sınıf düzeyiyle duygusal zekâ, yaşam doyumunu ve depresyon arasında anlamlı bir farklılık bulunulmamıştır. Bu durumda sınıf düzeyleri farklı olsa da üniversite seviyesinde bireylerin duygusal zekâ, yaşam doyumunu ve depresyon belirtileri bu sınıf seviyelerine göre şekillenmemektedir. Sınıf seviyeleri belirtilen faktörler üzerinde anlamlı bir etki yapmamaktadır. Ancak cinsiyetin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi incelendiğinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla duygusal zekâ düzeylerinin ve yaşam doyum seviyelerinin yüksek olduğu ve depresif belirti düzeylerinin düşük olduğu ortaya konmuştur. Sınıf düzeyi ve cinsiyet bağımsız değişkenlerinin ortak etkisi dikkate alındığında bağımlı değişken üzerinde anlamlı bir etki oluşturamamıştır.

Bu sonuçlar yapılacak olan koruyucu ve önleyici ruh sağlığı hizmetlerinde aynı anda hem duygusal zekâyı geliştirici programlara hem de yaşam doyumunu artırıcı programlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla hem depresyon puanlarının düşük olması hem yaşam doyum puanlarının yüksek olması hem de duygusal zekâ seviyelerinin yüksek olması dikkate alınmalıdır. Erkek öğrencilerin kız öğrencilerden geri kaldığı alanlarda müdahale programları geliştirilmelidir. Aynı zamanda bu tür programlar ele alınırken sınıf farklılığı gözetilmemelidir. Tüm sonuçlar dikkate alındığında üniversite öğrencilerinde görülen depresif belirtilere müdahale yapılırken ve hazırlanacak olan grupla psikolojik danışma çalışmalarında bireylerin duygusal zekâ ve yaşam doyumunu seviyelerini artıracak etkinliklere yer verilmesi gerekmektedir.

Kaynakça

- Adams, G.A., King, L.A., & King, D.W. (1996). Relationships of job and family involvement, family social support and work-family conflict with job and life satisfaction, *Journal of Applied Psychology*, 81(4), p.411-420.
- Aktekin, M., Şenol, Y., Türkay, M. & Erengin, H. (2002). Tıp öğrencilerinde kaygı, depresyon ve bazı yaşam sorunlarının düzeyleri: Uzunlamasına bir çalışma. *Ulusal Halk Sağlığı Kongresi*. 23-28 Eylül 2002 Diyarbakır; s.852-855.
- Aydın, B. (2010). *Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve umut düzeyleri ile psikolojik sağlamlıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Trabzon.
- Baltaş, A. & Baltaş, Z. (2002). Stres ve Başa Çıkma Yolları. Remzi Kitabevi, 21. Basım, İstanbul.
- Baltaş, Z. (2006). *Duygusal Zekâ*. Remzi Kitabevi. İstanbul.
- Başoğlu, C. & Buldukoğlu K. (2015). Depresif bozukluklarda psikososyal girişimler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 7(1): s.1-15.
- Beck, A.T. (1961). An inventory for measuring depression. *Arch Gen Psychiatry*. 4: p.561- 571.
- Beck, A.T., Ward, C.H., Mendelson, M., Mock, J., & Erbaugh, J. (1961). An inventory for measuring depression. *Archives of General Psychiatry*, 4, p.561-571.
- Chow H.P.H. (2005). Life satisfaction among university students in a canadian prairie city: A multivariate analysis. *Social Indicators Research*. 70(2): p.139-150.
- Deniz, M.E., & Yılmaz, E. (2006). Üniversite öğrencilerinin duygusal zekâ ve stresle başa çıkma stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(25), s.17-26.
- Dicle, A. (2006). *Üniversite öğrencilerinin sosyal beceri düzeylerinin duygusal zekâ düzeyleri ve bazı kişisel özelliklerine göre incelenmesi*. Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı. Yüksek Lisans Tezi. Samsun.

- Dikmen, A.A. (1995). İş, doyum ve yaşam doyum ilişkisi. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 50. s.3-4.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, p.71-75.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), p.276-303.
- Doğan, S., & Demiral, Ö. (2007). Kurumların başarısında duygusal zekânın rolü ve önemi. yönetim ve ekonomi: *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), s.209-230.
- Dost, M.T. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), s.132-143.
- Ergin, F. (2000). Üniversite öğrencilerinin sahip oldukları duygusal zekâ düzeyiyle 16 kişilik özelliği arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.
- Ertem, Ü., & Yazıcı S. (2006). Ergenlik döneminde psikososyal sorunlar ve depresyon, aile ve toplum. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, 3(9): s.7-12.
- Gilman, R. (2001). The relationship between life satisfaction, social interest, and frequency of extracurricular activities among adolescent students. *Journal of Youth and Adolescence*, 30 (6), p.749-767.
- Goleman, D. (1998). Duygusal Zekâ. 3.Basım. (Çev. B. S. Yüksel). Varlık Kitabevi. İstanbul.
- Güleç, C. (2009). Psikiyatrinin ABC'si. 2. Basım. Say Yayınları. İstanbul.
- Gür, A. (1996). *Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- Hisli, N. (1988). Beck depresyon envanterinin geçerliği üzerine bir çalışma. *Psikoloji Dergisi*. 4(22): s.118-126.
- Huebner, E.S., Funk, B.A. & Valois, R.F. (2006). Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample, *Journal of Happiness Studies*, 7, p.41-54.
- İşmen, A.E. (2001). Duygusal zekâ ve problem çözme. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi (13), s.111-124.
- Kaynak, A. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekâ düzeyleri ile saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenler açısından

- incelenmesi*. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep.
- Keser A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 7(2), s.52-63.
- Keser, A. (2005). İş doyumunu ve yaşam doyumunu ilişkisi: otomotiv sektöründe bir uygulama, *Çalışma ve Toplum Dergisi*, (4), s.77-96.
- Koçak, R. & İçmenoglu, E. (2012). Üstün yetenekli öğrencilerin duygusal zekâ ve yaratıcılık düzeylerinin yaşam doyumlarını yordayıcı rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), s.73-85.
- Köksal, A. & Gazioğlu, A. E. I. (2007). Ergenlerde duygusal zekâ ile karar verme stratejileri arasındaki ilişki. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*,4(1), s.133-146.
- Koroğlu, E. (2006). Depresyon Nedir Nasıl Baş Edilir. Hekimler Yayın Birliği Yayınları. 2. Basım. Ankara.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: the architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9(2), p.111-131.
- Mayer, P. & J. D. Salovey (1997). What is Emotional Intelligence, (Ed. P.Salovey ve D. Sluyter), Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educations, New York: Basic Books.
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoglu, N. (2002). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtiler ve sosyodemografik özelliklerle ilişkisi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi* (3) s.155-161.
- Özguven, I. E. (1992). Üniversite öğrencilerinin sorunları ve baş etme yolları. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, (7), s.5-13.
- Özgen, F. (2012). ÇOMÜ beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin yaşam doyumunu düzeylerinin incelenmesi. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu Spor Yöneticiliği Bölümü Mezuniyet Tezi. Çanakkale.
- Öztürk, M.O. & Uluşahin, A. (2011). Ruh Sağlığı ve Bozuklukları Cilt-I. 11. Baskı. Nobel Tıp Kitabevleri. Ankara.
- Suldo, S.M., Riley, K.N., & Shaffer, E.J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27, p.567-582. SEP

-
- Şirin, G. (2007). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleriyle stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişki*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tegin, B. (1990). Üniversite öğrencilerinde depresif belirtilerle atılganlık düzeyi arasındaki ilişki. *H.Ü. Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (1-2). s.51-63.
- Tezcan, E. (2000). Depresyonun Ayırıcı Tanısı. *Duygudurum Dizisi*. 2, s.77-98.
- Titrek, O. (2007). *IQ'dan EQ'ya Geçiş*, 1. Basım. PegemA Yayıncılık. Ankara.
- Tümlü, G. Ü., & Receptoğlu, E. (2013). Üniversite akademik personelinin psikolojik dayanıklılık ve yaşam doyumu arasındaki ilişki. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(3), s.205-213.
- Yeşilyaprak, B. (2001). Duygusal zekâ ve eğitim açısından doğrularını. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 7(1), s.139-146.
- Yetim, Ü. (1993). Life satisfaction: a study based on the organization of personal projects. *Social Indicators Research*, 29 (3), p.277-289.
- Yüksel, M. (2006). *Duygusal zekâ ve performans ilişkisi*. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. Erzurum.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yıldız, M. (2016). Üniversite Öğrencilerinde Duygusal Zekâ Yaşam Doyumu ve Depresyonun Cinsiyet ve Sınıf Seviyelerine Göre Etkileri, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11) s.451-474.

Analyzing student teachers' level of avoiding uncertainty in terms of some variables

Atila Yıldırım*

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya/ Türkiye

E-posta: ayildirim@konya.edu.tr

Abstract

Avoiding uncertainty is an important part of cultural classifications of the societies in relation to the tolerance level for coping with uncertainty in the societies. The level of avoiding uncertainty which is defined as the disturbance level felt in dilemmas or uncertain, unknown and complicated conditions which create uncertainty for the individuals in the societies, organizations and institutions influences the behaviors, attitudes and preferences of the individuals within the society. Being one of the organizations which aim to maintain the societies, educational organizations are influenced by the society's general level of avoiding uncertainty. The purpose of this research is to analyze the student teachers' levels of avoiding uncertainty based on some variables. The research is a descriptive study which is based on general scanning model. The sample group of the research consists of 366 student teachers among the students of Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education in 2015-2016 academic year. The 'Avoiding Uncertainty Survey' which was developed by Korkut and Keskin (2015) and consists of 16 articles was used as the data collecting tool. In the data analysis, descriptive statistics, percentage, frequency, t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used. As a result of the analyses, the general arithmetic average regarding the participants' levels of avoiding uncertainty was found as (Middle Level). No significant difference could be found in terms of gender, grade and department variables. Suggestions were developed based on the findings.

Key Words: *Uncertainty, Student Teachers, Level of Avoiding Uncertainty*

Öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi

*

Abstract

Toplumlarda belirsizlikle başa çıkmaya yönelik tolerans düzeyi ile ilgili olarak belirsizlikten kaçınma, toplumların kültür sınıflamalarının önemli bir parçasıdır. 'Toplumlarda, örgütlerde ve kurumlarda bireyler için ikilem veya belirsizlik yaratan belirsiz, bilinmeyen ve karmaşık durumlarda duyulan rahatsızlık düzeyi' olarak tanımlanan belirsizlikten kaçınma düzeyi toplulukların bir üyesi olarak bireylerin davranışlarını, tutumlarını ve tercihlerini etkileyebilir. Toplumların devamını sağlayabilme kapasitesine sahip kurumlardan/örgütlerden biri olarak eğitim örgütleri de toplumun genel belirsizlikten kaçınma düzeyinden açıkça etkilenmektedir. Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının belirsizlikten kaçınma düzeylerini bazı değişkenlere göre karşılaştırmaktır. Araştırma genel tarama modeline dayalı betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın örneklem grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Necmettin Erbakan Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi öğrencilerinden 366 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Korkut ve Keskin (2015) tarafından geliştirilen ve 16 maddeden oluşan 'Belirsizlikten Kaçınma Anketi' kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistikler, yüzde, frekans, t-testi, Tek-Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) analizi kullanılmıştır. Analizler sonucunda, katılımcıların belirsizlikten kaçınma düzeylerine ilişkin genel aritmetik ortalama (Orta Düzey) olarak bulunmuştur. Cinsiyet sınıf ve bölüm değişkenleri anlamlı fark bulunmamıştır. Bulgulara dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Belirsizlik, Öğretmen Adayları, Belirsizlikten Kaçınma Düzeyi*

Introduction

Every society has its own specific culture. The societies' specific values, norms and behavioral patterns are their most distinct characteristics that differentiate that society from other societies. According to Hofstede (1999), culture is the programming of the common mind which makes the people of a group different from others. And values are the fundamental element of culture. Values are the tendency to prefer certain conditions in the relationships with others. Values are the judgment that something is either good or bad, either dirty or clean, either moral or immoral, either logical or illogical. In a society, the relationships between people are influenced by the values which constitute the collective programming piece in the people's mind in that society. Cultural values vary in the societies but they are quite determined and fixed in time in a society. According to Kroeber and Parsons (1958), culture is the creation and transmission of the contents and values, opinions and other symbolic-meaningful systems as the factors in shaping human behavior. According to Kluckhohn (1951), culture consists of way of thinking, affectivity and reaction, creating distinguishing successes for human groups including the works which are communicated by major symbols or arranged by them; the main core of culture (i.e. coming from the history and chosen) which constitute the tradition and related values in particular, (Quoted. Zhe, 2015). Culture constitutes all of the material and spiritual factors which are produced by the human being within the history. Material factors are the tools and equipments, technology and all kinds of material factors which are used daily. The spiritual side, on the other hand, consists of language, religion, values, norms and traditions (Güvenç, 1994). "Culture is such a unity that constitutes material and spiritual values of a nation that they are all kinds of knowledge, interests, habits, value measures, public attitudes, opinions and mentalities and all patterns of behavior. Together, all these maintain a private life style which is common among all society members and distinguishes it from other societies (Turhan, 1959; Quoted. Aman, 2012)." According to Malinowski, culture is a means which plays a significant role in eliminating the needs and solving concrete problems. Culture has been

organized in the form of institutions. Culture has a biological, instrumental and connective function. There is no cultural waste. Nonfunctional things will be erased from the society life. They do not remain as wastes. What we call wastes are the social facts whose functions are ongoing even if little. Also, culture is based on biological needs. Culture primarily occurs based on meeting the biological needs and it gains a complicated structure in time (Quoted. Aman, 2012). It is quite simple to observe what is happening in an organization. For example, lack of leadership, short and narrow minded marketing understanding, ongoing pride based on past success; but culture comes out as a concept which is an effort to understand such things. Culture is both always a dynamic phenomenon which surrounds us and the routines, rules, norms, which guide limiting behaviors, and the constant legalized behaviors which establish the structures and are shaped with leadership behaviors and created by interactions with others (Schein, 2004).

Hofstede explains culture in four dimensions. The first dimension is the power distance. Power distance is the less strong individuals' acceptance of power inequality to some extent and considering it as normal in a society. In the cultures with higher power distance, individuals respect their seniors and avoid from criticizing them. In the countries with lower power distance, challenging the seniors is acceptable even if made with respect. The second dimension is collectivism and individualism which reflects the level of seeing a society as individual or group members. In the individualist societies, individuals are concerned with their own interests and close family interests. In the cultures with higher collectivism, group actions are defined rather than just the individuals' own actions. The third dimension is masculinity and femininity. Masculinity dominated values are defined as cultures which are expected to be assertive and competitive. On the contrary, in femininity dominated cultures, feminine values such as "a sincere atmosphere, position safety, physical conditions [and] security" are dominant. Fourthly, avoiding uncertainty is usually people's preference level of the structure against risk in a culture. In the cultures where avoiding uncertainty is higher, non-structured, uncertain or unpredictable conditions create worries. Besides that, the cultures where avoiding uncertainty is lower are found to be less aggressive, reflective, relatively tolerant and insensitive (Hofstede, 1984,2001).

Quoted. Bergiel, Bergiel and Upson , 2012; Minkov and Hofstede, 2011). Later on, "Confucius dynamism" concept which represent the contrary opinions of harmonizing with time in working life and daily life emerged as the fifth dimension of culture. This dimension means preferring to delay the reward against the instant reward as the long term focusing later on. And then, Minkov suggested three new dimensions. They are exclusionism-universality, tolerant-restrictive and monumentality-flexibility (Bergiel, Bergiel and Upson, 2012). Furthermore, the dimensions including autonomy against conservatism, equality against hierarchy and harmony against mastership (Schwartz, 2006) were obtained. Defined as a result of GLOBE (Global Leadership and Organizational Behavior Event) research, nine cultural dimensions emerged: performance oriented, future oriented, gender equality, assertiveness, corporate partnership, in-group partnership, power distance, people oriented and avoiding uncertainty (Hofstede, 2006; Maleki, 2014; Voros and Choudrie, 2011).

Avoiding uncertainty is associated with a society's level of hesitation felt in the environments where cognition is insufficient or not open, complications and seen and changes are fast and unpredictable. The societies with Strong Avoidance of Uncertainty are harsher in protecting their belief codes and behaviors and they are intolerant against deviant persons and opinions. In the societies with Weak Avoidance of Uncertainty, there is a convenient environment maintained which is easier in application, more tolerant against principles and deviant behaviors (Hofstede, 1984; Terzi, 2004). Avoiding uncertainty is the feeling of the members of a culture to what extent it is threatened against uncertain or unknown situations: it is opposing harshness and having a culture which is more inclined to flexibility. An important side of the level of avoiding uncertainty in a society is the amount of trust between the citizens and the authorities. Weak Avoidance of Uncertainty means citizen competency; it is believed that ordinary citizens are likely to influence the authorities and there is a mutual trust between them to some extent. Strong Avoidance of Uncertainty implies leaving the decisions to the experts; the citizens and the authorities do not mutually trust each other (Hofstede, 1999). The cultures with higher inclination of avoiding uncertainty are inclined to create institutions to avoid risk. In the societies with lower inclination of avoiding

uncertainty, the individuals take risks more easily, they are tolerant to different behaviors and opinions (Altay, 2004). It could be said that different decisions taken by the societies are based on the cultural history of the societies. In the cultures with higher level of uncertainty, they can decide themselves, try new alternatives instead of existing options. As, the most recent conditions are more important, innovation is more potential than prejudice. In some cultures, people are more comfortable in an uncertain environment and they are somehow willing to underestimate risks or take risks. This way, they are less inclined to stress when compared to others. Thus, in the cultures with acceptance of uncertainty and post-money cultures; people are more inclined to take risky decisions and make the most out of them (Zhe, 2015). In the societies with higher level of avoiding uncertainty, people feel disturbed in unpredictable conditions due to the unwillingness to challenge authorities and rules. It can also be said that the societies with higher level of avoiding uncertainty are more inclined to bribery. For example, Turkey is classified as a power distance culture with higher level of avoiding uncertainty which always accepts the directives of its superiors without questioning them and reflected in the subordinates. (DiRienzo et al., 2007; Pellegrini & Scandura, 2006; Quoted. Rapp, Bernardi & Bosco, 2011). Excessive uncertainty creates unbearable stress in some societies. Societies seek the ways of avoiding that. The most obvious two fields are technology and law. There is a high anxiety about the future in the societies with higher level of avoiding uncertainty. The distance between the generations is high in these societies. The societies which show higher level of avoiding uncertainty are relatively inclined to exhibit more sensitivity. The cultures with lower level of avoiding uncertainty have lower stress levels and weaker superegos and they have higher level of accepting difference of opinion. In addition, the cultures with lower level of avoiding uncertainty are relatively more inclined to taking risks. In the research by Hofstede (1980) where he compared cultural characteristics, Turkey appears among the countries which avoid uncertainty ranked as high as the 85th. (Quoted. Terzi, 2004; Hofstede, 1984). The more the individuals' level of avoiding uncertainty increases in Turkish society, the higher the level of harmony with the professional bureaucracy organizational structures with the higher machine bureaucracy and hierarchical level will be. As the individuals' level of avoiding uncertainty

decreases in Turkish society, the level of harmony with the department structure and adhocratic structure will increase. Based on the propositions handled, it can be said that the individuals who have higher level of avoiding uncertainty feel the need for keeping themselves under assurance. This assurance could be a chain of rules or regulations (Yeloğlu, 2011).

The following positive and negative results can emerge from avoiding uncertainty based on the developed or developing countries and organizations: official and nonofficial rules are an emotional need to serve as a guide for behaviors, shaping, standardization and ritualizing institutions, implied models of organizations, using types of planning, sense of time, completeness and punctuality practice, hiding or showing the feelings, tolerating deviant opinions and behaviors (Hoftede, 1984). Hoftede (2010) explains the differences between strong avoidance of uncertainty or weak avoidance of uncertainty in term of avoiding uncertainty among the societies as follows (Quoted. Zhe, 2015): In Weak Avoidance of Uncertainty; Students are interested in open ended learning conditions and comfortable and good discussions while teachers can answer as "I don't know", the results depend on the skills of the person and teachers involve the parents in the plans/activities which are made about the students. In Strong Avoidance of Uncertainty; Students are interested in the comfortable and correct answers in the structured learning environments, teachers should answer all questions, the results depend on conditions or luck and teachers inform the parents.

The results to be obtained by the research which aim to determine the levels of avoiding uncertainty of the students of the faculty of education as the future teachers might serve as a guiding function for the makers and executers.

Purpose

This research aims to determine the levels of avoiding uncertainty of the students of the faculty of education. To this end, answers have been sought for the following questions:

1. What are the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education?

2. Do the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education significantly vary based on sex?
3. Do the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education show significant difference based on the grade variable?
4. Do the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education show significant difference based on the department variable?

Method

Having aimed to determine the opinions with regard to determining the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education, this research was executed by qualitative method. The research is in general scanning model.

Research Sampling

The research sampling was determined by simple random sampling. The sampling of this research consists of total 366 students who are studying at Necmettin Erbakan University Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education Psychological Counseling and Guidance (PCG) (100); Middle School Physics, Chemistry, Biology and Math's Teaching (PCBM) (32); German Language (20); Elementary School Math's Teaching (23); Science (59); Private Education (32); Preschool (35) and Classroom Teaching (65) departments in the academic year of 2015-2016. The demographic findings regarding the sampling group are given in Table 1.

Data Collection and Analysis

'Avoiding Uncertainty Survey' which was developed by Korkut and Keskin (2015) and consists of 16 articles was used as the data collection method. Descriptive statistics, percentage, frequency, t-test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA) were used in the data analysis.

Findings

Table 1. Demographic findings regarding the research sampling

Variables	N	%
Female	282	77.0
Gender Male	84	23.0
Total	366	100.0
1st grade	32	8.7
2nd grade	130	35.5
Grade 3rd grade	36	9.8
4th grade	168	45.9
Total	366	100.0
PCG Teaching	100	27.3
Classroom Teaching (ct)	65	17.8
Department Science Teaching (science)	59	16.1
PCBM Teaching	32	8.7
Preschool Teaching (ps)	35	9.6
Private Education Teaching	32	8.7
Elementary Math's Teaching.	23	6.3
German Language Teaching	20	5.8
Total	366	100.0

282 of the participants were (77%) female, 84 of them (24%) male. When we look at grade based distributions, 32 students (9.7%) are first grade, 130 students (35.5%) second grade, 36 students (9.8%) third grade, 168 students (45.9%) are fourth grade. The students' grade based distributions were found as PCG Teaching 100 students (27.3%), Middle School Physic, Chemistry, Biology and Math's Teaching 32 students (8.7%), German Teaching 20 students (5.8%), Elementary School Math's Teaching 23 students (6.3%), Science 59 students (16.1%), Private Education 32 students (8.7%), Preschool 35 students (9.6%) and Classroom Teaching 65 students (17.8).

Table 2. Determining the level of difference in avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education based on sex.

	Gender	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
s1	male	84	3,90	1,001	,109
	female	281	3,93	,898	,054
s2	male	84	2,20	1,220	,133
	female	282	2,09	1,167	,070
s3	male	84	3,94	,855	,093
	female	281	3,83	,929	,055
s4	male	84	2,40	1,309	,143
	female	282	2,24	1,166	,069
s5	male	84	4,44	,797	,087
	female	282	4,48	,814	,048
s6	male	84	3,74	,983	,107
	female	281	3,79	,984	,059
s7	male	84	3,74	1,152	,126
	female	282	3,89	1,008	,060
s8	male	84	3,90	1,188	,130
	female	281	4,30	1,030	,061
s9	male	84	3,94	,974	,106
	female	282	4,11	,882	,053
s10	male	84	3,35	1,092	,119
	female	281	3,32	1,097	,065
s11	male	84	2,38	1,191	,130
	female	282	2,59	1,126	,067
s12	male	84	2,33	1,068	,117
	female	282	2,68	1,059	,063
s13	male	84	2,46	1,197	,131
	female	282	2,59	1,088	,065
s14	male	84	1,86	1,110	,121
	female	282	1,97	1,028	,061
s15	male	84	3,88	,999	,109
	female	281	3,94	,964	,057
s16	male	84	2,17	1,139	,124

female	281	2,34	1,020	,061
--------	-----	------	-------	------

To questions Q5. "I want my opinions to be taken at the point of the steps and decisions to be taken1" and Q8. "Working/being hired at state schools is my priority"

Table 3. t-test result of the level of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education based on sex

	sex	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Uncertainty	male	84	50.6429	6.40339	.69867
	female	275	52.0182	5.87551	.35431

The levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education are at a medium level. There is no significant difference based on sex. Based on the opinions of the students who participated in the research, it was found that the female students' level of avoiding uncertainty is more than that of the male students.

Table 4. Anova analysis of the level of avoiding uncertainty students of the Faculty of Education based on grade variable

Grade	Mean	N	Std. Deviation
First	53.6563	32	5.19062
second	51.4154	130	5.61115
Third	50.6857	35	5.81970
Fourth	51.7531	162	6.48272
Total	51.6964	359	6.02228

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	169.451	3	56.484	1.565	.198
Within Groups	12814.454	355	36.097		
Total	12983.905	358			

There is no significant difference in the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education based on grades. Based on the opinions of the students who participated in the research, it was seen that the first grade students' levels of avoiding uncertainty were higher than those of the other grades.

Table 4. Anova analysis of the levels of avoiding uncertainty students of the Faculty of Education based on department variable

Department	Mean	N	Std. Deviation
pcg	50.9293	99	5.94405
ms	53.4412	34	6.59288
pcb	53.5000	32	4.34036
ps	51.9688	32	6.86968
ct	51.8308	65	5.60014
science	51.6140	57	6.63528
math's	49.4545	22	6.07671
german	51.4444	18	4.91363
Total	51.6964	359	6.02228

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	169.451	3	56.484	1.565	.198
Within Groups	12814.454	355	36.097		
Total	12983.905	358			

There is no significant difference in the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education based on departments. Based on the opinions of the students who participated in the research, it was seen that the levels of avoiding uncertainty of the middle school teaching, physics, chemistry, biology department students and preschool students were higher than those of the other departments.

Discussion and Result

The results which were obtained from the research that was made to determine how avoiding uncertainty is perceived by the students of the Faculty of Education as one of the differentiation characteristics existing between the cultures can be summarized as follows.

The levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education are found at a medium level. There is no significant difference based on sex. Based on the opinions of the students who participated in

the research, it was seen that the female students' levels of avoiding uncertainty were higher than those of the male students. These results overlap with the research results of Korkut and Keskin(2015). In a research by Terzi (2004) which was made on the power distance and avoiding uncertainty perceptions of the university students, the student teachers' levels of avoiding uncertainty were found at "much" level, female student's avoiding uncertainty levels were found to be higher than those of the male students. According to the research by Hofstede (1984), the finding that Turkey has a high level of avoiding uncertainty is similar to the findings of this research. Similar results were found in a research which made by Korkut and Keskin (2015). Furthermore, it was concluded that the participants rather suggested working at 'state schools'. There is no significant difference in the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education based on grades. Based on the opinions of the students who participated in the research, it was seen that the first grade students' level of avoiding uncertainty was higher when compared to those of the other grades. There is no significant difference in the levels of avoiding uncertainty of the students of the Faculty of Education based on departments. Based on the opinions of the students who participated in the research, it was found that the levels of avoiding uncertainty of middle school teaching, physics, chemistry, biology department students and pre-school education students were higher than those of the other departments.

Recommendations

Having been made on avoiding uncertainty, which is one of the cultural characteristics, this research could be made comparatively in larger universes by also considering other cultural characteristics.

Improving the students' creativity and assertiveness could enable reducing the levels of avoiding uncertainty to ordinary levels. Thus, there could be increase in searches other than the job demands which are considered as a guarantee such as being a public servant only.

Reference

- Altay, H. (2004). Güç mesafesi, erkeklik - dişilik ve belirsizlikten kaçınma özellikleri ile başarı arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi yayını. 9(1), 301-321.
- Aman, F. (2012). Bronislaw malinowski'nin kültür teorisi. Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi. 21(1), 135-151.
- Bergiel, E.B., Bergiel, B.J., Upson, J.W. (2012). Revisiting Hofstede's dimensions: Examining the Cultural Convergence of the United States and Japan. *American Journal of Management*, 12(1), 69-78.
- Güvenç, B. (1994). İnsan ve kültür. Remzi kitabevi 6. basım. İstanbul.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*.1(2), 81-99.
- Hofstede, G. (1999). The Universal and the Specific in 21st-Century Global Management. *Organizational Dynamics*. 28(1), 34-44.
- Hofstede, G. (2006). What did GLOBE really measure? Researchers' minds versus respondents' minds. *Journal of International Business Studies*, 37(6), 882-896.
- Korkut, A., Keskin, İ. (2015). A comparative analysis regarding uncertainty avoidance of pre-service teachers. *Electronic International Journal of Education, Arts, and Science (EIJEAS)*. 1(2), 31-57.
- Maleki, A., Jong, M. D. (2014). A Proposal for clustering the dimensions of national culture. *Cross-culture Research*. 48(2), 107-143.
- Minkov, M., Hofstede, G. (2011), "The evolution of Hofstede's doctrine", *Cross Cultural Management: An International Journal*, 18(1),10 – 20.
- Rapp, J.K., Bernardi, R.A. & Bosco, S.M. (2011). Examining the use of Hofstede's uncertainty avoidance construct in international research: A 25-year review. *International Business Research*, 4(1), 3-16.
- Schein, E. H.(2004).Organizational culture and leadership, 3rd ed. The Jossey-Bass.US.
- Schwartz, S. H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5(2-3), 137-182.

-
- Terzi, A.R. (2004). Üniversite öğrencilerinin güç mesafesi ve belirsizlikten kaçınma algıları üzerine bir araştırma. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi.6(2), 65-76.
- Voros, T., Choudrie, J. (2011).Uncertainty avoidance and technology acceptance in emerging economies: A comparative study. Glob-Dev.Erişim:2016. <http://aisel.aisnet.org/globdev2011>.
- Yeloğlu, H.O. (2011). Türk toplumsal kültürünün örgüt yapılarına olan etkilerinin belirlenmesine yönelik bir çalışma. Ordu Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi. 2(4), 153-169.
- Zhe, S.(2015). Cross culture analysis to reconstruct the dimensions of long-term orientation and uncertainty avoidance. Unpublished Master Thesis. Delft University of Technology. Shanghai.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Yıldırım, A. (2016). Analyzing student teachers' level of avoding uncertainty in terms of some variables, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.475-490.

Farklı Bir Perspektiften Terörizm

*

Hüseyin Arslan*

* Yrd. Doç. Dr., Polis Akademisi Başkanlığı, Güvenlik Bilimleri Enstitüsü, Ankara/ Türkiye

E-posta: harslan341@gmail.com

Öz

Terör meselesi, güvenlik açısından Türkiye'nin karşılaştığı en önemli sorunlardan biridir. Bu sorunun çözümü için Ak Parti iktidarları tarafından pek çok politika geliştirilmiştir. Bu çalışmada, Türkiye'nin güvenliğini bu kadar yakından ilgilendiren terör meselesinin çözümünde Said Nursi'nin rol modelliği üzerinde durulacaktır. Yol haritasında üç ana madde bulunmaktadır. Birincisi, Said Nursi'nin hayatını adadığı Medresetü'z-Zehra projesinin çözüm süreci açısından önemini irdelemektir. İkinci maddede Said Nursi'nin, Türk-Kürt kardeşliğine verdiği değer ve önem ele alınacaktır. Son olarak, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın 3 Ekim 2009'da Ak Parti Üçüncü Olağan Kongresi'nde Said Nursi'nin ismini zikrederek yaptığı tarihi konuşması çözüm süreci bağlamında tahlil edilmeye çalışılacaktır.

Key Words: *Terör Meselesi, Said Nursi, Medresetü'z-Zehra, Türk-Kürt kardeşliği.*

A Different Perspective on Terrorism

*

Abstract

Terrorism is one of the most important issues challenging the Turkish security. To tackle the issue, the AKP governments are among the ones who have developed numerous political measures. The aim of this essay is to analyze Said Nursi's role model in solving the issue that concerns most the security of Turkish state. Here there are three main steps to follow. Firstly, it is the aim of this essay to scrutinize the project 'Madrasa al-Zahra', which Said Nursi dedicated his whole life to it to solve the issue. Secondly, the essay will discuss how he attached great importance and value to Turkish-Kurdish brotherhood. And finally, President Recep Tayyip Erdoğan's historical speech will be analyzed. In his speech he made in the Third Ordinary Congress of AKP in October 2009, the president mentioned the name of Said Nursi in relation with the issue.

Anahtar Kelimeler: *Terror issue, Said Nursi, Madrasa al-Zahra, Turkish-Kurdish brotherhood.*

Giriş

Türkiye Cumhuriyeti, 29 Ekim 1923'ten bugüne kadar, güvenlik açısından pek çok iç ve dış tehditle karşılaşmıştır. Bu tehditler Türkiye'ye, demokratikleşme, insan hak ve özgürlükleri, ekonomik gelişme, siyasal istikrara kavuşma, modernleşme ve küresel bir aktör olma yolunda telafisi olmayan çok ağır bedeller ödetmiştir.

Bu bağlamda jeopolitik önemi herkesçe bilinen Türkiye'nin güvenliğini tehdit eden en önemli sorunlardan birisi PKK terör örgütü ve türevleri tarafından özellikle Güney Doğu ve Doğu Anadolu bölgelerinde sürdürülen kanlı mücadeledir. Sözde siyasal, kültürel, temel haklar ve özgürlükler bağlamında Kürtlere yeni bir statü sağlanması hedefiyle 1980'li yılların ortalarında PKK tarafından başlatılan ve 30 yılı aşkın bir süredir devam eden çatışmalar sonucunda onbinlerle ifade edilen can kaybının yanı sıra büyük bir ekonomik kayıp da yaşanmıştır.

Terörle etkin bir şekilde mücadele konusunda geçmiş siyasi iktidarlar tarafından bazı adımlar atılmış, fakat çeşitli sebepler yüzünden nihai sonuç alınamamıştır. Bu bağlamda 1999 genel seçimlerinden sonra 57. Cumhuriyet Hükümetini kuran DSP-MHP ve ANAP tarafından hazırlanan koalisyon hükümeti protokolünde, terörle etkin bir şekilde mücadele edileceği belirtilmiştir. Ayrıca Güneydoğu ve Doğu Anadolu bölgelerinin kalkınması için sosyal ve ekonomik tedbirlerle ilgili gerekli politikaların hızlı bir şekilde uygulanacağına vurgu yapılmıştır (TBMM). Ancak geçmişte atılan adımların çoğundameseleye salt bir güvenlik sorunu olarak bakılmış, kalıcı çözüm yerine geçici tedbirler düşünülmüştür. Bu yüzden geniş bir perspektifle insan hak ve özgürlüklerini öncelleyen, demokratikleşme adına, sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda toplumun önünü açan tedbirlerin alınması gecikmiştir. Dolayısıyla terör sorununun çözümünde kaybedilen vakit, Türkiye'nin böylesine önemli bir güvenlik meselesinden en az zararla çıkma ihtimalini hep ötelemiştir.

Ak Parti hükümetleri tarafından bu sorunun çözümü için seleflerine göre daha ciddi adımlar atılmış ve milli birlik ve kardeşliği pekiştirmek üzere kamuoyunda "çözüm süreci" olarak bilinen süreç dâhilinde demokratikleşme adına sosyal, siyasal ve ekonomik alanlarda bir hayli düzen-

leme yapılmıştır. Silahların sustuğu ve siyasetin ön plana çıktığı bu süreç, belirlenen yol haritası kapsamında ilerlerken bir anda 20 Temmuz 2015 tarihinde Suruç saldırısıyla yüzleşmek zorunda kalmıştır. Suruç'ta bombalı intihar saldırısıyla 30'u aşkın vatandaşımızın katledilmesinin şoku atlatılmadan, PKK tarafından 22 Temmuz 2015'te Ceylanpınar'da kaldıkları evde uyuyan iki polis şehit edilmiştir. Bu şekilde tetiklenen terör saldırıları sonucunda çözüm süreci buzdolabına kaldırılmış ve dolayısıyla süreç tekrar bir belirsizlik girdabına sürüklenmiştir.

Yaşanan gelişmelerden hareketle bu çalışmadaki amaç; terör meselesinin hangi saiklerle ve ne amaçlarla başladığı, arka planında yatan temel sebeplerin ne olduğu ya da ideolojik olarak dayandığı ana felsefenin tahlil edilmesi, Türklerle Kürtlerin bir arada yaşama tecrübesinin terör olaylarıyla ayrıştırılma, kin ve nefrete dönüştürülme çabalarının irdelenmesi değildir. Ana hedef, bu meselenin kalıcı olarak çözümü için iktidar partisi tarafından milli birlik ve kardeşlik projesi kapsamında "çözüm süreci" adıyla yürütülen ve Türkiye'nin daha da demokratikleşmesi bağlamında gerçekleştirilen siyasi, sosyal ve ekonomik reformlar da gözönünde tutularak, hayatını Türk-Kürt kardeşliğini önemseyerek sıkıntılarla tüketen Said Nursi perspektifinden bu sorunabakmaya çalışmak ve onu bir rol model olarak sunmaktır.

Şerif Mardin gibi dünya çapındaki bir bilim adamının Said Nursi ile ilgili yazdığı bir kitap yüzünden ilim çevrelerinden aforoz edildiği gerçeği hafızalardaki tazeliğini korurken yakın geçmişe kadar bir tabu olarak görülen Said Nursi gibi bir dini cemaat liderini bir makalenin sınırları dâhilinde bir rol model olarak sunmak kolay değildir. Ayrıca bu konuyla ilgili Said Nursi'nin kendi eserleri ve bu eserlerden hareketle oluşturulan özgün çalışmalar dışında literatürde pek fazla kaynağın olmadığını belirtmesinde fayda vardır.

Yol haritasında üç ana madde bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, Said Nursi'nin gerçekleştirmek için hayatını adadığı Medresetü'z-Zehra projesinin süreç açısından önemini irdelemektir. İkinci maddede Said Nursi'nin, dönemindeki Kürt isyanlarını önlemek için yaptığı girişimler ve özellikle isyanına destek istemek üzere gönderdiği adamları vasıtasıyla Şeyh Sait'e Türk-Kürt kardeşliğini ön plana çıkartarak verdiği tarihi cevap bulunmaktadır. Son olarak da Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan'ın

başbakanlığı döneminde 3 Ekim 2009'da Ak Parti'nin düzenlediği 3. Olağan Kongresi'nde Ahmed-i Hani (Özervarlı,1997;31-32)¹ ve Said Nursi isimlerini zikrederek yaptığı tarihi konuşma üzerinden çözüm sürecini tahlil etmeye çalışmıştır.

Said Nursi'nin 23 Mart 1960 tarihinde vefat ettiği, çözüm sürecinin ise onun vefatından yıllar sonra başladığı göz önüne alındığında meseleyle Said Nursi'nin adının ilişkilendirilmesinin kafalarda soru işaretleri yaratacağı aşikârdır. Çalışmanın amaçlarından birisi de bu soru işaretlerini izale etmektir.

Said Nursi'nin Medresetü'z-Zehra projesinin süreç açısından önemi irdelenilmeden önce, meselenin kalıcı çözümü için başlatılan süreçle ilgili kısa bir bilgi verilmesi ve bu konuda Ak Parti iktidarlarınca gerçekleştirilen icraatlara göz atılması yerinde olacaktır.

Çözüm Sürecine Kısa Bir Bakış

Türkiye'yi uzun yıllardır uğraştıran "Terör Meselesi"nin kalıcı çözümü için Ak Parti iktidarları döneminde başlatılan süreç, "*Çözüm Süreci*" ya da "*Barış Süreci*" adıyla hafızalara kazınmıştır. Sürecin temel amacı, silah ve şiddetin sebep olduğu, kan ve gözyaşının durmadığı bir çatışma halinden, insanların güven içinde yaşayabileceği, diyalogun ve hoşgörünün ön plâna çıktığı bir toplumsal zemin yaratarak huzur ve barış içinde Türkiye'ningelegeğini inşa etmek olarak lanse edilmektedir.

Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan, bu amaçla yürütülen çözüm/barış sürecinin mimarı olarak gösterilmektedir. Bu yüzden Erdoğan'ın başbakanlığı dâhilsürecin başından itibaren takındığı tavır, siyaseten hareket tarzı, eylemleri ve söylemleri her zaman dikkatle takip edilmekte ve pozisyonlar buna göre alınmaktadır. Nitekim PKK'nın süreci olumsuzlama anlamında de facto bir durum yaratma amacıyla 22 Temmuz 2015'te Ceylanpınar'da kaldıkları evde uyuyan iki polisi şehit etmesiyle (<http://www.sabah.com.tr/gundem/2015/07/22/2-polis-sehit-edildi>) başla-

¹Özervarlı'nın verdiği bilgilere göre, Ahmed-i Hânî tasavvufla ilgilenmesinin yanı sıra dönemini iyi etüt etmiş, halkı iyi gözlemlemiş, insanların sahipsizliğinden yakınmış, döneminin sosyal ve siyasal sıkıntıları üzerinde durmuş ve bu meselelerin sosyal dayanışma ve bilgilenme ile aşılabileceğini eserlerinde işlemiş bir şahsiyettir.

yan operasyonlar sonucu çözüm sürecinin 11 Ağustos 2015 tarihi itibarıyla buzdolabına kaldırıldığını da herkes Cumhurbaşkanı Erdoğan'dan öğrenmiştir (<http://www.turkiyegazetesi.com.tr/politika/296110.aspx>).

7 Haziran 2015'te yapılan ve hiçbir partinin tek başına iktidar olmak için yeterli oyu alamadığı genel seçimlerden sonra oluşan siyasi istikrarsızlık ortamı, PKK ve terör yandaşları için münbit bir zemin yaratmış ve terör eylemleri tırmanmıştır. Bu gelişmelerden sonra Cumhurbaşkanı Erdoğan ve iktidardaki Ak Partihükümeti, sürecin devamı için tek şart olarak PKK'nun silahları bırakması ve Türkiye sınırları dâhilindeki bütün teröristlerin sınır dışına çıkması gerektiğini deklare etmişlerdir. Aksi takdirde bu mücadelenin kararlılıkla sürdürüleceğinin altını çizmişlerdir. 1 Kasım 2015'te tekrarlanan genel seçimlerden sonra Ak Parti'nin tek başına iktidar olmasını sağlayansiyasi tablo,7 Hazirandan sonra oluşan kaotik havayı bir nebze dağıtmıştır. Ak Parti, milli iradenin kendisine verdiği siyasi misyon gereği, terör meselesinin çözümü için yeniden alternatif haline gelmiş ve siyaseten bu yükü omuzlamakla karşı karşıya kalmıştır. Dolayısıyla bu meselenin çözümündeki başarı ya da başarısızlık Ak Parti'nin hanesine yazılacaktır.

Çözüm süreci kapsamında yürütülen politikaların belli başlı kilometre taşları bulunmaktadır. Bunlar meselenin ne aşamalardan geçtiğini ve ne derece sahiplenildiğinin izlerini taşımaktadır. Bu açıdan Cumhurbaşkanı Erdoğan'ın başbakanken Diyarbakır'da yaptığı ve 12 Ağustos 2005 tarihli gazetelerde yer alan tarihî konuşmasındaki söylemleri, meselenin çözümüne verdiği değerin ipuçlarını barındırmaktaydı. Erdoğan bu konuşmasının bir bölümünde, geçmişte yaşanan hataları yok saymanın büyük devletlere yakışmadığını, Kürt sorununun kendi sorunu olduğunu, bunu da tek bayrak, tek millet adına çözeceğini beyan etmiş ve: *"Türkiye ne kadar İstanbul'sa o kadar da Diyarbakır'dır."* ifadelerini kullanmıştı. Bu söylemler onun süreci bilinçli bir şekilde sahiplendiğinin ve bu konuda yaptığı açıklamaların ise belli bir akıl muhasebesinden geçtiğini göstermektedir. Erdoğan'ın, sürecin başından beri çeşitli platformlarda yaptığı konuşmalarda, bu ve bunun gibi pek çok açıklamasında sergilediği tavır, bu meselenin kalıcı çözümü için kendisini ortaya koyduğunu belirtmesi, o zaman yürüyen müzakerelerin başarıyla sonuçlanabilmesinin en önemli garantilerinden biriydi.

Hafızaları tazelemek babında olmak üzere; Erdoğan'ın Diyarbakır'da yaptığı bu tarihi konuşmanın bir benzerini, 16 Aralık 1999'da Diyarbakır'a DSP-MHP ve ANAP'tan oluşan üçlü koalisyon hükümetinin Başbakan Yardımcısı olarak giden ANAP Genel Başkanı Mesut Yılmaz'ında yaptığını hatırlatmak gerekir. AB'ye giden yolun Diyarbakır'dan geçtiğini belirten Yılmaz konuşmasında şunları söylemişti: *"Toplum, bir vücut gibidir. Nasıl ele batan bir diken ele değil, tüm vücuda acı ve zarar verirse, toplumumuzun bir kesimine isabet eden sıkıntı da herkese acı ve zarar verir. Güneydoğu'daki sıkıntılar tüm insanlarımıza acılar vermiştir. Hiçbir sorun gibi ayrılıkçı terör meselesinin de sihirli bir çözümü yoktur. Bu sorunun kökten ve bir anda çözüldüğü hiçbir ülke de yoktur. Demokrasi Türk'ün de, Kürt'ün de hakkıdır. Hak ve hürriyetler Sünni'nin de Alevi'nin de hakkıdır. Zenginlik doğudakinin de, batıdakinin de, kuzeydakinin de, güneydakinin de hakkıdır."* (Milliyet Gazetesi, 17 Aralık 1999). Mesut Yılmaz'ın o zaman yaptığı bu tespitlerin günümüzde de hâlâ geçerliliğini koruduğunu belirtmek yerinde olacaktır.

Geçmişte yaşanan şiddet sarmalından beslenen, siyasi ve ekonomik geleceklerini terörün devamında gören çevrelerin sebep olduğu çeşitli provakatif eylemler yüzünden çözüm süreci zaman zaman sıkıntıya düşürülmüştür. Çözüm sürecini inkıtaat uğratan en kanlı provakatif eylemlerin başında Kobani meselesi üzerinden siyasi bir partinin çağrısıyla 6-7-8 Ekim 2014 tarihinde yaşanan ve yaklaşık 50'yi aşkın vatandaşımızın ölmesiyle sonuçlanan toplumsal olaylar gelmektedir. Bu yüzden Ak Parti yönetimleri yakalanan bu tarihî fırsatın kaçmasını önlemek adına yeni stratejik yol haritaları ortaya koymuş ve paradigma değişikliğine gitmiştir.

Özetlemek gerekirse, çözüm süreci adına Ak Parti'nin strateji olarak ortaya koyduğu ve uyguladığı pek çok plan bulunmaktadır. Bunlar içinde ilk önce zikredilmesi gereken, Ak Parti'nin parti programının temel haklar ve siyasi ilkeler ana başlığı altında bulunan Doğu ve Güneydoğu alt başlığında dile getirilen hususlardır. Ak Parti'nin parti programının temel haklar ve siyasi ilkeler ana başlığı altında bulunan Doğu ve Güneydoğu alt başlığının ilk paragrafı şöyledir: *"Kimimizin Güney Doğu, kimimizin terör sorunu dediğimiz olay, maalesef Türkiye'nin bir gerçeğidir. Partimiz bu sorunun toplum hayatımızda neden olduğu olumsuzlukların bilinciyle, bölge halkının mutluluğunu, refahını, hak ve özgürlüklerini gözetken, Türkiye'nin bütünlüğü ve*

üniter devlet yapısıyla birlikte bölgeyi tehdit eden terörün önlenmesinde zaaf yaratmayacak bir şekilde; kalıcı, tüm toplumun duyarlılıklarına saygılı, etkili ve sorunları kökünden çözmeye yönelik bir politika izleyecektir." (<http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum>).

Toplumsal hafızada en fazla yer edinenler arasında yer alan icraatlardan birisi, demokratik açılımın devamı kabul edilen ve 2009 yılında başlatılan "Milli Birlik ve Kardeşlik Projesi" dir. Ak Parti bu projeyi "Soruları ve Cevaplarıyla Demokratik Açılım Süreci Milli Birlik ve Kardeşlik Projesi" başlığı altında bir broşür halinde Ocak 2010 yılında Tanıtım ve Medya Başkanlığı'na bastırmıştır. Başbakan ve Ak Parti Genel Başkanı R. Tayyip Erdoğan imzalı sunuş yazısından sonra 30 soru ve cevabının yer aldığı broşür metni toplamda 133 sayfadır. Broşür metnine bakıldığında, süreçle ilgili hemen hemen akla gelebilecek bütün sorular sorulmuştur. Sorular bu sorulara da Türkiye'nin üniter yapısına halel getirilmeden, demokratik hukuk devleti olmanın gerektirdiği kapsamlı bir bakış açısıyla, kişi hak ve özgürlüklerinin ön plana çıkarıldığı, kimsenin dinî inancı, etnik yapısı ve siyasi görüşüne bakılmaksızın ve "ötekileştirilmeden" kabul gördüğünü içeren doyurucu cevaplar verildiği görülmektedir.

Ak Parti'nin çözüm süreciyle ilgili yaptığı icraatlardan bir diğeri 2013 yılı çözüm süreci faaliyetleri kapsamında oluşturulan "Toplumsal Barış Yollarının Araştırılması ve Çözüm Sürecinin Değerlendirilmesi Amacıyla Kurulan Meclis Araştırma Komisyonu"dur.

Bu komisyon, 24. yasama döneminde Ak Parti Kırıkkale Milletvekili Ramazan Can ve 20 milletvekilinin verdiği 10/576 sayılı, Ak Parti Kahramanmaraş Milletvekili Mahir Ünal ve 191 milletvekilinin verdiği 10/577 sayılı ve Halkların Demokratik Partisi (HDP) Bingöl Milletvekili İdris Baluken'in parti grubu adına verdiği 10/578 sayılı önergelerin TBMM Genel Kurulu tarafından 09 Nisan 2013'te kabulüyle oluşturulmuştur (http://tbmm.gov.tr/komisyon/cozum_sureci/docs/cozum_kom_raporu.pdf, s. 17).

8 Mayıs 2013 tarihinde çalışmalarına başlayan Komisyon, Anayasa'nın 98, TBMM iç tüzüğünün 104 ve 105. maddeleri ile ilgili diğer hükümlerine göre görev yapmıştır. Komisyon için tahsis edilen 3 aylık süre normalde 25 Ekim 2013'te dolmuş, ancak tatil ve ara vermeler sebebiyle iç tüzüğün 105. maddesi gereğince 1 aylık ek süre istenmiştir. Talep üzerine 24 Ekim 2013 tarih ve 1050 sayılı TBMM kararıyla bu süre verilmiş ve bu karar da

26 Ekim 2013 tarih ve 28803 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanmıştır (http://tbmm.gov.tr/komisyon/cozum_sureci/docs/cozum_kom_raporu.pdf, s. 19).

Komisyon, kendisine tahsis edilen yasal süreç içinde, çeşitli kurumların üst düzey bürokratlarının da katılımı, toplumun her kesitinden nitelikli kişilerin bilgisinden hareketle ve yerinden tespitlere göre hazırladığı, 12 bölüm ve 438 sayfadan oluşan raporu Kasım 2013’te TBMM’ye sunmuştur.

Bu raporun sonuç kısmının son paragrafı şu şekildedir: *“Komisyonumuz Çözüm Sürecinin; Türkiye Cumhuriyeti topraklarında yaşayan her birey için demokrasi, hukukun üstünlüğü, en gelişmiş haliyle insan hakları, özgürlük, bin yıllık kardeşliğin devamı, barış içinde bir arada yaşama, diyalog, empati, karşılıklı anlayış ve hoşgörü zemininin oluşmasına, bu zeminin hukuki, idari ve siyasi gelişimle oluşan alt yapılarla desteklenmesine, oluşan bu çerçevede toplumsal barışımızın ekonomik, sosyal, kültürel dinamizm ve gelişmişlik düzeyimizin artışı ile taçlanmasına ve en nihayetinde bütün bu kazanımların hissedilebilir ve sürdürülebilir bir niteliğe kavuşmasına hizmet ettiğine ve başarıya ulaşacağına olan inancını bu Rapor vesilesiyle Kamuoyuna saygıyla arz etmektedir.* (http://tbmm.gov.tr/komisyon/cozum_sureci/docs/cozum_kom_raporu.pdf, s. 431).

Yine çözüm süreci bağlamında 2013 yılı içinde Ak Parti tarafından geliştirilen bir başka önemli proje “Akil İnsanlar Heyeti/Komisyonu” oluşturulmasıdır. Birikimleriyle çözüm sürecine katkı sağlamaları amacıyla toplum tarafından tanınan ve içlerinde akademisyen, sanatçı, gazeteci, yazar ve sivil toplum kuruluşlarının temsilcilerinden oluşturulan 63 kişilik heyetin isimleri Başbakanlık tarafından 3 Nisan 2013’te kamuoyuna duyurulmuştur. 63 kişiden oluşan akıl insanlar heyeti Türkiye’nin yedi coğrafi bölgesi baz alınarak dokuzar kişilik gruplara ayrılmıştır. Rifat Hisarcıklıoğlu, Can Paker, Tarhan Erdem, Yılmaz Ensaroğlu, Ahmet Taşgetiren, Deniz Ülke Arıboğan ve Yusuf Şevki Hakyemez bölge grubu başkanları olarak ilân edilmiştir. Akil insanlar heyeti ve dokuzar kişiden oluşan yedi bölgenin gruplarında yer alan isimlerin tam listeleri 3-4 Nisan 2013 tarihli gazetelerde yer almıştır.

Kurulduktan sonra kamuoyunda bir hayli yoğun tartışmalara sebep olan Akil İnsanlar Heyeti tarafından kurulan bölgesel grupların yaptıkları

çalışmalardan sonra hazırlanan raporlar Başbakanlığa sunulmaya ve yayınlanmaya başlanmıştır.

Özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Heyetlerinin yaptıkları çalışmalardan sonra kamuoyuyla paylaştıkları bilgiler arasında konuyla ilgili önemli detaylar bulunmaktadır. Bu detaylardan birincisi, Akil İnsanlar Heyeti Doğu Anadolu Komisyonunun Kamu Düzeni ve Güvenliği Müsteşarlığı aracılığıyla Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'a sunduğu ve 26 Haziran 2013'te yayınlanan raporda dile getirilen hususlardır.

Raporun, bir numaralı sosyal psikolojiye ilişkin öneriler ve talepler başlığı altında sıralanan maddelerin birinde: "*Şeyh Said, Said Nursi, Seyyid Rıza vb. isimlerin itibarlarının iadesi*"; dört numaralı kültürel öneriler ve talepler başlığı altındaki bir paragrafın sonunda da: "*İki pınar Şeyh Said ve Said Nursi. İade-i itibar olmalı*" açıklamalarının yer almasıdır.

İkincisi ise Akil İnsanlar Komisyonu Güneydoğu Heyetinin iki aylık çalışma sonucunda hazırladığı ve Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'a sunduğu raporun bir bölümünde işaret ettikleridir. 26 Haziran 2013 tarihinde yayınlananbu raporun bir bölümünde, çözüm süreci hakkındaki görüş ve değerlendirmelerini almak amacıyla Mardin'de Hacı Abdülkadir Timurağaoğlu'nun ve yine Mardin'in dinî kanaat önderlerinden Şeyh Selahaddin Seydaoğlu'nun, Siirt'te de tarihî Tillo Medresesinin hocası Molla Burhaneddin Mücahidî'nin ziyaret edildiği belirtilmektedir (<http://www.yeniturkiye.org/akil-insanlar-heyeti-guneydogu-raporu-aci-klandi/yeni-turkiye/3652>).

Her iki raporda da topluma mal olmuş, döneminin toplumsal yapısını iyi analiz etmiş dinî kanaat önderlerinin ve ileri gelen din âlimlerinin bölgede sahip oldukları etkinin ortaya konulmuş olması, o zaman için çözüm sürecinin bir ayağının nereye dayanması gerektiğinin ipuçlarını gözler önüne sermektedir.

Son olarak, Ak Parti'nin çözüm süreciyle alakalı ortaya koyduğu ve önemine binaen değinilmesi gereken bir başka projesi "Terörün Sona Erdirilmesi ve Toplumsal Bütünleşmenin Güçlendirilmesine Dair Kanun" adıyla çıkardığı yasadır. 6551 kanun numarasıyla 10 Temmuz 2014 tarihinde kabul edilen ve 11 Temmuz'da TBMM tarafından Cumhurbaşkanının onayına gönderilen çözüm süreci ile ilgili kanun 15 Temmuz'da Cumhurbaşkanı Abdullah Gül tarafından onaylanarak "Terörün Sona Erdirilmesi ve Toplumsal Bütünleşmenin Güçlendirilmesine Dair

Kanun" adıyla 16 Temmuz 2014 tarih ve 29062 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yasalasmıştır.

Bu kanunla Ak Parti Hükümeti, çözüm süreci kapsamında terörün sona erdirilmesi ve toplumsal bütünleşmenin sağlanabilmesi için gerek yurtiçinde ve gerekse yurtdışında gerekli çalışmaları yürüteceğini taahhüt etmiştir. Ancak 11 Ağustos 2015 tarihi itibarıyla buzdolabına kaldırılan ve yukarıda önemli noktaları özetlenen çözüm süreci konusunda bugüne kadar olumlu/olumsuz pek çok gelişme yaşanmıştır. Süreç boyunca iktidardaki siyasi iradenin kararlı tutumuna rağmen, karşı tarafın verdiği sözleri ve vaat ettiği taahhütleri yerine getirmemesi bir samimiyetsizlik göstergesi ve çözümü sahiplenmeme, tabir caizse çözümsüzlükte hayatiyetini devam ettirme kolaylığına kaçma girişimi olarak karşımızda durmakta ve bu realite kamuoyu tarafından da dikkatle takip edilmektedir. Geriye dönüp bakıldığında ise çözüm süreci için harcanan maddi-manevibu kadar emekten ve zamandan sonra süreci akamete uğratanlarınzararda olduğu aşikârdır.

1 Kasım 2015 genel seçimlerinden sonra yeniden tek başına iktidara gelen Ak Parti, çözüm iradesini sürdürüleceğini deklare etmiştir. Başbakan Ahmet Davutoğlu tarafından 25 Kasım 2015 tarihinde 64. hükümetin programı TBMM'de okunmuştur. Programda, hükümetin bir taraftan terörle kararlı bir şekilde mücadele edeceği, diğer taraftan da demokratikleşme ve çözüm iradesini sürdüreceği, demokratikleşme ile eş zamanlı olarak yatırım, üretim ve istihdam imkânlarının geliştirilmesi öncelikli olmak üzere, terörden etkilenen yörelerin ekonomik ve sosyal rehabilitesine yönelik çalışmaların hızlandırılarak devam ettirileceği vurgulanmaktadır. Ayrıca, "6551 Sayılı Terörün Sona Erdirilmesi ve Toplumsal Bütünleşmenin Güçlendirilmesine Dair Kanun" çerçevesinde toplumda kalıcı huzurun tesisi için silahın tamamen gündemden çıkarılması için gereken her türlü tedbirin alınacağı yer almaktadır (http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet_programi.pdf, s. 22).

Ahmet Davutoğlu'nun Ak Parti Genel Başkanlığı'ndan istifasından sonra 22 Mayıs 2016'da düzenlenen olağanüstü kongrede Ak Parti Genel Başkanı seçilen ve yeni hükümeti kuran Başbakan Binali Yıldırım liderliğindeki yeni kabinenin hazırladığı hükümet programında da terörle mücadele konusunda aynı kararlılık vurgulanmıştır.Bu kararlılık

hükümet programında şu şekilde dile getirilmiştir: “65’inci Hükümet döneminde de hukukun üstünlüğüne karşı tehditleri bertaraf etmek üzere, vatandaşlarımızın mağduriyetinin önlenmesi, can ve mal güvenliğinin sağlanması için terörle mücadele kararlılıkla sürdürülecektir. Terörle mücadele amaçlı devam eden operasyonlar; vatandaşlarımızın huzur ve güvenliği mutlak surette sağlanıncaya, sivil vatandaşlarımıza ve güvenlik güçlerimize yönelik silahlı saldırılar kalıcı bir şekilde sona erdirilinceye ve terör gruplarının silahları bıraktırılıncaya kadar kararlılıkla sürdürülecektir.” (<http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/kurumsalhaberler/hprogram.pdf>, s. 8).

Çözüm süreci konusunda Ak Parti iktidarları tarafından atılan adımlar hakkında bu bilgiler verildikten sonra, Said Nursi'nin hayatında önemli bir yeri olan Medresetü'z-Zehra projesinin öneminin irdelenmesine geçilebilir.

Medresetü'z-Zehra Projesi Üzerinden Çözüm Sürecine Bir Bakış

Said Nursi'nin hayat hikâyesine bakıldığında, onun yaşadığı dönemin toplumsal yapısını çok iyi gözlemleyen, toplumun talep ve beklentilerini iyi bilen, çok okuyan ve zeki bir din âlimi olarak tanındığı görülmektedir. Özellikle gençlik yıllarına denk gelen ve “Birinci ya da Eski Said Dönemi” olarak kabul edilen hayat kesitinde, yaşadığı coğrafyaya bakıp, cehalet içinde büyüyen, eğitimsiz genç neslin içine evrildiği karmaşık duruma baktıkça bir şeyler yapılması gerektiğini düşünmüştür. Çünkü gençler, içinde yaşadıkları toplumsal yapının kendilerine sunduğu kültürel kimlik aidiyeti üzerinden edindikleri sosyalleşmenin bir adım ötesine geçememekte, hazır buldukları devalarla ontolojik varlıklarını inşa edebilmelerinin getirisiyle inandıkları ancak realitede gelecekleri adına fayda sağlamayan doğrularıyla yaşamaya mecbur bırakılmışlardır.

Eğitim, insan hayatının her safhasında yer alan, insanı insan yapan faktörlerin en başında gelen ve nihai amacı da bireyin kendini gerçekleştirmesini sağlayan bir süreçtir (Erdem, Altunsaray; 2016, s. 23). Eğitimin böylesine önemli olduğuna inanan Said Nursi, dönemindeki Kürt gençlerinin eğitimden uzak bir şekilde yetişmelerinden endişe etmiş ve bu durumu değiştirmek için harekete geçmiştir.

Said Nursi, bu durumu değiştirmek için bir proje geliştirmiş ve bu projenin hayata aktarılmasının peşine düşmüştür. Bu proje, Doğu Anadolu'da Mısır'daki Ezher Üniversitesi gibi eğitim verecek olan "Medresetü'z-Zehra" adlı bir İslâmî üniversitenin açılmasına çalışmaktır (Nursi; 2007, s. 54). Afrika kıtasında yer alan Ezher Üniversitesi'ni İslâm âleminin mübarek ve umumî bir medresesi olarak değerlendiren, ayrıca burada öğrenim görmeyi çok arzu etmesine rağmen bunun kısmet olmadığını belirten Said Nursi, Asya kıtasının Afrika'dan daha büyük olması hasebiyle Medresetü'z-Zehra'nın da Ezher'den daha büyük bir İslâm Üniversitesi olarak Asya'da açılmasını istemiştir (Nursi;1997, s. 439). Şerif Mardin, Said Nursi'nin bu projesini, bir taraftan yalın bir öneri olarak değerlendirenken diğer taraftan da mutaassıp çizginin dışında kaldığına işaret etmekte ve henüz tanık olunmadık ölçüde modern bir renk taşıdığına dikkatleri çekmektedir (Mardin;2006, s. 62).

Said Nursi, Kürt çocuklarını eğitmek için "Medresetü'z-Zehra" adını verdiği ve Ezher Üniversitesi'nin kız kardeşi olarak nitelendirdiği bu üniversiteyi, nüfus bakımından yoğun olan Bitlis, Van ve Diyarbakır gibi illerde kurmayı düşünmüştür. Üniversitenin merkezi Bitlis olacaktı ve Bitlis'in iki tarafında yer alan Van ve Diyarbakır'da da iki şubesi açılacaktı. Nursi, bu düşüncesini ise şöyle dillendirmiştir: "*Camiü'l-Ezher'in kız kardeşi olan, Medresetü'z-Zehrâ namıyla dârü'l-fünûnumutazammun pek âlî bir medresenin Bitlis'te ve iki refkasıyla Bitlis'in iki cenahı olan Van ve Diyarbakır'de tesisini isteriz.*" (Nursi;1998, s. 126).

Nursi, ömrü boyunca bu projesini gerçekleştirmek için ilk ikisi Osmanlı ve son ikisi de Cumhuriyet döneminde olmak üzere toplam dört defa girişimde bulunmuştur. Bu konudaki ilk adımı, karış karış gezdiği Anadolu'nun ve sıkıntılarını yakından bildiği ahalinin durumunu padişaha arz etme düşüncesini hayata aktarmak (Şahiner;2008, s. 74; Işık;1995, s. 11; Yaşar;2008, s. 225) ve Doğu Anadolu'da bu üniversiteyi açtırmak için 1907 yılı Kasım ayının sonlarına doğru İstanbul'a gitmesiyle atmıştır (Sönmez, S. 86; Bahar;2004, s. 77; Işık;1995, s. 16; Yaşar;2008, s. 225; Şahiner;2008, s. 75).

Said Nursi'nin düşündüğü eğitim sisteminde dinî ilimlerle fen bilimlerinin beraber öğretilmesi vardı. Belirttiğimiz gibi toplumsal yapıyı çok iyi analiz eden Said Nursi'ye göre mektepli ve medreseli kavgasının altında da fen bilimleri ile din bilimlerinin beraber öğretilmemesinden

kaynaklanan sıkıntı yatmaktaydı. Tıpkı ordudaki alaylı-mektepli çekişmesinin yarattığı sıkıntılar gibi. O zamanlar doğuda “Hamidiye Alayları” bulunmaktaydı ve bu alaylar yönetimde söz sahibiydi. 1891 yılında kurulan Hamidiye Alayları, geneli Kürt aşiretlerine bağlı olmakla beraber az sayıda Arap ve Türkmen aşiretlerinden olan bireylerden oluşmakta ve yarı askeri bir örgüt işlevi görmekteydi (Kutlay;2002, s. 62.) Said Nursi doğunun Hamidiye Alayları tarafından yönetilmesinden kaynaklanan eksiklikleri bilmekte ve bunların giderilmesinin yanısıra bilim, sanat ve fen noktasından da doğunun uyandırılması gerektiğine inanmaktaydı (Şahiner;2008, s. 81).

Nursi, Doğu'da beraber yaşayıp büyüdüğü bu insanların yeni tarz eğitim almaları gerektiğine inanmıştı. Bölge halkının çocukları Türkçe bilmedikleri için bu sebeple açılan okullara gidemiyorlardı. Dolayısıyla sadece dinî bilgiler veren medreselerde okuyup, oradan aldıkları bilgi ve icazetle yükselmeye çalışıyorlardı. Said Nursi, Sultan II. Abdülhamit'e verdiği dilekçede Bitlis, Van ve Siirt gibi yerlerde yeni okullar açılmasını, buralarda en az elli talebenin okutulması ve eğitim göreceği bu çocukların bütün masraflarının devlet tarafından karşılanmasını ve dinî tedrisatın yanı sıra fen ilimlerinin de okutulmasını talep etmiştir. Böyle bir eğitim sisteminden geçerek yetişen yeni nesillerin Osmanlı'nın gelişmesine büyük bir katkı yapacağına ve cahillik içinde birbirleriyle çekişen ve birbirlerini tahrip etmek için didinen insanların medenileşeceğine inanmaktadır (Kösoğlu;1999, s. 48-49; Şahiner;2008, s. 83-84). Necmeddin Şahiner'in verdiği bilgilere göre, Said Nursi'nin Sultan II. Abdülhamit'e verdiği dilekçe “Şark ve Kürdistan Gazetesi”nin 19 Kasım 1908 tarihli nüshasında yayınlanmıştır. (Şahiner;2008, s. 84-85).

Bu dilekçenin bir bölümü günümüz Türkçesiyle şöyledir: “Doğu üniversitesinde okutulacak, dinî ve fennî ilimlerle millî eğitimin temeli atılır. Bu sağlam temelden ise, birlik ve beraberlik binaları yükselir. Dahilî çekişmelerden dolayı vatanımızın kuvvetli bir parçası ve unsuru olan adı geçen beldelerin maddî maneve kuvvetini hükümetin eline vermekle; harice sarf edilen bu kuvvet, vatan ve dinin yolunda kullanılacaktır. Bu kuvvet sahipleri fitrî kabiliyetlerini ve medeniyete olan istidatlarını da göstereceklerdir.” (Şahiner;2008, s. 84-85).

Said Nursi'nin bu satırlarında açıkça görüldüğü gibi, her iki alana yönelik eğitimden geçen öğrenciler millî birlik ve beraberliğimizin teminatı

olarak kabul edilmektedir. Çünkü ona göre vicdanların ışığı olan din bilimleri ve aklın nuru olan fen bilimlerinin bir arada okutulmasıyla hakikat ortaya çıkmakta vedolayısıyla bu iki alan birbirlerinden ayrılmadan öğretilmelidir. Aksi takdirde din bilimlerinin ayrılmasıyla hile ve şüpheye, fen bilimlerinin ayrılmasıyla taassuba zemin hazırlanır. Said Nursi bu konuya dikkat çekerken şu ifadeyi kullanır: “*Vicdânın ziyâsı, ulûm-u dîniyedir. Aklın nûru, fûnûn-u medeniyedir. İkinin imtizâcıyla hakikat tecellî eder. O iki cenah ile talebenin himmeti pervâz eder. İftirak ettikleri vakit birincisinde taassup, ikincisinde hile, şüphe tevellüd eder.*” (Nursi;1998, s. 127; Kösoğlu;1999, s. 46). Mektep ya da medreseden aldıkları eğitimin verdiği "aidiyet psikolojisi" ile tatmin olmaya çalışan, "empatik düşünme yetisi" olmadığı için birbirlerini "biz" ve "öteki" şeklinde kategorik bir ayrıma, bir kamplaşmaya tabi tutanların ortak bir paydada buluşabilmeleri mümkün değildir. İşte bu yüzden İstanbul'a giden Said Nursi, padişahla görüşüp mekteplerde din dersleri, medreselerde ise müspet fen ilimleri okutulmasını teklif etmeyi amaçlamıştı. Onun düşüncesine göre, bu şekilde eğitim yapıldığı takdirde mektepliler dinsiz olmaktan, medreseliler de taassuptan kurtulacaklardı (Şahiner;2008, s. 74). Said Nursi, Medresetü'z-Zehra projesi için yaptığı ilk başvuru sonucunda hüsrana uğramış ve bu başvuru sebebiyle kendisini önce tımarhanede, sonra da hapisanede bulmuştur (Şahiner;2008, s. 85-95; Kösoğlu;1999, s. 50-54).

Said Nursi'nin Medresetü'z-Zehra hülyası için ikinci girişimi, 1911'de tekrar İstanbul'a gelmesi ve Sultan Reşad ile birlikte Rumeli gezisine çıkmasıyla olur. Bu gezide Nursi, Sultan Reşad'a Medresetü'z-Zehra'nın önemini anlatır ve onu şu sözleriyle ikna etmiştir. “*Cami-ül-Ezher, Afrika'da bir medrese-i umumiye olduğu gibi Asya Afrika'dan ne kadar büyükse, daha büyük bir Dar-ül Fünun, bir İslâm üniversitesi açılmak lazımdır. Ta ki İslâm kavimlerini, meselâ Arabistan, Hindistan, İran, Türkistan'daki milletleri menfi ırkçılık ifsad etmesin. Müsbet ve kudsi ve umumi milliyet-i hakikiye olan İslâmiyet ile bütün mü'minleri kardeş ilân eden Kur'an'ın bir kanun-u esasininin tarz-ı intişarına mazhar olsun ve felsefe fûnunu ile ulum-u diniye birbiriyle barışsın ve Avrupa medeniyeti İslâmiyet hakikatleriyle tam musalaha etsin.*” (Nursi;1997, s. 280-281). Said Nursi “Medresetü'z-Zehra”nın yapımı için ikna ettiği padişah'tan 20 bin altın lira almış, Van'a geri döner ve üniversitenin temelini atmıştır. Fakat Birinci Dünya Savaşı'nın başlamasıyla binanın inşasında bir ilerleme kaydedemez (Işık;1995, s. 17-18; Şahiner;2008, s. 147).

Said Nursi'nin Medresetü'z-Zehra için üçüncü girişimi ise Cumhuriyetin ilânından hemen önce TBMM dönemine denk gelmiştir. Bilindiği gibi Nursi millî mücadeleye destek vermiş, İstanbul hükümetinin Kuvayı Milliye aleyhinde Şeyhülislâm Dürriyade Abdullah Efendi'den aldığı fetvaya karşı çıkmış, fetvayı yok hükmünde sayan ve fetvanın geri alınmasını isteyen açıklamalar yapmıştır (Kösoğlu;1999, s. 149; Işık;1995, s. 21; Şahiner;2008, s. 243).

Bu sebeple Ankara Hükümeti Reisi Mustafa Kemal olmak üzere dönemin önde gelenleri tarafından takdir edilmiştir. Said Nursi'nin vatan ve millete hizmetlerini yakından takip eden Mustafa KemalPaşa, onu Ankara'ya davet etmiştir. Nursi önceleri bu davete pek olumlu yaklaşmazsada sonunda daveti kabul etmiş ve 1922 yılında Ankara'ya gitmiştir (Kösoğlu;1999, s. 148; Işık;1995, s. 21; Şahiner;2008, s. 246). İşte bu davet sebebiyle Ankara'ya gittiği zaman mecliste yaptığı konuşmada "Medresetü'z-Zehra"nın önemini anlatmıştır. Bu etkili konuşma sonrasında TBMM'deki mevcut 200 milletvekilinden 163'ünün imzasıyla bu üniversitenin inşası için 150 bin lira ödenek verilmesi kabul edilir (Nursi;2007, s. 140; Kösoğlu;1999, s. 150; Işık;1995, s. 18).

Ancak kaynaklarda Medresetü'z-Zehra için tahsis edilen bu ödeneğin Said Nursi'ye verildiğine dair bir bilgi bulunmamaktadır. Said Nursi, Medresetü'z-Zehra için yaptığı bu üçüncü girişiminden de sonuç alamayınca kendisine teklif edilen makam ve mevkileri elinin tersiyle iterek Ankara'dan ayrılarak Van'a gitmiştir. Orada toplumsal hayattan uzaklaşmış bir halde Ereğ Dağı eteğinde Zernebad suyu başındaki küçük bir mağarada hayatını sürdürmeye başlamıştır (Nursi;2007, s. 144).

Said Nursi'nin Medresetü'z-Zehra için dördüncü ve son girişimi ise Demokrat Parti'nin iktidara gelmesiyle olmuştur. Tevfik İleri'nin Milli Eğitim Bakanı ve Celal Bayar'ın Cumhurbaşkanı olduğu dönemde yaptığı başvurunun kabul edildiği kendisine bildirilmiştir. Bayar tarafından Nursi'ye gönderilen yazıda, doğu vilayetlerinden biri olan Van'da böyle bir irfan müessesesinin kurulması için çalışmalar yapılacağı ve bütün sorunların halledilerek bir sonraki bütçe yılında işe başlanacağı ifade edilmekteydi. Said Nursi, kendisine ulaşanbu müjdeli haberi talebeleriyle paylaşır. Ancak daha önceki girişimlerinde olduğu gibi bunda da bir netice alınamaz. Sonuçta Said Nursi'nin gerçekleştirmek için gece-gündüz

çok çabaladığı ve özlemini duyduğu “Medresetü’z-Zehra” projesini somutlaştırmak ve meyvelerini devşirmek ona nasip olmaz (Işık;1995, s. 18; Nursi;1997, s. 281).

Sıkça ifade edildiği gibi “Medresetü’z-Zehra” Said Nursi’nin bir hül-yasıydı. Eski Said’in kendisini tamamen vakfettiği ve sonuç almak için her türlü çabayı gösterdiği, iki defa çok yaklaşmasına rağmen çıkan engeller yüzünden muvaffak olamadığı bir projeydi. Bu projeyi gerçekleştiremeyen Said Nursi, hapsedildiği zamanlar boyunca karşılaştığı sıkıntıları manevi bir terbiye saymış ve hapisaneyi “Medrese-i Yusufiye” olarak isimlendirmiş ve bu isimlendirme takipçileri tarafından da benimsenmiştir.

Geçmişten ders alınmaması sebebiyle, var olan bir ihtiyacın tali sebepler yüzünden ötelenmesi ya da dikkate alınmamasının yarattığı fiili durumdan doğan zararların tamamen telafi edilmesi mümkün olmamaktadır. Hatalardan dönmeyi bilmek, tarihi öğretinin düsturlaştırdığı üzere, erdemli bir harekettarızdır. Bu sebeple toplumsal yapıyı çok iyi analiz etme yeteneğine sahip Said Nursi’nin bu projesiyle, eğer gerçekleşmiş olsaydı, o dönemde yaşayan Kürt gençleri din ve fen ilimleriyle harmanlanmış iyi bir eğitimden geçebilirlerdi. Dolayısıyla böyle bir tedrisattan geçerek büyüyen yeni nesillerden debaşkalarının maşası olarak kamu güvenliğini tehdit edecek “devlet düşmanı”, “bölücü”, “terörist” ya da benzer sıfatlarla tavsif edilen bireylerin çıkma ihtimalinin önüne geçilebilirdi. Sonuçta bugün PKK terör örgütünün beslendiği insan kaynağı olan eğitimsiz ve kandırılmaya müsait genç kitlelerin önü o zamandan kesilebilirdi.

Said Nursi’nin bir asır önce, bölge gençleri hakkında yaşadığı kaygı, bugün çeşitli kamu kuruluşları ya da sivil toplum örgütleri tarafından da açıkça dile getirilmektedir. Akil İnsanlar Heyeti’nin Doğu ve Güneydoğu Anadolu Heyetlerinin yeri geldikçe vurgulanan tespitlerinin yanı sıra bu durumun en bariz örneği yakın zamanlarda yaşanmıştır. Toplumun din konusunda aydınlatma göreviyle anayasal çerçevede ihdas edilmiş olan Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından 17-19 Ağustos 2015 tarihleri arasında Ankara’da 31. İl Müftüleri İstişare Toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantı sonunda bir sonuç bildirgesi yayımlanmıştır. Kamuoyuyla paylaşılan bu sonuç bildirgesinin 10. maddesi aynen şu şekildedir: “*Elleri kalem tutması, zihinleri ve gönülleri bilgiyle, ilimle, irfanla meşgul olması gereken çocuk yaştaki gençlerimizin İslam’ın özünü ve ruhuyla asla bağdaşmayan bir inanç ve ideoloji ile dağlara kaçırılması, ellerine silah tutuşturulup ölüm makinası haline*

getirilmesi, kardeş katili yapılması, gayr-i meşru ve gayr-i insani bir hayata mahkûm edilmesi, insaf ve vicdan sahibi her yürek tarafından tel'in edilecek bir durumdur." (<http://www.diyamet.gov.tr/tr/icerik/il-muftuleri-toplantisi-sona-erdi/28081>).

Yine Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından uzun yıllar sonra Bakanlar Kurulu'na Türkiye'deki din hizmetleri konusunda ve özellikle de Doğu ve Güneydoğu Anadolu'daki gelişmeler çerçevesinde din hizmetlerinin daha etkin hale getirilmesi kapsamında yapılacak konular hakkında bir brifingverildiği 29 Şubat 2016 tarihinde kamuoyuyla paylaşılmıştır (<http://dinihaberler.com/diyamet/diyamet-ten-bakanlar-kuruluna-brifing-h89872.html>).

Bu brifingin kapsamı hakkında açıklamalar yapan Diyanet İşleri Başkanı Mehmet Görmez, Bakanlar Kurulu'na bir dizi talep sunduklarını, bunlar arasında Doğu ve Güneydoğu'daki medreselerin önemine dikkat çektiklerini ve bu medreselerin legal hale getirilmesi gerektiğini deklare etmiştir (<http://www.hurriyet.com.tr/diyamet-isleri-baskani-mehmet-gormez-medreseler-legal-olmali-40065213>).

Yukarıda aktarılan bilgilerden hareketle, Kürt geçlerini devlete kazandırmak adına Said Nursi'nin tesis etmek için yıllarca peşinden koştuğu "Medresetü'z-Zehra" projesinin öneminin bir kez daha gözler önüne serildiğini söylemek mümkündür.

Said Nursi'nin Türk-Kürt Kardeşliğine Verdiği Değer ve Önem

Said Nursi'nin Türklere verdiği değer ve önemi, kendi eserlerindeki ifadelerde ve bu eserlerden hareketle ortaya konulan çalışmalarda görmek mümkündür. Dolayısıyla onun Türk-Kürt kardeşliğine verdiği değer ve önem bu çalışmalar üzerinden ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Her şeyden önce şunu belirtmekte fayda vardır ki Said Nursi Kürt'tür ve Kürt olduğunusöylemekten hiçbir zaman kaçınmamıştır. Bazı eserlerine de Said-i Kürdî imzasını atmıştır. Ancak o hiçbir zaman Kürt milliyetçiliği yapmamıştır. Medresetü'z-Zehra projesini hayata aktarmak için Sultan II. Abdülhamit'e verdiği dilekçeden sonra çıkarıldığı Sıkıyönetim Mahkemesinde yargılanırken verdiği cevap bunun en açık delillerinden biridir. Mahkeme başkanı Şakir Paşa'nın: "Hangi Kürt aşiretine mensupsun?" şeklindeki sorusuna Said Nursi şu cevabı vermiştir: "Sen

hangi Tatar aşiretine mensupsun? Ben Osmanlıyım, benim Kürtlüğüm doğup büyüdüğüm yerler itibarıyladır.” (Kösoğlu;1999, s. 50).

Said Nursi Kürt olmasına rağmen, hayatının çoğunu Türklerin içinde geçirmiş ve en yakın talebeleri, en sadık ve en halis kardeşleri hep Türklere olmuştur. Bu gerçeği her fırsatta da dile getirmiş ve bu duruma inanmayanlar için de Türk gençlerini şahit olarak göstermiştir. Açıkçası o, Türk-Kürt kardeşliğine verdiği değeri ve önemi her daim diline pelesenk etmiştir. Said Nursi bu gerçeği şu sözleriyle dile getirmiştir: “*Ey efendiler! Ben, her şeyden evvel Müslüman’ım. Yüzde doksan dokuz menfaatli hizmetim Türklere olmuş ve en çok hayatım Türkler içinde geçmiş ve en sadık ve en halis kardeşlerim Türklere çıkmış ve İslamiyet ordularının en kahramanı Türkler olduğundan, meslek-i Kur’aniyem cihetiyle, her milletten ziyade Türkleri sevmek ve taraftar olmak, kudsi hizmetimin muktezası olduğundan; bana Kürt diyen ve kendini milliyetperver gösteren adamların bini kadar Türk milletine hizmet ettiğimi, hakiki ve civanmert bin Türk gençlerini işhad edebilirim.*” (Nursi;2007, s. 223-224.)

Onun Türklere verdiği değer bir başka göstergesi de Kur’an’da geçen bir ayette zikredilen kavmin Türkler olduğunu eserlerinde açıkça belirtmesidir. Bu ayet Maide Suresi’nin 54. ayetidir ve anlamı şöyledir: “*Ey iman edenler! Sizden her kim dininden dönerse, muhakkak Allah Teâlâ bir kavim getirir ki, onları sever, onlar da O’nu severler. Mü’minlere karşı mütevezi olurlar, kâfirlere karşı da izzet sahipleri bulunurlar. Allah yolunda savaşa atılırlar ve kınayanın kınamasından korkmazlar. İşte o, Allah Teâlâ’nın fazlıdır, onu dilediğine verir ve Allah Teâlâ vâsidir, alîmdir.*” (Bilmen;1990, s. 118).

Said Nursi bu ayetten hareketle düşüncelerini şu şekilde dile getirmiştir: “*Allahu Zülcelal Hazretleri Kur’ân-ı Kerim’de ‘Öyle bir kavim getireceğim ki, onlar Allah’ı severler. Allah da onları sever’ diye buyurmuştur. Ben de bu beyân-ı İlâhî karşısında düşündüm. Bu kavmin bin yıldan beri âlem-i İslâm’ın bayraktarlığını yapan Türk milleti olduğunu anladım. Bu kahraman millete hizmet yerine dört yüzelli milyon hakikî Müslümanın kardeş bedeline, bir kaç akılsız kavmiyetçi kimsenin peşinden gitmem.*” (Mürsel;1976, s. 301; Şahiner;2008, s. 221; Kösoğlu;1999, s. 170-171).

Nursi, bu sözlerinde geçen dört yüzelli milyon rakamıyla kendi dönemindeki dünya Müslümanlarının toplam nüfusunu vermekte ve bir kaç akılsız kavmiyetçi ifadesinden de aslında Kürt milliyetçiliği yaparak devlete karşı isyan eden Kürtçüleri kastetmektedir.

Said Nursi'nin Birinci Dünya Savaşı patlak verdiğinde, Kafkas Cephesinde kendisinin kurduğu Milis Teşkilatının kumandanı olarak Ruslar'a karşı savaştığı ve büyük kahramanlıklar gösterdiği bilinmektedir. Nursi'nin kurduğu bu milis gücü "Keçe Külahlılar" tabiriyle anılmakta, cephede en ön saflarda savaşmakta ve Ruslar arasında da büyük bir korku yaratmaktaydı. İşte bu yıllarda Kafkas Cephesinde çeşitli görevler üstlenen Aziz Samih savaş bittikten sonra hatıralarını yayınlamıştır. Yazdıklarının riyasız, yaldızsız hakikatler olduğunu ve özellikle buna itina ettiğini belirten Samih, hatıratında Said Nursi ile ilgili bir anekdot da aktarmaktadır. Savaş sırasında bölgede yaşayan ve dış mihrakların tuzağına düşen Ermeni ve Kürtlerin davranış tarzlarını ortaya koyması açısından önem taşıyan Samih'in sözleri aynen şöyledir: "*Ermeniler alenen düşmanlıklarını gösterdiler. Muharebenin daha başlangıcında kat'alarındaki Ermeni neferler kaçtı. Düşman tarafına gittiler. Hattâ Ermeni doktorlardan bile kaçanlar oldu. Halbuki ordu, bunları kendi öz evlâdından ayırmamış, taburlarda onbaşı ve çavuşların epeycesi Ermenilerden nasbolunmuştu. Kürtler de gerek cehalet ve gerek teşvik neticesinde kaçıyorlar. Süvari kolordusunda ve 33 ve 34. fırkalarda bizzat gördüm ki hiç birisi gönülden harbe sokulmuyor, ilk fırsatta kaçıyorlar. Bunların halini o sırada orduya nasihat için gelen Şeyh Saidi Kürdiye gösterdim. Dedi ki: Her şeyi söyledim. Fakat nasihat kâr etmiyor. Bu halleri gördükçe Kürt olduğuma utaniyorum. Arap efrat zaten harpcu değildir. Hele bu mıntakada soğuktan hareket iktidarları bile yok. Yine gayret ve fedakârlık arslan Türk efradına kalıyor.*" (Samih; 1934, s. 33).

Bu satırlar, Milis Kuvvetleri Kumandanı Said Nursi'nin, teşvik neticesinde ya da cehalet sebebiyle savaştan kaçan Kürtleri gördükçe Kürtlüğünden utandığını söyleyecek kadar mert olduğunu ve Türklere olan sevgisini ve inancını ortaya koymaktadır.

Türk-Kürt kardeşliğine verdiği önem ve değeri yukarıdaki söz ve davranışlarıyla açıkça ortaya koymaktan hiçbir zaman çekinmeyen Said Nursi, aynı gerekçelerle gerek Osmanlı döneminde ve gerekse cumhuriyetin ilanından hemen sonra vuku bulan Şeyh Said isyanına da destek vermemiştir. İsyancılara ve onları destekleyen Kürt aşiretlerine de yaptıklarının yanlış olduğunu söylemiş, onları gittikleri yoldan geri çevirmek için elinden gelen çabayı göstermiştir. Said Nursi, devlete karşı ayaklanmak isteyen isyancıları yaptıkları yanlıştan döndürmek için ilk çabayı, II.

Meşrutiyet'in ilanından sonra Kürt aşiretleri arasında ortaya çıkan hoşnutsuzluğu ortadan kaldırmak için göstermiştir. 1910-1911 yıllarına denk gelen bu dönemde Said Nursi, isyan hazırlığındaki Kürt aşiretlerini dolaşarak II. Meşrutiyetin ilanı ile gelecek için iyi bir zemin oluştuğuna ve onları devlete olan bağlılıklarını sürdürme konusunda ikna etmeye çalışmıştır.

Cumhuriyetin ilanından hemen sonra Van'a giden ve kardeşi Abdülmecit'in evinde bir süre misafir olarak kaldıktan sonra Erek Dağı'na çıkan Said Nursi, izbe ve terkedilmiş bir kilisede bulduğu talebelerine iman ve Kur'an hakikatleriyle alakalı dersler vermeye başlamıştır. İşte onun bu dönemlerine tekabül eden zaman diliminde, Şeyh Said isyanına destek vermek ve ona katılmak isteyen on kadar Kürt aşiret reisi Said Nursi'ye gelip bu durumlarını anlatmışlardır. Nursi, buna şiddetle karşı çıkmış ve onlara dinimizde Müslümanların birlik ve beraberliklerini zedeleyecek ve harici düşmanlara karşı kuvvetlerini kırarak hiçbir dâhili isyana yer olmadığını izah etmeye çalışmıştır. Menfi milliyetçiliğin varlığımıza, birliğimize ve kardeşliğimize kastederek bu milleti parçalayacağını, bu gibi menfi hareketlere girişenlerin arkalarında ecnebi parmağı olmasından korktuğunu açıkça ifade etmiştir. Said Nursi ayrıca, bu milleti şimdiye kadar Türklerin idare ettiğini ve bundan sonra da onların idare edeceğini, idareye layık ve ehil olanların onlar olduğunu, eğer içlerinde kötü yola sapanlar varsa, gidip onları müspet manada ikaz etmeleri gerektiğini aşiret reislerine söylemiştir. Aşiret reisleri de Said Nursi'nin bu ikazları karşısında memnuniyetlerini dile getirmişler ve isyana iştirak etmekten vazgeçmişlerdir. Böylece Van isyanına katılmamış, dolayısıyla pek çok masum insanın kanı dökülmemiştir (Yıldız;1992,s.238; Şahiner;2008, s. 268-269). Onun kişiliğini ve samimiyetini gösteren bu tavrı, hayatı boyunca uzak durduğu "menfi hareket etme" yerine, kendisine düstur edindiği ve talebelerine her zaman tavsiye ettiği "müspet hareket etme" felsefesinin bir yansımasıdır.

Said Nursi aynı ikazları Şeyh Said'e de yapmaktan çekinmemiştir. Bir Nakşibendî şeyhi olan Palulu Şeyh Said, şeyhliğini Mevlâna Halid'in halifelerinden Erbilli Ahmed'in dedesini Nakşibendî tarikatına kabul etmesi ve ondan kendisine intikal etmesiyle almıştır (Çay;1994, s. 400). Bir Nakşî şeyhi olarak itibar gören ve hükümete karşı ayaklanmayı planlayan Şeyh Said, nüfuzundan faydalanmak ve isyanına destek istemek için Said Nursi'ye bir mektup yazmıştır. Said Nursi ise yazdığı cevabî mektubunda kaleme aldığı şu satırlarla onu bu teşebbüsünden vazgeçirmeye çalışmıştır:

“Türk milleti asırlardan beri İslâmiyet’in bayraktarlığını yapmıştır. Çok veliler yetiştirmiş ve çok şehitler vermiştir. Böyle bir milletin torunlarına kılıç çekilmez. Biz Müslümanız, onlarla kardeşiz, kardeşi kardeşe çarpıştıramayız. Bu şer’an caiz değildir. Kılıç, haricî düşmana karşı çekilir. Dâhilde kılıç kullanılmaz. Bu zamanda yegâne kurtuluş çaremiz, Kuran ve iman hakikatleriyle tenvir ve irşad etmektir. En büyük düşmanımız olan cehli izale etmektir. Teşebbüsünüzden vazgeçiniz. Zira akim kalır. Bir kaç canı yüzünden binlerce masum kadın ve erkekler telef olabilir.” (Nursi;2007, s. 148; Yıldız;1992, s. 238; Şahiner;2008, s. 266; Kösoğlu;1999, s. 142-143).

Said Nursi'nin müspet hareket etme felsefesini iyi bilen ve onun tedrisatından geçen talebesi Mehmed Kırkınıcı hatıratında, yukarıda aktardığımız tablo ile ilgili, Said Nursi'nin hayatı boyunca anarşinin karşısında yer aldığını, Şeyh Said olayında da isyanı engellemeye çalıştığını ve aynı zamanda doğudaki bütün aşiret reislerini isyana destek vermekten men ettiğini aktarmaktadır (Kırkınıcı;2004, s. 93). Aynı gerçeği Şerif Mardin de dile getirmiş ve Said Nursi'nin bu ayaklanmanın elebaşlarıyla ilişki içinde olmakla suçlandığını, ancak Nursi'nin bu suçlamayı reddettiğini, tersine ayaklanmayı önlemeye çalıştığını söylediğini aktarmaktadır (Mardin;2006, s. 157).

Şerif Mardin, yeni Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı bir kalkışma hareketi olan Şeyh Said isyanını değerlendirirken şeyhlik makamının önderliği ile milliyetçiliğin birleşmiş halinin görüldüğünü belirtmektedir. Buna karşın Mardin, Said Nursi'nin kariyerini anlatırken, aşiret bağlılıklarının aşılarak daha geniş sınırlara sahip bağlılık birimlerinin oluşturulması yönünde bir pratiğe dönüştüğüne işaret etmektedir (Mardin;2006, s. 90). Mardin bu ifadeleriyle, Şeyh Said'in, şeyhlik makamını ve Kürt milliyetçiliğini arkasına alarak isyan ettiğini, bu isyana karşı çıkan Said Nursi'nin ise aşiret bağlarına dayanmadan daha geniş sınırları kapsayan İslam kardeşliği ve iman birliği idealinden hareket ettiğini belirtmektedir.

Said Nursi, Şeyh Said isyanı patlak verdiğinde yatıştırıcı rol oynamasına rağmen inzivada bulunduğu Van Erek Dağı'ndaki menzilinden alınarak isyana destek verdiği iddiasıyla sürgüne gönderilmiştir. Sürgünden Doğudaki nüfuzlu kimseler de nasiplerini almış ve Anadolu içlerine sürülmüşlerdir. Said Nursi Van'dan diğer sürgünlerle beraber karayoluyla önce Trabzon'a, oradan da deniz yoluyla İstanbul'a götürülmüştür. İstanbul'da yirmi gün kadar süren sorgulamalar boyunca Sirkeci'deki

Arpacılar Mescidi ve Hidayet Camii'nde kalan Said Nursi, Ankara'dan gelen resmi bir yazı sonucu, zorunlu ikamete tabi tutulmak üzere önce İstanbul'dan İzmir'e, oradan da Antalya'ya ve nihayet 1925 yılının Mayıs ayının ortalarında Burdur'a getirilmiştir (Şahiner;2008, s. 269-274; Kösoğlu;1999, s. 171-172; Işık;1995, s. 13).

Türk-Kürt kardeşliğine verdiği değeri ve önemi dilinden düşürmeyen Said Nursi'nin bu şekilde başlayan sürgün hayatı,döneminin siyasi atmosferinden etkilenen idarecilerin kuşkuları sebebiyle aldıkları kararlar yüzünden, Türkiye'nin çeşitli yerlerinde mecburi ikametler halinde vefatına kadar sürmüştür.

Dinî Bir Kanaat Önderi Olarak Said Nursi'nin Çözüm Süreci Açısından Önemi

Terör meselesinin çözümü kapsamında yürütülen çözüm sürecinin temel dayanaklarından birinin iktidardaki Ak Parti tarafından oluşturulan "Akil İnsanlar Heyeti" olduğuna yukarıda değinilmiştir. Bu heyet içinde yer alan Doğu Anadolu ve Güneydoğu Heyetlerinin yaptıkları çalışmalar sonucu elde edilen bilgilerden kamuoyuna yansıyanlardan hareketle, bölge halkının birer dinî kanaat önderi olarak gördükleri şahsiyetlere iade-i itibar istedikleri yayınlanan raporlarda görülmüş ve ismi geçen şahsiyetlerden birinin de Said Nursi olduğuyukarıda paylaşılmıştır.

Bu durum açıkça gösteriyor ki bölge halkı, geçmişte ve günümüzde kendileri için çalışan, topluma yol gösteren önemli şahsiyetlere itibar etmekte ve onları bir kadirşinaslık örneği olarak gönüllerinde yaşatmaktadır. Her ne sebeple olursa olsun, zaman içinde topluma mal olmuş bu insanların çektikleri sıkıntılar ve eziyetler paylaşılmış ve yeri gelince bu duygular dışarı vurularak gıyaplarında iade-i itibar istenmiştir.

Çözüm süreci kapsamında Akil İnsanlar Heyeti tarafından tespit edilen bu değerlendirmeler, Recep Tayyip Erdoğan tarafından çok daha önce dile getirilmiştir. Onun başbakanlığı döneminde, Ak Parti'nin 03 Ekim 2009'da düzenlediği 3. olağan kongresinde yaptığı konuşmada: "*Seversiniz sevmeyeniz, beğenirsiniz beğenmezsiniz, görüşlerini kabul edersiniz etmezsiniz*" sözleriyle başlayan ve "*Ahmed-i Hani'nin yanı sıra Bitlisli Said Nursi'siz bir Türkiye'nin maneviyatı noksan kalır*" diye biten sözlerini nasıl değerlendirmek gerekir?

Said Nursi'ye başbakanlık makamı tarafından verilen değeri ve iade-i itibarı içeren bu ifadeler, yazılı ve görsel medyada bir hayli revaç bulmuştur. Özellikle Ak Parti'ye oy vermediği bilinen ve bunu açıkça ilân eden Yeni Asya Gazetesi yazarları bu sözleri sütunlarına taşımışlardır. Bu yazarlardan bir olan Cevher İlhan, bu vakıadan sonra Said Nursi'ye verilen iade-i itibar ve önemden ziyade, Said Nursi ismini en fazla zikreden başbakanın kim olduğunu tespit etmeye çalışmıştır. Bu konuda Mehmet Altan'ın 5 Ekim 2009 tarihli Star Gazetesinde; "*Başbakan Tayyip Erdoğan, Adnan Menderes'den sonra Said-i Nursi adını resmen telaffuz eden ikinci başbakanmış*" başlıklı yazısına, İlhan 7-8 Ekim 2009 tarihlerinde peşpeşe kaleme aldığı iki yazıyla cevap vermiş ve Mehmet Altan'ı eleştirmiştir. Yine bir başka Yeni Asya yazarı Kazım Güleçyüz ise Başbakan Recep Tayyip Erdoğan'ın sözleri üzerine 7 Ekim 2009'da kaleme aldığı "Bediüzzaman'ın Farkı" başlıklı yazısıyla düşüncelerini paylaşmıştır.

İade-i itibar konusu sadece Said Nursi'nin kendisiyle sınırlı kalmamıştır. Nursi hayatı boyunca yargılanırken kendisiyle beraber eserleri de yargılanmış ve zaman zaman eserleri de mahkum edilmiştir. Bu sebeple 26 Kasım 2014 tarihli ve 29187 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Bakanlar Kurulu kararıyla Bediüzzaman Said Nursi'ye ait eserler üzerindeki 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'ndan kaynaklanan tüm haklar ve yetkilerin Diyanet İşleri Başkanlığına devredilmesi, aynı zamanda bu eserlerin devletleştirilmesi anlamına gelmektedir.

Yine yukarıda değinildiği üzere Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yapılan İl Müftüleri İstişare Toplantısının sonuç bildirgesinin 11. maddesi, tıpkı Doğu ve Güneydoğu Anadolu Akil İnsanlar Heyetlerinin tespitleri gibi, toplumun kanaat önderlerinin yükledikleri misyonun önemine işaret etmiştir. Söz konusu madde şu şekildedir: "*Ülkemizin en zor zamanlarında, din eğitiminin yasaklandığı dönemlerde bölgede İslâm'ın ilim, hikmet ve marifetini ayakta tutabilmek için gayret gösteren, irşat hizmetlerini sürdüren, halkımızın Din-i Mübin-i İslâm'la, Kur'an ve Sünnetle ilişkisini sıcak tutan kanaat önderleri ile birlikte barış, huzur, sükun tesis edilmesi için müşterek çalışmalar yapılmalıdır. Unutulmamalıdır ki; barışa sadece ülkemizin ve milletimizin değil, umutlarını bu ülkeye ve bu millete bağlayan tüm mağdur ve mazlumların ihtiyacı vardır.*" (<http://www.diyamet.gov.tr/tr/icerik/il-muftuleri-toplantisi-sona-erdi/28081>).

Türkiye'nin toplumsal yapısını oluşturan ve onu ayakta tutan sosyal unsurların başında İslâmî değerler gelmekte ve bu değerlerle yoğrulan gelenekselleşmiş kültürel miras, milli ve manevi değerler nesilden nesile aktarılmaktadır. Kuşkusuz İslâm, Anadolu coğrafyasının en saf, en yalın gerçeklerinden biridir. Türkler bu toprakları yurt edinmeye başladığından beri İslâm'ın gerçek anlamıyla barış, adalet, kardeşlik vb. ilkelerinden hareketle bir medeniyet oluşturmaya çalışmıştır. Bu sebeptendir ki Anadolu İslâm yorumu yapılırken, Hoca Ahmed Yesevi, Yunus Emre, Mevlana Celâleddin-i Rumi ve Hacı Bektaş-ı Veligibi bu topraklar için manevi önder olmuş pek çok gönül insanının hikmet ve bilgeliği her daim zikredilir ve kardeşlik bağları bunlar üzerinden kuvvetlendirilir. Tarihe bir imza olarak atılan Çanakkale'nin geçilmez olduğunun ve millî mücadelenin destansı başarısının arkasında işte bu ruhun gayreti ve birlikteliği vardır. Bu gerçeklikten hareketle muhafazakâr bir nüfus yapısına sahip olan Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinde yaşayan Kürt nüfusun çoğunluğunun, Marksist-Leninist bir felsefe temeli üzerine kurulmuş olan PKK terör örgütüne zoraki şartlar dışında cevaz vermeyeceği apaçık bir hakikattir. Dolayısıyla dönemlerini iyi tahlil etmiş ve topluma mal olmuş Said Nursi vb. kanaat önderlerinin yaşadıkları zaman sürecinde bölge halkına aşıladıkları milli ve manevi birliği sağlayıcı mesajların yabana atılmaması gerekir. Çünkü zamanında gerçek yönüyle değerlendirilip anlaşılamayan bu tarihî birikimden ders çıkartılması ve gelecek için aynı hataya düşülmemesi, Türkiye için kangrenleşen terör meselesinin çözümünde uygulanabilecek en önemli alternatif stratejilerden biridir.

Sonuç

Terör meselesi kurulduğundan beri Türkiye'nin güvenlik açısından karşılaştığı en önemli sorunların başında gelmektedir. Bu sorun bağlamında PKK terör örgütü ve türevleri tarafından sürdürülen terör olayları neticesinde, Türkiye ciddi anlamda mal, can ve zaman kaybına uğramıştır. Bu meselenin çözümü için geçmiş siyasal iktidarlar tarafından genelde geçici tedbirlerle çözüm üretilmeye çalışılmış, ancak fazla bir yol alınamamıştır. Soruna salt bir güvenlik meselesi olarak bakmak ve de facto tedbirlerle çözüm bulmaya çalışmak yanıltıcı olmuştur. Güvenlik

kaygısıyla beraber toplumsal, kültürel, siyasi ve ekonomik alanlarda zamanın gerektirdiği tedbirleri almak, terörün en azından yurt içindeki beslenme alanlarını, dayanaklarını ve kaynaklarını kurutmak açısından önem taşımaktadır.

Bu açılardan bakıldığında, Ak Parti iktidarları tarafından milli birlik ve beraberliği pekiştirmek adına “çözüm süreci” adıyla meselenin çözümüne yönelik her alanda yapılan uygulamalar, seleflerinin aksine toplumsal hafızada kendisine daha fazla yer bulmuştur. Ne var ki 7 Haziran seçimlerinden sonra oluşan siyasi konjonktürden faydalanmak isteyen taraflar eliyle başlatılan terör olayları yüzünden süreç, Cumhurbaşkanı Recep Tayyip Erdoğan’ın söylemleri doğrultusunda buzdolabına kaldırılmıştır. Silahların tamamen susması ve PKK terör örgütü mensuplarının hepsinin Türkiye’yi terk etmesi şartına bağlanan yeni dönemde, devletin terörle mücadelede geri adım atmayacağına ipuçları verilmiş, milli birlik ve kardeşlik için bölge halkının teröristlerle ve terör üzerinden beslenenlerle kendi arasına kalın çizgiler çekmesi gerektiğinin altı çizilmiştir. Buradan çıkan sonuç açıktır. Bölge halkının silahların sustuğu dönemde katedilen mesafeye bakarak, terör olaylarının başlamasıyla yaşadığı durumu analiz edebilecek bir tecrübeye, mukayese ve muhasebe yapabilecek bir kapasiteye sahip olduğu ortadadır. Bu tecrübenin bir sonucu olarak, son günlerde bölge halkının desteğiyle terörle mücadele konusunda sağlanan başarılar gelecek adına umutları yeşertmektedir.

Çözüm süreci kapsamında oluşturulan Akil İnsanlar Heyetinin Doğu ve Güneydoğu Anadolu temsilcilerinin tespitleri de bölge halkının özellikle toplumsal hafızaya mal olmuş şahsiyetlere verdiği değeri ortaya koymuştur. Her ne sebeple olursa olsun, anayasada belirtilen sınırları çiğnemeyen, toplumun değer verdiği şahsiyetler üzerinden geçmişte yaşanan sıkıntıların bugünlerde telafi edilmesi, geleceğin sağlam temellere dayandırılması için atılması gereken bir adımdır. Bir ülkenin tarihinde karanlık sayfaların olması ve bu sayfalara erişimin yasaklanması, hâlihazırdaki ve gelecekteki nesillerin hakikatin bilgisine ulaşmalarına ipotek konulmasıyla eşdeğer bir durumdur. Zamanında devleti idare edenlerin kendi doğrularıyla eziyet ettikleri toplumun kanaat önderlerine yaptıkları hakkaniyete uymayan muamelelerin deşifre olmaması artık yaşadığımız teknoloji çağında mümkün değildir. Bu yüzden gelecek nesillerin dimağlarını malul tarih bilgisiyle doldurma dönemi, günümüzde

hükmü kalmamış bir uygulamadan ibarettir. Tarihin ruhunun olduğu, her bilgiye ulaşmanın küresel bir realite haline geldiği bir dönemde hiçbir sırrın ilelebet baki kalmayacağı ve ifşa olacağı aşikârdır.

Dinî bir kanaat önderi ve bir Kürt olan Said Nursi de milli birlik ve kardeşlik projesinin pekiştirilmesi için gereken toplumsal dinamiklerden birisi olarak karşımızda durmaktadır. Muhafazakâr Kürtler için ona verilen değer, iade-i itibar talebiyle zaten deşifre edilmiştir.Said Nursi'nin hayatı boyunca bir felsefe, bir yaşam tarzı haline getirdiği mücadelesi ve mirası, onun toplumsal bir manevi kanaat önderi olarak kabul edildiğini göstermektedir.Kürt gençlerini ve daha sonra gelecek nesilleri devlete kazandırmak adına Medresetü'z-Zehra projesini hayata aktarmak için harcadığı çaba takdire şayandır.Ayrıca Diyanet İşleri Başkanlığı'nın Bakanlar Kurulu'na 29 Şubat 2016'da sunduğu brifingte Doğu ve Güneydoğudaki medreselerin legal hale getirilmesinin talep edilmesi Said Nursi'nin bu çabasında ne kadar haklı olduğunun bir başka göstergesidir.Sık sık belirtildiği gibi Nursi, yaşadığı sıkıntılı hayata rağmen hiçbir zaman devlet düşmanlığı yapmamış, hayatını müspet hareket etme felsefesi üzerine temellendirmiş ve bu felsefeyi talebelerine de vasiyet etmiştir. Onu daha da önemlikılan bir başka özelliği de Türk-Kürt kardeşliğine verdiği değeri üstüne basa basa vurgulaması veMaide Suresi'nin 54. ayetinde geçen kavmin de Türkler olduğunu açıkça söylemesidir.Bütün bunlar Said Nursi'nin terör meselesinin çözümü için yürütülen milli birlik ve kardeşlik projesi kapsamında bir rol model olarak sunulabileceğinin ayrı ayrı birer göstergesidir.

KAYNAKÇA:

- Çay, A. M. (1994), *Her Yönüyle Kürt Dosyası*, Turan Kültür Vakfı Yay., İstanbul.
- Bilmen, Ö., N.,(1990), *Kur'ân-ı Kerîm ve Türkçe Meâli Âlisi*, Bilmen Yay., Ankara.
- Erdem, A., R. ve Altunsaray, M.,(2016), "Eğitimde Niteliği Belirleyen Önemli Bir Etken: Eğitim Etiği", *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Yıl: 4, Sayı: 23.

- <http://www.akparti.org.tr/site/akparti/parti-programi#bolum>.Erişim Tarihi: 22 Nisan 2015.
- <https://www.akparti.org.tr/site/haberler/milli-birlik-ve-kardelik-projesi-kitapc/47710#1>,Erişim Tarihi: 29 Nisan 2015.
- http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/KurumsalHaberler/64.hukümet_programi.pdf, s. 22, Erişim Tarihi: 26 Kasım 2015.
- <http://www.basbakanlik.gov.tr/docs/kurumsalhaberler/hprogram.pdf>, s. 8, Erişim Tarihi: 26 Haziran 2016.
- <http://dinihaberler.com/diyanet/diyanet-ten-bakanlar-kuruluna-brifing-h89872.html>.
- <http://www.diyanet.gov.tr/tr/icerik/il-muftuleri-toplantisi-sona-erdi/28081>, Erişim Tarihi: 24 Ağustos 2015.
- <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/23594851.asp>, Erişim Tarihi: 05 Mayıs 2015.
- <http://www.hurriyet.com.tr/diyanet-isleri-baskani-mehmet-gormez-medreseler-legal-olmali-40065213>.
- <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2014/07/20140716-1.htm>, Erişim Tarihi: 06 Mayıs 2015.
- <http://www.sabah.com.tr/gundem/2015/07/22/2-polis-sehit-edildi>. Erişim Tarihi: 22 Eylül 2015.
- <https://www.tbmm.gov.tr/hukümetler/KP57.htm>, Erişim Tarihi: 15.03.2016.
- http://tbmm.gov.tr/komisyono/cozum_sureci/docs/cozum_kom_raporu.pdf, 04.05.2015.
- <http://www.turkiyegazetesi.com.tr/politika/296110.aspx>. Erişim Tarihi: 22 Eylül 2015.
- <http://www.yeniturkiye.org/akil-insanlar-heyeti-guneydogu-raporu-aci-klandi/yeni-turkiye/3652>, Erişim Tarihi: 05 Mayıs 2015.
- Işık, İ.,(1995), *Bediüzzaman Said Nursi ve Nurculuk*, Beyan Yay., İstanbul.
- Kırkinci, M.(2004), *Hayatım-Hatıralarım*, Zafer Yay., İstanbul.
- Kösoğlu, N.(1999), *Bediüzzaman Said Nursî Hayatı – Yolu – Eseri*, ÖtükenNeş., İstanbul.
- Kutlay, N.,(2002), *21. Yüzyıla Girenken Kürtler*, Pêrî Yay., İstanbul.
- Mardin, Ş. (2006), *Türkiye’de Din ve Toplumsal Değişme Bediüzzaman Said Nursi Olayı*, Çev.; Metin Çulhaoğlu, İletişim Yay., İstanbul.
- *Milliyet Gazetesi*, 17 Aralık 1999.
- Milliyet Gazetesi*, 12 Ağustos 2005.

-
- Mürsel, S.,(1976), *Bediüzzaman Said Nursi ve Devlet Felsefesi*, Yeni Asya Yay., İstanbul.
- Nursi, B. S.,(2007),*Tarihçe-i Hayatı*, Yeni Asya Neşr., İstanbul.
- Nursi, B. S. (1997), *Emirdağ Lâhikası*, Yeni Asya Neşr., İstanbul.
- Nursi, B. S. (1998), *Münâzârât*, Yeni Asya Neşr., İstanbul.
- Özerverli, M. S.,(1997) “HÂNÎ, Şeyh Ahmed”, *İslâm Ansiklopedisi*, TDV Yay., C. 16, İstanbul.
- Sabah Gazetesi*, 12 Ağustos 2005.
- Samih, A. (1934), *Büyük Harpte Kafkas Cephesi Hatıraları*, Büyük Erkânharbiye Matbaası, Ankara.
- Sönmez, S. (2004), “Bediüzzaman Said Nursi’nin İlk İstanbul Hayatına Dair Bazı Belgeler”, *Köprü Dergisi*, S. 86, İstanbul Bahar.
- Star Gazetesi*, 5 Ekim 2009.
- Şahiner, N.,(2008), *Bilinmeyen Taraflarıyla Bediüzzaman Said Nursî*, Nesil Yay., İstanbul.
- Yaşar, İ. (2008), *Zamanın Sesi*, Yeni Asya Neşr., İstanbul.
- Yeni Asya Gazetesi* (Muhtelif Sayılar).
- Yıldız, Z. (1992), *Kürt Gerçeği "Olaylar, Oyunlar, Çözümler"*, Yeni Asya Yay., İstanbul.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Arslan, H. (2016). Farklı bir perspektiften terörizm, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.491-520.

Japon Öğretmen Eğitiminde Bir Model: Ders İmecesesi¹⁻²

Emine Gözel* Ali Rıza Erdem**

*Dr., Şırnak Üniversitesi, İdil MYO, E-mail: g.emine27@hotmail.com

**Prof. Dr., Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, E-mail: arerdem@gmail.com

Öz

Eğitimin en etkili ögesinin öğretmen olduğu düşünüldüğünde öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin sadece konuyu bilmesi yeterli değil bunun yanında öğretim süreci içerisindeki becerisi de önemlidir. Bu konuda Japonya, öğretmen eğitiminde yeni bir model geliştirmiştir. Dünyada 'Lesson Study' olarak bilinen, Türkçeye "Ders İmecesesi" olarak tercüme edilen bu model, Japon kökenli bir mesleki gelişim modelidir. Lesson study modeli, 1960'lı yıllardan bu yana hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla Japon okullarında uygulanmaktadır. Başlangıç noktası ilköğretim olan ders imecesesi, bir grup öğretmen/öğretmen adayının bir araya gelerek bir araştırma dersini planlaması, uygulaması ve ders bitiminden sonra dersin kritiğinin yapılmasıdır. "Ders imecesesi" öğretmenleri, "araştırma dersi" adı verilen bireysel sınıf derslerini planlama, öğretme, gözlemleme, analiz etme ve düzenleme aşamalarında, küçük gruplar halinde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar. Japonya'da hemen hemen tüm öğretmenler, bir öğretim yılı boyunca bir "ders imecesesi" takımında aktif katılımcı olarak görev yaparlar. Buna ek olarak, öğretmenler kendi okullarında ve dışarıya açık "Ders imecesesi" uygulaması yapan okullarda da "araştırma dersleri"ni düzenli aralıklarla gözlemlerler. Araştırma dersleri literatürde yayımlanır ve ülke çapında bu konuda seminerler düzenlenir. Bu anlamda "Ders imecesesi", esas itibarıyla, "öğretme ve öğrenme"nin geliştirilmesini amaçlayan ve öğretmen tarafından yönetilen geniş tabanlı bir sistemdir. Ders imecesesi, hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde öğretmenlerin niteliklerini geliştirmeye uygun bir modeldir. Çünkü bu model, öğretmenleri uygulamanın merkezine koymaktadır. Gerek öğretmen adaylarının gerekse hizmet içi eğitimde görev yapan öğretmenlerin bu uygulamalarda edindikleri deneyimler; bilgiyi oluşturmalarına, öğretimi geliştirmelerine ve kişisel gelişimlerine olumlu katkı sağlayacağı ve öğrencilerin de başarısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu çalışmada, öğretmen ve öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerini destekleyen "ders imecesesi" modelinin kuramsal çerçevede tanıtılması hedeflenmektedir.

Anahtar Kelimeler: Dergi, mesleki ve teknik öğretim, eğitim tarihi, mesleki eğitim

¹ Bu çalışma Prof. Dr. Ali Rıza ERDEM'in danışmanlığını yaptığı "Ders imecesesi çalışmalarıyla sınıf öğretmenlerinin problem çözmeye dayalı matematiği öğretme bilgilerinin gelişiminin incelenmesi" adlı doktora tezinin bir bölümüdür.

² Bu çalışma, 16-18 Ekim 2014 tarihleri arasında Trakya Üniversitesi tarafından Edirne'de düzenlenen "9. Uluslararası Eğitim ve Bilim Kongresi"nde sunulan sözlü bildiri metninin geliştirilmiş şeklidir.

A Method in Japanese Teacher Education: Lesson Study

*

Abstract

Teachers have an important mission when we regard them as the predominant element of education, since teachers' ability in teaching process is significant beside their subject knowledge. In this particular, japan has developed a new model in teacher education. ThisJapan-origin professional development model is known as "lesson Study" in the world, and translated into Turkish as "Ders İmecesı". Lesson study model is applied at pre-service and in-service training since 1960s in order to underpin teachers' professional development at Japanese schools. The starting point of Lesson study is primary schools, and it depends on planning and applying a research course; criticize thecourse at the end of it by a group of in/pre-serviceteachers gathered. "Lesson Study" teachers work collaborativelyin small groups at planning, teaching, observing, analyzing, organizing levels of individual courses named "Research Courses". Nearly all the teachers in Japan take place as active participantsin "Lesson Study" team, in the course of a school year. In addition to this, they observe the "Research Courses" at regular intervals in either their schools or other schools, which apply "Lesson Study" model. "Research Courses" are published and seminars are held about them across the country. In this sense, "Lesson Study", in essence, is a wide base system directed by the teacher, and aims to develop "teaching and learning". "Lesson Study" is an appropriate model for improving teachers' qualifications in both pre-service and in-service education; because the model sets teachers at the center of the application. It is thought that the experiences gained by both pre-service and in-service teachers will contribute positively to their forming knowledge, developing teaching, personal improvement, and affect students' success, as well. In brief, in this study, it is aimed to introduce hypothetically the "Lesson Study" model that support in-service and pre-service teachers' professional development.

Key words: *Teacher education, lesson study model, professional development, research, collaboration*

Giriş

Dünyamızın giderek küçülmesine karşılık eğitim alanındaki sorunların giderek çoğalması ve bu sorunların gün geçtikçe daha karmaşık hale gelmesi üniversitelerde öğretmen yetiştirme programlarının önemini ortaya koymaktadır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Abazaoğlu, 2014). Çünkü toplumdaki bireylerin yetişmesinde öğretmenin önemi, göz ardı edilemez bir gerçektir. Öğretmenlerin istenilen nitelikte olabilmesinin yollarından biri de öğretmen yeterlilikleridir (Yılmaz, 2007; Seferoğlu, 2004; Azar, 2011; Erdem, 2015). Öğretmen Yeterlikleri; Millî Eğitim hedeflerinin desteklenmesine katkı sağlamak, ulusal işbirliği ve bilgi paylaşımını daha etkin olarak gerçekleştirmek, öğretmenlerin niteliği ve kalitesi için kıyaslama, karşılaştırma yapılabilecek bir yapı / sistem oluşturmak, öğretmenlik mesleğinin statüsü ve kalitesi açısından toplumsal beklentilerde tutarlılık oluşturmak, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde esas alınacak açık, anlaşılır ve güvenilir bir kaynak oluşturmak, ulusal düzeyde profesyonel öğretmenlik seviyesinin tartışılmasında kullanılacak ortak terim ve tanımlamaları içeren bir dil birliği sağlamak, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini tanımlayarak, toplum tarafından fark edilmesini ve toplumun gözünde statülerinin yükseltilmesini sağlamak, öğrencilerin “*öğrenmeyi öğrenmesi*” için fırsatlar sağlamak, öğretmenlerin görevlerini şeffaflaştırarak veliler ve toplum için kalite güvencesini oluşturmak gibi pek çok amacın gerçekleştirilmesi için hazırlanmaktadır (MEB, 2004). Değişen koşullara göre öğretmen yetiştirme sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi gerekmektedir (Azar, 2011; Erdem, 2015). Bu anlamda eğitim sisteminin en önemli unsuru ise öğretmendir. Öğretmen; eğitimin başlatıcısı, geliştiricisi, uygulayıcısı olduğu için daha anlayışlı, daha bilgili ve daha mükemmel olmalıdır (Genç, 2000; Cüceloğlu ve Erdoğan, 2016; Gordon, 2013; Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Bunun yanında Akbayır ve Taş (2009: 19)’a göre öğretmen; çocukları, gençleri ve yetişkinleri seven, öğrencilerine sadece bilgi aktarmakla kalmayıp onlarla iyi bir iletişim kurabilen, öğrencilerine düşünmeyi, araştırma yapmayı, araştırma sonuçlarını yorumlamayı, problem çözmeyi öğreten, onların sosyal, psikolojik, kişilik sorunlarına eğilen ve çözümler arayan, alanında yeterli, kendine güven duyan, öğren-

cilerine dersini sevdiren, onlara tüm davranışları ile örnek olan, yeniliklere açık, coşkulu insanlar olmalıdır. Bu açıdan düşünüldüğünde toplumun aydın üyeleri olan öğretmenler, günümüz şartlarına göre hem alan bilgisi bakımından hem de pedagojik yeterlilikleri bakımından en iyi şekilde yetiştirilmelidir. Öğretmenlerin sadece alan bilgisi ile donatılmış olmaları günümüzdeki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin eksiksiz yürütülmesi anlamını taşımamaktadır. Öğretmenlerin nitelikleri bakımından mesleğe olan inançlarını, benliklerini de geliştirmeleri gerekmektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011, 65). Örneğin, Cüceloğlu ve Erdoğan (2016: 19), öğretmenlerin bilimle daima iç içe olmaları gerektiğini, bunun için de aldıkları öğretmenlik eğitiminden sonra daha fazla derinleşmeleri ve yeni eğitim çalışmalarına devam etmeleri gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen eğitiminin verilmiş biçimi düşünüldüğünde öğretmenlerin alan bilgisi ile donatılmış olması gerekmektedir (Genç, 2000; Çiltaş ve Akıllı, 2011). Türkiye’de de öğretmenlerin gerek hizmet öncesi gerekse hizmet içinde yetiştirilmeleri için çeşitli modellere başvurulmaktadır. Bu modellerden birisi de öğretmen eğitiminde uygulanan ders imecesi (lesson study) modelidir. Mesleki gelişim modeli olarak bilinen ders imecesi; öğretmenleri uygulamanın merkezine koyan, “öğretme ve öğrenme”nin geliştirilmesini amaçlayan, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim kurumlarında uygulanan dünya çapında önemli bir modeldir (Fernandez ve Yoshida, 2004; Elipane ve ark., 2013; Cerbin and Kopp, 2006; Hart, Alston ve Murata, 2009; Baba, 2007). Öğretmen eğitiminde önemli bir uygulama olan ders imecesi, bu çalışmanın temelini oluşturmaktadır. Bu model, "öğretmenlerde işbirliği" sürecini yaşatmaya, bu işbirliği sürecinde öğretmenlerin, sınıflarında uygulama esnasında karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelmelerine ve öğrencilerinin de bu problemleri aşmasında yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Ayrıca sorumluluğun bu biçimde paylaşılmasının, öğretmenlerin mesleki açıdan gelişimlerini daha olumlu etkileyeceği düşünülmektedir.

Yöntem

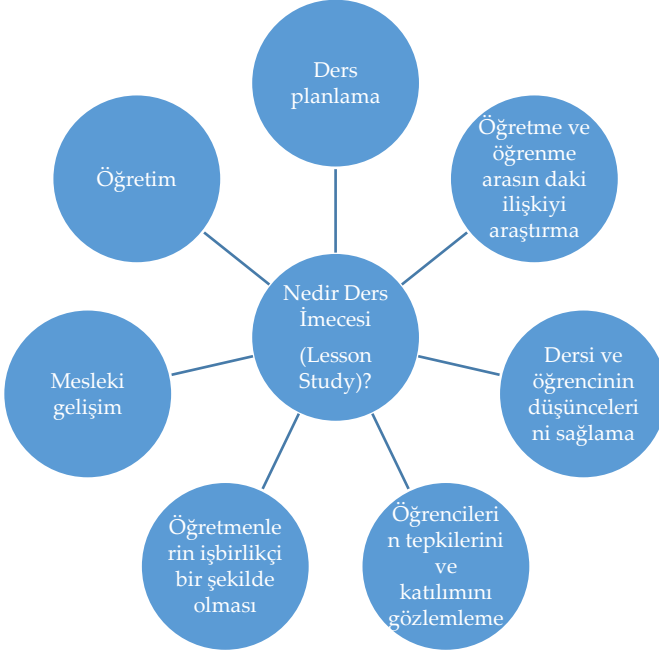
Bu çalışmada öğretmen eğitiminde ders imecesi (lesson study) modeli irdelenmiştir. Çalışma literatürden elde edilen verilerin analizi ve yeniden düzenlenmesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada literatürden

elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından ders imecesi (lesson study) medeli'nin adımlarına göre düzenlenmiştir. Veriler, alan yazından ve internet kaynaklarından elde edilmiştir. Öncelikle elde edilen veriler ders imecesi (lesson study) medeli'nin adımlarına göre ayrılmış ve analiz edilmiştir. Daha sonra ayrılan ve analiz edilen veriler, ders imecesi (lesson study) medeli'nin adımlarına göre yeniden düzenlenmiştir.

Ders İmecesı (Lesson Study) Modeli

1900'lü yılların başlarında, pek çok yerel eğitim kurumları tarafından öğretmenlerin yeni öğretim metotlarını geliştirmeleri için konferanslar düzenlenmiştir. Ders imecesi (Lesson Study) modeli bu konferanslarda öğretmenler tarafından kullanılacak metot olarak benimsenmiştir. Konferanslarda bunun adına "Jugyo-hihyo-kai (eleştiri ders konferansı)" ya da "Jugyo-kenkyu-kai (Lesson study modeli konferansı) adı verilmiştir. Bu, öğrenimin sadece üniversitelerde değil aynı zamanda yerel ilköğretim okullarında da yapıldığına dair o dönemde yayımlanan eğitim dergilerinde görülebilmektedir. Daha öncede belirtildiği gibi, eleştiri/deneme (The criticism lesson) dersi olarak başlayan bu uygulama ders imecesinin bir parçası olarak bilinmektedir. Daha sonra "*öğretmen eğitimi*" maksadıyla yerel öğretmen eğitimi yapılan fakültelele yayılmıştır. Daha sonra, eleştiri dersi (The criticism lesson), rolünü öğretmen adayı eğitiminden hizmet içi meslek gelişimine kadar genişletilmiştir (Makinae, 2010). Ders imecesi modeli, 1960'lı yıllardan bu tarafa hem hizmet içi hem de hizmet öncesi eğitim kurumlarında uygulanmaya başlamıştır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Uygulamanın merkezinde olan öğretmen; dersin nasıl gittiği, ders sırasında ne gibi zorluklar yaşadığı ve katılımcılarla hangi konularda tartışmak istediği gibi konulara değinir. Sonra ders planlama grubundan bir üye ders planını açıklar. Öğretmenin yorumları ve ders planını açıklaması, tartışmanın odak noktasını ve gidişatını belirler. Bu yüzden, dersi planlayan grup, tartışmayı, önceden belirlenen hedeflere doğru yönlendirmek için bu yorumlar üzerinde dikkatli bir şekilde düşünmelidir. Aynı zamanda yönetici de hedefleri bilmelidir ki tartışmayı uygun ve doğru şekilde yönlendirip yürütebilsin (Takahashi ve Yoshida, 2004). Bu bağlamda, ders imecesi (lesson study), esas itibarıyla, "*öğretme ve öğrenme*"nin geliştirilmesini amaçlayan ve öğretmen tarafından

yönetilen geniş tabanlı bir sistem olan (Cerbin and Kopp, 2006) ders imecesi (lesson study)'nin özellikleri şu şekilde özetlenmiştir:



Şekil 1. Ders imecesinin (lesson study) özellikleri

Ders imecesi (Lesson Study), öğretmen/öğretmen adaylarının bir araya gelerek bir dersin grupça planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirilmesini sağlamaktadır. Ders imecesi (Lesson Study) modeli; eğitimde bireysellikliğin yerine paylaşımı, rekabetçiliğin yerine dayanışmayı, ezber bilginin yerine yaratıcılığı ön plana çıkarmaktadır. Bunu gerçekleştirecek olan öğretmenler ise ders imecesi döngüsünde birlikte çalışarak şu işlevleri gerçekleştirirler (Lewis, 2002):

- Öğrencilerin öğrenmesi ve uzun vadeli gelişimleri için hedefler oluşturmak.
- Bu hedefleri hayata geçirmek için müşterek bir “araştırma dersi” planlamak.

- Öğrencinin öğrenmesi ve gelişimi için bir öğretmenin öğretmenlik yaptığı, diğerlerinin gözlemlediği araştırma dersini gerçekleştirmek.
- Ders sırasında elde edilen bulguları dersi, üniteyi ve daha genel olarak öğretimi iyileştirmek amacıyla kullanmak üzere tartışmak.

Öğretmen eğitiminde önemli bir model olan ders imecesi (lesson study) çalışmalarında 'araştırma dersi' adı verilen derslerde, işbirlikçi bir şekilde planlayan bir grup öğretmen yer almaktadır (Back ve Joubert, 2011). Buna göre ders imecesinin (lesson study) döngüsel sürecindeki her bir derse "araştırma dersi" tabiri kullanılmaktadır (Bütün, 2012). Japonya'da Ders imecesi (lesson study) öğretmenleri, "araştırma dersi" adı verilen bireysel sınıf derslerini planlama, öğretme, gözleme, analiz etme ve düzenleme aşamalarında, küçük gruplar halinde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar. Japonya'da hemen hemen tüm öğretmenler, bir öğretim yılı boyunca bir "Ders imecesi (lesson study)" takımında aktif katılımcı olarak görev yaparlar. Buna ek olarak, öğretmenler kendi okullarında ve dışarıya açık "Ders imecesi (lesson study)" uygulaması yapan okullarda da "araştırma dersleri"ni düzenli aralıklarla gözlemlerler. *Araştırma dersleri* literatürde yayımlanır ve ülke çapında bu konuda seminerler düzenlenir (Cerbin and Kopp, 2006). *Peki nedir araştırma dersi?*

1. Diğer öğretmenler tarafından izlenen, öğrencilerle yapılan sınıf içi etkinlik dersidir.
2. Uzun bir süreçte işbirlikçi bir şekilde planlanır.
3. Araştırmanın vizyonunu veya amacını hayata geçirir.
4. Video, ses kaydı ve öğrenci çalışmaları kaydedilir.
5. Dışarıdan gelen gözlemcilerin veya fakülte hocalarının yorumları alınarak tartışılır. (www.lessonresearch.net/LessonStudyshort1.ppt)

Peki, öğretmenler derslerindeki uygulamalarını ders imecesi modeline göre nasıl incelemektedirler? Bir ders imecesi (lesson study) döngüsünde şu adımlar takip edilmektedir:

1.Adım: Grup üyesini oluşturma

Ders imecesinde (lesson study) gruplar genellikle aynı branştan 3 ila 6 arası öğretmenden oluşmaktadır fakat disiplinler arası branşlardan da gruplar oluşturulabilmektedir (Back ve Joubert, 2011; Cerbin and Kopp, 2006; Lewis, 2002). Şayet üye sayısı normalden fazla ise genelde 4 ila 6 arası öğretmenden oluşmak üzere alt gruplara bölünebilir. Her bir ders imecesi (lesson study) grubu, kendi ders planını yapmasıyla sorumludur. Sayısı fazla olan bir grupta, oluşturulan alt gruplar, aynı sınıf seviyesinde öğretim yapan öğretmenleri bir araya getirerek yapılabilir. Daha küçük gruplarda ise, benzer sınıf seviyesinde ders veren öğretmenler bu alt gruplardan birini oluşturmak için bir araya gelebilirler (Örneğin, birinci, ikinci ve üçüncü sınıf öğretmenleri) (Fernandez, 2002). İşte bu durum, ders imecesi (lesson study) yaklaşımının temelini oluşturmaktadır (Back ve Joubert, 2011)

2.Adım: Araştırma konusunun belirlenmesi (1-4 saat)

Öğretmenler ders imecesi (lesson study) süreçlerine, öncelikle, öğrencileri için, öğretim sırasında değinmek istedikleri bir amacı belirleyerek başlarlar. Örneğin, öğretmenler öğrencilerinin matematik dersinde sadece öğretmenden değil de, birbirlerinden de bir şeyler öğrenebilmeleri kazanımını edinmelerini hedefleyebilirler (Fernandez, 2002). Okuldan mezun olduklarında öğrencilerin ne gibi özelliklerin kazanması bekleniyor? vb. uzun vadeli hedefler olabileceği gibi (Lewis, 2002) problem çözme, bağımsız öğrenme, matematiksel beceri vb. konular (http://reading-first.scoe.net/documents/LEA_Session3.pdf) da araştırma konusu olabilir. Ya da öğretmenler bu sürece, öğrencinin öğrenmesini hedef alan bir ders veya konu belirleyerek başlayabilirler. Bu konu, o ders alanında önemli sayılan, öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği veya müfredatta yeni girmiş bir konu olabilir. İdeal bir araştırma dersinde orta düzeyde akademik öğrenme hedefleri (örneğin, belli kavramları ve konuların ana fikrini anlama gibi) seçilebildiği gibi zihinsel, ruhsal (duygusal) ve kişisel gelişimi sağlayacak genel amaçlarda belirlenebilir (Cerbin and Kopp, 2006). Sınıfta öğretiminin merkezi öğrencilerdir; bundan dolayı müfredatta yapılan güncel değişiklikler ve araştırma dersinin

yürütüleceği yıl ve zaman, konunun belirlenmesinde ders imecesi (lesson study) uygulamasında dikkate alınması gereken sorunlardır (Takahashi ve Yoshida, 2004).

3.Adım: Çeşitli öğretim materyallerinin araştırılması

Ders imecesinde (lesson study) araştırma konusu belirlendikten sonra bile, bir ders planı geliştirmek için henüz erkendir. Çünkü bazı ön hazırlıklarının yapılması gerekir. Örneğin, bir grubun, 4. sınıf öğrencilerine dikdörtgenin alanının hesaplanmasını öğretmeyi araştırmaya karar verdiklerini düşünelim. Grup, hem bu konunun aynı sınıf seviyesindeki diğer konularla ne şekilde bağlantılı olduğunu bilmeli, hem öğrencilerin bu konudaki ön bilgilerinin ne seviyede olduğunu ve olması gerektiğini tespit etmeli, hem de konunun, öğrencilerin ileriki sınıflarda yeni matematik kavramları öğrenmelerine ne derece yardımcı olacağını belirlemelidir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin bu konuyu öğretirken, ne tür öğretim materyallerini kullanacaklarını, hangi ders kitaplarını seçeceklerini ve bilimsel araştırmalarda, o konunun öğretilmesinde ne tür yöntemlerin önerildiğini bilmeleri ve belirlemeleri gerekmektedir. İçeriğın iyi bir şekilde anlaşılması ve konular arasındaki ilişkinin yüksek oluşu, etkili bir ders imecesi (lesson study) uygulamanın yürütülmesi açısından çok önemlidir (Takahashi ve Yoshida, 2004).

4.Adım: Araştırma dersinin planlanması ("Ortak" Plan) [2-3 gün önce - (4-8 saat)]

Katılımcı öğretmenler araştırma dersini planlarken, "ortak amaç" etrafında pek çok kaynaktan faydalanarak, birkaç döngüde işbirlikçi bir şekilde çalışırlar (McDowell, 2010). Ders imecesi (lesson study) çalışmaları, dersi planlamak için bir araya gelen öğretmenlerle başlar. Bu planlama dikkatlice ve "ortak" yapılıır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Öncelikle grup üyeleri öğrencinin öğrenmesi için nasıl gözlem yapılacağına ve nasıl veri toplanacağına karar vererek çalışma planını geliştirirler (Lewis, 2002). Öğretmenler geçmiş tecrübelerini, hali hazırdaki öğrencilerin gözlemlenmesi, öğretmen kılavuz kitapları, ders kitapları ve ek kaynak kitaplarını ortaya koyarak dersi en iyi nasıl planlayacakları konusunda düşüncelerini

paylaşırlar. Yapılan uygulama, grubun kendi dersleri için uzlaştıkları planı detaylı olarak açıklayan bir ders planıdır (Fernandez ve Yoshida, 2004). Başka bir deyişle bu ders planı; yapılacak faaliyetleri sıralama, öğretmenin soruları ve öğrenciden beklenen sorular ve planlanan yanıtlar, süre, öğretim faaliyetini özetleme, öğrencinin oturma planı, sınıfta öğretmenin pozisyonu ve davranışları, en uygun örnekler vb. aktivitelerin özetini içerir (http://readingfirst.scoe.net/documents/LEA_Session3.pdf).

5.Adım: Araştırma dersinin uygulanması (1-2 saat)

Ders planını geliştirdikten sonra dersi öğrencilere kimin öğreteceğine karar verilir. Gruptan ilk gönüllü öğretmen görev alarak kendi öğrencilerine grupça karar verildiği gibi yani “ortak” hazırlanan ders planına göre dersi işler. Ders imecesi (lesson study) öğretmenin mizacıyla değil, dersi geliştiren öğretmenlerin çabasıyla ilgilidir. Dolayısıyla ders işlendiğinde nelerin ortaya çıkacağı önemlidir (Easton, 2009).

Bu uygulama diğer öğretmenlerin gözlemci olarak katılımlarını içerdiği için herkese açık niteliktedir. Bu gözlemciler ellerinde ders planı ile derse gelirler (Fernandez ve Yoshida, 2004). Ders esnasında diğer öğretmenler, öğrencilerin düşünme süreçlerine eşlik ederek öğrencinin düşünmesine yoğunlaşır, öğrenci aktivitelerinin detaylarını ve beklenilmeyen durumları not alırlar (Hart, Alston ve Murata, 2009). Ders, tüm boyutlarıyla video olarak kayıt altına alınır (Back ve Joubert, 2011).

6.Adım: Araştırma dersinin tartışılması ve yansımaları (1 dersin arkasından aynı gün veya kısa süre içinde tartışmasının yapılması) - (1-3 saat)

Bilgilendirme (rapor) kısmından önce, bu oturumu yürütmek üzere birkaç kişi tahsis edilir – genellikle bir yönetici (grup başkanı), kayıt görevlisi (raportör) ve yorumcu bulunmaktadır. Yönetici, genelde, okuldaki en tecrübeli ders imecesi (lesson study) uygulayıcılarından birisidir ve bilgilendirme sırasında tartışmaların konunun dışına taşmasını engellemektedir. Not alan kişi toplantının süresini tutar ve tartışılan önemli konuların bir özetini yazmakla sorumludur (Takahashi ve Yoshida, 2004). Daha

sonra bu grup üyeleri tarafından bu bölümde bir araştırma dersinin sonuçları tartışılır ve öğrenme-öğretme amaçlarına göre öğrencinin gelişimi değerlendirilir (Lewis, 2002). Öğretmenler bu aşamada öğrencinin nasıl anladığıyla ilgilenmekte, bu dersi veren öğretmen hakkında yorum yapmamaktadır (Stigler ve Hiebert, 1999).

7. Adım: Araştırma dersinin yeniden planlanması (İsteğe bağlı) [(1-2 gün önce – (1-3 saat)]

Ders imecesi (lesson study) uygulamasında, aynı öğretmenin dersi aynı sınıfa veya ikinci bir sınıfa bile ikinci defa anlattığı nadiren görülmektedir. Benzer şekilde grubun dersi üçüncü defa gözden geçirmesi ve öğretmesi de pek görülmemektedir. Çünkü genel olarak aynı dersi tekrar tekrar ve yitip giden sonuçlarla gözden geçirmek yerine tamamen yeni bir ders planı hazırlamanın daha üretken olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, zaman geçtiği ve müfredat ilerlediği için aynı ders üzerinde çalışmak mantık açısından da zor olmaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004).

8.Adım: Araştırma dersinin yeni versiyonun uygulanması (isteğe bağlı) (1-2 saat)

Döngüdeki bu devamlılık, 1. uygulama yapıldıktan sonra ortaya konulan yansımalar, gözlemler ve önerilere dayalı olarak yapılan düzenlemeler sonucunda öğretim planının, ders imecesi (lesson study) grubu tarafından yeniden değerlendirilmesiyle gerçekleşmektedir (McDowell, 2010). Gruptan ikinci bir kişi daha sonra kendi öğrencilerine dersin yeni versiyonunu anlatırken, meslektaşları gözlem yapmaya gelmektedir. Bazen öğretmenler her iki derse katılmadığında, genellikle belli bir ders imecesi (lesson study) grup çalışmasının sonucunu gösterdiği için ikinci uygulamayı gözlemlemeyi tercih etmektedirler (Fernandez ve Yoshida, 2004).

9.Adım: Araştırma dersinin yeni versiyonu hakkında yansımaların paylaşılması (1-3 saat)

Daha sonra dersin ikinci versiyonu öğretildikten sonra öğretmenler öğrencilerin ne anladıkları hakkındaki tepkilerini tartışmak için bir araya gelmektedirler. Bu konuşmalar öğretmenlerin gözlem, yorum ve önerilerini paylaşmaları üzerine odaklanılmaktadır (Fernandez ve Yoshida, 2004).

Ders imecesi döngüsünün önemli sonuçlarından biri, gelişim süreci boyunca öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde önemli bir uygulama olmasıdır. Bu uygulama dersinin ve bu dersin öğrencinin öğrenimindeki etkisinin sonucu olarak öğretmenler, kendi derslerinde ne yapacağı ile ilgili (Stigler ve Hiebert, 1999) değerlendirme fırsatı yakalamaktadırlar.

Aşağıda ders imecesi (lesson study) döngüsü aşağıda şöyle özetlenmiştir:

Ders imecesi (Lesson study) sınıf içi uygulamalarda kendini yenileyen bilim olarak tanınır. Bu uygulama “nasıl öğrenileceğini öğretmeyi” içermektedir. Diğer taraftan, Japonya’da, ders imecesi (Lesson Study) çalışmaları, öğrencilerin gelişimi için gerçekleştirilmiş ve ders imecesi (Lesson Study) çalışmalarının sonucu genellikle ders kitaplarının ve müfredatın iyileştirilmesi için teorize edilmiş ve uygulanmıştır. Bu bağlamda, Japonya’daki ders imecesi (Lesson Study) çalışmaları, iyi uygulamaları paylaşmak ve geliştirmek için kullanılan kendi teorilerini geliştirmek isteyen öğretmenler için bilimsel bir etkinliktir. Ders imecesi (Lesson Study) çalışmaları her katılımcının sınıfta ne öğrendiği ve sınıftan sonra yansıtıcı tartışmaların yapıldığı ile sınırlı değil, aynı zamanda matematik teorilerin geliştirilmesini içermektedir. Her katılımcı kendi geliştirdikleri teorilerle sınıfta gözlemlediklerini ortaya koymaya çalışmaktadır. Yalnızca kişisel bakış açısından bile olsa, teorilerinin her biri kendi uygulamalarında işe yarayan PCK (*pedagogical content knowledge*)’nin bir açıklamasıdır; genel eğitimciler ve eğitim yönetimi araştırmacıları ders imecesi (Lesson Study)’nin profesyonel gelişimini artırmaya çalışmaktadırlar (Isoda, 2011).



Şekil 2. Ders imecesı (lesson study) döngüsü

Dolayısıyla “Ders imecesı (Lesson Study)” öğretmen eğitiminde kullanılan ve işbirliğine dayalı Japon modelidir. “Lesson study” terimi doğrudan tercüme edilmiş olunsaydı, lesson study’e “ders çalışma” denilmesi gerekirdi. Ancak Türkçe’de bağlamsal olarak ders çalışmanın yaygın anlamının çok farklı olduğunu bilinmektedir. Lesson study çalışması, öğretmen/öğretmen adaylarının bir araya gelerek öğrencinin öğrenmesini sağlayacak etkili bir dersin grupça planlanmasını,

yürütülmesini ve değerlendirilmesini içermesi bakımından akla öğretmenler arasında bir yardımlaşmayı, yani imeceyi getirmektedir. O nedenle "Lesson Study" teriminin Türkçeye "Ders İmecesini" olarak çevrilmesi daha uygun bulunmuştur (Bütün, 2012). Bu nedenle bu çalışmada da, "lesson study" teriminin yerine "ders imecesi" terimi kullanılmıştır.

Sonuç

TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) ve PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi sınavlarda matematik ve geometri alanında öğrencilerimizin başarı düzeylerinin istenilen seviyede olmadığı bilinmektedir. Dolayısıyla eğitim sistemlerinde kendini yenileyen öğretmenlere ihtiyaç duyulduğu görülmektedir. Bunu sağlayacak uygun modellere, yöntemlere ve stratejilere daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. "Ders imecesi (Lesson Study)", Japonların ortaya koyduğu bir öğretmen mesleki gelişim modelidir. Ders imecesi (Lesson Study), bir grup öğretmenin işbirlikçi bir şekilde bir araştırma dersini tasarladığı, uyguladığı, gözlediği ve dersten sonra yansımaları yaptığı bir araştırma ve uygulama şeklidir. Öğretmenler küçük gruplar halinde işbirlikçi bir şekilde çalışarak hazırladıkları ders planını öğretim sürecinde uygulamaktadırlar. Her uygulamanın sonucunda öğretmenlerin düşünce ve yorumları alınmakta ve öğrencinin gelişimi değerlendirilmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin ne öğrendiğini, ne düşündüğünü ve sergilediği davranışları dikkatli bir şekilde incelemekte, öğretim sürecinde öğrencilerin aktif düşünmelerine yardımcı olmaktadır. Dolayısıyla ders imecesi çalışmaları öğretmene, öğretmeyi geliştirmeyi amaçlayan bir sınıf içi uygulamadır. Sonuç olarak ders imecesi, öğretmenlerin teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmeleri bakımından öğretmelerin alan bilgilerini geliştirmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. (<http://www.gelecekegitimde.com/gelismis-ulkelerin-ogretmen-yetistirme-modelleri/> E.T. 13.05.2016).
- Akbayır, K. ve Taş, Z. (2009). Türkiye’de matematik eğitimi ve öğretmen yetiştirmeye yönelik öğretmen adaylarının görüşleri. *Journal of Qafqaz University*, 26, 190-197
- Aydın, R., Şahin, H. ve Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *TSA*, 12 (2), 120-142
- Azar, A. (2011). Türkiye'deki öğretmen eğitimi üzerine bir söylem: Nitelik mi, nicelik mi? *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 1(1), 36-38.
- Baba, T. (2007). Japanese education and lesson study: An overview Section 1.1: “How is lesson study implemented”. In M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara, & T. Miyakawa (Eds.). *Japanese lesson study in mathematics*, 2-7
- Back, J. ve Joubert, M. (2011). Lesson study as a process for professional development: working with teachers to effect significant and changes in practice. *Proceedings of 7th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, Rzeszow, Poland, February, 2559-2568.
- Bütün, M. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının uygulanan zenginleştirilmiş program sürecinde matematiği öğretme bilgilerinin gelişimi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trabzon.
- Cerbin, W. ve Kopp, B. (2006). Lesson study as a model for building pedagogical knowledge and improving teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18 (3), 250-257.
- Cüceloğlu D. ve Erdoğan, İ. (2016). *Öğretmen olmak*. Final Kültür Sanat Yayınları. İstanbul.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 207-237

- Çiltaş, A. ve Akıllı, M. (2011). Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 3(4), 64-72
- Easton, L. B. (2009). The Tuning Protocol For Examining Student Work, (http://www.ets.org/flicc/pdf/THE_TUNING_PROTOCOL_FOR_EXAMINING_STUDENT_WORK.pdf (E. T. 02.02.2014).
- Elipane, L., Nacino, L., Pereda, R., Reperuga, P., and Torio, M. (2013). Developing Deep Mathematics Teaching Discourse Through Research Lessons. Proceedings of the 8th International Conference on Education Research, pp. 286-292 . Seoul, Korea: Seoul National University.
- Erdem, A.R. (2015). Türkiye’deki öğretmen yetiştiririnin [A], [B], [Ç] si. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16 – 38
- Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development the case of lesson study, *Journal of Teacher Education*, 53 (5), 393-405
- Fernandez, C. ve Yoshida, M. (2004). *Lesson study: A japanese approach to improving mathematics teaching and learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates. London.
- Genç, S.Z. (2000). Bilgi toplumunda öğretmen eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 23, 375- 386
- Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi*, Profil Yayıncılık. (Çeviri: Sermin Karakale). İstanbul.
- Hart, L., Alston, A. ve Murata, A. (2009). Lesson Study Working Group. (<http://www.pmena.org/2009/proceedings/workinggroup90521replacement.pdf> 04.02.2014).
- Isoda, M. (2007). A brief history of mathematics lesson study in Japan. “Where did lesson study begin and how far has it come? In M. Isoda, M. Stephens, Y. Ohara, & T. Miyakawa (Eds.), Japanese lesson study in mathematics: Its impact. Diversity and Potential For Educational Improvement, 8-15.
- Lewis, C. (2002). Brief Guide to Lesson Study. (<http://www.lessonresearch.net/briefguide.pdf> 04.02.2014).

-
- Makinae, N. (2010). The origin of lesson study in Japan. <http://www.lessonstudygroup.net/lg/readings/TheOriginofLessonStudyinJapan-MakinaeN/TheOriginofLessonStudyinJapanMakinaeN.pdf> sayfasından elde edilmiştir.
- McDowell, A. V. (2010). Preservice Teachers' Use of Lesson Study in Teaching Nature of Science. Middle-Secondary Education and Instructional Technology Dissertations, The College of Education, Georgia State University, Atlanta, Georgia.
- MEB (2004). *Öğretmen mesleğinin genel yeterlilikleri ve özel alan yeterlilikleri taslakları*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlanışında Eğitim*, 58, 40-45.
- Stigler, J. ve Hiebert, J. (1999). The teaching gap: Best ideas from the world's teachers for improving education in the classroom. New York: Summit Books.
- Takahashi, A. ve Yoshida, M. (2004). Ideas for Establishing Lesson Study Communities. *Teaching Children Mathematics, Teaching Children Mathematics*, 436- 443.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf öğretmeni yetiştirmede teknoloji eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 155-167
- <http://readingfirst.scoe.net/documents/LEASession3.pdf> (E.T. 31.12.2013).
- www.lessonresearch.net/LessonStudyshort1.ppt (E.T. 22.12.2013).
- http://www.osceola.k12.fl.us/depts/ResearchEvalAcct/documents/LessonStudyOverviewPresentation_Final.ppt. (E.T. 10.10.2013).

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Gzel, E. & Erdem, A., R. (2016). Japon ğretmen eğitiminde bir model: Ders İmecesine , *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.521-538.

Introduction to Development of Academic and Scientific Knowledge in Turkey in Specific to Post-Industrial Society

*

Ruhi Can Alkin*

*Necmettin Erbakan University, The Faculty of Social Sciences and Humanities, Sociology Department, Koycegiz Campus, Building Number: 42, Room: 608, 42090 Konya/Turkey
E-mail: rcalkin@konya.edu.tr

Abstract

Daniel Bell's study, The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting, keeps many important aspects in terms of illustrating the major socio-economic parameters of 21st Century's global societies. Post industrial society, which is basically shaped on the concept of "knowledge" and processes regarding knowledge, brings individual and his status in society to a more active position unlike previous social formations' attempts on individual. This activation brings original social relationships in technology, science, and intellectual areas. Current study proposes to analyse the 10-15 year-period developments and new type of relationships in science, technology, and intellectual area in Turkey in specific to post industrial society. Within this purpose in mind, after highlighting the conceptual background, the application areas of post industrial society in Turkey such as TUBİTAK (official academic council), universities, thinking institutes, technology investments, etc. will be explored. At the last part of the study, on the other hand, some of the discussions and critical readings on the applicability of the concept of post industrial society to Turkish society will be issued

Key Words: Post Industrial Society, Turkey, Social Forecasting

Sanayi Sonrası Toplum Özelinde Türkiye’de Akademik ve Bilimsel Bilginin Gelişimine Giriş

*

Öz

Daniel Bell’in Sanayi Sonrası Toplumun Gelişi adlı eseri, 21. Yüzyıl küresel toplumlarının sosyo-ekonomik tablosunu ortaya koymak açısından önemli veriler sunmaktadır. Temelde “bilgi” olgusu ve süreçleri özelinde şekillenen sanayi sonrası toplum, önceki toplumsal formasyonlardan farklı olarak bireyi ve onun toplum içindeki konumunu daha aktif bir pozisyona taşır. Bu aktif olma hali, teknolojiye, bilimde ve entelektüel alanda yeni türden toplumsal ilişkileri de beraberinde getirir. Mevcut çalışma, sanayi sonrası toplum özelinde Türkiye’de son 10-15 yıllık süre içerisinde bilimde, teknolojiye ve entelektüel alanda ortaya çıkan gelişmeleri ve yeni türden ilişkileri analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple, çalışma, ilgili kavramın teorik yansımalarına ışık tuttuktan sonra, sanayi sonrası toplumun Türkiye’de TÜBİTAK, üniversiteler, düşünce enstitüleri, teknoloji yatırımları vb. alanlardaki uygulamalarını ele alacaktır. Çalışmanın son bölümünde ise sanayi sonrası toplum kavramının Türkiye toplumuna uygulanabilirliğine dair bazı tartışalara ve eleştirel okumalara yer verilecektir.

Anahtar Kelimeler: Sanayi Sonrası Toplum, Türkiye, Toplumsal Öncekim

Introduction

In *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, which was written over 40 years ago, Bell brings a new perspective for the socio-economic organization model of the societies that completed their industrialization process. This perspective is conceptualized as “post-industrial society”, which gives some clues about the general socio-economic structure of the U.S.A. To explain shortly, in post-industrial society, Bell celebrates the throne of information. When soil was the most functional element of pre-industrial societies and when steel and stock were crucial for industrial societies, information becomes the most important parameter for post-industrial societies. Besides soil or steel, producing, keeping, perpetrating and marketing the “information” represents the main operation in Bell’s era in the U.S.A. For a simple comparison, replacement among universities and big factories in the city centres in favour of educational institutions, on the other hand, that the rise of scientists beside business men in terms of occupational prestige would help us in understanding the coming of post-industrial society.

Even though the conceptualization of post-industrial society is criticized as reflecting a progressive line and Western-oriented perspective regarding the economic development of societies, even the orientation of non-Western societies, which have not been subjected to industrialization process, towards “information” makes Bell more attractive today. When looking at the issue, for example, from today’s Turkey, it seems that Bell indirectly puts a target for societies to be reached to even if he did not have such a specific aim. Accordingly, investing in human in non-Western societies –in consideration of the notion of globalization and global information flow- vindicates Bell’s position. At this point, it would be reasonable to remember “social forecasting”. In general, Bell does not recognize sociology as something merely explains social phenomena in terms of cause and effect relation. For him, sociology should be supported by social forecasting, which has a factual background and considers historical conduct. In fact, Bell’s conceptualization “post-industrial society” is a large-scaled social forecasting, which is supported by (or as) a theory.

In this current paper, it is proposed to shed light on Bell's definition on post-industrial society, which is released over forty years ago, and the implementations that could be evaluated under the canopy of "post-industrial" in Turkey.¹ With this purpose in mind, the steps that Turkey has taken in terms of academic, intellectual, and technological information in the last some ten years will construct the core section of this paper. Especially, universities founded in recent years, think-tank institutes, practices of ministries deal with the processes regarding "knowledge", "education", "technology", etc. will be discussed by considering their contribution on establishing post-industrial Turkey. In addition, other scientific or intellectual institutions established by the initiatives of private sector will also be outlined. In the light of these practices, the question of "To what extent Turkey, which is a country that has not completed its industrial development as in Western countries, performs as post-industrial society?" or "What are the main characteristics of post-industrial society specific to Turkey?" will be taken into the consideration.

1. Post-Industrial Society: The Throne of Information

When classifying or comparing socio-economic periods today, some notions help us to characterize the breakings regarding humanity. Although this process automatically encourages an evolutionary/progressive understanding of history or human life, which is critically against to non-Western way of social scientific endeavour, it is still important to discover the

¹ Actually, the basic motivation behind this article is the one of the current developments in Turkey, which is the raise on the salaries of academics in 2014. The first official performance of Turkey's former Prime Minister, Prof. Dr. Ahmet Davutoğlu, was to declare the raise mentioned above. It is named in Turkey "academic raise" (akademik zam). In addition, the second related implementation for financial situations of academicians is called "academic encouragement allowance" (akademik teşvik ödeneği). Accordingly, academic staff in the universities is provided some extra amount in their salaries according to their performance on publication, presentation, citations they got, projects, prize they won, research they conducted, etc. in an academic year. Such applications expect academics, especially research assistants, to focus more on their jobs and profession instead of being concerned with their economic conditions. That is, for Prof. Davutoğlu, the only way to encourage the academics to maintain large-scaled studies and demonstrate a high academic performance in the 21st Century's Turkey. In doing so, academic and intellectual competitive capacity of Turkey would be provided.

uniqueness of social and economic life sustained in different geographies. "Industrial", at this point, could be taken as one of the core notions on classifying the historical and social processes in the history of the World. To clarify, it could be said that literature, art, philosophy, social science or the other occupations such as trade, technology, agriculture, production, consumption, etc. are generally referred in terms of their chronological status towards industrial period. Technology, for example, has some different outlooks and functions in pre-industrial and industrial periods.²

To remember shortly, pre-industrial period is identified with the traditional formation of socio-economic life. Agriculture, at this period, is the key occupation for social circle. From economic to family life, almost all of the 'veins' of social life are organized in the light of agricultural endeavour and traditional values. Thanks to this priority in favour of agriculture, "soil" or "land" had a great status in pre-industrial society while traditional ways of punishment and rewarding were applied to individuals on the other hand. As Waters perfectly summarizes:

"A *pre-industrial society* can be characterized as 'a game against nature' that centres on attempts to extract resources from the natural environment. Primary-sector occupations and industries (hunting, foraging, farming, fishing, mining, forestry) dominate its economy. Economic activity is carried out according to custom and tradition and faces severe limitations from the supply of land and resources. The level of economic activity varies according to the seasons and to global fluctuations in demand" (Waters, 1996, p.109). On the other hand, "An *industrial society* is 'a game against fabricated nature' that centres on human-machine relationships and applies energy to the transformation of the natural into a technical environment. Economic activity focuses on the manufacturing and processing of tangible goods" (Waters, 1996, p.109). To clarify, by the industry-oriented organization of socio-economic life in the 18th Century's Western Europe, values, expectations, production and consumption habits have been dramatically changed as a very normal response given by

² In the light of the arguments given above, sociology could be read as one of the consequences of transition process from pre-industrial society to industrial one. Having looked at the early-period-sociologists such as Marx, Weber, Durkheim, it could be observed that the issues subjected by them are not independent from industrial society and its consequences (Alkin, 2014).

humane activity. When soil and agricultural endeavour were determinant in pre-industrial society, as Waters states, iron, steel and muscle power appears in the massive factories became dominant. Massive production, at the same time, is the main target of economic life. In parallel to this, social and cultural life engaged in or formed by new relationships that centre industrial occupation. Family, law, politics, etc. have all been had a meaning in the light of industrial production and the consumption in Western Europe from the 19th Century to the end of Second World War.

After the World War 2, the rise of U.S.A. on the stage of history in terms of economics and politics lets the humanity to meet new changes. These were based heavily on technology and the use of technology by knowledge³. On the other hand, these changes are fed by intensified academic/intellectual productions by means of universities and think-tanks in the U.S.A. In addition to two main categories, by the involvement of the media into the personal lives intensively, the new sort of 'consumption' styles have been available. All of three sections that affected the socio-economic life were actually setting up new sectors or renewing/weakening the existing sectors in the U.S.A. This process was also observable in Western European countries.

What was the basic motivation behind these all? What was the core element that combines the categories given above and made them inter-dependent sectors in Western World? The question, with no reservation whatsoever, is simple: Information. Economic and social life in Western World was no more arranged according to steel or iron, i.e. industrial relationships. However, it was maintained in the light of the sectors that produce, keep, and market the information. That is why; there are many contemporary sociological theories that celebrate the power of information in the general organization of socio-economic life. For example, in *The Postmodern Condition*, Lyotard (1984, p.3) states that "the status of knowledge is altered as societies what is known as the post-industrial age

³ In addition to the appearance of the importance of knowledge as a popular concept, the lack of workforce in Europe, which is one of the downsides for industrial-oriented massive production, due to massive deaths during WW2 (Tecim & Yardim, 2016) encouraged Western societies to focus more on knowledge-based production and marketing strategies.

and cultures enter what is known as postmodern culture". For an illustrative example, salaries of the employees work for the jobs related to information were dramatically rising when muscle-based jobs were providing fewer amounts. Upskilling occupations were given importance after the World War 2 period. On the other hand, Western World was witnessing the engagement of academia, politics and economics. Scientists were serving the states and private sector so that the knowledge could be benefited in a maximum way. As a general example, the victory of service sector towards industrial sector could be remembered. It is, actually, one of the consequences of post-industrial formation of socio-economic life. As in the comparison among salaries, the amount and size of the jobs based on "intellect" and "technology" rise against the jobs based on muscle-power. After the 1980's, it is easy to observe that huge factories around the city centres and blue-collar-employees give place to business centres and skyscrapers where white-collar-employees work in.

Beside the dominance of service sector, after the 1990's, especially in the North America and Western Europe, some of the advanced institutions and buildings, which are established to reach and use "information", attract the attention. These could be distinguished into two categories. The first category comprises of theoretical information mentioned above. Universities, university-oriented thinking institutions, research institutions on media, consulting companies, etc. could be exemplified under this category. Here, some of the key points on reaching and developing the information for the necessary units of the society (and of course politics) are dealt with. Experts of the specific areas are the main actors for these sorts of establishments. Especially, high-level academics are generally active on running of these institutions. As Lyotard (1984, p.33) indicates, "the great function to be fulfilled by the universities is to lay open the whole body of learning and expound both the principles and the foundations of all knowledge". This statement could summarize the academization of intellectual knowledge in social sphere. On the other hand, these platforms are the centres of the intellectual mobility. National or international assemblies, conferences, meetings, etc. are organized or followed by the institutions of this category. When looking especially at the well-known universities, it could be seen the circulation of information and intellectual endeavour as the core activities of post-industrial society.

The second category is based on the technology institutions and research and development (R&D) departments. These are, in general, also established under the canopy of the universities. Especially, the unit of *scientific research projects*, so-called BAP in Turkish universities, financially supports the members of the universities in their scientific researches. Mainly, engineering, energy and technique determine the role and the function of this category in post-industrial society. Beside the circulation of intellectual information, institutions that belong to this side provide the mobility of specific parts of technological products (microchips, etc.), energy, machines, and of course medicine. High-level application and use of *science*, as you might guess, require qualified workers and developers. In this respect, such institutions do not only provide an intensified circulation of the materials that they deal with, but also train high-level scientists or experts for post-industrial societies. That is why; such institutions contribute to development of knowledge-based economy.⁴

Even though these categories have some specific features and working/producing conditions unique to them, in post-industrial societies, they cannot sharply be separated. Post-industrial society embraces these without determining any priority among them. That is why, in socio-economic circle, human factor is always considered besides mechanical or industrial formations. Giving almost equal importance on technique and intellect brings another argument put by Bell. According to him, by focusing on human and investing in human, on the other hand, arranging socio-economic life in line with the necessities of human instead of concentrating on pure profit; recognition regarding individuals alters to *homo-sociologicus* from *homo-economicus*. To remember, economizing model is an understanding, which is "oriented to functional efficiency and the management of things" (Bell, 1999, p.43). Profit or function-based recognition of individuals, in this respect, was the key element for the *economizing model* of industrial societies. "In contrast" to such a perception, "the sociologizing model is characterized by an emphasis on goals other than production and

⁴ In a report prepared by OECD Committee in Paris in 1996, *21st Century's knowledge-based economy will mean "fuller recognition of the role of knowledge and technology in economic growth"* (Please see at <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>).

production, such as product quality, safety, national security, and environmental soundness" (Domondon, 2014, p.118). Thus, in post-industrial society, 'economizing' model cannot survive anymore as the principle approach to socio-economic life.

2. Examining Social Forecasting and End of the Ideologies

Arguments discussed so far let us to distinguish the crucial differences among industrial and post-industrial societies in a theoretical context. In some cases, on the other hand, some of the practical implementations regarding post-industrial formation of Western societies are observable today. However, if we remember that Bell argued the 21st Century's socio-economic organizational model almost forty years ago and made some serious "hitting" on target, another problem (or opportunity) for the social sciences –specifically for sociology- gets off the ground. Bell, as you shall see, pictures a new kind of society and individual in the light of new developments. It is actually an early reading on the future of his American society besides some developments that were already embodied. At this point, Bell also encourages social scientists to do what he had already done by suggesting the term of "social forecasting". Beyond the prediction, Bell specifies the features of social forecasting: "Forecasting is possible where there are regularities and recurrences of phenomena (these are rare), or where there are persisting trends whose direction, if not exact trajectory, can be plotted with statistical time-series or be formulated as historical tendencies" (Bell, 1999, p.4). In this respect, social forecasting could be evaluated as an inevitable attempt in post-industrial society. "The post-industrial society is a planning society that has at its disposal an intellectual technology that can assimilate vast amounts of data, analyse them as 'what . . . if . . . then' scenarios, and isolate trends and make projections" (Waters, 1996, p.149). Because the main attention is paid to economic circle and individuals are heavily recognized as the pieces of economic production, it was quite normal to make economic forecasting in industrial societies. However, forecasting in post-industrial time is not only made for

economic area, but is also done for social life.⁵ Complexity of social life in post-industrial societies, as Bell would agree, requires more than economic forecasting. Ross's clarification would help us in understanding the necessity of social forecasting:

"Axial changes in social structure will, according to Bell, raise issues and pose questions for both the polity and the culture. But, since these spheres have their own inner logic, in the absence of analyses specific to polity and culture (which Bell does not claim to provide) how political and cultural agents will respond to the social structural changes?" (Ross, 1974, p.333).

In this respect, Bell's own definition of post-industrial society could be recognized as a social, technological and political forecasting. Obviously, Bell reflects his ontological position in the social scientific endeavour by suggesting "post-industrial society".

This tradition on forecasting and searching for alternatives towards the concept of "industrial society" in the 20th Century is also followed by some of the other thinkers from different areas. For example, Peter Drucker (1993) uses the term of "post-capitalist society" when Manuel Castells (1996) talks about "information age". Likewise, "post-fordist society" signaled by Michael J. Piore and Charles F. Sabel (1984) is very similar to post-industrial society. Lastly, Dahrendorf's (1959) classification on blue-collar and white-collar employees and the superiority of white ones in the economic formation of the US after the 1960's keeps the similar background. As Franzosi sharply states, "the proliferation of white-collar occupations has increased the size of the middle class. At the same time, the blue-collar working class has been shrinking. The economic importance of

⁵ *Even though avoiding from forecasting (or avoiding from making evaluations regarding the future of society) in sociology is a popular trend today, founders of sociology in the 19th Century are engaged in forecasting and prediction regarding the future of industrial society. To remember shortly, whilst Marx was forecasting a socialist revolution that will run by proletariat (Marx & Engels, 2007), Weber (2001) identifies the intensified bureaucracy by using "iron cage" metaphor in order to picture the future of rational/industrial society. On the hand, Durkheim expects 1) trade associations and 2) sociology itself to get over the anomie and the other problems of industrial society (Durkheim, 1984). The thing that Bell probably would like to do when making emphasis on forecasting is to remind the role of sociology and to make it something applicable in daily life.*

such sectors as mining and shipping, the traditional strongholds of working-class militancy, has declined” (Franzosi, 1995, p.423). At such a point, the question of “What is the difference among Bell’s position and these theoreticians’ main arguments?” might be asked. Actually, even if the general position of the thinkers towards contemporary society demonstrates very similar outputs, Bell’s argument of “social forecasting”, which was detailed above, and “the end of ideology”, which will be explained right now, make him unique in his way.

The end of the ideology as a large-scaled observation and inference by Bell could be read as the symmetric side of social forecasting. When forecasting deals with the future of post-industrial society, the assertion of the end of ideology sheds light on the past of post-industrial societies. Especially the weakened structure of “strong” ideologies and complexity of politics across the World would prepare such an understanding. As Bell states, “in the Western world... there is a rough consensus among intellectuals on political issues: the acceptance of a Welfare State, the desirability of decentralized power; a system of mixed economy and of political pluralism. In that sense, too, ideological age has ended” (Bell, 1960: p.373).

There could be two main reasons that may encourage Bell to declare end of ideologies. Firstly, as an intellectual and sociologist, who is intensely engaged in the social and political processes, Bell notices the retreat or fall of political meta-narrations and radical-extremist interpretations of ideologies such as fascism, socialism, Marxism, etc. Despite the socialist revolution in Soviet Russia and Marxist consolidation of Soviet economy, Bell as a former socialist declares the fall of grand ideological clashes as in the late 19th and 20th Centuries. Beside a slight separation, a new political identification regarding Left and Right is fostered by a new interpretation of the meanings of these sides.

“For older citizens, these terms appear largely synonymous with socio-economic polarization: *Left* means support for social programs, working-class interests and the influence of labor unions. *Right* is identified with limited government, middle-class interests, and the influence of the business sector. Among the young, however, postmaterial or libertarian issues provide a new basis of ideological identity. *Left* means opposition to nuclear energy, support for sexual equality, an internationalist orientation,

or endorsement of multiculturalism. *Right* means a preference for traditional lifestyles, moral values, and a traditional sense of national identity and interest" (Dalton, 2006, p.6).

Despite 1968 experience in Europe after the publication of *The End of Ideology* (1960), neither the U.S. nor Western European countries seem to change their socio-economic organization in favour of socialism or any anti-capitalist ideology. On the contrary, the 1970's let us witness the rise of advanced capitalism by means of media, global companies, technological developments, research and development units, etc. This point could be re-considered in order to understand the social forecasting again. As Bell indicates, post-capitalist society is not a consequence of conflicts among ideologies but is an advanced way of capitalism, which could be forecasted.

In relation to this, the second reason that may encourage Bell to write *The End of Ideology* is the complexity of post-war-period societies in North America and Western Europe. To remember industrial society, nationalism was a dynamo that keeps ideological conflicts alive. On the other hand, the struggle among liberal and socialist understanding of socio-economic life was another tension point before the Second World War. However, after this massive war, World has been engaged in a process that is based on collaboration rather than conflict. Nations League -will be altered later to United Nations- was one of the consequences of this unity.⁶

Coming back to complexity again, inner technological developments in Western countries demonstrate new kind of consumption processes and habits. Instead of satisfying only their basic necessities, even the member of lower classes in Western World started to look for different choices and instruments that they would spend their time with. Developments in electronic and use of some electronic products such as cameras, computers,

⁶ *Cold War and NATO/OTAN could be remembered as a critical point against collaboration in the countries in the World. Of course, such a process divided the world into two main poles. However, this separation was based heavily on international relationships and managed by states/governments rather than ideological groups. In other words, such a (cold) war have not caused political polarizations among ideological groups of a country, it rather made itself visible on the political, military and economic relationship among different governments that position themselves through one of the two poles.*

etc., on the other hand, the effectiveness of media over the people has prepared new ways and alternative solutions in terms of reading and understanding the world. In such a complex atmosphere, keeping loyalty towards old ideologies was extremely hard to sustain. Observing today's social movements could show that there are different reasons and ways behind these. The same observation will automatically picture the disappearance of classical leftist-rightist conflict as experienced in the 20th Century.

To sum up, according to Bell, post-industrial society needs social forecasting to identify the new developments and changes. In addition to this, by looking at such complex relationships in terms of economy, politics, culture, technology, etc. it is not easy to evaluate the society and social movements in the light of old ideologies or conflict among these ideologies. Post-industrial society, in this respect, is not a pure political society, but it perceives people as homo-sociologicus.⁷ Even though social forecasting and the end of ideologies do not seem so relevant at first glance, arguments given so far could prove their relationship in post-industrial society. Especially, paying attention on human and his future could be the common platform of these two arguments. Indeed, this common platform represents the major socio-economic circle in post-industrial society in favour of human. In the next part, the importance of human and investing in human in Turkish society will be analysed in consideration of the classification of post-industrial society.

3. Discovering the Traces of Post-Industrial Society in Turkey

Before starting to observe the implications of post-industrial society in Turkey, it would be beneficial to highlight some basic historical information regarding this country. Turkey, which has the 18th largest economy

⁷ When pre-industrial and industrial societies recognize individuals as homo-economicus, Bell suggests that people in post-industrial society should be recognized as homo-sociologicus. It means that new society is not based on commodity-oriented relationships, but is based on human interactions that have never been so far.

in the World⁸, is located in a territory where three continents (Asia, Europe, and Africa) are almost integrated geographically. On the other hand, it is well-known fact that different civilizations have met in Turkish geography for centuries. Even though modern Turkish Republic, which was established in 1923, had set strong barriers against Ottoman history and legacy until the 2000's, today's generation tends to embrace its ancestors and past in terms of social, cultural, and religious areas.

When looking at the 90-year-lasting development of Turkey, it could be said that only West-oriented economic and political implementations and policies had been followed. Especially, long lasting membership process of European Union (over 50 years) could summarize Turkey's long and one-sided way in development. However, coming back to AK Party governments since the 2000's, Turkey's economic and political relationships among the other countries in the World and its methods in development definitely alter. Besides following the membership process in EU, Turkey has started to set up strong relationships with its neighbours and the other non-Western countries in the World, which were the parts of former Ottoman Empire.

Developments regarding the relationships with the other countries are not the only platforms where Turkey makes itself visible in the World. Especially, embracing history and cultural legacy of former Ottoman Empire, on the other hand, being engaged in globalization process have encouraged Turkey to make some investments both inside and outside country in terms of politics, culture, technology and intellect. This point, as you shall guess, is the core point for this article. Right now, these developments could be described by considering the last fifteen years of Turkish Republic and Bell's definition/explanations on post-industrial society. In doing so, it is proposed to show the collaboration of the developments on technology, politics, and intellectual platform that Turkey has been experiencing.

For the first reflection regarding post-industrial society, investing in education could be a good starting point. Beside general implementations of Ministry of National Education, post-graduate scholarship programme

⁸ Please find the other general information regarding Turkish economy on World Bank's official web-site: <http://www.worldbank.org/en/country/turkey/overview>

in foreign countries is crucial for intellectual development of Turkish academia. Accordingly, students who meet the conditions of some specific requirements are sponsored by Ministry of National Education and sent to one of the best universities in the World so that they complete their master's and PhD education. After getting their degrees, as a requirement of the scholarship, students are expected to start their jobs in the universities, which were determined for them before their education, as research assistants or/and lecturers/professors. Actually, this programme has been conducted for almost 90 years. However, when it was initially targeting maximum 100 or less students per year, after the 2000's, minimum 1000 students are registered for this scholarship programme per year and conditions are enhanced in favour of students so that they could finish their education as soon as possible and come back to country and serve in the pre-determined universities for them. For a simple estimation, within 10 years, almost 10.000 lecturers or research assistants will come back to Turkey by having high-level qualifications regarding their major. It will definitely give Turkish academia a chance to compete with the developed countries in scientific area in long term. For another forecasting that Bell would agree, we can say that, thanks to this scholarship programme, the gap among publication rates among Turkish universities and the universities of the other developed countries will decrease. On the other hand, R & D activities will be more efficient and scientific information will find the concrete reflections in socio-economic life.

Secondly, considerable increase on the salaries of academics and academic encouragement allowance could be mentioned here again. Previous Prime-Minister of Turkey, Prof. Dr. Ahmet Davutoğlu, declared that researchers or thinkers who would like to be employed in academia should not hesitate in terms of salary or life expenses so that they completely focus on their scientific major. In order to provide this, 800-900 Turkish Liras (equivalent to approximately 300 US Dollars) have been added to their salaries. In addition to this, the extra amount they will receive is going to be estimated by looking at their academic performance (publication, project, participating in international conferences, etc.) in a year. As you shall see, academic and intellectual investment is done by the most authorized person of Turkey, who is also an academician. Such a step, for another

forecasting, is highly expected to encourage teaching staff in the universities to focus more on their scientific endeavour by not considering their expenses or fewer salaries. Similarly, as an “encouragement” share, academics are expected to produce more in their majors and they are rewarded to the extent they produce articles, books, projects, researches, etc.

In addition to universities, think tank institutes could be mentioned here as another platform for intellectual development in post-industrial Turkey. For some 10 years, Turkey witnessed the establishment of many thinking institutes or platforms. Even though these institutions are generally located in Ankara and İstanbul provinces, their activities and appearances on national and international media are remarkable. As an interesting (and also expected) situation for these institutes, their names could be examined. Most of them include “global” or “international”. It is probably not a coincidence that these names reflect the general point of view regarding circulation of intellectual information on global platform. After the establishment of these independent institutes, some of the similar institutes were established under the universities beside faculties. Now, all of these institutes are not only employing researchers, but also producing intellectual information regarding the problem areas in Turkey.

Besides intellectual and academic developments, technological developments as the third area could be discussed. After the 2000's, a great deal of technological development has been observed in Turkey. As a post-industrial reflex, science centres have been founded in different cities in Turkey. Researchers or scientists who would like to maintain their original studies have now a chance to apply to these institutions. In relation to this, Turkey's official scientific platform named TÜBİTAK has been providing huge amounts for researchers whose scientific projects have been accepted to be sponsored.⁹ Like TÜBİTAK, the other scientific institutions run under the canopy of private sector are also maintaining their scientific activities. Even looking at newspapers or the news web-sites would provide

⁹ When the budget provided for TÜBİTAK by Ministry of Finance in 2002 was valued at (approximately) 209 Million Turkish Liras (please see at: www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/.../2002/ek_10_tablo_3.pdf), this amount dramatically rises to 782 Million Turkish Liras for the “first six-month period” in 2014 (please see at: <http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2014kurumsalmalidurumbeklentileraporu.pdf>).

minimum information regarding the effectiveness of these institutions in development of scientific/technological area.

In post-industrial Turkey, if there is another example, it would be based on information technologies and their relationship among society. Let alone the use of the Internet in almost every department of government and official institutions, e-state (e-devlet)¹⁰ application is one of the most useful implementations that links society with the computer-based technologies. Actually, e-state application provides many aspects regarding post-industrial society besides being something digital or internet-based facility. Thanks to e-state, people firstly get used to a new digital environment and the minimum requirements of this area. Secondly, such a digital place let people to save their time. Instead of waiting for some transactions in official institutions, people deal with official businesses in their homes via the Internet. Although this platform is not used as much as it is expected, there is a tendency among people to prefer e-state application.

For another implementation regarding post-industrial society, a general trend in private sector could be explained. Companies in Turkey highly invest in training and vocational training. Especially, professional companies ask their employees to complete some certificate programmes that may contribute to their area of expertise. For almost ten years, by the encouragement of the laws amended by government, employees should engage in specific trainings before starting their jobs. This, as you might guess, brings productivity and qualification. As a very post-industrial implementation, such a perspective believes that production is not based on pure profit and maximum efficiency, but is based on the qualified occupations and planned employment (of especially white-collars). From this point forth, Bell's sociologizing model instead of economizing one could again be remembered.

Interestingly, the workers of state department are engaged in the same training and certificate programmes, too. For the most general one, to be a public servant in Turkey, after the official assignment, you have to complete one-year-candidateship period. If you satisfy the conditions, then

¹⁰ By having a password from Turkish Post, you can manage some of your official affairs via <https://www.turkiye.gov.tr/>.

you are actually assigned for your job. If you cannot, you are not allowed to start your job and dismissed. Besides being an ordinary officer, experts in state-sector are asked to have more qualifications in addition to general training. Performance evaluation tests measure high-level officers' productivity in a year. To remember the status of "knowledge" or "information", such implementations provide employees to develop themselves and integrate themselves with the best ways that they can walk in. This, eventually, lets people to abandon traditional ways in working life and replace them with improved ones by the help of "information".

To sum up, from private sector to public sector, from short-term investments on human to long-term ones, from technological investments to academic-intellectual ones, Turkey demonstrates a multifaceted post-industrial orientation in socio-economic life. The examples discussed above could be diversified. All of the possible examples would show the same consequences that are based on the forthcoming "throne of information" in Turkey.

In addition to the throne of information, the other perspectives regarding post-industrial society in Turkey could be mentioned. For example, the idea of end of the ideology would be a good starting point. In contrast to ideological polarizations as in the 1980's, today, Turkey does not witness ideological camping among leftist and rightists. Even though governing AK Party is targeting the other %50 of voters, it does not mean that there is an ideological conflict among pro-AKP groups and opposition parties. Or, current political conflicts in Turkey are not maintained through the discourse of fascism and socialism, etc. Such a picture lets us to take stand with the idea of end of ideologies in Turkish society as Bell depicts.

In relation to the end of ideology, social forecasting is another crucial point for the status of post-industrial society in Turkey. At this point, governing AK Party's targets for 2023 (100th anniversary of Turkish Republic) should definitely be mentioned. As you shall agree, putting some economic, technological, and cultural targets under a long-term government program coincides with social forecasting. When looking at the explanations or implementations of high-ranking government representatives, it could be seen that these are based heavily on reasonable estimations regarding future and expectations. Here, state-based social forecasting has

been effecting the other institutions and sectors of Turkish society. In other words, government's targets for 2023 are generally referred by groups or individuals who are not working for government party, as well. Such an awareness and endeavour is another side of social forecasting and post-industrial society.¹¹

4. Some Possible Criticisms on the Conceptualization of "Post-Industrial Society" for Turkey

Besides some of the relevant points for the recent and ongoing implementations, applying the notion and process of post-industrial society to Turkish society may pose some problems in terms of social scientific approach. For the most general one, progressive recognition of the societies and their history celebrates the Western way of thinking, which is based on evolutionary perspective. Such an idea –keeping up with post-industrial society- would not be able to explain the uniqueness of the socio-political and economic processes in non-Western societies, including Turkey¹². For a simple inference, it could be said that Turkey has not even completed the "industrial period", so it is quite hard to define it as "post-industrial" country. Similarly, it would pose some problems to identify implementa-

¹¹ *Vision and discourse of "2023" can be a subject of another article or social scientific book that would search for post-industrial implementations and expectations in Turkey, especially in socio-economic life.*

¹² *In relation to such a criticism, Kumar reminds another point that would contribute to the criticism against the term of "post-industrial". This critical approach is actually based on a suspicion regarding the status and independency of new model from the past. "Post-industrial" evidently comes out of industrial. It carries its mark. The very name implies a degree of continuity, as if the new society can only define itself by a backward look. How much continuity? For some people what Bell was as post-industrial they saw as 'super'- or 'hyper'-industrial society, so struck were they by the high degree of continuity" (Kumar, 2005, p.158).*

tions as the outputs of post-industrial society in Turkish case. This is actually a general criticism against Bell's general theorization of post-industrial society.¹³

The general question mark regarding the status and recognition of post-industrial society would encourage us to face specific implementations in Turkey. For example, establishment of the universities in every city in Turkey would be questioned. An alternative reading (against the idea of "founding universities for intellectual and academic development") would say that priority for the purpose of these universities is given to "economic development" rather than academic progression in under-developed cities in Turkey. In addition, bureaucratic organization of the universities is still fed by The Council of Higher Education, so-called YÖK, which is one of the institutions of 1980 military coup d'état. It is obvious that such an institution or its impact on the universities cannot be able to reflect the expectations or implementations of post-industrial society in any level.

For another criticism, think-tank or thinking institutes could be put into discussion. Normally, such institutions produce intellectual information by having strong ties with different academic disciplines or "schools". Besides being pure political, these foundations maintain some relationships with government or opposition parties, too; however, it does not mean that these units would completely be engaged in any political party. When looking at these institutions in Turkey; however, their organic ties with political parties could easily be noticed. Especially, AK Party government "has" many thinking institutes that glorify its political applications.¹⁴ On the other hand, some of the other thinking institutes act like opposition

¹³ Far from distinguishing Western and non-Western societies in terms of their position towards post-industrial society or their place in industrialization process, Bell pictures a rational/evolutionary society model, which is very similar to classical sociological literature. If we lend an ear to Kumar's statements again, he points that "almost every feature of Bell's post-industrial society can be seen as an extension and a distillation of Weber's account of the relentless process of rationalisation in western industrial societies" (Kumar, 1978, p.235).

¹⁴ However, it should be noted that such an engagement among government party and thinking institutes was actually necessary in order to break the strict Kemalist status quo and bureaucratic custody, so-called Vesayet in Turkish politics. Books, articles, projects, and the relevant studies produced by these institutes were actually fighting with status quo in a social scientific area.

party that blindly accuses the implementations of the government. However, in an ideal post-industrial society, such institutions neither affirm the policies of the government without any conversation, nor do ignore or try to provoke them. These, actually, produces projects or keep their critical perspective in an intellectual or academic way. Or, if there is an implementation run by the government and if it was issued by any institution before, they could show their “forecasting” regarding the issue solved by the government. However, it does not mean that they have to be articulated with government or opposition parties.

These two examples would be useful to show some lacks and dilemmas about the post-industrial society in Turkey. Examples or cases could also be diversified. However, it should be accepted that beside these lacks, Turkey is still spending its energy on the way of post-industrial society even if it cannot be precisely named so.

Conclusion

Daniel Bell’s conceptualization, which is highly connected with the 1970’s (and later) American society, brings a new perspective for the social sciences and their research areas such as politics, culture, economics, etc. Bell celebrates a new society that cannot be explained or understood by the elements or perspectives of “industrial society”. Service sector, white-collar employees, the need for information, communication technologies, global engagement of the world, the transformation of “time” and “space”, etc. encourage us to think and act differently in contemporary age. This way of thinking also brings another perspective that correlates economy, politics, culture and social as they have never been during the history. Correlation among these units of the humanity, for Bell, requires a large-scaled planning. That is why, Bell mentions “social-forecasting” in his theory. Unlike historicism or divination, social-forecasting, as was mentioned, focuses on the complex structure of socio-economic phenomena and their planned appearance in the future. In a sense, Bell himself makes a grand social forecasting when declaring the coming of post-industrial society.

In addition to social forecasting, by claiming the end of ideologies, Bell draws another relevant point to post-industrial society. Accordingly, old-

fashioned ideologies that get stuck in antagonism among leftist rightist approaches disappear. Instead of them –what history shows actually- different sorts of political perceptions and movements such as green movement, sub-cultures, women’s rights movements, etc. become much more visible than former political polarizations. End of the ideologies, on the other hand, is a reflection of post-industrial society that centres on human and human activity rather than being organized around grand narratives/ideologies.

In this article, outputs and possible reflections of post-industrial society in specific to Turkey have been outlined by referring Bell’s position towards post-industrial society. Besides technological developments observed for over ten years, academic and intellectual enterprises in Turkey have been discussed. Especially, scholarship programme of Ministry of National Education, huge investments maintained by official scientific council of Turkey, so-called TÜBİTAK, restoration on the salaries of academics and the criteria of academic performance are the most observable ones. These could lead us to see both the throne of information and social forecasting. In addition to academic or intellectual development, we now can observe that organization of both daily life and official processes are generally fed by technology. To sum up, official institutions in Turkey determine a new way for Turkey in line with information and the maximum use of information in socio-economic life. Having a short look at both numerical data for social and economic developments and qualitative changes would bring us to the novelties and transformation in socio economic mentality in Turkey. That is why, even if Turkey cannot be named as “post-industrial society” and still have some problems to be surpassed, it could be said that the applications maintained in the last decade contributed to the elements and phenomena regarding post-industrial recognition in Turkey.

Bibliography

- Alkin, R. C. (2014). Introduction to the Relationship between Sociology and Modernity in Specific to Emile Durkheim and Max Weber's Studies, *European Scientific Journal*, 10 (5), 1-11.
- Bell, D. (1960). *The End of Ideology: On the Exhaustion of Political Ideas in the Fifties*. Glencoe IL: Free Press.
- Bell, D. (1999). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*. Reissue Edition, New York: Basic Books.
- Castells, M. (1996). *The Information Age: Economy, Society, and Culture, Vol: 1: The Rise of Network Society*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford: Stanford University Press.
- Dalton, R. J. (2006). Social Modernization and the End of Ideology Debate: Patterns of Ideological Polarization, *Japanese Journal of Political Science*, 7 (1), 1-22.
- Durkheim, E. (1984). *The Division of Labor in Society*, Edited with an Introduction by Lewis Cosen, trans by: W. D. Halls, Basingstoke: Macmillan Press.
- Domondon, A. (2014). Assessing Bell's Forecast: Big Science and the Post-Industrial Society. *The International Journal of Science in Society*, 4, 117-128.
- Drucker, P. (1993). *Post-Capitalist Society*. Oxford: Butterworth-Heinemann Ltd.
- Franzosi, R. (1995). *The Puzzle of Strikes: Class and State Strategies in Post-war Italy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kumar, K. (1978). *Prophecy and Progress: The Sociology of Industrial and Post-Industrial Society*. Allen Lane: The Penguin Press.
- Kumar, K. (2005). *From Post-Industrial to Post-Modern Society: New Theories of the Contemporary World*, 2nd Edition. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lyotard, J. (1984). *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*. Minnesota: The University of Minnesota Press
- Marx, K. & Engels, F. (2007). *The Communist Manifesto*. Radford VA: Wilder Publications.

-
- Piore, M. J. & Charles F. S. (1984). *The Second Industrial Divide*. New York: Basic Books
- Ross, G. (1974). The Second Coming of Daniel Bell. *Socialist Register*, 11, 331-348.
- Tecim, E. & Yardım, M. (2016) European Multiculturalism: Between Unity and Exclusion, *Psychology and Behavioral Sciences*, 5 (1), 12-19.
- Watsons, M. (1996). *Key Sociologists: Daniel Bell*. London: Routledge.
- Weber, M. (2001). *Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Translated by Talcott Parsons, New York: Routledge.

Internet Resources

- <http://www.oecd.org/sti/sci-tech/1913021.pdf>.
- www.tubitak.gov.tr/tubitak_content_files/.../2002/ek_10_tablo_3.pdf
- <http://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/2014kurumsalmalidurumbeklentilerraporu.pdf>
- <https://www.turkiye.gov.tr/>
- <http://www.worldbank.org/en/country/turkey/overview>.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

- Alkın, R. C. (2016). Introduction to Development of Academic and Scientific Knowledge in Turkey in Specific to Post-Industrial Society, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11) s.539-562.

Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ders ve Çalışma Kitaplarında Türk-Ermeni İlişkileri*

*

Cemal Güven*

* Doç. Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Konya - Türkiye

E-Posta: cemalguven@gmail.com

Öz

Türk-Ermeni İlişkileri Ortaokul "Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük" dersi programı içerisinde yer alan önemli konulardan birisidir. Bu konunun, Öğretim Programı ile Ders ve Çalışma kitapları içerisinde nasıl ve ne şekilde yer aldığı üzerinde durulmuştur. Ders Kitabı ve Çalışma Kitabı'nda yer alan konu anlatımı, okuma parçaları, görsel malzemeler, Kaynaklar ve sorular incelenmiş mevcut durum ve sorunlar tespit edilerek çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Türk Ermeni İlişkileri, Ermeni Terörü, Azerbaycan, Ortaokul Ders Kitapları,*

** Bu makale, 22-24 Kasım 2013'te Necmettin Erbakan Üniversitesi tarafından Konya'da düzenlenen "Uluslararası Eğitimde Değişim ve Yeni Yönelimler Sempozyumu/International Symposium on Changes and New Trends in Education" da aynı adla sunulmuş bildirinin yeniden ele alınarak düzenlenmiş halidir.*

Turkish-Armenian Relationships in the History of Turkish Revolution and Kemalism Course and Workbooks of Secondary School

*

Abstract

Turkish-Armenian Relationships is one of the key issues included within the curriculum of the “*History of Turkish Revolution and Kemalism*” Course of Secondary School. It is emphasized how and in what way this issue has been included in curriculum and in course and workbooks. Lecturing, reading texts, visual materials, sources and questions included in workbook and textbook have been examined and present situation and problems have been determined and some solutions have been offered.

Key words: *Turkish-Armenian Relationships, Armenian Terror, Azerbaijan, Secondary School Textbooks.*

Giriş

Türk-Ermeni ilişkileri konusu yalnız tarihin değil bugünün ve geleceğin de en önemli meselelerinden birisidir. Zorunlu eğitimin 6287 numaralı Kanun ile 2012-2013 eğitim öğretim yılında on iki yıl olduğu ülkemizde millî tarih terbiyesi ve bilinci çerçevesinde Türk devlet ve millet bekasını doğrudan ilgilendiren konu hakkında öğrencilerin iyi yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir.

Türk-Ermeni ilişkilerine dair konular “8. sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük” dersi içeriğinde geçmektedir.¹ Bu çalışmada bu dersin Öğretim Programı ile 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan Ders ve Öğrenci Çalışma Kitabı değerlendirilmiştir.

İncelenen Öğretim Programı ile Ders ve Çalışma Kitabı şunlardır:

Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Ürküt, M. (2013). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı (Editör: Sevtap Gamsız). İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık A.Ş.

Ürküt, M. (2013). Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük 8 Öğrenci Çalışma Kitabı (Editör: Sevtap Gamsız). İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık A.Ş.

Belirtilen Ders Kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu’nun 21.09. 2012 gün ve 170 sayılı Kurul Kararı ile 2013-2014 eğitim öğretim yılından itibaren beş yıl süre ile ders kitabı olarak kabul edilmiştir. Bu Ders Kitabı’nın Öğrenci Çalışma Kitabı da bulunmaktadır. Ancak Öğretmen Kılavuz Kitabı bulunmamaktadır.

Araştırma konusunun değerlendirilmesinde esas alınan ve temel ölçütleri içeren kaynaklar şunlardır:

“Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”, Resmî Gazete, 12 Eylül 2012, Sayı: 28409;

¹ İlkokul ve Ortaokul Ders Programında Sosyal Bilgiler dersi yer almaktadır. 2013-2014 eğitim öğretim yılında okutulan 4, 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi Öğretim Programı ile Ders ve Öğrenci Çalışma kitaplarında Türk-Ermeni ilişkilerine dair bir içerik bulunmamaktadır.

“Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Olan Kriterler”, 14.01.2013, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı;

“İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi (8.Sınıf) Taslak Ders Kitaplarını İnceleme, Değerlendirme Ölçütleri ve Puantajı”.

I. Öğretim Programı’ndaki Türk-Ermeni İlişkileriyle İlgili İçeriğin Değerlendirilmesi


2013-2014 eğitim öğretim yılında uygulamada olan *“Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı”* 23.02.2006 tarihinde kabul edilen ve hala ilk hali ile uygulamada olan programdır. Halbuki 2010’da alınan bir kararla bu ders haftalık üçer saatten, ikişer saate düşürülmüştür. Toplam 80 kazanımın aynı kalması karşısında ders saatlerinin azaltılması beraberinde konu içeriklerinin layığıyla işlenilebilmesi ve yetiştirilebilmesiyle ilgili sıkıntıları getirmektedir. Öğretim Programı’nun bütününe yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

Araştırma konusu ile ilgili olarak, Öğretim Programında yer alan;

“8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Öğretim Programının Uygulanması İle ilgili Açıklamalar” başlıklı kısmının 15. maddesinde şu ifadeler yer almaktadır: *“Öğretmen, güncellik ilkesi gereği Ermeni iddialarını ele almalı, bu iddiaların tarihî gerçeklerle bağdaşmayan iddialar olduğunu açıklamalıdır.”*

Öğretim Programında, *“Atatürk’ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası”* başlıklı 7. Ünite’de Türk- Ermeni İlişkileri ile ilgili kazanım ile Etkinlik Örnekleri ve Açıklamalar kısmı şu şekilde geçmektedir:

Kazanımlar: *“Bu ünite sonunda öğrenciler;” ... “7- Türkiye Cumhuriyeti’nin temel niteliklerine yönelik iç ve dış tehditlere karşı korunması konusunda duyarlı olur”*.

Etkinlik Örnekleri: (Sınıf-okul içi etkinlik) *“ ‘Ermeni Sorunu’ (Ermeni Sorunu ile ilgili belgesel film izlenir.) (7. kazanım)”*

Açıklamalar: *“[!] (Uyarı) Türk-Ermeni ilişkilerinin tarihsel gelişimi, 1915 Olayları ve bu olaylara ilişkin Ermeni iddiaları, terörizm, misyonerlik faaliyetleri, irtica, bölücülük konuları ele alınacaktır. (7. kazanım)”*

Bu içerikten sonra Öğretim Programı, araştırma konusu açısından değerlendirilecek olursa şunlar söylenebilir:

Burada görüldüğü üzere, “Türk-Ermeni İlişkileri” ne dair doğrudan doğruya bir kazanım yoktur. “Etkinlik Örnekleri” ve “Açıklamalar” kısmı incelendiğinde ise yukarıda verilen kazanımın Ermeni meselesiyle de ilgili kılındığı görülmektedir. Programda “Etkinlik Örnekleri” ve “Açıklamalar” kısmında yazılan detaylı ifadelerle bu kazanımın ilkin Ermeni meselesi ile ilişkilendirilmesi önemli ve değerlidir. Zira Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlarda Türk Ermeni ilişkilerine dair ifadelerin geçtiği yegane yerdir.

Öğretim Programında verilen bu içerikle beraber, diğer bölümde de görüleceği üzere Ders Kitabı içeriğinin hemen her ünitesinin ilgili kısımlarında Türk-Ermeni ilişkilerinin detayları yer almaktadır.

Öğretim Programı’nda sınıf-okul içi etkinlikte Ermeni sorunu ile ilgili belgesel film izlenmesinin istenmesi çok değer taşımaktadır. Kaliteli hazırlanmış belgeseller bulunmakla birlikte, ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun belgesel filmler hazırlanmasının da gerekli olduğunu ifade etmeliyiz. Azerbaycan/Dağlık Karabağ’daki Ermeni işgal ve mezalimi ile ilgili belgesel filmler de izletilmelidir. Eğitim Bilişim Ağı’nda Ermeni meselesi ile ilgili belgesel film bulunmamaktadır. Bugünkü bilişim çağında istenilen her belgesel filme web ortamında ulaşımın kolay olduğu düşünülürse önemli bir eksiklik olmadığı da söylenebilir. Bununla birlikte en azından Eğitim Bilişim Ağı’nda izlenmesi gerekli olan belgesel filmler önerilmelidir.

Yukarıda verilen açıklamalar kısmı araştırma konusuyla ilgili olarak değerlendirilecek olursa, 8. sınıf öğrencilerine *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde*, Ermeni iddialarından önce, tarihî gerçekler ifade edilmelidir. Eğer Türk-Ermeni ilişkileri ve Ermeni meselesi öğrenci seviyelerine uygun tutarlı ve doyurucu şekilde ders kitaplarında yer alır ve öğretilenler zaten öğrenciler Ermeni iddialarına karşı bilgi ve doğru tavır ile donanmış bir hale geleceklerdir. Şayet Ermeni iddiaları ön plana alırsa, iddiaların çarpıtmalardan ve iftiraldan öte bir şey olmadığı devamlı anlatılmak durumunda kalınacak, psikolojik baskı altında hep savunma yapılan bir konumda olunacaktır.

Belirtilen kazanım ve açıklamalardan yola çıkarak ders kitaplarında Azerbaycan- Ermenistan ilişkilerine de yer verilmesi gerekmektedir ve bu büyük değer taşımaktadır. Zira yakın dönemde yaşanan ve devam eden Dağlık Karabağ bölgesinin işgaliyle birlikte Hocalı Katliamı’nun

öğretilmesi sayesinde, Türkiye coğrafyasında yaşanan hadiselerin Azerbaycan coğrafyasında yaşananlarla benzer nitelikte olduğu anlaşılacaktır. Bu durumda ders kitaplarında Ermeni iddialarına ise en son yer vermek gerektiğini düşünmekteyiz.

II. Ders ve Çalışma Kitabındaki Türk-Ermeni İlişkileriyle İlgili İçeriğin Değerlendirilmesi

Bu bölümde 2013-2014 eğitim öğretim yılında Türkiye genelinde okutulan *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders ve Çalışma Kitabı* değerlendirilecektir.

Bu kapsamda, 8. sınıf *T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük* dersi Öğretim Programı ile Ders Kitabı ve Öğrenci Çalışma Kitabı'ndaki tüm içerik taranmıştır. Buna göre Türk-Ermeni ilişkilerine dair verilen konu içeriklerinde şu anahtar kelimeler tespit edilmiştir:

Ermeni/ler; Ermenistan; Ermeni meselesi/ isyanları; Ermeni terör örgütleri/ Hınçak, Taşnak, Asala; Ermeni zulmü/işkencesi/terörü; Tehcir, Sevk ve İskân; Karabağ Meselesi/İşgali ve Türk-Ermeni ilişkileri.

Yukarıda verilen bu ifadelerin geçtiği Öğretim Programı ile Ders ve Çalışma Kitabı'ndaki tüm konular değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

Ders Kitabı toplam 224 sayfadan ve 7 üniteden oluşmaktadır. En az bir kelime ile de geçse konu ile ilgili içeriğin verildiği toplam ünite sayısı 6, sayfa sayısı ise 27'dir. Bu da toplam sayfa sayısının % 8,3'üne tekabül etmektedir. Bu durum göz önüne alındığında Türk-Ermeni ilişkilerine dair konuların önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Ders Kitabı'nda Üniteler ve konu başlıkları şöyledir:

1. Ünite- Bir Kahraman Doğuyor

- Çağdaş Kent: Selanik (DK: s.11)

2. Ünite - Millî Uyanış: Yurdumuzun İşgaline Tepkiler

- Üniteye Hazırlık (soru 1) (DK: s.23)
- Bağımsızlığa Giden Yol (DK: s.30)
- Harita: Mondros Ateşkes Anlaşması'na göre işgal edilen bölgeler (DK: s.31)
- Hınçak ve Taşnak Komitesi (DK: s.33)

- Harita: Zararlı cemiyetlerin faaliyet alanları (Hınçak ve Taşnak Cemiyeti) (DK: s.34)
- Kilikyalılar Cemiyeti (DK: s.34)
- Şark Vilayetleri Müdafaayihukukumilliyeye Cemiyeti (Doğu Anadolu Haklarını Savunma Derneği) (DK: s.35)
- Harita: Yararlı cemiyetlerin faaliyet alanları (DK: s.35)
- Harita: Mustafa Kemal Paşa'nın Millî Mücadele sırasında İstanbul'dan Ankara'ya kadar izlediği yol (Kars ve Gümrü Ermeni işgalinde gösterilmektedir) (DK: s.36)
- Büyük Millet Meclisine Karşı Çıkarılan Ayaklanmalar (DK: s.47)
- Ölü Doğan Antlaşma: Sevr (DK: s.48-49)
- Harita: Sevr Antlaşması'na göre Osmanlı Devleti'nin topraklarının paylaşılması (DK: s.49)

3. Ünite- "Ya İstiklal Ya Ölüm!"

- Doğu ve Güney Cepheleri (DK: s.54-55)
- Milletın Gücü (DK: s.55)
- Maraş (Anlatım ve Resim) (DK: s.56)
- Sütçü İmam (Okuma Parçası ve Resim) (DK: s.56)
- Urfa (Anlatım, Bilgi Kutusu, Resim) (DK: s.57)
- Antep (Anlatım, Telgraf, Resim) (DK: s.58)
- Adana (DK: s.58)
- İtilaf Devletleri'nin Londra Konferansı'nı Düzenleme Gerekçeleri (DK: s.61)
- Moskova Antlaşması (DK: s.63)
- Sakarya Meydan Savaşı'ndan Sonraki Gelişmeler (DK: s.71)
- Zafere Nasıl Ulaştık (DK: s.74-75)
- Ünite Değerlendirmesi (1 Test sorusu) (DK: s.77)

4. Ünite- Çağdaş Türkiye Yolunda Adımlar

- Sevr Antlaşması'nın bazı maddeleri- Lozan Barış Antlaşması'nın bazı maddeleri (DK: s.82)
- Harita: Sevr Antlaşması'na göre Osmanlı Devleti'nin topraklarının paylaşılması (DK: s.83)

5. Ünite- Atatürkçülük

- Atatürkçü Düşünce Sisteminin Oluşumu (DK: s.133-134)

7. Ünite- Atatürk'ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası

- Türk-Ermeni İlişkileri (DK: s.201-202)
- SSCB'den Sonraki Gelişmeler (DK: s.202-204)

Ders Kitabı'nda yukarıda verilen konu başlıkları altında Türk-Ermeni ilişkileri konusu aşağıda verilen içerik ile verilmiştir.

Mondros Ateşkes Antlaşması'nda Ermeni Meselesi; Doğu Anadolu'nun Ermenilere verilmesi tehdidi; Ermeni Ayaklanmaları; Sevr Antlaşması'na göre Ermenistan'a ayrılacak bölge; Doğu Cephesi; Gümrü Barış Antlaşması; Maraş, Urfa, Antep ve Adana'da Ermeni mezalimi, Kars Antlaşması; Lozan Barış Antlaşması. Bunların yanı sıra Türk-Ermeni ilişkileriyle ilgili konu bütün olarak 7. Ünite'de işlenmektedir. "*Türk Ermeni İlişkileri*" başlıklı konu içeriğinde; 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı ile başlayan süreçte Ermeni meselesi; I. Dünya Savaşı'nda Ermeni meselesi ile tehcir (Sevk ve İskân) Kanunu ve uygulaması; Atatürk'ün Ermeni iddialarının dayanaktan yoksun olduğuna dair ifadelerinden bir alıntı; Asala terörüyle diplomat ve çalışanlarımızın şehit edilmesi; SSCB'den Sonraki Gelişmeler- Azerbaycan ile Ermenistan arasındaki Karabağ meselesi ve bölgenin Ermenistan tarafından işgali.

II. I. Türk-Ermeni ilişkileriyle ilgili görsel tasarımın ve içeriğin değerlendirilmesi

İncelenen Ders ve Çalışma Kitabı'nda, genel olarak sayfa düzeni ve görsel tasarım öğrencilerin dikkat ve ilgisini çekecek niteliktedir. Ders Kitabı'nda yazılar 10 punto ile yazılmıştır. Ancak bir sayfada 45 ila 48 satırın bulunması sayfa kenar ve sayfa içi boşlukların dar olması kitabın kullanım rahatlığını bozmaktadır. Ders ve Çalışma kitabında sayfa kenarları renklendirilmemiştir. Her üniteye sayfa kenarları farklı renklerde verilmiş olsaydı kullanımı daha kolaylaştırıcaktı.

Görsellerin ve metin içeriklerinin bilimsel kriterler çerçevesinde, hukuka ve etik ilkelere uygun olması temel ilkedir. Bunun esaslarının neler olduğu giriş kısmında belirtilen ve bu çalışmada da esas alınan kaynakların içeriğinde bütün detaylarıyla yer almaktadır (Yönetmelik; Kriterler; Puantaj).

II. I. I. Haritalar

Harita kullanımı tarih öğretiminin en önemli araçlarından birisidir. İncelenen Ders Kitabı'nda konuyla doğrudan ya da dolaylı alakalı olarak 5 harita verilmiştir (DK: s.31,34,35,49,83). Bu haritalar şu açıklama başlıklarıyla verilmektedir: “Mondros Ateşkes Anlaşması'na göre işgal edilen bölgeler” (DK: s.31), “Zararlı cemiyetlerin faaliyet alanları” (DK: s.34), “Yararlı cemiyetlerin faaliyet alanları” (DK: s.35), “Sevr Antlaşması'na göre Osmanlı Devleti'nin topraklarının paylaşılması” (DK: s.49, 83).

Haritaların üzerinde ölçeğin belirtilmesi yerinde olmuştur. Baskı kalitesi iyi, renklendirmeleri canlı ve uyumludur. Ancak haritaların hiçbirinde alındığı kaynak belirtilmemiştir. Geçerli bir kaynağa atıf yapılmamış olması da haritaların güvenilirliğine zarar vermektedir.

“Sevr Antlaşması'na göre Osmanlı Devleti'nin topraklarının paylaşılması” (DK: s.49,83) başlığıyla iki ayrı konuda (Sevr; Lozan) verilen harita hemen hemen birbirinin aynıdır. Burada tekrara düşüldüğü görülmektedir. Ancak ikinci verilen haritanın renklendirmesi farklı ve baskı kalitesi daha yüksektir.

Burada bahsedilmesi gereken bir diğer husus da gerek bu Ders Kitabı'nda verilen ve gerekse diğer ders kitaplarında benzerleri bulunan Sevr Antlaşması ile ilgili haritalar -doğru ifadelerle açıklama başlıkları verilmediği takdirde- bütünü doğru olarak yansıtmamaktadır. İncelenen Ders Kitabı'ndaki açıklama da bütünü doğru olarak yansıtmamaktadır. Zira Sevr Antlaşması – Bir hukuki geçerliliği olmayıp proje olarak kalsa da- sadece Misâk-ı Millî sınırlarını kapsamamaktadır. Bu sınırların dışında, Yunanistan, Suriye, Elcezire (Mezopotamya/Irak), Filistin; Hicaz; Mısır, Sudan, Kıbrıs; Fas, Tunus; Bingazi (Libya) ve Ege Adaları'nı da kapsayan ve 433 maddeden müteşekkil geniş bir içeriği olan antlaşmadır.² Bu Antlaşma ile Osmanlı Devleti'nin ve tarihî coğrafyasının bütünüyle tasfiyesi söz konusudur. Bu durum gözönüne alındığında verilen haritalar ve açıklamaları ya eksiktir ya da birbiriyle tutarsızdır. Genelde yapılan ve incelenen Ders Kitabı'nda da aynısı olan hata genelde şöyle yapılmaktadır: Bir Türkiye haritası çizilmekte ve üzerine hemen hemen Misâk-ı Millî sınırları -Batı Trakya ve Batum hariç- üzerinden Osmanlı

² Sevr Antlaşması'nın tam metni için bkz. (Erim, 1953: C.I, s.525-691).

Devletî'nin Sevr'e göre paylaşılması şeklinde takdim edilmektedir. Oysa Sevr ile taksim edilen ve pekçok haklardan vazgeçilen Osmanlı Devleti coğrafyası bundan ibaret değildir. Belirtilen yanlış aktarımın sonucu bugün Sevr Antlaşması ve sonuçları layıkıyla kavranılmamaktadır. Haritalarda olduğu gibi antlaşma maddelerinin içerikleri, maddeler halinde yazıldığında da benzer eksiklikler görülmektedir. Yani sadece bugünkü Türkiye coğrafyası baz alınarak maddeler verilmektedir. İncelenen Ders Kitabı'nda da aynı durum sözkonusudur. Örnek olması bakımından Ders Kitabı'nda verilen haritalardan birisi şöyledir (DK: s.83):



II. I. II. Resim ve fotoğraflar

Resimler; öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme, problem çözme, empati kurma ve ifade becerilerini geliştirmek amacıyla kullanılabilir (Küçükahmet, 2011: s.113).

Konunun ele alınışında Ders Kitabı'nda kullanılan resim ve fotoğraflar önemlidir. Sayıca yeterli olarak da görülebilir ancak resimlerin baskı kalitesi oldukça düşüktür. Resimlerin üzerindeki yazılar okunamamaktadır. Muhtemelen webden kopyalanıp yapıştırılmıştır. Resim ve fotoğrafların bazılarında alınan kaynak belirtilmemiştir. Baskı kalitesinin yüksek ve bir kaynaktan iktibas edilmiş ise atıfların yapılmış olması gerekmektedir.

Ders Kitabı'nda verilen resim ve fotoğraflar şöyledir:



Sütçü İmam'ın Uzunoluk Çarşısı'nda Fransızlara karşı sıkıktığı kurşunu anlatan temsili tablo

(www.kahramanmaras.pol.tr)

(DK: s.56)



Sütçü İmam'ın Anıt Mezarı-Kahramanmaraş

(DK: s.56)



Kurtuluş Şehitleri Anıtı (Şanlıurfa-1987)

(DK: s.57)



Şahin Bey adına dikilen anıt (Gaziantep)

(DK: s.58)

II. I. III. Gazeteler

Gazeteler ders kitapları yazımında sıkça kullanılmaya başlanmıştır. Gazeteler, haber ve bilgiye ulaşmada, araştırma, düşünme ve tartışma becerilerinin geliştirilmesinde önemli kaynaklardır. İncelenen Ders ve Çalışma Kitabı'nda konu ile ilgili olarak dört gazete haberi kullanılmıştır.

7. Ünite'de yer alan *Türk-Ermeni İlişkileri* başlıklı konuda, 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı sonrası ile I. Dünya Savaşı dönemi Ermeni meselesi

konuları verilmektedir. Ancak bu bilgilerin yanında 9 Haziran 1977 tarihli “Kahpece bir saldırı” başlıklı bir gazete haberi verilmektedir (DK: s.201). Konu ile uyum sağlamamaktadır. Bu haber bir ileri sayfada verilen konular içeriğine uygundur. Dolayısıyla orada verilmesi gerekirdi.

Yukarıda verilen konu başlığı altında ayrıca Ermeni törör örgütlerinin şehit ettiği Türk diplomat ve çalışanları hakkında verilen bilgileri destekler mahiyette iki gazete haberinin daha küpürü yer almaktadır (DK:202).

Ders Kitabı’nda üç, Çalışma Kitabı’nda bir gazete haberi verilmiştir. Bunların hiçbirisinde atıf bulunmamaktadır. Kaynakça kısmı bulunan Ders Kitabı incelendiğinde de hangi gazetelerin olduğu anlaşılamamaktadır. Kaynakça kısmında açık bir şekilde verilmesi gerekirdi. Gazete haberlerinin verilmesiyle konunun anlaşılmasına ciddi katkı sağladığı söylenebilir. Bu haber içeriklerinin ders öğretmeni tarafından öğrencilere açıklayıcı bilgilerle sunulması oldukça önem arz etmektedir.

Ders Kitabı’nda konu ile ilgili verilen gazete haberleri şöyledir:

 <p>9 Haziran 1977 tarihli bir gazete haberi (DK: s.201)</p>	 <p>8 Ağustos 1982 tarihli bir gazete haberi (DK: s.202)</p>
 <p>28 Ağustos 1982 tarihli bir gazete haberi (DK: s.202)</p>	 <p>08.08.1982 tarihli bir gazete haberi (ÇK: s.114)</p>

III. Ders Kitabı'ndaki Kaynak/Kaynakça Değerlendirilmesi

Bir eser incelemesinde ilk bakılan ve göze çarpan kısımlardan biri kaynakça kısmıdır. Yapılan atıfların bilimsel kriterlere uygun ve doğru kaynaklara yapılması büyük önem arz etmektedir.

Ders Kitabı'nda araştırma konusuyla ilgili olarak yazılı ve görsel içerikte yapılan özellikle web tabanlı atıflar incelendiğinde bilimsel etikle bağdaşmayan çok büyük sıkıntıların olduğu görülmektedir.

Konu işlenişinde Asala terörüne dair verilen gazetelerin tarihleri verilmiş ancak isimleri verilmemiştir. Kaynakça kısmında gazetelerin sadece isimleri verilmiş ancak bunların konu içinde geçen hangi gazeteye ait olduğuna dair bir eşleştirme yapabilmek mümkün değildir.

“Kaynakçada yer verilen web siteleri resmî ve kamu denetiminde olan kurumlara ait olmalıdır.” (Puantaj: s.2) ifadesi ders kitaplarını hazırlama kriterleri arasında yer almaktadır. Buradan anlaşılması lazım gelen husus, resmî ve kamu denetiminde olan kurumlara ait kurumsal bilgilerin kullanılabilirdir. Belirtilen şekilde pek çok web sitesinde Atatürk veya tarih ile ilgili bilgilerin verildiği bir kısım bulunabilir, buradaki bilgiler ne kadar doğru olursa olsun atıf yapılmasının uygun olmayacağı ortadadır. Temel bir kaynaktan kontrol etmeden bu bilgilerin doğruluğundan nasıl emin olunabilecektir.

Ders Kitabı'nda Sevr ve Lozan Antlaşması'nın maddelerinin, Bursa İl Sağlık Müdürlüğü web sitesine; diğer bir konu da yine Sevr Antlaşması'nın maddelerinin, Başkent Üniversitesi'nin mail forumunda yüklü bulunan 16 sayfadan oluşan ve hiçbir atfı olmayan rastgele hazırlanmış bir slayttan verilmiş olması hayret verici niteliktedir. Gerçi Ders Kitabı'nda bahsedilen konuya dair verilen bilgiler yanlış değildir ancak yapılan atıflar güvenilirliği ciddi olarak zedelemektedir. Ders kitaplarından derlenip, yapılan atıfların da web üzerinden bulunduğu ve durumun böylece kurtarılarak geçiştirildiği kanaati uyandırmaktadır. Aşağıdaki madde incelendiğinde daha iyi anlaşılacaktır.

“MADDE 34 – (1) Taslak ders kitabının hazırlanmasında yararlanılan kaynaklar kaynakçada belirtilir. Başka bir ders kitabından alıntı yapılamaz ve bir ders kitabı diğerine kaynak gösterilemez. Bu hükme aykırı bir durumun tespiti ve bu tespitin Kurulca yerinde bulunması hâlinde taslak ders kitabı, ilgili hizmet birimi veya yayınevine iade edilir. Yayınevi iade edilen taslak ders kitabının ait

olduğu alanın ilgili kitap seviyesinde bir yıl süreyle ders kitabı başvurusunda bulunamaz. Alıntılarla ilgili doğabilecek ihtilaflardan ilgili kişi, hizmet birimi veya yayınevi sorumludur.” (Yönetmelik: s.15).

Ders Kitabı’nda incelenen konuya dair metin ve görsel içerikte yapılan atıflar şöyledir:

bsm.gov.tr	: Bursa İl Sağlık Müdürlüğü
kulturturizm.gov.tr	: Kültür ve Turizm Bakanlığı
kahramanmaras.pol.tr	: Kahramanmaraş Emniyet Müdürlüğü
kahramanmaras.bel.tr	: Kahramanmaraş Belediyesi
mail.baskent.edu.tr	: Başkent Üniversitesi

Atıf yapılan web kaynakları şöyledir:³

Ünite/s.	Konu	Atıf	Kaynakça
II 49	Sevr Antlaşması Mad- deleri	kulturturizm.gov.tr (Düzenlenmiştir)	Yok
III 54	Gümrü Barış Ant- laşması’nın Bazı Mad- deleri	www.bsm.gov.tr	Yok
III 56	Sütçü İmam’ın Uz- unluk Çarşısı’nda Fransızlara karşı sıktığı kurşunu an- latan temsili tablo	kahramanmaras.pol.tr	http://www.kahraman maras.pol.tr/km/in- dex.php?page=ic- erik&id=110 (web’de bulunamadı)
III 56	Sütçü İmam (Okuma Parçası)	kahramanmaras.bel.tr (Düzenlenmiştir)	http://www.kahraman maras.bel.tr/kent- hakkında/sutcu- imam.html
IV/ 82	Sevr ile Lozan Ant- laşması’nın Bazı Mad- delerinin Değer- lendirilmesi	mail.baskent.edu.tr (Sevr) www.bsm.gov.tr (Lozan)	“mail.baskent.edu.tr/~2 0494448/sunu5.ppt (Sevr Antlaşması ile ilgili 16 slayttan oluşan bir ppt dosyası yükleni- yor)

³ Web tabanlı atıflar, yazım sürecinde (Ekim-Kasım 2013) incelenmekle birlikte son kez 20 Kasım 2013 tarihinde kontrol edilmiştir. Atıfta olup webde bulunamayanlar tablo içerisinde belirtilmiştir.

			www.bsm.gov.tr/sunu/docs/Egitim_aday_Ataturk.pp” (web’de bulunamadı)
--	--	--	---

Atıf yapılan kitaplar şöyledir:

Ünite Sayfa	Konu	Atıf	Kaynakça
III 54	Iğdır Şehit Türkler Soykırım Anıtı (Resim)	Cafer Gayisi-1999	Yok
III 54	Mustafa Kemal’in Ermeni meselesi ile ilgili sözlerini okuyalım	Prof. Dr. Zeynep Korkmaz, Nutuk, s.332	Korkmaz, Zeynep, Nutuk, Atatürk Araştırma Merkezi, Ankara, 2000
VII 202	Atatürk, 17 Ocak 1921 tarihinde Ermeni meselesi hakkında aşağıdaki sözleri söylemiştir	Arı İnan, Düşünceleriyle Atatürk, s. 223 (Düzenlenmiştir)	-İnan, Arı, Düşünceleriyle Atatürk, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1983 -İnan, Arı, Düşünceleriyle Atatürk, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1999 (İki ayrı baskı tarihli mükerrer olarak verilmiş)

Antlaşma maddeleri ile konuya dair görsel ve metin içeriklerinin oluşturulmasında alanyazımdan istifade edilmediği veya bu ders kitabını yazacak yeterli bilgi ve beceriye sahip olunmadığı ya da gerekli ve yeterli zaman ayrılmayıp ve lazım gelen emeğin sarf edilmediği kanaati uyandırmaktadır.

Ders Kitabı'nda Ermeni meselesine dair Atatürk'ün açıklamalarını içeren iki ayrı metne yer verilmiştir. Bunların birincisinde Nutuk'a atıf yapılmıştır. Diğeri ise Arı İnan'ın yukarıda belirtilen eseridir. Atıf yapılan kaynaklar önemli ve yeterli olmakla birlikte, Nutuk'un dışında Atatürk'ün açıklama ve yazışmalarıyla ilgili olarak "*Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri*" ile "*Atatürk'ün Tamim, Telgraf ve Beyannameleri*" başlıca kaynak olarak kullanılmalıdır.

Ders Kitabı'nın kaynakça kısmı incelendiğinde verilen kaynakların çok eksik olduğu, çoğunluğunu web kaynaklarının oluşturduğu göze çarpmaktadır. İncelenen konu içeriğiyle ilgili olarak verilen kaynaklar yukarıda incelenmiştir. Aynı durum burada da sözkonusudur. Dikkat çeken husus ise Ermeni meselesine dair alanyazımdan hiç istifade edilmemiştir.

IV. Kronoloji'nin Değerlendirilmesi

Ders kitaplarının Ekler kısmında yer alan "*Kronolojide hata olmamalı*" dır (Puantaj; s.1).

Ancak incelemeye esas olan Ders Kitabı'nda, "*Sevk ve İskân Kanununun Çıkarılması*" "*27 Nisan 1915*" olarak verilmektedir (DK: s.217). Doğrusu 27 Mayıs 1915 olmalıdır.

V. Etkinlikler, Ölçme ve Değerlendirme ile ilgili İçeriğin Değerlendirilmesi

Öğretim Programı'nda verilen etkinlik örneklerinden "*Ermeni Sorunu ile ilgili belgesel film izlenir*", ifadeleri kapsamında Türk-Ermeni meselesine dair Atatürk Araştırma Merkezi'nin hazırlamış olduğu belgesel başta olmak üzere benzer belgeseller ile Karabağ Meselesine dair Ermenistan'ın Azerbaycan'da yaptığı terör faaliyetleri ve Dağlık Karabağ bölgesini işgal ve mezalimine dair öğrenci seviyelerine uygun olan kısımlarının kısa da olsa izletilmesi önemlidir. Tarihte yaşanan hadiselerin benzer biçimlerinin bugün dost ve kardeş ülke olan Azerbaycan topraklarında yaşanmış ve yaşanıyor olmasının öğretilmesi, meselenin büyüklüğünün anlaşılmasına ve yeni nesillerin bu konuda bilinçli olmasına katkı sağlayacaktır. Böylelikle farkında olmadan Ermeni propagandalarına alet olan ya da devamlı

surette eziklik psikolojisi ile hep iftiralara cevap vermeye çalışılan durumdan kurtulunacaktır.

Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından Türk- Ermeni ve Azerbaycan-Ermeni İlişkilerine dair belgeseller hazırlanmalı, istifadeye sunulmalıdır. Belirtilen Genel Müdürlüğün web sitesinde yer alan “*İnternet Radyo-TV*” ve “*Eğitim Medyası*” bölümünde konuya dair belgesel bulunmamaktadır. Türk; Azerbaycan- Ermeni İlişkilerine dair görsel ve videoların kullanılması konunun öğretiminde ne derece etkili olacağı ortadadır. Belirtilen birimlerin konuya dair materyalleri öğretmenlerin ve öğrencilerin istifadesine sunması içeriğin öğrenci seviyelerine uygunluğu ve öğretmeni bazen materyal seçiminde sıkıntıdan kurtarması bakımından büyük değer taşımaktadır.

Çalışma Kitabı’nda, Doğu Cephesi Komutanı, Gümrü, Sevr ve Lozan Antlaşması karşılaştırılması ve Asala terörünün araştırması hakkında soru ve etkinlikler bulunmaktadır. Her kazanıma en az bir soru bulunması bakımından yeterli olduğu görülmektedir.

Ders Kitabı’nda da 2. Ünite’de “*Üniteye Hazırlık*”ta tehcir kavramının araştırılması ile 3. Ünite’nin “*Ünite Değerlendirmesi*”nde Gümrü Antlaşması’na dair bir test sorusu yer almaktadır (DK: s.23,77). 7. Ünite’de konu ile alakalı soruların bulunmayışı bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Zira Türk-Ermeni İlişkileri ile dolaylı da olsa kazanımın olduğu ünite budur.

Sonuç

Türk-Ermeni İlişkileri konusu, temel eğitimde ilk kez 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi Ve Atatürkçülük dersi içeriğinde yer almaktadır. Bu bakımından Öğretim Programı kazanımları ve ders kitaplarına konunun doğru ve layık bir biçimde aktarımı büyük değer taşımaktadır. Bu çalışmada ele alınan konu değerlendirildiğinde, Ders Kitabı’nda Öğretim Programı’nın ön gördüğü hedeflere ulaşan bilgi içeriğiyle ve öğrencilerin seviyelerine uygun yeterlikte verildiği söylenebilir. Kronoloji kısmı dışında bilgi hatası bulunmamaktadır. Elbette muhtevanın genişletilmesi mümkündür. Özellikle konuların takdiminde başlıkların yeniden gözden geçirilmesi ve alt başlıkların da konulması anlaşılabilirliği daha da artıracaktır.

Ders Kitabı'nda yapılan web tabanlı atıflar incelendiğinde güvenilirliği ciddi olarak zedeleyici durumlar tespit edilmiştir. İvedi olarak bunların yeniden ele alınarak düzenlenmesi ve doğru kaynak atıflarının yapılması gerekmektedir. Ders kitaplarında web sitelerinin kaynak olarak kullanılması tamamen önlenmelidir. Kullanılmak zorunda kalırsa da Türk Tarih Kurumu, Atatürk Araştırma Merkezi, Başbakanlık Osmanlı Arşivi vb. web sitelerine atıf yapılmalıdır. Ayrıca konu içeriğinin yazımında alan-yazımdan faydalanılmadığı da görülmektedir.

Türk-Ermeni ve Azerbaycan-Ermeni ilişkilerine dair belgeseller hazırlatılmalı ve mevcut olanlarla birlikte istifadeye sunulmalı veya gerekli incelemelerden sonra en azından isim olarak tavsiye edilmelidir.

Konu işlenişinde ders ve çalışma kitabında kullanılan, harita, resim, fotoğraf ve gazeteler gibi görsel malzemelerin konunun anlaşılabilirliğine ciddi katkı sağladığı görülmektedir. Ancak baskı kalitesinin artırılması ve kaynak atıflarının bilimsel kriterlere uygun olması gerekmektedir.

Metin ve görseller içeriğinde nefret, kin, düşmanlık ve ayrımcılık ile ilgili bir problem göze çarpmamaktadır. Bununla ilgili olarak ders kitaplarında zaman zaman arındırılma çalışmaları yapılmaktadır. Bu husus değerli olmakla birlikte millî ve manevî değerlerimizin korunması anlamında içerik temizlemede dikkatli davranılması ve abartılmaması gerektiğini de düşünmekteyiz.

Unutmak ve affetmek, birleştirici ve yapıcı olmak zaten millî değerlerimizin özünü oluşturmaktadır. Ders kitaplarında tarihî gerçekleri göstermemek ya da kısmen engel olmak tehlikesine karşı da uyanık olunmalıdır. Ermeni iddialarının yolunu açmak ve refleksleri yok etmek için zaman zaman kampanyaların yapıldığı da herkesin bildiği bir gerçektir. Temel öğretimde konunun ele alınması ve öğretmenlerin gereken hassasiyeti göstermesi şüphesiz büyük değer taşımaktadır.

Başbakanlık Osmanlı Arşivi ve ATASE Arşivi belgelerine dayanan tam metin transkript eserlerden ve dönemin Türk basınında yer alan haberlerden sadeleştirmeler yapılarak ders kitaplarına konulması, yine Azerbaycan'da yaşanan ve devam eden dramın boyutlarının aktarılması önemlidir. Ermeni iddialarının doğruluğu konusunda tarihî hadiseleri çarpıtarak ve iftira ederek kamuoyu yapanlar maalesef kısmen de olsa başarılı olmakta ve buna çok az da olsa millî tarih terbiyesi ve bilincinden yoksun bir kısım vatandaşlarımız alet olabilmektedir. Bunu

etkiszileştirmenin yolu devlet ve milletimizin bekasını yakından ilgilendiren ve temel meselelerden olan Türk-Ermeni ilişkileri konusunun, olması gerektiği kadar detaylarıyla ve doğru yöntemle öğretilmesinden geçmektedir.

Ders ve çalışma kitaplarındaki içerik öncelikle alanla ilgili akademisyenlere incelenmelidir. Daha sonra ise Talim ve Terbiye Kurulu tarafından kitap inceleme komisyonu panelistlerine incelenmelidir. Zira Talim Terbiye Kurulu'nun bütün çabalarına rağmen incelenen ders ve çalışma kitabında da görüldüğü üzere bilimsel ve etik hatalara geçit verildiği görülebilmektedir.

Kaynakça*

- Ders Kitaplarının İncelenmesinde, Değerlendirmeye Esas Olacak Olan Kriterler.* 14.01.2013. Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı. [Kriterler]
- Erim, N. (1953). *Devletlerarası Hukuku ve Siyasi Tarih Metinleri*. C.I. Ankara: Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları.
- İlköğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi (8.Sınıf) Taslak Ders Kitaplarını İnceleme, Değerlendirme Ölçütleri ve Puantajı.* [Puantaj]
- Küçükahmet, L. (2011). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi 8. Sınıf Programı*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Resmî Gazete. (12 Eylül 2012). *Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği*. Sayı: 28409. [Yönetmelik]
- Ürküt, M. (2013). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Ders Kitabı* (Editör: Sevtap Gamsız). İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık A.Ş. [DK]
- Ürküt, M. (2013). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük 8 Öğrenci Çalışma Kitabı* (Editör: Sevtap Gamsız). İstanbul: Netbil Basım ve Yayıncılık A.Ş. [ÇK]

* Köşeli parantez içerisine verilen kısaltmalar metin içinde kullanılan atıflarda kullanılmıştır.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güven, C. (2016). Ortaokul Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Ders ve Çalışma Kitaplarında Türk-Ermeni İlişkileri, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.563-582.

Sürdürülebilir Turizm Potansiyelinin Belirlenmesinde Swot Analizi Uygulaması: Marmaris Örneği

Ergün Kara*

* Öğr, Gör, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmaris Turizm Meslek Yüksekokulu / Muğla / Türkiye
E-Mail: ergunkara@mu.edu.tr

Öz

Turizm açısından sürdürülebilirlik kavramı; turizmin kaynağı olan doğal, tarihi, kültürel ve sosyal değerlerin korunup geliştirilerek turizm çekiciliklerinin devamını sağlamayı ifade etmektedir. Bu çalışmada Muğla İli Marmaris İlçesi turizminin "SWOT" (üstünlük, zayıflık, fırsatlar, tehditler) durum tespit analizi yapılmıştır. Yapılan bu analiz çalışması, konu ile ilgili kaynakların taranması yöntemi, odak grubu çalışması ve teorik saha araştırmalarına dayanmaktadır. Çalışma kapsamında Marmaris ilçesine saha gezileri düzenlenmiş ve teorik araştırmalar yapılmıştır. Bu saha gezilerinin amacı bölgenin turizm potansiyelini, arz durumunu yerinde görmek ve inceleyerek gerekli bilgi alt yapısını oluşturmaktır. Çalışmada kullanılan teorik saha araştırmaları yöntemiyle bölgede faaliyet gösteren birçok otel yöneticisi, turizm çalışanı, kurumsal yetkililer ile sivil yöneticilerle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ilçede bulunan alternatif turizm türleri kısmen ele alınarak turizmin mevcut durumu ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yine bu süreçte aktif rol alan mevcut turizm işletmeleri (konaklama işletmesi, tatil köyü, apart, pansiyon, özel tesis vb.) işbirliği çerçevesinde oluşturulacak planlar ve uygulanacak politikaların belirlenmesi üzerinde durulacaktır. Yapılan "SWOT" durum tespit analizi sonucunda Marmaris İlçesinin güçlü ve zayıf yönleri ile fırsatları ve tehdit unsurları tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Turizm Potansiyeli, Marmaris, Strateji, SWOT Analiz

Application of Swot Analysis in Determing Potential of Sustainable Tourism: Marmaris Example

*

Abstract

The concept of sustainability in tourism in terms of tourism which is the source of natural, historical, cultural and social values, the preservation of tourism attractiveness refers to the continuation of developed. In this study, Muğla of Marmaris tourism in the district of "SWOT" (superiority, weakness, opportunities, threats) was conducted to determine the status of. This analysis study and related resources scanning method, focus group studies, and field research is based on theoretical. The scope of work the district arranged field trips to Marmaris and theoretical studies are reviewed. The purpose of this field trip the tourism potential of the region, and to create the infrastructure to supply necessary information to see the status of examining. The survey method used in the study that operate in the region with many theoretical the hotel manager, tourism employees, corporate officials and civil face to face interviews with administrators were conducted. Also alternative types of tourism and tourism in the county are handled partially to reveal the current situation were studied. Again, an active role in this process existing in the area of tourism businesses (lodging establishments, resorts, apartments, B & B, private facilities, etc.) cooperation within the framework of plans and policies that will be created will focus on the determination of. " SWOT" Analysis Strengths and weaknesses of the town of Marmaris as a result of due diligence, the elements of opportunities and threats have been identified.

Key words: *Tourism Potential, Marmaris, Strategy, SWOT Analysis*

Giriş

Turizmin, sürekli çalışan, monoton bir iş yaşantısı sürdüren insanların dinlenme ve enerji kazanarak işlerine tekrar dönmek için tatil yapma ihtiyacını gideren bir olgu olduğu kadar, dünya barışına katkısı ve iktisadi yönden gelir arttırıcı, istihdam yaratıcı özellikleri de vardır. Küreselleşme sonucu ülkeler ve bölgeler arasında oluşan gelir dağılımındaki bozulmanın normalleşebilmesi amacıyla turizmin gelir arttırıcı ve istihdam yaratıcı özellikleri kullanılabilir. Bu amaçla, bölgesel kalkınma politikaları içinde turizme gereken önemi vermek, sürdürülebilir kalkınmayı sürdürülebilir turizm ilkelerine bağlı kalarak sağlamak; çevreye, topluma, tarihi ve kültürel dokuya zarar vermemek, tüm değerleri ekonomiye, dolayısıyla topluma katkı sağlayacak şekilde ele alıp değerlendirmek gerekmektedir. Sürdürülebilir turizmde esas olan, doğal alanların ve kırsal kesimlerin, geleceğin turizm alanları olarak, turizmin olumsuz çevresel etkisinden korunması, günümüz turizmi içinde turistlerin çevresel sorunları olmayan ortamlarda, doğa içinde turistik etkinliklere katılmasıdır. Tüm bu çabaların gerçekleştirilebilmesinde hükümetlere, özel sektöre, gönüllü kuruluşlara ve bireylere düşen önemli görevler bulunmaktadır (Özbey, DPT internet sitesi).

Muğla İli sınırları içinde yer alan Marmaris İlçesi'nin turizm arz ve talebi değerlendirilmiş, doğal, kültürel ve turizm varlıkları sunulmuştur. Bölgesel kalkınma stratejileri içinde Marmaris'de geliştirilebilecek turizm çeşitleri araştırılmıştır. Çalışma, konu ile ilgili kaynakların taranması yöntemi, odak grubu çalışması ve teorik saha araştırmaları yapılarak, Marmaris İlçesi'nin turizm potansiyeline yönelik "SWOT" (üstünlük, zayıflık, fırsatlar, tehditler) durum tespit analizi yapılmıştır. Bu çalışma da temel hedef Marmaris İlçesi'nde turizmin devamlılığının sağlanabilmesi ve kalkınması için politikalar belirlenirken ilgili devlet organlarına, il yöneticilerine ve turizm yatırımcılarına faydalı olması amaçlanmıştır.

1. Marmaris İlçesinin Turizm Potansiyeli

Muğla ilinin güneybatısında bulunan Marmaris ilçesinin, güneyinde Akdeniz, batısında Reşadiye Yarımadası ve Kerme Körfezi, kuzeyinde Ula, doğusunda Balan Dağı, Karadağ ve Günlük Tepeleri bulunmaktadır. Marmaris, sıcaklık ve yağış koşulları açısından Akdeniz makro iklim kuşağında yer alır. İlçede yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve bol yağışlıdır. Marmaris'in yıllık ortalama sıcaklığı 15°-16°C olup, yıllık güneşlenme süresi 2720 saattir. (Kafalıyılmaz,2008). TÜİK verilerine göre ilçenin 2014 yılı nüfusu 81.910'dur. Marmaris'in doğal çekiciliklerini, uygun sıcaklık, yağış, nem, güneşlenme süresi gibi iklim koşulları yanında, denize göre konumu, kumu, kıyı yapısı, korunmuş koyları, bitki örtüsü, ormanları, mağaraları, şelaleleri, milli parkı oluşturur. İlçenin en önemli koyları; Bördübet, Kumlubük, Abdi Reis Koyu, Ayın Koyu, Kızıkkumu, Amos Koyu, Marmaris Boncuk Koyu, Turunç, Hisarönü, Selimiyeve en önemli plajları ise; İçmeler Plajı, Turunç Halk Plajı, Cennet Adası Plajı, Sedir Adası Plajı, Uzunyalı Plajı, Boncuk Koyu Plajı'dır. Daha çok yabancı turistlerin talebini karşılayan bu plajların 18'i Mavi Bayrak ödülü almıştır ve Mavi Yolculuğun önemli duraklarından (Çuhadar ve Kervankıran,2015).

Marmaris yeşilin ve mavinin tüm tonlarını yılın on iki ayında görebileceğiniz cennet bir köşedir. Sahip olduğu çok sayıdaki koyları yat limanları mavi yolculuk güzergahları yılın tüm ayı denize girme ayrıcalığı ile Marmaris ülkemizin turizm açısından en nadide yerlerinin başında gelir. Uzun kıyı şeridindeki koyların çokluğu, doğal liman oluşu, antik kentlere yakınlığı, doğal güzellikleri, mavi tur olanakları, modern yat limanları, körfezin her türlü su sporlarına olanak sağlaması, beş yıldızlısından başlayarak en mütevazı pansiyonuna kadar tüm turistlerin gönüllerince tatillerini geçirebilecekleri cennet bir ilçedir. Kısa bir süre öncesine kadar balıkçılığı, süngerciliği ve ıtırli bitkileri ile tanınan Marmaris, bugün büyük bir turizm merkezi haline gelmiştir. Kara ulaşımı yanı sıra Dalaman Havaalanı ve Rodos Feribotları ile kolayca dış dünyaya açılma imkanı bulan Marmaris, Datça yolu üzerinde bulunması, Fethiye yoluna yakınlığı nedeniyle önemini arttırmaktadır. Akdeniz'deki yatlar için oldukça uygun bir doğal limanı olduğu gibi, Yalancı Boğaz'daki atölyelerde yat imalatı ve

bakımı yapılabilmektedir. Akdeniz iklimine sahip oluşu, kışın bile denize girme imkanı sağlarken, etrafını çepeçevre saran sık ve yüksek dağlar ile çam ormanları, dünyada ender görülen Günlük (Liquidamber Orientalis) ağaçları ve geniş yapraklı çınar ağaçları Marmaris'in yeşil dokusunu oluşturur (www.tanitma.gov.tr).

1.1. Marmaris'te Bulunan Konaklama Tesislerinin Sayısı ve Temel İstatistik Bilgileri

Muğla İlinin Marmaris İlçesi'nde faaliyette bulunan turizm işletmelerinden (konaklama işletmesi, tatil köyü, apart, pansiyon, özel tesis vb.) elde edilen verilere göre değerlendirilmiştir. Bu yüzden Marmaris'in turizm potansiyeli hakkında bilgi sahibi olunması gerekmektedir. İlçe'de toplam 496 adet konaklama işletmesi ve 24.365 oda sayısı ile faaliyet göstermektedir. Türkiye'nin en önemli turizm çekim merkezlerinden birisi olan Marmaris İlçesi'ndeki turizm işletmelerinin sayısı ve kapasiteleri ile ilgili bilgiler tablo 1'de gösterilmiştir (Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Verileri,2015).

Tablo-1: Marmaris'te Turizm İşletme ve Belediye Belgeli Konaklama Tesisleri ve Yatak Sayıları

Turistik Belgeli		Tesis Sayısı	Oda Sayısı	Yatak Sayısı
Turizm İşletme Belgeli	TATİL KÖYÜ	3	815	1.684
	5 YILDIZLI OTELLER	15	4.804	10.119
	4 YILDIZLI OTELLER	24	4.070	8.300
	3 YILDIZLI OTELLER	31	2.573	5.246
	2 YILDIZLI OTELLER	13	679	1.375
	1 YILDIZLI OTELLER	1	23	46
	PANSİYON	0	0	0
	APART	28	1.656	3.582
	BUTİK OTEL	2	50	100
	ÖZEL TESİS	3	0	0
TOPLAM		120	14.670	30.452
BELEDİYE BELGELİ		376	9.695	20.250
GENEL TOPLAM		496	24.365	50.704

Kaynak: Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Verileri, 2016

Yukarıda yer alan tablo 1 deki bilgiler incelendiğinde, konaklama kapasiteleri açısından Marmaris İlçesi'nde 120 adet turizm işletme belgeli, 25 adet turizm yatırım belgeli ve 376 adet belediye belgeli olmak üzere toplam 14.670 tesisin faaliyet gösterdiği görülmektedir. Turizm işletme veya yatırım işletme belgeli olan tesisler Kültür ve Turizm Bakanlığı'na bağlı olup, diğer konaklama tesisleri ise belediyeye bağlı olarak işlem görmektedir. Yatırım işletme belgeli tesisler henüz işletme faaliyete açılmamış olup inşaat aşaması devam etmektedir.

Tablo-2: Marmaris İlçesi'nde Bulunan "Yatırım İşletme Belgeli" Tesis Bilgileri

	Turistik Belgeli	Tesis Sayısı	Oda Sayısı	Yatak Sayısı
Turizm Yatırım Belgeli Tesisler	TATİL KÖYÜ	1	1.821	3.789
	5 YILDIZLI OTELLER	6	2.048	4.551
	4 YILDIZLI OTELLER	8	1.197	2.452
	3 YILDIZLI OTELLER	4	149	302
	2 YILDIZLI OTELLER	1	72	144
	1 YILDIZLI OTELLER	0	0	0
	PANSİYON	0	0	0
	APART	0	0	0
	BUTİK OTEL	4	125	250
	ÖZEL TESİS	1	0	0
	TOPLAM	25	5.412	11.488

Kaynak: Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Verileri, 2016

Tablo 2'de yer alan yatırım işletme belgeli tesislerin yatırım aşaması devam ettiği için söz konusu 25 tesis henüz işletme faaliyetine açılmamıştır. Bu nedenle bu tesisler oda ve yıldız sayısı bakımından yapılan hesaplamaların dışında tutulmuştur

1.2. Marmaris İlçesi Turizm İşletme Belgeli Tesislerde Konaklama ve Geceleme Sayıları

Marmaris ilçesine gelen yabancıların büyük bölümünü Avrupa Birliği'ne üye ülkelerin vatandaşları oluşturmaktadır ve bu grupta ilk sıraları ise Almanya'dan ve Büyük Britanya'dan gelen turistler paylaşmaktadır. Yerli turistlerin de yabancı turistlerin de 2000 yılından bu yana ortalama kalış süreleri kısmi bir düşüş gösterse de (Tablo 3), genel olarak turistler Marmaris'te, ortalama 5,1 günlük bir tatil geçirmektedirler ki bu değer, 3 gün olan Türkiye ortalamasının oldukça üzerindedir

Tablo 3: Marmaris İlçesi Turizm İşletme Belgeli Tesislerde Konaklama ve Geceleme Sayısı, Ortalama Kalış Süresi ve Doluluk Oranları (2000 – 2014)

Yıllar	Konaklama Sayısı			Geceleme Sayısı			Kalış Süreleri	Oranı
	Yabancı	Yerli	Toplam	Yabancı	Yerli	Toplam		
2000	224.343	99.654	323.997	1.658.784	295.041	1.953.825	6	29.46
2002	505.755	107.922	613.677	2.752.167	344.190	3.096.357	5	53.23
2004	398.120	87.091	485.211	2.728.204	259.742	2.987.946	6.2	55.12
2006	320.656	135.337	455.993	2.177.983	395.783	2.573.766	5.6	47.91
2008	409.010	182.422	591.432	2.437.767	485.517	2.923.284	4.9	56.54
2010	547.797	209.296	756.331	3.187.378	535.150	3.722.528	4.9	53.41
2012	605.579	208.115	813.694	3.711.775	627.305	4.339.080	5.3	57.30
2013	589.208	257.606	846.814	3.770.754	752.063	4.522.817	5.3	54.52
2014	600.958	259.923	860.881	4.101.238	675.298	4.776.536	5.5	56.32

Kaynak: Kültür ve Turizm Bakanlığı İstatistikleri, 2015.

Yukarıda yer alan tablo 3'de görüldüğü gibi, Marmaris ilçesinde yerli ve yabancı konaklayan ve geceleleyen turist sayısı düzensiz bir şekilde artmaktadır. 13 yıllık sürede yabancı konaklayan turistlerin artış oranı % 162 iken, yerli konaklayan turistlerin artış oranı %158'dir. Hem 2000 hem de 2014 yılında toplam konaklayan turist sayısı içerisinde, yabancı konaklayan turistlerin oranı % 70; yabancı geceleleyen turistlerin oranı %85 iken, yerli konaklayan turistlerin oranı % 30 ve yerli geceleleyenlerin oranı

ise %15 olarak gerçekleşmiştir. Buna göre, Marmaris'te konaklayan ve gecelemlerinin büyük çoğunluğunu yabancılar oluşturmaktadır. Tablo 2'ye bakıldığında ise Marmaris'te konaklayan ve gecelemler yabancı ve yerli turistlerin Muğla ili ve Türkiye içerisindeki oranları görülmektedir. 2000 yılında Marmaris'te yabancı konaklayanların oranı Muğla ili içerisinde % 34,8, Türkiye'de ise % 3,3 iken, yerli konaklayanların oranı Muğla ili içerisinde % 15 ve Türkiye'de ise % 1,1'dir. 2014 yılında ise, Marmaris'te yabancı konaklayanların oranı Muğla ili içerisinde % 31'e, Türkiye'de ise % 2,5'e düştüğü, yerli konaklayanların oranı ise Muğla ili içerisinde % 15'den % 24'e ve Türkiye'de ise % 1,1'den % 1,5'e yükseldiği görülmektedir.

1.3. 2023 Turizm Stratejik Planında Marmaris'in Yeri

Antalya, Muğla ve Aydın gibi kıyı kesimlerinde deniz, kum ve güneşten oluşan kitle turizmine yönelik tatil turizmi doygunluk noktasındadır. Bu nedenle bu alanlarda turistleri otelden çıkaracak, ikincil harcamaları artıracak, mevcut tesislerin 12 ay çalışmasını sağlayacak, turizm bölgesi açısından kıyı turizminin yanı sıra marka oluşumunu sağlayacak etkinlikler planlanacaktır (Kafalıyılmaz,2008).

Buna göre Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanmış bu plan dâhilinde bu yörelere ait;

2023 yılı hedefleri:

- 1- Mevcut işletmelerde thalasso terapi v.b. sağlık ve zindelik birimlerinin entegre edilmesini sağlamak.
- 2- Spor ve regreasyon alanları özellikle spor kulüpleri antrenman alanlarının planlanması,
- 3- Golf ortamları planlanarak yatırım ortamları planlanması,
- 4- Eğlence merkezleri ve temalı parklar oluşturmak,
- 5- Orman içi gezi ve dinlenme yerleri düzenlemek,
- 6- Fonksiyon ve mimari açıdan nitelikli alışveriş merkezlerinin yapılması,

- 7- Kıyı gerisinde kalan alanlarda nitelikli çevre düzenlemesi, sokak ışıklandırılması, bordür kaldırım vs yapılması,
- 8- Kıyı gerisinde kalan alanlarda hem spekülasyonu önlemek hem de bu alanları çeşitlendirerek turizm katkısı sağlamak için çiftlik turizmi, organik tarım, hobi bahçeleri, butik villa bahçelerinin yapılması,
- 9- Yerleşmeler içinde özgün el sanatları, alışveriş için mekânlar, pazaryeri düzenlemeleri turistleri eğlendirmek ve çevreyi tanıtmak için fayton, tren teleferik vb. çeşitli ulaşım düzenlemelerinin yapılması,
- 10- Turizm tesis ve şehir merkezi arasında ulaşımın niteliğinin artırılarak çeşitlendirilmesi için bisiklet yolları düzenlemesi yapılmasını sağlamak (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2007).

Kültür ve Turizm Bakanlığı tarafından hazırlanan bu eylem planı yukarıda belirtilen illerin sahil yerleşmeleri için olup, Marmaris'te bu plan içinde yer almaktadır. Uzun vadede turizme yenilik ve canlılık katacak olan bu eylem planında, turizm sezonu tüm yıla yayma hedeflenmektedir.

2. Marmaris İlçesi'nin Turizm Potansiyeline Yönelik "SWOT" (Üstünlük, Zayıflık, Fırsatlar, Tehditler) Durum Tespit Analizi

Marmaris İlçesi'nin sahip olduğu tüm turistik değerlerini turizm pazarına sunabilmesi ve bu pazardan hak ettiği payı alabilmesi için planlanabilecek stratejileri belirlemek amacıyla hazırlanan bu çalışma kapsamında gözlem, saha gezileri ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiş ve Marmarisin sahip olduğu kültür ve turizm potansiyeline yönelik SWOT analizi yapılmıştır. Stratejik planlama ve yönetimin en önemli konularından birisi olan SWOT analizi ile makro ya da mikro düzeyde bir kurumun veya bir organizasyonun ya da bir yörenin bir veya birkaç konuya yönelik iç kaynaklarına dair "Üstünlükleri" (Strengths) ve "Zayıflıkları" (Weaknesses) ile karşılaştığı veya karşılaşılabileceği, dış çevre kaynaklı "Fırsatları" (Opportunities) ve "Tehditleri" (Threats) incelenerek mevcut durum ve yapılması gerekenler konusunda bilgilendirme amaçlanmaktadır (Dinçer ve Dinçer, 2006: 178). Bu çalışma kapsamında yer alan SWOT durum tespit analiz çalışması; iki araştırmacı tarafından 20 Eylül - 20 Ekim

2016 tarihleri arasında Marmaris ilçesinde bulunan tüm destinasyon noktaları ve gezilip görülmesi gereken yerlere düzenlenen saha gezileri sırasında yüz yüze görüşmeler, görüşülen kişilerden alınan öneri ile fikir ve gözlemlerden elde edilen bilgilerden yararlanılarak yapılmıştır.

Araştırma, Marmaris İlçesi'nde kişisel yüz yüze olarak gerçekleştirilen görüşmeler, Marmaris bölgesindeki İlçe Kaymakamı, belediye başkanı, dört ve beş yıldızlı otellerin yöneticileri, Marmaris Turizm Tanıtma Derneği Başkanı, ayrıca Marmaris'te faaliyette bulunan tüm turizm işletmeleri yönetici ve işletme sahipleri (konaklama işletmeleri, yiyecek-içecek işletmeleri ve seyahat acenteleri), Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü çalışanları, Marmaris İlçe Turizm Danışma Bürosu Çalışanları, Marmaris yerel gazete temsilcileri, Muğla Turist Rehberleri Odası Başkanlığı, İlçe Jandarma Komutanlığı Sivil Memurlar, İlçedeki diğer devlet memurları, esnaflar, çiftçiler, diğer turizm firmaları, eğitimciler ve yerel halk ile yapılmıştır.

Bu çalışmanın temel amacı; bölgede süregelen turizm faaliyetlerinin stratejik önemine vurgu yapmak ve bu kapsamda turizmin şu anki durumundan daha ileriye taşınmasının ağırlanmasındaki eksikliklerin ve bölgenin potansiyellerinin ortaya çıkarılmasıdır. Marmaris bölgesinin turizmde güçlü ve zayıf olduğu yanlar ile fırsat ve tehditlerini saptayarak ilçede turizmin gelişmesine yönelik önerilerin geliştirilmesi ise bir diğer alt amaçtır. Turizm açısından yaptıkları faaliyetler ve ileri sürdükleri görüşlerin oldukça önemli olduğu kişilerin fikirlerinin derlenmesi ve ortak bir fikir birliğine ulaşılmalarının sağlanmasına pencere açması açısından bu çalışma önem arz etmektedir.

Marmaris turizmini SWOT analiziyle incelediğimiz bu araştırma sonucunda ortaya konan bulgular, Marmaris Bölgesinin Güçlü Yanları, Marmaris Bölgesinin Zayıf Yanları, Marmaris Bölgesinin Fırsatları ve Marmaris Bölgesinin Tehditleri olmak üzere dört bölümden oluşturulmuştur (Bozkurt ve Altundaş,2013).

2.1. Marmaris İlçesi'nin Turizm Potansiyeli Açısından Üstün Yönleri (Strenghts)

- Güçlü tarihi ve kültürel mirası
- İlçede turizm lisesi ve üniversitenin varlığı

- Bünyesinde pek çok Milli Parkı ve çekim merkezlerini barındıran Doğal kaynaklar
- Müşteri ihtiyaç-talep isteklerinin değişmesi
- Coğrafi konumu
- Ulaşım olanakları
- Deniz-kum-güneş turizminin olması
- Yıllardır bilinirliği ve marka değerinin olması
- Sahillerin mavi bayraklı olması
- Halkın misafirperver olması
- Bölgede sanayi olmaması
- Akdeniz'de hüküm süren sıcak ve rutubetli iklime karşın; küresel ısınma ile birlikte değeri daha da artan yaşanabilir Ege İklimi,
- Anadolu'nun en zengin tarihi miraslara yakın olması, (Bergama, Symirna, Efes, Prien –Milet – Didim, Afrodiasias, Pamuk-kale – Hierapolis, Sardes, Sebaste, Akmonia, Kaunos ve Euro-mos gibi Antik Kentler..)

2.2. Marmaris İlçesi'nin Turizm Potansiyeli Açısından Zayıf Yönleri (Weaknesses)

- Kurumlar arası koordinasyon ve işbirliği eksikliği
- Master planın olmaması
- Sivil toplum kuruluşlarının etkin olmaması
- Konaklama tesislerinin sayı ve hizmet çeşitliliğinin yetersizliği
- Merkezi yönetimden (geçmişten bugüne kadar) yeterli destek alınamaması,
- Kalifiye elamanın olmaması
- Üst yapı (otel, seyahat acentası ve rekreasyon alanlarının) yeterli olmaması
- Sezonun kısa olması
- Devlet yardım, teşvik ve desteklerinin yetersizliği
- Festivaller ve şenliklerin yeterince turizmeentegre edilememesi

-
- Turizm alanlarında ziyaretçileri bilgilendirmenin sınırlı olması
 - Turizm alanında bir fizibilite çalışmasının olmaması
 - Tanıtım ve imaj eksikliği
 - Müşteri ihtiyaç-taleplerinin değişmesi
 - Turistlik yerlerdeki temizlik ve hijyenin yetersiz olması
 - İyi korunamamış ve bozulmaya yüz tutmuş çevre, Balık Çiftliklerinin Çevreye verdiği zararlar, son yıllarda yaşanan orman yangınları ile tahrip olan doğa (Marmaris Kaymakamlığı, 2016).
 - Turist sağlığı ve güvenliğindeki yetersizlikler,
 - Bölgede uluslararası ve ulusal markaların özellikle de otel zincirlerinin yatırımlarının yetersiz olması,
 - 90'lı yılların başlarında özellikle İngiliz tur operatörlerinin teşvikleri ile narenciye bahçelerinin içerisinde adeta mantar gibi bir anda sayıları çoğalmış, günümüzde ise çağdaş standartların gerisinde kalmış, yeterince talep görmeyen, çoğu aile işletmesi konumunda olan ve atıl duruma düşmüş, düşük kapasiteli tesislerin rehabilite edilerek tekrar turizme kazandırılmamış olması,
 - Keyfi ve standarttan uzak Her şey Dâhil pansiyon tipi uygulamaları,
 - Düzensiz ve denetimsiz yönde gelişen ticari faaliyetlerin bölge turizminde ve ürün kalitesinde yol açtığı yozlaşma, "No Hassle" kuralı halen tam olarak işlerlik kazanamamıştır.
 - Mevsimsellik ve kapasite kullanım oranlarının düşüklüğü,

2.3. Marmaris İlçesi'nin Turizm Potansiyeli Açısından Fırsatları (Opportunities)

- İlçenin zengin tarihinin arkeolojik araştırmaların gerçekleştirilmesi açısından uygun olması.
- Göç alması ve çok kültürlü yapıda olması
- Zengin bitki örtüsüne, orman ürünlerine ve doğal güzelliklere sahip olunması
- Alternatif turizm olanakları

- İlçenin; havaalanı, sahil şeridi vb. gibi yerlere ulaşım mesafesi olarak yakın olması
- Halkın ekonomik seviyesi
- Bölgede devam eden projeler
- Küresel ısınma ve iklim değişikliği
- İlçede turizm lisesi ve üniversitenin varlığı
- Müşterinin ihtiyaç-talep değişimi
- Bölgenin devam eden çekiciliği

2.4. Marmaris İlçesi'nin Turizm Potansiyeli Açısından Tehditleri (Threats)

- Turizm konusunda gerekli bilgi ve turizm algısının yeterince gelişmemiş olması
- Kentin turistik imajının zayıflığı
- Göç alması ve çok kültürlü yapıda olması
- Sektördeki yöneticilerin ve kişilerin vizyon eksikliği
- Turizm sektörü ve diğer sektörler arasındaki çatışmalar
- Türk ekonomisinin kırılğan yapısından henüz kurtulamamış olması,
- Gelişen ulaşım olanaklarına ve son dönemde düşen petrol fiyatlarına rağmen ulaşım ve genel seyahat maliyetlerinde yaşanan artış,

Sonuç

Marmaris ilçesi Türkiye'nin en önemli turizm çekim merkezlerinden birisidir. Uygun iklim özellikleri, çekici plajları ve nitelikli turizm tesisleri ile Marmaris, hem yerli hem de yabancı turistler tarafından ziyaret edilmektedir. Kültür ve Turizm Bakanlığı'nın verilerine bakıldığında, ilçe özellikle yabancı turistler tarafından daha fazla tercih edilmektedir. Ancak son yıllarda özellikle belediye belgeli tesislerde konaklayan yabancı turist sayısında önemli bir azalışın olduğu dikkat çekmektedir. İşletme belgeli tesislerde ise her yıl artış görülmekle birlikte bu artış beklenenin altında gerçekleşmiştir. Dolayısı ile Türkiye'nin en gözde turizm destinasyonlarından birisi olan Marmaris'te gerek belediye belgeli tesislerde

konaklayan yabancı turist sayısının azalması gerekse işletme belgeli tesislerde konaklayan yabancı turist sayısının istenen seviyede olmamasının sebeplerinin araştırılması ve bu konuda gerekli önlemlerin alınmasının uygun olacağı düşünülmektedir (Çuhadar ve Kervankıran,2015).

Bu çalışmada, Marmaris İlçesi'nde sürdürülebilir turizm potansiyelinin değerlendirilmesine yönelik yapılan SWOT analizi ile elde edilecek teorik saha araştırma sonuçlarının ışığında Marmaris turizminin daha iyi gelişmesine katkı sağlamak amacı ile Marmaris'te turizmin sürdürülebilirliğine yönelik teorik bir saha araştırması yapılmıştır. Yapılan teorik saha araştırmaları sonucunda bölgede faaliyet gösteren birçok otel yöneticisi, turizm çalışanı, kurumsal yetkililer ile sivil yöneticilerle yapılan analizler neticesinde, Marmaris'i ziyaret eden yerli ve yabancı turistlerin, Marmaris'te turizmin sürdürülebilirliğine ilişkin olumsuz düşünce ve fikirlere yüksek katılım gösterdikleri, olumlu düşünce ve fikirlere ise düşük katılım gösterdikleri görülmüştür. Bu sonuçlar, Marmaris'i ziyaret eden yerli ve yabancı turistlerin, Marmaris'te turizmin sürdürülebilirliğine ilişkin kaygılarını ortaya koymasından önemlidir. Araştırmada elde edilen bulgu ve hipotezlere dayanarak, Marmaris'te sürdürülebilir turizm potansiyelinin genel olarak olumsuz yönde ilerleme gösterdiği söylenebilir.

Turizm, tek başına konaklama veya sadece seyahat değildir. Turistlerin yararlanacağı donanımın oluşturulması alt ve üst yapıya ait yatırımları gerektirir. Bu bağlamda ilçede faaliyet gösteren tüm turizm işletmeleri, kentin üst düzey yöneticileri, sivil toplum örgütleri ve bireyler, çevreye daha duyarlı bir işletmecilik anlayışı içinde ihtiyaçlarını karşılarken ilde var olan kültürel, doğal, tarihi ve turistik kaynakları koruyarak gelecek nesillere bırakmak için yediden yetmiş herkesin daha duyarlı olması gerekmektedir.

Günümüzde dünyadaki çoğu örneklerde görüldüğü üzere turizm endüstrisi, doğal, kültürel ve tarihi değerleri geri dönülmez biçimde kullanmakta ve tahrip etmektedir. Bilhassa doğal kaynakların önemli bir kısmı ekolojik olarak aşırı kullanıma karşı duyarlıdır. Dolayısı ile çalışma sonuçlarında ortaya çıkan, yerli ve yabancı turistlerin Marmaris ilçesi

sürdürülebilir turizmüne ilişkin kaygıları, bölge ve şehir planlamacılarının, yerel yönetimlerin ileriye yönelik planlama ve yürütme faaliyetlerine ışık tutacak nitelikte olduğu düşünülmektedir.

Yapılan çalışma, belli bir katılımcı grubu ele alarak teorik saha araştırmaları aracılığıyla gerçekleştirildiğinden herhangi bir genelleme içermemektedir. Daha geniş bir katılımcı grubuna benzer uygulamanın yapılması ile çalışmanın daha da genellenebilir sonuçlara ulaşacağı düşünülmektedir. İleriki araştırmaların farklı sektörlerde ve çok daha fazla sayıda katılımcıyla gerçekleştirilmesi tavsiye edilebilir. Yine sürdürülebilir turizm potansiyelinin belirlenmesini etkileyen faktörler arasındaki ilişkide psiko sosyal çalışma koşullarının aracı değişken olarak araştırılması konuyu daha iyi irdelememizi sağlayabilecektir.

Kaynakça

- Bozkurt,Ö., ve Altundaş, Y., (2013), Bölgelerin turizm Potansiyelinin Belirlenmesinde Swot Analizi: Akçakoca Örneği, 14. Ulusal Turizm Kongresi, 05-08 Aralık, s.s.1301-1313,Kayser
- Çuhadar, M., Kervankıran, İ. (2015), SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, “Turizmin Sürdürülebilirliğine Yönelik Yabancı Turistlerin Algı ve Tutumları: Marmaris Örneği” Aralık 2015, Sayı: 36, ss. 139-166.
- Çuhadar, M., Kervankıran, İ. (2015), SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, “Turizmin Sürdürülebilirliğine Yönelik Yabancı Turistlerin Algı ve Tutumları: Marmaris Örneği” Aralık 2015, Sayı: 36, ss. 145.
- Diñer İ., ve Diñer, F., (2006), Kütahya İlinin Ekonomik Gelişmesi, Kütahya İlinin Gelişmesinde Turizm Sektörünün Yeri ve Önemi, İktisadi Araştırmalar Vakfı, s.178.
- Kafalıyılmaz, F., (2008), Gelişimini Tamamlamış Kıyı Turizmüne Marmaris (Muğla) Örneği
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2015), Araştırma ve Eğitim Genel Müdürlüğü,İstatistik Verileri, Ankara.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2007), Tanıtma Genel Müdürlüğü, Tanıtıcı Yayınlar, Ankara.
- Muğla Valiliği (2016), Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü Verileri, Muğla
- Muğla Valiliği (2015), Muğla İl Kültür ve Turizm Müdürlüğü, İstatistik Brifing Verileri, Muğla
- Marmaris İlçe Kaymakamlığı (2016), Turizm Danışma Bürosu Verileri

Özbey,T. (2007), Küreselleşme Sürecinde Sürdürülebilir Turizm Kalkınması, <http://www.econturk.org/Turkiyeekonomisi/kuresellesme.doc>, (E.T: 22 Mart 2016).

TUİK Verileri, (2014), Marmaris İlçesi Nüfus Verileri İstatistik Bilgileri, Ankara
<http://www.tanitma.gov.tr/TR,22730/marmaris.html> (E. T : 20.10.2016)

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kara, E. (2016). Sürdürülebilir Turizm Potansiyelinin Belirlenmesinde Swot Analizi Uygulaması: Marmaris Örneği, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11) s.583-598.

Turizm Pazarlamasında Animasyon Aktivitelerinin Bir Araç Olarak Değerlendirilmesi

*

Mehmet Karaman*, Gizem Özgürel**, Zekeriya Bingöl ***

* Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmaris TMYO, Muğla / Türkiye,
E-Mail:mehmetkaraman@mu.edu.tr

**Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmaris TMYO, Muğla / Türkiye,
E-Mail: gizemozgurel@hotmail.com,

*** Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Marmaris TMYO, Muğla / Türkiye,
E-Mail: zbingol@mu.edu.tr.

Öz

Günümüzde ülkeler turizm pazarında yaşanan gelişme ve değişimleri yakından takip etmekte ve turizm gelirlerinden daha fazla pay alabilmek için yeni pazarlama stratejileri oluşturmaktadırlar. Turizm pazarının hem arz hem de talep cephesinin beklentilerinin karşılanmasında; folklorik-kültürel değerlerin turizm amaçlı nasıl değerlendirileceği sorusunun cevabı, çalışmada turizm animasyonu aktiviteleri açısından ele alınarak verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda turizm animasyonu aktivitelerinde Türk folklorunun değerlendirilmesine dikkat çekmek (Karagöz-Hacıvat, Nasreddin Hoca, seyirlik oyunlar vb.) çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. İyi programlanmış Türk folkloru temalı animasyon aktiviteleri sunulmasının hem turistlere hem de destinasyonlar ile bu destinasyonlardaki turizm işletmelerine farklı katkıları bulunmaktadır. Bu çalışma ile ülke turizmi açısından kültürel değerlerin tanıtılması, bilinirliğin ve çekiciliğin artırılması amaçlanmaktadır. Çalışmada ilgili alan yazın taranarak teorik olarak incelenmiş ve konu ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler:Turizm animasyonu, Aktiviteler, Turizm pazarlaması, Folklor

Evaluation of Tourism Animation Activities as an Instrument in Tourism Marketing

*

Abstract

Today, countries closely follow the developments and changes in the tourism market and develop new marketing strategies in order to get a greater share of tourism income. In the study, both the supply and demand of the tourism market in terms of meeting the expectations of folkloric and cultural value of tourism for the answer to the question how to evaluate the tourism animation is discussed in terms of tourism activities. The main objective of the study is draw attention to evaluating of Turkish folklore (Karagöz and Hacivat, Nasreddin Hodja, theatrical folkloric plays etc.) in the tourism animation activities. To offer well programmed Turkish folklore themed entertainment activities to tourists leads several benefits on both the destinations and the tourism enterprises around those destinations. It is aimed to introduce the cultural values of the country in terms of tourism and increase the awareness and attractiveness of the country in this study. In this study, related literature on the subject field was investigated theoretically by scanning, and proposals have been made on the topic.

Key words: *Tourism animation, Recreation, Tourism marketing, Folklore*

Giriş

Eğlence, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Boş zaman kavramıyla bağlantılı olarak, çağlar boyunca gelişim ve değişim göstermiştir. Günümüzde başlı başına bir sektör olan “Eğlence”, turizm faaliyetleri içerisinde de kendisine bir yer bulmakta, turizm ve eğlence olguları iç içe geçmektedir. Özellikle turizm işletmelerinde yer alan animasyon-eğlence departmanı ve uygulamaları çalışmanın merkezini oluşturmaktadır.

Turistler, turistik ürün tercihinde bulunurken, dinlenecekleri, tatillerini eğlenerek hoşça geçirebilecekleri işletmeleri tercih etmektedirler. Türkiye’de turizm işletmelerinde uygulanmaya başlayan turizm aktivitelerinde Türk folklorüne ait değerlerin bilimsel bir bakış açısıyla sunulmasına dikkat çekmek ve pazarlama açısından önemini vurgulamak çalışmada amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ilgili literatür ve yerinde yapılan gözlemler bütünleştirilerek çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışmada turizm animasyonu ile ilgili kavramlar incelenmiş, turizm animasyonu gelişimi ve turizm pazarlaması açısından önemi üzerinde durulmuştur.

Boş Zaman, Rekreasyon, Turizm Ve Animasyon Kavramlarına Bakış

Son birkaç yüzyıldır bir taraftan küresel ölçekte ortaya çıkan gelişme ve değişimlere bağlı olarak, çalışma koşullarında zamansal ve mekânsal boyutta yaşananlar, diğer taraftan bireylerin istek ve beklentilerindeki farklılaşmalar tüm dünyayı etkisi altına almıştır. Özellikle iletişim ve ulaşım alanındaki gelişmelerin çalışan bireylere etkisi iş dışı boş zamanların artması biçiminde kendini göstermiştir. Boş zamanı; “bireylerin çalışma ve fizyolojik ihtiyaçlarının karşılanması dışındaki özgürce dinlenme, başarı kazanma, kişisel gelişme ve eğlenme için kullandıkları zaman” olarak tanımlamak mümkündür. Herhangi bir zorunluluk ya da yükümlülük olmaksızın değerlendirilme olanağı olan zamanlar, boş zaman kavramı kapsamında değerlendirilmektedir (Orel & Yavuz, 2003). Bireylerin boş zamanı gönüllü olarak katıldıkları ve doyum sağlayıcı (dinlendirici, eğlen-dirici, hoşnut veya mutlu edici) etkinlikler için kullanması ise boş zaman

değerlendirme olarak ifade edilebilmektedir. Boş zaman faaliyetleri içerisinde spor, sanat, zihinsel faaliyetler (kitap okuma, araştırma yapma), toplumsal faaliyetler, eş-dost ziyaretleri, zahmetli olmayan kolay uğraşlar, konumuzla yakından ilgili turizm faaliyetleri sayılabilir. Turizm bir boş zaman faaliyeti olup, serbest zaman olgusuyla doğrudan bağlantılıdır (Hacıoğlu, Gökdeniz, & Dinç, 2015).

Tanımlanmasına gerek duyulan bir diğer kavram ise rekreasyondur. Sağcan (1986) rekreasyonu; bireylerin boş zamanlarında, eğlence ve tatmin dürtülerini gidermek üzere gönüllü katıldıkları faaliyetler şeklinde tanımlamaktadır. Turizm boş zamanın özel olarak kullanılmasını ve rekreasyonun özel bir şeklini temsil etmektedir (Hacıoğlu, Gökdeniz, & Dinç, 2015). Boş zamanlarını birçok farklı rekreatif aktiviteler ile değerlendirme çabası içerisinde bulunan bireylerin yöneldikleri aktivitelerden biri de turizmdir.

Dünya Turizm Örgütü (WTO) tarafından turizm; genellikle dinlenme, eğlenme amacı taşıyan, boş zamanları değerlendirme gereksiniminden kaynaklanan faaliyetler olarak tanımlanmaktadır (Borhan & Erkmen, 2010). Turistik bir seyahati ilginç kılacak ve turisti memnun edecek birçok aktiviteyi kapsayan animasyon bir çeşit eğlencedir. Animasyon, Fransızca “Anime” kelimesinden Türkçeye geçmiş; yaşatma, hayata geri döndürme, canlandırma anlamına gelmektedir. Konaklama işletmelerinde turistlere bir ek hizmet olarak sunulan animasyon aktiviteleri, eğlence ve spor aktivitelerini bünyesinde barındıran bir faaliyetler kümesidir.

Devam eden kısımda turizm animasyonu aktivitelerinin gelişimine detaylı olarak değinilecektir.

Turizm Animasyonu Aktivitelerinin Gelişimine Bakış

Turizm animasyonu aktiviteleri performans, oyun ve mutluluk kavramları ile temellenir. Sahne ve spor aktiviteleri animatörlerin ve katılımcıların performanslarıyla başlar ve gelişir. Sahne aktivitelerindeki oyunda başı sonu belirli bir hikâyenin canlandırılması söz konusuysen, spor aktivitelerindeki oyunda bedensel efora dayalı, genellikle rekabet içeren performanslar sergilenir. Bütün bu aktivitelerin amacı misafirlere tatil süresince hoşça vakit geçirtmek, gündelik rutin pratiğin dışında farklı eğlence

deneyimleri sunmaktır. “Çağdaş dönemde seyahat ve turizm, tipik olarak tüketiciyi duygusal bir durumdan başkasına taşıyan deneyimleri temsil etmektedir. Teklif ettikleri duygusal deneyimler, tatillerin en vurucu satış kozlarından biridir. Tatil ilanları, potansiyel müşterilerini cezbetmek için duygu dilini kullanır; “gevşeme”, “rahatlama fırsatı” veya “heyecan” ve hatta tehlike duygumu sağlanabilecek bir tatil hedefi. Bu cazip öneriler, günlük yaşamın tekdüze gerçekliklerinden kaçıp kurtulmak, heyecanlanabilecekleri bir çevreye kendilerini bırakmak isteyenler içindir.” (Lupton;2002).

Turizm animasyonu aktiviteleri, tarihin içinde var olup gelişen toplumsal eğlencelerin içinden seçilmiş salt eğlence-güldürü ya da yarışma-kazanma amacı taşıyan-performatif temsillerdir. Şenlik ve karnavallar, toplumsal mesaj kaygısından uzak olan tiyatral gösteriler, hüner gösterileri, sirk, akrobasi, komik skeçler, pantomim, müzikaller, eğlenceli rekabet içeren yarışma ve oyunlar bu aktiviteleri oluşturur.

Bu aktiviteler tarihsel bağlamda incelendiğinde, hepsinin çalışma dışındaki boş zamanda gerçekleşen, bireylerin gönüllü katılımlarıyla sürekliliğini sağlayan, nesilden nesile aktararak varlığı korunan toplumsal eğlenceler olduğu görülür. Antik Yunan’daki Diyonisos Şenlikleri ile tarihin kayıtlarına geçen karnavalesk eğlence ve oyun, Roma’da da benzer içerikle farklı isimler altında devam eder. Ortaçağ boyunca süren karnavallar ve Mimus gösterileri (Cinsellik içeren skeçler, hüner gösterileri ve jonglör-lük) Rönesans’ta Commedia dell’Arte ile yola devam eder. Sanayi Devrimi ile birlikte değişen sosyal yaşam dengeleri, çalışma dışında kalan boş zaman eğlencelerinde yeni başlıklar açar. Köyden kente göçmüş işçi sınıfı, gündeliğin ezici ağırlığından Minstreller, Varyete, Vodvil, Burlesk, Kabare ve Revü’lerde kurtulmaya çalışır. Buralarda sunulan eğlenceler, hüner gösterileri, akrobasi, pantomim, dans, komik skeçler, hayvan gösterileri ile şekillenir. “Vodvilin açılışında sessiz oyunlar ve akrobatlar ve hayvan oyunları yer alırdı. Şarkı söyleyenler ikinci sırada yer alırken üçüncü sırada komedi, skeç ya da tek sahnelik melodramlar, dördüncü sırada ilgi çekici bir gösteri ya da ilginç bir dans, beşinci sırada yükselen bir starın gösterisi yer alırdı. Bu bölümden sonra bir ara verilirdi. Aradan sonra altıncı sırada büyük bir ekip içeren gösteriler gelirdi. Bu gösterilerde koro, orkestra, en iyi hayvan gösterileri olurdu. Yedinci sıra vodvilin baş aktörleri içindi. Genellikle vokalist ya da komedyen olurlardı. Sekizinci sırada kapanış için kısa filmlerle son bulurdu.” (Agnew; 2011).

Sinemanın doğuşu ile beraber Vodvil ve Kabare sanatçıları buralarda sergiledikleri performansları kamera ile kayıt altına alırlar. Sessiz sinemayı vareden bu sanatçılar her gece sergiledikleri performanslar yerine bir defada yüksek ücret alarak sinemaya aktardıkları gösterileriyle ünlenirler. Sinema sayesinde daha geniş bir kitleye ulaşan bu eğlenceler, Vodvil, Burlesk, Kabare ve Revü'lerin çöküşünü hızlandırır. Sinema, dönemin yeni eğlencesidir. Ekonomik olarak zorlanan Kabare, Vodvil, Burlesk, Revü'ler ayakta kalabilmek için yeni arayışlara girerler. Hotel ve restoranlar buralarda çalışan sanatçı ve performansçılar için kurtarıcı bir rol oynar. Göstericilere para ödeyip tanıtımlarını yapan The Hotel Carlyle'nin salonu Carlyle Room bunlardan biridir. Eski bir vodvil sanatçısı Boby Short burada sahneye çıkar. Onun eğlenceli sahne performansı ve şarkıları yorumlayışı sonraki New York gece hayatının içeriğini oluşturur. 1980'lerde başka otel ve restoranlarda kabare odaları açarlar. (The Algonquin Hotel'deki The Oak Room, Rainbow and Star'daki Rainbow Room gibi) Bu kabarelerin ayakta kalabilmek adına seçkin otel ve restoranlara dâhil olması, turizm animasyonunun miladı olur. Bu kabareler ülke çapında tanınmış şöhretlerin yanında yerel kabare performansçılarında da programında yer verir. Howard Hughes, "Arts, Entertainment and Tourism" adlı kitabında, eğlencenin, turizm sektörü içindeki başlangıcına dair şunları söyler: "19. yüzyılın ikinci yarısında İngiltere'de tatil yerleri popülerleşmeye başladığında... müzikhol yaygınlaşmaktaydı. Ve tatil yerlerine deniz kenarında varyete şovunun geleneğini kurma amacıyla holler yapıldı... Deniz kenarındaki tatil seçeneği çalışan sınıfları müşteri olarak çekmeye başladıkça sunulan hizmetlerde çeşitlilik ihtiyacı doğdu. Ve 19. yüzyılın sonlarında eğlenceye yatırım belirgin biçimde arttı. Pek çok tatil yerinde sezon boyunca varyete, melodram, fars, ve müzikaller sunan tiyatro ve salonlar inşa edildi. Salonların dışında kumsal eğlencesi olarak orta sınıf izleyiciye şovlar sundular. Bu şovlarda sirk, panayır ve kara yüzlü minstreller vardı." (Hughes; 2000).

Bu gösterilerde sahne performansı olarak seçilen gösteriler komik bir içeriğe sahiptir. Tiyatrodan alışıldığı üzere güldürürken düşündürülen, eleştiren ve soruna çözüm öneren komedinin tersine, animasyon sahnesindeki komedi herhangi bir mesaj kaygısı gütmeyen, eleştirmeden, düşündürmeden sadece güldürmeye yönelir. Animasyon seyircisinin tek tip

bir sınıflandırma içerisinde değerlendirilememesi gerçeği, animatif komiği sözden çok harekete ve tekrara dayalı bir komediye hapseder. Bununla beraber, genellikle herkesin bildiği edebiyat eserlerinin, sinema filmlerinin, fantastik masalların ve onların kahramanlarının animasyon sahnesine uyarlanmasıyla da yaygın olarak karşılaşılır. Çünkü animatif sahne şovu, daha önce de değinildiği gibi Vodvil, Burlesk, Kabare, Sirk ve Revü'lerdeki eğlencenin devamıdır. *"İlk zamanlarda burlesk; müzik ve tiyatroda bilinen eserlerin parodilerini sunardı. Shakespeare'in popüler oyunları burleske dönüştürülüyordu. Hamlet and Eggleto, Roam-e-eow and Julie-ate, ve Julius Sneezer bunlardan bazılarıydı."*(Agnew; 2011).

Bir Animasyon Aktivitesi Olarak Gece Şovları

Gece şovları turizm animasyonu aktivitelerinin en önemli unsurlarından biridir. Genellikle işletme ve otellerde amfi tiyatro düzeneğinde bir sahnede, animatörler tarafından önceden defalarca prova edilerek müşterilere sunulan sahne performanslarından oluşur. 1 ya da en fazla 2 saatlik performanslarda; popüler şarkıların playbackleri, belirli bir koreografiye göre hazırlanmış dans gösterileri, taklitler, pandomimler, bilinen ünlü müzikallerin animasyon sahnesine uyarlamaları, komik skeçler, akrobasi, jonglörlük ve çeşitli hüner gösterileri sunulur. Gösteriler için, haftalar hatta bazen aylar süren provalar yapılır. Şef animatör ya da eğlence müdürünün belirlediği plan ve kanava doğrultusunda yeteneklere göre görev dağılımları yapılır. Işık, müzik, ses gibi işitsel ve görsel efektlerle birlikte, kostüm, maske, dekor ve aksesuar gece şovlarının tamamlayıcı unsurları olarak kullanılır. Eğlendirmeyi, güldürmeyi, izleyiciyi memnun etmeyi amaç edinen bu gösteri ve şovlar herhangi bir politik mesaj içermezler. Eleştirmek, kınamak, provoke etmek gibi bir misyonları yoktur. Edebi ve felsefi bir kaygı da taşımamalarına rağmen, estetik bir inceliğe sahiptirler. Salt eğlence ve gülmeceyi amaçlaması bakımından tiyatronun kilometre taşlarından sayılan Diyonisos Şenlikleri, Fabula Atellana, Mimus ve Pantomimus gösterileri, Commedia dell'Arte ile benzerlik gösterir. Ayrıca gösteri çeşitliliği ve sunumu bakımından sirk, vodvil, burlesk, kabare ve müzikhole benzer.

Günümüzde animasyon sahnesinde bilinen eserlerin uyarlamalarının yanında müzikal gösteriler de tercih edilmektedir. Bunlar genellikle Broadway’de sahnelenmiş, hit olmuş, pek çoğu sinemaya da uyarlanmış, tüm dünyada ciddi bir seyirci sayısına ulaşmış müzikallerdir. Bu müzikaller içerik olarak Batı kültürünün yaşam ve kültür geleneğinden oluşur. Anlattığı hikaye ve sunumdaki performans etkileyicidir. Yüksek bütçelerle, titizlikle hazırlanır ve geniş kitlelerde kalıcı izler bırakması amaçlanır. Turistik tesislerdeki animasyon sahnelerinde orijinal koreografinin birebir kopyası olarak, orijinal dilinde animatörler tarafından playback olarak sahnelenir. Doğup geliştiği, sahnelendiği topraklardan uzaklarda, animasyon sahnelerinde bir animasyon aktivitesi olarak ait olduğu kültürün aktarılmasına, tanıtılmasına ve yaygınlaşmasına hizmet eder.

İngiltere’de gittikçe popülerleşen müzikaller Amerika’ya da taşınır. Avrupa’dan Amerika’ya transfer olan müzikaller başarılarını ve ünlerini daha geniş kitlelere duyurma şansını yakalar. Amerika’da pek çok tiyatro seyircinin gösterdiği yoğun ilgiyi dikkate alarak müzikaller sahnelemeye başlar. New York’taki Broadway, bu tiyatroların önde gelen isimlerinden biri olur. Broadway müzikallerine ilgi öylesine artar ki, yüksek bütçelerle hazırlanmış görkemli sahne gösterileri ortaya çıkmaya başlar. Özellikle son yıllardaki hızlı teknolojik gelişmelerin sahnelemedeki etkisi, müzikallere duyulan yoğun ilgi ve ayrılan yüksek bütçeler sayesinde mega müzikaller ortaya çıkar. Günümüzde de aynı etkisini sürdüren Broadway müzikalleri, çoğu kez Turizm animasyonu sahnelerinde birebir kopyalanarak sahnelenmektedir. Onur Turan, konu ile ilgili şu saptamaları aktarmaktadır: “*Les Misarables, (Sefiller) 2003 yılında Broadway’de kapandığında 38 ülkede, 21 farklı dilde, 53 profesyonel tiyatro tarafından oynanmış ve 50 milyonun üzerinde izleyiciye ulaşmıştır.*” (Turan; 2009)

Turan, Broadway’deki mega müzikaller sayesinde bir sektör ve Pazar oluştuğundan, medyadaki reklamların bundaki rolünden, mega müzikallerin konuyu diyalog yerine müzikle aktarmalarından ve böylelikle farklı kültürlerden insanlara da kolayca ulaşabilir olmaları gibi özelliklerinden, yeni teknolojilerden ve mekanik sahne efektlerinden de yaralandıklarından söz eder. Diğer ülkelere ihraç edilen müzikalin, Broadway’dekinin bi-

rebir aynı olarak “klonlandığını” söyler. Sefiller, Cats, Batı Yakası Hikayesi gibi müzikaller, turistik tesislerimizde animasyon sahnelerinde de sıklıkla sahnelenen popüler mega müzikallerdir.

Müzikallere özel bestelenmiş şarkıların cdleri müzikalin başarısı ve ünü ile doğru orantılı olarak tüm dünyada satışa sunulur ve yoğun ilgi görür. Broadway’in bir marka olması, New York’a sadece Broadway’de müzikal izlemek için gelen insanların sayılarının milyonları bulması, medyanın bu müzikallere büyük önem vermesi, bütçeleri, sanatçıları ve gelişen magazin olaylarına sık yer verilmesi gibi etmenler ışığında bu müzikallerin sadece Broadway’de sahnelenmek için değil, dünyaya da pazarlanmak için hazırlandıkları gerçeğini doğurmaktadır. Son yıllarda gelişen teknolojik olanaklar bu müzikallerde kullanılan araç gereçlerden, sahneleme şekillerine kadar pek çok konuda fark yaratmalarını sağlar.

Turizm Animasyonu Aktivitelerinde Geleneksel Unsurların Kullanılması

Animasyon aktivitelerini oluşturan sahne gösterileri ve spor performansları kültürel performanslara dönüşebilir. Kültürel performans terimi ilk kez 1959 yılında Milton Singer tarafından kullanılmıştır. Singer, kültürel performanslara örnek olarak; geleneksel tiyatro, dans, dinsel şenlik, düğün, ezberden okuma ve konserleri verir. Singer, kültürel performansların ortak özelliklerini şöyle belirtmiştir; sınırlı bir zaman aralığı, bir başlangıç ve son, düzenlenmiş bir etkinlik programı, bir dizi icracı, bir seyirci, bir mekan ve bir performans durumu. Singer, aynı yayında, bu ortak özelliklerden düzenlenmiş etkinliği çıkarıp, yerine metin konursa geleneksel tiyatroyla karşılaşılacağını söyler. Singer gibi kültür-performans üzerine araştırma yapan Kenneth Burke folklorik metnin, performatif bir sunumla izleyici ile bir iletişim ve aktarım sağladığından bahseder. Animasyon aktivitelerinin, meraklı ve yabancı turistler tarafından bir kültür tanıtım aracı olarak değerlendirilmesi bu bağlamda yeniden incelenebilir.

Modern toplumda eğlencenin de bir sektör olarak var olması, baskın ve yönlendiren kültürlerin eğlence anlayışlarının dünyaya dayatılmasının bir sonucu olarak standartlaşma ve geleneksel değerlere ilginin azalma-

sına sebep olmaktadır. “*Sonuçta eğlence yerelliğini, öznelliğini ve özgünlüğünü yitirerek tek türden bir faaliyetler bütünü haline gelmeye başlamıştır* (Özdemir, 2005).

Geleneksel eğlence biçimleri ve yerel tarih-kültür unsurları, çeşitli ülkelerde animasyon aktiviteleri adı altında sunulmaktadır. Örneğin bugün Mısır’da piramitler etrafında gece şovu olarak düzenlenen gösteriler, turistler için Mısır tarihi ve kültürü açısından bir sunum ve kültür aktarımı niteliğindedir.

Animasyon aktiviteleri, turistik tesislerde misafirlerin gönüllü katılımlarıyla gerçekleşir. Ülkemize gelen turistlere, geleneksel değerlerimizi tanıtabilmemiz için bu aktiviteler bir araç olarak kullanılabilir. Tarihimizdeki önemli gelişmeler, destan ve efsaneler değerlendirilebilir. Gece Şovları olarak Geleneksel Türk Tiyatrosu’ndan örnekler, profesyonel sanatçılar tarafından hazırlanmış metinler ve rejî çalışmalarıyla sunulabilir. Karagöz ve Hacivat’ın yanında Nasreddin Hoca ve Keloğlan masalları derlenerek, drama teknikleri ile tesislerdeki Mini Clublarda, çocuk animasyon aktiviteleri olarak yer alabilir. Animasyonda gündüz aktiviteleri başlığında uygulanan sportif faaliyetlerde, tesis içerisinde bulunan özel alanlarda ata sporlarımızın (Cirit, güreş...vb.) tanıtımları, mümkünse de uygulamaları yaptırılabilir. Aktivitelerde eğlenceli yarışmalar başlıklarında Türk kahvesi pişirme yarışması gibi uygulamalar yapılabilir. Tıpkı Broadway müzikalleri örneğinde olduğu gibi Kültür ve Turizm Bakanlığımız tarafından, hem ülke tanıtımına katkıda bulunmak hem de ülkemiz animasyon sahnelerindeki yabancı müzikal ve eğlence istilasını önlemek amacıyla, profesyonel sanatçılara destanlarımızdan, milli kültür kaynaklarımızdan beslenen yerli müzikaller hazırlatılabilir. Animasyon aktivitelerinin amacına uygun olarak eğlence başlığından sapmadan kültürel bir aktarım sağlanabilir. Didaktik ve sıkıcı olmadan öğretilen bu aktiviteler aracılığıyla turistlerin hafızalarında ülkemize ait pek çok değer kalıcı izler bırakabilir. “Türk Geceleri” adıyla turistlere sunulan, yetersiz ve özensiz hazırlanmış pek çok kültürel aktivitenin amaçlanan yarardan çok, zarar verdiği bir gerçektir. Halk oyunları içeren “Türk Geceleri” için profesyoneller tarafından hazırlanıp, sanatsal ve estetik makyajı yapılarak bir sahne gösterisi formuna dönüştürülebilir. Osmanlı’nın kültür çeşitliliğinden yola çıkılarak, Anadolu’nun zenginliği milli ve manevi değerlerimiz

doğrultusunda ele alınarak, animasyon aktivitelerinde kaynak olarak değerlendirilebilir.

Turizm Animasyonu Aktivitelerinin Turizm Pazarlaması Açısından Değerlendirilmesi

Turizmde animasyonun ortaya çıkışı; konaklama işletmelerinin sunduğu konaklama ve yeme-içme gibi hizmetlerin konukları tesiste tutmada yetersiz kalmasının bir sonucudur. Bu aşamada konaklama yerini konuklara daha cazip kılacak, canlı, eğlenceli bir ortam yaratarak memnuniyeti artıracak, geceleme sürelerini uzatacak farklılıkların yaratılması gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Konaklama işletmeleri ve destinasyonlar açısından değerlendirildiğinde, turist beklentilerinin karşılanmasında, tatili bir eğlence ve kültürel aktivite olarak pazarlamada animasyon aktivitelerinin rolü her geçen gün artmaktadır. Türkiye’de animasyon aktiviteleri, 1969’da Club Med Foça Tatil Köyü’nde çocuklu aileler için kurulan Mini Club ile başlamış ve 1980’lerin sonunda Antalya’da beş yıldızlı otel ve tatil köylerinin açılmasıyla yaygınlaşmıştır. Günümüzde klasik otel yönetim organizasyon şemaları değişmiş, animasyon departmanı ya da eğlence departmanı da otellerin önemli departmanlarından biri haline gelmiştir (Akdağ & Akgündüz, 2010). Bugün Antalya’dan Bodrum’a kadar 500 otel ve tatil köyünün her birinde animasyon/eğlence departmanlarında yüz binlerce dolarlık animasyon bütçeleri oluşturulmaktadır. Günümüzde yaklaşık katma değeri 250 milyon dolar civarında olan bu sektörde, konaklama işletmelerine hizmet veren animasyon şirketlerinin sayısı da her geçen yıl artmakta ve dış kaynak kullanımına giden işletmelerden iş alma kaygısındaki şirketler arasında kıyasıya bir rekabet ortamı oluşmaktadır (Hacıoğlu, Gökdeniz, & Dinç, 2015). Türkiye’de özellikle kıyı şeridinde yer alan konaklama işletmelerinde gerçekleştirilen animasyon aktivitelerinin turizm pazarlaması açısından değerlendirilmesi ve pazarlamada bir araç olarak kullanılabilmesi fikri çalışmanın bu kısmında değerlendirilmiştir.

Turizm pazarlamasını, ulusal turizm örgütleri veya turizm işletmelerinin, ulusal ve uluslararası düzeyde turistlerin ihtiyaçlarının tatminini optimize etmeye yönelik sistematik ve uyumlu çabalardan oluşması olarak

tanımlamak mümkündür (Hacıoğlu, 2000). Bu doğrultuda turizm animasyonu aktivitelerinin turizm işletmelerinde bir pazarlama aracı olarak değerlendirilmesini; turist, konaklama işletmesi ve turizm pazarı boyutlarıyla incelemede yarar görülmektedir.

Animasyon Aktivitelerinin Pazarlama Açısından Turiste Etkisi

Nikos Georgulas, rekreasyonu temel alarak turisti; “rekreasyon amacıyla veya tatmin için bir takım etkinliklere başvuran kişi” olarak tanımlamıştır. Bir başka ifadeyle turist; “turizm olayına katılan ve yön veren, sürekli yaşadığı yeri ticari kazanç dışı sebeplerle geçici olarak terk edip seyahat eden ve konaklayan, psikolojik tatmin arayan, sınırlı harcama gücü ve zamanı ile tüketimde bulunan kişi” olarak tanımlanabilir (Hacıoğlu, Gökdeniz, & Dinç, 2015). Seyahat olgusu, son birkaç yüzyıldır yer değiştirme anlayışından sıyrılarak, bireyin yaşam pratiklerini zenginleştiren, kendi kültürünü ve gittiği destinasyondaki farklı kültürleri karşılaştırarak dünya kültürel mirasını deneyimleme imkanı sunan bir turizm faaliyetine dönüşmüştür.

Konaklama işletmelerinde turizm animasyonu aktivitelerinin turistlere sağladığı katkılara aşağıda maddeler halinde değinilmiştir. Bunlar (Hazar, 2009):

- Turistler, fiziksel, zihinsel, sosyal ve duygusal etkinliklerde bulunarak rahatlarlar.
- Yarışma ve kazanma isteklerini gidererek duygusal yönden tatmin olurlar.
- Sportif, sosyo-kültürel vb. aktivitelere aktif olarak katılarak enerjilerini harcarlar.
- Yoğun iş hayatı ve stresin getirdiği olumsuzlukları üzerlerinden atarak gerginliklerini azaltırlar.
- Sportif faaliyetler ve oyunlar sayesinde eğlenerek dinlenme ihtiyaçlarını da giderirler.
- Farklı aktiviteler içinde yer alarak günlük rutinden kurtulurlar.

- Eğlenme ihtiyaçlarının karşılanmasıyla yaşamla bağları güçlenmiş olurlar.
- Başarı, kazanma, yaratıcılık, takdir edilme, kişiliğini geliştirme, etnik gruplarla kaynaşma becerileri artar.
- Dostluk kurma, macera arama, yeni deneyimler edinme, fiziksel ve ruhsal sağlamlık, zihinsel güçlerini kullanma, duygusal deneyim kazanma, hizmet duygusu, güzellikleri görme ve hoşlanma şeklindeki doyumlara ulaşma olanağı ve ortamı sağlanmış olur.

Yukarıda ifade edilen tüm bu unsurlar; turistin tatile çıkmasında temel motivasyonlarını oluşturan, dinlenme ve eğlenme gereksinimine yönelik beklentilerinin animasyon aktivitelerinin sağlayacağı katkılarla karşılanması sağlar. İstek ve beklentileri karşılanan turist verilen hizmetlerden memnun kalacağından müşteri tatmini gerçekleşecektir. Sosyal bir olay olan turizm ve turizm aktiviteleri aracılığı ile turistin sosyal ihtiyaçlarını giderebileceği bir zemin oluşacaktır. Yapılan araştırmalar, konaklama işletmelerinde müşteri memnuniyeti sağlamada animasyon aktivitelerinin önemli bir rolü olduğunu ortaya koymaktadır (Heung, 2000; Türkay, Korkutata, Şengül, & Solmaz, 2015).

Turistin tatili boyunca dinlenmesi, eğlenmesi, stresten uzaklaşması bireysel olarak kendisine katkı sağladığı gibi, çalıştığı işyerine ve sosyal çevresine de olumlu yansımaları olacaktır. Düzenlenen aktivitelerle Türk folkloru çeşitli gösteriler yoluyla turistlere sunulurken, tatil için geldikleri Türkiye'yi tanıma ve Türk kültürünü -kesitler halinde de olsa- öğrenme olanakları bulunacaktır. Geleneksel kültürün canlandırılması aktivitelerinde, bilimsel gerçeklere dayalı olarak bir sunum yapılması kültürün en doğru biçimde aktarılmasını sağlayacaktır. Turiste sunulan animasyon aktivitelerindeki kültürel unsurların, turist tarafından özünü yitirmiş, metalaşmış taklitler olduğunun sezilmesi, turistin memnuniyetsizliğini ve doyumsuzluğunu en yüksek düzeye taşımaktadır (Doğan, 2004). Yabancı turistlere yönelik olarak yapılan araştırmalar, turistlerin genelde ziyaret ettikleri ülke kültürünü bilimsel gerçeklere dayalı olarak tanımadan ayrıldıklarını ortaya koymaktadır (Hazar, 2009). Bu yüzden, bir turizm destinasyonuna ya da bir konaklama işletmesine ilk defa yapılan bir ziyaretin, geçmiş deneyimlerden farklı olarak ziyaretçinin zihninde hatırlanabilir izler bıraktığı gerçeği göz ardı edilmemelidir (Dinç & Taşkın, 2011). Çünkü

turistin tatili boyunca yaşadıkları, gördükleri, deneyimledikleri ülkesini döndüğünde anlatabileceği birer hatıraya dönüşecektir. Bu bağlamda bilimsel zemine oturtulmuş turizm animasyonu aktiviteleri, toplumların değişik yöntemlerle birbirlerini tanımalarında, kültür aktarımının gerçekleşmesinde ve kültürel uzaklığın aşılmasında etkili bir araç olabilecektir.

Uygulanan animasyon aktivitelerinde, ülkesinden uzakta farklı bir kültürü tanıma fırsatı bulan turist, eğlence ve dinlemeyle bütünleştiği tatilini dönüşte çevresine anlatarak, bir bakıma folklorik değerlerimizin aktarılmasına ve ülke tanıtımımıza katkılar sunacaktır.

Animasyon Aktivitelerinin Pazarlama Açısından Konaklama İşletmesine Etkisi

Animasyon aktivitelerinde amaç her ne kadar turistleri eğlendirerek hem turiste hem de tesise hareket kazandırmak olsa da sonuçta bu aktivitelerin konaklama işletmesine birçok katkıları bulunmaktadır. Turizm animasyonu aktiviteleriyle farklı, zenginleştirilmiş ürün sunma potansiyeline sahip olan konaklama işletmeleri, diğer işletmelere oranla, uluslararası turizm pazarında rekabet edebilmek için daha farklı avantajlar yakalayabilmektedir.

Turizm animasyonu aktivitelerinin konaklama işletmelerine sağladığı katkılara aşağıda maddeler halinde değinilmiştir. Bunlar:

- Turizm animasyonu aktivitelerini etkin biçimde hazırlayıp sunabilen işletme, turistleri konaklama süreleri boyunca sıkılmadan işletmede tutmalarından dolayı hem kaynak kullanımında etkinliği sağlar hem de stratejik açıdan pazarda üstün konumlama gerçekleştirir (Türkay, Korkutata, Şengül, & Solmaz, 2015).
- Animasyon faaliyetlerinin bir işletmede var olması turistler açısından çekicilik oluşturmaktadır. Turistin turistik ürün tercihinde etkili olabilen animasyon aktiviteleri reklam ve tanıtım yoluyla bir pazarlama aracı olarak kullanılır.
- İşletmeden memnun kalarak ayrılan turistler, tanıdıklarına işletme hakkında ağızdan kulağa iletişim yoluyla olumlu tavsiyelerde bulunur ve reklamını yapar.

- İşletmenin daha canlı ve hareketli olmasına katkı sağlar.
- Turistlerin kalış süreleri uzatılarak, doluluk oranları ve gelirlerinde önemli artışlar sağlanabilir. Turistlerin ülkede ve işletmede kalış süreleri, turizmin ekonomik yönünü ele alan çalışmalara her zaman konu olmuştur. Araştırmalara göre; Türkiye'ye gelen turistlerin kalış sürelerinin, diğer Akdeniz ülkelerine giden turistlerin kalış sürelerinden düşük olmasının nedeni, rekreasyon ve turizm animasyonu aktivitelerinin sınırlı olmasına bağlanmıştır (Dinç & Taşkın, 2011; Kahveci, 1994).
- Turistik ülke imajının yanında farklı, iyi bir işletme imajı da yaratılmış olur.
- Oda satışları ve yiyecek-içecek satışlarına ek olarak önemli oranda yan gelir sağlanır.
- Re-trip (turisti tekrar geri getirme) sayesinde, yeni bir turist kazanma maliyeti düşürülmüş olur.
- Konaklama işletmesinin herhangi bir alanda marka olmasını sağlar. Örneğin çocuk kulübü ile ilgili alanlar varsa, çocuklu aileler için tercih sebebi olacaktır ya da spor alanları geniş ise spor aktivitelerinden hoşlanan konuklar için tercih sebebi olacaktır.
- Konaklama işletmeleri, yeni turistik ürünler geliştirilmesi ve farklı istek ve beklentilere sahip turistlere eğlenceli bir biçimde cevap verilmesinde, turizm animasyonu aktiviteleriyle bu boşluğu doldurur.
- Sunulan kaliteli programlar işletmenin saygınlığını artırarak, marka değerine de katkı sağlar (Türkay, Korkutata, Şengül, & Solmaz, 2015).

Animasyon Aktivitelerinin Pazarlama Açısından Turizm Pazarına Etkisi

Turizm yöre, bölge ve ulus ekonomisine ve ülkenin tanıtımına önemli katkılar sağlayan hizmetler sektörünün en önemli alt sektörüdür. Animasyon

aktiviteleri de turizm sektörüne önemli katkılar sağlayan bir hizmetler bütünüdür. Turizm animasyonu aktivitelerinin turizm pazarına sağladığı katkılara aşağıda maddeler halinde değinilmiştir. Bunlar:

- Animasyon aktiviteleri ile turizm pazarında turistik ürün çeşitliliği artırılarak, farklı turist profillerine farklı hizmetler sunulma şansı yakalanmaktadır.
- Modern pazarlama anlayışına uygun olarak turistlerin istek ve gereksinimlerinin karşılanması amaçlandığından, bu amaçlar yerine getirilerek turizm talebi artırılır, yeni iş alanları ve istihdam yaratılır.
- Türkiye'nin tanıtımına, turistik ülke imajına katkı sağlanmış olur.
- Animasyon faaliyetlerinin tüm yıl yayılması yoluyla turizm sezonu uzatılabilir.

Eğlence ve animasyon aktivitelerinin ön plana çıkarıldığı destinasyonlar yaratılarak (Disneyland örneği gibi), Türkiye turizm pazarının turistik ürün çeşitliliği ve cazibesi artırılır.

Yöntem

Çalışma için gerekli veriler literatür taraması yapılarak oluşturulmuştur. Literatür taraması, veri toplama ve toplanan verinin önemini tartışılması, toplanan verilerin problemle ilişkisinin kurulması ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir (Balci, 2001). Bu süreçte, kitap, dergi, tezler ve internet siteleri incelenmiştir. Ayrıca yazarlar tarafından turistik işletmelerde uygulanan animasyon aktivitelerinden bazıları yerinde gözlemlenerek incelenmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Türkiye'de turistik tesislerde uygulanan animasyon aktivitelerinden gece şovlarında yabancı müzikallerin, yabancı gösteri ekiplerinin şovlarının yoğun olarak kullanıldığı, zengin Türk folklorünün kaynaklarından neredeyse hiç yararlanılmadığı, geleneksel bir uygulama olarak sunulan Türk

Geceleri aktivitelerinin kültür tanıtımında bilimsel ölçütlerle gerçeğine uygun olarak başarılı bir şekilde sunulamadığı gözlemlenmiştir.

Turizm animasyonu aktivitelerinin kültürel değerlerin aktarılmasında bir araç olması, işletmenin, yörenin ve ülkenin turizm açısından pazarlanmasında önemli bir enstrüman olacağı kanaatindeyiz.

Sonuç ve Öneriler

Son zamanlarda turizm eğlencelerinde yerel konseptler öncelikli olmaya başlamaktadır. Çünkü modern dönemin keşfetme arzusundaki meraklı turistleri için gidilen bölgenin yerel motifleri cezbedicidir. Bu durum göz önüne alındığında önümüzdeki yıllarda, Türkiye turizmde eğlencede yerel ve kültürel motiflere daha sık rastlanabileceği, hatta bu motiflerin yaygın kullanılması sonucunda, bu çalışmaya benzer araştırmalarda da yerini alabileceği umulmaktadır.

Turizm animasyonu eğlendirici niteliği dışında, kültürel pazarlamada konusunda da kaynak olarak kullanılmalıdır. Broadway'in mega müzikalleri ve pazarlanmaları örneğinde olduğu gibi, yerli tesislerde sunulacak gösteri ve şovlarda zengin Türk kültür tarihinin efsanelerine, masallarına, geleneksel tiyatromuzu oluşturan kaynaklara yer verilmelidir. Orijinallerini ya da bir benzerlerini kendi ülkelerinde de izleme şansına sahip bugünün turist/seyircisine, ülkemizin geçmişinden ve kültüründen uyarlanmış gösteri ve şovlar sunmak, turizm animasyonu aracılığı ile turizm gibi uluslar arası bir platformda kültür tanıtımına katkı sağlayacaktır.

Turizm animasyonu gösterileri için Kültür ve Turizm Bakanlığı'nun desteği ile alanında uzman kişilerden oluşan ekiplerle, kendi tarihimizin kaynakları ele alınmalı, projelendirilmeli, temsil vermeli hatta ortaya çıkan tarihten, masaldan, sözlü gelenekten uyarlanmış bu yeni eserler ülke tanıtımlarında kullanılmalıdır. Böylelikle tesis seçiminde belirleyici bir rolü olan animasyon sayesinde Türkiye'de turizm, tesis olanakları ve doğal güzelliklerin yanında eğlence konusunda da turizmde rakipleri ile yarışabilir bir düzeye çekilecektir.

Kaynakça

- Agnew, J. (2011). *Entertainment in the Old West*, Mcfarlandand Company, Inc., North Carolina, USA.
- Akdağ, G., & Akgündüz, Y. (2010). Konaklama İşletmeleri Açısından Animasyon Faaliyetlerinin Önemi ve Kuşadası Otelleri Üzerine Bir İnceleme. N. Kozak, & K. Karamustafa (Dü.), *V. Lisansüstü Turizm Öğrencileri Araştırma Kongresi içinde* (s. 229-239). Nevşehir: Detay Yayıncılık.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal Bilimlerde Araştırma*. Pegem Yayıncılık. Ankara
- Borhan, O., & Erkmn, N. (2010). Antalya'nın Kemer İlçesinde Tatil Yapan Turistlerin Rekreasyon ve Animasyon Faaliyetleri Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi. *Turkish Journal of Sport and Exercise* , 11 (3) s.21-26.
- Dinç, Y. & Taşkın, E. (2011). Eğlence Turizmi. N. A. Hacıoğlu içinde, *Turistik Ürün Çeşitlendirmesi* (2 b., s. 458). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Doğan, H. Z. (2004). *Turizmin Sosyo-Kültürel Temelleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hacıoğlu, N. (2000). *Turizm Pazarlaması* (6. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hacıoğlu, N. Gökdeniz, A., & Dinç, Y. (2015). *Boş Zaman ve Rekreasyon Yönetimi Örnek Animasyon Uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hazar, A. (2009). *Rekreasyon ve Animasyon*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Heung, V. C. (2000). Satisfaction Levels of Mainland Chinese Travelers with Hong Kong Hotel Services. *International Journal of Contemporary Hospitality Management* , 12 (5), s.308-315.
- Hughes, H. Arts, (2000). *Entertainment, and Tourism*, Routledge Taylor and Francis Group, New York, USA.
- Kahveci, Ş. (1994). *Türkiye'deki 5 Yıldızlı Otel İşletmelerinde Gerçekleştirilen Animasyon Aktivitelerinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, SBE, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

-
- Karaman, M. (2014). Turizm Animasyonu Gösterilerinin Kökenleri ve Yapısal Özellikleri. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, GSE, Sahne Sanatları Anasanat Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Lupton, D. (2002). Duygusal Yaşantı, Sosyo Kültürel Bir İnceleme, Çev. Mustafa Cemal, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- MOSS, S. (2009). The Entertainment Industry : An Introduction, Cabi Publishing, UK.
- Orel, F. D., & Yavuz, M. C. (2003). Rekreasyonel Turizmde Müşteri Potansiyelinin Belirlenmesine Yönelik Bir Pilot Çalışma. *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(11) s.61-76. <http://sbeski.cu.edu.tr/dergi.asp?dosya=44>
- Özdemir, G. (2014). Destinasyon Yönetimi ve Pazarlaması. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tuncay, M. (1999). Müzikalin Kısa Tarihi, *Mimesis Tiyatro/ Çeviri Araştırma Dergisi*, Sayı:7, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, İstanbul, s.360-366.
- Turan, O. (2009). 1980 Sonrası Müzikal Tiyatroda Yeni Yaklaşımlar ve Megamüzikaller, İstanbul Üniversitesi, SBE, Sahne Sanatları Anasanat Dalı Opera Sanat Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Türkay, O. Korkutata, A., Şengül, S., & Solmaz, S. A. (2015). Animasyon Hizmetlerinin Rekabet Gücüne Katkısı: Otel İşletmelerinde Katılımcı ve Pazar Yönlü Örgüt Kültürünün Etkileri Bağlamında Bir Araştırma. *Bartın Üniversitesi İİBF Dergisi*, 6 (12), s.79-102.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kara, E. (2016). Sürdürülebilir Turizm Potansiyelinin Belirlenmesinde Swot Analizi Uygulaması: Marmaris Örneği, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11) s.599-618.

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi

*

Fatmanur Özen* - Esmenur Arslan Hendekçi**

*Yrd. Doç. Dr, Giresun Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü, Giresun, Türkiye

E-Posta: fozen2010@gmail.com

**Öğretmen, Giresun Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü (EYTPE ABD), Giresun, Türkiye

E-Posta: esma_nur_911@hotmail.com

Öz

Denetim, eğitim sisteminin bir alt sistemidir ve yönetim süreçlerinin vazgeçilmez öğelerindedir. Eğitim alanındaki bütün gelişmeler denetim sistemine de yansımaktadır. Bu çalışma 2005-2015 yılları arasındaki Türkiye’de yayımlanmış eğitim denetimi alanındaki makale ve tezleri inceleyerek, Ülke eğitim sistemindeki gelişmeler izlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 66 makale ve yedi tez betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Makaleler ve tezler, alan yazın doğrultusunda araştırmacılarca belirlenen alt analiz düzeyinde: denetimin işlevleri, çağdaş denetim modelleri ve anlayışları, denetimin tarihsel süreçlerde incelenmesi, denetimde etik, denetimde öğretmen/müfettiş veya müfettiş yardımcılardan/yöneticilerden beklenenlerin belirlenmesi ve Türkiye’nin denetim sistemi ile başka ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması başlıklarına tasnif edilip, incelenmiştir. İnceleme sonuçları Türkiye’de eğitim denetimi bağlamında en çok denetimin işlevlerini içeren araştırmaların/çalışmaların yapıldığını göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim denetimi, eğitim denetimi araştırmaları, betimsel analiz

The Descriptive Analysis of Academic Studies Published in Turkey about Education Supervision between the Years of 2005-2015

*

Abstract

Supervision (inspection) is a subsystem of the educational system and is one of the indispensable elements of the management process. All developments have existed in the field of education is reflected in to the supervision system too. This study examining articles and theses published in Turkey about educational supervision between the years of 2005-2015. By this way developments in the country's educational system has been tried to be monitored. In this manner, 66 articles and seven thesis were analyzed by descriptive analysis. For descriptive analysis control functions of supervision, modern supervision models and approaches, examining the historical process of the supervision, ethics of supervision, expectations from teachers'supervisors or supervisors assistants/ administrators, comparison of Turkey's education supervision system to other countries' supervision systems used as analysis levels. All articles and theses classified by using analysis level. The results show that the most common research area about educational supervision belongs to functions of supervision in Turkey.

Key words: *Education supervision, education supervision/inspection research, descriptive analysis*

Giriş

Eğitimin amacı bilgi ve becerinin bir parçası olmak, kişisel ve mesleki gelişime yardımcı olarak insani değerleri yüceltmektir. Eğitim, ulusal hedeflere ulaşılmasının, her alanda gelişmenin sağlanmasının ve toplumsal adaletin vazgeçilmezidir. Son zamanlarda okullardan daha nitelikli eğitim vermeleri, saydam ve hesap verir olmalarına ilişkin beklenti artmıştır (Thakral, 2015). Bu durum tüm eğitim sistemi boyunca denetimin önemini güçlendirmektedir.

Tüm sistemlerin belli bir amacı ve işleyişi vardır. Bu işleyişin başarıya ulaşması için yönetim süreçleriyle beraber denetime de ihtiyaç duyulmuştur. Denetimin, değerlendirme işleviyle yönetim sürecinin bir ögesi olarak ilk kamu kuruluşlarının örgütlendirildiği dönemle birlikte başladığı söylenebilir (Öz, 2003). Türk eğitim sisteminde de kurumların amaçlarını gerçekleştirip gerçekleştirmediğini, ya da ne derece gerçekleştirdiklerini belirlemek için yapılan değerlendirme, denetim yoluyla yapılır (Bursalıoğlu, 2015).

Denetim örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması sürecidir (Aydın, 2014). Bursalıoğlu’na (2015) göre ise denetim, kamu yararı adına davranışı kontrol yöntemi olarak tanımlanabilir. Bir başka tanıma göre, yapılan çalışmaları denetlemek ve değerlendirmek, daha verimli hale getirilmelerini sağlamak için ilgililere önerilerde bulunmak, kurumlardaki personele çalışmalarında ve yetişmelerinde rehberlik yoluyla yardımda bulunmak gibi geniş bir hizmet alanıdır (Taymaz, 2015). Eğitimde denetim, durumun olumlu ve olumsuz yönlerinin belirlenmesi ile başlayan, değerlendirme ve geliştirme ile devam eden döngüsel bir süreç (Memduhoğlu, 2012) olarak kurumsal bağlamda gerçekleştirilir iken; eğitim-öğretim hedeflerinin gerçekleşmesi, varsa yaşanan aksaklıkların giderilmesi, eksikliklerin tamamlanması, öğretmenlere tüm öğretim boyunca yardım ve rehberlik edilmesi için de sınıf içi uygulamalarda yer bulur (Bernard ve Goodyear, 2014). Öğretimin gelişimi için bir “pusula” görevi gören denetim faaliyetleri, hem kurum hem de sınıf içi düzeyde amaca uygun ve hızlı işlemelidir (Erdem, 2006).

Uluslararası literatürde önceleri “inspection” olarak anılan ve daha çok kontrolün ön plana çıkarıldığı denetim=teftiş anlayışından, bu gün “supervision” olarak kullanılan ve daha çok rehberlik etme ve böylece “öğretmenlerin mesleki gelişim ve ilerlemelerini sağlayarak, sınıf içi uygulamalarını ve öğrenci başarısını artırmayı hedefleyen” başka bir deyişle “eğitim kalitesini artırmaya” odaklanan yeni bir denetim anlayışının dünya çapında benimsendiği anlaşılmaktadır (Akinwumiju ve Agabi, 2008; akt: Archibong, 2012).

Mohanty (2008) eğitimde denetimin akademik ve idari olmak üzere iki işlevi olduğunu dile getirir. İdari (administrative) bağlamda denetim öğretmenlere sağlanan fiziksel alt yapı, okul emniyeti ve güvenliği, okul kayıtları, okul hesapları ile okuldaki iş yükünün uygun dağıtılıp dağıtılmadığının kontrolüne ilişkindir. Akademik bağlamda denetim ise, öğretim izlenmesi, öğretmenlere öğretimin niteliğini geliştirme, öğrenci başarısının ölçülme ve değerlendirilme için rehberlik edilmesini kapsar. Böylece akademik denetim, denetimin öğretimsel boyutu ile ön plana çıkmakta (Memduhoğlu ve Zengin, 2012), öğretmene teknik asistanlık, öğretimi hazırlanmada yardımcı olma, güncel kalma, mesleki demokratik liderlik sağlamakta, daha kısa bir ifade ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır (Tomal ve diğerleri, 2015)

Denetim eğitim sisteminin bir alt sistemidir ve Argyris’e (1993) göre denetim ve destek eğitimin kalitesinin geliştirilmesinin vazgeçilmezleridir. Eğitim sisteminde yaşanan her tür değişim, denetim sistemine de yansır (Oktar, 2010). Tarihsel süreç incelendiğinde bu durum açıkça görülmektedir. Geçmişte yukarıdan aşağı kontrol modeline dayanan, kurallara, yönetmelikler, yasalar ve kanunlara göre yönetilen, okul akademik performansının ve öğretim süreci etkililiğinin ölçüldüğü denetim uygulamaları gelişmekte olan ülkelerde halen denetim bağlamında sürdürülse de, gelişmiş ülkeler bu gün okullarında daha az merkezîyetçi, okul özerkliğine dayanan, nicelik değil, nitelik göstergelerinin izlendiği, okulların kendi öz değerlendirme sistemlerini denetim için kullanmaktadır (Grauwe, 2004). Türkiye’de, mevcut eğitim programının temel dayanaklarından biri olan yapılandırıcı öğrenme yaklaşımı denetim sistemini de etkilemiştir. Müfettiş merkezli denetim anlayışının yerine öğretmen merkezli denetim anlayışının benimsenmesi, öğretmenlerin bilgiyi ve dene-

yimlerini anlamlandırmalarına fırsat verilmesi, problemlere çözüm üretilmesi, öğretmenlerin kendi yanlışlarını bulmasına ve düzeltmesine fırsat verilmesi, öğretmenlerin denetim sürecine aktif katılımının sağlanması, denetim sürecinin işbirliği içinde yürütülmesi (Yıldırım ve Demirtaş, 2012), hatta ve hatta yeni denetim anlayışında okul müdürlerinin yetki ve sorumluluklarının artırılması da Ülke’de okul merkezli yeni bir denetim anlayışının benimsendiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Aydın’a (2014) göre tarihsel süreç içinde yaşanan önemli değişimlerle beraber çağdaş eğitim denetiminde insan kaynaklarına önem verildiği, insan kaynaklarını geliştirmeyi ve etkili biçimde kullanmayı amaçlayan bir denetim anlayışının geliştiği görülmektedir. Çağdaş denetimde önem kazanan kavramlardan biri de performans değerlendirmedir. Türkiye’de Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda kamu örgütlerine performans değerlendirilmesine geçişin önerilmesiyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) performans değerlendirmeye ilişkin çalışmalara başlamıştır. Türkiye’de özellikle 2004-2005 eğitim öğretim yılından sonra; performans değerlendirmeye yönelik katılımcı bir denetim anlayışı benimsenmiştir. Performans Türkçede tam karşılığı bulunmasa da, çalışanın yeteneklerini, potansiyelini, iş alışkanlıklarını,, davranışlarını, bir işi yaparken o işi hangi düzeyde yaptığını diğer çalışanlar ile karşılaştırılarak yapılan sistematik ölçümdür (Çalık, 2016). Aydın (2014)’a göre performans değerlendirme, işgörenin örgüt içindeki etkinliklerinin yönetici tarafından analizinin yapılması ve kişiden istenenin ne ölçüde gerçekleştiğinin saptanmasıdır. Performans değerlendirme hem başarının hem başarısızlığın değerlendirilmesini kapsar. Burada başarıdan kasıt örgütsel amaçların gerçekleştirilmesidir. Yani işgören örgütsel amaçları gerçekleştirdiği düzeyde başarılı kabul edilir (Aydın, 2014; Taş, 2007). Günümüzde çağdaş eğitimle beraber çağdaş denetim sistemleri içinde performans değerlendirmenin gerekli olduğu kabul edilmektedir. Açıklık, katılım, güven, objektiflik önemli performans değerlendirme kriterleri olarak görülmekte, böylece kurgulanan eğitim sisteminde verimliliğe dayalı, başka bir deyişle performansın somut göstergeler, kriterlerle ifade edildiği hesap verir yeni kamu eğitim sistemi organize edilmektedir (Özen, 2011). Kriterleri sağlamak için öğretmen performans değerlendirmesinde çoklu veri kaynaklarına ihtiyaç duyulmakta, bu bağlamda yeni değerlendirme modelinde eğitim çalışanları ile ilgili

olarak; denetlenenin kendisi, üstleri, çalışma arkadaşları, öğrencileri, velileri, hatta ve hatta hesap verebilirliğin dışsal boyutu göz önünde bulundurularak dış paydaşlar olan siyasiler, medya, sivil toplum örgütleri de denetleme de veri kaynağı olarak kullanılmaktadır. Böylece objektiflik ve güvenilirlik konusunda da şüphelerin ortadan kaldırılması, mevcut sisteme hem iç hem de dış paydaşların güven duyması denetim yolu ile sağlanmaya çalışılmaktadır (Akbaba Altun, Memişoğlu, 2008; Koçak, 2006; MacBeath, 1999; Özen, 2011).

Çağdaş denetim yaklaşımlarına yön veren ortak anlayışlardan bazıları şöyle ifade edilebilir: eşitlik ve ortaklık temeline dayalı ilişkiler, katılımcı karar verme, yansıtıcı dinleme ve uygulamalar, öğretmenin kendini değerlendirmesi ve kendini yönlendirmesi, okul temelli uygulamalar, eğitim-öğretimin etkililiğinin artırılmasını amaçlayan etkinlikler, hiyerarşik değil işbirlikçi, didaktik değil diyaloga dayanan, cezalandırıcı değil destekleyici ve yargılayıcı değil betimleyici denetim (Glanz, 2000 akt.; Karakuş, 2010). Bu ortak anlayışlardan yola çıkarak çağdaş denetimin insan ilişkilerine daha fazla önem verdiğinden söz edilebilir. Denetçi ve denetlenen arasında güven ortamının kurulması ve denetimin rehberlik boyutunun işleme için insan ilişkileri önem taşımaktadır. İlğan ve Kıranlı (2007)'ya göre son yıllarda denetim sürecinde müfettişlerin rehberlik rollerinin önem kazanmasıyla birlikte denetim uygulamalarına çağdaş denetim modellerinin yansımaları görülmeye başlanmıştır. Hatta Pejak (2000) klinik denetim için şu açıklamaya yer verir: "Demokrasi, mesleğimizin, toplumumuzun ihtiyacı olan yön, hedef, amaç ve standartları sağlamaktadır. Klinik denetim ise, demokratik değerleri eyleme geçirip, öğretmenlerin öğretme becerilerini, kavramsal anlayışlarını ve ahlaki bağlılıklarını güçlendirmektedir." (s. 292). Bu açıklama, ülkede benimsenen eğitim denetim sisteminin, ülke yönetim politikasının bile bir parçası olduğunu göstermektedir.

Müfettişler yöneticilere, öğretmenlere ve kurumlara, gelişim ve iyileşme sağlamak amacıyla rehberlik yapmaktadırlar. Sullivan ve Glanz (2005) eğitim liderlerini milenyumda denetimin değişen yapısı ile ilgili uyarır ve eğitim liderlerinin denetim tarihini anlayarak ve doğru okuyarak, bu günün denetim ihtiyaçlarının tarihsel süreçte nasıl oluştuğunun anlaşılmasının bugünün teknolojik, sosyal, politik ve ahlaki sorunlarının çözümüne katkı sağlayacağını ve böylece gelecek için daha

akılcı kararlar verebileceklerini dile getirir. Bu bakış açısı ile yola çıkılan bu araştırmada, Türk eğitim sisteminde denetimi konu edinen ve 2005–2015 yıllarında yayımlanan süreli yayınlardaki makale ve tezler incelenmiş, metinlerdeki denetime ilişkin konu ve kavramların betimsel analizi ile Ülkedeki eğitim denetimi sistemi ile ilgili çalışma ve araştırma konularının genel görünümü ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu çalışma, Türkiye’de eğitim denetimi üzerine yapılmış araştırmaların, sistematik incelenmesini içeren betimsel bir çalışmadır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç, elde edilen bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleşmektedir. Birinci aşamada araştırmacı araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal çerçevesinden, alan yazın taramalarından elde ettiği boyutlardan hareketle veri analizi için bir çerçeve oluşturur. Böylece verilerin hangi temalar altında düzenleneceği ve sunulacağı belirlenmiş olur. Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmesi önem taşımaktadır. Araştırmacı daha önce oluşturmuş olduğu çerçeveye dayalı olarak verileri okur, düzenler ve sayısallaştırır (Dawson, 2009). Bu aşamadan sonra araştırmacı düzenlemiş olduğu verileri tanımlar. Bu sürecin sonunda araştırmacı tanımlamış olduğu bulguları açıklar, ilişkilendirir ve anlamlandırır. Araştırmacı bu aşamada yapmış olduğu yorumları daha da güçlendirmek için bulgular arasındaki neden sonuç ilişkilerini açıklar ve ihtiyaç duyulması durumunda farklı olgular arasında karşılaştırma yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin toplanması ve analizi.

Bu çalışmanı kaynağını 2005-2015 yılları arasında eğitim denetimi alanında yapılmış akademik makaleler ve tezler oluşturmuştur. Metinlerin belirlenmesinde ölçüt; 2005-2015 yılları arasında hazırlanmış

akademik makalelerin Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM)' ne; yine 2005-2015 yılları arasında hazırlanmış tezlerin Ulusal Tez Merkezine kayıtlı olmalarıdır. Araştırma kapsamındaki tezler ve makaleler 29.02.2016-03.03.2016 tarihleri arasında toplanmıştır. ULAKBİM' de ve Ulusal Tez Merkezi arama motoruna “eğitim denetimi”, “eğitim teftişi” “öğretimin teftişi” ve “öğretimin denetimi” kavramları girilerek tespit edilmiştir. Böylece araştırma kapsamında ULAKBİM'e kayıtlı 66 makale (Ek 1'de sunulmuştur) ve Ulusal Tez Merkezine kayıtlı yedi teze (Ek 2'de sunulmuştur) ulaşılmıştır.

Makaleler ve tezler pdf formatında bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Her aktarılan makaleye ve teze birden başlayarak bir sayı verilmiştir. Araştırmaların konusu belirlenirken 66 makalenin ve yedi tezin özet ve tam metinleri incelenmiş, araştırma konularından hareketle kodlar oluşturulmuştur. Kodlar daha sonra kategorilere ayrılmış ve temalar altında toplanmıştır. Sonuç olarak, altı tema ve altında çeşitli alt temalar belirlenmiştir (Tablo 1).

Araştırmacı tabloyu oluştururken denetimin *Rehberlik* temasına ait alt temaları belirlemede Sabancı ve Şahin (2007)'den; *Mesleki Yardım* temasına ait alt temaları belirlemede Taşdan (2008) ve Aydın'dan (2014); *geliştirme* temasına ait alt temaları belirlemede Gündüz (2012)'den yararlanmıştır. *Çağdaş Denetim Modelleri ve Anlayışları* analiz düzeyine ait temalar belirlenirken Aydın (2015), Bülbül, Özdem, Tunç ve İnandı (2013), Karakuş'dan (2010), yararlanılmıştır. *Denetimin Tarihsel Süreçlerde İncelenmesi, Denetimde Etik, Denetimde Öğretmen/Müfettiş/Yöneticilerden Beklenenlerin Belirlenmesi ve Türkiye'nin Denetim Sistemi ile Başka Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması* analiz düzeylerine ilişkin temalar alan yazın incelenerek araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. Elde edilen tema ve alt temalar Tablo 1'de sunulmuştur.

Elde edilen tema ve alt temalar doğrultusunda araştırma kapsamına alınan makale ve tezler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı dökülmüştür. Dökme işlemi sonrasında iki araştırmacı arasındaki uyuma Miles ve Huberman'ın (1994) formülü ile hesaplanmıştır (Uyuşma (Güvenilirlik) = $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı)] \times 100$). İki inceleme arasında her bir tema ve alt tema için hesaplanan uyuma değerlerinin %98 ve üzeri olduğu hesaplanmıştır.

Tablo 1. Analizde Kullanılan Temalar

S	Analiz Düzeyi	Tema	Alt Tema
1.	Denetimin İşlevleri	1.1.Rehberlik	1.1.1.Meslekî Değerler ve Kişisel Gelişim
			1.1.2.Öğretme ve Öğrenme Sürecine İlişkin Yeterlikler
			1.1.3.Okul-Aile-Çevre İlişkileri
			1.1.4.Program Geliştirme ve İçerik Bilgisi
			1.1.5.Öğrenci Rehberlik Hizmetleri
		1.2.Meslekî Yardım	1.2.1.Koçluk
			1.2.2.Mentorluk
			1.2.3.Meslektaş Yardımlaşması
			1.2.4.Hizmet İçi Eğitimler
		1.3.Geliştirme	1.3.1.İş Göreni Geliştirme
			1.3.2.Eğitim-Öğretimi Geliştirme
			1.3.3.Örgütü Geliştirme
		2.	Çağdaş Denetim Modelleri ve Anlayışları
2.2.Portfolyo Değerlendirme			
2.3.Gelişimsel Denetim			
2.4.Okul Temelli Değerlendirme			
2.5.Klinik Denetim			
2.6.Öğretimsel Denetim			
2.7.Sanatsal Denetim			
2.8.Farklılaştırılmış Denetim			
2.9.Emsal Denetim			
2.10.Kılavuz Denetim			
2.11. Bilimsel Denetim			

3.	Denetimin Tarihsel Süreçlerde İncelenmesi	3.1.Cumhuriyet Öncesi Dönem
		3.2.Cumhuriyet Sonrası Dönem
4.	Denetimde Etik	4.1.Müfettiş Rollerine İlişkin Etik Davranışlar
		4.2.Yönetici Rollerine İlişkin Etik Davranışlar
		4.3.Öğretmen Rollerine İlişkin Etik Davranışlar
5.	Denetimde Öğretmen / Müfettiş/ Yöneticilerden Beklenenlerin Belirlenmesi	5.1.Öğretmenlerden Beklenenlere Yönelik Çalışmalar
		5.2.Müfettişlerden Beklenenlere Yönelik Çalışmalar
		5.3.Yöneticilerden Beklenenlere Yönelik Çalışmalar
6.	Türkiye'nin Eğitim Denetimi Sistemi ile Başka Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması	6.1. ABD Denetim Sistemi
		6.2. Avrupa Denetim Sistemi
		6.3. Doğu Ülkeleri Denetim Sistemleri

Bulgular

2005–2015 yıllarında Türkiye’de eğitim denetimi alanında yayımlanan ve araştırma kapsamında incelenen makaleler ve tezler belirlenen analiz düzeyleri altında incelenmiştir. Makale ve tez yazım alanına ilişkin oluşturulan analiz düzeyleri ve temalara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 2’de yer almaktadır. Tablo 2’de görüldüğü gibi, yapılan çalışmaların %36’sı “denetimin işlevleri”, % 31’i “çağdaş denetim modelleri ve anlayışları”, %7’si “denetimin tarihsel süreçlerde incelenmesi”, %3’ü “denetimde etik”, % 16’sı “denetimde öğretmen/müfettiş veya müfettiş yardımcılarında/yöneticilerden beklenenlerin belirlenmesi”, %7’si “Türkiye’nin denetim sistemi ile başka ülkelerin denetim sistemlerinin karşılaştırılması”na ait olduğu anlaşılmıştır. Çalışmaların büyük bir çoğunluğu “denetimin işlevleri” ve “çağdaş denetim modelleri ve anlayışları” düzeyinde yer almaktadır.

Tablo 2. Tez ve Makalelerin Analiz Düzeyleri

S	Analiz Düzeyi	F	%	Araştırılma sıklığı
1.	Denetimin İşlevleri	26	36	1
2.	Çağdaş Denetim Modelleri ve Anlayışları	23	31	2
3.	Denetimin Tarihsel Süreçlerde İncelenmesi	5	7	4
4.	Denetimde Etik	2	3	5
5.	Denetimde Öğretmen/Müfettiş veya Müfettiş Yardımcılarından/Yöneticilerden Beklenenlerin Belirlenmesi	12	16	3
6.	Türkiye’nin Denetim Sistemi ile Başka Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması	5	7	4
TOPLAM		73	100	

Analiz düzeylerinin altında belirlenen temalara göre, çalışmalar 25 temada toplanmıştır. Bu temalara ait frekans ve yüzde değerleri Tablo 3’te yer almaktadır. Tablo 3’te görüldüğü gibi, çalışmaların büyük bir çoğunluğu “rehberlik” (%15,3) ve “geliştirme” (%14,1) temaları altında toplanmıştır. Bu durum 2005-2015 yılları arasındaki çalışmalarda, rehberlik ve geliştirme gibi çağdaş denetimin önem kazanan işlevleri üzerinde durulduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 3. Tez ve Makalelerin Temalara Göre Dağılımı

Analiz Düzeyi	S	Temalar	F	%	Aynı analiz düzeyinde araştırılma sıklığı	Tüm analiz düzeylerinde araştırılma sıklığı
Denetimin işlevleri	1.1.	Rehberlik	12	15,3	1	1
	1.2.	Meslekî Yardım	3	3,8	3	7
	1.3.	Geliştirme	11	14,1	2	2
Çağdaş denetim modelleri ve anlayışları	2.1.	Performans Değerlendirme	8	10,2	1	4

	2.2.	Portfolyo Değerlendirme	2	2,6	4	8
	2.3.	Gelişimsel Denetim	2	2,6	4	8
	2.4.	Okul Temelli Değerlendirme	2	2,6	4	8
	2.5.	Klinik Denetim	4	5,1	2	6
	2.6.	Öğretimsel Denetim	2	2,6	4	8
	2.7.	Sanatsal Denetim	3	3,8	3	7
	2.8.	Farklılaştırılmış Denetim	2	2,6	4	8
	2.9.	Emsal Denetim	1	1,3	5	9
	2.10.	Kılavuz Denetim	1	1,3	5	9
	2.11.	Bilimsel Denetim	1	1,3	5	9
Denetimin tarihsel süreçlerde incelenmesi	3.1.	Cumhuriyet Öncesi Dönem	3	3,8	1	7
	3.2.	Cumhuriyet Sonrası Dönem	2	2,6	2	8
Denetimde etik	4.1.	Müfettiş Rollerine İlişkin Etik Davranışlar	2	2,6	1	8
	4.2.	Yönetici Rollerine İlişkin Etik Davranışlar	-	-	-	-
	4.3.	Öğretmen Rollerine İlişkin Etik Davranışlar	-	-	-	-

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi

Denetimde Öğretmen/Müfettiş veya Müfettiş Yardımcılarından/Yöneticilerden Beklenenlerin Belirlenmesi	5.1.	Öğretmenlerden Beklenenlere Yönelik Çalışmalar	1	1,3	2	9
	5.2.	Müfettiş veya Müfettiş Yardımcılarından Beklenenlere Yönelik Çalışmalar	10	12,8	1	3
	5.3.	Yöneticilerden Beklenenlere Yönelik Çalışmalar	1	1,3	2	-
Türkiye’nin Eğitim Denetimi Sistemi ile Başka Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması	6.1.	Amerika Ülkeleri Denetim Sistemi	-	-	-	-
	6.2.	Avrupa Ülkeleri Denetim Sistemi	5	6,4	1	5
	6.3.	Doğu Ülkeleri Denetim Sistemleri	-	-	-	-
TOPLAM			78	100		

Çalışma sayısının 78 olması Karakuş (2010)’un dört temaya dahil olmasından kaynaklanmıştır.

Yapılan çalışmaların yıllara göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir. Görüldüğü gibi 2011 (%13,7) ve 2007 (% 12,3) yıllarındaki çalışma sayısı diğer yıllara göre daha yüksektir. En az çalışma 2015 yılında verilmiştir.

Tablo 4. Tez ve Makalelerin Yıllara Göre Dağılımı

Yıllar	F	%	En çok çalışıldığı yıl sıralaması
2005	6	8,2	4
2006	7	9,6	3
2007	8	10,9	2
2008	7	9,6	3
2009	8	11	2
2010	7	9,6	3

2011	10	13,7	1
2012	6	8,2	4
2013	5	6,8	5
2014	7	9,6	3
2015	1	1,4	6
Toplam	73	100	

Tablo 4'te incelenen çalışmaların, yıllar içinde hangi analiz düzeyinde buldukları Tablo 5'te gösterilmiştir. Tablo 5'te "denetimin işlevleri" analiz düzeyine ait çalışmaların 2010 yılı hariç her yıl yapıldığı, metinlerin en çok 2005, 2007, 2012 ve 2014 yıllarında yayımlandığı görülmektedir. En az çalışılan analiz düzeyinin denetimde etik olduğu görülmektedir. Denetimde etik analiz düzeyine ait son altı yılda hiçbir çalışma yer almamıştır. **Tablo 5.** Analiz Düzeylerine Göre Çalışmaların Yapıldığı Yıllar

S	Analiz Düzeyi											
		2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
1.	Denetimin İşlevleri	5	1	3	2	1		3	4	2	5	1
2.	Çağdaş Denetim Modelleri ve Anlayışları		4	3	3	2	2	4	1	3	1	
3.	Denetimin Tarihsel Süreçlerde İncelenmesi		1			2	2					
4.	Denetimde Etik				1	1						
5.	Denetimde Öğretmen/Müfettiş veya Müfettiş Yardımcılarından/Yöneticilerden Beklenenlerin Belirlenmesi	1	1	1	1	1	2	2	1		1	
6.	Türkiye'nin Denetim Sistemi ile Başka Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması			1			1	2		1		
TOPLAM		6	7	8	7	8	7	10	6	6	7	1

Sonuç ve Tartışma

2005-2015 yılları arasında eğitim denetimi alanında Türkiye’de yapılmış, Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi (ULAKBİM) ile Ulusal Tez Merkezine kayıtlı 66 makale ve yedi tez üzerinden yapılan betimsel analiz sonuçları Türkiye’de belirlenen yıllar arasında altı analiz düzeyinde: “Denetimin İşlevleri, Çağdaş Denetim Modelleri ve Anlayışları, Denetimin Tarihsel Süreçlerde İncelenmesi, Denetimde Etik, Denetimde Öğretmen/Müfettiş ve Yöneticilerden Beklenenlerin Belirlenmesi, Türkiye’nin Eğitim Denetimi Sistemi ile Başka Ülkelerin Denetim Sistemlerinin Karşılaştırılması” toplanılabilecek çalışmaların yapıldığını göstermiştir. Ülkede altı analiz düzeyinde en sık çalışılan konu “Denetimin İşlevi” iken bunu sırasıyla “Çağdaş Denetim Modelleri ve Anlayışları “ ile “Denetimde Öğretmen/Müfettiş ve Yöneticilerden Beklenenlerin Belirlenmesi” çalışmaları izlemektedir. Ülkede eğitim denetimi alanında en az çalışılan konular ise “Denetimde Etik” analiz düzeyine ait konulardır. Ülkede “Denetimin İşlevleri” bağlamında en çok çalışılan temalar, denetimin rehberlik ve geliştirme işlevine ait iken; “Çağdaş Denetim Modelleri ve Anlayışları”ndan en çok performans değerlendirme, klinik denetim ve sanatsal denetimin çalışıldığı, “Denetimin Tarihsel Süreçlerde İncelenmesi” analiz düzeyinde en çok Cumhuriyet Öncesi Dönem, “Denetimde Etik” analiz düzeyinde ise yalnızca müfettiş rollerine ilişkin etik davranışlar; denetim sürecine katılan taraflardan (öğretmen, yönetici, müfettiş yardımcısı, müfettiş) beklenenler bağlamında en çok müfettiş ve müfettiş yardımcılarında beklenenler; “Türkiye’de Eğitim Denetimi Uygulamalarının Başka Ülkelerle Karşılaştırılması” hususunda ise Türkiye uygulamalarının yalnızca Avrupa Ülkeleri denetim sistemleri ile karşılaştırıldığı anlaşılmıştır.

Çalışma kapsamında incelenen makalelerin ve tezlerin çoğunluğunun “denetimin işlevleri” ne ait olduğu, işlevlerine ilişkin metinlerde de en çok “rehberlik” ve “geliştirme” temalarının yer aldığı belirlenmiştir. Çağdaş denetim anlayışıyla özellikle klinik denetim uygulamaları ile önem kazanan bu iki denetim işlevinin Türkiye’deki denetim alanında yapılan çalışmalarda da önem kazandığı anlaşılmaktadır. Bu sonuç tam da Nwaogu’nun (1980; akt: Worlu, 2011) denetime ilişkin tanımıyla özleşmektedir. Navagau ya göre, “... denetim gelişme sağlamak için öğretmenlere, kendi kendilerine yardım etmeleri için yardım etmektir.”.

Dawson (1926, akt: Grauwe, 2004) denetimin işlevlerini idari, eğitsel ve desteksel olmak üzere üç grupta inceler. İdari işlev, işe tanımlı standartların sürdürülmesidir. Eğitsel işlev her bir çalışan ya da personelin fayda sağlayacak her alanda eğitilmesi iken; denetimin destek işlevi çalışanlar arasında çalışma ilişkilerini sağlamlaştıran uyumu sağlama, takım ruhu ya da ahlaki yaratmaya ilişkindir. Borders'a (2001) göre ise denetim, alınan karar ya da müdahalelerin niteliğini geliştirmeli, yönetimin etkililiğini, örgütün hesap verebilirliğini, işe ilişkin sorunların tespitini sağlamalı ve kişisel öğrenme, kariyer ve gelişim fırsatları yaratmalıdır. Fe Callao'ya (2015) göre denetimin eğitimde beş işlevi bulunmaktadır: Denetleme, araştırma, yetiştirme, rehberlik etme ve değerlendirme. İşlevlerden denetleme ve değerlendirme kontrol amaçlı iken, diğer tüm işlevler hem kurum olarak okulu, hem de çalışanlar olarak okul idareci ve öğretmenlerinin meslek içinde geliştirilmesi ve yetiştirilmesine ilişkindir. Anderson ve Snyder (1998) ise eğitimde denetimin işlevlerine ilişkin daha geniş bir liste sunarlar. Yazarlara göre, denetimden kuralları pekiştirmesi, öğretimi geliştirmesi, destek sağlama, müfredatı geliştirmesi, tavsiye ve danışmanlık sağlanması, kültür inşa etmesi, çalışanları geliştirmesi, örgütsel devamlılığı ve gelişimi sağlama beklenir.

652 sayı ve 2011 tarihli MEB Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameye bağlı olarak 2014 yılında 6528 sayılı kanun ile MEB'in denetim sisteminde köklü değişiklikler yapılmış, kurumsal denetimin "rehberlik" odaklı yapılacağı ve kurumlarda tespit edilen iyileştirmeye açık alanlara yönelik gelişim planları hazırlanarak kurumların izleneceği hükmüne yer verilmiştir. Aynı yasal düzenlemede, Ülkede görevli maarif müfettişlerinin ders denetimi yapmayacakları, ders ya da öğretmen denetiminin okul müdürlerince yapılacağı bildirilmektedir. Bu durum Bakanlığın Ülke okullarında akademik denetime okul müdürlerini yetkilendirdiği, eğitsel desteğin bundan sonra öğretmenlere okul müdürlerince sağlanacağı, hata ve hatta öğretimsel denetimin artık okul müdürlerince gerçekleştirileceği şeklinde yorumlanabilir. Okullarda öğretimin denetlenmesi ve bu denetimin okullun kendi çalışanlarınca sağlanması Türkiye'ye has bir uygulama değildir. Pek çok gelişmiş dünya ülkesinde (Amerika Birleşik Devletleri, Kanada, Birleşik Krallık, Avustralya...) öğretimsel denetim okulun kendi kendini değerlendirme

(self-evaluation) uygulamaları ile sağlanırken, bu uygulamadan elde edilen verilerle okul, dış denetlenme uygulamalarına hazır hale getirilmektedir (Özen, 2011).

Türkiye’de yapılan çalışmalarda denetimin rehberlik işlevi ve gelişimsel işlevi sıklıkla yer alsa da rehberlik ya da gelişimi sağlayacakların kim/kimler olması gerektiği, bu kişilerin yeterlilik alanlarına ilişkin çok az sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Özellikle mesleki rehberlik çağdaş denetim modellerinden biri olan öğretimsel denetimin en önemli işlevlerinden biri olarak kabul edilse de mesleki rehberlik yapacak müfettiş ya da okul çalışanlarının (okul müdürü, müdür yardımcısı...) yeterliliklerinin ne olduğu ya da ne olması gerektiği hususunda yapılan araştırmalar Ülkede sınırlıdır (Atay, ?; Bursalıoğlu, 1981; Karaman, 1982; Seçkin, 1978). Bu bağlamda Soydan’ın (2016) Türkiye’de okul müdürlerinin seçimi ve atanmasında kullanılan son dönem uygulamalarına ilişkin görüşleri incelediği araştırmasının sonuçları önemlidir. Araştırmaya yarı yapılandırılmış görüşme metninde yer alan sorulara yanıt vererek katılanların, okul müdürlerinin seçiminde kullanılan sınav ve mülakat sistemini doğru bir seçme sistemi olarak çoğunlukla onaylamadıklarını göstermekle birlikte; bu sistemin okul müdürlerinin denetim sisteminin gerektirdiği öğretmenlere mesleki gelişim sağlanması, objektif ölçme ve değerlendirme yapma boyutlarında deneticinin sağlayacağı işlev ve yardım bağlamında da sorunlu buldukları anlaşılmaktadır. Bu noktada İlğan’ın (2014) okul müdürlerinin öğretimsel denetim davranışlarını ölçen ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmasını tamamlamış olması, iki boyutluda kullanılabilen bu ölçeğin ilk boyutunun “öğretimi ve öğretmeni geliştirme” davranışlarına ait olması, böylece ölçeğin okul müdürlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine sağladıkları katkı bağlamında değerlendirilmelerini sağlayacak olması bağlamında oldukça önemlidir. Aslanargun ve Tarku’nun (2014) yaptığı araştırma sonuçları Ülke öğretmenlerinin en çok ihtiyaç duyduğu mesleki rehberlik konularının: sınıf yönetimi, öğrencilerle ilgili problemlerle başa çıkma, psikolojik konular, teknolojik donanım kullanımı... olduğunu göstermektedir. Sabancı ve Şahin’e (2007) göre öğretmenler müfettiş ya da deneticilerden hem kişisel ve hem meslekî gelişimlerine yönelik bir rehberlik hizmeti beklemektedirler. Araştırmacılar bu beş boyutu: (1) meslekî değerler ve kişisel gelişim, (2) öğretme ve öğrenme sürecine ilişkin yeterlikler, (3) okul-aile-çevre

ilişkileri, (4) program geliştirme ve içerik bilgisi, (5) öğrenci rehberlik hizmetleri... den oluştuğunu bildirmektedir. Kılıç, Aslanargun ve Arseven de (2013) denetim hizmetinin karşılıklılığına dikkat çekmekte ve yapılan rehberlik hizmetinde öğretmenlerin gönüllü olması gerektiğinin, öğretmenin istediği alanlarda çözüm önerileri sunma şeklinde bir hizmet verilmesi gerektiğini bildirmektedirler. Böylece, denetleyen ve denetlenen arasında sağlıklı ve etkili bir iletişimin kurulması durumunda verilecek rehberlik hizmetinin eğitim-öğretim hizmetlerine katkı sağlaması beklenebilir (Özmen ve Kömürlü, 2011).

6528 sayılı kanun ile yapılan değişikliklerle Bakanlık Maarif Müfettişlerince kurum denetimlerinin gerçekleşeceğini ve bu denetimin “rehberlik” odaklı olacağı bildirilmektedir. Bu da maarif müfettişleri için tanımlanan yetki alanının ve yeterliliklerinin tekrar gözden geçirilmesinin gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Örneğin, benzer bir uygulama ile çalışan Birleşik Krallık okullarının denetiminden sorumlu olan müfettişler için müfettiş olmadan ve olduktan sonra sahip olunması gerekenler standartlaştırmıştır. Bu nitelikler, bireysel ve takım çalışmasına ilişkin temel yeterlilikler, rol ve beklentiler olmak üzere beş başlık altında maddeleştirilmiştir. İlan edilen metne göre, müfettişlerin temel yeterlilikleri arasında, duruma ilişkin kanıtları toplama, analiz etme ve yorumlama; kanıtlara bağlı kalarak objektif ve adil yargılama; hem yazılı hem sözlü olarak açık, inandırıcı iletişim kurma; profesyonel davranma; nitelikli sonuçlar elde etme gibi standartlar bulunmaktadır (Ofsted, 2015)

İncelenen çalışmalarda en az “denetimde etik” çalışıldığı ve bu başlığın yalnızca müfettiş etik davranışları ile ilişkilendirildiği görülmüştür. Hâlbuki Biesta (2016) özellikle ölçmenin ve ölçülen değere ya da sonuca göre sıralanmanın önceliklendiği, yani eğitim etkililiğinde sadece “etkililiğin” değer kabul edildiği eğitim politikası uygulamalarında – ki bu uygulamalar uluslararası düzeyde PISA, TIMSS, PEARLS... uygulamaları ile yerel düzeyde TEOG (Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş), üniversite sınavı gibi uygulamalarla Türk Eğitim Sisteminde de bulunmaktadır- etğin çok daha fazla önemsenmesi konusunda uyarılmaktadır. Biesta’ya (2016) göre, her hangi bir arama motoruna “iyi eğitim” (good education) yazıldığında bulunan ilişkili sayfa sayısının “kötü eğitim” (bad education) yazıldığında çıkan sayfa sayısından daha azdır (benzer arama google arama motoru ile yapıldığında iyi eğitimle alakalı 1 milyon 190 bin sayfa bulunurken, kötü

eğitim ile alakalı 30 milyon 800 bindir, yani yaklaşık otuz katı fazla sayfaya ulaşılmıştır). Bu nedenle okullarda değer eğitimine daha çok yer verilmeli, öğretmen, öğrenci, veli, yönetici, eğitim müfettişler... etik davranışlar bağlamında daha çok izlenmelidir.

Yapılan çalışmalarda sıklıkla “çağdaş denetim modelleri ve anlayışları”nın konu edinildiği ve bu çalışmalarda sıklıkla performans değerlendirme, klinik değerlendirme ve sanatsal değerlendirmenin çalışıldığı, değerlendirme bağlamında yalnızca öğretmen denetimine ilişkin modellerin değerlendirildiği, kurumsal denetim bağlamında ise özellikle kurumsal farklılıklar gözetilerek (okulun öğretim seviyesi okulöncesi, temel eğitim.. vs., okulun bulunduğu yer kırsal-kent, okulun fiziksel koşulları...) uygulanabilecek hiçbir denetim modelinin çalışılmadığı ya da önerilmediği gözlemlenmiştir. Yine, Türkiye’de eğitim denetim sisteminin yalnızca Avrupa Ülkelerinin denetim sistemleri ile karşılaştırılmış, ancak diğer dünya ülkeleri karşılaştırmalarından elde edilebilecek dönütler için, çalışma için seçilen zaman aralığında bir metne rastlanmamıştır.

Kaynaklar

- Akbaba Altun, S. A. ve Memişoğlu, S. P. (2008). Performans değerlendirmesine ilişkin öğretmen, yönetici ve müfettiş görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 7-24.
- Anderson, R. H. ve Snyder, K. J. (1998). Functions of school supervision. In G. R. Firth & E. F. Pajak (Eds.), *Handbook of research on school supervision* (pp. 341-373). New York: Macmillan.
- Archibong, F. I. (2012). Instructional supervision in the administration of secondary education: a panacea for quality assurance. *European Scientific Journal*, 8(13), 61-70.
- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide for overcoming barriers to organizational change*. San Francisco, CA: Jossey-Boss.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 20(3) , 281-306.

- Atay, K. (?). ilköğretim müfettişlerinin yeterlilikleri. Web: <https://pegem.net/dosyalar/dokuman/1175-20120208142135-atay.pdf> adresinden 09.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Aydın, İ. (2014). *Öğretimde denetim* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Bernard, J. M. ve, Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervision*. (5th Edition). New Jersey: Pearson Education.
- Biesta, G. J. J. (2016). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. New York: Routledge
- Borders, L. D. (2001). The good supervisor. The International Youthcare Network. Web: <http://www.cyc-net.org/cyc-online/cycol-0401-supervision.html> adresinden 08.06.2012 tarihinde alınmıştır.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). Eğitim yöneticisinin yeterlilikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, No: 93.
- Bursalıoğlu, Z. (2015). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Bülbül, T., Özdem, G., Tunç B. ve İnandı, Y. (2013). Okul temelli değerlendirme algısı: öğretmen görüşlerine dayalı betimsel bir analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(4), 2105-2124.
- Çalık, Ç. (2016). Performans değerlendirme nedir. Web: <http://www.kariyer.net/ik-blog/performans-degerlendirme-nedir/> adresinden 08.06.2016 tarihinde alınmıştır.
- Dawson, C. (2009). *Introduction to research methods: A practical guide for anyone undertaking a research project*. Oxford: How to Books Ltd.
- Erdem, A. R. (2006). Öğretimin denetiminde yeni bakış açısı: “sürekli geliştirme” temeline dayalı öğretimin denetimi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 275–294.
- Fe Callaon, M. (2015). Major functions of supervision. Web: <https://prezi.com/tzzq13assdb-/the-major-functions-of-supervision/> adresinden 07.08.2016’da alınmıştır.
- Grauwe, A. D. (2004). School self-evaluation and external inspection: A complex couple. In A. D. Grauwe, J. P. Naidoo (Eds.) *School evalu-*

- ation for quality improvement, (pp: 71-83). Asian Network of Training and Research Institutions in Educational Planning Reports. Paris: UNESCO-IIIEP.
- Gündüz, Y. (2012). Eğitim örgütlerinde denetimin gerekliliği: kuramsal bir çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 1-6.
- İlğan, A. (2014). Okul müdürünün öğretimsel denetim davranışları ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması [A validity and reliability study of the principals’ instructional supervision behavior scale]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi- Journal of Educational Science Research*, 4(1), 1-23.
- İlğan, A. ve Kıranlı, S. (2007). Öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerinin denetlenmesinde klinik denetim modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 40(2), 151-177.
- Karakuş, M. (2010). Çağdaş denetim yaklaşımları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 181-200.
- Karaman, Ü. (1982). Müfettiş yeterliliklerinin saptanması, hizmet içi eğitim programı hazırlanması. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç A. , Aslanargun, E. ve Arseven, Z. (2013). Eğitim denetmenlerinin rehberlik denetim inceleme görevlerine yönelik bir olgu bilim çalışması. *Milli Eğitim*, 197, 5-24.
- Koçak, R. (2006). Öğretmen performans değerlendirme envanteri geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 779-808.
- MacBeath, J. (1999). *School must speak for themselves: the case for school self evaluation*. London: Routhledge.
- Memduhoğlu, H. B. (2012). Öğretmen, yönetici, denetmen ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre Türkiye’de eğitim denetimi sorunsalı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 135-156.
- Memduhoğlu, H. B. ve Zengin, M. (2012). Çağdaş eğitim denetimi modeli olarak öğretimsel denetimin Türk eğitim sistemine uygulanabilirliği. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(1), 131-142.
- Miles, M. B, Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expended sourcebook*. (2nd Edition). California: SAGE Publications.
- Mohanty, J. (2008). *Educational administration supervision and school management*. New Delhi: Deep & Deep Publications.

- Ofsted [Office for Standards in Education, Children's Services and Skills]. (2015). Qualifications, experience and standards required of additional inspectors undertaking inspections on behalf of her majesty's chief inspector of education, children's services and skills. Web: https://www.google.com.tr/?gfe_rd=cr&ei=WFr7V8Ou-DaTA8gf98oHoAg#q=education+inspector+competency+ofsted adresinden 05.08.2016'da alınmıştır.
- Oktar, A. N. (2010). Eğitim denetimi sisteminin yasal dayanaklara göre değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Öz, F. (2003). *Türkiye Cumhuriyeti milli eğitim sisteminde teftiş*. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Yayınları.
- Özen, F. (2011). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerine göre okul geliştirme aracı olarak hesap verebilirlik. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özmen, F. ve Kömürlü, F. (2011). Eğitim denetiminde elektronik ürün dosyası (E-portfolio) kullanımı hakkında ilköğretim denetçilerinin görüşleri. *Milli Eğitim*, 191, 157-168.
- Pejak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision: Alternatives for improving instruction*. Norwood, MA : Cristopher Gordon.
- Sabancı A. ve Şahin A. (2007). Denetmenlerin öğretmenlik yeterlik alanları açısından devlet ilköğretim okulu sınıf öğretmenlerine rehberlik görevlerini gerçekleştirme düzeyleri. *Eğitim ve Bilim*, 32(145), 85-95.
- Schilling, C. A. ve Tomal, D. R. (2013). *Resource management for school administrators: optimizing fiscal, facility, and human resources*. Lanham, Mariland: Rowman & Littlefield Education.
- Seçkin, N. (1978). Milli Eğitim Bakanlığı müfettişlerinin yeterlilikleri. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Soydan, T. (2016). An evaluation of the new school administrator assignment system applied in recent years in Turkey. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(5), 75-102.
- Sullivan, S. ve Glanz, J. (2005). *Supervision that improves teaching, startegies and techniques*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.

- Taş, A. ve Günel, C. (2007). İngiltere ve Türkiye’deki okulların denetimi. *Milli Eğitim*, 173, 139- 156.
- Taşdan, M. (2008). Çağdaş eğitim denetiminde meslektaş yardımlaşması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41(1), 69-92.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim siteminde teftiş* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Thakral, S. (2015). The historical context of modern concept of supervision. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 6(1), 79-88.
- Tomal, D. R., Wilhite R. K., Phillips, B. J., Simss, P. A., Gibson, N. P. (2015). *Supervision and evaluation for learning and growth*. London: Rowman and Littlefield.
- Worlu, M. G. (2011). Supervision and evaluation as strategies for the success of the universal basic education programme. Proceedings of the 2011 International Conference on Teaching, Learning and Change. Web: <http://www.hrmars.com/admin/pics/174.pdf> adresinden 01.12.2016’da alınmıştır.
- Yıldırım, M. C. ve Demirtaş, H. (2012).Yapılandırmacı öğrenme paradigması ilkeleri açısından ilköğretim okullarında öğretmen denetimi uygulamalarının değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 495-507.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1

Makale Tablosu

Çalışmanın Adı	Yazarı	Yayımlandığı Dergi	Tarih	İlgili Analiz Düzeyi Tema Alt Tema
----------------	--------	--------------------	-------	------------------------------------

1-Milli Eğitim Bakanlığı Müfettişlerinin Denetim Sisteminin Yapısal Sorunlarına İlişkin Algıları ve İş Doyum Düzeyleri	Kemal Kayıkçı	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2005	5.2
2-İlköğretim Okullarında Uygulanan Öğretmen Teftiş Formlarının Yeterliliğinin Değerlendirilmesi (Gaziantep İli Şahinbey İlçesi Örneği)	Sevilay Şahin	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2005	1.3.2
3- Osmanlı Eğitim Sisteminde Teftiş	Yasemin Tümer Erdem	Osmanlı Tarihi Araştırma Ve Uygulama Merkezi Dergisi	2009	3.1
4-Öğretimin Denetiminde Yeni Bakış Açısı: "Sürekli Geliştirme" Temeline Dayalı Öğretimin Denetimi	Ali Rıza Erdem	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2006	2.6
5-Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Sınıf Yönetimi Uygulamalarının 360° Performans Geri Bildirim Süreci Yoluyla Değerlendirilmesi	Şaduman Kapusuzoğlu	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi	2006	2.1
6-Öğretmenlerin Sınıf İçi Etkinliklerinin Denetlenmesinde Klinik Denetim Modeli	Abdurrahman İlğan, Semra Kıranlı	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2007	2.5
7-Denetmenlerin, Öğretmenlik Yeterlik Alanları Açısından Devlet İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerine Rehberlik Görevlerini Gerçekleştirme Düzeyleri	Ali Sabancı, Ahmet Şahin	Eğitim Ve Bilim	2007	1.1.2
8-İngiltere Ve Türkiye'deki Okulların Denetimi	Ali Taş, Canan Günel	Milli Eğitim	2007	6.2
9-İlköğretim Birinci Kademe Öğretmenlerinde Denetim Odağının Yordayıcısı Olarak Öğretmenlerin Özyeterliliklerinin İncelenmesi	Necla Acun Kapıkıran	Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2007	1.3.1
10-İlköğretim Müfettişleri Ve Öğretmenlerinin Farklaştırılmış	Abdurrahman İlğan	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2008	2.8

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi

Denetim Modelini Benimseme Ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri				
11-Eğitim Denetiminde Etik	Fatma Özmen, Ali Güngör	İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2008	4.1
12-Proaktif Liderlik Ve Denetim	Murat Özdemir	Milli Eğitim	2008	5.3
13-Çağdaş Eğitim Denetiminde Meslektaş Yardımlaşması	Murat Taşdan	Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi	2008	1.2.3
14-Performans Değerlendirmesine İlişkin Öğretmen, Yönetici Ve Müfettiş Görüşleri	Sadegül Akbaba Altun, Salih Paşa Memişoğlu	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2008	2.1
15-İlköğretim Kurumlarında Görevli Öğretmenlerin İşbaşında Yetiştirilmelerinde Müfettişlerin Denetim Rolüne İlişkin Yönetici Algıları	Salih Paşa Memişoğlu, Mahmut Sağır	Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi	2008	1.1.2
16-II. Abdülhamid Döneminde Rumeli’de Maarifin Teftişi	Arzu M. Nurdoğan	Osmanlı Tarihi Araştırma Ve Uygulama Merkezi Dergisi	2009	3.1
17-Bilimsel Yönetim Anlayışında Denetim	Asiye Toker Gökçe	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2009	2.11
18-Eğitim Denetiminde Kalite Yönetimi	Celal Gülşen	Milli Eğitim	2009	2.1
19-Yönetici Denetimi Algısının Öğretmenlerin Meslekî Motivasyon Düzeyine Etkisi (Bir Path Analizi Çalışması)	Engin Karadağ, Nuri Baloğlu, Erkan Küçük	Türk Eğitim Bilimleri Dergisi	2010	2.4
20-Yeniden Yapılanma Sürecinde Eğitimin Denetimi Ve Kaotik Durum: Yeni Bir Model Önerisi	İ. Bakır Arabacı	Milli Eğitim	2010	3.2
21-Konya Darülmuallemi’nde Eğitim Yönetimi Ve Denetimi	Seyit Taşer	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2010	3.1
22-Eğitim Denetiminde Elektronik Ürün Dosyası (E-Portfolio) Kullanımı	Fatma Özmen, Fatih Kömürlü	Milli Eğitim	2011	2.2

Hakkında İlköğretim Denetçilerinin Görüşleri				
23-İlköğretim Okul Müdürlerinin Sınıf Denetimi Yeterliklerini Artırmak Amacıyla Hazırlanan Ve Uygulanan Seminer Programının Değerlendirilmesi	Nail Yıldırım, Gülay Bedir	Milli Eğitim	2011	1.2.4
24-Öğretmen, Yönetici, Denetmen Ve Öğretim Üyelerinin Görüşlerine Göre Türkiye’de Eğitim Denetimi Sorunsalı	Hasan Basri Memduhoğlu	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	2012	1.1.2
25-Yapılandırmacı Öğrenme Paradigması İlkeleri Açısından İlköğretim Okullarında Öğretmen Denetimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi	M.Cevat Yıldırım, Hasan Demirtaş	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2012	1.1.2
26-İl Eğitim Denetmenlerinin İş Yerinde Yalnızlıklarının İncelenmesi	Erkan Tabancalı, Mithat Korumaz	Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi	2014	5.2
27-Türkiye’de Eğitim Denetimi Alt Sisteminin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Bir Model Önerisi	Hasan Basri Memduhoğlu, Abdulahkim Taymur	Pegem Eğitim Ve Öğretim Dergisi	2014	1.3.2
28-Görevsel Örgüt Yapısına Göre Düzenlenmiş Eğitim Denetimi Gruplarının Çalışmalarının Değerlendirilmesi: İstanbul Örnek Uygulaması	Kemal Kayıkçı, Saniye Erol Emiroğlu	Milli Eğitim	2014	1.3.2
29-Okul Müdürlerinin Kliniksel Denetime İlişkin Genel Algı Ve Değerlendirmeleri	Kemal Kayıkçı, Gökhan Cantürk, Ozan Yılmaz	Kuramve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2014	2.5
30-Türkiye’deki Üniversitelerde Eğitim Denetimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelemesi	Muammer Ergün, Ergün Reçepoğlu, Z. Arife Küçük, Kevser Oğuz	Kastamonu Eğitim Dergisi	2014	1.3.2

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi

31-Sınıf Öğretmenlerinin Denetim Sürecine İlişkin Algı Ve Beklentilerinin Metaforlar Aracılığı İle Belirlenmesi	Mukadder Boydak Özcan, Gönül Şener	Eğitim Bilimleri Dergisi	2015	1.1.1
32-Okul Temelli Değerlendirme Algısı: Öğretmen Görüşlerine Dayalı Betimsel Bir Analiz Çalışması	Tuncer Bülbül, Güven Özdem, Binalı Tunç, Yusuf İnandı	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	2013	2.4
33-İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmeleri	Atilla Yıldırım	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2006	5.2
34-İlköğretim Denetçilerinin Öğrenen Organizasyon Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi	Ali Ünal, Musa Gürsel	Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi	2007	1.3.3
35-Öğretmenlerin Mesleki Denetim Ve Rehberlik Konusunda Müfettişlerden Beklentileri	Engin Aslanargun, Eşref Tarku	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2014	1.3.1
36-Eğitim Denetmenlerinin Rehberlik Denetim İnceleme Soruşturama Görevlerine Yönelik Bir Olgubilim Çalışması	Abdurrahman Kılıç, Engin Aslanargun, Zeynep Arseven	Milli Eğitim	2013	1.3.2
37-İlköğretim Okullarında Müfettişlerce Yapılan Rehberlik Ve Denetim Çalışmalarının İşlevselliği	Abdurrahman Ekinci, Mehmet Karakuş	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	2011	1.3.2
38-İlköğretim Müfettişlerinin Etik Rol Davranışlarına İlişkin Algıların Mukayeseli İncelenmesi(Konya İli Örneği)	Fethi Turan	Milli Eğitim	2009	4.1
39-Öğretmen Performans Değerlendirme Envanteri Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	Recep Koçak	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri	2006	2.1
40-Teftiş Sürecindeki Geribildirimlere Göre Teftişin Öğrenen Örgüt Kültürüne Katkılarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi	Nurhayat Özdayı, Şafak Özcan	Eğitim Ve Bilim	2005	1.1.1

41-İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin İlköğretim Müfettişlerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi	Yüksel Gündüz	Ehi Evran Üniversitesi	2010	5.2
42-Teftiş Uygulamalarının Öğretmenlerde Yarattığı Stres Düzeyinin İncelenmesi	Yüksel Gündüz, Kerem Coşkun	Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2011	5.2
43-İlköğretim Okulları 2. Kademe Öğretmenlerinin Eğitim Müfettişlerinin Yeterlik Alanlarına İlişkin Algıları	Necmi Gökyer	Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2011	5.2
44-Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Ders Denetiminde Eğitim Müfettişlerinin Öğretmene İlişkin Tutumları	Ali Rıza Erdem, Mehmet Gökhan Eroğul	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi	2012	5.2
45-İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Müfettiş Seçme Ve Yetiştirme Esaslarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi	Abdurrahman Ekinci	Milli Eğitim	2009	5.2
46-İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri	Zülfü Demirtaş	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2005	2.1
47-İlköğretim Müfettişlerinin Mesleki Görevlerini Yerine Getirme Durumları İle Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki	Esergül Balcı Bucak, Ahmet Yılmaz	Milli Eğitim	2009	1.1.1
48- Türkiye’de Eğitim Denetmenlerinin Profili	Türkay Nuri Tok	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2013	1.1.1
49-İlköğretim Müfettişlerinin Denetimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Görüşleri	Sadegül Akbaba Altun, Salih Paşa Memişoğlu	İlköğretim Online	2010	2.1
50-Bölgelere Göre Denetim Hizmetlerinin Yürütülmesine Stratejik Yönetim Yaklaşımına İlişkin Görüşleri	Durdağı Akan, Mahmut Sağır, Süleyman Göksoy	Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2009	5.2
51-Osmanlı Devleti’inde Yabancı Okullarda Denetim	İlknur Haydaroğlu	Tarih Araştırmaları Dergisi	2006	3.2

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi

Ve Cumhuriyet Dönemine Yansımaları				
52-Çağdaş Eğitim Denetimi Modeli Olarak Öğretimsel Denetimin Türk Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliği	Hasan Basri Memduhoğlu, Mevsim Zengin	Kuramsal Eğitimbilim Dergisi	2012	2.6
53-Çağdaş Denetim Yaklaşımları	Fatma Özmen, Fatih Kömürlü	Milli Eğitim	2011	2.2, 2.3, 2.5, 2.8, 2.9, 2.10
54- Türk Eğitim Sisteminde Teftiş Alt Sisteminin Değerlendirmesi	Aynur Bozkurt Bostancı	Çağdaş Eğitim Dergisi	2005	1.3.2
55- Bilgi Teknolojisi Sınıflarında Denetim	Sadegül Akbaba Altun	Eğitim Araştırmaları	2005	1.1.4
56- Sınıf Öğretmenlerinin Davranışlarının Demokratik Tutum Geliştirme Açısından Denetlenmesi	Ali Sabancı, Ahmet Şahin, Nurcan Fidan	Çağdaş Eğitim Dergisi	2007	5.1
57-Özel İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Yeterlik Alanlarına Göre Denetmenlerin Rehberlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri	Ali Sabancı, Ahmet Şahin, M. Alev Sönmez	Çağdaş Eğitim Dergisi	2006	1.1.1
58-Eğitimde Performans Değerlendirme Süreci	Coşkun Bayrak, Şengül S. Anagün	Çağdaş Eğitim Dergisi	2006	2.1
59-Okul Öncesi Öğretmenlerinin Öğretmen Teftiş Formu’ndan Aldıkları Puanların Analizi	Necdet Konan, Vuslat Oğuz	Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2014	1.1.1
60-Eğitim Örgütlerinde Denetimin Gerekliliği: Kuramsal Bir Çalışma	Yüksel Gündüz	Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi	2012	1.3.1, 1.3.2, 1.3.3
61-İlköğretim Okullarında Çoklu Veri Kaynağına Dayalı Performans Değerlendirmesine İlişkin Nitel Bir Çalışma	Sadegül Akbaba Altun, Salih Paşa Memişoğlu	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2008	2.1
62-Carl Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli	Abdurrahman İlğan	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2007	2.3
63-Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi İçin Alternatif Bir Yöntem: Meslektaş Gözlemi	Ahmet Bozak, M. Cevat Yıldırım, Hasan Demirtaş	Önü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2011	1.2.3

64-Sanatsal Denetim Ölçeği Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışması	Celal Tayyar Uğurlu	Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi	2013	2.7
65-Denetimlerin Sanatsal Denetim Anlayışına Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri	Celal Tayyar Uğurlu, Sümeyye Mermer, Behiye Ertaş	İlköğretim Online	2013	2.7
66-Öğretmen Denetiminde Sanatsal Denetim Yaklaşımının Uygulanmasına Yönelik Öğretmen ve Denetmen Görüşleri	B. Aynur Bostancı, Merve Bulut Şanlı, Hatice Özbey	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	2011	2.7

EK 2 Tez Tablosu

Tezin Adı	Yazarı	Üniversite	Enstitü	YL/ D	Yıl	İlgili Analiz Düzeyi Tema Alt Tema
1-Türkiye’de İlköğretim Okullarında Eğitim Denetimi	Cemal Aküzüm	Fırat Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	D	2012	1.1.2
2-İlköğretim Müfettişlerinin Çağdaş Eğitim Denetimi İlkelerine Ve Kliniksel Denetime Yönelik Davranışların İlişkin Öğretmen Alguları	Emine Kunduz	Yıldız Teknik Üniversitesi	Sosyal Bilimler	YL	2007	2.5
3-Eğitim Denetimi Sisteminin Yasal Dayanaklara Göre Değerlendirilme	Ali Ni-yazi Oktar	Dokuz Eylül Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	YL	2010	5.2
4-Türkiye-Finlandiya Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması	İlknur Çakırcı	Cumhuriyet Üniversitesi	Sosyal Bilimler	YL	2010	6.2
5-Kosova Eğitim Deneticilerinin Türk Eğitim Denetimi	Esengül Leskovci	Ankara Üniversitesi	Eğitim Bilimleri	YL	2011	6.2

Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi

Sisteminin Kosova Eğitim Sisteminde Uygulanabilirliğine İlişkin Görüşleri						
6-Eğitim Denetimi Türkiye-Yunanistan-Bulgaristan Örneği	Pervin Chairoula	Trakya Üniversitesi	Sosyal Bilimler	YL	2011	6.2
7-Türkiye Ve İngiltere Eğitim Sistemlerindeki Okulların Eğitim Denetimi, Politikaları Ve Uygulamaları Arasındaki Benzerlik Ve Farklılıklar Nelerdir?	Necip Tosun	Yeditepe Üniversitesi	Sosyal Bilimler	YL	2013	6.2

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Özen, F. & Hendekçi, E., A. (2016). Türkiye’de Eğitim Denetimi Alanında 2005–2015 Yılları Arasında Yayımlanan Makale ve Tezlerin Betimsel Analizi, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11) s.619-650.

Cumhuriyet Öncesi Dönem Eğitim ve Öğretim Programları ile İlgili Görüş ve Öneriler

*

Savaş Karagöz*

Yrd. Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Prog. ve Öğretim A.B.D.
Aksaray, Türkiye

E-Posta: savaskaragoz@aksaray.edu.tr

Öz

II. Meşrutiyet döneminden itibaren özellikle Cumhuriyetin ilanına kadar olan sürede eğitim ve öğretimle ilgili çok sayıda görüş ve önerilerin dile getirildiği görülmüştür. Bu görüş ve öneriler çeşitli boyutlarla ele alınıp incelenmiştir. Eğitimle ilgili olan bu boyutlardan birisini de eğitim ve öğretim programları teşkil etmiştir. Tarama yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada 1908 ve 1923 yılları arasında kapsayan süreli yayınlarda eğitim ve öğretimle ilgili konular ele alınmıştır. Cumhuriyetin ilanından önce eğitim ve öğretim programları ile ilgili olarak çok sayıda eğitimci konunun önemine dikkat çekmişlerdir. Bu çalışmada birçok eğitimcinin (Ahmet Ferit, Aka Mirza, Ali Reşat Bey, Bilal Bey, Doktor Sabri, Doktor Saim, Halil Fikret, Harun Er Reşit Hulusu Bey, İbrahim Alaattin, İsmail Hakkı, Mehmet Emin, Mehmet Rüştü, Muallim Cevdet, Muallim Halit, Muslihiddin Adil, Mustafa Rahmi, Münir Mazhar, Ethem Nejat, Nafi Atuf, Necmettin Sadak, Sadrettin Celal, Sati Bey, Selim Sırrı, Süleyman Şevket, Şakir Ahmet, Şevket Bey)'in eğitim ve öğretim programları hakkındaki görüş ve önerilerine yer verilmiştir. Ayrıca Tedrisat ve Muallimler Mecmuasında yer alan Medrese, Darülmüallimin-i aliye, Darülmüallimat, Rüştüye, Sultaniler, yeni hayat mektepleri, yabancı ve azınlık okulları eğitim programları ile imla ve kiraat, hesap- hendese, coğrafya, tarih, fen, gezi ve inceleme, çizgi dersleri, el işleri dersi, resim, eşya, beden eğitimi, musiki, felsefe, hıfzıssıhha, okul Müsamereleri (piyes, gezi, tiyatro) ders programları üzerinde durulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Müfredat, Eğitim Programı, Öğretim Programı, Ders Programı,

Opinions And Suggestions About Education And Training Programmes (Curriculum) Before The Republic Era. In Turkey

*

Abstract

From Constitutional Era II especially by the time of the proclamation of the republic, a large number of opinions and suggestions have been expressed regarding education and teaching. Those opinions and suggestions have been tackled and examined from different aspects. One of the aspects related to education has consisted of training and teaching program. In this study which was conducted by using scanning method, periodical publications comprising the year between 1908 and 1923, topics that are related to training and teaching were reviewed. Before the proclamation of the republic training and teaching program (curriculum), many educators drew attention to the importance of the topics. This study contains of a large number of educators' opinions and suggestions on training and teaching program such as Ahmet Ferid, Aka Mirza, Ali Reşat Bey, Bilal Bey, Doktor Sabri, Doktor Saim, Halil Fikret, Harun Er Reşid Hulusu Bey, İbrahim Alaattin, İsmail Hakkı, Mehmet Emin, Mehmet Rüştü Muallim Cevdet, Muallim Halit, Muslihittin Adil, Mustafa Rahmi, Münir Mazhar Ethem Nejat, Nafi Atuf Necmettin Sadak, Sadrettin Celal, Sati Bey, Selim Sırrı, Süleyman Şevket, Şakir Ahmet, Şevket Bey. Moreover, in this study, educational curriculum of the Journal of Schooling and Teachers (Tedrisat ve Muallimler Mecmuası) madrasah, master school (Darülmüallimin- i aliye), mistress school (Darülmüallimat), primary school (mektebi iktida-i) Otoman junior high school (Rüşdiye), high school (Sultaniler), new life schools, foreign and minority schools and syllabus of calculation and geometry, geographics, history, science, trip and observation, drawing lesson, craft lessons, art, article, physical education, music, philosophy, psychohygiene, school shows (play, trip and drama) are emphasised.

Key words: Curriculum, Educational Curriculum, Instructional Programme, Syllabus

Giriş

Eğitim programı ve öğretimle ilgili literatür incelendiğinde programlarla ilgili olarak karşımıza, müfredat programı, eğitim programı, ders programı, resmi program, işlevsel program, ihmal edilen program, örtük program, ekstra destekleyici program, kübik program çıkmaktadır.

Ülkemizde uzun yıllardan beri *eğitim programı*, *öğretim programı* kavramlarına karşılık olarak *müfredat programı* kavramının halen kullanıldığı görülmektedir. Bu anlayış günümüzde azalarak da olsa devam etmektedir. Müfredat kavramı günümüzde ne eğitim programı ne de öğretim programı deyimlerinin yerine kullanılabilir bir anlam taşımaktadır. 1950' li yıllara kadar bugünkü anlamda bir eğitim programı ve program geliştirme anlayışından bahsedilmeyeceğinden müfredat kavramı o yıllardaki program anlayışına uygun düşebilirdi. Ancak aşağıda da açıklanacağı üzere günümüzde eğitim programı, öğretim programı deyimleri çok daha kapsamlı, geliştirme sürecini de içeren hem öğretmen hem de öğrenci için ayrıntılı dokümanlar olarak anlaşılmaktadır (Görgeç,2012, s.7).

Eğitim Programı ise, Julius Ceaser ve askerleri, Roma'da yarış arabalarının, üzerinde yarıştığı oval biçimdeki koşu pistini Latince curriculum (İngilizce track: koşu yolu) olarak isimlendirmişlerdir. Curriculum **M. Ö.** birinci yüzyılda itibaren somut bir kavramdan eğitim programı şeklinde soyut kavram olarak günümüze kadar gelmiştir. Bu süreçte, eğitim programı (curriculum) ***izlenen yol*** anlamında eğitimde de kullanılmaya başlanmıştır (Oliva, 1988: 4. Demirel, 2015, s. 1). ***Eğitim programı, öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği*** olarak tanımlanmıştır. Bu tanımın içeriğini ise Demirel (2005, s.5):

...tanımda yer alan öğrenen, yaşam boyu devam eden süreçte sürekli öğrenme arzusunda olan bireydir. Bireyi öğrenme sürecinin temelini aldığımızı ve onu bir öğrenen olarak gördüğümüzü kabul edebiliriz. Okulda ifadesi ile okul içinde yapılan tüm etkinlikler ile sınıfta öğretilen tüm dersleri içine alan öğretimi, okul dışında derken de okul çevresinde ve program dışı etkinlikler olarak dile getirilen örtük program etkinliklerini kapsadığı söylenebilir. Eğitimde planlanmış etkinliklerin önemi büyüktür. Eğitim bir bakıma kasıtlı kültürleme yolu olarak görüldüğünden eğitim

programlarının planlı olması gereği bu deyişle kendiliğinden ortaya çıkmaktadır. Öğrenenlere öğrenme yaşantıları sağlamak eğitim programları aracılığı ile olmaktadır. Şeklinde açıklamıştır.

Öğretim Programı: Bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan plandır. Hedefleri, içeriği öğrenme-öğretme etkinliklerini, yöntemi-materyalleri ve değerlendirmenin nasıl yapılacağını düşünmeden bir öğretim programı oluşturulamaz. Öğretim programı, okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsar (Demirel, 2009:16). Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin kapsandığı bir plandır (Demirel, 2009, s. 6). *Ders programı*, öğretim programı içinde yer alan ve derslerle ilgili olan öğretim faaliyetlerini düzenleyen programdır (Görgeç, 2012, s.13).

Cumhuriyet öncesi dönem içinde eğitim öğretim programlarına yönelik düşünce ve önerilerin okul ve ders boyutlu olduğu görülmüştür. Her ne kadar o dönem içerisinde programlar kendi arasında bugünkü şekliyle eğitim, öğretim, ders programı şeklinde ayrımı yapılmadığından müfredat programı şekliyle ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle eğitim programı üzerine görüş ve öneriler daha sonra ise öğretim ve ders programına yönelik görüş ve öneriler üzerinde durulacaktır.

1- Eğitim Programı İle İlgili Görüş ve Öneriler

Bugün sınıf büyüklüğü, sınıf içi ilişkiler, disiplin gibi konular öğretimin başarısını etkilemektedir (Güçlü, 2002, s. 54). Öğretimin başarısını etkileyen konulardan birisi de öğretmenlerin plan ve programa göre hareket etmeleridir. Sati Bey herhangi bir iş hayatında başarılı olmanın sırrını önceden düşünülerek hazırlanan plan ve programın hazırlanmasına bağlayarak, eğitim öğretim ortamında plansız ve programsız olarak yapılan işlerin körü körüne yapılan hareketler gibi neticesiz ve semeresiz kaldığını bundan dolayı da plan ve programın öğretmenin hayatında bir yer almasının önemli olacağını önermiştir (Sati Bey, 1910, s.102). Eğitimciler için eğitim programlarını Genel eğitim programları ve özel-

ayrıntılı eğitim programları olarak ikiye ayırmıştır. Sati Bey plan ve programın öğretmenler için niçin gerekli olduğu konusunda ise (Sati Bey,1910, s.103);

Öğretmenlik mesleğinde her şey için önceden bir plan ve program hazırlamak gerekir. Öğretmenler mimarlar gibi hareket etmeli, eğitim öğretim hayatlarında önce genel planlar, sonra daha özel ve ayrıntılı planlar hazırlamalıdır. Öğretmenler daima bir program çerçevesinde hareket etmelidirler. Bir muallim eğitim öğretime başlarken önce neleri okutmaya ne amaçla okutmaya mecbur olduğunu ve bunları öğretmek için önünde ne kadar zaman bulunduğunu dikkate alarak bir esas program hazırlamalıdır. Öğretmen eğitim programını hazırladıktan sonra çeşitli sınıfların özelliklerini, her sınıftaki her dersin konularını tayin edecek ayrıntılı programları hazırlamalıdır. Öğretmenler derslerinde daima programları dikkate almalı derslerin programsız ilerlemesi ders konularında nispeten önemsiz görünen bazı konuların uzun sürmesine, önemli konuların ise kısa sürmesine neden olur. Bugün öğretmenlerimizin elinde ayrıntılı programlar mevcut olmadığı gibi umumi bir programda mevcut değildir bunları yapmak ve hazırlamak görevi de öğretmenlere düşmektedir.

Eğitim sisteminin en önemli öğelerinden birisi de öğretmenlerdir. Öğretmenlerden beklenen başarının elde edilmesi, etkili öğretim becerisine sahip olabilmesi onları yetiştirilmesi süreci ile yakından ilgilidir. Bu konuda eğitim tarihimizden dersler çıkarılması, günümüz öğretmen yetiştirme eğitiminde bu derslerden faydalanılması gerekmektedir (Güçlü, 2014, s.111). Mehmet Emin Bey' iyi bir öğretmen kimdir sorusuna, vereceği dersi belli bir düzen ve programa dayalı anlatan, okuttuğu dersin amacını, içeriğini ve okuttuğu dersin öğretim yöntem ve tekniğini bilen kişi olarak cevap vererek eğitim programının öğelerine dikkat çekmiştir (Mehmet Emin, 1915, s.105). Muallim Cevdet ise, dönemin eğitim ve öğretiminde görülen kusurların sebebini teşhis ederken, iyi bir eğitim programına göre hareket edilmediğin bütün okul programlarında pratik bilgilerden ziyade teorik bilgiye önem verildiğini, günlük derslerin hazırlanması için yeterli zamanın belirtilmediği, okullarda öğretimi yapılan derslerin yöntem ve teknik açıdan birbirini tamamlamadığı, programlarda şehir ve aile hayatıyla ilgili bilgilerin yeterli olmadığı belirtmiştir (Muallim Cevdet, 1920, s.798).

Tedrisat Mecmuası yazarları müfredat (eğitim) programında yer alan konuların yıllık olarak haftalara bölünmesini, bu konuların öğrenciyi yormayacak şekilde dağıtılmasını ve konuların yıl içinde tamamıyla işlenmesini önermiştir. Programda yer alan konuların yıl içinde tamamıyla işlenememesi ne kadar zararlı ise bu konuların zamanından önce işlenmesini de o derece zararlı görmüştür. Gerekçe olarak ta, bir sınıfta eğitim öğretim için gerekli olan bütün konular tam olarak işlenmez ise gelecek yıl eksik kalan bu konuların tamamlanması ile meşgul olunacağı, zaman açısından kayıplar yaşanacağı, okutulmayan konular işlenmezse öğrencilerin bilgilerinin eksik kalacağı ifade edilerek eğitim ve öğretimde programın önemine dikkat çekilmiştir (Karagöz ve Duman, 2014, s. 573).

Hulusi Bey'e göre programın önemi ise "*mekatibi iptidailerde (ilk Okullarda) eğitim programı ve faydaları*" hakkındaki düşüncelerini temellendirmek için (Tedrisat Mecmuası, 1917, s.638). İlkokul öğrencisine ders vermenin güç bir mesele olduğunu, birçok genç öğretmenin Darulmualliminlerde haftada 89 saat uygulamalı ders gördükleri halde çok defa öğrencilerine iyi ders anlatamamakta, öğrencilere konuları iyi öğretememektedir. Ayrıca öğretmenlerin ümitsizlik yaşadıkları, ümitsizce sınıftan çıktıklarını, bu başarısızlığın onların o günkü neşelerini kaçırdığını, bu güçlüğü sebeplerini ise öğretmenlerin plansız ve programsız derse girdiğini ifade etmiştir (Hulusi Bey, 1910, s.50). *Mektebi iptidaiye de belli bir programa dayanmayan konular ne kadar iyi bilinirse bilinsin, o dersi dinleyen talebenin hali hiç iç acıcı olmamaktadır. Bu durum hiçbir öğretmenin hoşuna gitmemektedir* (Tedrisat Mecmuası, 1917, s.641).

Muallimler Cemiyeti Heyeti İdaresi, Maarifi Umumiye Nezaretinin Sultanilerin mektep programlarını incelemek üzere bir komisyon kurulmasına karar verdiğini ve komisyonda görev alan her bir üyenin kendi alanı ile ilgili derslere dair rapor hazırlamakla görevli olduklarını belirtmiştir. *Sultani Mektepleri Program Geliştirme* çalışmasında uzmanlardan, talebe ve velilerden yeni müfredat programı hakkında görüşlerinin alınması düşünüldüğü ifade edilmiştir (Muallimler Mecmuası, 1922, s.15). Bu konuda Süleyman Şevket, Maarif Vekâlet'inin İstanbul'da eğitimle ilgili olan fikir adamları (mütefekkir) ve eğitimcilere orta öğretim teşkilatlarının programlarını içeren 159 sayfalık bir broşür gönderdiğini, hazırlanan bu programla ilgili görüşler aldığını belirtmiştir (Süleyman Şevket, 1922, s.51). Bu uygulamanın özellikle 2004 yılında yapılan program

geliştirme çalışmalarına (farklı kesimlerin görüşlerinin alınması) örnek teşkil ettiği söylenebilir.

Süleyman Şevket göre, okullarda uygulanacak eğitim programlarında, sadece ders konularının yer almasının yeterli olmadığı, özellikle eğitim görececek, anlayacak, zekâyı (öğrenciyi) tanıyacak özellikleri içermesi gerekir. Öğretimin asıl mihvri çocuğun alakası ve ilgisidir. Eğitim programı öğrencinin ilgisine ve alakasına cevap vermelidir. Eğitim programları öğrencilerin özelliklerine göre düzenlenmelidir (Süleyman Şevket, s. 178).

Halil Fikret Kanad, makalelerinde çocuğun şahsiyet kazanmasında eğitimin rolünün önemine işaret etmektedir (Güçlü, 2013, s. 115). Kanad; mevcut okullarda uygulanan sıkı disiplinin ve terbiye usullerinin çocukların şahsiyetlerinin gelişmesine zarar verdiğini oysaki yeni gelişen okullarda bir milletin ıslahı ve takviyesi için *sağlam bir vücut, işlenmiş bir dimağ, ahlakı sağlam bir iradenin yetiştirilmesinin* belli bir düzen ve eğitim programına bağlı olmasının önemine işaret etmiştir (Kanat, 1919, s.225).

Sati Bey'e göre; Yeni açılan Darulmuallimlerde önceden düşünülmüş ve hazırlanmış bir programla hareket edilmemiştir. Sultani teşkilatında da aynı hazırlıksızlık, programsızlık görülmüştür. 1325'te idadi programlarının yeniden düzeltilmesi düşünülmüştür. Bu konuda bir komisyon teşkil edilmiş bu komisyon bir ders dağıtım cetveline göre bir müfredat programı hazırlamakla yetinmiştir. Maarif nezareti iptidaileri çok ihmal etmiş ve bu ihmali ortadan kaldırmak için 1325'te bir iptidai programı yapılmıştır. Kız çocukları için Darülmualimat programlarında da bazı ıslahatlar yapılmıştır. Bilhassa 1327 de, Darülmualimat programlarında daha esaslı düzenlemeler yapılmak suretiyle Darülmualimat hayatında bir tahvil oldu. Birkaç vilayette kız rüştiyelerine birkaç sınıf ilave olunmak suretiyle muallime yetiştirilmeye "Darülmualimatlara" temel atılmaya çalışılıyordu. Avrupa'ya talebe gönderilmesi de bu devrede başlamış fakat belirli bir programla yapılmamış icraatlardandır. Balkan Savaşlarından sonraki dönem de ise Darülmualimin muallimleri tarafından neşredilmeye çalışılan fikirler doğrultusunda okulların programlarında birçok değişiklik yapılmıştır. Mektebi İptidaiye ve Sultaniler için müfredat programları ve talimatnameler yapılmıştır. Bu program ve talimatnamelerle Darülmualimin muallimleri tarafından neşredilmeye çalışılan fikirlerin resmileştiği görülmüştür (Sati Bey,1918, 654).

Nafi Atuf, mektebin memleketin değişim ve gelişimini takip etmek mecburiyetinde olduğu gibi nerede açılmış ise o muhitin gelişmesinde de görevli olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca kurulduğu yerde başarısız olan okulları, o çevrenin ihtiyaçlarını kavrayamayan, o ihtiyaçlara cevap veremeyen okullar olarak görmüştür. Bu duruma en güzel örnek olarak ta taşralarda açılan ziraat, ticaret sanayi ve idadileri göstermiştir. Bu idadilerin açılma amacı olarak kuruldukları çevrenin ziraat ve ticaretinin gelişmesine hizmet edecekleri düşünülmüş ancak bu mekteplere tayin olunan eğitimcilerin bu zihniyete sahip olmadıkları gibi o mekteplerin programlarında da muhitlerin ihtiyaçlarını kavrayacak özelliklere yer verilmediğini de ifade ederek okul programının önemine değinmiştir (Kansu, 1918, 837).

Süleyman Şevket'in belirttiğine göre, 19. yüzyılın ortalarına doğru ülkemizde eğitim ve öğretimle ilgili olarak bir uyanma eğiliminin başlamış ve 1254 (1838) yılında ilkokullar için bir kıvılcık hissedilerek 1255 (1839) tarihinin ilk aylarında bir eğitim programı yapılmıştır. Bu programda; Elifba cüzünün harflerini, bazı duaları, yazı şekillerini okutmak, Kuran-ı Kerimin ikinci hatminden (bitirme) sonra tecvitli okuma, “ved-duha” süresinden sonraki sürelerin ezberlettirilmesi, 8-9 yaşındaki çocuklara abdest ve namaz adabını öğretmek, güzel sesli olanları hafızlığa çalıştırmak, bu üç safhanın tamamlanmasından sonra başarılı olanları bir üst eğitime yönlendirme, başarısız olanların sanata girmelerini sağlama yer almıştır (Süleyman Şevket, 1923, s310). Süleyman Şevket ayrıca o döneme kadar Rüştîyelerde uygulanan eğitim programlarını da şu şekilde eleştirmiştir;

Eski rüştîyelerde kuranı kerim, din dersleri okunurdu. Bu mekteplerde eşya dersleri hemen hiç yoktu. Çocuklar tabiat karşısında müşahede ve tecrübe icrasına yönlendirilmeleri düşünmemişlerdi. Kız rüştîyesinde biraz bıçkı ve dikiş vardı. Kâğıt, tahta çamur işleri hatırıma gelmedi. Tedrisat kitapların içeriğiyle mahduttu. Fikre, hisse, irade, seciye terbiyesi hakkında şuuru müstenit usul konmamıştı. Dersler tabiata, cemiyete hazırlık için okutulmuyordu.

Muallim Halit “İptidai Muallimlerinin İki derdi” konusunda öğretmen maaşlarının yetersizliği ve ders programlarındaki ders saatlerinin düzensizliğini dile getirerek özellikle; Bugün birçok okulda öğretmenlerin haftalık dersinin 25-30 saat arasında olduğunu, bir öğretmenin haftada 20

saatten fazla ders okutmasını talep etmenin ondan beklenen görevin sadece sınıfı işgal eylemesini istemekten başka bir şey olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca bir öğretmenin vereceği dersi hazırlaması için her gün birkaç saat üzerinde çalışması gerektiğini belirterek ders programlarında öğretmenlere zaman ayırmanın önemine dikkat çekmiştir. Hazırlıksız ders yapan bir öğretmenden öğrencinin layıkıyla yararlanmasını beklemenin elbette kabul edilebilir olmadığını, bunun için kendisine uygun bir zaman bırakılmasını, bir dersten çıkıp diğerine giren ve talebe ile teneffüs zamanlarında bile ayrıca meşgul olan bir muallim yorulacağından dolayı vazifesini iyi bir şekilde ifa edemediğini belirtmiştir. Maarif ve memleket namına, bu önemli nokta üzerinde Büyük Millet Meclisi ve Maarif vekâletinin çalışması istenmiştir (Muallim Halit, 1923, 334).

Doktor Sabri, bizde başlıca iki terbiye zihniyetinin yaşadığını, bunlardan birisinin medreselerde uygulanan zihniyet, diğerinin ise maarif zihniyeti olduğunu her iki zihniyette uygulanan programların yararlı olmadığını Medreselerde uygulanan program zihniyetini esasen dini, akait, ibadet, hukuk, ahlak, Arabî lisanı ve felsefi olduğu, bu programların hiçbir zaman ziraat, sanat ve ticari gibi konularla doğrudan doğruya ilgili olmadığı, Maarif sistemi programının da, riyaziyyat (matematik), tabiat, edebiyat ve felsefe ile ilgili olduğu, sanat ve ticareti dikkate almadığı belirtilerek her iki programda eleştirilmiştir. Bu sebepten eğitim programı çerçevesinin maddi hiçbir gayesi olmadığını ve soyut olduğunu, bu iki programında gençleri zirai, sanayi ve ticari hiçbir işe hazırlamadığını şu ifadelerle dile getirilmiştir (Doktor Sabri, 1923, s. 287).

Bu programlar meyve vermeyen ağaca benzer. Hâlbuki bir milletin sosyal sermayesi, o milletin doğrudan doğruya ziraat, sanat ve ticaretteki gücünü temsil eder. Ziraat, sanat, ticaret = serveti ictimaiye (sosyal zenginlik)tir. Mekteplerimizdeki bu programın çocuklarımızın en kıymetli zamanını israftan başka neye yaradığını kim söyleyebilir. Fenalık bundan ibaret değildir. Öyle olsa idi programlarda yapılacak düzenleme ile fenaliğim önüne geçmek mümkün olurdu. Ne faydaki ziraat, ticaret, sanat bir program meselesi değildir. Çünkü bu esaslı meslekler insanda bir takım ameli kabiliyetlerin geliştirilmesiyle olur. O halde maarif sistemi, çocukta bu kabiliyetlerini inkişaf ettirmemekle birlikte onların hayatta gelişimlerine en müsait bir zaman olan gençlik senelerini de israf ettiriyor, işte bu

sebeptendir ki mekteplerimiz “iş adamı yetiştirmiyor” yine bu sebeplerdendir ki mekteplerimizden yetişen her genç, gözünü hükümet kapısına dikiyor ve hükümette iş bulamayanlar ister istemez serbest mesleklere inkişaf ediyorlar. Bu yüzden topraklarımızın serveti tabiyesini, işletecek kabiliyete haiz bireyler yetiştiremiyoruz. Bu yüzden birbirimizin cebinden çektiğimiz paralarla geçiniyoruz. Milletın serveti artmıyor fakat cepten cebe dolaşırken azalıyor, feslerimizden çoraplarımıza varıncaya kadar her şey ecnebi memleketlerden geliyor bu yüzden serveti milliyemizin çoğu bir daha dönmek üzere ecnebi memleketlere akıyor. Bunun akıbeti milli iflastır. Demek takip edeceğimiz usulü terbiyemiz, serveti milliyemizdir.

Muallim Cevdet, medreselerin eğitim programları üzerinde yapılan değişiklikler ve eksiklikler üzerine dönemin Evkaf Nazırı ve Şeyhülislam Hayri Efendi ile Daruşşafaka binasında görüşerek şu önerilerde bulunmuştur (Muallim Cevdet, 1923,s.123).

1- İhtiyaca cevap vermeyen tarz ve usullerin (programın) yenisi de eskisi de zararlıdır. Mesele bir işin eskiliğinde veya yeniliğinde değil iyi ve uygun oluşundadır.

2- Medrese programlarımız İstanbul mektepleri programlarına benzetilmiştir. Zaten mekteplerimizin programları esasen iyi değildir. Pedagoji, yaşama uygunluk ve iktisadi noktalarından aşırı derecede eksiktir. Bu hasta teşkilatı niçin medreselere uyarlayalım. Bu kararlar medrese programına dâhil edilen ve hazmedilmeyen (elhazin) dersler medreseleri yükseltmez.

3- Bir kere mekteplerin toprakla, ziraatla zerre kadar alakadarları yoktur. Malumdur ki medreseler de salı günleri öğleden sonra tatildir. Yeni medrese de bu zamanı derse değil Edirne kapısı, Topkapı haricindeki vakıf, tarla ve bostanlarda ameliyatı ziraiye mevsime göre aşya en maruf nebat hastalıkları teşhis ve tedaviye tahsis etmeli. Talebeyi cumartesi öğleden sonra Gülhane tatbikat mektebine yollamalı.

4- Medrese programlarına dini, musiki, Arabi, Farisi, cami vaazlarında söylenecek menkıbeleri, İslam Türk tarihindeki kurumları, Türk muharrirlerinin nafi parçalarını, medeni cihanda halk ve köy teşkilatı, halk ve köy gazete ve mecmuaları, mizahi şekilde fıkralar zirai ve askeri hikayeler, ameli hesap, ibadetten başka malumatı fenniye verecek eşya

dersi, resim bilhassa Psikolojinin terbiyeye tatbiki, halka lazım olacak Avrupa medeniyeti tarihçesi ve İslam medeniyeti yer almalıdır.

Benzer düşünceleri dile getiren Ali Haydar ise, medrese eğitim programının eğitim gayesinin uhrevi olduğunu, talebeyi hayata değil ahirete hazırladığını, Tanzimat dönemi Mektep programlarında derslerin medrese usulüyle tedris edilmekte olup dini, Arabi ve Farsî olmakla beraber bazı değişimlerin yaşandığını belirtmiştir. Ayrıca Rüştiye mektebi eğitim programlarına hesap, hendese, tarih, coğrafya, Türkçe kavait gibi yeni derslerin girdiği, dil eğitiminde ise Arapçadan Türkçeye doğru bir eğilimin varlığından bahsederek sınıflarda kürsü, sıra, siyah tahta, harita gibi ders aletlerinin yer aldığı ve ders programlarının buna göre düzenlendiğini ifade etmiştir (Taner,1923, 146).

Meşrutiyet Dönemi okul programlarında en önemli değişikliklerin şu şekilde olduğu görülmüştür. İptidai Mektepler ile Rüştiyelerin birleştirilip programlarına el işleri, musiki terbiye-i bedeniye ve ahlak dersleri ve medeniye dersleri ilave edilmiştir. Rüştiye ve tali mektep talebesi önceleri hikmet ve kimyayı, hendese ve hesabı yalnız kitaptan okumuş ve ezberlemişlerdir. Bu dönemde teoriği pratiğe dökmek için hikmethane ve kimyahaneler kurulmuştur. Bu dönem programlarında hayvanat ve nebatat (bitki) yalnız kitaplardaki gibi değil tabiatı inceleme ve gözlemler şeklinde işlenmesi yer almıştır (Taner,1923, 148).

Halil Fikret okullarda uygulanan eğitim programlarına yönelik Avrupa ve Amerika'da eğitim alanında yeni inkılâpların olduğunu, Psikologlar, eğitimciler, sosyologlar ve filozofların gençleri eskisinden daha iyi bir surette cemiyet hayatına atmak için çalıştıklarını, resmi makamların ise bu çalışma sonuçlarını okul programlarında yer vererek uygulamaya çalıştıklarını belirtmiştir (Kanat,1922, s. 58). Ayrıca, ilk mektebe gelen çocukların terbiyesinin çok noksan olduğunu bunlar arasında yalancı, hilekâr, dolandırıcı, müfteri olanların bulunabildiğini dile getirmiş ve öneri olarak ta mektep hayatında çocukları fenalıklardan uzak bulundurmanın çok daha önemli olduğunu ifade ederek, İptidai mekteplerin programlarında terbiye-i ahlakiye, el işleri, jimnastik ve serbesti oyunların gerek bedeni gerek ruhi faydaları düşünülerek bu derslerin programlarda önemle yer verilmesini önermiştir (Kanat,1922, s. 59).

Darülmualimat müdürü Fazıl Edip Bey batı âleminde gelişme imkânı bulan “yeni hayat mektepleri” örnek olarak geliştirdiği müfredat programını Maarif Nezareti Celilesi’ne bir layiha şeklinde sunmuştur. İbrahim Alaeddin’in ifadesine göre ‘yeni hayat mektepleri’ adını taşıyan bu layiha dönemin eğitimcileri tarafından ilgiyle okunmuş ve incelenmiştir. Programa göre; Yeni hayat mekteplerinin amacı yedi yaşından on yaşına kadar olan çocuklara hayatta lazım olan bilgileri vermektir. Teorik dersler yalnız öğleye kadar olan zamana ayrılmıştır. Öğleden sonraki zamanda ise çocukların cinsiyetlerine göre en lüzumlu görülen faaliyetlere, alıştırmalara, gezintilere ayrılmıştır. Fazıl Edip tarafından yapılan müfredat programında, öncelikle ana dile, ikinci derecede yabancı dile, üçüncü derecede ise matematikle ilgili derslere ve daha sonra resim, el işleri gibi önemli derslere yer vermiştir. Öğleden sonraki derslerde kız çocuklarına beden eğitimi, dikiş, biçki, ev ekonomisi, ev idaresi, musiki, erkek çocukları için ise izcilik, beden eğitimi, musiki gibi derslere yer verilmiştir (Gövsa, 1919, s. 245).

Mustafa Rahmi Cecil Reddi’nin İngiltere’de (Abbatsholme) Yeni Mektebi’nin müfredat programını ülkemiz eğitim kurumlarına örnek olması amacıyla ayrıntılı olarak incelemiştir. Cecil Reddi kurmuş olduğu Yeni Mektep eğitim programında, milli hayata layık ve daha asil gençler yetiştirmeyi arzu ederek, 5 saat zihni eğitim, 5 saat – el işleri dersi yanında Ana lisan olarak: 11 yaşında Fransızca, 13 yaşında Almanca, 15 yaşında Latince 17-18 yaşlarında Yunanca, Coğrafya, sosyoloji, iktisat, nebatat, hayvanat, kimya, fizik Hıfzıssıhha, riyaziyat, musiki, edebiyat gibi derslere yer vermiştir (Balaban, 1920, s.646).

Ethem Nejat dönemin ihtiyacı olarak özellikle köylerde ve kasabalarda leyli iptidai ve rüştü derecesinde okulların kurulmasını önermiş ve köy iptidai ve rüştiyeleri için bir eğitim Programı yapmıştır. Bu programa göre; İptidai okul programlarında, Kuran-ı Kerim, Ulumu Diniye, Lisan ‘Kıraat –Kavait, Tahriri, Hat, Hesap, Usulü Defter, Ziraat, Eşya Dersi, Coğrafya, Osmanlı Tarihi, Medeniyet Bilgisi, El İşleri, Resim, Musiki, Jimnastik Ve Ziraat’, İptidai 1.sınıfından rüştiye son sınıfa kadar her hafta3-4 saat ziraat dersi yer almıştır. Rüştiye Okul Programlarında ise; Ziraatı umumiye, topraklar ve oluşumları, çeşitleri, toprağı sürme şekilleri, toprağı ekme biçimleri, ürünü biçmeler, harmanlar anlatıldıktan sonra, bahçivanlık, bağcılık, ağaçcılık sütçülük, arıcılık, böcekçilik,

tavukçuluk öğretilecek, özel ziraat teknikleri ve ıslahı, çiftçilik ve çiftlik idaresi, çiftlik ekonomisi ve inşaatı hakkında bilgiler yer almıştır (Ethem Nejat, 1911, s. 50).

Almanya'da seyahatte bulunmuş olan Muslihiddin Adil Bey Alman eğitim sisteminin temel felsefesini oluşturan eğitim programları ve öğretiminin özelliklerini şu şekilde paylaşmıştır (Müslihittin Adil, 1917, s. 593). Alman eğitim sistemi, çocukları yalnız dershanenin dört duvarı arasında yaşatmaz ve hayatta meydana gelen gelişmeler karşında gençlerin takip edeceği yolu göstermeye çalışmaktadır. İlkokulların eğitim programı yaparak ve yaşayarak öğrenmeye odaklıdır. Eşya derslerinde hayvan ve bitkilere ait örnekler gösterilmekte ve çocuklara bahçeler yaptırılarak çiçekler yetiştirmeleri sağlanmaktadır. Köy mekteplerinde ise eşya ve ziraat eğitimi için deneme tarlalarıyla birlikte her ilkokulda bir sinema ya da projeksiyon makinesinin kullanımı eğitim programlarında yer almıştır. İlkokullarda kitaplar ikinci derecede önemlidir. Burada esas olan gerçek hayat sahasıdır. Çocukların öğrenmesinde dokunma, görme, hissetme ve denemeler yaptırmak önemlidir. İlkokul öğrencisi dersini sınıfında öğrenmektedir. Ortaokulların eğitim programında ağırlıklı olarak fen incelemelerine yer verilmiştir. Her okulda bir müze, fizik ve kimya salonları, ilim ve tabiat laboratuvarları vardır. Programda öğrencilerin haftada üç beş saat tatbikat ile meşgul olması sağlanmıştır. Alman okulları eğitim programlarının esasını "en yararlı bilgi" oluşturmuştur. Programlarda hayata yarayacak derslere yer verilmiş, programlar amaca göre düzenlenmiştir. Haftalık ders programları sınıf seviyesine göre düzenlenmiştir. Programda, öğrencilerin dikkatleri sabah saatlerinde daha aktif olduğu için sayısal ağırlıklı derler sabah saatlerine konulmuştur (Müslihittin Adil, 1917, s. 595).

Ali Haydar'a göre, Osmanlı bünyesinde bulunan yabancı ve azınlık okullarının eğitim programları özellikle ilkokul programları 1868 yılından itibaren Paris'teki Madam Papkarabantiye'nin tesiri ile ve Fransız okul programları örnek alınarak açılmıştır aynı zamanda da bu okullarda Froebel'in kurduğu Kindergartın programları uygulanmıştır. Mektebi iptidai ve mektebi rüştiyeleri Yunanistan'da olduğu gibi Almanların cimnazyumdan şeklinde olup müfredat programları Yunanistan'da ki programlardan farklı değildir. Burada farklı olarak sadece Türkçe dersleri

vardır. Bu ders sadece yüksek mekteplerin sınıflarına mahsustur (Taner,1916, s.169).

Aka Mirza ülkemizdeki yabancı okul programlarında *Türkçe* dersinin mecburi bir ders olmadığı halde, programlarımızda, dünyanın hiçbir köşesinde görülmeyen özellikle ilkokul kısmında yabancı dil Fransızca öğretiminin zararlarını ifade ederek milli bir eğitim programına olan ihtiyaca dikkat çemiştir (Aka Mirza,1913, s.288).

Ahmet Ferit Bey iptidai (ilk) okul programlarında *ziraat dersinin* okutulmasının ve eğitim programlarında yer almasının gereğini, Belçika mekteplerinde ziraat derslerinin ziraat bakanı emriyle 1898 senesinden itibaren okutulmaya başladığını, Norveç, Almanya, İspanya, Fransa, Amerika-Kaliforniya ve Macaristan okul programlarında daha önceden beri ziraat dersini yer aldığını hatta bu dersin öğretilmesinde ziraat öğretmenlerinin özel olarak yetiştirildiğini ifade ederek etmiştir (Ahmet Ferit, 1911, s.10). Darülmualiminin yüksek, ilk kısım ve son sınıf eğitim programlarında 1915 Şubat ayından itibaren fotoğrafya, müze teşkilatı, hayvanat dersleri yer almış ve okutulmaya başlanmıştır. Fotoğrafya öğrenecek yeni muallimler gittikleri yerlerde bulunan tarihi kitabelerin, sanat eserlerinin resimlerini alarak maarif nezaretine göndermeleri istenerek iyi bir koleksiyon yapma hizmetine yardımcı olmaları istenmiştir (Tedrisat Mecmuası, 1915, s.1).

2- Öğretim ve Ders Programlarına İlişkin Görüş ve Öneriler

Öğretim ve Ders programları ile ilgili olarak ta Sati Bey; için haftalık ve günlük ders programlarının nasıl olması gerektiği konusunda ise öğretmenlere yönelik şu önerilerde bulunmuştur.

Bizde öğretmenler öncelikle okulun amacını gerçekleştirecek resmi programlarında yer alan derslerinin türlerini ve bu derslerin her birinin görevini öğrencinin bu konudaki bilgisini ve ihtiyacını dikkate alarak bir program hazırlamaya mecburdur. Programda yalnız her hafta okutacağı konuları değil, konuların aylara göre dağılımı yapılmalı. Dersler arasında ilişkiler belirtilmeli fakat öğretmenler sadece ayrıntılı programla yetinmemeli her gün içinde bir program hazırlamalı her gün vereceği derslerden her birinde hangi konulardan bahsedeceğini ne gibi araç gereç kullanana-

cağını, öğrenciyi derse ne şekilde katacağını öğrenciye ne gibi sorular soracağını ve ne gibi görevler vereceğini belirtmelidir. Bu şekilde yapılan plan program eğitim ve öğretimde başarılı olmanın en önemli şartıdır. Bir öğretmen ne kadar bilgili olursa olsun bahsedeceği şeyler ne kadar basit görülürse görürsün hiçbir zaman program hazırlamaktan vaz geçmemelidir. Her bilinen şey her zaman akla gelmez, her ders için gerekli olan her şey her zaman el altında bulunamaz (Sati Bey, 1910, s.104).

Hulusi Bey öğretim ve ders programı konusunda var olan bir programın değerlendirilmesinden ziyade günümüz anlamıyla program geliştirme ve programının öğelerine yönelik olarak görüş ve önerilerde bulunmuştur. Program konusundaki görüşlerine bakıldığında bir öğretmenin sınıfa girmeden önce nasıl bir ders plan ve programı hazırlaması gerektiği konusunda doğa incelemesi konusunu örnek göstermiş ve bu konuyla ilgili öğretmenlere rehberlik edecek bir program tasarısını örnek olarak vermiştir (Hulusi Bey,1916, s.53).

1- Öğrenciler doğa hakkında bir ders görmüş müdür, görmüşse o derse eklenecek bilgiler neler olmalıdır?

2- Doğa konusu diğer derslerde işlenmiş midir.

3- Konu işlenirken ilgili araç gereç, (eşyalar, resimler ve tablolar) hazırlandı mı?

4- Toplu bilginin (Toplu Tedris) sunulmasına dikkat edilmeli.

5 -Dersin amacı nedir ne olması lazımdır. Belirtildi mi?

6- Bu dersin verilışı sırasında ne gibi yöntem ve teknikler kullanılacaktır?

Bu öneriler doğrultusunda hazırlanan plan ve programların faydası öğretmenlerin yalnız o günkü dersine bağlı kalkmamalı ayrıca ilköğretim müfettişlerinin de görevi bu plan ve programları kontrol etmelidir (Hulusi Bey,).¹

İsmail Hakkı Bey; okullarımızda okunan *hesap hendese, coğrafya ve tarih* gibi birçok dersin amacının gerekçe anlamıyla bilir kafalar yetiştirmek değil, bu kafalara derslerin kitaplarında yazılan birtakım kelimelerini ezberletmektir. Gençlerin alışveriş hesabını yapmadan, masanın ortasını ölçmeden, memleketin haritasını kullanmadan, geçmiş medeniyetini

¹ Hulusi Bey, "Mekatibi iptidaiye 'de Ders Planı ve Faydaları", a.g.m. m., s.49-54

bilmeden gerçek bir tahsil yapmış olamaz. Bu yönüyle eğitim programlarının teoriden ziyade pratiğe yönelik yapılmasının önemli olduğunu, öğrenilmeyen derslerin kalıcı olmadığını ve kalıcı olmayan bilgilerinde kişiyi eğitimi hale getiremeyeceğini belirtmiştir (İsmail Hakkı, 1915, s. 37).

Necmettin Sadak, eğitim programlarında *eğitim tarihi ve tarihi incelemelerine* yer verilmesini önermiş '*Tarihi incelemelerin, kişilere birer rehber, bir şevk vazifesi görerek kişilerin bir mesleğe sahip olmalarına yardım ettiğini*' geçmiş asırlarda çocukların eğitiminin ne tarzda ne şekilde geliştiğini göstermesi açısından önemli olduğunu belirtmiş ve bunu göstermenin en gerçek yolunun ise eğitim tarihini bilmekle olacağını ifade etmiştir (Sadak, 1916, s. 163). Maarif Nezareti II. Meşrutiyetin ilanıyla birlikte öğrencilerin istekleri doğrultusunda, okulların eğitim programlarında düzenleme yapmaya mecbur kalarak, *Tarih, Hukuk ve Siyasete* uygun gelen bazı dersler eğitim programına dâhil edilmiştir. Müsabaka imtihanlarını kaldırılmıştır. İdadilere genel tarih, medeniyet bilgisi, iptidailerde ise yalnızca medeniyet bilgisi dersleri konmakla yetinilmiştir. Programlarda başka önemli düzenleme yapılmamıştır. Darümuallimin-i aliye içinde de yeni programlar yapılmıştır. Bu programa göre Darümuallimin-i âliye talebesi derslerini bazısını yalnız alırken bazısını ise darülfünun müdavimleri ile müştereken alacaktı (Sati Bey, 1918, s.664). Sati Bey "*Tarih Öğretiminin*" eğitim programlarında yer almasının çok önemli olduğunu Meşrutiyetin ilanından beri tarih öğretimine önem verildiğini, bu ilmin önce ilk mektep ve yüksek mektep programlarından çıkarıldığını, şimdilerde ise ilk mekteplere varıncaya kadar bütün mekteplerin programların da yer aldığını ifade etmiştir (Sati Bey, 1910, s.97). Tarih öğretimi konusunda Ali Reşat Bey'de okullardaki *tarih dersi eğitim programı* üzerinde durmuş ve tarih dersinin okullarda üç yıldır okutulduğunu ancak bu derste istenilen başarıya ulaşılmadığını bu başarısızlığın sebeplerini ise öncelikle tarih programının okul seviyelerine göre uygun olmaması, tarih kitaplarının Fransızcadan aynen tercüme edilerek sadece Osmanlı tarihinin esas alınması olarak göstermiştir (Ali Reşat Bey 1912, s.60).

Sati Bey ayrıca *malumatı medeniye, hukuk derslerinin* eğitim programlarında yer almasının önemi üzerinde durarak, hükümet, kanun, hak,

hukuk konularının öğretilmesinin yararlı olacağını belirtmiştir (Sati Bey, 1921, s.232).

Mehmet Rüştü, *fenni öğretim* 'in önemini vurgulayarak bizde fen öğretimine gereken önemin verilmediğini bu konuda öğretmenlerin yetersiz, öğrencilerin meraksız olduklarını, ayrıca eğitim kurumlarında fen eğitiminin hayali ve amaçsız verildiği belli bir eğitim programının olmadığı, durum bu olunca da öğrencilerin fen derslerinin ve konularının ne olduğunu, bu konulardan nasıl faydalanacağını bilmeden sadece imtihanları geçmek için bunları öğrenmekte olduklarını dile getirmiştir. Belli bir eğitim programı vasıtasıyla öğrencilerin, öğrendikleri şeylerin tatbikatını görmeye çalışmak, istediklerini yaparak ve yaşayarak (pratik eğitim sayesinde) ilim ve fennin bu suretle memleketimizde çoğalacağından, sözden ziyade iş yapacak, hayalden ziyade hakikati görecek bir halk yetişeceğini önermiştir (Mehmet Rüştü,1919, s.292). Nafi Atuf ise, *Fen Eğitimi'nde* uygulanan eğitim programlarının çocuklar için çok ilkel olduğunu, öğretilen konuların çocuğun zekâ ve kabiliyetlerine uygun olmadığını ayrıca 10 yaşındaki çocuğa sayıların ezberlettirilmesi, 8 – 9 yaşındaki çocuklara milyarların saydırılması psikolojik yönden çocukları histerik yaptığını belirtmiştir (Kansu,1915, s.53-54).

Harun Er Reşit *Okul Gezileri* konusunda öğretmenlerin gezi öncesinde eğitim programı hazırlamalarının önemine dikkat çekerek; Eğitim amaçlı gezinin belli bir programa dayalı olmasını, gezinin haftanın belirli günlerinde yapılmasını, öğretmenlerin öğrencilerin gezi vasıtasıyla hangi konuda bilgilendirileceği konusunda iyi bir programın yapılmasını önermiştir (Harun Er Reşit, 1913, s.185).

Münir Mazhar ise yeni mektep programlarında: *Pedagoji ve Psikolojinin* ağırlıklı olarak yer aldığını, ahlaki terbiye ile fikri terbiyenin birlikte verildiğini, musikiye, vücudun terbiyesine, pratik bilgiye, resim, el işleri derslere ayrıca önem verilerek eğitimin sabah saatlerinde yapıldığını belirtmiştir (Münir Mazhar, 1921, s.918).

II. Meşrutiyet dönemi eğitimcilerinden Bilal Bey *Okul Müsamereleri* (*piyes, gezi, tiyatro*) konusunda, II. Meşrutiyetin ilanından sonra ödül dağıtma merasiminin ortadan kalkması sonucunda, okullarda genel merasim ve bununla birlikte yapılan müsamerelerin de kalmadığını, sene sonlarında okullarda düzenlenen gezilerin de genel harpte kendiliğinden söndüğünü ifade etmiştir. Ayrıca zaman zaman spor bayramlarının

yapıldığı, kâh kurulup kâh bozulan *izciliğin* belirsiz bir varlık gösterdiği, bundan sonra öğrencinin boş zamanlarında vücudunu, zihnini ve ruhunu eğlendirmeyen, gelişimine yararlı eğlencelerden eser kalmadığını belirtmiştir.

Bilal Bey, *Piyes ve Tiyatronun* öğrenciler için eğitim öğretim açısından yararlı olduğu düşüncesiyle bu konuda esaslı bir eğitim programı hazırlamıştır. Bu programa göre; Okullarda büyük müsamereler ancak senede bir defadan fazla düzenlenmemeli, büyük müsamereler 3-4 saatten daha fazla devam etmemeli, diğerleri 1 – 1,5 saati geçmemelidir, müsamerelerde nutuk, konferans, monolog, şiir okuma, halk dansları, halk türküleri, musiki, jimnastik hareketleri ve tiyatro bulunmalıdır, hiçbir zaman bunların hepsi birden programa konulamamalı, müsamereler asla çok yüklü olmamalıdır ve gösterilecek örnekler yediyi aşmamalıdır, seçilecek piyeslerin ise: Sade, Eğitici, ülkümüze ve ülkemize uygun olmalı. Sosyal müesseseleri, demokrasiyi değersiz gösteren piyesler olmamalıdır (Bilal, 1923, s. 266).

İsmail Hakkı “*Çizgi Dersleri*” başlığı altında kaleme aldığı yazısında eğitim programlarında, resim, şekil, hendese, el işleri ve yazı derslerinin önemine işaret ederek, resimle ders vermenin bugün tatbik edilen usullerden biri olduğunu ifade etmiştir. Resim Dersinin kulak yerine göze bağırان bir esas olduğu için resim dersini keyfi için değil ihtiyacımız için öğretmeye mecbur olduğumuzu, resim dersi programı ile *hendese dersi* programının birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmesini de önermiştir. *El işleri* derslerin şimdiye kadar okul programlarında çok az yer almasının ve şeklen bir eğlence vasıtası olarak görülmesini eleştirerek okul programlarımızda bu derslerin doğru, işe yarar bir şekilde verilebilmesi için uzman öğretmenlere, programlara, rehberlere ihtiyacımız olduğunu belirtmiştir (İsmail Hakkı Bey, 1910, s.38).

El işleri dersinin programlardaki ve önemi konusunda Sati Bey ise Avrupa ve Amerika’da okulların genel programlarında yer alan *el işleri* dersinin yıllardan beri var olduğunu, biz de ise bir yıl öncesine kadar böyle bir dersin varlığına rastlanılmadığını şu şekilde ifade etmiştir (Sati Bey, 1910, s.44).

Avrupa ve Amerika’da genel okul programlarına bakıldığında onlarda, bizim mekteplerimizde geçen seneye kadar yabancı kalmış bir ders görülür. “el işleri dersi”. Bu dersi teşkil eden işler çok çeşitlidir. Şerit şekilde

kâğıtlar kesmek yapıştırmak, kil çamuru işleyerek telleri bükerek ve lehimleyerek demir tahta gibi araçlardan eşya veya cisim imal etmek zirai fenni ameliyat yapmak hep el işleri dersine ait meşguliyetlerdendir. Kırk elli sene evvel Mekatibi Umumiye’de böyle işler yaptırılmazdı. Bu işleri oyuncak gibi basit olanları yalnız altı yaşına kadar küçük çocuklara mahsus bulunan ana mekteplerinde diğerleri ise sanayi mekteplerinde yaptırılırdı. Fakat sonra bu işler yavaş yavaş bir taraftan ana mekteplerinin bir taraftan sanayi mekteplerini programlarından dışarıya taşımıştır. Darülmuallimin ise bu dersin memleketimizde de tamimi ve istikmalini kendisi için pek ehemmiyetli bir vazife atletti. Bunun içindir ki programda bu derse de lazım gelen zamanı tahsis etti. Çünkü el işleri dersleri gayet kıymetli gayet ehemmiyetli bir vasıta-i ehemmiyettir.

Resim dersi konusunda ise Resim Necmettin Sadak, *resim dersinin* bir gaye değil bir araç, küçük çocuklar için bir lisan olduğu bunun için ilkokullardan itibaren eğitim programlarında geniş yer verilmesini ifade etmiştir (Sadak, 1915, s.114). Aynı görüşü diğer bir eğitimci Darülmuallimin resim muallimi Şevket Bey’de ilkokuldan, Darülmuallimin ve Darülmuallimata kadar *resim dersinin* eğitim programlarında yer almasını istemiştir (Şevket Bey, 1916, s.310). Şakir Ahmet, eğitim programlarında *resimlere, resimli kitaplara ve Sinematografa* yer verilmesinin önemli olduğunu belirtmiştir. Ayrıca Amerikan okullarında tarih ve coğrafya derslerinde Sinematografa’nın nasıl yararlı olduğunu da örnek göstermiştir (Şakir Ahmet, 1916, s.15).

Sadrettin Celal *eşya dersleri* eğitim programı üzerinde durmuş ve eşya derslerinin okullarda yanlış verildiğini, sebebini ise muallimlerin sağlam bir terbiye-i umumiye ile hazırlanmamış olduklarını önlem olarak ta Darülmuallimin ve darülmuallimat eğitim programlarında eşya dersine gereken önemin verilmesini önermiştir (Antel, 1916, s.318).

Beden eğitimi ve müzik konusunda Selim Sırrı Bey, *beden eğitimi dersi eğitim programında*, “jimnastik, oyun ve sporlara geniş yer verilmesini Beden eğitimi dersi eğitim programının İsveç usulüne göre yapılmasını önermiştir (Tarcan, 1917, s.476). Mehmet Emin, çocuklara milli ve dini gayeleri duyurmak ve sevdirmek için onlarda heyecan uyandırmanın en mühim araçlarından birinin *musiki* olduğuna dikkat çekerek musiki eğitim programlarının özellikle Sultanilerin sadece programlarındaki

musiki dersini yerine getirmekle yetinmemelerini önermiştir(Mehmet Emin, 1917, s.541).

Mehmet Emin, “*Sultanilerde Felsefe öğretiminin Amacıyla ilgili olarak kaleme aldığı yazısında Avrupa ve bizde eğitim programlarının nasıl yapıldığını, felsefe dersinin orta öğretim programına nasıl girdiğini bizde nasıl yapıldığını şu şekilde açıklamıştır (Mehmet Emin, 1917, s.712).*

Avrupa memleketlerinde eğitim programlarını değiştirmek çok önemlidir. Sahifelerce yazılar yazılmadıkça, program yetkili kimseler arasında tartışılmadıkça ilk mektep programına bir ders ilave edilemez veya çıkarılamaz. Son zamanlarda Fransa ve Almanya’daki Yunanca ve Latince öğretimi konusunda leh ve aleyhte ne kadar gürültüler olmuştur. Ne kadar yazılar yazılmıştır. Öyle olduğu halde bu mesele hala halledilememiştir. Bizde ise yakın zamana kadar maarifimizin sabit programı olmadığı için okullarımıza bir dersin girmesine veya çıkmasına yalnız resmi makamların arzusu etki edebiliyordu. Eğitim programlarına derslerin eklenmesinin ve çıkartılmasının amacını kimse anlamıyordu. Emrullah Efendi Sultanileri kurunca, malumatı medeniye ve iktisadiye dersini programa koymuş hatta bu derse büyük bir ehemmiyet vererek ikibin kuruş maaşla muallimler tayin eylemiştir. Pek az zaman sonra sultani programından bu ders kaldırılmıştır. Dersin programdan kaldırılış sebebini resmi makamlar haricinde kimse bilmiyordu.

Felsefe dersine Sultani programında ilk defa yer verildiği zaman, ondan edilecek yararlar hakkında açık bir fikir yoktu. Sultanilerin kurulunca okunacak dersler belirlenmiş ve müfredat programı düzenlenmiştir. Ayrıca Maarif Nezareti böyle bir eğitim programının yapılmasını İstanbul Sultanisi ’ne havale etmiştir. O zamanki mektep müdüriyeti, Sultanileri esas itibariyle Fransa liselerine yaklaştırmak istediği için felsefe dersinin öğretiminde Fransa modelinin ithalini şiddetle arzu eylemiş ve Maarif Nezareti bu arzuya cevap vererek bu müfredat programının yalnızca İstanbul Sultanisinde uygulanmasını kabul etmiştir (Mehmet Emin, 1917, s.712).

Sağlık Bilgisi ders programı için ise; Doktor Saim Bey, ilkokul programlarında *hıfzıssıhha dersi* olmasını, hatta bu dersin ana mekteplerine kadar yayılmasını önermiştir. Önemli bir görüş olarak Tıp fakültesinde bütün doktor adaylarına ayrıca okul sağlığı dersi verilmesini, kız mekteplerinde *hıfzıssıhha* dersinin çok önemli olduğu için sultani ve idadi

mekteplerinde hıfzıssıhha dersinin eğitim programlarında yer almasının önemine değinmiştir. Darümuallimin ve Darümuallimatlarda okutulacak hıfzıssıhha derslerinin öncelikli olarak hükümet meselesi olarak görmüştür (Doktor Saim, 1917, s.850).

Sonuç

Cumhuriyet öncesi dönem eğitim ve öğretimle ilgili eğitim programları ile ilgili literatür taraması yapıldığında karşımıza günümüz pedagojik anlayışa uygun olarak eğitim, öğretim ve ders programlarının hedef, içerik, eğitim öğretim durumu ve değerlendirme boyutuyla ele alındığı görülmüştür. Eğitim öğretim ortamında plansız ve programsız olarak yapılan işlerin körü körüne yapılan hareketler gibi sonuçsuz kaldığı bundan dolayı da plan ve programın öğretmenin hayatında önemli bir yer almasının önemli olacağı önerilmiştir. İyi bir eğitim programına göre hareket edilmediği takdirde bütün okul programlarında pratik bilgiden ziyade teorik bilgiye önem verileceği, günlük derslerin hazırlanması için yeterli zamanın belirtilmediğinde ise, okullarda öğretimi yapılan derslerin yöntem ve teknik açıdan birbirini tamamlamayacağı belirtilmiştir. İptidailerde (İlkokul), Rüştiyelerde (ortaokul), sultanilerde (Lise), Darümuallimatlarda (kız öğretmen okulu), Darümuallimin (erkek öğretmen okulu), Müfredat (eğitim) programında yer alan konuların okulların amaçlarına uygun olması önerilmiş ve programın hedef öğesinin önemine dikkat çekilmiştir. Ayrıca konuların yıllık olarak haftalara bölünmesi, bu konuların öğrenciyi yormayacak şekilde dağıtılması ve konuların yıl içinde tam tamamıyla işlenmesi program öğelerinden içerik, eğitim durumu ve değerlendirme konusu ile ilgili önerileri oluşturmuştur. İlkokulların eğitim programı yaparak ve yaşayarak öğrenmeye odaklı olmasının da önemi belirtilmiştir. Hesap hendese, coğrafya ve tarih, eğitim tarihi ve tarihi incelemeleri, malumatı medeniye, hukuk derslerinin, fen öğretimi, eşya dersi, musiki, çizgi çalışmaları, resim, Beden eğitimi, piyes, gezi gözlem, tiyatro, sağlık bilgisi derslerin programlarının nasıl olması gerektiği konusundaki görüşler ve önerilerin 21. Yüzyıl eğitiminin amaçları doğrultusunda benzerlik göstermesi o dönem için ileri bir görüş olduğunu göstermektedir.

Kaynakça

- Ahmet Ferit (1911). "İptida-i Mekteplerde Ziraat Dersleri", *Yeni Fikir*, 1 Sene, 1 Sayı, 15 Kânunusani 1327 (1911), s.9-13.
- Aka Mirza (1913). "Mekteplerimizde Fransızca İnhisarı", *Yeni Fikir*, Cilt 2 Sayı 9 Mart 1329, s.287-290.
- Ali Reşat Bey (1912). "Mekteplerde Tarih Dersi" *Tedrisat Mecmuası*, Sayı 20, Yıl 3, 15 Mayıs1328, s:50-64.
- Antel, S. Celal (1916). "Eşya Derslerinin Önemi Ve Tedrisat Tarzı Üzerine", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 6, Sayı.36-4, Cilt 6, 7 Haziran 1332, s.314-323.
- Balaban, M. Rahmi, (1920)." Cecil Reddi, İngiltere De (Abbatsholme) Yeni Mektebi" *Tedrisat Mecmuası* Cilt 11 Sayı 54, Nisan 1920, s.643-654.
- Bilal Bey (, "Mektep Müsamereleri Hakkında Bir Rapor", *Muallimler Birliği Mecmuası*, Sene 1, Kânunuevvel 1341, Sayı 6, S.267-272.
- Demirel, Ö., (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*. 22. Basım. Pegem Yay. Ankara.
- Doktor Sabri (1923). "Bir Milletın Kudreti İctimaiyesi O Milletın Mekteplerine Tabidir". *Muallimler Mecmuası*, Sene 2, Sayı 14, 31 Teşrinievvel 1923, s.285- 293.
- Doktor Saim, (1917). 'Mektepte Hıfzıssıhha Dersleri", *Muallim Mecmuası*, Yıl 3, Cilt 3, Sayı 25, 15 Eylül 1334, s.846-856.
- Ethem Nejat, (1911). "Köylerde Leyli Mektepler", *Yeni Fikir*, Yıl 1, Sayı 2, 15 Kanunusani1327, s. 49-53.
- Görgeın, İ., (2012). *Program Geliştirmede Temel Kavramlar*. Eğitimde Program Geliştirme (Editör: Hasan Şeker), Anı Yayıncılık. Ankara.
- Gövsa, İ. Alaattin, (1919). "Yeni Hayat Mektepleri", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 10, Sayı 47-4, Ağustos 1919, s. 243-245.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde Kalabalık Sınıflar Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 9. (52-58).
- Güçlü, M. (2013). Cumhuriyetin Öncü eğitimcilerinden Halil Fikret Kanad'ın Süreli Yayınlarında Yayımlanan Yazılarının Değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 8(11), s. 113-129.
- Güçlü, M. (2014). İlköğretim Dergisi'nde Yayımlanan Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Makalelerin Değerlendirilmesi, *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3), s. 111-127.

- Harun Er Reşit (1913). "Usulü Tedris- Mektep Gezintileri", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 4, Sayı 23, Şubat 1329, s.183-187.
- Hulusu Bey (1916). "Mekatibi İptidaiye' de Ders Planı ve Faydaları", *Muallim Mecmuası*, Yıl 1, Sayı 1, Cilt 1, 15 Temmuz 1332, s.49-54.
- İsmail Hakkı (1915). "Bizde Maarif Nasıl Telakki ediliyor?" *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 5, Sayı 28-2, Cilt 5, 7 Nisan 1331, s.34-39.
- İsmail Hakkı Bey (1910). "Çizgi Dersleri", *Tedrisat-ı İptidaiye mecmuası*, yıl 1, sayı17, 15 Ağustos1326, s.20-42.
- Kanat, H. Fikret, (1919). "Mekteplerde İnzibat Ve Ahlaki Seciyeyi Takviye1", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 10, Sayı 47-3, Ağustos 1919, s.152-157.
- Kanat, H. Fikret, (1919). "Mekteplerde İnzibat ve Ahlaki Seciyeyi Takviye 2", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 10, Sayı 47-4, Ağustos 1919, s. 218-228.
- Kanat, H. Fikret, (1919, "Terbiyede Mühim Bazı Mesail", *Muallimler Mecmuası*, Sene 1, sayı 4, 21 Kânunuevvel 1922, s.57-60.
- Kansu, Nafi A. (1915), "Hayatta Mektep", *Muallim Mecmuası*, Yıl 2, Cilt 2, Sayı 24, 15 Ağustos 1334, s.835-839.
- Kansu, Nafi A. (1915). "Terbiye Ve Tedrisatta Nahiv Tedrici", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 5, Sayı 28-2, Cilt 5, 7 Nisan 1331, s.53-54.
- Karagöz, S., ve Duman,T., (2014). *1908-1928 Yılları Arası Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Öneriler*. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 7 Sayı: 35, s.576-594. Issn: 1307-9581.
- Mehmet Emin, (1915). "Tali Tedrisatta Usül Meselesi", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 5, Sayı 30-5, Cilt 5, 7 Temmuz 1331, s.102-105.
- Mehmet Emin, (1918). "Sultanilerde Felsefe tedrisatının Gayesi", *Muallim Mecmuası*, Yıl 2, Cilt 2, Sayı 20, 15 Mart 1334, s.712-717.
- Mehmet Emin, (1918)." Musiki ve Mekteplerimiz", *Muallim Mecmuası*, Yıl 2, Cilt 2, Sayı 19, 5 Mart 1334, s.539-543.
- Mehmet Rüştü, (1910). "Fenni Tedrisatımız", *Tedrisat Mecmuası*, Cilt 10, Sayı 48-5, Eylül 1919, s.291-293.
- Muallim Cevdet, (1920) "Yarın Ki Talim Ve Terbiye Meseleleri", *Tedrisat Mecmuası* Cilt 12, No. 56, Haziran Eylül 1920, S.798-790.
- Muallim Cevdet, (1923). "Halk Karşında Mektep ve Medrese", *Muallimler Mecmuası*, Sene1, Sayı 7, 23 Mart 1923. s.121-124.
- Muallim Halit, (1923). "İptidai Muallimlerinin İki Derdi", *Muallimler Mecmuası*, Sene 2, Sayı 15, Teşrinî Sani 1923, s. 333-335.

- Muallimler Mecmuası (1922). "Sultanilerin mektep programları hakkında", *Muallimler Mecmuası*, Cilt 1, Sene 1, Sayı 1, 22 Eylül 1922, s. 15.
- Muslihiddin Adil, (1917). "Alman Hayatı ve İrfanı, Muallimlere Tedris Usülleri", *Muallim Mecmuası*, Yıl 2, Cilt 2, Sayı 17, 15 Kânunuevvel 1333, s.591-597.
- Münir Mazhar, (1920). "Faydalı Mülahazalar-Yeni Mektep", *Tedrisat Mecmuası*, Cilt 12 Sayı 58, Kanunu Evvel, Kanunu Sani 1920-1921, s.909-919.
- Necmettin Sadak, "İlmi Terbiye Tarihi" *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 6, Sayı 33-1, Cilt 6, 7 Mart 1332, s. 160-165.
- Sadak, N., (1915). "Resim ve Terbiye", *Tedrisat Mecmuası*, yıl 5, sayı 31-4, cilt 5, 7 Temmuz 1331, s.112-115.
- Sâtı Bey (1910). "El işleri dersi", *Tedrisat-ı İptidaiye mecmuası*, yıl 1, sayı7, 15 Ağustos1326, s.43-48.
- Sâtı Bey (1910). "Mesaide İntizam Ve Program", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Yıl 1, sayı 9, 15 Teşrinievvel 1326 (1910), s: 100-106.
- Sâtı Bey (1911). "Malumatı Medeniye Dersleri", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası*, Yıl 2, sayı 18, 15 Kanunuevvel 1327, s.231-234.
- Sâtı Bey (1918). "Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi", *Muallim Mecmuası*, Yıl 2, Cilt 2, Sayı 19, 15 Şubat 1334, s. 653-665.
- Sâtı Bey, (1910). "Tarih Tedrisatının Usulü Esasiyesi", *Tedrisat-ı İptidaiye Mecmuası* Sayı 8, Yıl 1, 15 Eylül 1326, s:92-97.
- Süleyman Şevket (1922). "İlk ve Orta Tedrisat Programının Esbabı Mucibesi Hakkında", *Muallimler Mecmuası*, Sene 1, sayı 4, 21 Kânunuevvel 1922, s.49-53.
- Süleyman Şevket (1923), "Maarif Teşkilatımıza Dair Notlar", *Muallimler Mecmuası*, 31 Teşrinievvel 1923, Sayı 14, s.309-316
- Süleyman Şevket (1923). "Tedrisatta Usul İhtiyacı, Usul Meselesi", *Muallimler Mecmuası*, Sene 1, Sayı 7, 15 Nisan 1923, s.177- 18.
- Şakir Ahmet, (1916). "Tedrisatta Sinematoğraf", *Muallim Mecmuası*, Yıl1, Cilt 1, Sayı 1, 15 Temmuz 1332, s.13-17.
- Şevket Bey, (1916). "Resmin Lüzumu ve Mahiyeti", *Tedrisat mecmuası*, Yıl 6, Sayı.36-4, Cilt 6, 7 Haziran 1332, s.310-312.
- Taner, Ali H., (1916). "Türkiye'de Rum Mektepleri 1", a.g.m., s. 144-148

-
- Taner, Ali H., (1916). "Türkiye'de Rum Mektepleri 2", *Muallim Mecmuası*, Yıl 1, Cilt 1, Sayı 6, 15 kânunuevvel 1332, s. 168-171.
- Taner, Ali H., (1923). "Tedrisatımız Hakkında Bir Tarihçe- Emek Mektebi" *Muallimler Mecmuası*, Sene 1, Sayı 8, 30 Nisan 1923, s.145-150.
- Tarcan, S. Sırrı (1917). "Terbiye-i Bedeniye Dersleri- Almanya'da Jimnastik, Basedow", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 8, Sayı 40, 7Temmuz 1333, s.476-478.
- Tedrisat Mecmuası (1915). Maarif Şuunu, "Darülmuallimine Yeni Eklenen Dersler", *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 5, Sayı 28-1, cilt 5, 7 Mart 1331, s.1.
- Tedrisat Mecmuası (1917). "Müfredat Programlarında Programında Mün-deriç Mübahasenin Sene-i Devriyesi Haftalarına Taksimine Dair" , *Tedrisat Mecmuası*, Yıl 9, sayı 42, 1 Eylül 1333, s: 639-641.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Karagöz, S. (2016). Cumhuriyet Öncesi Dönem Eğitim Ve Öğretim Programları İle İlgili Görüş Ve Öneriler, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11) s.651-676.

Mesleki Ve Teknik Öğretim Dergisi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi (1953-1982)

*

Mustafa GÜÇLÜ*

* Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Prog. ve Öğretim A.B.D. Kayseri, Türkiye

E-Posta: mguclu@erciyes.edu.tr

Öz

Bu araştırmanın amacı Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi'nin Türk eğitim hayatındaki yeri ve önemi hakkında bilgi vermektir. Bu amaç çerçevesinde 1953 ve 1982 yılları arasında 348 sayı olarak yayımlanan dergi; çıkış amacı, biçimsel ve içerik açısından değerlendirilmiştir. Betimsel olarak gerçekleştirilen araştırma sonunda; derginin çıkış amacı, biçimsel özellikleri, yazar kadrosu ve ele alınan konuların içerik özellikleri hakkında bilgiler verilmiş, derginin ülke eğitimine katkısı vurgulanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Dergi, mesleki ve teknik öğretim, eğitim tarihi, mesleki eğitim*

The Place And Importance of Mesleki Ve Teknik Öğretim Journal In Turkish Education History (1953- 1982)

*

Abstract

The aim of this study is to inform about the place and importance of Mesleki ve Teknik Öğretim Journal in Turkish education life. In respect to this aim, published 348 issue between 1953 and 1982 have been evaluated in terms of publishing aim, morphological properties and content. In descriptively conducted research result; it is given information about publishing purpose of the journal, morphological content, author staff and content properties of matters in hand, and it is tried to emphasize contribution of journal to country education.

Key words: *Journal, Vocational and Technical Education, Education History, Vocational Education*

Giriş

Toplumların gelişmesinde nitelikli insan gücünün varlığı son derece önemlidir. Gerek bilgi, gerek beceri ve de gerekse sorumluluğunu, görevini bilme günümüzde nitelikli insan gücünün başta gelen niteliklerindedir. Çünkü bu özellikler kalkınma ve sanayileşmenin aramış olduğu özellikler olarak dikkat çekmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının ihtiyaç duyulan alanlara eleman yetiştirdiği düşünülürse verimli bir mesleki ve teknik eğitimin nitelikli insan gücü için belirtilen bu özellikleri kazandırdığını ifade eden bir eğitim süreci olduğu söylenebilir. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim kurumlarının günümüzde görevlerini tam olarak yapabilmeleri bu hedefleri yerine getirmeleri ile mümkün görünmektedir.

Eğitimde yenileşme hareketlerinin odaklandığı konuların başında öğrenci ve öğretmen kadar nitelikli insan yetiştirme sorunu da ön planda yer almaktadır (Karagöz, 2016). Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının nitelikli insan gücü yetiştirmede bazı sorunlara sahip olduğu söylenebilir. Bu sorunların kalıcı olarak çözümlenmesi içinse tarihsel derinlik içinde ele alınmaları gerekmektedir. Bu nedenle eğitim tarihinin iyi bilinmesi, gerekli olan derslerin çıkarılması gerekmektedir. Eğitim tarihi bir toplumun, bir ülkenin, bir kişi veya kurumun geçmişte kalmış ama gelecek kuşaklar için değerli olabilecek fikir, organizasyon ve uygulamaları olarak tanımlanmaktadır (Ergün, 2008). Buna göre Türk eğitim tarihinin amacının, Türklerin tarih sahnesine çıktığı andan günümüze kadar olan dönemde Türk milletinin ürettiği, benimseyip geliştirdiği eğitimle ilgili düşünceleri, kurumları ve uygulamaları hakkında bilgi vermek, insan yetiştirme düzenini ve nasıl bir insan tipi yetiştirilmeye çalışıldığını ortaya koymak, Türk toplumlarının yaşamış olduğu mutluluk ve mutsuzlukları ile eğitim ve öğretim arasındaki ilişkiyi araştırmak, günümüz eğitim sorunlarını en iyi şekilde ve kalıcı bir şekilde çözebilmek için geçmişten dersler çıkarmak olduğu söylenebilir (Akyüz, 2015).

Türk eğitim tarihi bu amaçları gerçekleştirmek için bazı araçlardan yararlanmaktadır. Her türlü yazılı ve sözlü bilgiler, ders araç-gereçleri, devlet arşivleri, müzeler vb. bu araçlardan bazılarıdır. Eğitim alanında yayımlanan süreli yayınlar da eğitim tarihinin en önemli araçlarından birisidir. Dergiler içinde buldukları zamanı canlı olarak aktarmaları ve

eğitim camiasını bilgilendirmeleri bakımından oldukça önemli bir işlev yerine getirmektedir. Bu dergilerden birisi de 1953 ve 1982 yılları arasında yayın faaliyetlerini sürdüren Mesleki ve Teknik Eğitim Dergisi'dir.

Sürelî yayınların milletlerin fikir ve sanat hayatlarında önemli bir yeri vardır (Karagöz ve Duman, 2014). Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi de yayın faaliyetlerini devam ettirdiği dönemde önemli görevler üstlenmiştir. Dergi eğitimin farklı alanlarından yazı ve makalelere yer vermekle beraber ağırlıklı olarak mesleki ve teknik eğitimle ilgili makale ve yazılara yer vermiştir. Yaklaşık olarak 29 yıl yayın faaliyetlerine devam eden dergi 348 sayı olarak yayımlanmış, içinde bulunduğu dönemdeki eğitimsel gelişmeleri başarılı bir şekilde aktarmıştır. Derginin yayımlandığı yıllar Türkiye'de eğitimsel dönüşümlerin yaşandığı yıllar olması nedeniyle derginin incelenmesi, Türk eğitim tarihi adına bazı dersler çıkarılması önemlidir.

Bu araştırmada 1953 ve 1982 yılları arasında yayım faaliyetine devam eden Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi'nin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi hakkında bilgi verilmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede derginin çıkış amacı, biçimsel özellikleri, içerik özellikleri olarak da yazar kadrosu ve ele alınan konular hakkında bilgiler verilmiştir.

Derginin Çıkış Amacı

Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi aylık olan çıkarılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından çıkarılan derginin ilk sayısı 1953 yılının Mart ayında yayımlanmıştır. Dergide yazı işlerinin adresi olarak "Millî Eğitim Vekâleti Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü Dergi İşleri Ankara" verilirken abone olmak isteyenler için de "Devlet Kitapları Mütedavil Sermayesi Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi Sultanahmet İstanbul" adresi verilmiştir. Aylık olarak çıkarılan derginin her bir sayının ücretinin 1 lira yıllık aboneliğinin ise 10 lira olduğu belirtilmiştir.

Dergide eğitimle ilgili yazı ve makaleler yanında mesleki ve teknik öğretime ilişkin değişik konularda yazı ve makalelere yer verilmiştir. Derginin bu konuda mesleki ve teknik öğretim alanında çalışanlar için de önemli bir kaynak özelliği gösterdiği söylenebilir. Dergide eğitim sorunları bilimsel bir şekilde ele alınmış ve değerlendirilmiştir. Dergi 1953 ve

1982 yıllarında arasında yayın faaliyetlerini sürdürmüştür. Derginin yayımlandığı yıllar Türkiye'de eğitimin şekillenmesinde önemli yıllar olması bakımından dikkat çekmektedir. Bu nedenle Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi eğitim tarihi araştırmaları için de önemli bir kaynak olma özelliği göstermektedir.

Derginin 1953 yılı Mart ayında yayımlanan ilk sayısında ilk olarak "Başlarken..." isimli bir yazı kaleme alınmış ve bu yazı da mesleki ve teknik öğretim kurumlarının ülke kalkınmasındaki yeri ve önemi yanında derginin çıkış amacı hakkında da bilgiler verilmiştir. Bu metinde derginin çıkış amacı olarak şu bilgiler verilmiştir (Mesleki ve Teknik Öğretim, 1953: 3):

"Satın aldıklarımız çok defa mamul, sattıklarımız ise hammadde ve yiyecektir. Başka bir deyimle satın aldıklarımız daha çok, sattıklarımız da daha az insan emeği yüklenmiş maddelerdir. Sattıklarımıza emeğimizi kattırarak veya satın aldıklarımızı daha çok dayandırabilecek kimseleri yetiştirmeyi ancak Mesleki ve Teknik Öğretim müesseselerinin atacağı hayırlı adımla gerçekleştireceğiz.

Yarının Türkiye'sini bu alanda ele alacak teknik elemanları yetiştirme, öğretim üyelerini hazırlama ve yurdun her tarafına ulaştırma; aile ve idare, yaşama, bakım ilerini düzenleme, geri kalmış mıntikalardaki halkı tekniğin icaplarından faydalandırma; imar, planlanmış bir ticaret ve endüstrinin insan bakımından temelini kurma, mahalli sanatları ilerletme gibi her biri ayrı ayrı ve geniş bir mevzu teşkil eden bu işler Mesleki ve Teknik Öğretim müesseselerimizin vazifeleridir.

Dergimiz bu davayı açıklamada vasıta olacak, bu açıklamayı vereceği örneklerle ispata çalışacak, memlekete yayılan müesseselerin dışında kalanlara da ulaşmaya gayret edecektir. Ev kadınına işini, öğretmene metodunu, sanatkâra, teknisyene ve öğrenciye yeniliği ve bilgiyi gösterecek, her aydına münasebetini kesemeyeceği çevre bakımından faydalı mevzularını verecek olan derginin, her hususta gelişmesi okuyucusunun isteklerine karşı göstereceği gayretlere bağlıdır.

Bu arada birer hazine teşkil eden mahalli el sanatlarımızın nadide örneklerini bulup çıkarma ve bunları gerek memleket içine ve gerek dışına yaymada, bunlarla günlük yiyeceğini çıkarmak isteyenlerin daha çok yükselmelerine yardım etmede bu dergi vasıta olmaya çalışacaktır."

Derginin çıkış amacı incelendiğinde ülke kalkınmasında mesleki ve teknik öğretimin oldukça önemli bir yere sahip olduğu dile getirilmekte, nitelikli eleman yetiştirmede bu kurumların geliştirilmesinin bir gereklilik olduğu ifade edilmektedir. Derginin belirtilen bu amaçlarında ayrıca hedef kitlenin sadece mesleki ve teknik öğretim kurumlarında bulunanlar değil bunun yanında mesleki ve teknik öğretim kurumları dışında kalanlar da olduğu belirtilmiştir. Bu çerçevede ev kadınından öğretmene, öğrencisine ve farklı alanlarda çalışan ustalarına kadar birçok kesim derginin hedef kitlesi kapsamında değerlendirilmiştir. Mahalli el sanatlarının geliştirilmesi ve tanıtılması da derginin hedefleri arasında gösterilmiştir.

Derginin Biçimsel Özellikleri

Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi'nin tüm sayıları incelendiğinde sayılar arasında çok fazla farklılıkların olmadığı görülmektedir. Derginin adı "Mesleki ve Teknik Öğretim" olarak derginin kapak kısmının en üstünde büyük harflerle yazılmıştır. Hemen onun altına ise derginin yıl ve sayı bilgileri küçük puntolarla yazılmıştır. Onun altında da bazı sayılarda geleneksel el sanatları, bazılarında ülkenin tarihsel ve doğal güzellikleri, bazılarında da mesleki ve teknik eğitim kurumlarından resimlere yer verilmiştir. İç kapakta ise yine dergi ismi büyük bir şekilde en üstte yer almakta, altında da yıl ve sayı bilgileri verilmektedir. Yıl ve sayı bilgilerinin altında ise ilk yıllarda çıkarılan dergilerde "Milli Eğitim Vekâleti Mesleki ve Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü tarafından ayda bir neşrolunur.", ilerleyen yıllardaki sayılarda da "Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı tarafından ayda bir yayınlanır." ifadesine yer verilmektedir. Yine dergilerin hemen hemen tamamında iç kapak sayfasında "İçindekiler" bilgisine yer verilmektedir. 1970'li yıllardan itibaren iç kapak sayfası ikiye bölünmüş, bir tarafta dergiyi yayınlayan kurum, abone bilgileri ve adresle ilgili bilgilere yer verilirken diğer tarafta içindekiler bilgisine yer verilmiştir.

Derginin ilk yıllarındaki iç kapak sayfasında, ilerleyen yıllarda ise ilk sayfasında, yazı işleri ile abone, ilan ve teknik işler için adres ve abonelik için ücret bilgilerine yer verilmiştir. İlk yıllarda derginin baş redaktörü,

başyazarı olarak İsmail Yalman belirtilmiş iken ilerleyen yıllarda bu konuda genellikle bir isim belirtilmemiştir.

1950'li yıllarda derginin son sayfalarında genellikle Ziraat Bankası reklamına ve yeni yayımlanan kitapların tanıtımına yer verilirken ilerleyen yıllarda bu bilgiler yerine zaman zaman yer verilmesi düşünülen yazı ve makalelerin sahip olması gereken özellikleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Derginin sayfa sayısı bakımından tüm sayılar yaklaşık olarak birbirine benzer sayfa sayısına sahip olduğu, her derginin yaklaşık olarak 48 sayfadan ibaret olduğu görülmektedir. Fakat bazı sayılarda az da olsa sayfa sayısının 60'lara kadar çıktığı görülmektedir.

İlk olarak 1953 yılı Mart ayında yayın hayatına başlayan derginin son sayısı ise sayı 1982 yılında yayınlanmıştır. Toplam 348 sayı olarak yayınlanan dergide genellikle mesleki ve teknik eğitim alanında yazı ve makaleler yayımlanmıştır. Yayımlanan bu makale ve yazılarda mesleki ve teknik eğitimle ilgili konular dışında çeviri makalelere, gezi-gözlem yazılarına, yurt genelinde faaliyette bulunan mesleki ve teknik eğitimle ilgili kurumların faaliyetlerine ve eğitimin farklı alanlarına ilişkin yazı ve makalelere de yer verilmiştir. Dergide dikkat çeken konulardan birisi de çok sayıda resme yer verilmiş olmasıdır. Bu resimler ilk yıllarda yayınlanan sayılarda daha fazla, ilerleyen yıllarda yayımlanan sayılarda ise daha az yer almıştır. Dergilerin sayfa numaraları her sayıda birden itibaren başlamaktadır.

Dergi aylık olarak yayımlanmıştır. Dergilerde ele alınan konular incelendiğinde her sayıya özgü belli bir konu olmadığı görülmektedir. İlk yıllarda yayımlanan dergilerde yaklaşık olarak 15 ve 20 arasında yazı ve makaleye yer verilirken ilerleyen yıllarda dergide yer verilen yazı ve makalelerin sayılarında önemli oranda azalma olduğu görülmektedir. Yer verilen yazı ve makalelerin konu bakımından dağılımına bakıldığında bunların yaklaşık olarak yüzde 70 ve 80'inin mesleki ve teknik eğitimle doğrudan ilgili olduğu görülmektedir.

Derginin İçerik Özellikleri

Derginin Yazar Kadrosu

Dergide yayımlanan makale ve yazıların yazarları incelendiğinde bu yazarların büyük çoğunluğunun mesleki ve teknik öğretim alanında çalışan yönetici, öğretmen, mühendis ve uzmanlardan oluştuğu görülmektedir. Bunun yanında dergide az sayıda da olsa Halil Fikret Kanad, Fevzi Selen, Haydar Taymaz, M. Fuat Gündüzalp, Cevat Alkan gibi cumhuriyet dönemi önemli eğitimcilerimizin de makale ve yazılarına yer verilmiştir. Ayrıca dergide farklı yerlerde yayımlanmış fakat yazar bilgisi verilmemiş yazılar da bulunmaktadır. Yine yazarı belli olmayan, Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi tarafından çok sayıda yazı ve makale bulunmaktadır.

Dergide makale ve yazı sayısı bakımından en fazla çalışması yayımlanan yazarlar; Arif H. Özlü, A. Servet Develioğlu, Sıtkı Lalik, Süheyla Arel, İsmail Yalman, Zerrin Tüzük, Yusuf Özdiril, Ferit Ragıp Tuncor, Kazım Eke, Reşat Özalp, Mustafa Yazıcı, Necmettin Özdamar, Nafi Önal, Zülfikar Aslan, Celal Aydın, İbrahim Keskin, Çetin Aytaç, Enver Metinel, Yılmaz Şahin, Akif Tuncel, A. Saim Ülgen, Aytekin Kayaman ve Recai And gibi yazarlardır. Bu yazarların özellikleri incelendiğinde büyük çoğunluğunun mesleki ve teknik eğitimde alanında geldiği, eğitim teknolojisi alanından da çok sayıda dergide yazı ve makalesinin yayımlandığı görülmektedir.

Dergide Yayımlanan Makale ve Yazıların Genel Özellikleri

Dergide yayımlanan makale ve yazıların özelliklerine bakıldığında bunların büyük bir kısmının mesleki ve teknik eğitimle ilgili konulardan oluştuğu görülmektedir. İçeriğin büyük kısmını mesleki ve teknik eğitim konularının oluşturduğu bu çalışmalarda ise sadece mesleki ve teknik eğitim kurumları değil aynı zamanda mesleki ve teknik eğitim kurumları dışındaki kişilere hitap eden konulara da yer verilmiştir. Bu çerçevede ev hanımlarına, farklı meslek alanlarına yönelik bilgi verici anlamda çok sayıda yazı ve makale bulunmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan öğrenci ve öğretmenler için de bilgi verici mahiyette çok sayıda çalışma bulunmaktadır.

Dergide yer verilen konulardan birisi de yurt dışındaki eğitimsel gelişmelerdir. Farklı ülkelerin eğitim kurumlarını tanıtıcı çalışmalar, yurt dışındaki eğitimsel gelişmeler, sadece yurt içi değil aynı zamanda yurt dışı eğitimsel toplantılar bu çerçevede yer verilen konular arasındadır. Yurt dışındaki eğitimsel gelişmelerin büyük çoğunluğunu ise mesleki ve teknik eğitim kurumları ile ilgili konular oluşturmaktadır.

Dergide bibliyografik çalışmalara, şiirlere ve hikâye türü yazılara da yer verilmektedir. Türk düşünce hayatına hizmet etmiş önemli bilim adamlarının eserleri ve yaşam öyküleri ile ilgili az sayıda da olsa makaleler bulunmaktadır. Yine önemli şairlerin şiirleri, öğretmen ve öğrenciler tarafından yazılmış hikâye türü çalışmalar da dergide yer verilen çalışmalar arasındadır.

Dergide mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak ele alınan konular ise; mesleki ve teknik eğitimin önemi, mesleki ve teknik eğitimin ülke kalkınmasında ki yeri ve önemi, mesleki ve teknik eğitimle ilgili yapılan ve yapılması gereken değişiklikler, mesleki ve teknik eğitimde yaşanan sorunlar gibi konulardan oluşmaktadır. Mesleki ve teknik eğitimin önemi ile ilgili makalelerde; bir ülkenin sanayileşmesinde mesleki ve teknik öğretimin yeri ve önemi, insan kaynaklarının yetiştirilmesi ve geliştirilmesi ile mesleki ve teknik eğitim arasındaki ilişkiler gibi konular ele alınmıştır. Mesleki ve teknik öğretim alanında değişim konusu ile ilgili olarak da; iyi bir mesleki rehberliğin gerekliliği, yeni koşullara uygun mesleki ve teknik öğretim, kabiliyetlere uygun meslek kazandırma anlayışı, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının kalkınma planlarına uygun hale getirilmesi, atölye çalışmalarının daha verimli hale getirilmesi gibi konular ele alınmaktadır. Mesleki ve teknik öğretim sorunlarını konu alan makalelerde ise; öğretmen sorunu, öğrenci sayısındaki yetersizlikler, maddi sorunlar, sanayide mesleki eğitim konusuna hükümet programlarında yeterince yer verilmemesi, mezunların iş bulmada yaşadıkları sıkıntılar, akademik ve mesleki eğitim arasında yeterli dengenin sağlanamaması, işgücü ihtiyacı ve mesleki eğitim arasında yeterli ilişkinin kurulamaması, meslek okulu mezunlarının üniversiteye girememesi, her mesleğe göre pratik öğretimin gerektirdiği temel işlemlerin tam olarak tespit edilememesi, piyasada hangi işler için hangi okuldan mezun olmanın yeterli olacağına belirsizliği, kalkınma ve eğitim arasındaki ilişkisinin

yeterince kurulamaması, tam zamanlı çalışmanın yapılamaması, mesleki ve teknik öğretim kurumlarının yönetiminin zorluğu ve üniversite kapılarında yığılmalar gibi konulara değinilmiştir.

Sonuç

Ülkelerin gelişmişlikleri ile doğal kaynakları ve insan kaynakları arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır. Çünkü bir ülkenin gelişmiş ülkeler içesine girebilmesi için doğal kaynakları ve insan kaynaklarından en iyi şekilde yararlanması gerekmektedir. Gerek doğal kaynaklardan ve de gerekse insan kaynaklarından en iyi şekilde faydalanılması için de mesleki ve teknik eğitimin son derece önemli bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının da en iyi şekilde işlevini yerine getirebilmesi için geçmişten dersler çıkarılması, sorunların kalıcı olarak çözülmesi gerekmektedir. Bu konuda en iyi araçlarından birisi de konu ile ilgili araştırmaların yapılması ve araştırma sonuçlarının bilim kamuoyuyla paylaşılmasıdır. 1953 ve 1982 yılları arasında yayın faaliyetlerini sürdüren Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi de bu görevini başarılı bir şekilde yerine getirmiştir.

Dergi sadece yurt içi değil aynı zamanda yurt dışı eğitimsel gelişmeler hakkında bilim kamuoyunu bilgilendirmiştir. Bunun yanında eğitim kurumları dışında bulunan ev hanımları, değişik meslek alanlarında çalışanları için de bilgilendirici mahiyette yazı ve makalelerle de dergi önemli bir amaca hizmet etmektedir.

Dergi ülkenin mesleki ve teknik eğitim politikasının oluşturulmasında önemli destek görevi görmekte, yaşanan sorunları tarihsel derinlik içinde vermektedir. Bu konuda yaşanan sorunlar hakkında bilgiler verilmiş, geleceğin mesleki ve teknik eğitiminin nasıl olması gerektiği gibi konularda önerilerde bulunmuştur.

Kaynaklar

- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2015*. (27.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Ergün, M. (2008). Cumhuriyet Dönemi Eğitim Tarihi. *Türk Eğitim Tarihi. Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi*. Cilt 6 Sayı 12. s. 321-348.
- Karagöz, S. (2016). Cumhuriyet Öncesi Dönem Türkiye'ye Psikolojik Testlerin Girişi Üzerine Bir İnceleme, *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, Sayı 6(10).
- Karagöz, S. ve Duman T. (2014). 1908-1928 Yılları Arası Süreli Yayınlarda Yer Alan Eğitim Görüşleri ve Öneriler, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(35), s. 576-594.
- Mesleki ve Teknik Öğretim(1953). Başlarken, *Mesleki ve Teknik Öğretim Dergisi*, 1(1), ss. 3.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Güçlü, M. (2016). Mesleki Ve Teknik Öğretim Dergisi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi (1953-1982) , *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.677-688.

Kıbrıs Türklerinin Bağımsızlık Mücadelesinde Bir Dönüm Noktası "28 Kasım 1948 Mitingi"¹

*

Güngör Toplu*

* Okutman, Selçuk Üniversitesi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Bölümü, Selçuklu / Konya/ Türkiye
E-Posta: gtoplu@selcuk.edu.tr

Öz

Osmanlı Devleti'nin Kıbrıs'ı İngiltere'ye devretmesinden sonra Kıbrıs Türkleri ile Rum halkının ilişkilerini belirleyen en önemli olay, Kıbrıs Rumlarının " Enosis" mücadelesi olmuştur. Rumların ilhak taleplerine karşılık Kıbrıs Türkleri 28 Kasım 1948 de Selimiye (Ayasofya) meydanında miting yapmaya karar vermişlerdir. Kıbrıs Türk Toplumunun bağımsızlık mücadelesinde önemli bir gün olan 28 Kasım Mitingi'ne yaklaşık on beş bin Türk katılmıştır. İlhak aleyhine düzenlenen bu büyük miting başarılı olmuş, böylece Kıbrıs Türkü sesini ve ilhak karşısındaki endişelerini bütün Dünya'ya ve özellikle Anavatan Türkiye'ye duyurmuştur. Anavatan Türkiye 1878'den beri Kıbrıs Türkü'nü unutmamış, Ancak Kıbrıs'ta düzenlenen bu mitingle başta Üniversite gençliği olmak üzere Anavatan basını ve akademik çevreler Kıbrıs'ta yaşananlara kayıtsız kalmamıştır. Bazı gazeteler muhabirlerini Kıbrıs'a göndererek kendi kalemlerinden okurlarına Kıbrıs'ta yaşananları aktarmışlardır. Bu çalışmada, Lefkoşa'daki Selimiye Mitingi ile Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhak ve muhtariyetin reddedilmesi günü olarak Kıbrıs Türk tarihinde önemli bir yere sahip olan 28 Kasım 1948 Mitingi incelenmektedir.

Anahtar Kelimeler:Kıbrıs, Kıbrıs Türkleri, Türkiye, Enosis

¹ Bu makale 2013 International Conference on Education, Psychology and Society (ICEPAS) July 26-28, 2013 – Bangkok, Thailand'da sunulan "A Turning Point of Turkish Cypriots' Fighting for Freedom: "The Public Demonstration of November, 28 1948" adlı bildirinin gözden geçirilerek yayımlanan hâlidir.

A Turning Point of Turkish Cypriots' Fighting for Freedom: "The Public Demonstration of November, 28 1948"

*

Abstract

After the Ottoman Empire handed Cyprus to England, the basic determinative of the relationships between Turkish Cypriots and Greek Cypriots was the "Enosis" struggle of Greek Cypriots. Turkish Cypriots decided to hold a public demonstration on November, 28 1948 in Selimiye (Ayasofya) square as a reaction to Greek Cypriots' demand for annexation. Approximately fifteen thousand Turks attended to the Public Demonstration of November, 28 1948, one of the important days in the fight for freedom of Turkish Cypriots. This public demonstration against the annexation proved successful, so that Turkish Cypriots made their voices heard to the whole world and especially to the homeland Turkey. The homeland Turkey hasn't forgotten Turkish Cypriots since 1878 and with this public demonstration, Turkish press, academics and especially the university youth didn't remain indifferent to the events in Cyprus. Some newspapers sent their reporters to Cyprus in order to convey what was lived in their own voices to the readers. This study examines November, 28 1948 as a day of much importance, The Selimiye Public Demonstration held in Lefkosia and the non-acceptance day of the autonomy and annexation of Cyprus to Greece.

Key words: Cyprus, Turkish Cypriots, Turkey, Enosis

Giriş

Osmanlı Devleti'nin Kıbrıs'ı İngiltere'ye devretmesinden sonra Kıbrıs Türkleri ile Rum halkının ilişkilerini belirleyen en önemli etken, Kıbrıs Rumlarının “Enosis”(Adayı Yunanistan'a ilhak ettirme) mücadelesi olmuştur. Çünkü Rumlar, İngiltere'nin Ege adaları gibi Kıbrıs'ı da Yunanistan'a vereceğine inanmaktaydılar. Bu nedenle Kıbrıs Türkü hem İngiliz sömürgesi hem de Yunan emelleriyle uğraşmak ve aynı zamanda kimliğini korumak zorunda kalmıştı. Ada'nın İngiliz hâkimiyeti altında bulunduğu yıllarda Kıbrıs Türkü Anavatan'dan ayrı kalmıştı.

Rumlar daha 1931'de Enosis için isyan bayrağını açmışlar, toplantı yaparak yürüyüşe geçmişler, Vali konağını yakmışlardı. İngilizler bu ayaklanmayı kuvvet kullanarak bastırmış, Ada'da sıkıyönetim ilan etmişti. Bu dönemde Kıbrıslı Rumlar Enosis gayesiyle İngiliz yönetimine karşı daima başkaldırırken, Türkler İngiliz İdaresine karşı asilik yapmamış, gösteri ve mitinglerden de kaçınmışlardır.

28 Şubat 1947'de ise Kıbrıs Türklerinin tepkisini çekecek bir başka gelişme olmuştur (İsmail, 2000, s.316). Yunan Parlamentosu, Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhakının, Yunan milleti ile hükûmetinin ulusal isteğini teşkil ettiğine ve bunu İngiltere hükûmetine bildirmek için Yunan hükûmetinin yetkili kılındığına” ilişkin bir kararı alkışlarla ve oy birliği ile onaylamıştır (Ateş, 5 Mart 1947, s.1).

Kıbrıs Valisi Lord Winster'ın istifası üzerine Rumlar ada çapında siyasi miting tertipleyerek ilhak taleplerini tekrarlamışlardır. Bunun üzerine KATAK (Kıbrıs Adası Türk Azınlığı Kurumu) ve Kıbrıs Millî Türk Halk Partisi'nin birleşmesiyle kurulan Millî Türk Birliği hareketsiz kalmanın doğru olmayacağına inanarak, Türklere ait kurum ve kulüpleri toplantıya davet etmiş, yapılan toplantıda da 28 Kasım 1948'de Selimiye (o günkü adıyla Ayasofya) meydanında toplantı yapılmasına ittifakla karar verilmiştir (Küçük, 2000, s.52).

28 Kasım 1948 Mitingi

Mitingin düzenlenmesinin başlıca nedeni “Enosis” fikrine ve davranışlarına karşı duyulan tepkiydi. Kıbrıs Rumlarının Adanın

Yunanistan ile birleşme taleplerine karşı Kıbrıs Türk Milliyetçiliği oluşmaya başlamıştı (Angelos, 2003,s.73). Bunun temel nedenleri de Kıbrıs Rumlarının milliyetçiliği, Türkler ve Rumlar arasında geçmişte yaşananlar ve “Girit Sendromu” (Kızılyürek, 2002, s.231) diyebiliriz. Çünkü Girit Yunanistan tarafından ilhak edildikten sonra burada yaşananlar, Girit’teki Türklerin çektikleri sıkıntılar ve Kıbrıs ile o zamanki Girit meselesi arasındaki büyük benzerlikler görülmesi ve Kıbrıslı Rumların Ada’yı Yunanistan’a ilhak ettirme çabaları Kıbrıs Türklerini mücadeleye ve birlik ve beraberlik içinde hareket etmeye sevk ediyordu.

Miting öncesi Temmuz 1948’de CHP (Cumhuriyet Halk Partisi) Çorum Milletvekili Hasene Ilgaz, ve Yazar İffet Halim Oruz’un içinde yer aldığı Türkiye’de oluşturulan Öğretmenler Heyeti Kıbrıs’ı ziyaret etmiştir. Ziyaret sonrası Türkiye’ye dönen bu heyet Cumhurbaşkanı İsmet İnönü tarafından kabul edilmiştir. Heyet; Kıbrıs adası ile ilgili gözlemlerini, Kıbrıs Türklerinin Anavatana bağlılığını iletmişlerdir (Kadın, 23 Ağustos 1948, s.1). Kasım 1948’de ise bir Kıbrıs Türk Heyeti Cumhurbaşkanı İsmet İnönü’yü ziyaret edip, ilhak faaliyetleri hakkında bilgi vermişlerdir. Böylece Kıbrıs Türklerinin bu tepkilerine Türkiye de katılıyor, Türk basını ve kamuoyu Kıbrıs meselesine ilgi duyuyordu. Tepkiler Kıbrıs’ın Yunanistan’a ilhakı yolundaki faaliyetlerin hoş görülmediği, Adada Türklerin de yaşadığı, İngiliz yönetimi sona erecekse, Kıbrıs’ın Türkiye’ye iadesinin gerektiği yönünde ortaya konuluyordu.

Miting hazırlıklarına başlandı. Tüm köylere ve kasabalara, miting günü bildirilerek o günde Rumların Enosis taleplerine karşı bir miting düzenleneceği haberleri gönderildi. Günler öncesinde Kıbrıs Türk basınında da Miting ile ilgili neşriyat yapılarak Kıbrıs Türkleri miting için organize edildi (Halkın Sesi, 23 Kasım 1948, s.1; 26 Kasım 1948, s.1). Mitingin başarısını sağlamak için gizlice sürdürülen hazırlıklar sadece Mitingden birkaç gün önce gazetelerden yapılan çağrıyla Kıbrıs Türk halkına duyuruldu (Mopalar, 2002, s.343). Hür Söz gazetesinin neşrettiği aşğıdaki yazı bu bakımdan önemlidir:

“28 Kasım Miting Günüdür. Kıbrıs’ı seviyor ve burasını bir vatan parçası olarak tanıyorsan, iki menhus (uğursuz, talihsiz) düşünceyi İlhak ve Muhtariyeti reddetmek için, Pazar günü saat 11’de Lefkoşa’da Selimiye (Ayasofya) Meydanında yapılacak mitingde sen de bulun.

O gün, bütün bir cihana Kıbrıs'taki Türk varlığının canlılığı gösterilecektir. Bizi ölü bilenler, varlık ve canlılığımız karşısında o gün hayrete düşeceklerdir. 28 Kasım Pazar gününü unutma! Lefkoşa Ayasofya (Selimiye) meydanına sabah saat 11'de sen de koş ve müşterek milli davamıza karşı olan bağlılığımı ispat et.” (Hür Söz, 26 Kasım 1948, s.2).

28 Kasım sabahı erken saatlerde Lefkoşa'nın Türk mahallelerinde âdeta bayram günlerini andıran bir kaynaşma göze çarpıyordu (Hür Söz, 30 Kasım 1948, s.1). Hikmet Afif Mopalar, *Kıbrıs Güncesi* adlı eserinde miting gününü ve Lefkoşa'yı şu şekilde tasvir etmiştir:

“Köylere ve kentlere otobüs tutulması için haber salındı. Fakat ilk gelen yanıtlar şaşkıncıydı. Köyler ve kentler kendi otobüsleri, kendi araçlarıyla geleceklerini bildiriyorlar, araç gönderilmesini istemiyorlardı. Köylünün ve kentlinin bu son durumu memnuniyet vericiydi. Herkes kendi aracıyla ve kendi parasıyla katılacaktı 28 Kasım Mitingi'ne”

“Sabahın erken saatlerinde başlamıştı akın. Çok kısa bir süre içerisinde dolup taşıyordu Selimiye Meydanı. Bir bayram havası estirilmişti. Yalnız caddeler ve sokaklar değil, tümüyle dükkânlar evler Türk bayrakları, Atatürk'ün büyük boy resimleriyle donatılmıştı. Görülmemiş bir gün yaşıyordu Lefkoşa. Tarih boyunca böyle bir gün yaşamadığını söylersen doğrudu Lefkoşa için. Kadınıyla, erkeğiyle, çocuğuyla, bir başkaydı Lefkoşa o gün. Bu Enosis'e karşı, Lefkoşa'da düzenlenen ilk şuurulu mitingdi ve gerçekten çok güzel bir gündü.” (Mopalar, 2002, s. 344).

Miting KATAKve Kıbrıs Millî Türk Halk Partisi'nin birleşmesiyle kurulan Millî Türk Birliği tarafından düzenlenmekteydi. Ancak mitingin halka duyurulması ve köylerden katılımın sağlanmasında öğretmenlere de büyük görev düşmekteydi. Öğretmenler yalnız kendi bölgelerinde oturup kalmamışlar, semt semt bölge bölge dalaşmışlar ve halkı teşvik ederek, yapılacak mitingin anlamını onlara anlatmış, halkın katılımında önemli bir rol oynamışlardı (Mopalar, 2016, s.308).

Beklenen miting 28 Kasım 1948 Pazar günü saat 11' de başladı. İlk önce KATAK başkanı Avukat Fadıl Korkut mikrofon başına geldi. Daha sonra Kıbrıs Millî Türk Halk Partisi Genel Sekreteri Dr. Fazıl Küçük, Cemaat İşleri Komisyonu azasından Faiz Kaymak, yine azalardan Mehmet Dâna, Rauf R. Denктаş, Suphi Kenan, Dr. Nazif Denizer, Hoca Salih Efendi ve Kıbrıs Türk Çiftçiler Birliği Genel Sekreteri Kemal Deniz söz alarak heyecanlı birer konuşma yaptılar (Yeşilada, 24 Aralık 1948, s.11). Bütün konuşmacılar; ilhakın da muhtariyetin de Kıbrıs Türkünün mahvına

sebepl olacağına dikkat çekmişlerdir (Yaşın, 1997, s 318).

İngiliz idaresi döneminde Türkler tarafından düzenlenen bu ilk siyasi mitingde yapılan konuşmalarda, Kıbrıs'taki statükonun korunması istenmiş, İngiltere'nin Ada'dan ayrılması durumunda ise Kıbrıs'ın Türkiye'ye iade edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır (İsmail, 1992, s.33). Böylece Kıbrıs Türkleri daha evvel olduğu gibi bundan sonra da barış ve sükûn içerisinde yaşayabileceklerini belirtmişlerdir (Manizade, 1948, s.7).Türkiye'de yaşamakta olan ve öğrenimlerini Türkiye'de sürdüren Kıbrıslı Türklerin kurduğu "Kıbrıs Okullarında Yetişenler Cemiyeti" ve "Kıbrıs Türk Kültür Derneği" temsilcileri de bu mitingde katılarak milliyetçi duyguları kabartan konuşmalar yapmışlardır (An, 2005, s.74).

28 Kasım Pazar günü düzenlenen büyük miting sonrasında Millî Parti Genel Sekreteri Dr. M. Fazıl Küçük; T.C. Cumhurbaşkanı İsmet İnönü'ye Başbakan Hasan Saka'ya İngiltere Başbakanı Mr. Attlee'ye Amerika Dışışleri Bakanı Mr. Marshall'a Anadolu Ajansına ve Kıbrıs Valisi'ne bir telgraf göndermiştir (Hür Söz, 30 Kasım 1948, s.1). Âdeta tüm Dünya'ya ilan edilen bildiri niteliğinde olan telgraf aynen şöyle idi:

"28 Kasım1948 tarihinde Lefkoşa'da on beş bin Türkün yapmış olduğu Ayasofya mitinginde bir kere daha Kıbrıs Rumlarının Yunanistan'a İlhak ve Muhtariyet taleplerinin şiddetle reddedilmesi oy birliği ile kararlaştırılmıştır. Kıbrıs Türkleri İlhak ve Muhtariyetin tamamıyla Türklüğün mahvına sebep olacağına ve adanın asayişini bozacağına inanıyoruz" (Halkın Sesi, 30 Kasım 1948,s.1; Hür Söz, 30 Kasım 1948, s.1).

Kıbrıs Türk Toplumunun bağımsızlık mücadelesinde önemli bir gün olan 28 Kasım Mitingi'ne yaklaşık on beş bin Türk katılmıştır² (Halkın Sesi, 23 Kasım 1948, s.1; Hür Söz, 26 Kasım 1948, s.1). İlhak aleyhine düzenlenen bu büyük miting başarılı olmuş, böylece Kıbrıs Türkü sesini ve ilhak karşısındaki endişelerini coşkulu bir şekilde İngiltere'ye, bütün Dünya'ya ve özellikle Anavatan Türkiye'ye duyurmuştur. Anavatan Türkiye 1878'den beri Kıbrıs Türkü'nü unutmamıştı. Ancak Kıbrıs'ta düzenlenen bu mitingle beraber Türkiye Basını ve Kamuoyu Kıbrıs'a, Kıbrıs Türklerine ve Kıbrıs sorununa daha çok ilgi göstermeye başlamıştır.

²28 Kasım 1948'de düzenlenen Lefkoşa Selimiye(Ayasofya) Mitingi diğer bir ifade ile İlhak ve Muhtariyeti Protesto Mitingine katılımı Kıbrıs Türk Basını yaklaşık olarak 15 bin kişi olarak göstermektedir. Ancak Türkiye Basını 6 Bin Kıbrıs Türkünün katılımı ile mitingin gerçekleştiğini okurlarına duyurmuştur (Ulus Gazetesi, 29 Kasım 1948, s.1). Ayrıca bkz. (Tasvir, 29 Kasım 1948, s.1; Son Posta, 29 Kasım 1948, s.1)

Türkiye basınında 28 Kasım Kıbrıs Mitingi ile ilgili haberler yayımlanmış ve başta Ankara ve İstanbul olmak üzere İzmir, Konya, Adana gibi illerde mitingler düzenlenmiştir. Bu mitinglerde hâkim olan fikirler, Ada'nın gerçek sahibinin Türkler olduğu ve İngiltere'nin Kıbrıs'tan çekilmesi hâlinde, Ada'nın gerçek sahibi Türklere bırakılmalıydı.

Mitingi düzenleyen kişiler arasında yer alan Millî Parti Genel Sekreteri Dr. Fazıl Küçük; uzun süredir Kıbrıs meselesi ile ilgileniyor, Kıbrıs Türklerine önderlik yapıyordu. 28 Kasım mitingi liderlik konusunda Dr. Fazıl Küçük'ü daha da güçlendirmişti. Bir diğer önemli isim de Rauf Raif Denктаş'tır. Denктаş bu mitingde yaptığı konuşma ile adını ilk kez Kıbrıslı Türkler arasında duyurmuştur. Genç bir avukat olan Rauf R. Denктаş yaptığı konuşmada “Şayet İngiltere Kıbrıs'ı Yunanistan'a vermeye kalkışırsa o zaman biz silahlanıp dağa çıkar ve Yunanlılarla savaşıyoruz” deyince büyük bir alkış kopmuş ve bu sözler Kıbrıs Türkleri arasında günlerce konuşulmuştur (Yaşın, 1997, s.318). Rauf R. Denктаş'ın yıldızı 28 Kasım mitinginde yaptığı konuşma ile parlamıştır diyebiliriz.

Rauf R. Denктаş 28 Kasım gününü hatıralarında şöyle anlatmaktadır:

“Kasım 1948'de Selimiye Camiinin önündeki meydana tertiplenen büyük anti-Enosis mitinginde ilk kez halka hitap etmişim. İrticalen konuşmuştum. Heyecan yüklüydüm ve bu heyecanı halka iletebildiğimi hissediyordum. Yoğun alkışlar arasında kürsüden indim... Mitinge beklenenin çok üstünde bir halk kitlesi katılmıştı. O gün Dr. Fazıl Küçük'ün keyfine diyecek yoktu. Büyük bir imtihan verilmişti ve Türk Halkı bu imtihandan alınun akı ile çıkmıştı. Enosis'e hayır sesi ilk kez bu kadar güçlü bir ses olarak yükseliyordu” (Denктаş, 2008, s.120-121).

28 Kasım Mitinginin en büyük yararlarından biri de, Anavatan Türkiye Hükûmetleri'nin ve Türkiye kamuoyunun Kıbrıs konusunda bilinçlendirilmesini ve Kıbrıs Davasına sahip çıkma arzusunu tetiklemiş olmasıdır. Miting öncesinde Temmuz 1948 tarihinde Türkiye öğretmenlerinin adaya gerçekleştirdiği ziyaretten sonra öğretmenlerin ve beraberindeki gazetecilerin Kıbrıs davasını tanıtmaya yönünde âdeta seferber olmalarının ardından, 28 Kasım Mitingi'nin Dünya'da ve Türkiye'de ortaya çıkarttığı etki ve ilgi, Kıbrıs Davasının Türk Milletine anlatılmasına vesile olmuştur (Kamil Özkaloğlu, 28 Şubat 2011).

Bu miting ile Kıbrıs Türkleri aleyhlerine cereyan etmekte olan hareketleri protesto ve tel'in ederek önemli bir başarı elde etmiş, seslerini

bütün dünyaya ve özellikle İngiltere ve Anavatan Türkiye'ye duyurmuşlardır. Ancak mitingin ortaya çıkardığı olumlu havanın sürdürülebilmesi için, bu birlik ve beraberliğin devam etmesi, siyasi, kültürel ve özellikle ekonomik alanda ilerleme sağlamakla mümkün olabilirdi. Bunun bilincinde olan Kıbrıs Türkleri bu mitingle mevcut kurum ve kuruluşların bir araya gelişini fırsat bilerek, ilerleme ve kalkınma konusunda kararlı bir irade ortaya koymuşlardır (Berberoğlu, 17 Aralık 1948, s.1).

Türkiye'de öğrenim gören Kıbrıslı Üniversite öğrencileri de 28 Kasım Mitingini desteklemişlerdir. İstanbul'dan gönderdikleri; " 28 Kasım, 1948 Pazar günü, Lefkoşa'da binlerce Türkün iştirakiyle, Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhakını veya idaresinin yerli bir muhtar idareye devredilmesini şiddetle protesto ve İngiliz idaresinin adadan çekilmesi halinde Kıbrıs'ı eski sahibi Türkiye'ye iadesini talep zımında yapılan ve asil hislerimizin bir ifadesi olan muazzam mitingi, biz İstanbul'daki Kıbrıslı Üniversiteliler kalben desteklemekle bağlılığımız ve duyduğumuz heyecanı ifade etmek istiyoruz..." (Hür Söz, 4 Aralık 1948, s.1) içerikli mektup Kıbrıs Basınında yer almış, bu sevinç, birlik ve beraberlik duyguları bütün Kıbrıs Türklerini ortak idealler etrafında toplamaya başlamıştı.

1948'in siyasi gelişmeleri içerisinde Kıbrıs Türkleri, Türkiye'den gelen öğretmen kabileleri sayesinde seslerini Anavatan Türkiye'ye duyurmuşlardır. 28 Kasım Mitingi, Türk İşleri Komisyonu'nun toplantıları ve bu toplantılara katılanların sayısının giderek artması, bunları müteakiben Türkiye'deki gençliğin³ ve Türk basınının desteği Kıbrıs Türklerine güç katmıştır. Sayısı gün geçtikçe artan doktorlar, avukatlar, sanatkarlar ve ticaretle uğraşan Kıbrıslı Türkler gelecek için daha çok ümit kaynağı olmuştur.

Mitingi tertip eden komisyon; Kıbrıs Rumlarının olumsuz yönde yapabileceği propagandalara karşı Miting görüntülerini kaydettirip, Kıbrıs dışındaki ülkelerin sinema salonlarında da belgesel olarak gösterimini kararlaştırmıştı (Halkın Sesi, 23 Kasım 1948, s.1). Böylece Kıbrıs Türklerinin haklı sesi, gür sesi bütün dünyaya duyurulacaktı. Ancak 28 Kasım Mitingi ile ilgili Belgesel düşüncesi hayata

³ Türkiye'de üniversite öğrencileri 25 Aralık 1948'de Ankara'da ilhak karşıtı bir miting yapmış, Yunanistan'da ise üniversite öğrencileri derslerini boykot edip 29 Ocak'ta karşı gösteriler yaparak Enosis'i savunmuşlardır. (Armaoğlu, 1963, s.10; İsmail, 2000, s.316)

geçirilememiştir⁴

Mitingde yapılan ateşli ve kararlı konuşmalarda Türk halkının sonuna kadar Enosis'e karşı çıkacağı adanın statüsü değişecekse eski sahibi olan Türkiye'ye verilmesi gerektiği vurgulanmıştı. Ne var ki Rumlar Türk Halkının tepkisinden gerekli dersi almaz ve Enosis için bir plebisit yapmak üzere hazırlıklara başlamışlardır. Bunun üzerine Kıbrıs Türkleri ikinci bir miting düzenleme kararı alırlar. Rumların bu faaliyetlerine karşılık Kıbrıs Türkleri 11 Aralık 1949'da ikinci kez Ayasofya (Selimiye) mitingini düzenlemişlerdir (İsmail, 2000, s.324).

Bu ikinci mitingde de 28 Kasım mitinginde olduğu gibi, Adanın Yunanistan'a ilhak edilmesi hakkındaki Rum istekleri protesto edilmiştir. İlhak gerçekleştiği takdirde Kıbrıs'a ekonomik buhran, ırki ve sosyal kargaşa dâhil iç savaş geleceğine ve bu surette adanın ve Ortadoğu'nun barış ve sükûnunu bozacağına dikkat çekmişlerdir. İngiltere adadan çekilecekse adanın eski sahibi, en yakın komşusu ve adayı en iyi şekilde muhafaza edecek olan Türkiye'ye iade edilmesini talep etmişlerdir (İsmail, 2000, s.324).

Sonuç:

28 Kasım Mitingi Kıbrıs Türkleri için bir dönüm noktası olmuştur. Bu miting ile Kıbrıs Türkleri seslerini hür Dünya'ya duyurmaya başlamış, Enosis'e karşı mücadele kararlılığını ortaya koyarak, Yeşil Ada Kıbrıs'ta Türklerin de var olduğunu göstermiştir. 28 Kasım mitingini ile Kıbrıs Türkleri Ada'nın İngiltere'nin elinden çıkması durumunda eski ve tabii sahibi Türkiye'ye katılmasını savunmuşlardır. Ancak bu şekilde barışın ve sükûnun sağlanabileceğini ve bu durumda en tabii hakları olduğunu Dünya'ya ilân etmişlerdir. Bu mücadele de Türkiye'nin de desteğini alan Kıbrıs Türkleri milli birlik ve beraberliklerini sağlayarak; siyasi, sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda ilerleme gayreti içerisinde olmuşlardır. 28

⁴Konu ile ilgili İstiklal Gazetesi Okuyucu Mektupları köşesinde bir okurun sorusu şöyle yayımlanmıştır: “Hatırlardadır ki, 28 Kasım 1948 tarihinde bütün adaya şamil olmak üzere Kıbrıs'ın Yunanistan'a ilhakını protesto eden muazzam bir miting yapmıştık. Yine bildiği gibi, bu miting filme alınmış ve temizlenip seslendirilmek üzere Türkiye'ye gönderilmişti. Maalesef aradan iki yıl kadar uzun bir zaman geçtiği halde, bu filmi hiçbir sinemada seyredemedik. Acaba sebebi nedir?” (İstiklal Gazetesi, 12 Eylül 1950, s.2).

Kasım mitingi hem Kıbrıs'ta hem de Türkiye'de daha sonra yapılacak olan mitinglerin de başlangıcı olmuştur. Ayrıca Dr. Fazıl Küçük ve Rauf R. Denктаş'ın Kıbrıs Türk Toplumundaki liderliklerinde de 28 Kasım mitinginin önemli bir yeri olduğu söylenebilir.

Kaynakça

I. Dergi ve Gazeteler:

- Ateş, 5 Mart 1947, Sayı: 133, s.1
Halkın Sesi, 30 Kasım 1948, Yıl: 7, Sayı: 1814, s.1
-----, 23 Kasım 1948, Yıl: 7, Sayı:1808, s.1
-----, 26 Kasım 1948, Yıl: 7, Sayı:1811, s.1
-----, 28 Kasım 1948, Yıl: 7, Sayı: 1813, s.1
-----, 1 Aralık 1948, Yıl: 7, Sayı: 1815, s.1
Hür Söz, 26 Kasım 1948, Yıl: 3, Sayı: 726, s.2
-----, 27 Kasım 1948, Yıl: 3, Sayı: 727, s.1
-----, 30 Kasım 1948, Yıl: 3, Sayı: 729, s.2
-----, 4 Aralık 1948, Yıl: 3, Sayı: 733, s.1
İstiklal, 12 Eylül 1950, Yıl:1, Sayı: 267, s.2
Kadın Gazetesi, 23 Ağustos 1948, Yıl:2 Sayı: 70, s.1
Son Posta, 29 Kasım 1948 Yıl: 19, Sayı:5637+946, s.1
Tasvir, 29 Kasım 1948 Yıl: - , Sayı: 1200, s.1
Ulus, 29 Kasım 1948 Yıl: 29, Sayı: 9841, s.1
Yeşilada, 24 Aralık 1948, Cilt: 1, Yıl: 1, Sayı: 2, s. 10-11

I. Telif ve Tetkik Eserler, Makaleler:

- An, A. (2005). Kıbrıs'ta Fırtınalı Yıllar (1942-1962), Galeri Kültür Yayınları, 2. Bas., Lefkoşa
Angelos, K. (2003). Kıbrıs Sorunu: 2. Dünya Savaşı'ndan Annan Planına
Çev: Stefo Benlisoy, Kıbrıs Dün ve Bugün, Der, Masis Kürkçügil, İthaki Yay., İstanbul, 2003
Armaoğlu, F. (1963). Kıbrıs Meselesi (1954-1959) Türk Hükûmeti ve Kamu Oyunun Davranışları, 1. Bas., Ankara
Berberoğlu, A.M. (1948). "Mitingden Sonra Kalkınma Programı", Halkın Sesi Gazetesi, 17 Aralık, Yıl: 7, Sayı:1829, s.1

-
- Denktaş, R. R. (2008). Kıbrıs: Elli Yılın Hikayesi, Akdeniz Haber Ajansı Yayınları, I. Bas., Mart, s.120-121
- İsmail, S. (1992). 150 Soruda Kıbrıs Sorunu, Kastaş Yayınları, İstanbul
- İsmail S. (2000). Kıbrıs Sorununun Kökleri- İngiliz Yönetiminde Türk-Rum İlişkileri ve İlk Türk-Rum Kavgaaları, Akdeniz Haber Ajansı Yay, K.K.T.C.
- Kızılyürek, N. (2002). Milliyetçilik Kıskaçında Kıbrıs, İletişim Yay., İstanbul
- Küçük, Dr. F. (2000). 1821'den Bu yana Kıbrıs Türkünün Bilinmeyen Tarafları, Gösterdiği Kahramanlıklar, Türklüğün Gurur ve Şerefini Koruma Mücadeleleri, Yay. Haz.: Altay Sayıl, Dr. Fazıl Küçük Vakfı Yayınları, Lefkoşa
- Manizade, D. (1948). "Kıbrıs Mitinginin Manası ", Yeşilada Dergisi, 24 Aralık 1948, Cilt: 1, Yıl: 1, Sayı: 2, s. 7
- Mopalar, H.A. (2002). Kıbrıs Güncesi-40 Yılın Anıları- Galerî Kültür Yayınları, 1. Bas., Lefkoşa- Kıbrıs
- Mopalar, H. A. (2016). Aslar- Bir Devre Adını Yazanlar (1987), Yay. Haz.: Ahmet Necati Özkan, Necati Özkan Vakfı Yayınları
- Özkaloğlu, K. (2011). "28 Kasım 1948 Mitingi", www.Kkctsonsuzadek.com., Erişim , 28 Şubat 2011
- Yaşın, Ö. (1997). Nevzat ve Ben, Cilt: I, Yeşilada Yayınları, İstanbul

Ekler

1- 28 Kasım Mitingi ile ilgili görüntü



Üstte: 28 Kasım mitinginde Avukat Rauf R. Deniz mikrofona başında
Yanda: Lefkoşa'nın tanınmış fotoğrafçısı M. Fevzi Akarsu tarafından çekilmiş fotoğrafta 28 Kasım mitingine katılan yaklaşık 15.000 Türk iki farklı noktadan görünüyor.
(Halkın Sesi, 1 Aralık 1948, s.1)

2- 28 Kasım Mitingine Halkın davet edildiği Gazete ilanları



(Hür Söz, 27 Kasım 1948, s.1) (Hür Söz, 26 Kasım 1948, s.2)

3- Miting Manzaraları



(Hür Söz, 30 Kasım 1948, s.1)

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Toplu, G. (2016). Kıbrıs Türklerinin Bağımsızlık Mücadelesinde Bir Dönüm Noktası "28 Kasım 1948 Mitingi", *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.689-702.

Analysis of Propaganda Speeches of 2014 Presidential Bids With Discourse Analysis of van Dijk¹

*

F. Betül Aydın*

* Arş. Gör., Selçuk Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Konya, Türkiye
E-Posta: betulaydin@selcuk.edu.tr

Abstract

The media has always been a tool of hegemony for political leaders in the arena of politics from the past until today. The formation of politics over media, its role in determining the social opinions, its having the potential of influencing social reliability attributed to institutions and similar other factors may be given among the reasons of the media holding this power in its hands. For this reason, political actors use the media effectively in forming the public opinion and try to impose their policies to the society by using it. In the election periods, which are extraordinary periods especially for democratic countries, politicians try to form their own public opinions. In this context, the political speeches are considered in the propaganda concept, and thus propaganda, as a one-way communication method, becomes important in terms of manipulating the masses. In this study, the discourse of the candidates' propaganda speeches was solved in the presidential election held in Turkey for the first time in 2014. As a conclusion, when the propaganda speeches of the candidates are examined (although the name is propaganda) it becomes obvious that the leaders did not use all of the propaganda methods completely.

Anahtar Kelimeler: *Propaganda, political leader, discourse analysis,*

¹ This paper is the full text of the report presented at the conference held by SACOMM in South Africa from 28-30 September 2015.

Van Dijk'ın Söylem Çözümlemesi Yöntemiyle Cumhurbaşkanlığı Adaylarının Propaganda Konuşmalarının Analizi

*

Öz

Geçmişten bugüne medya, siyaset arenasında siyasi liderler için önemli bir hegemonya aracı olmuştur. Siyasetin medya üzerinden şekillenmesi, toplumsal kanaatlerin belirlenmesindeki rolü, kurumlara atfedilen toplumsal güvenilirliği etkileme potansiyeline sahip olması gibi faktörler, medyanın bu gücü elinde bulundurmasının nedenleri arasında gösterilebilir. Bu nedenle siyasi aktörler kamuoyu oluşturmada, medyayı etkili bir şekilde kullanmakta ve kendi politikalarını topluma empoze etmeye çalışmaktadırlar. Özellikle demokratik ülkeler için olağüstü dönemler olan seçim dönemlerinde siyasiler, kendi kamuoylarını oluşturma çabası içine girmektedirler. Bu bağlamda yapılan politik konuşmalar propaganda kapsamına girmekte ve böylece propaganda, tek yönlü bir iletişim yöntemi olarak, kitleleri manipüle etmek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada Türkiye'de 2014 yılında ilk defa gerçekleştirilen cumhurbaşkanlığı seçiminde adayların propaganda konuşmalarının söylem çözümü yapılmıştır. Sonuç olarak adayların propaganda konuşmaları incelendiğinde (her ne kadar adı propaganda da olsa) liderler konuşmalarında propaganda usullerini sonuna kadar kullanmamışlardır.

Key words: Propaganda, siyasi lider, söylem analizi

Introduction

Today, the media and politics are in a dialectic relationship. Especially the media, which is the indispensable part of the political communication, plays an important role in building of the actors of the political world over the media.

Propaganda is one of the key concepts of this study, and has a great importance in terms of manipulating the masses as a one-way communication method.

Although there are various approaches for the definition of propaganda, almost all of them generally agree on the theme that "it is an actual activity towards influencing the society and public opinion in a certain direction, making a certain idea become adopted, and make the masses move towards this purpose". Propaganda is established on making the masses adopt a certain idea; and the defended idea carrying a *de facto* accuracy is not important in this context.

Propaganda's history is as old as human history. Those who hold power in many subjects such as war, migration, religion, politics, trade have used the propaganda method without persuading the target masses. Propaganda has gained a negative meaning since the 20th century. It can be said that the propaganda used in different fields is mostly used in the policy field today. The propaganda speeches to be resolved in this study will be examined within the context of propaganda tactics in the context of political communication and the themes used by the Dutch linguist van Dijk in the analysis of discourse.

Conceptual Frame

Propaganda comes from the Latin word *propagare* and means "an effort to convince" and "cultivating the land in order to obtain new saplings". Its basic function is motivating and guiding the human behaviors in the framework of an idea, and its history is as old as the human history. It has been determined that the administrators in the antique world used the influential propaganda techniques generally for the purpose of war

support and religion (Jowett and O'donnel, 1999, p.49). In the context of political propaganda it is important for a propagandist to receive the price of his/her efforts in that the masses like the issues to be told in a simple and plain form, they want that their pride is flattered, and their desire for having an "enemy" to which their frustrations are directed is fulfilled. For this reason, a propagandist has to apply certain methods.

The first one of these methods is **(a) Creating certain "types"**: Classifying people under certain types is a widespread inclination. However, in time, this type which is created becomes so unchangeable that it becomes the obstacle in understanding the facts. Therefore, according to this method, Jew, capitalist, unionist, members of communist groups and all their behaviors are considered via these "types" that are placed in the minds rather than considering their real individual properties (Brown, 2000, p.24). **(b) Changing the Names**. In this method, the propagandist generally uses phrases that may be in favor or against someone to influence his/her interlocutors. These phrases has emotional associations. Therefore, the expressions like "red" instead of communist or Russian, "syndicate bosses" instead of the syndicate leaders are used (Özsoy, 1998, p.164). Another method is **(c) Selection**, and in this method, the propagandist selects the fact that is proper for his/her purpose among the complex accumulation of facts. For example, a politician does not want to confuse the electorate, and therefore rather than saying new things, s/he tries to say the things that the electorate wants to hear (Özsoy, 1998, p.165). In this context, censorship is a type of this "selection" and has the property of being a propaganda.

(d) Lies. Generally those who do not make propaganda of the good but those who want to deceive people refer frequently to the *lying method*. Lying is a frequent method also in official statements, and in countries where people are convinced that certain things are true, when these things come to the light and people understand that they were lies, lead to non-confidence in the masses in a very fast pace (Özsoy, 1998, p.165-167). Another method is **(e) Repetition**. The propagandist believes that if s/he repeats the ideas s/he defends in a necessary number, masses will accept them after some time. This method also led to the development of slogans. Like "Single Nation, Single State, Single Leader" (Brown, 2000, p.25). **(f)**

Claiming. In this method, the purpose of the propagandist is reinforcing the effects in a certain direction, and creating the belief that an important part of the society also adopts the idea and thus make the idea s/he defends become more effective (Bektaş, 1998, p.215). Avoiding arguments is one of the rules that has to be obeyed by the propagandist. **(g) Determining the Enemy.** In this method, if the proposals set forth by the propagandist are not in favor of only one thing but against an enemy (true or imaginary), the effect of the propaganda increases (Brown, 2000, p.25). The propagandist can activate the hatred for an enemy and the fear that stems from the chaos felt from the government policies (Bektaş, 1998, s.168). As the last item, there is the strategy of **(h) Taking Shelter under an Authority.** The suggestion creates the need and the status of taking shelter under an authority due to its nature. This authority may be religious, political, scientific or vocational. There is also a “*taking shelter under masses*” method which may be considered within this method. This may be explained as the “individual having a desire to do the things that everybody does, and thus freeing himself from being excluded from the society” (Brown, 2000, p.26). Briefly, politicians establish their political propagandas either on historical arguments or on daily practices within a fictional structure with discourses.

Propaganda, in terms of politics, is a part of political discourse. For this reason, it will be beneficial to mention the political discourse briefly. The *political discourse* term refers to at least two possibilities. The first one is a discourse that is political in itself; and the second one is the political discourse analysis that does not refer to political content or to political context in an open manner (Wilson, 2003, p.131). Van Dijk, on the other hand, states that political discourse is generally defined by actors, authors or politicians. According to Van Dijk (1997), most of the political discourse analyses are about the speeches or the statements of the political parties or politicians at local, national or international level, presidents of the assemblies or prime ministers, members of the governments or the ministers. Political discourse, especially in the form of speech or collective texts of the party programs, may express the ideologies of other belief systems and group ideologies (Van Dijk, 2002, p.17). However, many forms of political discourses, are produced via the “personification” of the

beliefs of some groups by individual speakers under the special properties of political discourses.

One of the main purposes of the political discourse is examining the methods in which the language selection is directed for certain economic effects. Political discourse functions in various levels of the linguistics from vocabulary to pragmatics as many examples of political discourses. There are studies at vocabulary level (semantically) as loaded vocabulary, technical dictionaries and euphemisms, references, metaphors and vocabulary formation in the literature (Wilson, 2003, p.152). In brief, when it is considered in plain meaning, the definition of the complicated political discourses, and semantic structures at macro level, and technical structures at micro level.

Method

In this study, the Critical Discourse Analysis will be used as the study method. The Critical Discourse Analysis will be shaped over the strategies of Van Dijk. It emphasizes the power, resistance, policy (the fight, distribution and re-distribution of social benefits) and the role of the language in this structure (reason and results) (Gür, 2013, p.192). The Critical Discourse Analysis is an ideological analysis, and in this context, is based on the rhetorical and ideological elements set by Van Dijk with ideological analyses and the issues set by Brown which are given above in detail. According to Van Dijk, the discourses of political leaders are formed of ideological patterns rather than ideological political structure. Van Dijk handled the ways in which ideologies showed themselves in discourses and called this strategy as "ideological square". This ideological square forms the basis of the discourse analysis of Van Dijk and consists of principles like; (a) emphasizing positive sides about us; (b) emphasizing negative sides about them; (c) do not emphasize negative sides about us; (d) do not emphasize positive sides about them (van Dijk, 2003, p.57). In the ideological discourse analysis of Van Dijk, there are about forty strategies that are categorized by him like *dramatizing, comparing, contingent presentation of oneself, negative presentation of the others,*

number game, empathy, victimizing, humaneness, irony, abnegation etc¹. These factors will be explained in detail in proper sections during the study.

Findings

Before the findings, mentioning the political conjuncture in Turkey will be beneficial. After the referendum in 2007, it was decided that the president would be elected by the people instead of the assembly. Therefore, three candidates raced for the presidency in the presidential elections on August 10, 2014. The first one of them was Recep Tayyip Erdoğan (the Leader of Justice and Development Party), who was the Prime Minister for three periods and who was elected as the president with 52% of the votes. The second candidate was Ekmeleddin İhsanoğlu (the common candidate of the Republican Party (CHP), which is the main opposition party, and the Nationalist Party (MHP), which is the second opposition party) and he received 39% of the votes. The last candidate was Selahattin Demirtaş, the candidate of the Peoples' Democracy Party (HDP), which was the smallest party in the Assembly and which was in the political arena in the name of the Kurdish people, received about 10% of the votes. It must be reminded that the party of Selahattin Demirtaş was known with its being close to the PKK terrorist organization and acted like its political extension.

In the practice part of the study, firstly the discourses of the leaders will be analyzed according to the propaganda methods of Brown -which are given above. Then they will be analyzed according to the strategies categorized by Teun Van Dijk in the context of the ideologically-based discourses and racism in Europe. There are certain situations in which the strategies set by Van Dijk overlap with each other, in other words, the discourse of a speaker overlaps with more than one strategy.

The Propaganda Practice of the Leaders

When the propaganda style of *Tayyip Erdoğan* is considered it is observed that he chose the "*selection*" method firstly. By doing so, he stated the importance of the peoples' electing the president for the first time, and emphasized that the voters would witness the writing of the history. Since Tayyip Erdoğan had been the Prime Minister for about eleven years, most

of his speeches were allocated for the activities he had performed during this process, from the area of education to health, from unemployment to economy, from transportation to legal system and to the activities to prevent terror. In his speech Erdoğan referred to the words of Yunus Emre, who was a Turkish poet of Sufism, "Love the created ones because of the Creator!", and applied the "take shelter in the authority" method. Erdoğan used the "taking shelter under the masses" method (obey the one that is appreciated by the people-oppose the one they oppose), which may be the sub-title of the "take shelter in the authority" method, which we mentioned in the hypothetical part of the study. Another method used by Tayyip Erdoğan was the "repetition". Generally he mentioned the statement like "enough, the word belongs to the nation" became a slogan and was in this context included in this method.

When the discourse of *Ekmeleddin İhsanoğlu* is analyzed it is observed that he applied the *selection, determining the enemy* and more frequently than this *taking shelter in the authority* methods. While applying the "selection" method, İhsanoğlu mentioned his activities in the international arena and implied that he would use his experiences in his presidency thus making the discourse proper for his purpose. In the "determination of the enemy" method, İhsanoğlu stated that DEAŞ raped Turkmen girls (*emphasizing nationalism*), and added that this could no longer continue like this. Ekmeleddin İhsanoğlu used the "taking shelter in authority" method in three parts of his speech. The first part was about his peaceful times in the Palestine Issue (his ensuring the peace between Hamas and el-Fetih Groups, and making the Palestine become a member of the UN and UNESCO), and added that he received the Star of Jerusalem medal in the name of his nation. İhsanoğlu referred frequently to the words of Sufi, poet and philosopher Hacı Bektaş Veli "Even if you are hurt, do not hurt!", and to the words of the Islamic Prophet Mohammad (PBUH) "This world is the field to be cultivated for the Hereafter", thus using the "taking shelter in the authority" strategy.

Selahattin Demirtaş applied the *selection, determining the enemy and claiming* methods in his propaganda speech. Demirtaş chose the parts of the society who were oppressed, unemployed, laborers, women as his target audience, and stated that he was the candidate for them. Demirtaş

was the candidate for his party which was based on Marxist paradigm, and addressed the oppressed, unemployed, laborers, women in many parts of his speech and thus used the “*selection*” method by using the words that they wanted to hear. Demirtaş used the *determining the enemy* method and saw the state as the enemy and defined the current state system as being *status quo* supporter. In this context, the state is not something to be captured, but something to be presented to the people once it is captured.

Ideological Categories that Come to the Front Line in the Speeches of the Leaders

One of the categories that were referred by the leaders is the “*contingent presentation of oneself*” strategy. In contingent presentation of oneself strategy, the speaker emphasizes the positive properties of his group like his party or his country. Since positive presentation of oneself is based on positive self-scheme that defines the ideology of a group, it is ideological in its basis (van Dijk, 2003, p.103). In the speech of *Recep Tayyip Erdoğan*, his telling the activities in the period when he was the Prime Minister -as previously mentioned above- is considered under the “*positive presentation of oneself*”. *Ekmeleddin İhsanoğlu*’s stating the services he made in his period in Islamic Countries Cooperation Organization is included in the “*contingent presentation of oneself*” strategy, *Selahattin Demirtaş*’s stating that he came from the Kurdish culture whose mother tongue and culture were banned to be the candidate for presidency is included in “*contingent presentation of oneself*”.

One of the categories that are referred commonly by the leaders is the “**humaneness**”. Humaneness is the defending of the human rights, criticizing those who violate or ignore these rights, and the formation of general rules and values in order to provide that those who are the victims of discrimination are treated humanely (van Dijk, 2003, p.92). In this context, *Tayyip Erdoğan*’s statement “I considered all the individuals of Turkey as the most honored of the created ones without discriminating them because of their religions, race and cults” is included in the “humaneness” category. *Ekmeleddin İhsanoğlu*; also used the strategy of “humaneness” by stating that he did not discriminate between the Sunni-

Alawite, rightist-leftist; *Selahattin Demirtaş* chose the opposition on the pressure on different belief and culture groups and this is also included in this strategy.

“**Dramatization**” is not the same as “victimization” but is similar, and is a well-known method of exaggerating the truths in favor of a person (van Dijk, 2003, p.85). While the discourses that might be included in the dramatization category were used by Ekmeleddin İhsanoğlu and Selahattin Demirtaş, Tayyip Erdoğan did not use this category. Ekmeleddin İhsanoğlu dramatized his experiences that he had after Egypt where he was born was left while it was once the territory of Ottoman State. Selahattin Demirtaş used discourses that were dramatized. The main issue of these discourses is the economy. Demirtaş claimed that those who held the political power in hand became richer in terms of economy, and the citizens, on the other hand, lost the value of their money day by day. Again, similarly, Demirtaş, dramatized the status of the Kurdish people, the employees and women, etc. who were excluded. Demirtaş’s discourse is included in “**empathy**” strategy. According to the “empathy” strategy, political actors has empathy or sympathy for the victimization of the others in various forms depending on their ideological or political views. The expression of empathy may be strategically in a great deal, and it ensures that the speaker impresses the audience (van Dijk, 2003, p.86).

In the “**Number Game**” strategy, a lot of hypotheses are guided by enterprises in order to increase reliability. By so doing, numbers and statistics become the tool of showing the unbiasedness in a convincing manner (van Dijk, 2003, p.100). Ekmeleddin İhsanoğlu said “South Korea, which we overtook 30 years ago has caught Japan today, and while the Turkish economy was the 17th economy in the world in the past, it is the 18th in the world today” and used the “*number game*” strategy. This discourse may also be included in the “**Evidentiality**” strategy. Because according to evidentiality, the evidence set forth by the speaker is an important step in conveying the unbiasedness, reliability and credibility (van Dijk, 2003, p.88). A similar strategy was used by Erdoğan with “*explaining with examples*” strategy and stated that the respectability of the Turkish passport, Turkish flag, and money had increased thus referring historically to the Seljukian and Ottoman states. By doing so, it

is possible to give concrete examples and thus ensure that the imagination and being remembered becomes easier, and the compulsive empirical evidence forms are reminded (van Dijk, 2003, p.88).

While Tayyip Erdoğan stated the activities that he would do when he became the president, he said that the fight with those who threatened the national security would continue non-stop. This may be included in the “*Legality*” strategy.

Another strategy is the “*(pre) assumption*”. According to this strategy, the proposition which is a specific type of semantic intimation is an assumption accepted as true whether it is true or not (van Dijk, 2003, p.104). Tayyip Erdoğan stated that the people was in the best position to make the decision in August 10 elections and thus made an assumption. Selahattin Demirtaş assumed that being a country that would be taken seriously in foreign policy was based on having the understanding of a democratic state.

Another strategy used by Selahattin Demirtaş is the **irony**. In irony, accusations are not made clearly and thus they become more efficient and may be considered as *light irony* (van Dijk, 2003, p.96). When the fact that the Kurds and the Kurdish language is banned on TRT Television is considered, Demirtaş started his speech by saying that “a channel like TRT was extremely unbiased and approached in an equal way to all candidates, and showed the most wonderful example of courtesy for himself”.

Another strategy used by Selahattin Demirtaş, who uses strategies frequently, is the “*history as a lesson*”. This strategy is similar to “*comparison*” and used in a hypothesis to show that the present situation is comparable with the previous events in history (van Dijk, 2003, p.92). Selahattin Demirtaş criticized Tayyip Erdoğan by referring to his “single state, single nation, single country” discourse and said “single religion, single cult, single language strategy turned the Middle Eastern territories, the Gaza strip, Iraq and Syria into a blood bath and people watched it in bitter sadness”.

Result and Evaluation

For political leaders, the propaganda speeches on televisions are only one of the political communication arguments. The propaganda speeches of the leaders in this study has been evaluated in terms of the propaganda techniques and ideological patterns and strategies used in these speeches.

Firstly, it has been determined that the propaganda methods observed in the speeches of the candidates are in the form of selection, taking shelter under the authority, determining the enemy and claiming. Tayyip Erdoğan, who became the president by receiving the most votes, used the selection, taking shelter under the authority, and repetition techniques; Ekmeleddin İhsanoğlu used the selection, determining the enemy and taking shelter under the authority methods; and Selahattin Demirtaş used the selection, determining the enemy and claiming techniques.

When the propaganda speeches of the candidates are analyzed according to the votes they received and evaluated in the light of the strategies of Van Dijk, the following conclusions are made:

In a previous study conducted on meeting speeches it was reported that political party leaders used almost all of the propaganda methods. However, in this study, the same findings have not been obtained. The reason for this may be the elections being for the presidency not for the parliament, and the candidates performing their propaganda methods over the television.

The only common method used by the candidates in their propagandas was the “*selection*” method. This method being the most proper one for their purposes was the reason for the leaders’ choosing this.

The strategies like abnegation, alienation, negation were not observed in the speeches of the candidates. Among the reasons for this, there is the reason of the presidency position being unbiased and its being in position to hug all parts of the society.

When the strategies of the leaders in the discourses are considered, it is observed that the candidates used similar strategies. For example, all of the candidates used the “*contingent presentation of oneself*” strategy and tried to form a trust on the target population. However, according to this strategy, candidates present themselves in a positive form and in different

manners. For example, Tayyip Erdoğan referred to his activities during his Prime Minister periods; Ekmeleddin İhsanoğlu defined himself as conservative-nationalistic child of the people; Selahattin Demirtaş used the affirmation method over the oppressed ones by referring to his coming from difficult living conditions. Another strategy used by all the candidates is the “humaneness” strategy. In fact this strategy shows parallelism with the *contingent presentation of oneself* strategy, which has been mentioned above. When the strategies that were not common (i.e. different) are considered, it is observed that Tayyip Erdoğan used the “legality” strategy; Ekmeleddin İhsanoğlu used the “number game” strategy; and Selahattin Demirtaş used the “history as a lesson” and “irony” strategy. Another common strategy used by Tayyip Erdoğan and Selahattin Demirtaş is the pre-assumption strategy.

As a conclusion, when the propaganda speeches of the candidates are examined (although the name is propaganda) it becomes obvious that the leaders did not use all of the propaganda methods completely. When the fact that propaganda includes negative discourses as well as the positive ones is considered, it is important in this context to draw a tolerant profile for the presidential candidacy.

References

- Bektaş, A. (1998). *Kamuoyu, İletişim ve Demokrasi*, İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Brown, J.A. C. (2000). *Beyin Yıkama*, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Gür, T. (2013) Post-modern Bir Araştırma Yöntemi Olarak Söylem Çözümlemesi. *Journal of World of Turks*, 5, 185-202.
- Jowett G. & O'donnel V. (1999) *Propaganda and Persuasion*, Third Edition, USA: Sage Publications.
- Özsoy, O. (1998). *Propaganda ve Kamuoyu Oluşturma*, İstanbul: Alfa Yayınları.
- Wilson, J. (2003). *Politik Söylem*. B. Çoban & Z. Özarslan Editors, Söylem ve İdeoloji- Mitoloji, Din, İdeoloji in (245-284). İstanbul: Su Yayınları.
- van Dijk, T. (1997). What is Political Discourse Analysis?, *Belgian Journal of Linguistics*, 11(1), 11-52.

-
- van Dijk, T. (2002). *Political Discourse and Ideology*. C. U. Lorda & M. Ribas Editors, *Anàlisi Del Discurs Polític* in (15-34). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- van Dijk, T. (2003). *Söylem ve İdeoloji Çok Alanlı Bir Yaklaşım*. B. Çoban & Z. Özarslan Editors, *Söylem ve İdeoloji- Mitoloji, Din, İdeoloji* in (13-112). İstanbul: Su Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Aydın, F., B. (2016). Analysis of Propaganda Speeches of 2014 Presidential Bids With Discourse Analysis of van Dijk, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11), s.703-716.

Kentsel Alanda Gecekondu'dan Kentsel Dö- nüşüm'e Mekânsal Süreçler: Yaklaşımlar ve Tespit- ler

*

Sevket Ercan Kızılay*

* Arş. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü,
Afyonkarahisar/ Türkiye

E-Posta: sevketercankiziliay@gmail.com

Öz

Bu makalede ilk dönem gecekondu araştırmalarındaki gecekonduyunun sorunsallaştırılma biçimleri ile son dönemdeki kentsel dönüşüm programlarındaki gecekonduyunun değerlendirilişi arasında bir sürekliliğin olduğu iddia edilmektedir. Gecekondu araştırmalarındaki gecekonduya dair pejoratif, ötekileştirici ve düşmanlaştırıcı modernist yaklaşım, günümüzde uygulanmakta olan kentsel dönüşüm programlarının meşruiyet ilkesini oluşturmuştur. Kentsel dönüşüm söylemi, bu konudaki aciliyet ve seferberlik anlatısı bu tarihsel araştırma geleneği üzerine yaslanmaktadır. Ancak gecekonduya dair böyle bir kavrayış üzerine oluşturulan kentsel dönüşüm programı eleştiriler almaktadır. Kentsel dönüşüm uygulanan bazı örneklerde ihtilafların oluştuğu gözlemlenmektedir. Sağlıklı bir kentsel dönüşüm için bu ihtilafların çözülmesi gerekmektedir. Bunun için kentsel dönüşüm programında revizyona gidilmesi gerektiği savunulmaktadır

Anahtar Kelimeler: Gecekondu Sorunu, Kentsel Dönüşüm, Gecekondu ve Kentsel Dönüşüm Araştırmaları

From the Gecekondu to the Urban Renewal Spatial Processes: Approaches and Findings

*

Abstract

It is argued in this article that there is continuity between the evaluation of the forms of the problematisation in the early gecekondu studies and in the late urban renewal programs. The modernist approaches which are pejorative and hostile according to the concept of gecekondu in the studies, mainly constructs the legitimate principle of the urban renewal programs that are actually carrying out. The urban renewal discourse and the narrative of the urgency and mobilization depend on such historical custom of the inquiry. But there are critical stances about those urban renewal programs which are in general erected upon such understandings pertaining to gecekondu. It is also observed in some examples that there are disputes. For a healthy urban renewal it is necessary to overcome such disputes. It is maintaining for this purpose that it should be made revision on the urban renewal program.

Key words: *Question of Gecekondu, Urban Renewal, Gecekondu and Urban Renewal Studies*

Giriş

Bu makalede, kentsel alanda ilk ortaya çıkışından itibaren gecekondulaşma olgusuna dair gerçekleştirilen alan araştırmalarının sonuçları ile bugün itibariyle devreye sokulan ve gecekonduyun kentsel alandaki serüveninin sonuna geldiğini gösteren kentsel dönüşümün meşruiyet ilkesi arasında bir sürekliliğin olduğu iddia edilmektedir. Gecekondu araştırmalarında gecekonduyun kentsel bir sorun ve toplumsal bir patoloji olarak nesneleştirilmesinden bahsedilebilir. Gecekondu olgusuna dair bu pejoratif ve ötekileştirici yaklaşım biçimi, gecekondulaşmanın arkasındaki toplumsal süreçleri görmezden gelmiştir. Gecekondulaşma ağırlıklı olarak kentsel bir süreç olarak değerlendirilmiş ve bu anlamda arkasındaki sosyolojik bağlam gözden kaçırılmıştır. Gecekondulaşma ise toplumsal bir sonuçtur ve oluşumunun arkasında oldukça güçlü bir kamusalılık bulunmaktadır. Gecekondulaşma ile kentsel alanda “mahalleler” kurulmuş, “komşuluk ilişkileri” geliştirilmiş ve “dayanışma ağ”ları oluşturulmuştur. Bu yönüyle gecekondulaşma bir “hayatta kalma stratejisi” olmuştur. Kırsal göçmenler kentin zor koşulları karşısında pasif ve edilgen olmayı reddetmiş ve kentsel kapitalizm karşısında “direniş stratejileri” geliştirmiştir. Gecekondulaşmanın bu terminolojik bağlam içerisinde tanımlanması onun bir sınıf hareketi oluşturduğunu ifade etmez. Gecekonducuların politik bir özne olduğunu da ifade etmez. Ancak bu analiz gecekonducuların egemen kapitalist egemenlik rejimine karşı tamamen boyun eğdiğini de ifade etmez. Gecekonducuları tanımlamak için en kullanışlı kavramsal aracın Asef Bayat'ın kullanım biçimiyle “madun” olduğunu söylemek mümkündür. Madunlar sürekli takip halindedirler, uyanıktırlar, fırsatları kollarlar ve kendilerine göre en uygun koşulları yakaladıklarında da devreye girerler. Türkiye'deki gecekondulaşma süreçleri de bu bağlamda değerlendirilmelidir. Dolayısıyla gecekondulaşma süreçlerinin kendisini fetişleştiren bir yaklaşımdan ziyade, gecekonducuların taktik ve stratejilerini, devreye soktukları eylem repertuarlarını dikkate alan bir araştırma sürecinin başlatılması daha sağlıklı olacaktır.

Bu makalede ayrıca gecekondulaşma süreçleri için önerilen bu teorik yaklaşımın kentsel dönüşüm politikalarına da uygulanabileceği savunulmaktadır. Kentsel dönüşüm politikaları gecekonduların stratejilerini dikkate alarak belirlenmelidir. Gecekonduların stratejilerini dikkate alarak, gecekondular ile ittifak ve müzakere süreçleri geliştirerek, onların katılımını mümkün kılarak yapılmalıdır. Nasıl gecekondular imece usulü yapıldıysa bir anlamda kentsel dönüşüm de yine imece usulü yapılmalıdır. Bu nokta özellikle gelişmiş ülkelerdeki kentsel dönüşüm programlarında da “halkın katılımı” ilkesi ile savunulmaktadır. Halkın katılımının sağlanamadığı vakalarda kentsel dönüşüm programlarının istenilen sonuca ulaşmasının oldukça zor olduğu belirtilmektedir. “Halkın katılımı” ilkesi sağlıklı bir kentsel dönüşümün en önemli kriterlerinden birini oluşturmaktadır. Dolayısıyla halkın katılımının sağlanabilmesi için, kentsel dönüşümün nesnesi olan “halk”ın, bir anlamda “gecekonduların” taleplerinin, beklentilerinin ve düşünce/hissiyatlarının dikkate alınması gerekmektedir. Bu ise kentsel bir süreç ile değil, sosyolojik bir sürecin sonucunda ancak ortaya çıkartılabilir. Alan araştırmaları da gecekondunun kendisi ile değil, gecekondular ile gerçekleştirilmektedir. Dolayısıyla mesleki bir uğraş olarak ağırlıklı olarak alan araştırmaları ile meşgul olan sosyologların ve antropologların kentsel dönüşüm programlarına bir “aktör” olarak müdahil olması, “halkın katılımını” sağlamada oldukça faydalı olacaktır.

Bu makalede bugüne kadarki gecekondulaşmaya dair yapılan alan araştırmalarının sonuçları ile bu irtibatın sağlanması üzerine düşünülmektedir. Kentsel dönüşüm programlarına sosyologların nasıl müdahil olabileceğine dair tarihsel bir temelin varlığı gösterilmektedir. Bu araştırmalarda gecekondunun nasıl kavrandığı, gecekonduya nasıl yaklaşıldığı ortaya konulmaktadır. Bunu yaparken alan araştırmalarının kendilerine referans verilmektedir.

Gecekonduların araştırmaları literatürden önemlerine göre değerlendirilerek burada ele alınmıştır. Dolayısıyla tüm alan araştırmalarının burada ele alındığını söylemek zordur. Gecekonduların araştırmaları dönemleme yöntemi ile burada tasnif edilmiştir. Literatürde birçok dönemleme yaklaşımı bulunmaktadır ancak burada en temel üç dönemde araştırmalar ele alınmıştır. Bunlar sırasıyla 1) 1980 öncesi 2) 1980 sonrası 3) 2004 sonrası şeklindedir. Kentsel dönüşümün sistematik bir devlet politikası olarak

başladığı tarih olan 2004 öncesini 1980 öncesi ve 1980 sonrası şeklinde iki döneme ayrılmasındaki en temel neden, devletin benimsediği ekonomi-politiğin 1980 yılında radikal bir değişiklik göstermesidir. 1980 yılında devlet ithal ikameci kalkınma stratejisini devre dışı bırakmış ve ihracata dayalı bir kalkınma stratejisi benimsemiştir. Değişen bu ekonomi-politik de gecekondulaşma süreçlerini derinden etkilemiştir.

1980 Öncesi Gecekondu Araştırmaları

Gecekondulaşmanın kentsel alandaki ilk belirtileri 1950'li yılların başında görülmüştür. Sistematik bir nitelik kazanmayan bu gecekondulaşma sürecinin henüz bir tanımı yapılamamıştır. Bu tanımın yapı(a)maması kentsel alanda ilk kez gecekondulaşma gibi bir süreç ile karşılaşan kamuoyunun şaşırması ile ilişkilidir. Kentsel alandaki yapılaşma biçimlerinden oldukça farklı olan bu süreç kent idarecilerinin olumsuz tepkisi ile karşılaşmıştır. Bu idarecilere göre gecekondulaşma süreçleri "zararlıdır" ve "hastalık"lıdır (Şenyapılı, 1978: 38).

Aynı tepki "kentin eski sakinleri"nde de bulunmaktadır. Bu elit kesimler bu göçü "köylü istilası" olarak gördüler ve "mümkün olan her araçla bu göçü önlemeye çalıştılar" (Karpat, 2003: 114). Hatta, belediyeler 1 Ağustos 1951 tarihli Cumhuriyet gazetesine göre her ay "500 aç ve perişan" göçmene "Anadolu'ya dönüş bileti" almaktadır" (Şenyapılı, 1978: 54).

Bu dönemde bir "barınak" olarak gecekondu sefil görünüşlüdürler. Bu noktada önemli bir gözlem kent plancısı Gerhard Kessler'den (1949) gelmektedir. 1933 yılında Yedikule ile Sirkeci arasında gördüğü konutların sefalet içerisinde olduğunu ifade etmektedir. Kessler'e göre, şehir o kadar kötü bir durumdadır ki şehri rehabilite etmek için bir asırlık zamana ihtiyaç vardır. Bu gözlemler bir şehir plancısı açısından o dönem İstanbul'unun konut sefaletini belgelemesi açısından önemlidir (Akt. Şenyapılı, 2006: 86). Bu yönde haberler dönemin gazetelerinde özellikle 1947 tarihi ile beraber görülmeye başlanmıştır (Şenyapılı, 1978: 50).

Toker'e göre (1948), Şişli'nin hemen bitişiğindeki "teneke mahalleleri" "tiksinti veren mahalleler" olarak tanımlanmaktadır. Şişli'nin yanında İstanbul sanayi bölgeleri etrafında gecekondu mahallelerinin ortaya çıkması da bu olumsuz tepkilerin radikalleşmesini artırmıştır. Toker bu

sefer de 2 Kasım 1949 tarihli Cumhuriyet gazetesindeki yazısında gecekonduların nüfusunun 30.000'e ulaştığını belirterek dönemin valisi Fahrettin Kerim Gökay'ı uyarmaktadır: "(F.K: Gökay) gecekonduların himayesine almış, bir diyeceğimiz yok. Yalnız bugün kendine mahsus kanunu, nizamı, kabinesi bulunan gecekondular yarın inzibat kuvvetlerine, hatta orduya sahip olurlarsa buna asla şaşmamak gerek" (2.11.1949 Cumhuriyet Gazetesi, akt: Şenyapılı, 2006: 87).

Dolayısıyla bu dönemde gecekondulaşma "patolojik bir vakıa" olarak kodlanmıştır. Bu kodlamaya göre gecekondular "sağıksız"dır, "düzensiz"dir ve "pahalı kentleşmeye" yol açmaktadır. Gecekondulaşma, bir "sosyal afet"tir (Şenyapılı, 1978: 52). Bu gecekondular sorununun kentsel alan ile ilgili yönüdür. Bir de siyasal bir yönü vardır. Bu da gecekondulaşmanın "kanuna aykırı davranış örneği" olarak alışkanlık oluşturarak, bu alışkanlıkla yeterli bir şekilde mücadele edemeyen devlete karşı toplumun güvenini kaybetmesine yol açmaktadır. Bundan ötürü de gecekondulaşma bir "sosyal sorun" olarak değerlendirilmiştir.

Gecekondulaşmaya dair bu pejoratif yorum Türkiye'de yapılan ilk gecekondular araştırması olan İbrahim Öğretmen'in çalışmasında net bir şekilde görülmektedir. 1957 tarihinde yapılan ve "Ankara'da 158 Gecekondular Hakkında Monografi" başlıklı bu "monografik" araştırma gecekondular söyleminin oluşum tarihinde kurucu bir öneme sahiptir.

Öğretmen (1957: 17) kitabına yazdığı önsözde köyden şehirlere göç ile şehirlerin nüfusunun arttığını ve bununla da "fakir mahalleler"in oluşarak "sosyal, fiziki ve ahlaki sefalet"in kentte arttığını belirtmektedir. Bu dönemdeki "meskenler" "elem verecek bir halde"dir. Bunun yanında kentsel alanda bir "mesken derdi" bulunmaktadır. Bu derd ona göre "mesken davası"dır ve o dönemdeki sorunlar içerisinde en önemlisidir. Ona göre "meseleyi ciddiyetle ve büyük bir azimle halle çalışmalıyız". Bu da ancak sefalet mahallelerinin ıslahı ile gerçekleşebilir. Belirttiği üzere "imar planına göre tapularını vermemiz gerekmektedir". Buna ek olarak yeni gecekondular yapımları ancak "ucuz arsa ve malzeme temini suretiyle imar planına uygun binalar" yapılması ile önlenir (1957: 17).

Öğretmen'e (1957: 19) göre gecekonduların tanımı şöyle yapılabilir: "Gecekondular, imar mevzuatına tamamen muhalif olarak ve çoğu zaman en iptidai konfor şartlarından mahrum bir şekilde ve alel-acele yapılmış olan meskenlere denir". Bu tanımdan hareketle gecekonduların

tanımlanması için üç gösterge belirlenmektedir. Bunlar "1) İmar mevzuatına tamamen muhalif 2) iskân için en iptidai konfor şartlarından arî 3) Alelacele yapılmış olmak" (1957: 19) şeklindedir.

Öğretmen'e (1957: 19) göre "gecekondu, mesken ihtiyacından doğmuştur". 1957 yılında Ankara'da 60.000 ila 67.000 arasında gecekondu olduğunu belirtmektedir (1957: 20). Ona göre şehirlerin nüfusunun artmasının nedeni "sanayi inkılâbıdır". "Şehirlerin sanayileşmesi" sonrasında köyde işsizleşen kesimler şehirlere göç etmeye başlamışlardır. Bunun için "mesken temini alanında bazı tedbirlerin alınması zaruri bir hale gelmiştir" (1957: 20). Çünkü göç ile şehre gelen bu "zümreler sefalet mahalleleri meydana getirmektedir". Üstelik "bugün gecekonducularda yaşayan ailelerin hemen hepsi dar gelirli ailelerdir" (1957: 20). İlk gecekonduculuğa süreçlerinde yerleşen bu dar gelirli ailelerin inek beslediğini ve tavukçuluk yaptığını belirtmektedir (1957: 23).

Bu gecekonducuların inşaatında kullanılan malzeme "mahalli malzemedir" (1957: 26). Bunlar da "Kerpiç, taş veya kerestedir". Bunların özellikleri "ucuz" olmasıdır ve "el işçiliğine ihtiyaç" göstermektedir. Konfor durumu açısından ise gecekonducular hakkında şu gözlemlerde bulunulmaktadır:

Bu gecekonducularda konforu haiz bir mutfak veya banyo bulunmaz. Mesela mutfakta bulunması lazım gelen malzemelerden ocak yoktur. Birçok aileler gaz ocağı ve maltız kullanmaktadırlar. Sonra mutfakta kanalizasyon teşkilatı yoktur. Kirli suları tenekelerle taşıyıp dışarı dökerler. Sadece daracık bir yer mevcut olup ve mutfak gibi kullanılmaktadır" (1957: 37).

Öğretmen bu araştırmasını "gecekonduculunun mahzurları"nu tanımlayarak bitirmektedir. Bu mahzurlar şu şekildedir:

- a) "Sihhi bakımdan: Sefalet mahalleleri sihhi ve sosyal bakımlardan mahzurlu bir hal almış ve başta verem olmak üzere bir çok bulaşıcı hastalıkların kaynağı haline gelmiştir...Sefalet mahallelerinde kanalizasyon yoktur.
- b) Ahlaki mahzurları: ...Bu mahallelerde oturanların bir çokları ahlaki bağları tamamen kopmuş kimselerdir: Sefalet Mahalleleri Umum Haneden ayrılanların, meyhane köşelerinden kaçıp gece

yarısı bağırıp çağırarak sokak ortalarında dolaşan sarhoşların meskeni ve nihayet Ankara şivesiyle çakalların (Hırsızların) meskenidir.

- c) İçtimai bakımdan: ... Bu gibi topluluklarda birbirini istememek gibi bir vaziyet mevcuttur. Herkes kendinden ileri gidene geri bırakmak onun işlerine mani olmak için çalışır.
- d) Estetik bakımından: Gecekondu şehir imar planına muğayir olarak keyfi yapıldıklarından estetik bakımından bir çirkinlik müessesidir.
- e) İktisadi bakımdan: Bilindiği gibi gecekondu ucuz ve az dayanıklı malzemelerden yapılmaktadır. Tabii bunların ömürleri kısa olacaktır” (1957: 43-44).

Bu dönemde gerçekleştirilen bir diğer araştırmada antropolog Charles Hart'ın Zeytinburnu üzerine yapmış olduğu çalışmadır. Araştırmanın kuruluş tarihi 1962'dir. Araştırmada Zeytinburnu'nda gecekondu mahallelerinde yaşamakta olan kişilerle 6777 adet görüşme gerçekleştirilmiştir (Hart, 1966: 6).

Hart gerçekleştirmiş olduğu etnografik alan araştırması sonucunda bazı sonuçlara ulaşmıştır. Ona göre gecekondu nüfusu istikrarlıdır. Gelip geçici değildir ve mekânsal aidiyetleri oldukça fazladır. Gecekondu halkı “sağlam, yerleşmiş ve devamlı bir cemaattir” (Hart, 1966: 100). Her ne kadar mahalle halkının geçmişi köy ile alakalı olsa da kente geliş sürecinin içerisinde “köy işçiliğinden şehir işçiliğine” doğru bir dönüşüm geçirmişlerdir. Çalışanların %44,4'ü fabrikalarda çalışmaktadır. Bundan ötürü gecekondu halkı önemli bir ihtiyacı karşılamaktadır.

Hart'ın varmış olduğu en önemli sonuç ise şu şekildedir: gecekondu kalıcıdır. Gelip geçici değildir. Çünkü “gecekondu inşaatının işçi sınıfının mesken ihtiyacını karşılayan Türklere has bir yol olarak kabulü gerekir. Hakikaten, gecekondu ucuz mesken ihtiyacını karşılayan yeterli ve ucuz evlerdir” (1966: 100). Ancak buna karşılık gecekondu “sindirme ve baskı politikası” ile karşı karşıyadır (1966: 112). Hart'a göre ise yapılması gereken bu baskı ve sindirme politikaları değil, gecekondu mahallelerinin “hukuki statüye” bağlanmalarıdır. Bunun için acilen “imar planının yapılması icab etmekte ve nisbeden kolay bir yolla gecekondu- ların yapıldığı arsalarla tapu verilmesi” gerekmektedir (1968: 122).

Bu erken dönemin bir diğer önemli çalışması da İbrahim Yasa tarafından yapılmıştır. Yasa'nın bu araştırması Hart ya da Öğretmen'in araştırması gibi tek bir mahalle ölçeğinde değil, Ankara'nın tüm gecekonduları üzerine yapılmış oldukça kapsayıcı bir alan araştırmasıdır. Toplamda 916 aile ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir (Yasa, 1966: 241-242).

Yasa'ya (1966: 33) göre gecekondu "İkinci Dünya Savaşı sırasında yapılmaya başlayan denetsiz konutlar"dır ve bu durum "memlekette yaygın bir hal almış" durumdadır. "Bu barınakların tipleri gibi içlerinde yaşayan ailelerin tipleri de kendilerine özgü bir takım özellikler taşımaktadır" (1966: 34).

Yasa, Fehmi Yavuz'un gecekondu tanımını benimsemektedir. Fehmi Yavuz'un tanımına göre gecekondu "imar mevzuatına tamamen aykırı olarak, çoğu zaman ilkel, denetsiz ve sağlık koşullarından da yoksun bir biçimde birdenbire yapılmış olan konut" demektir (Akt. Yasa, 1966: 34). Yasa'ya (1966: 40) göre gecekondulaşmanın bir "afet" haline gelmesi 1950'den sonraki yıllarda başlamıştır. Oluşan gecekondu semtleri "şehrin imar, düzen, estetik, sağlık ve güvenlik durumlarını bozmaktadır (1966: 53). Bu mahalleler öyle mahallelerdir ki "buralarda kendinizi hayal kırıklığına uğramaktan kurtaramazsınız" (1966: 54). Bu mahallelerde "konutlar dış görünüşleriyle birbirlerine çok benzer" ve "hemen hemen hepsi tek katlıdır". "Yapı gereçleri çoğunlukla moloz taşlarla kerpiçtir", "Çatıların üstü teneke, büyük çoğunluğu kiremit ve bir kısmı da toprakla örtülmüştür. Tabanları büyük çoğunlukla topraktır". Bundan ötürü "çingene barınaklarını" andırırlar (1966: 54).

Konutlar genellikle tek odalıdır. Odalara giriş holden sağlanmaktadır. Ve bu hol çok işlevlidir. Hem mutfak hem de bulaşık yıkanan yer olarak kullanılır. Bir yıkanma yeri olan banyo bu konutlarda yoktur. Yıkanma işi odanın bir köşesinde yüksekçe bir yerde genellikle "liğen içinde" gerçekleştirilir (1966: 54-55).

Yasa aynı zamanda gecekonduların sadece dış-fiziksel/mimari özelliklerini değil aynı zamanda konutun içi hakkında da bilgiler vermektedir. Eşyaların nelerden oluştuğu ve bunun nasıl dekore edildiği onun için bir ölçüttür. Genel gözlemi eşyaların "köy usullülerine" göre döşendiğidir. "Uzun sedirler, sandalya ve koltuklar" hane halkının kullanımı için değil, "konuk ağırlamak" için bulunmaktadır. Çocuklar ağırlıklı olarak yer

yataklarında yatmaktadır (1966: 55). Yemekler “yer sofrasında” yenmektedir, “Bıçak, ayrı kap kullanma” alışkanlığı yoktur (1966: 55). Duvarlar ise süslenmektedir. Bu süsler “yaz aylarında kurutulmuş kışın yemek üzere iplere asılmış sebze dizileri”dir. “Avlularda serilmiş çamaşır, hasırlar üzerinde kurutulan bulgurluk veya unluk buğday, şuraya buraya gelişigüzel atılan çeşitli aygıt ve eşyalar” ise köy yaşamışının hâkim olduğunun en önemli göstergeleri olarak değerlendirilmiştir (1966: 55). Gecekondu mahallelerinin en ayırıcı özellikleri “gıdaklayan tavukların, böğüren ineklerin, anıran eşeklerin, meleyen koyun ve kuzuların, havlayan köpeklerin varlığı”dır (1966: 55). Aynı zamanda gecekondu mahalleleri “kışın çamur, yazın toz ve duman deryalarıdır” (1966: 56). “Helâları ortaklaşa” olan bu mahallelerin en önemli sorunu sudur. Eğer bir çeşme varsa bu mahalle için büyük bir avantajdır (1966: 56).

Gecekondulular “karbonhidrat” ağırlıklı beslenirler. Bundan ötürü “birçoğunun benizleri soluk, bedenleri zayıf, genel görünüşleri çelimsizdir. Bundan ötürü dayanıklıkları az”dır. Odalarını havalandırmazlar, yeterli “kültür düzeyi”ne ulaşamadıkları için sağlık kurallarına dikkat etmezler, “gündüz giydikleri elbiselerle gece yatağa” yatarlar, “ev içinde kasketlerini başlarından” çıkarmazlar ve “çocuklarına gerektiğinden çok elbise” giydirirler. Tüm bunlardan ötürü de gecekondu halkı “köylü”dür (1966: 57,72). Halk “yararlı konuşmalara” rağbet etmez, “reklam, Batı müziği, eğlenceli yayınlar ve maçları” izlememektedir. Bunun yanında “tiyatro, opera, konser gibi daha kaliteli kültürel eylemler”inden ziyade “komşu ziyaretlerine, kır gezintilerine” daha çok rağbet etmektedirler. Bu habituslara sahip olmadığı için gecekondu ailesini “köylü” olarak tanımlamak gerekmektedir (1966: 226)

Yasa araştırmasının sonunda bu noktada vardığı sonuçta gecekondu ailesini hem köy hem de kent özelliklerini birlikte içeren, çelişkili ama bu yönüyle kendisine özgü özellikleri olan bir tipoloji içerisine yerleştirmektedir: “gecekondu ailesi, değer ve alışkanlıkları bakımından karma özellikler taşıyan çelişik davranışlı, türü kendisine özgü, bir birincil topluluktur” (1966: 230).

Bu dönemde gecekondu mahallelerini araştıran diğer bir araştırmacı Granvill H. Sewell’dir. Massachusetts Institute of Technology üniversitesinde 1961-1962 tarihlerinde Ankara’nın Aktepe semti üzerine doktora tezi hazırlamıştır. Tezinin sorunsalı gelişmekte olan bir ülkede politik ve

sosyoekonomik açıdan kentleşmeyi gecekondulaşma bağlamında tartışmaktır. Ona göre gecekondu büyüme sürecinin bir sorunudur. Mesken sıkıntısı çeken göçmenlere ucuz barınak işlevi görmüştür. Gecekondu göçmen açısından kente uyum sürecinde kazanılan psikolojik güvencedir. Bunlar gecekonduyunun olumlu özellikleridir. Olumsuz özellikleri ise "sağlıksız" çevreler oluşturmalarıdır. Yapılması gereken gecekonduyunun olumlu özelliklerinden hareketle kamu politikalarının oluşturulması ve bu politikaların "yıkım" içermemesidir (Sewell, 1964, Akt: Şenyapılı, 2006).

Gecekondu üzerine alan araştırması yapan bir araştırmacı da Peter Suzuki'dir. Suzuki 1959-1960'da İstanbul gecekonduları üzerine çalışmıştır. Suzuki'nin iddiası Yasa'nın iddiasına benzer şekilde gecekondulaşma ile yeni bir kentleşmenin oluştuğu ve bunun köylülük içeren bir modernite olduğudur. Kentleşmeyi kavrayabilmek için "kentteki köy yaşamını" izlemek gerekmektedir (Suzuki, 1964, Akt: Şenyapılı, 2006).

Bu dönemin önemli bir araştırmacısı Mübeccel Kıray'dır. Kıray'a göre gecekondu mahalleleri sanayileşmenin bir sonucudur. Gecekondulaşma ile düzenli ücret ve güvenceli iş olanaklarının yavaş gelişmesi arasında ilişki bulunmaktadır. Bu mahalleler homojen değil; gelir, eğitim, istihdam, hemşerilik, etnik ve dinsel ilişki ağları düzeyinde "iç farklılaşmalar" içerirler. Gecekonducuları tanımlamada "kentsel köylü" tespitinin karmaşık ilişki ağlarını ifade etmede eksik kaldığını düşünmüştür. Ona göre, "görelî yoksunluk" aracılığıyla göçmen kentte kendi durumunu kırdaki durumuna göre daha olumlu görmektedir ve bu kentsel bütünleşmedeki gerilimi azaltıcı işlev görmektedir. Bu süreçte ortaya çıkan en önemli olgu "tampon mekanizmalar"dır. Çünkü Kıray'a (1964: 6) göre her toplum "daima değişme halinde olmakla beraber, birbirine bağlı ve tabii müesseselerin, ilintilerin ve değerlerin her zaman denge halinde kaldığı bir sistemdir". Tampon mekanizmalar toplumsal kriz anlarında devreye girip, denge durumunu sağlayarak toplumun devamlılığını sağlar (Kıray, 1964: 6-7). Kıray'a (1964: 33) göre kahvehaneler bir tampon mekanizma örneğidir.

Bu dönemin bir diğer önemli araştırmacısı da İlhan Tekeli'dir. Gecekondulaşma süreçlerindeki yapısal ilişkileri kavramsallaştırarak açıklamış, planlama disiplini açısından gecekondu sorununa dair nasıl

yaklaşılması yani gecekondular politikası hakkında görüşler belirtmiş ve gecekondular alanındaki “oyuncu”ları sınıflandırmıştır (Tekeli, 2010: 31-32).

Tekeli’ye (2010: 25) göre gecekondular toplumun sınıfsal yapısından kaynaklanan bir sorundur. Bu anlamda kentleşme sürecinin bir sorunu değildir. Kentteki kapitalist süreçlerden, gelir adaletsizliği ve yoksulluk süreçlerinden kaynaklanmaktadır. Dolayısıyla gecekondular suçlamanın bir haklı tarafı yoktur.

Yapılması gereken ise ona göre gecekondular sakinlerinin gelir düzeyini yükseltmektir: “Gecekondular sorununu çözmekteki en önemli hedef, gelir düzeyinin yükseltilmesi ve bu grubun sosyal güvenliğinin sağlanmasıdır” eğer bu yapılamazsa gelir artışı olmadan gecekondulara konut verilmesi bir çözüm oluşturmayacaktır. Gelir artışının yanında gecekondular halkı sayısının gerektirdiği kalifiye işçi yönünde hüneler kazanmasını sağlamaktır. Üçüncü hedef ise gecekondular mahalleleri ile kentin diğer mahalleleri arasında bütünleşmenin sağlanmasına çalışmaktır. Dördüncü hedefte güvenli bir konut sağlanmasıdır (Tekeli, 2010: 28-29).

Bu dönemin bir diğer önemli araştırmacısı da Emre Kongar’dır. Kongar araştırmasını 1971 yılında Ankara’nın Altındağ mahallesine üzerine yapmıştır. Araştırmada 434 hane ile görüşülmüştür. Dört ay ve haftada iki gün süren saha sürecinde yirmi altı Sosyal Çalışma son sınıf öğrencileri bizzat görev almıştır (Kongar, 1996: 180). Bu araştırmada da aynı Kıray’ın araştırmasında olduğu gibi “hane reisleri” ile mülakatlar yapılmıştır (Kongar, 1996: 181).

Kongar’a göre gecekondular mahallelerini “yalancı kentleşme” kavramı ile açıklamak oldukça eksik bir yaklaşımdır. Bundan ziyade gecekondularlaşma “metropolitenleşme”dir. Ona göre kentleşme süreci tamamen son ermiş durumdadır. Artık kente gelenler köyden tamamen koparak göç etmektedirler. Gecekondulara yerleşenler “kentsel değerlere sahip olarak” sürece katılmaktadırlar (Kongar, 2006: 186).

Bunun yanında “kademeli göç etme kalıpları” Altındağ için geçerli değildir (Kongar, 2006: 190). Bundan ötürü Altındağ’a yerleşenleri “dünyadan habersiz, zavallı köylüler” olarak değerlendirmek doğru bir yaklaşım değildir (Kongar, 2006: 193). Tüm bunların bir sonucu olarak da Altındağ gecekondular bölgesi kent ile “ileri bir bütünleşmeyi” gerçekleştirmiştir (Kongar, 2006: 208). Kongar’a göre gecekondularlaşma

özellikle az gelişmiş ülkelerde kesin bir şekilde kentleşme niteliği taşımaktadır. Dolayısıyla yalancı kentleşme kavramını kullanmayı bırakmak gerekmektedir. Gecekonduya yaşamak tamamen "kentsel tabakalaşma" ile alakalı bir konu haline gelmiştir. Gecekondulaşma ona göre "bütünüyle sosyolojik açıdan bir kentleşme olayıdır" (Kongar, 2006: 233).

Kentsel tabakalaşmanın yanında her gecekondu bölgesi kendi içinde bir tabakalaşma içerisindedir. Bu Kongar'ın önemli tespitlerinden biridir (Kongar, 2006: 233). Bunun yanında gecekondu kesimleri kentsel alan içerisindeki en dinamik kesimlerdir (Kongar, 2006: 233). Halk yoğun bir dikey hareketlilik beklentisi içindedir (Kongar, 2006: 233)

Bu dönemin bir diğer önemli araştırmacısı da Wisconsin Üniversitesi'nden Kemal Karpat'tır. İstanbul'da Hisarüstündeki üç gecekondu mahallesi üzerine bir alan araştırması gerçekleştirmiştir. Alan araştırmasının temel veri toplama tekniği ankettir ve 949 görüşme yapılmıştır. Bu süreçte 16 araştırmacı görev almıştır. Kıray, Kongar, Yasa ve Hart gibi araştırmacıların aksine "hane reisleri" ile görüşmekten ziyade "16 yaşın üstündeki"ler ile görüşülmüştür. Toplam 430 evli kadın, 393 evli erkek, 89 bekâr erkek ve 37 bekâr kız... ile yapılan görüşmelerin her biri bir buçuk ile dört saat sürmüştür (Karpat, 2003: 24).

Karpat da aynı Kongar gibi gecekondulaşma sürecine olumlu yaklaşımlar arasındadır. Karpat araştırmasının amacını kırsal göçmenlerin kentleşmelerinin sosyoekonomik arka planını araştırmak olarak belirlemektedir (Karpat, 2003: 19). Gecekondu çalışmaları içerisinde üçüncü dünyadaki modernleşme sürecinin "niceliksel ve niteliksel dönüşümünün bir parçası" olarak ele alınmaktadır (Karpat, 2003: 20). Ona göre (2003: 21) "squatter" yerleşimlerin analizi "hızlı kentsel büyüme ve mesken kıtlığının neden olduğu sorunların çözümü için gerekli pratik siyasalar ortaya" koyabilmek için zorunludur.

Karpat'a göre gecekondu kente uyum sürecini başarıyla tamamlar ve bir kent sakini haline gelir. Kırsal göçmenin kentteki metamorfozu şu şekilde ifade edilmektedir: "Gecekondu, kendi siyasal dönüşümüne köy sakini olarak başlar; sonra kentte kırsal göçmen ve düşük ücretli işçiye dönüşür, gecekondu haline gelir ve sonunda, eğer başarılı olursa, bir kent sakini olmak için kendini kentle bütünleştirir" (Karpat, 2003: 22).

Ona göre gecekondu mahallelerindeki "cemaat dayanışması ve köyle bağlılıkların devam etmesi" kent ile bütünleşmeyi engelleyen faktörler

olarak değil, tam tersine “grup bağlılığını” oluşturan faktörler olarak kent ile bütünleşmeyi sağlayıcı işlevler içermektedir. “Toplumsal eylem ve siyaset” de bu bütünleşme sürecinin önemli faktörleri arasındadır (Karpat, 2003: 23).

Karpat’a (2003: 29) göre gecekondulu mahalleleri “toplumsal sapma olarak değil, aksine üçüncü dünyadaki çağdaş iktisadi kalkınma ve kentleşme-modernleşme sürecinin bir parçası olarak düşünülmalıdır”. Toplumsal sapma olmamasının yanında gecekondulu mahalleleri aynı zamanda “slum”da değildirdirler. “Gecekonduların çok azı toplumsal ve psikolojik çözüme, ahlaki sapma ve suç belirtileri göstermektedir”. Gecekondulu mahallelerinin “slum” olarak değerlendirilmesi “gecekonduya dışarıdan bakmanın” bir sonucudur (Karpat, 2003: 52). Gecekondulu mahallelerinde “kültür yoksulluğu yoktur” ve bu mahalleler “suç, fahişelik, genç sapkınlığı, iktisadi tükenmişlik ve radikalizmin merkezleri değil”dirler. Bunun aksine Türkiye’deki gecekondulu mahallelerinde “daha yüksek yaşama standartlarına ve daha tatmin edici bir varoluş tarzına ulaşmayı arzulayan insan toplulukları” yaşamaktadır (Karpat, 2003: 52).

Bunun dışında araştırmancının bir diğer önemli tespiti de gecekondulu mahallelerinde oldukça yaygın olan “komşuluk ve cemaat bağları ve dayanışması”nın “göçmenin konut ve toprağa yaptığı yatırımın kalıcılığını güvence altına almanın en güçlü araçları” olduğudur (Karpat, 2003: 72). Buna ek olarak gecekonduların siyasal partilerle ilişki kurmaları da kent yöneticileri üzerinde bir “baskı oluşturma kanalı”dır (Karpat, 2003: 82-83). Aynı zamanda mahallelerdeki “siyasal gruplaşmalar ve dernekler” gecekonduluların “akılcı karar ve çıkar” temelinde hareket edebildiklerini göstermektedir (Karpat, 2003: 83). “Toprak istilası ve işgali” gecekondulular arasında “dayanışmanın ilk basamağını” oluşturmaktadır (Karpat, 2003: 133).

Dolayısıyla gecekondulaşma Karpat’ın (2003: 331) araştırmasına göre “bir yandan kırsal göçün bir yan ürünü, diğer yandan kentteki konut kıtlığına göçmenlerce bulunmuş bir çözüm”dür. Bu çözüm, yani gecekondulaşma, “kentleşme sürecinin bir parçasıdır” (Karpat, 2003: 331). Gecekondulular emek biçimi olarak “düşük ücretli işlerde çalışan ya da çok çeşitli meslek ve bireysel girişimle uğraşan, çoğunlukla niteliksiz işçilerdir” (Karpat, 2003: 331). Gecekondulaşmanın oluşma nedeni de

"kentteki yüksek kiralar" "düşük maliyetli konut yapımının olmayışı" ve bunların üstüne katlanmasıyla daha sert bir şekilde deneyimlenen "düşük ücretler" olarak ifade edilmektedir (Karpat, 2003: 332).

Gecekondu mahallelerine dönük "köylüleştirici", "varoşlaştırıcı" ve "düşmanlaştırıcı" söylem "küçük bir kentsel azınlığın ve onların basın ve üniversitelerdeki sözcülerinin izlenimci ve öznel tutumundan kaynaklanmaktadır", "...kent kültürünün kendi kendilerine kâhyalığını yapan bu sözcüler, gecekondu yerleşimlerine kötü bir ad takmışlardır" (Karpat, 2003: 336).

Bu dönemin bir diğer araştırması da 1974 Ağustos ayında tamamlanan bir doktora tezi olan "Kırsal Bölgelerden Ankara, Kıbrıs-Bayraktar İlkokulu Gecekondu Bölgesine Göç ve Göçedenlerin Kentlileşmesi" başlıklıdır (Erdoğan, 1977: xv). Erdoğan'a göre kırsal göçmenlerin kente uyum sorunları bulunmaktadır ve buna acilen "çözüm aranmalıdır" (Erdoğan, 1977: 1).

Erdoğan'a göre kırdan kente göçü etkileyen faktörleri ekonomi merkezli açıklamak eksiktir. Özellikle göç sürecini etkileyen "eğitsel, kültürel ve sosyo-psikolojik faktörler" üzerinde durulmaması önemli bir hatadır. Özellikle traktör sayısının artması ile tarımsal işsizliğin arttığı hipotezi traktörün hangi kırsal alanları ne ölçüde olumsuz etkilediği ile ilgili yeterli ve sağlam veriler bulunmadığından bu hipotezi Türkiye için genellemek doğru değildir (Erdoğan, 1977: 1-2). Araştırma "ekonomik faktörlerin kırdan kente göçü açıklamada yetersiz görülmesinden" dolayı yapılmıştır (Erdoğan, 1977: 2).

Araştırma G. C. Homans'ın metodolojik önerisini benimsemektedir ve "kantitatif ve kalitatif" yaklaşımları birlikte kullanmaktadır (Erdoğan, 1977: 11). Bu kapsamda 255 hane halkı başkanına "soru kâğıdı" uygulanmıştır (Erdoğan, 1977: 12).

Araştırmanın sonucunda göçmenlerin göç etme kararını verirken "sosyal hareketlilik imkânını" dikkate aldıklarını ve Ankara'da sosyal hareketlilik açısından daha elverişli bir durum olacağı beklentisiyle kente geldiklerini ifade etmektedir (Erdoğan, 1977: 70). Bunun yanında göçün nedenleri arasında "daha fazla kazanç elde etmek; daha iyi yükselmek; daha iyi giyinmek ve beslenmek; çocuklarına daha iyi eğitim ve öğretim imkânları sağlamak" gibi avantajların kıra kıyasla daha fazla olması bulunmuştur (Erdoğan, 1977: 70). Tüm bunlardan hareketle de

Erdoğan "kişilik özelliklerinin" göç sürecini belirleyen en temel faktör olduğunu iddia etmektedir (1977: 72).

Bu dönemin bir diğer araştırması da Yakut Sencer tarafından gerçekleştirilmiştir. 1972-1973 tarihlerinde İstanbul gecekondularında 430 örneklem üzerinde bir alan araştırması gerçekleştirmiştir.

Sencer'e (1979: 37) göre göç süreci kentin çekiciliğinden daha çok kırım iticiliğinden kaynaklanmaktadır. Kentin çekiciliği demek "çalışma ve yaşama koşullarının elverişliliği" olduğu kadar "kültür, tüketim ve eğlence kaynaklarının çeşitlilik ve zenginliği" demektir (Sencer, 1979: 62). Kentleşmenin oluşması ise ağırlıklı olarak iç göçlerden kaynaklanmaktadır (Sencer, 1979: 71). Bu anlamda kentleşme "tek doğrultulu bir nüfus hareketi, bir nüfus yoğunlaşması olayı"dır (Sencer, 1979: 84). Ona (1979: 65) göre göçmenler ağırlıklı olarak "marjinal konumlarda" çalışmaktadırlar.

Sencer'e göre kentleşme hızının hızlanması ile gecekonduların artışı arasında bir ilişki vardır. Gecekondular artık "kentlerde yerleşmenin ege- men biçimi" olmuştur (Sencer, 1979: 124-125). Ancak buna karşılık gecekondular "biçimlenmesini tamamlamamış, eylem alanı sınırlı ve hizmet kolaylıklarından yoksun barınaklardır"(Sencer, 1979: 124). "Gecekonduların hizmetlerden yararlanma olanakları çok az"dır (Sencer, 1979: 125). Aynı zamanda "nüfus yoğunluğunun yüksekliğinden ötürü, elverişsiz büyüklükteki sıkışık konutlardır" (Sencer, 1979: 126). Tüm bu olumsuzluklara karşın gecekondulaşma "geçici" bir olgu değil, "giderek merkezle bütünleşen sürekli kent kesimleri" olarak kalıcıdırlar (Sencer, 1979: 126).

Gecekondular toplulukları kentsel alanda kalıcıdırlar ama gene de Sencer'e (1979: 277) göre gecekondular topluluklarının "bir ara tip oluşturduğuna kuşku yoktur". Bu "ara tip" olmaları "yeni kentliler arasında, kent çevresinde geliştirilen özel bir bağlaşma biçimi" olması ile açıklanmaktadır (Sencer, 1979: 543-544). Bu "bağlaşma" yoluyla "gele- neksel çevrenin kurum ve davranış biçimleri, çeşitli yöntem ve mekaniz- malar yoluyla -değişik ölçülerde- kent çevresinde de etkinliğini sürdürmektedir"(Sencer, 1979: 544). Sencer Kıray'ın "tampon mekaniz- malar" kavramını Kıray'ın yüklediği anlamdan tamamen farklı okuyarak tampon mekanizmaların kent ile bütünleşmede olumsuz işlevler taşıdığını düşünmektedir: "Bu mekanizmaların tümü, yeni kentlileri,

geçmiş koşullardan aktarılmış bazı ilişki biçimleriyle kent çevresinde az çok kapalı ve göreli olarak içe dönük bir gruplaşmaya ve sonuç olarak kentle en düşük düzeyde bütünleşmeye sürüklemiştir" (Sencer, 1979: 544).

Sencer'e göre "toplumsal içerikli bir konut ve arsa politikasının bulunmaması" "yeni kentlilerin fiziksel olarak soyutlanmasına yol aç"maktadır. Bu da bir "barınma sorunu"dur ve yeni kentlilere "aykırı bir topluluk özelliği kazandır"maktadır. Dolayısıyla da "toplumsal ve fiziksel bakımdan geniş ölçüde kentten soyutlanmış bir topluluk" oluşmaktadır (Sencer, 1979: 548-549). Bu sorunun çözümü için acilen "kentle uyum ilişkileri geliştirebilmeleri yolunda bir kentleşme politikasına gereksinme" bulunmaktadır" (Sencer, 1979: 550).

Bu dönemin bir diğer önemli araştırması da Kemal Kartal tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Ankara'ya Çankırı'nın 27 farklı köyünden 1949-1978 tarihleri arasında göç eden 399 göçmen ile görüşülmüştür. Bu görüşmeleri araştırmacı bizzat kendisi yapmıştır. Görüşmeler 1977 yılının yaz aylarında 4 ayda tamamlanmıştır (Kartal, 1978: 22) Çalışmasındaki temel sorunsal "kentte kalış süresi" ve "gelir düzeyi" ile kentleşme arasındaki ilişkidir (Kartal, 1978: vı, 2). Kartal'a (1978: 11) göre kentleşme ile "arsa spekülasyonu" artmaktadır.

Buna göre gecekondulaşma süreçleri seçim öncesi dönemlerde artmaktadır. "Seçim çekişmeleri" kent idaresinin ve siyasetçilerinin bu mahallelere "hoşgörülü" davranmasına yol açmaktadır. Bu zamanlarda "denetim mekanizması" ortadan kalkmaktadır. Aynı zamanda gecekondu yapmak için gecekondulunun seçim zamanını beklemesi onun benimsediği bir stratejidir (Kartal, 1978: 141).

Kartal'a göre gecekondulaşmanın erken bir aşaması olan "1950'li ve 1960'ların ilk yarısında" göçmenlerin göç nedeni kentte "sürekli iş bulma" beklentisidir. Ancak "1960'ların ortalarından sonra" bu yerini "yer-arsa, gecekondu-edinmiş" olmaya bıraktığını kaydetmektedir (Kartal, 1978: 143).

Çünkü ona göre kentsel alanda "özel mülkiyet hakkının olması bu kentsel toprak spekülasyonunu" oluşturmaktadır. Gecekondu bu anlamda bu toprak spekülasyonundan yararlanan rantiyeye olarak değerlendirilmiştir. Kentsel toprakların bu kadar kar getirici bir meta haline gelmesi de kırsal göçmenlerin kentte kalıcı hale gelmelerinin en önemli faktörüdür. Artık gecekondu barınma sorununu çözen bir çözüm olmanın

ötesine geçerek “çoğunlukla ikinci, üçüncü ellerden edinilen, spekülasyon konusu yapılan ticaret metai” haline gelmiştir (Kartal, 1978: 144).

Kırsal alanlardan kentlere göç eden kırsal göçmenlerin “kentte kalış süreleri” ve “gelir düzeyleri” arttıkça kentlileşme düzeylerinin de arttığı sonucuna varılmaktadır. Böylelikle göçmenler artık “daha özgür düşünemeye” başlamışlardır ve kararlarını “nesnel sınıf koşullarına” göre alabilmektedirler. Onun için “kentleşme, bu anlamda bir ‘okul’ görünümündedir” (Kartal, 1978: 157).

Bu dönemin bir diğer araştırması da Şenyapılı tarafından Gültepe üzerine gerçekleştirilmiştir. Araştırma Ford Araştırma Vakfı tarafından parasal olarak desteklenerek yapılmıştır (Şenyapılı, 1978: 3). 350 hane başkanına anket uygulanmıştır ve araştırma ekibinde Boğaziçi Üniversitesi öğrencileri anketör olarak görev almıştır (Şenyapılı, 1978: 3-4). Çalışmanın temel sorunsalı “marjinal kesim olgusuna, kuramsal bir yaklaşım” geliştirmektir (Şenyapılı, 1978: 2). Bunun yanında kentlileşme düzeyi de tartışılmıştır. Aynı İbrahim Yasa’da olduğu gibi kentlileşme sürecinin “materyal kültür”de daha hızlı olduğunu ancak “sosyal ve davranışsal bütünleşme” anlamında ise ciddi bir krizin olduğu ifade edilmektedir (Şenyapılı, 1978: 21). Bunun yanında aynı Kartal gibi Şenyapılı da gecekonduyunun artık bir rantıye sınıfı olduğunu düşünmektedir. Ancak bu rantiyerlik yüksek enflasyon karşısında gecekonduyu korumaktadır. Gecekondu bir “sigortadır” (Şenyapılı, 1978: 22, 38). Aynı Karpat, Kongar gibi düşünerek kırdan kente gelen göçmenleri pasif bir noktadan değerlendirmez. Kent ortamı “artık” göçmenler için “anomi” yaratacak bir “yabancı” ortam değildir. Göçmenler de “bilgisiz, katı ve cahil değildirlir” (Şenyapılı, 1978: 32). Kent ile bütünleşme sürecinde düzenli bir işin olması ve bu işten yeterli bir gelir edilebilmesi oldukça önemlidir (Şenyapılı, 1978: 38). Ancak kentleşmenin en önemli göstergesi “örgüt kullanma düzey ve biçimidir” (Şenyapılı, 1978: 39).

Şenyapılı’ya (1978: 165) göre “ekonomik mekân”daki gelişmeler “bağımsız değişkenlerdir”. Marjinal kesim de bu ekonomik mekânda “devingenlik” özelliğinden ötürü “marjinal kesimin pazara katılmasına” neden olmaktadır” (Şenyapılı, 1978: 166). Bu anlamda marjinal kesimin üç işlevi bulunmaktadır. Bunlar 1) “pazara ucuz emek sunmaktır”, 2) “Pazar yüzeyinin konveksitesini sağlamaktır” 3) “tüketim pazarına talep yığmak”tır” (Şenyapılı, 1978: 166). Bu üç işlevi yerine getirerek marjinal

kesim toplumsal "patlamayı" önleyen bir "tampon görevi" görmektedir. Bundan ötürü "marjinal kesim, özel kalkınma modelinin, en vazgeçilmez öğelerinden biridir" (Şenyapılı, 1978: 166).

Gecekondu "esnek bir çözüm" olarak marjinal kesimin "ekonomik mekandaki devinimliliğinin fizik mekanda"ki bir karşılığıdır (Şenyapılı, 1978: 168). Gecekondulaşmanın dönüşüm süreçleri göçmenin ekonomik durumu ile yakından alakalıdır. Buna göre göçmen "daha yüksek gelir" elde ettiğinde gecekonduğunu geliştirmektedir. Ancak "örgütsüz işlere" dönüş yaptığında yani yoksullaştığında "gecekonduğunu geliştirme eylemi yavaşla"maktadır" (Şenyapılı, 1978: 168).

Tansı Şenyapılı bir başka araştırmasında gecekondu kesiminin "kentsel üretimin özellikle dağıtım, hizmet ve onarım" gibi işleri üstlenmesinin "sistemin işlerliği" açısından hayati önem taşıdığını iddia etmektedir (Şenyapılı, 1981: 1). Şenyapılı'nın bu araştırmasının amacı "gecekondu olgusunun mekânsal değişkenleri ile gecekondu nüfusunun diğer boyutlardaki işlev ve eylemleri arasındaki bağımlılık ve nedensel ilişkileri irdeleyerek çok yönlü işlevsel bir planlama modeli" geliştirmektir (Şenyapılı, 1981: 2). Bu model sayesinde "gecekondu nüfusunun kentte girdiği ekonomik ve sosyal ilişkiler ile mekânsal bir oluşumun-gecekonduyunun nedensel ilişkiler" bulunacak ve "mekânsal oluşuma müdahale etmek isteyen plancıya kontrol değişkenleri" verilebilecektir (Şenyapılı, 1981: 5). Bu gereklidir çünkü "gecekondu olgusunu denetlemek istiyorsak, hangi tür ilişkilerin bu tür konutları ortaya çıkardığını bilmek gerekir. Çünkü o zaman, planlama müdahalesi konutlara değil, onun bağımlı olduğu değişkenlere yapılır" (Şenyapılı, 1981: 16-17).

Şenyapılı'ya göre "gecekondulular marjinal sektörde istihdam edilir" argümanı ortadan kaldırılmalıdır. Bu iddia ancak 1950'ler yani gecekondulaşmanın ilk aşamaları için geçerlidir. 1970'li yıllarda ise marjinal sektör olarak gecekondu emeğinin %6-20'si arasında değiştiğini ifade etmektedir. Bundan ötürü gecekondu emeğini üç kategoride değerlendirmektedir. Bunlar: "1. 'Merkez' işlerde çalışanlar 2. 'çevre' işlerde çalışanlar ve 3. Marjinal işlerde çalışanlar" (Şenyapılı, 1981: 17).

1980 Sonrası Gecekondu Araştırmaları

Bu dönemde yapılan bir alan araştırmasında Alpar ve Yener (1991: 20) araştırmalarının amacını “ülkemizde gecekonduunun fiziksel ve gecekonduunun sosyo-ekonomik özelliklerini, düşüncesi tutum ve davranış kalıplarındaki değişimleri tespit etmek, şehirleşme eğilimini” ortaya koyabilmek olarak belirtmektedir. Araştırmada “ön yargılardan hareket etmeden” bir “durum tespiti” yapılmaya çalışılmıştır. Bunun için 8 adet hipotez kullanılmıştır. Araştırma üç metropoldeki gecekonduuları kapsamaktadır (Alpar ve Yener, 1991: 21). Araştırmanın uygulanması DİE (Devlet İstatistik Enstitüsü) tarafından yapılmıştır (Alpar ve Yener, 1991: 22).

Alpar ve Yener’in (1991: 6) araştırmasına göre gecekondu “sağlıksız” kentleşmenin bir sonucudur. Gecekondu “köylerden kentlere göç eden nüfusun, kentlerdeki konut arzının eksikliği karşısında, barınma gereksinimlerini gelir azlığı nedeniyle en ucuz yoldan giderilmesi için buldukları çözüm yoludur”. Ancak gecekondu sorunu “sadece bir barınma ve konut sorunu” olarak sınırlandırılmamalıdır. Gecekondu “bir kalkınma ve sanayileşme” sorunu olmakla birlikte “sosyal yapı değişmesinin hem bir aracı hem de ürünü”dür (Alpar ve Yener, 1991: 6).

Araştırma İstanbul, Ankara ve İzmir gibi üç metropoldeki gecekondulaşma süreçlerinin benzerlik ve farklılık düzeylerini karşılaştırmalı bir şekilde ortaya koyması açısından değerlidir (Alpar ve Yener, 1991: 123-131). Buna göre gecekondu ailesi özellikle demografik veriler açısından kırsal ve metropol nüfus arasındaki bir geçiş ailesidir (Alpar ve Yener, 1991: 123). İzmir gecekonduuları metropol özellikleri gösterirken Ankara aileleri kırsal özellikler göstermektedir. Bir diğer bulgu gecekondulaşma süreçlerinde hemşeriliğin önemli bir rol oynadığıdır (Alpar ve Yener, 1991: 123). Gecekondu hanelerinde çalışanların üçte ikisi sosyal güvenceye sahiptir (Alpar ve Yener, 1991: 124). Bunun yanında gecekondu ailesi tutum ve davranışları bağlamında şehirleşme sürecine girmiştir. Geniş aileye gecekondu hanelerinde rastlanmamaktadır (Alpar ve Yener, 1991: 126). Bir diğer sonuç da gecekonduunun “kırdan kente göç edenlerin en önemli varlıklandırma aracı” olmasıdır (Alpar ve Yener, 1991: 127). Ancak buna karşılık gecekondu “ucuz bir konutlanma biçimi” değildir (Alpar ve Yener, 1991: 128). Gecekondulular gecekondualarını

yaparken "tasarruf" yapabilmişlerdir ve bu onların bir "potansiyele" sahip olduğunu göstermektedir. Gecekonducuların mevcut değerleri gecekonducuların alım kapasitesinin oldukça üstündedir ve bundan ötürü artık gecekonduculuğu bir çözüm değildir. Bundan ötürü yeni gecekonduculuğu süreçlerinden daha çok gecekonducularda kiracılık oranları artış göstermiştir (Alpar ve Yener, 1991: 128). Artık gecekonducular tek katlı değildir. Zaman içerisinde iki ve üç katlı hale geldikleri bulunmuştur (Alpar ve Yener, 1991: 129) ve buna bağlı olarak gecekondu mahallelerinde de "yap-sat düzeni oluşmuştur" (Alpar ve Yener, 1991: 129).

Bu dönemde yapılan bir diğer araştırma da Sosyoloji Derneği tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın yürütücülüğünü Birsen Gökçe yapmıştır. Araştırma Kadın ve Sosyal Hizmet Müsteşarlığı tarafından basılmıştır (Gökçe 1993).

Gökçe bu araştırmasında önceki gecekondu araştırmaları geleneğindeki modernist zihniyeti takip etmiştir. Buna göre "göç edenin kent ile bütünleşmesi daha çok maddi kültür yolu ile gerçekleşmektedir". Burada vurgu ayrıca kadına yöneliktir. Gökçe'ye (1993: 2) göre "kadınlara ilişkin davranış normları ve geleneklerdeki değişme daha da yavaş olmaktadır". Çalışmanın ise ana sorunsalı "gecekonducularda geleneksel dayanışmadan çağdaş organizasyonlara geçiş süreci"dir" (Gökçe, 1993: 11).

Gökçe'nin araştırmasının bağımlı değişkeni "gecekondu ailesinin dayanışma biçimi"dir ve "gecekondu ailesinde varlığını koruyan dayanışma biçimleri ile kentsel yaşamın karşımıza çıkardığı dayanışma biçimleri arasındaki benzerlik ve farklılıklar" üzerinde durulmuştur (Gökçe, 1993: 18).

Gökçe'ye göre gecekondu "ülkemizde modernleşme yolundaki kırdan kente geçişi sağlayan tampon bir mekanizmadır". Dolayısıyla bir tampon mekanizma olduğu için "bazı yönlerden kentleşme olursa bile gelenekselliğin sürdürülmesi de olağan karşılanmalıdır". Çünkü bu bir zaman süresi gerektirmektedir. Bu sürecin yani kentleşmenin başarıyla yapılabilmesi için "kentleşme, sanayileşme ve istihdam sorunlarının" çözülmesi gerekmektedir çünkü bunlar kent ile bütünleşmeyi engelleyici faktörlerdir (Gökçe, 1993: 19).

Ancak gecekondu mahalleleri "bir sefalet yuvası olma eğiliminde değildir" (Gökçe, 1993: 344). "Bu nüfus" "kentli"dir ve "kente dönük"dür (Gökçe, 1993: 345). Bu süreçte ortaya çıkan aile formasyonu bu yüzden

“bir dayanışma birimidir” (Gökçe, 1993: 349). Sadece aile değil aynı zamanda “komşuluk” da mahalle dayanışmasının en önemli faktörlerindedir (Gökçe, 1993: 352, 353). “Mahalle” farklı köken ve kimlikteki göçmenlerin ortak paydada bulunduğu bir dayanışma mekânıdır (Gökçe, 1993: 352). Tüm bunlara karşılık gecekonduluları “dernek katılımına” yönlendirmek neredeyse mümkün değildir (Gökçe, 1993: 354). Bundan ötürü gecekondulu mahallelerindeki dayanışmacı pratiklerini “modern formlara dönüştürmek” ve “örgütlemek” gerekmektedir” (Gökçe, 1993: 357).

Bu dönemin bir diğer araştırması da Kıray’ın öğrencisi Sema Erder tarafından Ümraniye üzerine gerçekleştirilmiştir. “Kitlesele göçün yaşandığı kentsel ortamda oluşan yeni tabakalaşma sisteminin dinamiklerini anlamaya çalışmak” araştırmanın temel sorunsalıdır. Şenyapılı’nın kavramsal şematığına yakın durarak göçmenlerin kentte tutunabilmek için mecburi olarak “devingenlik kanalları”nu kullandıklarını iddia etmektedir” (Erder, 1996: 16). Bu “devingenlik kanalları” göçmenlerin “iş piyasası içindeki konumları ve bunlardaki değişimler” üzerinden analiz edilmiştir. Temel soru şu şekilde formüle edilebilir: “karmaşık iş piyasasıyla karşılaşan grupların hangi kesimlerinin, hangi kanalları kullanarak, hangi kesimlere dâhil olabildikleri”dir. Bu bağlamda “kentte oluşan yeni devingenlik kanallarının kimlere açık, kimlere kapalı olduğu” önemli tartışma konusudur (Erder, 1996: 17).

Bu anlamda vardığı sonuç şöyledir: Erder’e göre gecekondulaşma süreci artık kentsel alanda yerleşik hale gelmiştir. Ancak sürecin “aktörleri değişmiş”tir. Aktörlerin değişmesinde “popülist politikaların” etkisi vardır. Bu popülist politikaların sonucu olarak başlarda barınma sorununa bir çözüm olarak ortaya çıkan gecekondulaşma sürecine yeni bir aktör olarak “gecekondulu türü konut üretiminin “kârlılığını” farkedenden yeni gruplar, “rantiyeler” ve “sermaye” grupları girmişlerdir” (Erder, 1996: 299).

Ayrıca aslında bir güven ilişkisi olarak tanımlanan akrabalık ve hemşerilik ilişkilerinin kentsel ortamda “denenmiş ilişkilere” dönüştürüldüğünü söylemek mümkündür. Yani hem akrabalık hem de hemşericilik romantik kategoriler değildir. Bunları kırsal göstergeler olarak değerlendirmek oldukça eksik bir okumadır (Erder, 1996: 304).

Erder'in bir başka araştırması da Pendik üzerinedir ve "kentsel gerilimi" sorunsallaştırmaktadır (Erder, 1997). Erder'e göre son dönemlerde kentsel alanlarda kimi zaman "çatışma" boyutuna ulaşan "kentsel eşitsizliklerden" kaynaklanan gerilimler görülmektedir. Bu gerilimlerin toplumsal dinamikleri anlaşılmalıdır. "Polisiye" ya da "şiddete dayalı" politikalarla ancak bu gerilimler daha da kalıcı hale gelir (Erder, 1997: 13). Dolayısıyla araştırma "özellikle büyük kentlerimizde yaşanan hızlı ve büyük ölçekli göçün yerleşme biçiminin yarattığı kentsel eşitsizliklerden kaynaklanan kentsel gerilimler üzerinde yoğunlaşmayı amaçlamaktadır" (Erder, 1997: 14). Erder bu çalışmasında gecekondu mahallelerini "yerel topluluklar" bağlamında ele almaktadır. Erder özellikle Ümraniye araştırmasının sonucunda göçmenlerin İstanbul'da "kendine özgü kuralları ve kurumları olan ortak yaşama alanları, yeni 'yerel' ilişkileri" inşa ettiklerini tespit etmiştir (Erder, 1997: 14-15). Pendik araştırmasında da bu "yerel ilişkilerin" kentsel gerilimi oluşturmadaki rolü araştırılmaktadır. Araştırma nitel bir araştırmadır ve toplam 75 görüşme gerçekleştirilmiştir (Erder, 1997: 17).

Araştırmanın sonucunda "Türkiye'de, kentsel gerilimin önemli bir kesimi, yeni kentsel alanların, kent hukuku dışında üretilmesinden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda, temel gerilim konuları, kent içinde oluşan yeni alanların formel kentsel sistemle eklemlenme istekleri etrafında odaklanmaktadır" (Erder, 1997: 167).

Gecekondu alanlarındaki en temel gerilim merkezinin "yerleşikleşme, meşrulaşma ve kentsel sistemle eklemlenme" olduğu ifade edilmektedir. Gerilimin en fazla yaşandığı anlar mahalle kuruluş sürecinde yaşanmaktadır (Erder, 1997: 168). Mahalle kurulduktan sonra talepler karşılanmadığında "gösteriler" artmakta ve dolayısıyla da "kentsel gerilim" oluşmaktadır (Erder, 1997: 169). Ancak gecekonduculular çoğunlukla yerel yaşam ile ilgili sorunlarını çözebilmek için bütün ilişki ağlarını kullanarak "bürokratlar" ve "siyasilerle" uzlaşma yoluna gitmektedir (Erder, 1997: 171). Devlet mahallenin sorunları çözmekte yetersiz kalınca devreye "yerel gruplar" girmektedir ve "yerel gruplar" arasında rekabete dayalı bir gerilim oluşmaktadır (Erder, 1997: 172). Bu yerel gruplar "taleplerini" belirlemekte ve "kentsel kurumlara ulaşma olanaklarına göre değişen stratejiler" uygulamaktadır (Erder, 1997: 173). Ancak bu yerel gruplar

çoğuldur ve değişen talepleri ve öncelik kriterleri bulunmaktadır. Bu mahallelerde “farklı ‘hemşehri grupları’, farklı ‘cemaat’ler bulunmaktadır ve kent idarecileri bu “farklı yerel gruplardan gelen taleplere, farklı mesafede” durmaktadırlar. Bu da bir kentsel gerilimi oluşturan bir faktördür (Erder, 1997: 173).

Erder’e göre en temelde üç gerilim eksenini bulunmaktadır. Birincisi devletin mahalle sorunlarını “cemaatlere” bırakmasıdır. Buna göre bazı yerel gruplar cemaat olarak örgütlenebilirken bazıları örgütlenememektedir. İkincisi 90’lı yıllardaki Kürt göçünün “zorunlu göç” olmasından kaynaklanmaktadır. Üçüncüsü de “kuşak çatışması” olarak tanımlanan 1. kuşak göçmenler ile bunların çocuklarının “kentsel deneyim” farkından oluşmaktadır (Erder, 1997: 175).

Bu dönemin bir diğer dikkat çeken araştırması da Oğuz Işık ve Melih Pınarcıoğlu’nun (2001) 1998 yılında gerçekleştirdikleri Sultanbeyli araştırmasıdır. Araştırma öncelikle gecekondu araştırmalarında daha çok kullanılan modernist ve pozitivist yaklaşımların bir eleştirisini benimsemektedir. Bu anlamda bu araştırma pozitivist olmaması ile dikkat çekmektedir. Artık araştırmacılar araştırma nesnelere “dışarıdan” değil “içeriden” bakmaya çalışmaktadırlar (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 26-32).

Araştırmalarının temel sorunsalı 1980 sonrasında kent yoksulları olarak tanımladıkları gecekonducuların kentsel alanda varlıklarını sürdürebilmek için geliştirdikleri stratejilerdir (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 38). Burada ele alınan yoksullar ise kent merkezindeki “çaresiz” sınıfsız değil, “varoş yoksulluğu”dur. “Varoş yoksulları” ile “kent içinde yaşayan yoksullar” arasında temel bir fark vardır. “Varoş yoksulları” “dönüştürme kapasitesinden” mahrum değildir ve bu yönüyle “pasif bir izleyici” değildirler (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 39). “Varoş yoksulları” “kaderine razı olmak bir yana, kent içinde tutunmak ve yükselebilmek için bir dizi sıkıntıya katlanabilen, bir savaşıma girmeyi göze alan bir kesim”dir (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 39).

Gecekondu literatürüne önemli bir katkı olan “nöbetleşe yoksulluk” kavramı ile kentsel alandaki eşitsiz güç ilişkileri temelinde kent yoksulları içerisindeki bir grubun diğerleri üzerinden zenginleşmesi anlatılmaktadır (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 41). Bir sistem olarak tanımlanan nöbetleşe yoksulluğun özellikleri şunlardır:

(a) Her seferinde arsa ve konut piyasasında kurulan ilişkilere dayanması (b) çoğu kez iş piyasasında kurulu olan, özellikle hemşehrilik esaslı ilişkilerle eklenmesi (c) bu piyasalarda yaratılan getirilerin sistem içinde yer alanlara eşitsiz dağıtımını (d) bu eşitsiz getiriler temelinde yükselen politik ilişkiler (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 41).

Bu anlamda nöbetleşe yoksulluk "kentli yoksulların kendi aralarında kurdukları eşitsiz güç ilişkilerini" ifade etmektedir (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 44). Nöbetleşe yoksulluk "yerel kaynaktan beslenen ilişki ağları sayesinde" oluşan "kent yoksullarının yaşama stratejisi" olması ile birlikte bu süreç "kendilerinden sonra gelenlerin sırtından" yürüyerek yoksulluğu onlara devretmektedir. Bu sayede yoksulluğu devredenler zenginleşmektedir. Bu bir "başarıdır" ve bu başarının oluşmasında kültürel hareketliliği sağlayan "ilişki ağları" önemli bir rol oynamaktadır (Işık ve Pınarcıoğlu, 2001: 50). Bu ilişki ağları "güvene" dayalı ilişkilendirir ve kent yoksullarının kendi içlerinde kurdukları bir ortaklığa dayanmaktadır. Bu durum da modernleşmeci zihniyet tarafından bir az gelişmişlik göstergesi olarak değerlendirilen enformelliğin yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır. Enformel kesim iddia edildiği gibi pasif bir kitle değildir. Kentte tutunmak ve refahını artırmak için çeşitli stratejiler geliştirirler. İşte nöbetleşe yoksulluk "varoş yoksulları"nın geliştirdikleri ilişki ağları üzerinden işleyen bir hayatta kalma stratejisidir.

Bu dönemin bir başka araştırması da Heidi Wedel tarafından gerçekleştirilmiştir. Wedel'in araştırması ise gecekondu kadınların siyasal katılımlarını anlamak üzerine kuruludur. Wedel (2001: 13) gecekondu kadınların siyasal alana dair mücadelelerinde iki tarzın benimsendiğini ifade etmektedir. Bunlar "klientalizm" ve "protesto eylemleri"dir. Wedel'e (2001: 14) göre bunlar "sorun çözme stratejileri"dir ve yoğun bir "siyasallık" içerir. Buna göre gecekondu kadınlar "siyasal aktörler"dir. Aynı zamanda da gecekondu kadınlar "kent yoksulları"dır (Wedel, 2001: 15). Ancak buna karşılık "olan bitenden haberdar yapıcı aktörler"dir (Wedel, 2001: 19).

Bunun yanında Wedel'e göre gecekondu kadınlar erkeklere oranla daha fazla siyasal katılım içerisindedir. Kadınlar mahalle sorunları hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasıyla birlikte ihtiyaçları ve talepleri de daha farklıdır. Ancak siyasal alan ataerkil bir düzlemde kurulduğu için mahalle ile ilgili sorunların çözümü noktasında kadınlar gerektiği kadar

aktif olamamaktadır. Ancak kadınların kentle bütünleşme düzeyleri yükseldikçe siyasallaşmaları da artmaktadır. Erkekler de daha çok zorlu iş koşulları ile uğraştığından ötürü mahalle ile ilgili sorunların dile getirilmesi ve çözüm için politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasında kadınlar gittikçe daha fazla rol üstlenmektedirler (Wedel, 2001: 25).

Wedel'e göre gecekonducuların siyasallaşmalarını sağlayan temel faktör "mahrumiyet"tir. Bu "nesnel mahrumiyet" arttıkça "kolektif eylemler" devreye sokulmaktadır. "Konut güvencesizliği" bu mahrumiyetlerden biridir. Her ne kadar bu mahalleler yasadışı olsalar da Ortadoğu toplumlarına özgü bir meşruiyetleri bulunmaktadır. Wedel'in (2001: 222) ifadesiyle "algılanan ihtiyaçlar" gecekonducuların siyasallaşmasının kurucu ilkesidir.

Cinsiyet değişkeni açısından siyasallaşmaya bakıldığında ise "algılanan ihtiyaçlar" konusunda "konut güvencesizliği" noktasında bir ayrışmanın olmadığı ancak "altyapı" gibi konularda cinsiyet farklılaşmasının olduğu bulunmuştur. Buna göre mahalleyi ilgilendiren konulardan kadınlar erkeklere göre daha fazla etkilenmektedir. Çünkü kadınlar mahalleye hapsedilmişlerdir (Wedel, 2001: 223).

Wedel'e göre ayrıca "kolektif eylemlerin" oluşmasında kadınların oldukça önemli bir payı bulunmaktadır. Kadınlar özellikle "enformel ilişki ağları" üzerinden "klientalist" yöntemlerle "algılanan ihtiyaç" temelindeki sorunlarını çözmeye çalışmaktadırlar. Belediye yetkilileri ile yapılan görüşmeler böyle bir içeriğe sahiptir (Wedel, 2001: 227). Tüm bunlara rağmen Türkiye'de örneğin Latin Amerika'da olduğu gibi mahalle örgütlenmelerinin oluşturduğu bir ağ ile hareket eden toplumsal bir hareketin varlığı bulunmamaktadır. Bu siyasallaşmalarda "örgütlülük" yoktur ancak kolektif eylemler bulunmaktadır ve bunlar da konut güvencesi, altyapı ve sosyal olanaklar için verilmektedir (Wedel, 2001: 231). Tüm bu siyasallaşma süreçleri içerisinde kadınlar her ne kadar eril tahakkümden ötürü zorluklar çekseler de kentle bütünleştikleri ve dışarıya açıldıkları sürece "mekân cemaatleri"nin ötesine geçerek "siyasal bir özne"ye dönüşmeye başlamıştır (Wedel, 2001: 232).

Bu dönemin sonlarına doğru neoliberal kent politikalarının kentsel süreçler üzerindeki etkileri üzerine araştırmaların başladığı görülmektedir. Mersin önek olayı üzerinden neoliberal kent politikalarının etkisi üzerine gerçekleştirilen bir araştırma Sevilay Kaygalak tarafından yapılmıştır.

Araştırma “neoliberalizm, zorunlu göç ve yol açtığı sosyo-mekânsal sorunlar” üzerine yapılmıştır (Kaygalak, 2009: 6). Bu sorunlar göçle kurulmuş olan ve bir işçi mahallesi olan Mersin'in Demirtaş örneğinde yapılan bir alan araştırması ile ele alınmıştır (Kaygalak, 2009: 7). Araştırma hem nitel hem de nicel metodoloji ile yapılmış olup 253 anket ve 25 derinlemesine mülakat yapılmıştır (Kaygalak, 2009: 8). Kaygalak'a göre zorunlu göç ile kentsel yoksulluk derinleşmiş ve mekânsal ayrışmalar artmıştır. Bu gelişmelerde göçmenlerin yaşam koşullarını olumsuz etkilemiştir. Göçmenlerin karşılaştıkları ve üstesinden gelmeye çalıştıkları sorunları artık daha büyüktür (Kaygalak, 2009: 7).

Kaygalak'ın vardığı sonuç neoliberal kent politikaları sonucunda kentsel alanda yoksulluk derinleşmekte, yaygınlaşmakta ve mekânsal olarak yoğunlaşmaktadır (Kaygalak, 2009: 199). Bu “yoksullaşma” ve “toplumsal kutuplaşma” süreçlerinin oluşmasında “zorunlu göç” en önemli faktördür (Kaygalak, 2009: 200).

Bu dönemde yapılan bir diğer araştırma bir sözlü tarih çalışması olan (2008: 17) Şükrü Aslan'ın “1 Mayıs Mahallesi”dir. Çalışma tamamen nitel bir saha araştırmasıdır. Araştırmacı 1 Mayıs Mahallesi'ni kuran “komite üyeleri”ne ulaşmış ve bu kişilerle derinlemesine mülakat yaparak (2008: 14) ortaya bir “mahalle mücadele tarihi” çıkarmıştır. Aslan'ın (2008: 11) yaklaşımına göre kentsel alan bir mücadele düzlemidir: “kent mekânı, farklı çıkar gruplarının açıklarını gidermek üzere iştahla bekledikleri bir yemek gibidir. Bu yüzden kent mekânı toplumsal gerilimlere ve mücadelelere sürekli açıktır”. Araştırmanın amacı ise “gecekondu mahallelerinin kentleşme sürecini nasıl etkilediğinin yanısıra, nasıl doğrudan kentsel toplumsal mücadelelerin ürünü olarak geliştiklerini analiz” etmek olarak belirlenmiştir (2008: 12-13). Bu anlamda çalışma gecekondu mahallesinin kuruluş sürecinin bir mücadele pratiği olduğunu ve bunun da “konut ve yerleşme sorunu” bağlamında tanımlanması gerektiğini savunmaktadır.

Çoğu gecekondu mahallesi “patronaj” ilişkileri ile kurulurken 1 Mayıs Mahallesi “toplumsal mücadeleler” sonucunda kurulmuştur (Aslan, 2008: 13). İşte bu kuruluş süreci “semt monografisi” üzerinden ortaya konulmaktadır (2008: 13-14).

1 Mayıs Mahallesi örneği kapitalist kentte her ne kadar değişim değeri üzerinden mekân değerlendirmeleri ağırlıklı olarak yapılırsa da, kullanım

değeri merkezli yani beşeri ihtiyaçları merkeze alarak bir “sahiplenme” üzerinden kentsel mekân üretiminin sağlanabildiğini göstermektedir (Aslan, 2008: 193). 1 Mayıs Mahallesi deneyimi “tabandan gelen bir kent planlaması”dır (Aslan, 2008:195)

2004 Sonrası Gecekondu ve Kentsel Dönüşüm Araştırmaları:

3 Kasım 2002 seçimlerinde tek başına iktidar olan Ak Parti'nin “acil eylem planı”nın en önemli madde başlıklarından biri de gecekondu ortadan kaldırılmasını hedefleyen kentsel dönüşümdür. Bir fikriyat olarak kentsel dönüşümün kendisini gösterdiği en önemli isim ve bu anlamda kentsel dönüşüm ideolojisinin oluşmasında etkili bir aktör olan Erdoğan Bayraktar'ın (2006, 2007) çalışmaları bu oluşum aşamasındaki fikriyatı anlamak açısından oldukça önemlidir. Bu çalışmalar ile hem kentsel dönüşüm fikriyatı oluşturulurken hem de kentsel dönüşümün ideolojik meşruiyeti oluşturulmaya başlanmıştır. Dolayısıyla bu çalışmanın argümanları ve verileri kentsel dönüşüm ideolojisini anlamak için önemlidir.

Bayraktar'a göre gecekondu “kaçak yapılaşma”dır ve “denetimsiz ve plansız” bir şehirleşme ortaya çıkarmıştır. Erken dönemde gecekondu “masum” bir olgu iken, tarihsel süreç içerisinde bir “geleneğe” dönüşmüş ve devletin de popülist politikalarla imar aflarını çıkarması gecekonduyun “kişisel bir rant aracı” olmasına neden olmuştur. Bunun yanında “arsa spekülâtorlerinin hazine arazilerini işgal ederek” gecekonduların barınma amacından farklı olarak rant getirici bir faktör olarak “yoksul kesime kiralanması” bu kaçak yapılaşmanın temel ilkesidir (Bayraktar, 2006: 11). Kaçak yapılaşma ile oluşan bu gecekondu kentlere zarar vermektedir. Gecekondu kentlin “sağlıklı” gelişmesini engeller. Yapılması gereken ise bu “sağlıksız alanları dönüştürmektir” (Bayraktar, 2006: 12).

Bayraktar'ın (2006: 53) tespitine göre artık gecekondu dönemi bitmiştir. Ortada sadece “**kentsel toprak rantı paylaşım kavgası ve spekülâtif amaçlı kentsel mekân örgütlenmesi**” bulunmaktadır. Bunun yanında kentler acilen çağdaştırılmalıdır ve bu yolla Türkiye'nin prestiji artacaktır (Bayraktar, 2006: 95,42). Çünkü kaçak yapılaşma olan gecekondu “yarım asrı aşkın bir süredir ülkemizin düşmeyen gündem maddesidir” (Bayraktar, 2006: 132). Gecekondu aynı zamanda bir “kaynak israfı” demektir (Bayraktar, 2006: 132; Bayraktar, 2007: 54). Tüm

bunlara ek olarak “doğal afetler” sonucunda can ve mal kaybının yaşanmasının en önemli nedeni gecekondu ve gecekondu bu yüzden “sağlıksız alanlardır” ve bir “sosyal yara”dır (Bayraktar, 2006: 132). Bir “eğitim ve kültür sorunu” olan gecekondu “uyuşturucu ve terör gibi suç odakları” mekânıdır (Bayraktar, 2006: 132; Bayraktar, 2007: 54). Gecekondu “makulleştirilmez” çünkü “yasal bir değere” sahip değildir (Bayraktar, 2006: 132-133).

Eğer Türkiye “modern dünya”ya dâhil olmak istiyorsa mutlaka “sağlıklı kentlere” sahip olmalıdır ve bunun da yolu öncelikle kentlerin “gecekonduculardan arındırılması”ndan geçmektedir (Bayraktar, 2006: 133). Dolayısıyla kentsel dönüşüm Bayraktar’a göre çağdaş muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak için atılması gereken zorunlu adımdır. Bunun için kentsel dönüşüm artık bir devlet politikasıdır (Bayraktar, 2006: 42).

Yine aynı şekilde 2000 sonrası şekillenen neoliberal bloğa destek veren MÜSİAD’ın hazırladığı 2010 tarihli inşaat sektörü raporunda da “çarpık kentleşme” olarak değerlendirilen “gecekondu” ile mücadelede kentsel dönüşümün çok önemli olduğunun altı çizilmektedir. Çünkü “gecekondu, bugünün Türkiye’sinin terörden sonraki en büyük sorunudur” (MÜSİAD, 2011: 11). Hatta Ak Parti “çarpık kentleşme ve gecekonducuların oluşturduğu tehlikenin farkında olarak” iktidara gelmiştir (MÜSİAD, 2011: 8).

Dolayısıyla kentsel dönüşüm projelerinin neoliberal dönemin devreye girmesiyle gecekondu ile “savaş” sürecinde önemli bir araç olarak devreye girdiği söylenebilir. Bu dönemin “dış çerçevesi” olan neoliberal gelişmelerden kentlerde derinden etkilenmeye başlamıştır. Kentsel dönüşümün fikriyattan çıkarak uygulanmaya başlamasıyla birlikte de çeşitli eleştirel araştırmaların oluştuğu söylenebilir.

Erder’e göre gecekonducular artık sadece yoksulların mekânı değildir. Gecekonduculuğu ticarileştirmiştir ve “küçük müteahhitlerin” egemenlik kurduğu bir piyasa haline gelmiştir. Gecekondu mahalleleri artık “alt orta sınıf konut alanları” haline gelmiştir. Bu nedenle gecekonducular devingenlik mekanizmalarından yararlanmakta ve bu sayede “zenginiyle, yoksuluyla, heterojen gruplardan oluşan konut alanları” haline dönüşmüştür (Erder, 2009: 114).

Gecekondu mahalleleri böyle bir dönüşüm geçirirken kentsel dönüşüm ile karşılaşmaktadır. Bu projeler “saydamlık”, “demokratik katılım” ve “yönetişim” ilkelerine uyulmadan uygulanmaktadır ve bu gelişmeler gecekonducuların “bilgisi ve denetimleri dışında”dır. Bu projeler ile “sınıfsal ayrımlaşma daha da belirginleşmektedir” (Erder, 2009: 118). Sınıfsal ayrımlaşmanın yanında bu projeler mekânın kullanım biçimini değiştirerek “eski kullanıcıları yerinden etmektedir” (Erder, 2009: 119). Kentsel dönüşüm ile çeşitli planlama ve imar politikaları ile değer kazanan kentsel araziler el değiştirmektedir (Erder, 2009: 121). Bu el değiştirme ile “kentteki en yoksul ve güçsüz gruplar merkezden atılmaya” başlanmıştır (Erder, 2009: 122).

Kayasü ve Uzun ise kentsel dönüşüm kavramını kavramsallaştırmaya çalışmaktadır. Kentsel dönüşüm bu anlamda planlama disiplindeki “kentsel yenileme” (urban renewal) yaklaşımı içerisinde yer alan bir “planlama ve müdahale biçimidir”. Buna göre “kenttin zaman içinde eskiyen veya boşalan veya işlevini yitiren alanlar” yenilenmektedir. Yenilenen bu alanlar her ne kadar “çöküntü bölgeleri”nde uygulanıyor olsa da bununla sınırlı değildir. “Ekonomik ve toplumsal açıdan canlılığını yitiren” alanlar da kentsel dönüşümün nesnesidir (Kayasü ve Uzun, 2009: 153). Bu anlamda kentsel yenileme “canlandırma, yeniden geliştirme, iyileştirme ve koruma” gibi “müdahale biçimleri”ni anlatan genel bir süreçtir (Kayasü ve Uzun, 2009: 153).

Bu yaklaşım ranta göre değil, uluslar arası bilimsel standartlara göre şehrin dizayn edilmesi gerektiğini savunmasından dolayı aslında ilkesel düzeyde kentsel dönüşüme karşı değildir (Özden 2010: 221). Kentsel dönüşümün bir teknik olarak kullanılabilir ancak işin içine rant, çıkar ve siyasal faktörlerin girmesiyle projelerin amaçları ve uygulama süreci arasında oluşan çelişkiler kentsel dönüşümün sorgulanmasına yol açmaktadır. Bir şehircilik tekniği olarak kentsel dönüşümün uygulanacağı kentsel alanların ne gibi özelliklere sahip olması gerektiği şöyle belirlenmektedir:

Eski ve köhne konut dokusu, konut konfor koşullarının noksanlığı, genel görünümün sefilliği, çoklu kullanıcı ve yüksek oranda kiracılık niteliksiz çevre, sanayi ve konut karışımı yerleşme dokusu, işlevsiz hale

gelmeye başlamış, az işleyen okullar, toplum standartlarına uyum sağlamakta zorlanan yetersiz birey ve aileler, hizmet birimlerinin ve donatıların noksanlığı" bu ölçütlerden bazılarıdır (Özden, 2010: 198)

Kentsel dönüşüm sadece gecekondu alanlarının dönüşümü ile sınırlı olmakla kalmayıp, eski sanayi alanları ve işlevini kaybetmiş kent merkezi gibi mekânların da yenilenerek, kent ekonomisine kazandırıldığı görülmektedir. Bu tür kentsel dönüşüm projelerine emlak merkezli dönüşüm (Özdemir, 2010: 7) denilmektedir ve bu projeler yoksulların aleyhine bir "mülksüzleştirme"ye yol açmaktadır:

Kar üretme potansiyeli olan mekânlar (eski sanayi bölgeleri, kıyı şeritleri, yıpranmış kent içi alanları) yatırıma açan Kentsel Dönüşüm Projeleri, bu ekonomide önemli bir işlevi yerine getirirken bir yandan da farklı gruplar için son derece eşitsizlik yaratıcı sonuçları tetikliyorlar: yatırımcılar ve yerel hükümetler için kısa zamanda karlı geri dönüşler üretirlerken, dezavantajlı gruplar için eşzamanlı olarak yerinden edilme ve mülksüzleşme dinamiklerini harekete geçiriyorlar (Kuyucu ve Ünsal, 2007: 88-89).

Bu anlamda kentsel dönüşüm bir kamu politikası olarak kentteki kapitalist süreçler (sanayisizleşme, artan işsizlik, çöküntü bölgelerinin oluşması gibi) ile oluşan kentsel problemlerin çözüme kavuşturulmasına çalışmaktadır (Couch ve Fraser, 2003: 2).

Kentsel yenileme (urban renewal) süreci sadece fiziksel bir işlem değildir. Kentsel yenileme aynı zamanda toplumsal içeriği olan bir konudur. Kentsel yenileme ve özellikle bunun bir alt tekniği olarak ön plana çıkan mahalle yenileştirme programlarında en temel olarak alt gelir grubuna mensup bireylerin yaşadığı yerleşim alanlarındaki konut kalitesini yükseltmek istenmektedir. Bunu için bu mahallelere kamu kaynakları aktarılır. Bu şekilde kentsel ayrışma yani zengin ile yoksulların mekânsal olarak gettolaşmasının önüne geçilmek istenmektedir (Kocabaş, 2006: 5). Turok'un (2010: 35) vurguladığı gibi kentsel dönüşüm politikalarının temelinde "yoksulluğu ve fiziksel köhnemeyi gelecekte yeniden ortaya çıkmayacak şekilde azaltma mücadelesi yatmaktadır"

Ancak kentsel dönüşüm projelerinin şehircilik disiplininde bir teknik/bilimsel meşruiyeti olsa da Türkiye bağlamındaki uygulamalar "toplumun dar gelirli kesimlerinin konut sorununu" çözememektedir.

Bunun tam aksine ağırlıklı olarak “üst gelir grubuna yönelik prestij projeleri” gerçekleşmektedir. Gecekondulular da “kentsel ranttan paylarını alarak kentin farklı bölgelerine göçmekte”dirler (Kayasü ve Uzun, 2009: 158-159). Bu anlamda “gecekondu alanlarına yönelik olarak başlatılan kentsel dönüşüm projeleri, kentte geri dönüşümü olmayan çok önemli sosyal ve mekânsal sorunlar” ortaya çıkarmaktadır. Çünkü “planlama disiplininin temel ilkeleri göz ardı edilerek” gerçekleştirilmektedir (Kayasü ve Uzun, 2009: 159).

Bunun yanında kentsel dönüşümü “sosyal demokrat, neo-liberal ve üçüncü yol politikaları” kapsamında uygulayan ülkelerdeki kavramsal çerçeve üzerinden Türkiye bağlamına ithal etmek hatalı bir yaklaşımdır. Çünkü Türkiye örneğindeki gecekondulaşmanın kendi özgü özellikleri bulunmaktadır (Kayasü ve Uzun, 2009: 160).

Bu yönüyle kentsel dönüşüm Amerika ve İngiltere’de oluşarak neoliberal küreselleşme aracılığıyla etkisini Batı-dışı toplumlarda göstermektedir (Özdemir, 2010: 1-4). Hague’nin de belirttiği gibi kentsel dönüşüm ilk olarak Amerika’da ortaya çıkmış daha sonra İngiltere tarafından kopya edilip diğer ülkelere ihraç edilmiştir (Özdemir, 2010: 2).

Ercan’a (2009: 172) göre ise kentsel dönüşümün Türkiye’deki uygulama biçiminde sorunu sadece “fiziki dönüşüm”e indirgeyen kısır bir yaklaşım egemendir. Bu ise eski bir alışkanlıktır ve artık terk edilmelidir. Kentsel dönüşüm yaklaşımlarında “topluluk ihtiyacı odaklı planlama” benimsenmelidir. Bu sayede “toplumsal kutuplaşmayı, parçalanmayı, kentsel marjinalliği ve toplumsal dışlamayı azaltmayı amaçlayan, uzun-erimli, yerelin önceliklerine ve ihtiyaçlarına özel, bütüncül ve bütünlük” bir kentsel dönüşüm yaklaşımı ortaya çıkabilir (Ercan, 2009: 172). Bu da yerel halkın “topluluk ihtiyacı odaklı dönüşüm” yaklaşımı ile projeye katılımının sağlanmasıyla ancak kentsel dönüşüm “sürdürülebilir” bir politika haline gelir. Yerel halkın projeyi “sahiplenmesi” başarı için en önemli faktördür (Ercan, 2009: 173).

Bir başka araştırmacı Güzey’e (2009: 178) göre ise kentsel dönüşüm kentsel problemlere bir çözüm olmaktan çok “devlet destekli bir soylulaştırma”dır. Bu anlamda kentsel dönüşümün Türkiye’deki uygulamaları “kentlerin en cazip alanlarında” yer alan ve “alt-gelir grubu konut kullanımını” ifade eden “gecekondu alanları”nda “üst gelir ve/veya statü grubu konut alanları” oluşturmak için kullanılan bir araçtır. Bu şekilde

"rantın yeniden kazanılması" sağlanmaya çalışılmaktadır (Güzey, 2009: 182). Bu süreçte ise gecekonducular "zaman içinde dışlanmakta ve alanı terk etmektedir". Çünkü kentsel dönüşüm projelerinin amacı "dönüşümü sağlanacak alanda yaşayan nüfusun problemlerine çözüm bulmak ya da bu alanı ıslah etmek değil, kentsel arazi rantını en iyi şekilde kullanarak bundan pay almaktır" (Güzey, 2009: 184).

Kentsel ranttan bu pay kapma mücadelesi de gecekonducuların aleyhine bir şekilde "kentsel topraklardaki kullanım ve mülkiyet haklarında alt sınıflardan üst sınıflara" bir mülk "transferinin" gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu mülksüzleştirme ise en çok "tekel rantlarına sahip bölgelerde kalan gecekondu mahalleleri"nde gerçekleşmektedir. Bu mahallelerdeki "tam olarak düzenlenemeyen mülkiyet hakları ve imar sorunları" mülksüzleştirme için "meşruiyet zemini" oluşturmaktadır (Güzey, 2009: 184). Bundan dolayı gecekondu dönüşümünü hedefleyen kentsel dönüşüm projeleri "en prestijli, rant aralığı en yüksek alanlara yönelmektedir" (Güzey, 2009: 188).

Perouse'in araştırmaları da bu dönemde uygulanan kentsel dönüşüm projelerinin anlaşılması için oldukça önemlidir. Perouse'e göre kentsel dönüşüm projeleri "totaliter bir şehircilik politikasının" ürünüdür. Bu projelerin kentsel alandaki uygulanmaya başlanıp ülke gündemini belirlemesi 2004 yılında başlamıştır. Kentsel dönüşüm bu yıldan beri "yatırımcıların" isteklerine göre uygulanmaktadır. Kentsel dönüşümün ilk uygulaması olan Ayazma örneğinden hareketle kentsel dönüşümün iddia edildiğinin aksine "medenileştirici" bir dönüşüm olmadığını ifade etmektedir. Bunun tam aksine kentsel dönüşüm "bölge sakinlerini yerinden eden, ötekileştirici ve seçkinci" bir uygulamadır (Perouse, 2011: 13-14).

Perouse'e (2011: 368) göre Türkiye'de kenti daha modern kılmak için uygulanan kentsel dönüşüm daha çok Anglosakson modelini ifade eden "kentsel yenilenme" (Urban regeneration)" yaklaşımını kendisine referans almaktadır. Bu referans çerçevesine göre yapılmak istenen "özel sektörün yararına" "büyük bir mülk transferini" gerçekleştirmektir (Perouse, 2011: 368). Kentsel dokuya ağır bir müdahale biçimini ifade eden bu mülk transferinin gerçekleşmesinde "deprem riski" kentsel dönüşüm politikalarına meşruiyet kazandırmak için araçsallaştırılmaktadır (Per-

ouse, 2011: 368). Bu mülk transferinin nesnesi olan araziler “değerini yitirmiş tarihi merkezler” ile “aniden, büyük bir gelişim gösteren çevre alanlar”dır (Perouse, 2011: 369).

Bu dönemde kentsel dönüşüm hakkında görüş belirten bir diğer araştırmacı da Çağlar Keyder’dir. Keyder’e göre gecekondulara devlet tarafından “enformel gecekondular inşa etme konusunda zımni bir hak tanınmıştır” ancak buna karşılık gecekondular “mülkiyet statüsü” kazanmamıştır (Keyder, 2011: 56). Bu mülkiyet durumunun müphemliği de siyasal iktidar tarafından kullanılmıştır. Bu anlamda 2000’li yıllardaki imar ve planlama politikaları ile devletin zımni bir hak tanıdığı gecekondular alanları ve araziler “yeniden düzenlemeye” konu olmaya başlamış ve “yasaya uygun” bir kent üretilmeye çalışılmaya başlanmıştır (Keyder, 2011: 56). Devlet enformel süreçlerle oluşan gecekondular alanlarını her zaman “tanıma” yoluna gitmiştir ve bu açıdan birçok yasa çıkartmıştır. Bu süreç gecekonduyu yasallaştırmıştır (Ataöv ve Osmay, 2007: 63).

Bu bağlamda artık eski gecekondular bölgeleri kent merkezinden uzaklaştırılmaya çalışılmaktadır (Keyder, 2011: 58). Çünkü kentsel alanda arazi azalmış ve bunun bir sonucu olarak “himayeci aldırılmazlığa” dayanan “popülist yerleştirme politikaları” krize girmiştir. Yerel yöneticiler “arazinin en verimli kullanımının en çok gelir sağlayan seçenek” olduğunu keşfetmişler ve “popülist temayüllerin de feshedilmesiyle” “arsa spekülasyonu” süreci başlamıştır (Keyder, 2011: 60). Keyder tarafından 2000’li yıllar ile kentsel dönüşüm seferberliğinin başlaması bu şekilde açıklanmaktadır. Bu açıklama ile aynı zamanda kentsel dönüşümün ekonomi-politiği ortaya konulmaktadır. Yalçıntan ise kentsel arazinin spekülasyon haline gelerek kentsel dönüşümün başlama sürecini şu şekilde açıklıyor:

İstanbul’da bir yandan nüfusun artmaya devam etmesiyle boş araziler giderek azalıyor ve arz eksikliği nedeniyle arazi değerleri yükseliyor. Diğer yandan yeni ekonomi gereği, değişim değerini karşılayacak şekilde yenden işlevlendirilmesi/değerlendirilmesi gereken alanlar gündeme geliyor, bu alanlar için geliştirilen projelerle işlev ve kullanıcılar tamamen değişirken, ciddi değer artışları gözleniyor. İstanbul’da kentsel arazi mülkiyetine bağlı kazançlar, ticaret ve reel üretim gibi servet biriktirme araçlarından daha cazip hale gelirken, bu da zaten kısıtlı bir meta olan kentsel araziye her zamankinden daha spekülasyon haline getiriyor (Yalçıntan ve diğ. 2014:

48).

Kuyucu ve Ünsal'a (2011: 86) göre kentsel dönüşüm projeleri kentsel alandaki "piyasa mekanizmalarının, mülkiyet ilişkilerinin ve yönetim rejimlerini" imkânsızlaştırarak "yeni düzenlemeler sağlayan en önemli mekanizmalardır". Düzenleme mekanizmaları olarak ele alınan kentsel dönüşüm projeleri "kayıtdışı konut bölgeleri ve yıpranmış kent içi konut alanlarındaki mülkiyet kurallarını ve piyasa dinamiklerini" yeniden tanımlamaktadır. Bu yönüyle iki temel hedefi bulunmaktadır: gecekondu mahallelerinin "fiziksel ve demografik anlamda 'iyileştirilmesi ve neoliberal yönetim rejiminin kuruması"dır (Kuyucu ve Ünsal, 2011: 88).

Kuyucu ve Ünsal'a (2011: 106) göre kentsel dönüşüm projeleri "bazı rant alanlarının daha güçlü aktörlere 'pazarlanmasında' bir araç"tır ve "mahallede yaşamakta olanların 'barınma hakkını' ihlal" etmektedir.

Tanıl Bora da (2013: 7) kentsel dönüşümün "yeni bir şey" olmadığını altını çizerek "Türkiye'nin acilci modernleşme serüveninde" kentsel dönüşümün "rant üretimi mekanizması" olarak "onlarca yıldır" çalıştığını savunmaktadır. Ancak son zamanlarda "saldırgan, müstevli imar ve inşaat rejimi" olarak tanımlanan kentsel dönüşümün etkisini tüm "vatan sathı"nda gösterdiği vurgulanmaktadır (Bora, 2013: 8). Ona göre bu "inşaat ekonomi-politiği bir "rant jenarötürü" olarak işleyerek "sermaye ve burjuvazinin inşasında" önemli bir rol oynamaktadır (Bora, 2013: 8). Dolayısıyla kentsel dönüşümün "tümüyle hayatı değiştiren bir etkisi vardır". Çünkü "ikametle hayatın başka alanları arasındaki bağları" koparır. Kentsel dönüşümün ürettiği "yan yana istiflenmiş modüller gibi duran koca binalar, hayatın fragmanlaşmasının anıtları gibidir" (Bora, 2013: 8).

Aynı zamanda "ikameti" imkânsızlaştıran ve "hayatı fragmanlaştıran" bu kentsel dönüşüm projeleri ile mahalleler "mahalle olmaktan çıkıp konut silosuna" dönüşmektedir (Bora, 2013: 9). Tüm bu süreçten olumsuz etkilenen "insanlar" ise bu "rant operasyonlarına" direnmeye çalışmaktadır (Bora, 2013: 9). Bu direnişlerin hem "ekonomik" hem de "hukuki hak" taleplerinin yanında "yerinde ıslah" talepleri bulunmaktadır. Bora'ya göre özellikle bu "yerinde ıslah" talebi oldukça önemlidir. Çünkü bu "yerinde ıslah" talebi kentsel dönüşümün nasıl yapılması gerektiği konusunda bir içeriğe sahiptir. Buna göre kentsel dönüşüm yapılırken "mahalle" korunmalı, bu mahallenin bir "yaşam çevresi" olduğu dikkate

alınmalı ve bundan ötürü “toplumsal dokusuna hürmet” edilmelidir (Bora, 2013: 9). Tüm bu taleplerin ortak paydası ise “barınma hakkıdır” ve bu “kentsel dönüşüme karşı direnişin şiarı”dır (Bora, 2013: 9).

Perouse 2013 yılındaki yazısında da kentsel dönüşüm ile “yeni açılan imar alanlarına/fırsatlarına göz dikilip, yatırım yapıldığını” belirtmektedir. Bu yatırımlar “geniş ölçekteki konut geliştirme” hamleleridir ve en çok ihtiyacının olduğu ise “boş/boşaltılmış arsa”dır. İşte kentsel dönüşüm inşaat sermayesine bu büyük “yatırımlarını” gerçekleştirebilmesi için gerekli olan “arsa”yı temin etmek için devreye sokulan bir araçtır (Perouse, 2013: 50). Çünkü kentsel alanlar kapitalist süreçlerden doğrudan etkilenirler, mekân üzerinden işleyen bir zenginleşme ve kâr üretimi süreci bulunur. Daha doğrusu kapitalizm içine girdiği kriz koşullarından ancak daha fazla kentsel yaşam alanını, gündelik yaşam bağlamlarını metalaştırdığı takdirde çıkabileceğini düşünmektedir. Artık neoliberal kent rejimi içerisinde kentsel mekânlar önemli sermaye birikim araçları haline getirilmiştir (Türkün, 2012: 127).

Bunun yanında Perouse’a göre “dönüştürenler” açısından kentsel dönüşüm “medenileştirici” bir araçtır. Buna göre “ilkel gecekondu bloka geçmek modern/çağdaş olana bir geçiş”tir (Perouse, 2013: 51-52). “Kentsel dönüşüm propagandası” “zorunlu modernleş(tir)me söylemiyle” oluşturulmaktadır. Bu açıdan “kentsel dönüşüm bir kentli/medeni hayat tarzının teminatçısı/hızlandırıcısı olarak” sanki “daha çok medeniyet getirecekmiş” gibi kodlanmaktadır. Dolayısıyla kentsel dönüşüm Avrupa hayranlığının bir yansımasıdır (Perouse, 2013: 52). Kentsel dönüşüm aracılığıyla daha medeni ve modern olunacağı düşünülmektedir. Bir başka ifadeyle de kentsel dönüşümün varoşlu “öteki”yi kentlileştireceği düşünülmektedir. Böylelikle kırdan kente göç sonrası kentleşme sürecinde oluşan bütünleşme sorunsalının da aşılması iddia edilmektedir. Bu durum Kemalist elitlerin gecekonduculara yaklaşımının muhafazakâr elitler tarafından da devam ettirildiğini göstermektedir ve ortada bu bağlamda bir kopuştan daha çok süreklilik bulunmaktadır (Çavuşoğlu, 2011: 41-42).

Kentsel dönüşüm ayrıca modernleşme sürecimizde Avrupai yaşam tarzının oluşması ile başlayan sınıfsal süreçlerin bir yansıması olarak kentsel mekânın dönüşümünde oldukça belirleyici bir etken olarak

devreye giren apartmanlaşmanın (Öncel, 2010: 227) radikal etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

Bu anlamda kentsel dönüşüm bir "sosyal mühendislik"tir. Gecekondu'dan "toplu konuta" geçen "dönüştürülenler" "banka kredi sistemi"ne zorla dâhil edilerek "hem daire sahibi olmak hem de modern bir tüketici olmak için" borçlandırılmaktadır. Tümüyle bankalara teslim olan bu kentsel dönüşüm projeleri ile "yepyeni nesiller yaratılmış" olunacaktır. Bu yeni nesiller de dönüştürüldükten sonra tüketime daha çok meyilli hale geleceklerdir (Perouse, 2013: 53).

Kentsel dönüşümün bir diğer oluşturucu ilkesi ise "güvenliktir". Deprem korkusunun ideolojik kullanımı bunda etkilidir. Perouse'a göre "deprem olasılığı yeni kentsel dönüşüm politikasının kalbine konumlandırılmıştır". Bu anlamda güvenlik kentsel dönüşümün meşrulaştırılmasındaki en önemli faktördür. "Damgalayarak ve kriminalize ederek" uygulanan kentsel dönüşüm için gerekli olan "aciliyet havası" güvenlik söylemi ile oluşturulmaktadır. Bazı mahallelerin "suç yuvası" ilan edilmeleri ve kentsel alanın birçok yerinde "tel örgüler, kamera, Mobese ve nöbetçi kulübeleri"nin artan görünürlüğü yaşanan kentin "güvensiz" bir yer olduğunu kent sakinlerine sürekli hatırlatması bu söylemsel hegemonyaya işaret etmektedir (Perouse, 2013: 54)

Bunun yanında kentsel dönüşüm projeleri merkezi yönetim tarafından oluşturulmasıyla "her türlü yerelliğe karşıdır" (Perouse, 2013: 53). Yapılması gereken ise "somut örnekler ışığında kentsel dönüşüm projelerinin sosyal boyutunu kökten bir şekilde" sorgulamaktır (Perouse, 2013: 51). Bu anlamda kentsel dönüşüm ile "geleneksel otorite figürleri, ilişki sistemi ve bağları" yeniden üretiliyor ve "bağımsız ve bilinçli bir birey" oluşmamaktadır (Perouse, 2013: 52). Bu sosyal boyutun yanında belki en önemli sorun "hak sahibi"nin nasıl tanımlanacağından kaynaklanmaktadır. Buna göre hak sahipliği dışlayıcı ve ayrımcı bir mantığa göre belirleniyor çünkü sadece "mülk sahipleri"ni hak sahibi olarak tanımlamaktadır. Eğer "hak sahibi" değilseniz yani "mülk sahibi" değilseniz "kentsel dönüşümün nimetlerinden hiçbir şekilde" yararlanmak mümkün değildir. Bu anlamda "kiracılar" sürecin dışarısında bırakılmaktadır (Perouse, 2013: 51). Perouse'e (2013: 55) göre bu bir "şiddet"dir. Dolayısıyla Perouse (2013: 55) kentsel dönüşümü şu şekilde tanımlamaktadır: "Hak sahibi olmayanları, değerleri yükselecek arsalardan alıp, yerlerine daha çok hak sahibi ilan

edilenleri çekerek, şehirlerimizin sosyal dağılımı ve yapısını tamamen yeniden şekillendirmek”.

Erkilet de kentsel dönüşüm yaklaşımı ile yoksulların artık “göz önünden kaldırılması gereken bir patoloji” gibi algılandığını ve bundan ötürü “çeşitli özelliklerinden dolayı damgalandıklarını, ötekileştirildiklerini ve kriminalize edildiklerini” ifade etmektedir. Yoksulların “tahliye ile kent dışı alanlara” sürgün edilmeleri bu şekilde oluşmaktadır (Erkilet, 2013: 90). Bu tahliyeler ise “aileleri mahallelerinin sosyal dayanışma ağlarından” koparttığı için bu “kırılgan kesimleri” “yeni/kalıcı yoksulluğa mahkûm” etmektedir (Erkilet, 2013: 90). Bu durum neoliberal yönetim paradigmasıyla da uyum içindedir zira böylelikle zararlı unsurlar olarak görülen bu hastalıklı mekânlar kentin dışına atılmaktadır. Kent bu hastalıklı yerlerden temizlenmektedir. Mekânsal sürgün olarak ifade edilen bu süreç “şehrin lanetlileri”nin (Wacquant, 2011: 12) kentin daha da çeperine doğru göç etmesini zorunlu kılmaktadır. Kent yoksullarının boşalttığı yaşam alanlarına da gittikçe artan bir oranda yeni orta sınıf “el koyuyor” görünmektedir. Asuman Türkün’ün (2012: 129) belirttiği gibi “Bu dönüşümlerde sabit olan gerçeklik, dar gelirli kesimlerin yerlerinden edilmesi ve fiyatların artması sonucu, dönüştürülen alanların toplumun yalnızca varlıklı kesimlerinin kullanımına açılması, güvenli ve kent yoksulluğunun dışlanabildiği ya da görünmez kılındığı alanların yaratılmasıdır”. Böylelikle kamusal hijyeni tehdit eden kent yoksulları ve dolayısıyla gecekondu alanları evcilleştirilmekte ve zararsızlaştırılmaktadır (Chatterjee, 2004). Bu durum da kentsel dönüşüm projelerinin yoksulluğun biyo-politik yönetiminde bir araç olarak kullanıldığını göstermektedir.

Kentsel dönüşümün yapılmasındaki en temel ölçüt olan çöküntü mahallesi kavramsallaştırmasının ise kentsel mekânları “değişim değeri” üzerinden okumanın bir sonucu olduğunu iddia etmektedir. Çöküntüleşme ölçütleri mekâna nasıl bakıldığı ile yakından ilişkilidir. Çöküntüleşme ölçütleri mekâna değişim değeri üzerinden bakan “kapitalist kent anlayışı” üzerinden gelişmektedir (Erkilet, 2013: 90-91). Çünkü kentsel alanlar sınıfsal süreçlerden bağımsız değildir; hatta tam aksine kentsel alan sınıfların birbirleri ile girdiği bir mücadele alanıdır. Kentsel dönüşüm de bu sınıfsal içerikten bağımsız değildir. Bu bağlamda

David Harvey'in Türkiye'deki söyleşisinde belirttiği gibi kentsel dönüşüm varlıklı sınıfın merkeze dönme isteğinin bir sonucu olarak değerlendirilebilir (Milliyet, 13.06.2012). Bu durum aynı zamanda kentsel alandaki süreçlerin sermaye ilişkilerinden bağımsız olmadığını da gösterir. 1980 sonrası süreçte kapitalizmin değişen dinamiklerinin ve işleyiş mekanizmasının kentsel mekânı inşaat üzerinden giderek metalaştırmasıyla krizleri aşmaya çalıştığını ve bu bağlamda inşaat ve emlak sektörünün bir kurtarıcı olarak yükseldiği görülmektedir (Balaban, 2011: 25-26). Kentsel dönüşüm kapitalizmin kentsel alandaki bu görünümünden bağımsız değildir.

Göral'a (2013: 93) göre ise kentsel dönüşüm "kentin teknokratça kurulanmasıdır". Göral'a göre gecekondu araştırmalarında sıklıkla kullanılan "çarpık kentleşme" kavramsallaştırması bugün "gecekonduların alelacele yıkımı için" kullanılmaya başlanmıştır. Buna göre çarpık kentleşme olduğu için kentsel dönüşümün yapıldığı ifade edilmektedir. Bu anlamda kentsel dönüşümün yapılma gerekçelerinden biri de "çarpık kentleşme"dir (Göral, 2013: 94). Bu çarpık kentleşme gerekçesinin yanında bir diğer gerekçe de 90'lı yıllarda devreye giren "varoş" söylemidir. Buna göre "gecekondu artık varoş"tur. Gecekondu kent ile bütünleşme ihtimali olanlar olarak tanımlanırken, varoşlu ise artık kent ile bütünleşme imkânı olmayan topluluklar olarak tanımlanmıştır (Göral, 2013: 95). Bunun yanında varoşlular artık bir "rantiyer"dir. Dolayısıyla dertleri sadece barınmak değildir; bunlar rantiyer bir sınıf olarak "kira toplayarak geçinenlerdir" (Göral, 2013: 96).

Dolayısıyla tüm bunlar gecekonducuları "damgalamak" tadır ve kent üzerine kimin söz hakkı olduğuna işaret eden güç ilişkileridir. Buna göre "kent üzerine gerçek kentlilerin söz hakkı vardır". Dolayısıyla "yarım kentli" olan gecekonducuların/varoşluların kente dair herhangi bir "söz hakkı" yoktur. Göral'a göre bu ayrımcı ve ötekileştirici mekanizma kentsel dönüşümün oluşturucu zeminidir. "Kentsel dönüşümün arkasındaki geniş ittifak" bu şekilde kurulmaktadır (Göral, 2013: 96). Ancak bu geniş hegemonik ittifaka rağmen "kent her zaman bir çatışma, müzakere, direniş, mücadele ve pazarlık alanıdır ve her gün yeniden kurulur" (Göral, 2013: 93). Kentsel dönüşüm ideolojisinin tam aksine gecekondu mahalleleri sadece "çöküntü alanlarından, sıhhi olmayan binalardan, dar sokaklardan ibaret değildir". "Çatışma, müzakere, direniş, mücadele ve

pazarlık alanı” olarak tanımlanan kentsel alanda gecekondulu mahalleleri “sıradan kadınların ve erkeklerin mücadeleleri, emekleri, itirazları” ile kurulmuştur. Dolayısıyla mekânın bir hafızası ve tarihi vardır (Göral, 2013: 97).

Sonuç

Sonuç olarak bakıldığında son dönem benimsenen kentsel dönüşüm yaklaşımı ile ilk dönem gecekondulu araştırmaları arasındaki gecekonduya yaklaşım noktasında oldukça benzerliğin olduğu gözlemlenmektedir. Gecekonduluların kent ile bütünleşip bütünleşemeyecekleri, kentlileşip kentlileşemeyecekleri önemli sorunsal noktasını belirlemiştir. Bu kırsal göçmenler “medenileşecekler” midir? Yasa’nın 1966 tarihli araştırmasındaki ölçütler ve kullanılan metodoloji bu anlamda oldukça belirleyicidir. Yasa’nın bu araştırmasındaki ölçütler ve değerlendirmeler ile Bayraktar’ın (2006) çalışması arasındaki süreklilikler oldukça dikkat çekicidir. Bu her ikisini de gecekonduya modernist yaklaşım olarak tanımlayabiliriz. Bu yaklaşım biçimi, tepeden inmeci, dışarıdan ve nesneleştiricidir.

Gecekonduya dair bu modernist yaklaşım, gecekondulu olgusunun yanlış tanınmasına neden olmuştur. Bu yanlış tanıtım, gecekonduyu bir korku nesnesi haline getirmiştir. Eğer gecekondulu ortadan kaldırılsa suç, çarpık kentleşme, az gelişmişlik ve köylülük ortadan kalkar gibi toplumsal iskân politikası devreye sokulmaktadır. Bu ise sorunları çözücü değildir. Gecekondunun kendisinden daha çok, gecekonduluların kendileri ile çalışmak zorunludur. Bu anlamda özellikle Şenyapılı’nın (1978, 1981) araştırmalarındaki metodolojik yaklaşımın oldukça önemli olduğu görülmektedir.

Bugün itibarıyla kentsel dönüşümün sağlıklı bir şekilde yürütülebilmesi önemli bir sorunsaldır. Doğrudan kategorik bir kentsel dönüşüm karşıtlığını savunmaktansa, kentsel dönüşüm ile oluşan yeni koşulları kamu yararını da gözetererek gecekonduluların lehine olacak şekilde yeniden düzenlemeye çalışmak daha makul bir yaklaşımdır. Gecekondunun kendisini romantikleştiren bir yaklaşımdan ise uzak durmalıyız. Buradaki tek kriter aşağıdan, içeriden ve tarihsel/etnografik bir metodoloji ile

gecekondu mahallelerinde yapılacak olan alan araştırmaları ile gecekonduyunun gecekondulunun dünyasında neye tekabül ettiğini saptamak ve bunu kentsel dönüşüm politikaları ile uyumlu hale getirmek olmalıdır.

Bugün uygulanmakta olan birçok kentsel dönüşüm projesine karşı gecekondu mahallelerinden yükselen itirazı ve muhalefeti bu çerçevede okumak daha isabetlidir. Bu itirazlar ve muhalefet pratikleri kentsel dönüşümün nasıl olması gerektiği konusunda oldukça öğretici içerikler taşımaktadır. Kentsel dönüşüm politikalarını belirleyen idareciler, halktan gelen bu eleştirileri ve itirazları dikkate alarak kentsel dönüşüm programlarında revizyona gitmelidirler. Bu revizyon sürecinde belki en önemli kriter, halkın örgütlenmesi meselesidir. Giriş bölümünde de belirtildiği gibi kentsel dönüşümün "imece usulü" yapılması gerekir ilkesinden hareketle daha örgütlü bir halk ile kentsel dönüşüm daha sağlıklı ve verimli bir şekilde yapılabilir. Kentsel dönüşüm konusundaki müzakerelerin bireysel olarak hane düzeyinde değil, kolektiflikler çerçevesinde yapılması daha sağlıklı sonuçlar ortaya koyacaktır.

Bu revizyon için güçlü bir sivil toplum ve kamusalığın gecekondu mahallelerinde olması gerekmektedir. Böyle bir kamusalık dün olduğu gibi bugün de gecekondu mahallelerinde yeterince bulunmaktadır. Bu durumu genel olarak gecekondu dernekleri karşılamıştır. Mahalleye hizmet getirme noktasında bu dernekler oldukça önemli çalışmalar yürütmüştür. Bu dernekler kentsel dönüşüm sürecinde de aktif bir şekilde kullanılabilir. Bu dernekler üzerinden mahalle halkı ve kentsel dönüşüm programını uygulayan idare arasında müzakereler yürütülerek, çatışma konusunu oluşturan ihtilaflar çözülebilir. Böyle bir ihtilaf çözme mekanizmasını oluşturmadan kentsel dönüşüm programlarının gecekondu mahallelerinde yürütülmesi birçok toplumsal soruna yol açmaktadır. Kentsel dönüşüm programında haneler ile teker teker görüşme sürecinin gerçekleştirilmesi hem mahallede şüpheleri artırmakta hem de şeffaflık ilkesini zedeler görünmektedir. Bu müzakere, antlaşma ve ittifak sürecinin mahallenin kendi öz örgütlülüğü ile yapılması kamu idaresine yöneltilebilecek eleştirileri de azaltacaktır. Ancak bu revizyon işlemi, merkezîyetçi politikaların terk edilmesini zorunlu kılmaktadır. 6306 sayılı kentsel dönüşüm yasasını tüm gecekondu mahallelerine aynı şekilde uygulayabilmeniz imkânsızdır. Çünkü her bir gecekondu mahallesinin kentsel alan içerisinde kendine özgü bir tarihsel ve siyasal inşa süreci bulunmaktadır.

Her bir gecekondu mahallesinin kendisine özgü bir karakteri ve ruhu bulunmaktadır. Buna mahalle kimliği denilmektedir. Kısaca söylemek gerekirse kentsel dönüşüm programlarında kentsel dönüşüm uygulanacak olan mahallenin bir kimliği olduğu dikkate alınmalıdır. Mahalleyi bu sosyolojik bağlamından uzaklaştırarak cansız bir kentsel süreç olarak gösteren şehircilik paradigmasını terk etmeliyiz.

Mahalleler kentsel alan içerisinde yaşayan canlı organizmalar gibidir. Belli bir oluşum ve gelişim tarihi vardır. Kentsel dönüşüm programını oluştururken bu tarihsel bellek ve mekân tarihi de dikkate alınmalıdır. Sözgelimi kentsel dönüşüm programı sırasında kullanacağınız bir söylem, mahalle tarihindeki önemli bir ihtilaf konusuna tekabül edebilir ve bu şekilde mahalle halkının kaygılanmasına yol açabilir. Gecekondu mahallelerindeki bu anlamda en dikkatli olunması gereken nokta konut güvencesizliği ve yıkımdır. Mahalle kültürü gibi temaların da bunlara eşlik ettiğini gözlemleyebiliyoruz. Tüm bu gergin sistematiğe rağmen, sağlıklı bir kentsel dönüşüm politikası ile bu ihtilaf alanlar müzakere yöntemi ile ittifak ilişkisine dönüştürülebilir. Bunun birçok örneği bulunmaktadır.

Bunun için en kestirme ifade halkın katılımıdır. Halkın katılımının sağlanmasının da bireysel olarak haneler düzeyinde oluşması oldukça zordur. Bu hem zaman kaybı hem de işlemesi zor bir süreçtir. Ancak mahallenin örgütlenmesinin sağlanması, bu örgütlülük ile idare arasında tüm sürecin müzakereli bir şekilde işlemesi sağlıklı bir kentsel dönüşümün olmazsa olmaz kuralıdır. Gecekondu halkının böyle bir örgütlülüğü sağlayabileceğinden ve bu müzakereleri sağlıklı bir şekilde yürütebileceğinden ise hiç endişe edilmemelidir. Onlar adına konuşmaktansa, onların konuşmasını sağlamak daha makul bir yöntemdir. Onları güçlendirmek ve yapabilir kılmak temel kriter olmalıdır.

Kaynakça

- Alpar, İ. ve Yener, S. (1993). *Gecekondu Araştırması*, Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Yayınları.
- Aslan, Ş. (2008). *1 Mayıs Mahallesi*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ataöv, A. ve Osmay, S. (2007). Türkiye’de Kentsel Dönüşüme Yöntemsel bir Yaklaşım. *ODTÜ Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-82.

- Balaban, O. (2011). İnşaat Sektörü Neyin Lokomotifi. *Birikim*, 270, 19-26.
- Bayraktar, E. (2006). *Gecekondu ve Kentsel Yenileme*, Ankara: Ekonomik Araştırmalar Merkezi Yayınları.
- Bora, T. (2013). Sunuş. Kollektif (Der.), *Milyonluk Manzara* içinde (ss. 7-11). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Chatterjee, P. (2004). *The Politics of the Governed*, Columbia University Press.
- Couch, P. ve Fraser, C. (2003). *Urban Regeneration in Europe*, Blackwell.
- Çavuşoğlu, E. (2011). İslamcı Neo-Liberalizmde İnşaat Fetişi ve Mülkiyet Üzerindeki Simgesel Hâle. *Birikim*, 270, 40-51.
- Erder, S. (1996). *Ümraniye İstanbul'a Bir Kent Kondu*, İstanbul: İletişim Yayınları
- Erdoğmuş, Z. (1977). *Kırsal Bölgelerden Ankara, Kıbrıs-Bayraktar İlkokulu Gecekondu Bölgesine Göç ve Göçedenlerin Kentleşmesi*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Erkilet, A. (2013). "Hakikat Oyunları"nın Parçası Olarak Kentsel Çöküntü Söylemi. Kollektif (Der.), *Milyonluk Manzara* içinde (ss.77-93). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Gökçe, B. (1971). *Gecekondu Gençliği*, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Göral, Ö. S. (2013). Kenti Üretmek, Kimin Hakkı. Kollektif (Der.), *Milyonluk Manzara* içinde (ss. 93-123). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Hart, C. W. M. (1969). *Zeytinburnu Gecekondu Bölgesi*, İstanbul: İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Işık, O. ve Pınarcıoğlu, M. (2001). *Nöbetleşe Yoksulluk: Sultanbeyli Örneği*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karpat, K. (2003). *Türkiye'de Toplumsal Dönüşüm*, Ankara: İmge Yayınları.
- Kayasü ve Diğ. (2009). *Gecekondu Dönüşüm, Kent: Tansı Şenyapılı'ya Armağan*, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi Yayınları.
- Keyder, Ç. (2011). Yirmi Birinci Yüzyıla Girerken İstanbul. Öztürk, D. Ve diğ. (Der.), *İstanbul Nereye* içinde (ss.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Kıray, M. B. (1964). *Ereğli: Ağır Sanayiden Önce Bir Sahil Kasabası*, Ankara: DPT Yayınları.
- Kocabaş, A. (2006). *Kentsel Dönüşüm (/Yenileş(tir)me): İngiltere deneyimi ve Türkiye'deki Beklentiler*, İstanbul: Literatür Yayınları.
- Kongar, E. (1996). *Türkiye Üzerine Araştırmalar*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Kuyucu, T. ve Ünsal, Ö. (2010). Neoliberal Kent Rejimiyle Mücadele: Başbüyük ve Tarlabası'nda Kentsel Dönüşüm ve Direniş. Gökürk, D ve diğ. (Der.), *İstanbul Nereye? İçinde* (ss. 85-107). İstanbul: Metis Yayınları.
- Milliyet. 13.06.2012
- MÜSİAD (2011). *İnşaat Sektörü Raporu 2010*.
- Öğretmen, İ. (1957). *Ankara'da 158 Gecekondu*, Ankara: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları.
- Öncel, A. D. (2010). *Apartman: Galata'da Yeni bir Konut Tipi*, İstanbul: Kitap Yayınevi.
- Özdemir, D. (2010). Kentsel Dönüşüm Olgusunun Süreç İçinde Değişen Anlamları. Özdemir, D. (Der.), *Kentsel Dönüşümde Politika, Mevzuat, Uygulama* içinde (ss. 1-35). İstanbul: Nobel Kitap
- Özden, P. (2010). Türkiye'de Kentsel Dönüşüm Politikaları ve Mevzuatına Eleştirel bir Bakış. Özdemir, D. (Der.), *Kentsel Dönüşümde Politika, Mevzuat, Uygulama* içinde (ss.). İstanbul: Nobel Kitap.
- Pérouse, J.F. (2011). *İstanbul'la Yüzleşme Denemeleri*, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Pérouse, J.F. (2013). Kentsel Dönüşümün Yaygınlaştırılması Ya Da Suskun Çoğunluğun Acımasız Zaferi. Kollektif (Der.), *Milyonluk Manzara* içinde (ss. 49-77). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Sencer, Y. (1979). *Türkiye'de Kentleşme*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Şenyapılı, T. (1978). *Bütünleşmemiş Kentli Nüfus Sorunu*, Ankara: ODTÜ Yayınları.
- Şenyapılı, T. (1981). *Gecekondu: 'Çevre' İşçilerin Mekânı*, Ankara: ODTÜ Mimarlık Fakültesi Yayınları.
- Şenyapılı, T. (2006). Gecekondu Olgusuna Dönemsel Yaklaşımlar. Eraydın, A. (Der.), *Değişen Mekan* içinde (ss. 84-123). Ankara: Dost Kitabevi.
- Tekeli, İ. (2010). *Konut Sorununu Konut Sunum Biçimleriyle Düşünmek*, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Turok, I. (2010). Dönüşümün Mücadelesi: Yoksul Mahalleleri Kent-Bölge- sindeki Büyümenin Parçası Haline Getirmek. Özdemir, D. (Der.), *Kentsel Dönüşümde Politika, Mevzuat, Uygulama* içinde (ss. 35-51). İstanbul: Nobel Kitap.

- Türkün, A. (2012). İstanbul'da Kentsel Dönüşüm: Mekânı Değişen Yoksulluk. 7. Türkiye Şehircilik Kongresi Bildiri Kitabı içinde, Ankara: TMMOB Yayınları.
- Wacquant, L. (2011). *Kent Paryaları*, İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları
- Wedel, H. (2001). *Siyaset ve Cinsiyet: İstanbul Gecekondularında Kadınların Siyasal Katılımı*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Yalçınan, M.C. (2014). *Sarıyer Gecekondu Mahalleleri Örneğinde Kentsel Dönüşüm Süreçleri ve Bu Süreçlerin Sosyo-Ekonomik ve Fiziki Etkileri*, Proje No: 110K404
- Yasa, İ. (1966). *Ankara'da Gecekondu Aileleri*, Ankara: Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı Sosyal Hizmetler Genel Müdürlüğü Yayınları.

Kaynakça Bilgisi / Citation Information

Kızılay, Ş., E. (2016). Kentsel Alanda Gecekondu'dan Kentsel Dönüşüm'e Mekânsal Süreçler: Yaklaşımlar ve Tespitler, *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(11) s.717-761.